



ARTI EDITORIAL
Arte de la investigación

EDUCACIÓN PARVULARIA:

DESARROLLO, APRENDIZAJE E
INNOVACIÓN EN LA PRIMERA
INFANCIA

1.^a EDICIÓN



Educación parvularia: Desarrollo, aprendizaje e innovación en la primera infancia

Helen Raquel Navarrete Albán

Iliana Paola Delgado Campuzano

Cinthya Elizabeth Reyes Tumbaco

Jessica Yasmin Neira Vera

Martha Jeanneth Echeverría Flores

Lourdes Karina Perea Rivera

Shirley Mercedes Pin Méndez

Glenda Monserrate Zambrano Vélez

Información de la obra

Publicación digital

Primera edición – Octubre del 2026

ISBN: 978-9907-9600-5-1

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.23748353>

Materia: 372.21 - Educación preescolar

Colección: Educación Parvularia

No. pág.: 105

Cita sugerida: Cabrera, M., Ochoa, G., Ayala, M., Molina, E., Gómez, K., Mirabá, N., Yagual, C., Leon, C., Rodríguez, J., Bazurto, V., Miele, C., & Palma, I. (2026). Educación Parvularia: Desarrollo, aprendizaje e innovación en la primera infancia. ARTI EDITORIAL. <https://doi.org/10.5281/zenodo.23748353>

Equipo editorial

aaada

Mgtr. Roberto Romero Chévez

Director General

Mgtr. Víctor Sancán Chávez

Editor en Jefe

Téc. Winston Morán Párraga

Edición y Maquetación

Información Editorial

Arti Editorial

www.artieditorial.org

e-mail: info@artieditorial.org

Guayaquil – Ecuador

Se prohíbe la reproducción, distribución o comunicación pública, total o parcial, de la presente obra sin autorización expresa, salvo reproducción literal con el debido reconocimiento de los derechos intelectuales de los autores y de la editorial.

Esta obra está bajo una licencia internacional. Creative Commons Atribución-No Comercial Sin Derivadas 4.0.



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	iii
ÍNDICE DE TABLAS.....	vii
PRÓLOGO.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. Desarrollo integral en la primera infancia: fundamentos de la educación parvularia.....	3
El desarrollo como proceso integrado	5
Relaciones de cuidado y oportunidades de aprender	6
Experiencia corporal y construcción del conocimiento	7
Familia y contexto sociocultural.....	8
Entornos digitales y presencia adulta.....	9
Traducción pedagógica de la mirada integral.....	10
CAPÍTULO II. Juego y metodologías innovadoras para el aprendizaje en educación inicial	13
El juego como experiencia de aprendizaje.....	15
Decisiones infantiles y guía de la educadora	16
Construcción y cooperación.....	17
Creatividad y experiencias al aire libre	18
Metodologías estructuradas y lectura crítica de resultados	19
Una secuencia de indagación lúdica.....	21
CAPÍTULO III. Planificación curricular y evaluación formativa en la educación inicial	23
La planificación como toma de decisiones.....	25
Experiencias integradas y progresión	26

Observar con un propósito	27
Documentación y participación infantil.....	28
Criterios y retroalimentación.....	29
Decisiones compartidas y continuidad	31
Situación de análisis: Una experiencia de clasificación.....	32
CAPÍTULO IV. Desarrollo del lenguaje y la comunicación: experiencias pedagógicas en la primera infancia.....	34
Comunicar para participar.....	36
Conversación y construcción de significados.....	36
Lectura compartida y narración	37
Lenguaje oral y alfabetización emergente.....	39
Diversidad lingüística y reconocimiento cultural.....	39
Apoyos educativos y coordinación profesional.....	41
Una secuencia comunicativa accesible	42
CAPÍTULO V. Desarrollo socioemocional, autonomía y convivencia en el aula de párvulos	44
Aprender a convivir en relaciones cotidianas	46
Regulación compartida y autonomía	47
Comprender las emociones en situaciones con sentido.....	48
Interacciones entre pares y resolución de conflictos	49
Apoyos sostenidos y prácticas que evitan exclusión.....	50
Familias y transiciones.....	51
CAPÍTULO VI. Necesidades educativas especiales en la primera infancia: Identificación pedagógica y apoyos educativos	54
Identificar necesidades desde la participación.....	56

Observación pedagógica y valoración especializada	57
Apoyos educativos que pueden comenzar en el aula	58
Necesidades que atraviesan varios ámbitos	59
Familias y coordinación de servicios	60
Seguimiento de los apoyos.....	61
Situación de análisis: barreras durante una actividad compartida.....	63
CAPÍTULO VII. Diseño universal para el aprendizaje y adaptaciones curriculares en educación infantil	65
Diseñar para la variabilidad infantil.....	67
Acceso común y apoyos individualizados	67
Representación y comprensión.....	68
Acción y expresión del aprendizaje	69
Compromiso y capacidad de decidir.....	71
Adaptaciones curriculares y revisión del diseño	72
Participación infantil y continuidad	73
CAPÍTULO VIII.....	75
Gestión y liderazgo pedagógico para la innovación y la calidad en educación inicial	75
La calidad como responsabilidad institucional.....	77
Liderazgo compartido y cultura de aprendizaje.....	78
Formación profesional vinculada con la práctica	79
Innovar mediante ciclos pequeños y documentados	80
Bienestar profesional, acceso y relación con familias.....	82
Evaluar calidad sin perder de vista a los niños.....	83
Una agenda de mejora con responsabilidades claras.....	84

CONCLUSIONES	86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Preguntas para observar el desarrollo en una experiencia compartida	11
Tabla 2 Organización de una experiencia de indagación mediante el juego	21
Tabla 3 Del registro a una decisión de enseñanza	31
Tabla 4 Apoyos para una experiencia de narración compartida	42
Tabla 4 Apoyos cotidianos para autonomía y convivencia	52
Tabla 6 Registro breve para revisar un apoyo educativo	62
Tabla 7 Revisión de barreras en una experiencia común	73
Tabla 8 Ciclo institucional para una mejora pedagógica acotada ...	81

PRÓLOGO

La educación parvularia comienza en el encuentro con una persona que aprende con todo su cuerpo, interpreta las relaciones y participa en una cultura. Un gesto, una pregunta, una espera o una conversación pueden modificar la experiencia de un niño. Comprender ese alcance exige una formación que conecte conocimiento del desarrollo, sensibilidad pedagógica y capacidad de revisar la práctica. Este libro propone transitar esas conexiones sin reducir la infancia a una lista de logros ni la enseñanza a una colección de actividades.

Los ocho capítulos construyen un recorrido desde los fundamentos del desarrollo integral hasta las condiciones institucionales que sostienen la calidad. El juego, la planificación, el lenguaje y la convivencia se relacionan con la identificación de necesidades, el diseño de apoyos y el liderazgo. Estas dimensiones se presentan por separado para facilitar su estudio, pero se encuentran reunidas en cada jornada educativa. Un niño que narra mientras construye con otros también negocia, explora relaciones espaciales y ejerce autonomía; una docente que observa esa situación necesita comprenderla desde más de una perspectiva.

La evidencia científica ocupa un lugar de orientación y de interrogación. Permite reconocer prácticas prometedoras, contrastar expectativas y advertir límites. También exige prudencia: una asociación estadística no demuestra una causa; una experiencia favorable en un centro no garantiza resultados equivalentes en otro; una mejora breve puede no mantenerse sin continuidad. El diálogo entre investigación y pedagogía requiere formular preguntas precisas y examinar las condiciones en que una propuesta resulta pertinente.

El contexto ecuatoriano aporta un horizonte situado a la obra. Las instituciones reciben niños con diferentes lenguas, historias familiares, condiciones materiales y necesidades de apoyo. Esa diversidad demanda ambientes accesibles, comunicación respetuosa y coordinación entre profesionales. Las orientaciones internacionales adquieren sentido cuando se contrastan con estas realidades y con el marco curricular nacional. El conocimiento de las familias y de las comunidades participa en esa interpretación y no puede sustituirse por supuestos generales sobre la infancia.

Las propuestas de los capítulos buscan acompañar decisiones concretas: qué observar, cómo conversar, qué modificar y cuándo solicitar colaboración. Sus ejemplos son construcciones didácticas destinadas al análisis profesional; no se presentan como resultados de investigaciones realizadas por las autoras. Las tablas organizan criterios de trabajo y no constituyen instrumentos diagnósticos ni escalas validadas. Esta distinción permite utilizarlas con flexibilidad y responsabilidad, adaptándolas a cada institución.

La obra está dirigida a docentes, estudiantes de educación inicial, equipos de apoyo y responsables de gestión. Puede leerse de manera continua o utilizarse para estudiar un problema compartido en una comunidad profesional. Su invitación es sostener una pregunta a lo largo del recorrido: qué condiciones permiten que cada niño sea reconocido, participe y encuentre nuevas posibilidades de aprender. Responderla exige observar, escuchar y construir acuerdos, pero también proteger el tiempo y los recursos que hacen posible una educación cuidadosa.

INTRODUCCIÓN

La educación parvularia integra cuidado, aprendizaje, participación y protección durante un periodo de cambios intensos y trayectorias diversas. Su propósito comprende el bienestar presente y la ampliación de oportunidades, sin limitarse a preparar para una escolaridad posterior. El informe mundial de UNICEF y UNESCO plantea la atención y educación de la primera infancia como un derecho y examina la articulación entre familias, profesionales, comunidades y políticas públicas (UNICEF & UNESCO, 2024). Desde ese horizonte, esta obra organiza conocimientos y propuestas que ayudan a interpretar situaciones educativas y a fundamentar decisiones.

El libro se centra en la etapa previa a la educación primaria, con especial atención a experiencias de educación inicial entre los tres y los cinco años. Incluye referencias a los primeros tres años y a las transiciones cuando resultan necesarias para comprender la continuidad del desarrollo. Las edades y contextos de cada investigación se distinguen para evitar trasladar automáticamente resultados de escolares mayores a párvulos. Los capítulos reconocen que aprender depende de relaciones y oportunidades, y que las diferencias individuales requieren respuestas flexibles.

El objetivo general es ofrecer un marco académico y aplicado para comprender el desarrollo infantil, organizar experiencias significativas y sostener prácticas inclusivas. Los primeros dos capítulos abordan los fundamentos y el juego. Los siguientes estudian planificación, evaluación, lenguaje y convivencia. El sexto y el séptimo desarrollan la identificación pedagógica de necesidades y el diseño de apoyos accesibles. El último capítulo vincula estas decisiones con liderazgo, formación profesional y calidad institucional. La secuencia

mantiene los títulos y la distribución de autoría establecidos para la obra.

Cada capítulo integra una reseña de 150 palabras, análisis conceptual, diálogo con estudios científicos y propuestas para la práctica. Las tablas sintetizan criterios aplicables a situaciones educativas; no reemplazan una planificación contextualizada. Las conclusiones recuperan compromisos comunes, mientras que la bibliografía unificada permite localizar las fuentes. Las fichas finales presentan la formación y adscripción institucional de las autoras según la información proporcionada para el manuscrito.

Los resultados se examinan atendiendo al tipo de evidencia. Los ensayos permiten valorar efectos bajo condiciones definidas; los estudios observacionales describen relaciones; los cualitativos profundizan experiencias y procesos; los trabajos conceptuales ofrecen marcos que requieren contraste. Ninguna de estas contribuciones se convierte automáticamente en una receta. Las propuestas pedagógicas del libro son elaboraciones para la reflexión profesional y se identifican como ejemplos o situaciones hipotéticas cuando corresponde.

La aplicación requiere revisar edad, lengua, cultura, accesibilidad, recursos y organización institucional. En materia de desarrollo y discapacidad, la observación docente orienta apoyos y comunicación, mientras que la valoración clínica corresponde a profesionales competentes. La colaboración con las familias debe reconocer saberes y evitar culpabilizaciones. El eje que articula la obra es una pedagogía capaz de observar con rigor, actuar con sensibilidad y evaluar sus decisiones según la participación, el aprendizaje y el bienestar de cada niño.



CAPÍTULO I.

DESARROLLO INTEGRAL EN LA PRIMERA INFANCIA: FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

Helen Raquel Navarrete Albán
helen.navarrete@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-3625-3522>

Escuela de Educación Básica Veinticuatro de Julio, (Ecuador).

Este capítulo examina el desarrollo integral como un proceso relacional, situado y multidimensional que articula movimiento, pensamiento, lenguaje, afectividad y participación social. Presenta evidencia sobre cuidado sensible, oportunidades de aprendizaje en el hogar, actividad corporal y contextos de uso de pantallas. Diferencia las asociaciones observadas de los efectos demostrados mediante intervenciones, evitando explicaciones deterministas sobre la primera infancia. Desde el contexto educativo ecuatoriano, propone observar las trayectorias infantiles sin convertir los ritmos de desarrollo en etiquetas. Las experiencias cotidianas se analizan como oportunidades para explorar, comunicarse, construir vínculos y ejercer autonomía. También se considera la colaboración con las familias y la coordinación entre educación, salud y protección. El capítulo ofrece criterios para organizar ambientes seguros y estimulantes, interpretar registros pedagógicos y revisar decisiones de acompañamiento. Su propósito es fundamentar una práctica que reconozca a cada niño como participante activo, respete su diversidad y fortalezca sus posibilidades de aprender con otros.

El desarrollo como proceso integrado

La educación parvularia acompaña la construcción de capacidades para actuar, comunicarse, comprender el entorno y establecer relaciones. El desarrollo integral supone reconocer la interdependencia de esas capacidades. Cuando una niña organiza un juego de mercado, utiliza lenguaje para acordar papeles, compara cantidades, coordina movimientos y enfrenta desacuerdos. La situación permite observar varias dimensiones del desarrollo sin convertir cada una en una actividad aislada. La tarea pedagógica consiste en identificar qué experiencia puede ampliar la participación y qué intervención adulta facilita ese proceso.

Las diferencias entre niños no se explican solamente por edad o características individuales. Las oportunidades de conversar, explorar espacios, descansar y contar con adultos disponibles también influyen en sus experiencias. Un estudio ecológico realizado en Inglaterra encontró desigualdades territoriales persistentes en indicadores del desarrollo temprano (Chua et al., 2026). Sus resultados corresponden a áreas y poblaciones específicas; no permiten predecir la trayectoria de un niño ecuatoriano. Su contribución al razonamiento educativo es mostrar que interpretar el desarrollo exige considerar las condiciones en que ocurre.

Una perspectiva integral evita organizar el aula alrededor de una única imagen de infancia competente. Hablar temprano, permanecer sentado o resolver una ficha con rapidez no representan por sí solos el conjunto del desarrollo. La observación debe incluir iniciativas, formas de vincularse, estrategias de exploración, intereses y apoyos utilizados. Un niño puede comprender una situación antes de disponer del lenguaje oral para explicarla. Otro puede mostrar habilidades diferentes en un grupo pequeño y en una actividad colectiva.

Estas variaciones orientan la enseñanza y requieren tiempo para ser comprendidas.

Relaciones de cuidado y oportunidades de aprender

El cuidado tiene contenido educativo cuando la persona adulta interpreta señales, responde de manera oportuna y permite que el niño participe. Alimentarse, cambiarse de ropa o preparar el descanso ofrecen oportunidades para anticipar acciones, expresar preferencias y construir confianza. La guía de la Organización Mundial de la Salud sobre desarrollo temprano destaca el cuidado receptivo y las oportunidades de aprendizaje durante los primeros años, junto con el apoyo a las personas cuidadoras (World Health Organization, 2020). Para el centro infantil, esta orientación implica revisar la calidad de las interacciones que atraviesan toda la jornada.

El metaanálisis de Jeong y colaboradores reunió ensayos de intervenciones parentales en los tres primeros años de vida e identificó beneficios en distintos dominios infantiles y en prácticas de crianza. Los resultados variaron entre programas y contextos; además, la mejoría del desarrollo infantil no implicó una reducción general de síntomas depresivos en los cuidadores (Jeong et al., 2021). En términos educativos, acompañar a una familia requiere objetivos concretos y realistas. Enseñar una forma de conversar durante el juego puede resultar pertinente, mientras que resolver un problema de salud mental exige otros apoyos profesionales.

Una revisión de intervenciones que combinaron componentes de crianza y salud mental parental también encontró beneficios infantiles, con resultados menos concluyentes sobre depresión de las cuidadoras (Al Sager et al., 2024). Esta distinción ayuda a distribuir responsabilidades. La docente puede escuchar, documentar necesidades educativas y

coordinar recursos; no debe asumir que una recomendación de actividades resolverá cualquier dificultad familiar. La cooperación entre educación, salud y servicios comunitarios permite sostener el aprendizaje sin trasladar toda la responsabilidad a una sola persona.

En el aula, responder de forma sensible no significa evitar toda frustración. Supone reconocer la dificultad y ofrecer una ayuda proporcionada. Ante una torre que se cae, la educadora puede esperar, describir lo ocurrido y preguntar qué pieza podría sostener mejor la base. Si reconstruye inmediatamente la torre, reduce la oportunidad de ensayo; si exige resolverla sin apoyo, puede convertir el desafío en una experiencia de abandono. La intervención cambia según las señales del niño y las características de la tarea.

Experiencia corporal y construcción del conocimiento

El movimiento permite conocer propiedades del espacio, regular acciones y relacionar percepción con intención. Transportar, encajar, trepar en condiciones seguras o cambiar de dirección exige anticipar consecuencias y ajustar el cuerpo. Una revisión de ensayos sobre conductas de movimiento y cognición preescolar encontró resultados favorables para varias intervenciones de actividad física, especialmente las que incorporaron demandas cognitivas. También identificó escasez de estudios sobre sueño y sobre combinaciones de conductas (Pacheco et al., 2025). Por ello, resulta más preciso hablar de programas y resultados específicos que atribuir el mismo beneficio a cualquier actividad motriz.

La organización pedagógica debe ofrecer diversidad de acciones corporales. Un recorrido puede incluir superficies estables, caminos anchos y objetos de tamaños distintos; el niño elige cómo desplazarse y el adulto observa equilibrio,

planificación y necesidad de ayuda. Los materiales han de ser adecuados a la edad y al contexto, con supervisión y condiciones de higiene. La exploración gana valor cuando se relaciona con una pregunta comprensible, como encontrar una manera de llevar objetos sin que se caigan.

Las experiencias corporales también producen conocimiento social. Compartir un espacio requiere advertir la presencia del otro, esperar un turno o negociar una trayectoria. El adulto puede hacer visibles esas relaciones mediante lenguaje descriptivo: un compañero necesita espacio para pasar o una construcción está ocupando una ruta. La regulación se aprende dentro de situaciones con sentido. Una norma que se explica y se practica tiene mayor valor formativo que una sucesión de prohibiciones desconectadas de la experiencia.

Familia y contexto sociocultural

Las familias participan en el desarrollo mediante prácticas que responden a recursos, valores y condiciones de vida diferentes. Una revisión de estudios de Asia oriental y el Pacífico relacionó oportunidades de aprendizaje en el hogar y cuidado receptivo con mejores indicadores del desarrollo, aunque advirtió heterogeneidad de medidas y representación limitada de algunos territorios (Poppstone et al., 2026). La aplicación educativa exige conversar sobre actividades posibles dentro de cada hogar. Narrar una experiencia, clasificar utensilios seguros o recordar una canción familiar no depende de comprar materiales especializados.

Una investigación cualitativa con cuidadores de cinco contextos socioculturales encontró coincidencias y diferencias en las capacidades infantiles que se valoraban y en las formas de apoyar su aprendizaje (Elansary et al., 2026). Reconocer esas

perspectivas permite construir acuerdos sin presentar las prácticas escolares como la única expresión válida de educación. La entrevista inicial puede indagar qué disfruta el niño, cómo comunica malestar, quiénes lo cuidan y qué formas de participación son importantes para su familia. Las respuestas deben influir en la planificación.

El enfoque contextual también exige prudencia frente a asociaciones estadísticas. Un estudio transversal en Shanghái vinculó factores familiares con indicadores de desarrollo temprano (Liu et al., 2026). Este tipo de diseño no permite afirmar que una característica familiar aislada produzca una dificultad ni justifica responsabilizar moralmente a las familias. Para la docente, la información contextual debe servir para ampliar apoyos: facilitar acceso a libros, diversificar horarios de encuentro o coordinar una transición. Su finalidad educativa se pierde cuando se transforma en una clasificación de hogares adecuados e inadecuados.

La comunicación con la familia puede organizarse alrededor de observaciones concretas. Decir que un niño busca a sus compañeros para construir ofrece más información que calificarlo como sociable. Describir qué ayuda utiliza al guardar los materiales permite comparar experiencias entre hogar y escuela. Los acuerdos deben ser pocos, comprensibles y revisables, con oportunidades para que la familia comunique lo que funcionó o resultó difícil.

Entornos digitales y presencia adulta

La tecnología forma parte de muchos entornos infantiles, pero su presencia debe analizarse atendiendo al contenido, la finalidad y las relaciones que acompaña. Una revisión y metaanálisis sobre contextos de uso de pantallas identificó asociaciones diferentes según tipo de contenido, televisión de

fondo y participación de cuidadores. La mayor parte de los análisis agrupados procedía de estudios observacionales (Mallawaarachchi et al., 2024). La lectura pedagógica requiere distinguir una videollamada compartida de una exposición pasiva o de una pantalla que permanece encendida durante otras actividades.

Otra síntesis relacionó el uso parental de tecnología en presencia del niño con indicadores cognitivos y psicosociales, con asociaciones generalmente pequeñas (Toledo-Vargas et al., 2025). Estas relaciones no permiten establecer culpabilidad individual. Sí invitan a revisar momentos en que las interrupciones digitales desplazan la conversación o dificultan responder a una señal. En el centro educativo, registrar imágenes continuamente puede competir con la atención al juego. La documentación debe organizarse para conservar presencia adulta, proteger la privacidad y recoger solo información útil.

Una actividad digital adquiere sentido si amplía una experiencia que el niño puede comprender y comentar. Fotografiar el crecimiento de una planta para comparar sus cambios permite relacionar imagen, observación y lenguaje. El dispositivo se integra en una secuencia que incluye contacto con el entorno y conversación. La innovación educativa se valora por lo que hace posible aprender y por las condiciones de acceso, no por la cantidad de equipos utilizados.

Traducción pedagógica de la mirada integral

Planificar desde el desarrollo integral supone seleccionar situaciones suficientemente amplias para conectar capacidades y suficientemente delimitadas para poder observarlas. La docente necesita saber qué pretende favorecer, qué acciones infantiles permitirán reconocer avances y qué apoyos podrá

ofrecer. Una misma situación puede mantenerse durante varios días y transformarse a partir de las preguntas del grupo. La repetición con variaciones permite profundizar la experiencia y evita reemplazarla continuamente por novedades superficiales.

Tabla 1
Preguntas para observar el desarrollo en una experiencia compartida

Dimensión	Evidencia posible	Decisión pedagógica
Comunicación	Expresa una intención con palabras o gestos	Ampliar el intercambio
Exploración	Prueba otra solución ante una dificultad	Ofrecer materiales comparables
Relación	Busca o acepta la participación de un compañero	Facilitar acuerdos y apoyos
Autonomía	Inicia una acción y solicita ayuda pertinente	Retirar apoyos de forma gradual
Movimiento	Ajusta postura, fuerza o trayectoria	Modificar espacio y dificultad

Fuente: Elaboración propia.

El currículo ecuatoriano de atención y educación de la primera infancia para cero a tres años proporciona un referente específico para esta etapa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025a). Su articulación con la práctica requiere reconocer que el aprendizaje temprano acontece en cuidados, relaciones y exploraciones cotidianas. La planificación puede anticipar oportunidades sin convertir cada momento en una instrucción obligatoria. La continuidad entre personas cuidadoras y educadoras ayuda a interpretar señales y a ofrecer experiencias comprensibles.

Las revisiones de programas en países de ingresos bajos y medios muestran dificultades de implementación relacionadas

con logística, participación y fidelidad de las propuestas (Hernández-Cordero et al., 2026). Un diseño pedagógico debe considerar esas condiciones desde el inicio. Cuando faltan materiales, tiempo de coordinación o personal estable, corresponde ajustar la organización y gestionar recursos. Atribuir el problema exclusivamente a la motivación de la docente o de la familia impide reconocer las barreras institucionales.

La mirada integral se concreta cuando las observaciones modifican las oportunidades de aprender. El registro de una dificultad debe conducir a una pregunta sobre la tarea, el ambiente y los apoyos disponibles. Así, el desarrollo deja de presentarse como una lista que el niño debe completar y se convierte en una relación entre capacidades emergentes y experiencias educativas que pueden ampliarlas.



CAPÍTULO II.

JUEGO Y METODOLOGÍAS INNOVADORAS PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INICIAL

Iliana Paola Delgado Campuzano

ili13pao@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-1827-4866>

Unidad Educativa Moderna, (Ecuador).

El capítulo aborda el juego como experiencia central del aprendizaje infantil y examina las condiciones que permiten articular iniciativa, exploración y mediación docente. Contrasta juego libre, juego guiado y propuestas estructuradas, considerando sus finalidades y límites. Revisa investigaciones sobre enfoques Montessori, interacción entre pares, construcción cooperativa, creatividad motriz y experiencias en la naturaleza. La innovación se entiende como una respuesta pedagógica a necesidades concretas, vinculada con la participación infantil y la evaluación de su pertinencia. Se proponen ambientes flexibles, materiales abiertos y preguntas que amplían el pensamiento sin controlar cada acción. También se analizan la gestión del riesgo, la accesibilidad y la continuidad de las experiencias. Los ejemplos didácticos permiten planificar situaciones lúdicas, observar procesos y ajustar apoyos. El capítulo invita a valorar la calidad de las interacciones y la profundidad de la exploración, ofreciendo criterios para seleccionar metodologías coherentes con el desarrollo y con las características de cada comunidad.

El juego como experiencia de aprendizaje

El juego permite que las niñas y los niños atribuyan significados, ensayen acciones y negocien con otros. Su valor educativo depende de las oportunidades que ofrece y de la forma en que se acompaña. Una actividad puede utilizar objetos coloridos y mantener, sin embargo, una única respuesta impuesta por el adulto. Para reconocer su dimensión lúdica conviene observar si existen decisiones infantiles, posibilidad de explorar y un propósito que tenga sentido para quienes participan. La planificación debe cuidar estas condiciones junto con los aprendizajes que pretende favorecer.

Una revisión de alcance sobre aprendizaje basado en el juego reunió estudios con metodologías y contextos diferentes e identificó beneficios descritos en dimensiones cognitivas, sociales y de independencia. También registró dificultades de implementación y de evaluación (Mohammed et al., 2026). Una revisión de este tipo permite conocer la amplitud de las prácticas estudiadas, pero no demuestra que cualquier propuesta lúdica produzca los mismos resultados. En el aula, el término juego debe acompañarse de una descripción de lo que hacen los niños y de cómo interviene la docente.

La innovación metodológica comienza por un problema pedagógico concreto. Si algunos niños observan las construcciones sin entrar al juego, puede ser necesario modificar materiales, papeles o formas de invitación. Si la conversación termina siempre en respuestas de una palabra, conviene revisar las preguntas y los tiempos de espera. Añadir una aplicación digital o un material nuevo solo tiene sentido cuando contribuye a resolver esa dificultad y puede utilizarse de manera accesible.

Decisiones infantiles y guía de la educadora

El juego libre, el juego guiado y las actividades dirigidas ofrecen relaciones distintas entre iniciativa infantil e intención adulta. En el juego guiado, la educadora organiza condiciones y orienta la atención, mientras conserva un margen real de decisión. El metaanálisis de Skene y colaboradores encontró ventajas frente a determinadas comparaciones en algunos resultados matemáticos, de flexibilidad y de vocabulario espacial; no identificó diferencias favorables en todos los dominios examinados (Skene et al., 2022). La elección metodológica debe responder al aprendizaje y a la situación, evitando convertir un enfoque en una solución universal.

La guía puede consistir en una pregunta, un objeto añadido o una breve demostración. Durante un juego de rampas, la docente puede preguntar qué ocurriría al cambiar la inclinación y permitir que el grupo lo compruebe. La pregunta abre una investigación porque la respuesta se construye con la acción. Cuando el adulto anticipa todas las conclusiones, la exploración pierde parte de su función. También puede intervenir demasiado poco si no ayuda a advertir relaciones que el grupo todavía no reconoce.

El análisis de interacciones en distintos tipos de juego mostró variaciones en el nivel de inferencia de las conversaciones entre docentes y niños, con relaciones entre los enunciados de una persona y las respuestas de la otra (Song & Hao, 2026). Este resultado apoya la observación de la conversación como parte del diseño pedagógico. Preguntar por causas, anticipaciones y alternativas puede ampliar el razonamiento, siempre que la formulación sea comprensible. Una sucesión de preguntas difíciles puede interrumpir el juego y convertirlo en una evaluación permanente.

La educadora debe decidir cuándo esperar. El silencio permite planificar, observar un resultado o elaborar una respuesta. También conviene distinguir una pausa productiva de una situación en la que el niño ha perdido acceso a la actividad. La decisión requiere observar mirada, acción e iniciativas, y puede revisarse después mediante un registro breve. La calidad de la intervención se aprecia en lo que permite hacer al niño, no en la cantidad de explicaciones pronunciadas.

Construcción y cooperación

Los materiales de construcción permiten explorar estabilidad, tamaño, forma y relaciones espaciales. Cuando el trabajo es compartido, aparecen problemas de coordinación: sostener una pieza, comunicar una idea o acordar qué construir. Un estudio cuasiexperimental con niños de cinco y seis años encontró mejoras en varias dimensiones de las disposiciones para aprender después de una intervención de construcción cooperativa; la iniciativa no mostró el mismo patrón de cambio (S. Wang et al., 2026). La muestra y el contexto limitan la generalización, pero el estudio aporta preguntas sobre la planificación y la reflexión dentro del juego.

Una secuencia puede comenzar con un desafío abierto: construir un refugio para figuras de animales utilizando piezas grandes y telas. El grupo propone soluciones, prueba su estabilidad y explica los cambios. La docente registra quién participa y qué apoyos necesita. Al finalizar, recupera dos o tres decisiones relevantes y propone una variación para otro día. La reflexión se vincula así con una experiencia vivida y no exige una explicación abstracta ajena al juego.

La cooperación necesita oportunidades distribuidas. Una investigación exploratoria sobre redes de juego mostró que los

vínculos no se repartían de manera uniforme dentro de las aulas y que algunos niños ocupaban posiciones periféricas (Choi et al., 2025). La organización en grupos, por sí sola, no garantiza participación. Conviene observar quién propone, quién manipula los materiales y quién queda esperando. Los papeles pueden cambiar durante la actividad y deben conservar valor educativo, evitando que un niño reciba siempre una función secundaria.

Los efectos de los compañeros tampoco deben sobredimensionarse. Un seguimiento de una intervención matemática temprana encontró contribuciones limitadas del entorno de pares a la continuidad de sus resultados (Botvin et al., 2024). Reunir a niños con desempeños diferentes no sustituye la enseñanza. La educadora necesita diseñar oportunidades de explicación, ayuda y ensayo que permitan participar a todos, sin convertir a unos niños en responsables permanentes del aprendizaje de otros.

Creatividad y experiencias al aire libre

La creatividad infantil puede expresarse mediante usos alternativos de objetos, movimientos y relatos. Su observación requiere atender al proceso y a las posibilidades disponibles. Un estudio con preescolares griegos relacionó dimensiones de la disposición al juego con indicadores de creatividad motriz (Ourda et al., 2025). Al tratarse de asociaciones, no permite concluir que aumentar una conducta concreta cause una mejoría general. Para la práctica, sugiere examinar si las propuestas permiten variedad de respuestas y si las relaciones del grupo favorecen esa exploración.

Los espacios exteriores ofrecen materiales y cambios que pueden enriquecer la experiencia. Sombras, hojas, desniveles y sonidos invitan a comparar, representar y formular preguntas.

Una investigación en programas preescolares encontró resultados prometedores sobre prácticas en la naturaleza y autorregulación, aunque señaló la necesidad de estudios adicionales (Ernst & Stelley, 2024). El valor pedagógico depende de la accesibilidad del espacio, la continuidad de las experiencias y el acompañamiento. Salir al patio no asegura por sí solo una metodología distinta.

La exploración con desafío requiere decisiones proporcionadas de seguridad. Un estudio británico relacionó la tolerancia parental al riesgo con oportunidades de juego aventurero (Tyzhuk et al., 2025). Otro análisis de la misma encuesta mostró que la seguridad y la supervisión podían aparecer tanto como facilitadores como preocupaciones de las familias (Rance et al., 2026). Estas investigaciones describen percepciones y asociaciones en un contexto específico. No autorizan exponer a los niños a peligros evitables ni transferirles decisiones que corresponden a los adultos.

En una propuesta exterior se deben revisar superficie, visibilidad, clima y materiales, y ofrecer alternativas de dificultad. Un niño puede observar primero, elegir una ruta más estable o pedir acompañamiento. El desafío adecuado conserva posibilidades de decisión sin imponer participación. La comunicación con las familias debe explicar el propósito educativo, las medidas de cuidado y los ajustes disponibles. La seguridad se integra en el diseño de la experiencia y se revisa durante su desarrollo.

Metodologías estructuradas y lectura crítica de resultados

Los enfoques pedagógicos con organización propia deben examinarse atendiendo a sus condiciones reales. Un ensayo nacional sobre educación pública Montessori encontró ventajas en algunos resultados al final del kindergarten, con límites

relacionados con la continuidad de la asistencia y el diseño de comparación (Lillard et al., 2025). Este resultado corresponde a un conjunto de prácticas e instituciones; no permite atribuir el efecto a un material aislado ni concluir que cualquier aula que use ese nombre reproducirá los resultados.

Un seguimiento de una experiencia Montessori adaptada en Francia identificó beneficios posteriores en resolución de problemas matemáticos, mientras que una ventaja previa en lectura no se mantuvo de igual manera (Le Diagon et al., 2025). La comparación muestra que los resultados pueden cambiar con el tiempo y según la capacidad evaluada. Para innovar, resulta necesario precisar qué se espera aprender y observar continuidad. Una impresión favorable al terminar una actividad no equivale a evidencia de un cambio duradero.

La edad de los participantes también condiciona la transferencia. Un estudio de interacciones lúdicas breves encontró cambios en atención y estado de ánimo en niños de seis a diez años (Yaffe et al., 2025). Aunque el tema sea atractivo para educación inicial, sus resultados no deben presentarse como una demostración directa en párvulos. La propuesta puede inspirar una pregunta pedagógica, pero requiere adaptación y evaluación en la población a la que se dirige.

La selección de una metodología debe considerar formación docente, organización del espacio y disponibilidad de tiempo. Adoptar fragmentos sin comprender su función puede producir actividades llamativas y poco coherentes. Es preferible formular una mejora acotada, documentar sus condiciones y examinar la respuesta del grupo. La experiencia de las docentes y la investigación pueden dialogar cuando ambas se expresan en observaciones y decisiones verificables.

Una secuencia de indagación lúdica

Una propuesta sobre agua y recipientes puede integrar comparación, lenguaje, coordinación y cooperación. La docente dispone materiales seguros de diferentes capacidades, delimita el espacio y plantea cómo transportar agua sin perderla. Los niños prueban combinaciones, describen dificultades y proponen cambios. La actividad puede realizarse con otros materiales cuando las condiciones de higiene, disponibilidad o accesibilidad lo requieran. Lo relevante es conservar la relación entre pregunta, acción y observación.

Tabla 2

Organización de una experiencia de indagación mediante el juego

Momento	Participación infantil	Intervención docente
Exploración	Manipula y descubre posibilidades	Observa intereses y acceso
Pregunta	Expresa qué desea comprobar	Delimita un desafío comprensible
Ensayo	Prueba y modifica acciones	Ofrece apoyos puntuales
Conversación	Compara lo que ocurrió	Recupera evidencias y vocabulario
Continuidad	Propone una nueva variación	Reorganiza materiales y tiempos

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación se realiza dentro de la experiencia. Puede observarse si un niño cambia su estrategia después de un resultado, explica una elección mediante palabras o gestos, o incorpora una propuesta de un compañero. Estas evidencias ayudan a planificar la siguiente sesión. Fotografías o producciones solo son útiles cuando permiten reconstruir el aprendizaje y se manejan con criterios de privacidad. Acumular registros sin interpretarlos añade trabajo sin mejorar la enseñanza.

La innovación se sostiene cuando la docente puede explicar qué cambió y por qué. La propuesta de juego debe conservar espacio para la sorpresa infantil, junto con una intención pedagógica clara. Esa combinación permite ajustar el acompañamiento sin perder el sentido de la experiencia. El aprendizaje aparece en las nuevas preguntas, relaciones y formas de actuar que los niños pueden utilizar posteriormente.



CAPÍTULO III.

PLANIFICACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Glenda Monserrate Zambrano Vélez
glendam.zambrano@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0004-3329-3193>
Unidad Educativa Azuay, (Ecuador).

La planificación curricular se presenta como un proceso de interpretación y toma de decisiones que conecta propósitos educativos, experiencias infantiles y evaluación formativa. El capítulo examina el marco ecuatoriano de educación inicial y propone organizar situaciones de aprendizaje con flexibilidad, continuidad y atención a la diversidad. Revisa aportes sobre documentación pedagógica, observación profesional, evaluación auténtica y relaciones entre currículo y desarrollo. Distingue registrar una actividad de comprender lo que el niño hace, comunica y necesita para avanzar. Propone utilizar evidencias breves, contextualizadas y compartidas con las familias, evitando clasificaciones basadas en observaciones aisladas. Los ejemplos muestran cómo formular objetivos, seleccionar experiencias, interpretar producciones y ajustar la intervención docente. También se analizan las posibilidades de proyectos integrados y recursos digitales, con criterios de pertinencia y accesibilidad. El propósito es fortalecer una planificación que conserve intencionalidad pedagógica y permita responder a los intereses, trayectorias y formas de participación de los niños pequeños.

La planificación como toma de decisiones

Planificar en educación inicial significa relacionar los aprendizajes que se pretende favorecer con experiencias, ambientes y formas de acompañamiento. El documento escrito organiza esa relación, pero su calidad se comprueba en lo que ocurre durante la jornada. Una planificación puede estar completa en sus casillas y no ofrecer oportunidades de participación. Por ello, conviene comenzar con preguntas sobre el grupo: qué iniciativas aparecen, qué relaciones se están construyendo y qué barreras dificultan la exploración o la comunicación.

El currículo priorizado ecuatoriano para educación inicial de 2025 conserva la estructura del currículo de 2014 e incorpora énfasis en habilidades comunicacionales, lógico-matemáticas, digitales y socioemocionales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025b). Su uso pedagógico requiere interpretar los aprendizajes en experiencias apropiadas para la infancia. La selección curricular puede orientar un juego de clasificación, una conversación o una indagación, sin reducirse a ejercicios de reproducción. La coherencia se aprecia cuando existe una relación comprensible entre intención, experiencia y observación.

La presión por completar contenidos puede desplazar el juego y las necesidades de los niños. Un estudio cualitativo con docentes de educación infantil en Türkiye describió tensiones relacionadas con exigencias curriculares, grupos numerosos, recursos y expectativas familiares (Kaya, 2026). El hallazgo pertenece a ese contexto, pero ayuda a formular una pregunta institucional: qué condiciones permiten realizar la propuesta curricular con sentido. La respuesta exige decisiones de organización y coordinación, además de ajustes individuales de la docente.

Una planificación flexible establece prioridades y admite cambios fundamentados. Si durante una experiencia sobre semillas el grupo comienza a comparar sonidos de recipientes, la educadora puede decidir si esa exploración amplía el propósito o requiere otra secuencia. La flexibilidad no consiste en abandonar toda intención. Implica justificar qué se conserva, qué se modifica y qué nueva información orientó la decisión.

Experiencias integradas y progresión

Una experiencia de aprendizaje debe permitir que el niño actúe sobre un problema, una pregunta o una situación significativa. El tema por sí solo no define la calidad pedagógica. Trabajar los animales puede consistir en copiar figuras o en investigar qué condiciones necesita un refugio. La segunda posibilidad conecta observación, representación y argumentación, y permite adaptar la participación. La docente selecciona un foco de aprendizaje para evitar que la amplitud temática vuelva imprecisa la evaluación.

Las propuestas STEAM integran ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas mediante problemas que requieren explorar y representar. Un estudio piloto con niños de tres y cuatro años identificó resultados preliminares favorables para una propuesta por proyectos, con limitaciones de muestra y comparaciones que no alcanzaron significación en todos los análisis (D. Peng, 2026). Esta evidencia invita a estudiar las condiciones de la experiencia; no demuestra superioridad general de una etiqueta curricular. La investigación infantil puede organizarse con materiales sencillos y preguntas cercanas.

La progresión se construye aumentando las relaciones que el niño puede establecer. Primero puede comparar dos objetos;

después, explicar un criterio y revisar una clasificación. Una experiencia posterior puede presentar un objeto que admita más de una ubicación. La docente observa cómo cambia la estrategia y ofrece apoyos. Repetir una ficha más compleja no constituye necesariamente una progresión si solo aumenta la cantidad de respuestas solicitadas.

La mediación importa tanto como el material. Una investigación con un juguete de programación sin pantalla mostró posibilidades de apoyar la comunicación mediante gestos, preguntas reflexivas, tiempo y planificación compartida (Granone & Pollarolo, 2025). Su interés pedagógico reside en la organización de la interacción. Un recurso tecnológico no reemplaza la necesidad de comprender cómo el niño representa el problema y qué información le permite avanzar.

Observar con un propósito

La observación pedagógica selecciona información relevante para una decisión. Puede centrarse en cómo un niño inicia una tarea, comunica una idea o modifica una estrategia. Registrar todos los comportamientos es inviable y puede distraer de la interacción. Un foco acotado permite reunir evidencias comparables durante varios momentos. La descripción debe distinguir lo que se vio y escuchó de la interpretación que hace la educadora.

Una revisión de evaluación auténtica del desarrollo socioemocional encontró diversidad de instrumentos y predominio de observaciones naturalistas, junto con vacíos de adaptación cultural y de representación de algunas edades (Xia et al., 2026). La cercanía de una actividad a la vida cotidiana no garantiza por sí sola una evaluación válida. Se necesitan criterios claros, oportunidades suficientes y reconocimiento del

contexto. La observación también puede estar influida por expectativas previas y por la familiaridad con una forma particular de expresión.

El registro «durante la construcción pidió una pieza señalándola y después la colocó con ayuda» permite reconstruir una acción. La afirmación «no sabe comunicarse» convierte una observación limitada en una conclusión global. Para interpretar la primera descripción conviene preguntar qué oportunidades tuvo de hablar, qué recursos se ofrecieron y si actuó de manera semejante en otros momentos. La evaluación formativa conserva esas preguntas abiertas y las convierte en decisiones de enseñanza.

La formación de la capacidad de observar requiere práctica guiada. Un estudio con futuras docentes exploró la combinación de simulaciones y videos auténticos y encontró aportes distintos a varias dimensiones de la observación (B. Zhang et al., 2026). Su diseño inicial no permite garantizar resultados en cualquier programa, pero ofrece una orientación útil: comparar registros de una misma situación, justificar inferencias y discutir apoyos posibles. El análisis compartido puede revelar detalles que una interpretación individual pasó por alto.

Documentación y participación infantil

La documentación pedagógica reúne evidencias para interpretar procesos y conversar sobre ellos. Puede incluir una secuencia de dibujos, notas de diálogo, fotografías autorizadas o descripciones de una construcción. Su finalidad no es exhibir productos perfectos. Un análisis sobre documentación y evaluación como aprendizaje destaca su potencial para hacer visible la trayectoria infantil y revisar la acción pedagógica (Riquelme-Arredondo et al., 2025). La selección necesita

conservar las decisiones, intentos y transformaciones que explican el proceso.

Participar en la documentación significa poder reconocer, comentar y cuestionar lo registrado. Una investigación cualitativa sobre soportes digitales y en papel encontró diferencias entre las oportunidades que las educadoras describían y las experiencias que relataban los niños (Q. Wang & Stratigos, 2025). El formato no garantiza participación. Un portafolio al que el niño nunca accede puede servir al archivo adulto sin contribuir a su comprensión. Conviene reservar momentos para revisar una producción, elegir qué conservar y expresar qué cambió.

La conversación puede utilizar preguntas sencillas: qué intentabas hacer, qué resultó difícil y qué deseas probar después. También puede apoyarse en gestos, selección de imágenes o una nueva demostración. La docente evita exigir explicaciones verbales extensas a todos. Lo que se busca es conocer cómo el niño interpreta su experiencia y ofrecer lenguaje o recursos que amplíen esa comprensión.

El manejo de registros requiere acuerdos sobre acceso, conservación y uso. Las imágenes no deben circular automáticamente fuera de su finalidad educativa. Una evidencia puede describirse sin identificar al niño cuando se comparte en formación docente. El centro debe evitar plataformas o procedimientos que conviertan la documentación en vigilancia permanente o que generen comparaciones públicas entre estudiantes.

Criterios y retroalimentación

Los criterios indican qué aspecto del aprendizaje merece atención. Deben referirse a acciones observables y admitir

formas diferentes de demostración. Si la intención es comparar cantidades, señalar, distribuir objetos o explicar verbalmente pueden aportar evidencias complementarias. La dificultad motriz para trazar una cifra no debería confundirse con ausencia de comprensión matemática. El criterio mantiene el aprendizaje central y permite ajustar la forma de expresión.

La retroalimentación describe una relación entre la acción y su resultado. En lugar de elogiar de manera general, la educadora puede señalar que una base más ancha sostuvo la construcción. Después, ofrece una pregunta o una oportunidad de ensayo. La información debe llegar en un momento en que el niño pueda utilizarla y no interrumpir continuamente su actividad. También puede consistir en reorganizar el ambiente para hacer visible una relación.

Las herramientas estandarizadas requieren otra clase de interpretación. Una revisión de instrumentos del desarrollo en países de ingresos bajos y medios encontró evidencia psicométrica fragmentada y escasos estudios sobre invariancia de medida (Bliznashka et al., 2025). Un puntaje obtenido con una herramienta no adaptada no puede trasladarse sin más a una decisión educativa. La docente debe conocer la finalidad y los límites del instrumento, y diferenciar evaluación del aprendizaje, tamizaje y valoración especializada.

Los datos longitudinales sobre autorregulación muestran relaciones entre capacidades tempranas, implicación en las tareas y comportamientos posteriores de aprendizaje (Wyatt et al., 2025). Estas asociaciones ayudan a observar procesos, pero no convierten una conducta actual en un pronóstico fijo. La evaluación necesita reconocer oportunidades de cambio y analizar los apoyos que el niño utiliza. El registro adquiere valor cuando orienta una experiencia posterior más accesible o desafiante.

Decisiones compartidas y continuidad

La planificación mejora cuando las familias aportan información sobre intereses, lenguas y formas de participación. Un estudio sobre competencias docentes para la relación familia-centro destacó comunicación y gestión de vínculos, dentro de un marco construido con docentes chinos (Jiang et al., 2025). La transferencia a otro contexto requiere adaptación. Una reunión breve basada en ejemplos puede ser más útil que un informe lleno de categorías que la familia no comprende.

Tabla 3

Del registro a una decisión de enseñanza

Evidencia observada	Pregunta de análisis	Ajuste posible
Clasifica por un solo atributo	¿Qué relaciones reconoce?	Introducir un objeto ambiguo
Observa sin entrar al juego	¿Qué dificulta su participación?	Ofrecer un papel y un apoyo
Responde solo con gestos	¿Qué comprende y desea expresar?	Aceptar gestos y ampliar lenguaje
Abandona tras un intento	¿La dificultad es abordable?	Reducir un obstáculo y volver a probar
Repite una solución conocida	¿Puede transferirla?	Cambiar una condición de la tarea

Fuente: Elaboración propia.

La continuidad entre niveles debe considerar experiencias y apoyos, además de contenidos. Un estudio sobre mantenimiento de beneficios de educación preescolar encontró que varias dimensiones del entorno posterior no explicaban de manera uniforme sus diferencias (Johnson et al., 2025). Este resultado impide reducir la continuidad a una sola variable. Compartir información pertinente y coordinar expectativas puede ayudar al niño a comprender nuevos espacios, sin

anticipar prácticas escolares que restrinjan innecesariamente el juego.

Situación de análisis: Una experiencia de clasificación

Como propuesta didáctica, se plantea una experiencia en la que un grupo organiza hojas, semillas grandes y piedras de distintos tamaños, seleccionadas previamente para evitar riesgos. El propósito es comparar atributos y explicar decisiones mediante palabras, gestos o agrupaciones. La docente dispone recipientes y deja que los niños establezcan criterios. No presenta una única clasificación correcta. Observa qué elementos reúnen, cómo justifican sus decisiones y qué sucede cuando un objeto admite más de una ubicación.

En un registro hipotético, una niña agrupa por color, otro niño reúne objetos que considera pesados y un tercero observa sin manipular. Estos comportamientos no permiten ordenar capacidades de mayor a menor. La docente conversa con cada participante, ofrece materiales alternativos a quien evita ciertas texturas y verifica si el propósito resulta comprensible. Puede preguntar qué tienen en común dos elementos o invitar a mostrar una regla sin exigir explicación oral. La evidencia incluye tanto la acción como las condiciones en que aparece.

Para la jornada siguiente, conserva algunos objetos e incorpora otros que hacen visible una diferencia. Si el grupo clasificó por color, puede ofrecer elementos del mismo color con formas distintas. La decisión responde a lo observado y mantiene continuidad. La retroalimentación describe el criterio utilizado: se reunieron objetos redondos, se separaron los ásperos o se cambió de idea después de comparar. Evita valoraciones globales sobre inteligencia, rapidez o obediencia.

Al revisar la experiencia, el equipo analiza si todos tuvieron acceso a los materiales, si las preguntas permitieron pensar y si el tiempo fue suficiente. También considera qué información familiar ayudaría a comprender la participación. La documentación conserva pocos ejemplos significativos y una decisión para continuar. Así, la planificación inicial se transforma mediante evidencias, sin perder el propósito ni convertir la evaluación en una prueba separada del aprendizaje.

La coherencia entre lo que la docente considera importante y lo que realiza también necesita evaluación. Un estudio de formación en enseñanza de ciencias encontró mayor alineación entre creencias y prácticas después del programa, con relaciones específicas con la indagación infantil (Chen et al., 2025). La reflexión profesional debe revisar experiencias concretas y no limitarse a declarar principios. Planificar, observar y ajustar forman un mismo proceso cuando la evidencia recogida modifica las decisiones de la siguiente jornada.



CAPÍTULO IV.

DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA PRIMERA INFANCIA

Lourdes Karina Perea Rivera

lourdes.perea@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-9504-8988>

Unidad Educativa Carlos Espinosa Larrea, (Ecuador).

Este capítulo analiza el desarrollo del lenguaje y la comunicación como procesos vinculados con la interacción, el juego, la participación y las experiencias culturales. Revisa investigaciones sobre lectura compartida, conversación, narración, intervención mediada por cuidadores y aprendizaje bilingüe. Destaca la importancia de escuchar, ampliar las expresiones infantiles y ofrecer oportunidades para comunicar significados. Las propuestas pedagógicas integran libros, relatos familiares, dramatizaciones y conversaciones cotidianas, respetando diferentes modos de expresión y tiempos de respuesta. Se diferencia la observación educativa de la valoración especializada y se describen criterios para coordinar apoyos cuando existen preocupaciones persistentes. La diversidad lingüística se reconoce como parte de la identidad y como recurso del aula. También se examinan los límites de intervenciones breves y la necesidad de continuidad entre contextos. El capítulo aporta orientaciones para planificar experiencias comunicativas accesibles, documentar avances y construir alianzas con familias que favorezcan la participación de todos los niños en su comunidad.

Comunicar para participar

El lenguaje se desarrolla en situaciones en las que las niñas y los niños necesitan compartir atención, expresar intenciones y comprender a otras personas. La comunicación incluye palabras, gestos, miradas, movimientos y apoyos visuales. Una propuesta pedagógica debe reconocer esos recursos y ampliar las posibilidades de intercambio. Cuando el adulto responde a una señal, ofrece un modelo y espera una nueva iniciativa, construye una conversación que puede continuar incluso antes de que aparezcan expresiones orales extensas.

La participación requiere interlocutores disponibles. En una situación de juego, la docente puede colocarse a una altura que facilite el intercambio, observar el interés infantil y comentar lo que ocurre. La respuesta debe relacionarse con la intención del niño. Si señala un objeto, nombrarlo y añadir una información breve puede ampliar su mensaje; exigir que repita de inmediato puede interrumpir la comunicación. El objetivo consiste en sostener un intercambio comprensible, con oportunidades para iniciar, responder y modificar lo dicho.

El ensayo Kia Tīmata Pai evaluó una formación docente orientada a enriquecer interacciones con niños pequeños y encontró beneficios en lenguaje y autorregulación, con resultados recogidos mediante informes de familias y docentes (Reese et al., 2026). La investigación respalda el interés de trabajar sobre conversaciones en la jornada, aunque sus condiciones deben considerarse al trasladar la propuesta. Las rutinas de llegada, alimentación y organización de materiales pueden ofrecer oportunidades sin añadir sesiones no asociadas de la experiencia.

Conversación y construcción de significados

La calidad de una conversación no depende de hacer muchas preguntas. Es necesario que exista un tema compartido

y que las respuestas influyan en la intervención adulta. Las preguntas abiertas pueden invitar a explicar, pero deben alternarse con comentarios, reformulaciones y tiempo. La docente puede ampliar una expresión breve sin desautorizarla. Si el niño dice «perro corre», puede responder que el perro corre hacia la puerta y esperar una nueva aportación.

El desarrollo del lenguaje y la autorregulación mantiene relaciones recíprocas. Un estudio longitudinal en aulas preescolares encontró asociaciones entre componentes de regulación y cambios en vocabulario o narración, con variaciones relacionadas con las interacciones entre pares (Alamos et al., 2025). Los resultados describen procesos que se desarrollan conjuntamente y no una secuencia idéntica para todos. En la práctica, ofrecer palabras para pedir ayuda, explicar una intención o acordar un turno puede ampliar tanto la comunicación como las posibilidades de participación.

Las experiencias deben permitir hablar con propósitos distintos. Describir un objeto, relatar un acontecimiento y convencer a un compañero exigen recursos diferentes. La docente puede incorporar conversaciones en pequeños grupos para que más niños dispongan de tiempo. También puede organizar parejas que compartan un interés, con apoyos para quienes necesitan anticipación o formas alternativas de expresión. La participación verbal no debe convertirse en una competencia por responder primero.

Lectura compartida y narración

La lectura compartida crea una experiencia alrededor de imágenes, palabras y acontecimientos. El adulto selecciona textos que permitan conversar, volver sobre una escena y relacionar información. Un metaanálisis sobre lectura interactiva encontró beneficios para habilidades narrativas,

con heterogeneidad entre estudios (Xing et al., 2025). Su aplicación pedagógica exige considerar la edad, los apoyos y el tipo de interacción. Leer un cuento rápidamente y comprobar recuerdos al final ofrece una experiencia distinta de explorar sus relaciones con el grupo.

La narración requiere organizar personajes, situaciones y cambios. Una primera lectura puede centrarse en disfrutar la historia; otras permiten anticipar un acontecimiento o explicar una acción. Volver a leer no significa repetir exactamente las mismas preguntas. La familiaridad con el texto facilita que el niño participe de nuevas maneras. Puede completar una expresión, señalar una causa, cambiar un final o representar una escena con objetos.

Los libros informativos también amplían el lenguaje. Una investigación con preescolares con trastorno del desarrollo del lenguaje relacionó ciertos apoyos y preguntas dirigidas con resultados receptivos específicos durante la lectura de textos científicos (Guo et al., 2025). No todas las estrategias mostraron las mismas relaciones ni los resultados se extendieron por igual a expresión y comprensión. La docente necesita conocer qué pretende favorecer y evitar que las preguntas inferenciales se conviertan en una exigencia superior a los recursos actuales del niño.

Una experiencia sobre plantas puede comenzar con la observación directa y continuar con un libro que presente partes y cambios. La docente recupera palabras en distintos momentos y las vincula con acciones. El grupo puede registrar con dibujos lo que observó y utilizar esas producciones para explicar una secuencia. La diversidad de soportes permite mantener un tema común y ofrecer diferentes entradas a su comprensión.

Lenguaje oral y alfabetización emergente

La alfabetización emergente incluye experiencias con sonidos, textos, símbolos y usos sociales de la escritura. En educación inicial, estas experiencias deben conservar sentido comunicativo. Hacer una lista para preparar un juego, identificar el nombre propio o dictar un mensaje permite comprender para qué se escribe. La aproximación al código puede acompañar la comprensión del lenguaje, sin sustituir la conversación ni convertir la jornada en entrenamiento gráfico repetitivo.

Una revisión de ensayos que combinaron lenguaje y componentes del código encontró efectos pequeños y relaciones entre ambos tipos de resultados (Cusiter et al., 2025). Los programas con una distribución equilibrada de contenidos ofrecieron una referencia relevante para el diseño. La lectura pedagógica consiste en atender tanto a la comprensión como a las formas sonoras y gráficas, con actividades apropiadas para el grupo. Los resultados no justifican adelantar de forma uniforme demandas de escolaridad primaria.

La duración de los efectos requiere seguimiento. Un ensayo de intervención lingüística preescolar encontró ventajas que se mantuvieron inicialmente y se redujeron hasta ser despreciables en un seguimiento de cuatro años (Hagen et al., 2025). Este hallazgo subraya la necesidad de continuidad en las oportunidades de lenguaje. El centro debe compartir información pertinente durante la transición y mantener una enseñanza que responda al desarrollo, en lugar de considerar que una intervención breve resuelve definitivamente las necesidades.

Diversidad lingüística y reconocimiento cultural

Los niños que utilizan más de una lengua pueden distribuir conocimientos y recursos de manera diferente entre ellas.

Evaluar únicamente la lengua escolar puede ocultar capacidades presentes en el hogar. Un estudio con preescolares bilingües español-inglés encontró perfiles variados según predominio lingüístico y avances en múltiples medidas de ambas lenguas (Bitetti et al., 2025). La diversidad interna de estos grupos exige conocer las experiencias lingüísticas de cada niño y evitar comparaciones simplificadas.

La exposición en hogar y escuela puede contribuir de maneras distintas. Una investigación longitudinal con niños bilingües español-inglés relacionó la presencia del español en ambos contextos con componentes diferentes del desarrollo de esa lengua (J. Zhang et al., 2025). La colaboración con las familias debe valorar la comunicación en las lenguas que dominan y utilizan con naturalidad. Pedir que abandonen una lengua familiar puede empobrecer relaciones y recursos culturales sin responder a una necesidad educativa demostrada.

Otro seguimiento identificó trayectorias diversas de crecimiento y pérdida lingüística según las experiencias de instrucción (Hiebert et al., 2025). Sus resultados aconsejan prudencia al interpretar cambios como señales de trastorno. La docente puede recoger ejemplos de comunicación en varios contextos y coordinar con profesionales que conozcan el desarrollo bilingüe cuando existan preocupaciones persistentes. Una diferencia de desempeño entre lenguas no constituye por sí sola una dificultad clínica.

Una revisión de estrategias en aulas lúdicas con aprendices de inglés destacó recursos ambientales, apoyo socioemocional y uso de repertorios lingüísticos diversos (Lv et al., 2026). En el contexto ecuatoriano, estas orientaciones pueden inspirar prácticas que reconozcan lenguas familiares y comunitarias, con adaptación local. Las familias pueden aportar canciones, relatos o nombres relevantes; la docente organiza su presencia

de forma cotidiana y evita limitar la diversidad a celebraciones ocasionales.

Apoyos educativos y coordinación profesional

La docente puede ampliar oportunidades de comunicación sin asumir funciones diagnósticas. Si observa dificultades persistentes, conviene documentar en qué situaciones aparecen, qué recursos utiliza el niño y cómo responde a los apoyos. La información debe compartirse con la familia mediante ejemplos comprensibles. El acceso a una valoración especializada no debería suspender la participación en actividades ordinarias ni impedir apoyos educativos que ya resultan útiles.

Una revisión de intervenciones mediadas por cuidadores para menores de cinco años con riesgo de trastorno del desarrollo del lenguaje encontró beneficios lingüísticos en las condiciones estudiadas (Johnstone-Cooke et al., 2026). La colaboración familiar requiere acompañamiento y objetivos claros; entregar una lista extensa de tareas no equivale a formar una alianza. Las propuestas deben caber en rutinas reales y permitir que la familia comunique dificultades, preferencias y avances.

Las necesidades de vocabulario y de inteligibilidad del habla pueden coincidir, pero no son idénticas. Una revisión comparó técnicas de intervención y encontró heterogeneidad y problemas de descripción que limitaron las conclusiones sobre eficacia (Rodgers et al., 2024). La escuela debe evitar aplicar ejercicios especializados sin orientación pertinente. Su función incluye crear intercambios accesibles, ofrecer tiempo y utilizar apoyos acordados, mientras los profesionales correspondientes valoran necesidades específicas.

Las percepciones familiares y docentes aportan información sobre utilidad y aceptabilidad. Un estudio posterior a un programa pragmático registró valoraciones favorables de ambos grupos (Pereira et al., 2025). Estas apreciaciones no sustituyen medidas del aprendizaje, pero ayudan a conocer si los cambios se reconocen en la vida cotidiana. Una evaluación completa puede combinar producciones del niño, observaciones de participación y la experiencia de quienes lo acompañan.

Una secuencia comunicativa accesible

Tabla 4
Apoyos para una experiencia de narración compartida

Propósito	Recurso posible	Evidencia de participación
Recordar un hecho	Objetos o fotografías autorizadas	Reconoce y selecciona información
Ordenar una secuencia	Imágenes móviles	Relaciona momentos del relato
Explicar una acción	Pregunta y modelo breve	Expresa una causa o intención
Incorporar otra voz	Pareja o grupo pequeño	Responde a una aportación
Revisar el relato	Nueva representación	Añade o modifica información

Fuente: Elaboración propia.

Un pequeño proyecto de relatos puede partir de una experiencia compartida, como sembrar una planta o construir un refugio. El grupo recupera lo que ocurrió mediante objetos, imágenes y palabras. La docente ayuda a organizar una secuencia y ofrece oportunidades para que cada niño añada información. La producción final puede ser un libro colectivo,

una narración grabada con autorización o una representación. El formato se elige por su función y accesibilidad.

La integración entre lenguaje y aprendizaje socioemocional requiere claridad conceptual. Una revisión reciente encontró experiencias que vincularon lectura, narración, comunicación social y comprensión emocional, pero también diversidad de definiciones y medidas (Ahn et al., 2026). En el aula, conversar sobre una historia puede permitir reconocer perspectivas sin exigir una respuesta emocional única. El propósito consiste en ampliar recursos para comprender, expresar y participar, respetando los tiempos y las formas de comunicación de cada niño.



CAPÍTULO V.

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL, AUTONOMÍA Y CONVIVENCIA EN EL AULA DE PÁRVULOS

Jessica Yasmin Neira Vera
yasmin.neira@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0004-0856-4676>
Unidad Educativa Vicente Rocafuerte, (Ecuador).

El desarrollo socioemocional se estudia como una construcción cotidiana que integra vínculos, regulación compartida, autonomía y convivencia. El capítulo revisa evidencia sobre aprendizaje socioemocional, relaciones entre pares, transiciones educativas y prácticas sensibles al contexto cultural. Propone comprender las conductas infantiles dentro de situaciones concretas, sin reducirlas a etiquetas personales. La mediación adulta se orienta a reconocer emociones, anticipar rutinas, acompañar conflictos y ampliar posibilidades de elección. Se presentan experiencias de juego, movimiento, conversación y cuidado que permiten practicar cooperación y reparación. También se analizan los límites de programas generales y la importancia de adaptar las propuestas a la edad y a las necesidades de participación. La colaboración familiar ocupa un lugar central para interpretar cambios y sostener acuerdos. El capítulo ofrece criterios de observación y evaluación formativa que ayudan a revisar el ambiente, fortalecer relaciones respetuosas y construir una comunidad educativa donde cada niño pueda sentirse seguro, escuchado y reconocido.

Aprender a convivir en relaciones cotidianas

El desarrollo socioemocional comprende formas de reconocer experiencias propias, relacionarse con otras personas y participar en situaciones compartidas. En el aula de párvulos se expresa al buscar compañía, afrontar una espera, pedir ayuda o reparar un desacuerdo. Estas capacidades se construyen dentro de relaciones y no pueden reducirse a identificar expresiones faciales en una ficha. La tarea pedagógica consiste en ofrecer interacciones que permitan comprender lo que ocurre y ensayar respuestas con apoyo.

La relación con la docente forma parte del contexto en que se construyen los vínculos entre compañeros. Un estudio longitudinal encontró asociaciones entre calidad de la relación docente-niño y aceptación posterior entre pares, con posibles vías relacionadas con comprensión emocional e iniciativa social. Su diseño observacional no permite confirmar mecanismos causales (Li et al., 2026). La implicación educativa es examinar cómo las interacciones adultas distribuyen reconocimiento, confianza y oportunidades de participación, sin asumir que una relación individual resolverá por sí sola todas las dificultades del grupo.

El clima del aula se reconoce en situaciones concretas. Importa qué ocurre cuando alguien se equivoca, cómo se responde a una negativa y qué posibilidades existen para comunicar malestar. Si una dificultad produce burla o exposición pública, el niño puede evitar participar. La educadora necesita intervenir ante conductas dañinas y conservar la dignidad de todos. La convivencia requiere límites comprensibles y una forma de acompañamiento que permita volver a participar.

Regulación compartida y autonomía

La autorregulación se desarrolla con apoyos externos que cambian gradualmente. Una secuencia previsible, un adulto disponible o una señal que anticipa una transición pueden ayudar al niño a organizar su acción. La autonomía consiste en disponer de recursos para actuar y decidir, incluida la capacidad de pedir ayuda. No equivale a resolver cualquier situación sin acompañamiento ni a obedecer sin expresar desacuerdo.

Un estudio comparativo entre dos centros de Malasia y Japón identificó diferencias en las formas de manifestar y apoyar la autorregulación (Seow & Abdullah, 2025). Su tamaño y selección de casos impiden generalizar sobre todos los niños de ambos países. El aporte relevante es recordar que las expectativas educativas tienen componentes culturales. Permanecer en silencio, intervenir con iniciativa o solicitar apoyo pueden recibir valoraciones distintas según el contexto. La evaluación debe aclarar qué capacidad se observa y evitar confundir conformidad con bienestar.

Las rutinas ofrecen oportunidades de decisión graduada. El niño puede elegir entre dos materiales, preparar una parte de la actividad o decidir qué apoyo necesita para comenzar. La docente anticipa opciones reales y explica los límites. Si ninguna respuesta infantil puede modificar la situación, la elección es solo aparente. Por otra parte, presentar demasiadas alternativas puede dificultar la organización. El acompañamiento ajusta cantidad y complejidad a la experiencia del niño.

En una transición entre juego y alimentación, la educadora puede anticipar el cambio, reservar un lugar para construcciones que continuarán después y ofrecer una tarea de cierre. La previsibilidad reduce incertidumbre y reconoce el

valor de lo que el niño estaba haciendo. Si aparece malestar, conviene describir la situación y sostener el límite con calma. La reflexión sobre lo ocurrido se realiza cuando existen condiciones para conversar, sin exigir explicaciones durante una intensa desregulación.

Comprender las emociones en situaciones con sentido

El vocabulario emocional permite expresar diferencias entre experiencias, pero su enseñanza debe vincularse con contextos. Una misma expresión puede tener significados distintos y no debe interpretarse como prueba definitiva de lo que alguien siente. La docente puede formular hipótesis y permitir correcciones: parece que la caída de la torre produjo frustración, o quizá el niño está cansado y necesita una pausa. Escuchar evita imponer una lectura adulta de la experiencia.

Un metaanálisis de intervenciones socioemocionales preescolares encontró beneficios en distintas habilidades, pero no identificó un componente general que superara a todos los demás. Algunos ejercicios de reconocimiento emocional se asociaron con efectos menores en determinados resultados, lo que exige considerar sus demandas de comprensión (Silberman et al., 2026). Esta evidencia cuestiona la selección de actividades por popularidad. Una tarea necesita ser apropiada a la edad, tener un propósito y formar parte de relaciones cotidianas que permitan usar lo aprendido.

Los cuentos, las dramatizaciones y el juego simbólico permiten explorar perspectivas sin exigir que los niños revelen experiencias personales. La docente puede preguntar qué información tiene un personaje, qué podría necesitar y qué alternativas aparecen. Las respuestas deben admitir diversidad y apoyarse en el relato. La actividad pierde valor si se convierte en adivinar la emoción que la educadora espera escuchar.

La expresión corporal también puede formar parte de estas experiencias. Un ensayo preliminar de danza creativa encontró resultados prometedores en competencias socioemocionales, pero contó con pocas clases participantes y medidas informadas por docentes (D. Peng et al., 2026). Su carácter inicial requiere cautela. En una propuesta educativa, moverse con música puede ofrecer recursos para representar ideas, coordinarse y elegir, sin atribuirle efectos terapéuticos garantizados.

Interacciones entre pares y resolución de conflictos

Las relaciones entre niños pequeños incluyen observación, imitación, aproximaciones y desacuerdos. Una revisión sobre aprendizaje socioemocional entre compañeros de dos años identificó un campo todavía reducido y predominio de determinadas formas de medición (Ji et al., 2025). La ausencia de conversaciones complejas no implica ausencia de aprendizaje social. Compartir una acción, ofrecer un objeto o responder a un gesto puede expresar una relación que la docente necesita reconocer y apoyar.

La resolución de un conflicto requiere comprender qué ocurrió antes de proponer una respuesta. Si dos niños desean el mismo objeto, puede ser útil describir ambas intenciones, impedir acciones que dañen y ayudar a encontrar alternativas. La educadora no debe asumir que siempre existe una responsabilidad equivalente. Cuando hay intimidación o exclusión persistente, corresponde intervenir sobre la relación y proteger a quien está siendo afectado, además de acompañar el aprendizaje de quien realiza la conducta.

Reparar significa atender las consecuencias de una acción y recuperar posibilidades de convivencia. Puede consistir en reconstruir, devolver un material o acordar una forma distinta

de entrar al juego. Una disculpa repetida por obligación no permite saber si el niño comprendió lo ocurrido. La intervención debe ofrecer acciones posibles y mantener seguimiento. El aprendizaje se aprecia cuando las relaciones y las estrategias cambian en situaciones posteriores.

Las normas necesitan expresarse en términos comprensibles y observables. Cuidar el espacio puede traducirse en mantener una ruta libre; escuchar puede significar dar tiempo para que el compañero termine. Las normas se revisan con el grupo cuando aparecen problemas nuevos. Su función es organizar la participación y el cuidado, evitando convertirlas en un repertorio de sanciones.

Apoyos sostenidos y prácticas que evitan exclusión

Los programas socioemocionales requieren examinar tanto resultados como condiciones de implementación. Una investigación sobre Second Step en Japón encontró cambios favorables en habilidades sociales y problemas conductuales informados por adultos, dentro de una propuesta y un contexto concretos (Hosokawa et al., 2025). La adaptación a otro centro debe considerar lenguaje, cultura, formación y continuidad. Aplicar actividades sueltas con el mismo nombre no equivale a reproducir el programa estudiado.

El seguimiento hasta la adultez de un ensayo preescolar enriquecido con apoyo socioemocional y lingüístico encontró beneficios en varios indicadores de bienestar (Bierman et al., 2026). Estos resultados muestran la relevancia de estudiar trayectorias prolongadas. No permiten atribuir los efectos a una actividad aislada ni prometer consecuencias individuales. La escuela debe ofrecer experiencias consistentes y evaluar sus resultados inmediatos, sin convertir expectativas de largo plazo en presión sobre el niño.

Una evaluación de formación docente para prevenir exclusión preescolar registró cambios favorables en actitudes y prácticas informadas por participantes, con límites de muestra y de medición (Shenberger & Zinsser, 2026). La prevención requiere revisar decisiones que reducen de hecho la presencia infantil, como pedir salidas frecuentes o acortar la jornada por dificultades conductuales. El centro necesita apoyos, coordinación y procedimientos de seguimiento que eviten convertir la exclusión en una respuesta rutinaria.

Un marco de apoyos multinivel con sensibilidad al trauma propone integrar previsibilidad, relaciones de seguridad y respuestas graduadas (Pastrana Rivera et al., 2025). Se trata de una propuesta conceptual que requiere evaluación, no de una prueba de eficacia de todos sus componentes. La docente puede favorecer entornos comprensibles sin asumir que conoce la historia de cada niño ni solicitar relatos de experiencias adversas. Cuando existe una preocupación de protección, debe seguir los procedimientos institucionales pertinentes.

Familias y transiciones

El desarrollo socioemocional se observa de manera diferente según el contexto. Una investigación sobre transición al kindergarten encontró discrepancias entre las valoraciones de familias y docentes (Tatalović Vorkapić & Komadina, 2025). Estas diferencias pueden aportar información en lugar de interpretarse como errores que una parte debe corregir. El niño enfrenta demandas, vínculos y espacios distintos. Compartir ejemplos concretos ayuda a identificar qué apoyos facilitan la adaptación en cada entorno.

Las prácticas sensibles a la cultura requieren escuchar expectativas y reconocer experiencias familiares. Un estudio cualitativo en aulas rurales de California describió estrategias

vinculadas con ambientes inclusivos, perspectivas culturales y participación familiar (Lin et al., 2025). Su aplicación local exige trabajar con la comunidad concreta. Los materiales pueden representar diferentes hogares y formas de cuidado, evitando establecer una única composición familiar como modelo de bienestar.

Las intervenciones familiares también muestran efectos que deben interpretarse con precisión. Un ensayo del programa Smart Beginnings no encontró un efecto directo general sobre competencias socioemocionales, aunque identificó una vía indirecta relacionada con estimulación cognitiva materna (Roby et al., 2025). Este resultado aconseja distinguir mecanismos propuestos y cambios observados. Leer y jugar en familia pueden ofrecer experiencias valiosas, pero no deben presentarse como una receta que resolverá cualquier dificultad de convivencia.

Tabla 5
Apoyos cotidianos para autonomía y convivencia

Situación	Apoyo educativo	Qué observar después
Cambio de actividad	Anticipación y cierre comprensible	Transición con apoyos menores
Disputa por un material	Describir intenciones y ofrecer alternativas	Nuevas formas de negociación
Dificultad para comenzar	Elección acotada y acompañamiento inicial	Iniciativa y solicitud de ayuda
Malestar intenso	Presencia calmada y protección del espacio	Recuperación y comunicación posterior
Exclusión del juego	Intervención sobre reglas y relaciones	Participación sostenida y pertenencia

Fuente: Elaboración propia.

La calidad socioemocional se construye mediante respuestas previsibles, respeto y oportunidades de aprender.

La evaluación debe recoger participación, relaciones y capacidad de utilizar apoyos, además de conductas visibles. Una reducción del conflicto no basta si se consigue mediante silencio, miedo o retirada. La autonomía y la convivencia avanzan cuando el niño puede expresar una necesidad, reconocer al otro y encontrar formas cada vez más comprensibles de actuar con él.



CAPÍTULO VI.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA PRIMERA INFANCIA: IDENTIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y APOYOS EDUCATIVOS

Martha Jeanneth Echeverría Flores

martha.echeverria@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-6988-2518>

Unidad Educativa Carlos Espinosa Larrea, (Ecuador).

El capítulo aborda las necesidades educativas especiales desde una perspectiva de participación, derechos y apoyos oportunos. Diferencia la identificación pedagógica, el tamizaje del desarrollo y el diagnóstico clínico, precisando las responsabilidades de docentes, familias y profesionales especializados. Revisa evidencia sobre accesibilidad, coordinación de servicios, intervención temprana y acompañamiento a niños con distintas condiciones del desarrollo. Propone observar fortalezas, barreras y necesidades en actividades cotidianas, utilizando registros contextualizados y evitando conclusiones basadas en una única conducta. Los apoyos se organizan mediante objetivos funcionales, ajustes del ambiente y colaboración interdisciplinaria. Se analizan también la comunicación con las familias, la continuidad educativa y la evaluación de resultados relevantes para la vida infantil. Los ejemplos permiten formular acuerdos y revisar la utilidad de las estrategias implementadas. El propósito es fortalecer una respuesta educativa que actúe sin esperar etiquetas, respete la singularidad de cada niño y garantice oportunidades reales de aprendizaje, comunicación, autonomía y pertenencia.

Identificar necesidades desde la participación

La identificación pedagógica de necesidades educativas comienza por observar qué puede hacer el niño, qué desea realizar y qué condiciones limitan su participación. Una dificultad puede aparecer al comprender una consigna, manipular materiales, comunicar una intención o incorporarse al juego. La observación debe relacionar esas acciones con el ambiente y los apoyos disponibles. La categoría de necesidades educativas especiales resulta útil cuando moviliza recursos; pierde valor cuando se convierte en una explicación total de la persona o reduce sus oportunidades de aprender.

La docente necesita distinguir diferencia, barrera y necesidad de apoyo. Un niño que utiliza una lengua familiar distinta puede requerir mediación lingüística; otro puede comprender una actividad y necesitar un material accesible para realizarla. La conducta visible puede ser semejante, pero la respuesta educativa será diferente. Antes de concluir que existe una limitación individual, conviene revisar instrucciones, ruido, tiempo, familiaridad con la tarea y posibilidades de expresión.

Un estudio comparativo de perfiles del desarrollo encontró diferencias entre grupos de niños con condiciones distintas, dentro de una muestra pequeña y de conveniencia (Ahulló-Fuster et al., 2025). Sus resultados no permiten asignar automáticamente un perfil a cada niño que comparte un diagnóstico. La evaluación educativa debe describir capacidades y necesidades concretas, y revisarlas en el tiempo. Conocer una condición puede aportar información relevante, pero no reemplaza la observación de la persona en situaciones reales.

Observación pedagógica y valoración especializada

La observación escolar aporta evidencias sobre aprendizaje y participación. El tamizaje o cribado utiliza herramientas para identificar posibles necesidades de evaluación adicional. El diagnóstico corresponde a profesionales competentes y requiere procedimientos específicos. Estos niveles pueden coordinarse, pero no son intercambiables. Una lista de cotejo elaborada para el aula no debe presentarse como prueba diagnóstica, y un resultado de tamizaje no define por sí solo el futuro educativo del niño.

Una revisión de revisiones sobre herramientas de tamizaje del desarrollo encontró limitaciones de precisión, heterogeneidad y evidencia insuficiente para varias medidas (Arefadib et al., 2026). La conclusión pedagógica es utilizar los resultados dentro de un proceso que incluya contexto, seguimiento y valoración pertinente. No corresponde seleccionar un instrumento por su popularidad ni interpretar un puntaje sin conocer población, finalidad y condiciones de aplicación. La escuela debe seguir los procedimientos profesionales e institucionales aplicables.

Los informes familiares pueden aportar información que no aparece en el aula. Un metaanálisis de instrumentos parentales para dificultades del habla y lenguaje encontró precisión favorable en conjunto, aunque dependiente de herramientas y condiciones de evaluación (Gündüz & Güven, 2026). Su utilidad exige validación y administración apropiadas. Escuchar a la familia no consiste en delegarle un diagnóstico, sino en reconocer su conocimiento de la comunicación cotidiana y coordinar decisiones con otras fuentes de información.

Cuando surge una preocupación, resulta útil registrar situaciones concretas durante un periodo razonable sin

postergar apoyos necesarios. La descripción puede indicar qué ocurrió, qué se ofreció y cómo respondió el niño. Si una dificultad interfiere de manera persistente con la participación o existe una preocupación relevante, se comunica a la familia y se coordina la valoración correspondiente. La conversación debe expresar incertidumbre cuando existe, evitando tanto alarmas injustificadas como promesas de que todo se resolverá sin seguimiento.

Apoyos educativos que pueden comenzar en el aula

Los apoyos iniciales se organizan alrededor de la actividad. Anticipar una secuencia, reducir ruido, mostrar una acción o adaptar el tamaño de una pieza puede facilitar participación. La elección debe responder a la barrera observada. Ofrecer todos los apoyos posibles al mismo tiempo puede sobrecargar al niño y dificultar saber qué resulta útil. Conviene introducir cambios comprensibles, observar su efecto y conservar los que amplían la acción y la autonomía.

Una revisión sobre accesibilidad de servicios infantiles para niños con discapacidad encontró numerosas propuestas centradas en apoyos y relaciones, con menor presencia de modificaciones del ambiente físico (Routhier et al., 2025). Este desequilibrio recuerda que la inclusión no puede depender exclusivamente de que el niño adquiera nuevas habilidades. La disposición del aula, los materiales y la organización del tiempo también deben cambiar. La evaluación del apoyo debe observar si la experiencia se vuelve más accesible y significativa.

Las ayudas visuales pueden anticipar una rutina o representar una elección, siempre que el niño comprenda su función. No todos interpretan una imagen de manera espontánea. La docente puede relacionar el símbolo con la

acción real y comprobar su utilidad. Los recursos de comunicación aumentativa deben coordinarse con la familia y los profesionales pertinentes cuando corresponda, y mantenerse disponibles durante las actividades, sin condicionarlos al desempeño o a la conducta.

Las historias sociales constituyen un recurso posible para explicar situaciones. Una revisión encontró estudios heterogéneos y evidencia cuantitativa agrupada limitada a un conjunto reducido de resultados, especialmente relacionados con cepillado dental (Zhou et al., 2024). Por tanto, no debe afirmarse que estas historias resuelven cualquier dificultad social. Una narración puede ayudar a anticipar qué ocurrirá, pero requiere comprobar comprensión y evitar mensajes que exijan tolerar malestar o renunciar a expresar una necesidad.

Necesidades que atraviesan varios ámbitos

Las condiciones motoras pueden influir en acceso al espacio, comunicación y relaciones, sin definir todas las capacidades del niño. Una revisión sobre desarrollo socioemocional en niños pequeños con parálisis cerebral encontró limitaciones conceptuales y predominio de datos transversales e informes parentales (Hansen et al., 2025). La escuela necesita observar bienestar, iniciativa y vínculos, además de movilidad. Facilitar una postura o un desplazamiento tiene sentido educativo cuando amplía posibilidades de elegir, explorar y participar con otros.

Las intervenciones para niños autistas presentan resultados distintos según enfoque, dominio y calidad metodológica. La actualización del proyecto AIM mostró que varias estimaciones cambiaban al restringir los análisis a estudios con menor riesgo de sesgo y destacó carencias en el registro de efectos adversos (Sandbank et al., 2023). Esta evidencia aconseja formular

objetivos relevantes para la participación y el bienestar, y observar tanto beneficios como malestar. La selección de apoyos especializados requiere competencia profesional y participación familiar, sin prometer resultados universales.

Un objetivo educativo puede centrarse en comunicar una preferencia, participar en un intercambio o acceder a un juego. Debe evitarse valorar el progreso únicamente por la reducción de diferencias visibles. La comodidad, la posibilidad de rechazar una actividad y el acceso a formas propias de comunicación también importan. Los apoyos se revisan cuando aumentan dependencia, fatiga o evitación, aunque una medida aislada parezca mejorar.

La individualización no implica aislar al niño durante toda la jornada. Algunas experiencias pueden requerir momentos específicos de enseñanza, pero deben relacionarse con actividades compartidas. Si aprende a utilizar un recurso de comunicación, necesita oportunidades para hacerlo con compañeros y diferentes adultos. La transferencia se planifica mediante contextos reales, no se presupone a partir de una respuesta conseguida en una situación muy controlada.

Familias y coordinación de servicios

La colaboración requiere acuerdos sobre prioridades, responsabilidades y seguimiento. Una revisión de programas parentales para familias de preescolares con discapacidad encontró beneficios en varias dimensiones, aunque no dispuso de datos directos sobre la ocurrencia de violencia contra los niños (Fang et al., 2024). Esta limitación impide atribuir a los programas resultados que no se midieron. La participación familiar debe organizarse con apoyos y respeto por su disponibilidad, evitando convertir la intervención en una carga que excluya a quienes cuentan con menos tiempo o recursos.

La coordinación puede modificar el acceso a servicios. Un ensayo de un sistema de acompañamiento telefónico en Los Ángeles encontró mayor conexión con servicios y acceso más temprano durante el seguimiento (Nelson et al., 2025). El resultado corresponde a una organización concreta y no supone que el mismo número o procedimiento exista en Ecuador. Su enseñanza institucional consiste en asignar seguimiento a las derivaciones: confirmar que la familia comprende el paso siguiente y reconocer obstáculos de transporte, horarios o información.

El número de derivaciones, por sí solo, no expresa calidad. Un análisis del programa Smart Beginnings encontró menor probabilidad de evaluaciones que condujeran a determinadas derivaciones en el grupo de intervención (Hunter et al., 2025). La interpretación depende de necesidades, resultados y acceso efectivo. Una disminución de derivaciones puede reflejar cambios favorables o barreras; un aumento puede expresar mejor identificación o sobrederivación. El centro debe examinar cada proceso junto con la experiencia de las familias y la participación infantil.

Un estudio piloto sobre terapia ocupacional integrada en un centro de educación infantil describió posibilidades de mejorar la relación entre profesionales, familias y docentes (Bedard & Fyffe, 2026). Su diseño de caso no demuestra eficacia general, pero muestra el valor de observar las demandas en el lugar donde ocurren. La coordinación profesional resulta más útil cuando las recomendaciones se traducen en ajustes de actividades y pueden revisarse con quienes las implementan.

Seguimiento de los apoyos

El seguimiento necesita objetivos comprensibles y criterios de revisión. Puede registrarse si el niño inicia más

intercambios, permanece en una actividad elegida o utiliza un apoyo con menor ayuda. La frecuencia de revisión depende de la necesidad y de la posibilidad de reunir observaciones suficientes. El registro no debe transformarse en vigilancia constante ni en una clasificación pública. Su finalidad es decidir qué mantener, modificar o consultar.

Una revisión sobre seguimiento del desarrollo destaca la importancia de evaluaciones realizadas por profesionales cualificados en niños con riesgo identificado (Malak et al., 2024). La coordinación escolar puede aportar información funcional y facilitar continuidad, pero no reemplaza esas valoraciones. Conviene compartir solo los datos necesarios y con las autorizaciones pertinentes. Los informes educativos deben conservar lenguaje descriptivo y evitar conclusiones clínicas que excedan la competencia de quien los redacta.

Tabla 6
Registro breve para revisar un apoyo educativo

Elemento	Información que se recoge	Uso en la revisión
Situación	Actividad y condiciones de participación	Reconocer dónde aparece la barrera
Capacidad	Qué hace el niño y con qué recursos	Conservar fortalezas e iniciativas
Apoyo	Ajuste utilizado y quién lo ofrece	Valorar pertinencia y continuidad
Respuesta	Cambios observados y posibles molestias	Mantener o modificar la ayuda
Acuerdo	Próximo paso y momento de revisión	Coordinar responsabilidades

Fuente: Elaboración propia.

Situación de análisis: barreras durante una actividad compartida

Se propone un caso hipotético para examinar decisiones educativas. Durante varias sesiones de lectura, un niño se aleja cuando aumenta el ruido y participa poco en las conversaciones colectivas. En el patio señala objetos a una compañera y permanece interesado en sus juegos. La docente registra estas diferencias sin concluir que existe un trastorno ni atribuir la conducta a desinterés. Describe el momento, los sonidos presentes, la distancia al grupo, las formas de comunicación y las estrategias que parecen facilitar el encuentro.

La primera respuesta consiste en modificar condiciones: reducir estímulos simultáneos, ofrecer una ubicación elegible, anticipar la secuencia y permitir respuestas mediante imágenes o gestos. Los ajustes se explican como opciones disponibles para aprender y se revisa si el niño desea utilizarlos. La docente conserva la oportunidad de compartir el relato con sus compañeros. Si necesita una pausa, acuerda una manera comprensible de retirarse y volver, sin convertirla en sanción ni en exclusión permanente.

En una conversación privada, la familia aporta información sobre intereses, experiencias similares y recursos que utiliza en otros espacios. El equipo acuerda una meta funcional, por ejemplo, ampliar la participación voluntaria en un intercambio breve. Se define quién observará, en qué situaciones y cuándo se revisarán los apoyos. No se fijan porcentajes de éxito sin fundamento ni se exige eliminar una conducta que pueda estar comunicando malestar. La comodidad y la iniciativa del niño forman parte de la valoración.

Si las preocupaciones persisten, se coordina la consulta con los profesionales correspondientes y se comparte información

pertinente con autorización familiar. El registro incluye fortalezas y respuestas a los ajustes, no solo dificultades. Mientras se desarrolla esa coordinación, los apoyos educativos continúan. En la revisión, una mejora localizada no se interpreta como resolución de todas las necesidades, y la ausencia de cambio invita a reconsiderar la barrera y la estrategia. El caso ilustra una secuencia de observación, apoyo, colaboración y seguimiento que protege la pertenencia al grupo.

La identificación adquiere sentido cuando abre oportunidades y permite distribuir apoyos. El niño necesita continuar perteneciendo al grupo durante todo el proceso. Las decisiones deben integrar observación, conocimiento familiar y colaboración profesional, manteniendo expectativas de aprendizaje y respeto por su singularidad. La calidad del apoyo se reconoce en una participación más amplia y en la posibilidad de actuar con recursos cada vez más adecuados a sus necesidades.



CAPÍTULO VII.

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE Y ADAPTACIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Shirley Mercedes Pin Méndez

shirley.pin@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0004-7628-3438>

Unidad Educativa Carlos Espinosa Larrea, (Ecuador).

Este capítulo desarrolla el diseño universal para el aprendizaje como orientación para anticipar la diversidad y ampliar las oportunidades de participación en educación infantil. Examina sus principios y los relaciona con decisiones sobre materiales, comunicación, motivación y formas de expresión. Revisa investigaciones sobre inclusión, formación docente y adaptación de ambientes, diferenciando fundamentos conceptuales de evidencia empírica todavía limitada. Propone combinar una planificación accesible para el grupo con apoyos individualizados cuando sean necesarios. Los ejemplos muestran cómo mantener propósitos compartidos y ofrecer distintas maneras de explorar, responder y colaborar. También se consideran las transiciones, la coordinación familiar y la revisión de barreras culturales, sensoriales y organizativas. La evaluación se centra en la participación y el aprendizaje, evitando confundir presencia física con inclusión. El capítulo ofrece criterios para documentar ajustes y valorar sus efectos, de manera que la accesibilidad forme parte del trabajo cotidiano y contribuya al reconocimiento de cada trayectoria infantil.

Diseñar para la variabilidad infantil

El diseño universal para el aprendizaje, conocido como DUA, propone anticipar barreras en la planificación y ampliar las formas de participar. Su punto de partida es la variabilidad del alumnado. Los niños difieren en experiencias, lenguas, formas de comunicación, intereses y apoyos necesarios. Diseñar una actividad para una supuesta mayoría homogénea y corregirla después puede dejar dificultades sin atender. La planificación inclusiva examina esas condiciones antes de que se conviertan en obstáculos persistentes.

Las pautas de CAST, versión 3.0, organizan opciones de compromiso, representación y acción y expresión, con atención a la agencia del aprendiz y a barreras vinculadas con exclusión y sesgos (CAST, 2024). Este marco orienta preguntas sobre el diseño; no constituye una receta única ni una clasificación de niños por estilos de aprendizaje. Ofrecer recursos distintos tiene sentido cuando conserva un propósito y amplía oportunidades reales de comprender, actuar y comunicar.

Una revisión sobre formación docente encontró que el DUA se conceptualizaba de maneras diferentes y que una asociación demasiado estrecha con discapacidad podía limitar su alcance (De la Fuente-González et al., 2025). La planificación debe considerar al grupo completo, sin diluir necesidades particulares. Por ejemplo, anticipar una secuencia puede favorecer a varios niños y, al mismo tiempo, uno de ellos puede necesitar un sistema individual de comunicación. Las medidas generales y los apoyos específicos se complementan.

Acceso común y apoyos individualizados

El enfoque de doble vía en inclusión temprana articula participación en servicios ordinarios y apoyos dirigidos a

necesidades específicas (Olusanya et al., 2026). Esta relación evita exigir que un diseño general resuelva cualquier barrera. También impide que el apoyo individual se convierta en una trayectoria separada sin vínculos con el grupo. La pregunta central es cómo conservar oportunidades compartidas y proporcionar la ayuda que cada niño necesita para utilizarlas.

Una revisión y metaanálisis sobre educación preescolar inclusiva encontró efectos favorables en el desarrollo dentro de los estudios incluidos, con variaciones según características de los participantes (L. Wang et al., 2026). Los resultados no significan que compartir un espacio baste para producir inclusión. Es necesario examinar interacciones, recursos y participación efectiva. La calidad se aprecia cuando los niños pueden influir en la actividad y aprender con otros, además de estar presentes.

Un estudio nacional con docentes de Taiwán identificó distancia entre creencias favorables y prácticas inclusivas, junto con obstáculos de formación, recursos y apoyo administrativo (Wu, 2025). La inclusión requiere condiciones institucionales. Si una docente dispone de poco tiempo para coordinar o de materiales inaccesibles, su adhesión a principios generales resulta insuficiente. La dirección debe participar en la organización de apoyos y en la revisión de barreras que exceden una actividad individual.

Representación y comprensión

La información puede presentarse mediante objetos, demostraciones, imágenes, palabras y experiencias directas. La selección depende de lo que se necesita comprender. Para explicar una secuencia de siembra, mostrar los materiales y realizar una demostración puede resultar más accesible que una instrucción oral larga. La diversidad de recursos debe

reducir obstáculos, no multiplicar estímulos sin orden. Conviene relacionar cada representación con la acción y comprobar cómo la utiliza el niño.

El apoyo visual no es universalmente comprensible. Una fotografía de un objeto conocido puede tener un significado más claro que un símbolo abstracto, pero esto depende de experiencia y uso. La docente introduce el recurso, observa la respuesta y ajusta su complejidad. También debe cuidar tamaño, contraste y ubicación. Para quienes utilizan otras formas de acceso sensorial, es necesario coordinar materiales y estrategias pertinentes con la familia y profesionales de apoyo.

La comprensión incluye reconocer perspectivas culturales. Un estudio cualitativo en aulas diversas de China describió prácticas de apoyo comunicativo, identidad y organización social del ambiente (Li & Fan, 2026). Su contribución consiste en mostrar que la accesibilidad también involucra significados y relaciones. Un material puede ser visualmente claro y presentar experiencias ajenas a todos los niños del grupo. Seleccionar relatos, imágenes y objetos cercanos amplía las posibilidades de interpretar y aportar conocimiento.

Las representaciones deben conectarse. Después de observar un objeto, el grupo puede compararlo con una imagen o explicar una acción mediante una secuencia. La docente ayuda a reconocer qué información se conserva y qué cambia entre soportes. No es necesario utilizar todos los medios en cada actividad. La decisión se fundamenta en el objetivo y en las barreras observadas.

Acción y expresión del aprendizaje

Una misma comprensión puede manifestarse de maneras diferentes. El niño puede señalar una relación, organizar

objetos, construir, gesticular o explicarla oralmente. La evaluación necesita distinguir el propósito del aprendizaje de exigencias accesorias. Si se pretende reconocer una secuencia, la dificultad para recortar imágenes no debería impedir mostrar esa comprensión. El ajuste puede conservar el objetivo y modificar herramientas, tiempo o forma de respuesta.

Un artículo orientado a profesionales de educación infantil presenta el DUA como marco para organizar entornos y ejemplos de práctica accesible (Nagarajan & Martino, 2025). Este tipo de aportación ofrece criterios y posibilidades, pero no equivale a un ensayo que demuestre eficacia de cada adaptación. La docente necesita observar qué cambia cuando incorpora un recurso y si el niño puede utilizarlo con sentido. Un apoyo disponible pero inaccesible en el momento de la actividad tiene escaso valor funcional.

Las opciones de expresión deben conservar exigencia educativa. Ofrecer una alternativa no significa aceptar cualquier acción como evidencia del mismo aprendizaje. Se requiere explicitar qué relación o proceso se desea observar. Si el objetivo es comparar dos soluciones, puede aceptarse una explicación gestual acompañada de demostración, siempre que permita reconocer esa comparación. La flexibilidad se combina con criterios claros.

Un caso hipotético permite ilustrarlo. En una experiencia de clasificación, una niña comprende las categorías, pero manipula con dificultad piezas pequeñas. La docente ofrece piezas grandes y una superficie estable. Otro niño necesita escuchar la consigna por partes y observar un ejemplo. Ambos trabajan sobre la misma relación conceptual con apoyos diferentes. La revisión analiza si los cambios ampliaron su participación y si conviene conservarlos o modificarlos.

Compromiso y capacidad de decidir

La participación depende de que la experiencia resulte comprensible, tenga valor y permita actuar. Los intereses pueden orientar el acceso, pero no deben convertir el currículo en una sucesión de preferencias individuales inconexas. La docente puede partir de un tema compartido y ofrecer formas distintas de explorarlo. La elección debe ser real y compatible con la organización del grupo.

La regulación del desafío requiere ajustar demandas y apoyos. Una tarea demasiado previsible puede limitar la exploración; una excesivamente difícil puede producir abandono. La docente observa cómo el niño responde y modifica una condición a la vez cuando sea posible. El esfuerzo tiene sentido cuando existen recursos para avanzar. Pedir persistencia sin revisar la barrera puede convertir una dificultad de diseño en una supuesta falta de voluntad.

Un estudio de caso sobre aplicación del DUA con cinco participantes autistas de cuatro a ocho años describió cambios en comunicación e interacción (Tígere et al., 2025). Su muestra pequeña, amplitud de edades y ausencia de una comparación sólida restringen las conclusiones causales. Puede aportar ejemplos para discutir apoyos, pero no demostrar que el mismo diseño funcionará en cualquier aula. La evaluación debe conservar objetivos individuales y atender a bienestar, preferencias y participación.

La evidencia general sobre DUA también necesita contextualización. Un metaanálisis examinó rendimiento académico en entornos que aplicaban este marco, comparados con condiciones habituales (King-Sears et al., 2023). Su alcance abarca poblaciones y contextos que no se limitan a la primera infancia. La transferencia a educación inicial debe mantener esa

distinción y apoyarse en observaciones de experiencias apropiadas para la edad.

Adaptaciones curriculares y revisión del diseño

Las adaptaciones pueden modificar acceso, materiales, tiempos, organización y formas de respuesta. Cuando se requieren ajustes más específicos de objetivos o criterios, deben acordarse y documentarse mediante los procedimientos institucionales y profesionales correspondientes. La planificación necesita explicar qué aprendizaje se conserva, qué cambia y por qué. Una reducción automática de expectativas por diagnóstico puede limitar oportunidades que el niño sí podría aprovechar con otro apoyo.

Las actitudes docentes se relacionan con condiciones de trabajo y formación. Una encuesta sobre inclusión preescolar encontró diferencias vinculadas con oportunidades formativas y características del contexto (Peng et al., 2024). Estas asociaciones no identifican por sí mismas una intervención eficaz, pero señalan áreas de apoyo institucional. La formación debe permitir analizar actividades reales, ensayar ajustes y recibir acompañamiento, además de comunicar principios generales.

Una investigación de formación del personal en tres unidades preescolares encontró mejoras en aspectos del entorno educativo, con resultados que variaron entre centros (Tryggestad et al., 2026). El estudio utilizó una organización específica y medidas determinadas. Su lectura práctica destaca la necesidad de observar implementación y trabajar con el equipo completo. Un recurso puede dejar de ser útil si solo una persona sabe utilizarlo o si cambia entre momentos de la jornada sin coordinación.

Tabla 7
Revisión de barreras en una experiencia común

Barrera posible	Ajuste de diseño	Aprendizaje que se conserva
Consigna oral extensa	Demostración y secuencia breve	Comprender y organizar la acción
Material difícil de manipular	Cambiar tamaño o herramienta	Explorar la relación propuesta
Respuesta oral obligatoria	Permitir señalar, construir o comunicar con apoyos	Expresar comprensión
Sobrecarga del ambiente	Organizar estímulos y ofrecer un espacio tranquilo	Participar con regulación
Experiencia cultural distante	Incorporar referentes y voces familiares	Relacionar conocimientos y perspectivas

Fuente: Elaboración propia.

Participación infantil y continuidad

La evaluación de la inclusión debe incorporar las perspectivas de quienes utilizan los apoyos. Un trabajo sobre metodologías participativas en África mostró posibilidades de involucrar a niños y adultos con discapacidad en procesos de investigación (Wickenden, 2024). La participación exige planificación y recursos accesibles. En el aula puede comenzar con elecciones, demostraciones y conversaciones que permitan conocer qué ayuda resulta útil o incómoda. La opinión infantil no debe limitarse a confirmar decisiones ya tomadas.

La transición a otro nivel educativo requiere continuidad de apoyos y conocimiento del nuevo entorno. Una revisión sobre la transición de niños autistas identificó la importancia de colaboración, inclusión del centro receptor y perspectivas infantiles, junto con vacíos de investigación (Chahboun et al., 2024). Compartir información debe centrarse en recursos

funcionales, intereses y condiciones de participación. El informe no debería reducir al niño a una lista de dificultades.

El DUA aporta una forma de revisar el diseño con anticipación y mantenerlo abierto al ajuste. Su aplicación se reconoce en opciones que los niños pueden utilizar y en barreras que disminuyen. La calidad de la adaptación depende de su relación con el aprendizaje, la autonomía y la pertenencia. Un aula inclusiva conserva expectativas significativas y transforma sus condiciones para que más niños puedan responder a ellas.



CAPÍTULO VIII.

GESTIÓN Y LIDERAZGO PEDAGÓGICO PARA LA INNOVACIÓN Y LA CALIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL

Cinthy Elizabeth Reyes Tumbaco

crt1793@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2354-5591>

Unidad Educativa Carlos Espinosa Larrea, (Ecuador).

La gestión y el liderazgo pedagógico se analizan como condiciones para sostener experiencias educativas de calidad en la primera infancia. El capítulo revisa estudios sobre formación profesional, acompañamiento situado, colaboración, bienestar docente e implementación de innovaciones. Diferencia la participación en capacitaciones de los cambios en la práctica y en las oportunidades infantiles. Propone distribuir responsabilidades con recursos y tiempos definidos, construir acuerdos verificables y utilizar información pertinente para decidir. La innovación se organiza mediante ciclos pequeños de identificación, ensayo, revisión y ajuste. También se examinan las barreras administrativas de acceso, las relaciones con familias y la necesidad de proteger condiciones laborales que permitan cuidar y enseñar. Los ejemplos institucionales ilustran cómo evaluar beneficios, cargas y efectos imprevistos. El propósito es fortalecer una dirección capaz de articular currículo, inclusión y desarrollo profesional, manteniendo como criterio central la experiencia cotidiana de niños que aprenden, participan y construyen pertenencia en su comunidad educativa.

La calidad como responsabilidad institucional

La calidad en educación inicial se construye en decisiones que suelen parecer pequeñas: quién recibe a una familia, cuánto tiempo tiene una docente para conversar con un niño, cómo se prepara una transición o qué sucede cuando falta una profesional. El liderazgo pedagógico conecta estas decisiones con una orientación compartida sobre aprendizaje, cuidado y derechos. Requiere comprender la enseñanza y, al mismo tiempo, organizar recursos, responsabilidades y relaciones. Una dirección concentrada únicamente en revisar documentos pierde información sobre la experiencia infantil; una dirección que atiende cada urgencia sin acuerdos estables dificulta la continuidad del trabajo.

El estudio narrativo de Heikkinen y colaboradores examinó escritos de veinte responsables de centros finlandeses e identificó diferentes maneras de comprender la profesión directiva. El conocimiento pedagógico fue relevante, pero no siempre apareció una concepción explícita del liderazgo como práctica que puede aprenderse (Heikkinen et al., 2024). Esta diversidad invita a definir responsabilidades concretas: acompañar la observación, dar retroalimentación, coordinar apoyos y garantizar tiempo de planificación. Ser una docente experimentada constituye un recurso valioso, aunque asumir la dirección demanda aprendizajes adicionales.

El informe TALIS Starting Strong 2024 recoge perspectivas de personal y directivos de diecisiete países y entidades subnacionales. Relaciona las condiciones laborales, la formación y los recursos con las posibilidades de sostener prácticas de calidad (OECD, 2025). Es una referencia comparativa, no una descripción estadística de Ecuador. Su lectura permite formular preguntas locales: ¿qué actividades consumen la jornada?, ¿quién acompaña a las nuevas docentes?, ¿qué barreras institucionales impiden responder a

la diversidad? Las respuestas deben apoyarse en información del propio centro.

Liderazgo compartido y cultura de aprendizaje

Distribuir el liderazgo supone atribuir responsabilidades con tiempo, respaldo y capacidad de decisión. Una educadora puede coordinar la biblioteca; otra, la documentación; otra, la relación con servicios de apoyo. La dirección conserva su responsabilidad por las condiciones del conjunto y evita que la distribución se convierta en acumulación de tareas gratuitas. Los acuerdos requieren registrar qué se decide, quién participa y cuándo se revisará. La voz de asistentes y personal de cuidado aporta conocimiento que una estructura exclusivamente jerárquica puede perder.

El modelo relacional y sensible al contexto propuesto por Fabry sitúa el acompañamiento pedagógico en las relaciones profesionales y en la construcción de capacidad colectiva (Fabry, 2024). Por su parte, una investigación cualitativa australiana sobre transferencia del aprendizaje profesional destaca el papel de la orientación estratégica para convertir la formación en cambios de práctica (Sharpe et al., 2026). Ambos trabajos ofrecen herramientas conceptuales; no prueban que una misma estructura produzca resultados idénticos en todas las instituciones. Su aporte puede traducirse en conversaciones centradas en situaciones observables y compromisos revisables.

Un estudio con 578 docentes de jardines infantiles chinos encontró asociaciones entre liderazgo creativo, disposición a compartir conocimientos y enseñanza creativa, condicionadas por el apoyo organizacional percibido (Huang et al., 2026). Al ser evidencia correlacional, no demuestra que cambiar el estilo directivo cause automáticamente innovación. En términos de

gestión, resulta razonable crear espacios donde proponer una alternativa no exponga a la docente a descalificación. También se necesita distinguir una propuesta original de una propuesta pertinente: toda novedad debe justificar qué experiencia infantil mejora.

Formación profesional vinculada con la práctica

La formación continua adquiere sentido cuando responde a una necesidad definida. Si las interacciones durante la lectura ofrecen pocas oportunidades de conversación, un curso general sobre innovación puede resultar insuficiente. Un proceso más preciso combina una pregunta, observación compartida, modelamiento, ensayo y revisión. La retroalimentación describe conductas y sus condiciones: cuánto tiempo se esperó una respuesta, qué aportación infantil se retomó o cómo se incorporó a quien utilizaba gestos. Evita convertir la observación entre colegas en una inspección punitiva.

Una revisión de diecisiete estudios sobre transformación de la praxis muestra la diversidad de aproximaciones al desarrollo profesional en educación infantil (Machado & Oliveira-Formosinho, 2024). Una revisión más amplia incluyó 92 investigaciones sobre resultados en educadores y realizó metaanálisis con 22. Encontró mejora significativa en autoeficacia, mientras que los efectos agrupados sobre estrés, depresión, ansiedad y agotamiento no alcanzaron significación estadística (Hentschel et al., 2026). Esta diferencia impide prometer que cualquier capacitación resolverá el malestar laboral. La formación debe acompañarse de condiciones que permitan aplicar lo aprendido.

La evaluación del modelo Essential Leadership siguió durante dos años actividades de formación, acompañamiento

y comunidades profesionales. Una mayor participación en el acompañamiento individual se asoció con mayor adopción de prácticas directivas previstas (Lee et al., 2026). Ese resultado orienta la atención hacia la continuidad y el apoyo situado, sin convertir una asociación de participación en una estimación causal aislada del acompañamiento. Para un centro pequeño, una visita entre colegas con devolución específica puede ser más viable que incorporar simultáneamente varios programas externos.

Existen también ensayos que examinan resultados infantiles. Una intervención profesional en centros noruegos mejoró habilidades lingüísticas directamente trabajadas, sin efectos principales en medidas lingüísticas más distantes (Rydland et al., 2026). Un ensayo de talleres y acompañamiento HighScope encontró un efecto positivo pequeño sobre funciones ejecutivas de preescolares (Ahmed et al., 2026). Estas investigaciones respaldan analizar qué aprende la docente y qué cambia para el niño, manteniendo expectativas proporcionales. La asistencia a un curso es un indicador de participación; por sí sola no demuestra mejora del aprendizaje.

Innovar mediante ciclos pequeños y documentados

Una innovación institucional comienza con un problema compartido, no con la compra de una herramienta. Puede consistir en reorganizar el ingreso, mejorar las conversaciones durante el juego o facilitar la participación familiar. La revisión sobre implementación de intervenciones conductuales en preescolar identificó barreras diversas y un predominio de estrategias de formación y seguimiento de calidad, con escaso acuerdo sobre determinantes comunes (Zulauf-McCurdy et al., 2024). Por ello, antes de trasladar una intervención se necesita

conocer el tiempo disponible, la experiencia del equipo y la compatibilidad con las rutinas existentes.

La preparación del personal tampoco es uniforme. En una investigación noruega sobre prevención del acoso, la adecuación percibida de la propuesta fue menor entre quienes trabajaban con niños más pequeños y se relacionó con el apoyo organizacional (Jonsson et al., 2026). La conclusión práctica es revisar el ajuste por edad y contexto. Un protocolo pensado para conversaciones entre niños mayores puede requerir cambios importantes cuando predominan la comunicación gestual y la mediación adulta. Copiar materiales sin revisar estos supuestos debilita la implementación.

Tabla 8
Ciclo institucional para una mejora pedagógica acotada

Momento	Decisión del equipo	Evidencia que se revisa
Delimitar	Elegir una barrera observable	Registros breves y voces familiares
Preparar	Asignar tiempo, apoyo y responsables	Viabilidad y recursos disponibles
Ensayar	Aplicar un cambio en una rutina	Participación infantil y dificultades
Revisar	Mantener, ajustar o detener	Beneficios, cargas y efectos imprevistos

Fuente: Elaboración propia.

Como ejemplo hipotético, un centro identifica que algunas familias reciben información solo mediante mensajes extensos. Durante un periodo acordado, ensaya comunicaciones breves con imágenes y ofrece una conversación presencial. Registra comprensión, consultas y tiempo de trabajo, sin clasificar a las familias por su rapidez de respuesta. Si mejora el acceso pero la carga docente resulta excesiva, revisa frecuencia y responsabilidades. El cambio se mantiene por su utilidad y

sostenibilidad, no porque la institución ya haya invertido esfuerzo en él.

Bienestar profesional, acceso y relación con familias

La calidad requiere condiciones emocionales y materiales para cuidar. Entrevistas a 27 educadores en Nueva York identificaron apoyos instrumentales, informativos, emocionales y de reconocimiento, junto con tensiones y necesidades no atendidas (Orman et al., 2026). La evaluación cualitativa de *Accompagne-moi* en centros franceses mostró que una propuesta formativa podía responder a necesidades, pero también generar experiencias negativas cuando faltaban recursos y acompañamiento (Decroix et al., 2025). Estos hallazgos desaconsejan interpretar toda resistencia como falta de compromiso: a veces expresa una incompatibilidad real entre exigencias y medios.

Un metaanálisis reciente encontró un efecto positivo modesto del desarrollo profesional sobre el bienestar de educadores, con variaciones entre programas (Z. Zhang et al., 2026). Considerado junto con la incertidumbre de otras síntesis, el mensaje es prudente: la formación puede contribuir, pero no reemplaza descansos, cobertura de ausencias, trato respetuoso y una distribución razonable de tareas. Las reuniones deben resolver asuntos y cerrar acuerdos; aumentar su número sin liberar tiempo de otras obligaciones puede deteriorar precisamente las condiciones que se busca mejorar.

La relación con las familias también depende de procedimientos administrativos. Un ensayo francés con 1.849 hogares encontró que el apoyo personalizado aumentó solicitudes de acceso a servicios, mientras que el efecto sobre el acceso efectivo de los grupos desfavorecidos fue limitado (Carbuccia et al., 2026). Facilitar trámites no crea por sí mismo

plazas disponibles. En el ámbito escolar, conviene diferenciar entre informar, acompañar una solicitud y asegurar un servicio. Comunicar claramente qué puede resolver la institución evita promesas que posteriormente erosionan la confianza.

Una gestión accesible ofrece distintos canales de comunicación y horarios razonables, explica los requisitos y permite señalar dificultades sin sanción. La participación familiar puede tomar formas diversas: compartir conocimientos, aportar relatos, conversar sobre apoyos o revisar una experiencia. No debe medirse únicamente por asistencia a reuniones. La dirección necesita escuchar también a quienes participan menos y examinar si transporte, trabajo, idioma o experiencias previas de discriminación están limitando su presencia.

Evaluar calidad sin perder de vista a los niños

El seguimiento institucional necesita pocos indicadores comprensibles. Pueden registrarse la continuidad de apoyos, las oportunidades de participación, el tiempo protegido para planificación y la respuesta a preocupaciones familiares. Cada indicador debe acompañarse de una pregunta interpretativa. Si disminuyen las derivaciones, es necesario comprobar si mejoró el apoyo o si se dificultó solicitarlo. Si aumenta la documentación, debe analizarse si ayuda a decidir o si ocupa tiempo que antes se dedicaba a conversar con los niños. Los números requieren contexto.

Una reunión de revisión puede combinar una evidencia de participación infantil, una dificultad del equipo y una decisión concreta. Debe recoger desacuerdos y explicar qué información adicional se necesita. Los datos personales se conservan con acceso restringido y finalidad definida; las presentaciones

públicas utilizan información agregada o ejemplos anonimizados. La evaluación del centro se orienta a mejorar condiciones y no a construir clasificaciones de niños, familias o docentes a partir de observaciones parciales.

Una agenda de mejora con responsabilidades claras

Como propuesta organizativa, un centro puede elegir durante un periodo de trabajo una sola prioridad: aumentar las oportunidades de conversación en pequeños grupos. La dirección acuerda tiempo para planificar y una docente coordina la selección de ejemplos. El equipo define qué observará, cómo protegerá la privacidad y qué dificultades anticipa. Las familias conocen el propósito mediante una explicación breve y pueden compartir formas de conversación utilizadas en el hogar.

Durante el ensayo, las docentes recogen dos o tres situaciones significativas y conversan sobre ellas con una colega. El análisis identifica quién pudo intervenir, qué aportaciones fueron retomadas y qué condiciones limitaron el intercambio. La persona que acompaña describe alternativas posibles y escucha la interpretación de quien estuvo presente. La revisión se concentra en la práctica y evita comparar públicamente el desempeño de las profesionales.

Al finalizar el periodo, la dirección reúne información sobre participación infantil, utilidad de la colaboración y carga de trabajo. El equipo decide si mantiene la propuesta, modifica horarios o necesita otro tipo de apoyo. También registra qué recursos fueron indispensables para repetirla. Esta memoria permite que una experiencia no dependa exclusivamente de una persona y facilita incorporar a nuevas integrantes. El seguimiento conserva una pregunta común: qué cambió en las

oportunidades de los niños y qué condiciones institucionales hicieron posible ese cambio.

El liderazgo pedagógico culmina en la capacidad de sostener lo valioso y modificar lo que excluye. Una innovación adquiere calidad cuando amplía oportunidades de aprendizaje, resulta comprensible para el equipo y puede mantenerse sin deteriorar el cuidado. La dirección necesita proteger esta coherencia frente a demandas de visibilidad, acumulación de proyectos o resultados inmediatos. El criterio final es la experiencia cotidiana de cada niño: ser recibido, comprendido, acompañado y reconocido como participante de una comunidad que aprende.

CONCLUSIONES

El recorrido del libro muestra que desarrollo, aprendizaje e innovación forman una relación que debe interpretarse desde la experiencia infantil. Los procesos cognitivos, corporales, comunicativos y socioemocionales se entrelazan en actividades cotidianas. Una propuesta de calidad reconoce esa integración y evita convertir la educación inicial en una sucesión de ejercicios desconectados. El cuidado sensible, la conversación, el juego y la exploración constituyen oportunidades para aprender cuando se sostienen mediante relaciones estables y ambientes accesibles.

La evidencia revisada permite fundamentar decisiones y también delimitar expectativas. Las intervenciones producen resultados que dependen de su contenido, duración, implementación y contexto. Algunos efectos se concentran en las habilidades trabajadas, mientras que otros no se mantienen o no alcanzan significación estadística. Las asociaciones observadas requieren interpretaciones prudentes y las experiencias cualitativas aportan comprensión sin pretender representar todas las instituciones. Una práctica académicamente informada utiliza esta diversidad de resultados para preguntar mejor, no para prometer mejoras universales.

La planificación y la evaluación formativa vinculan intención pedagógica con respuesta a lo que ocurre. Observar permite reconocer estrategias, intereses y barreras; documentar ayuda a discutir esas interpretaciones; ajustar la enseñanza transforma la evidencia en acción. Este proceso necesita registros manejables y oportunidades para compartirlos. Su valor se aprecia en las decisiones que modifica y en las posibilidades de participación que abre, antes que en la cantidad de documentos producidos.

El lenguaje y la convivencia requieren oportunidades auténticas de encuentro. Escuchar, ampliar una idea, acompañar un conflicto y reconocer diferentes formas de comunicación son acciones que sostienen pertenencia. La autonomía se desarrolla con apoyos adecuados y elecciones significativas. Las familias aportan información indispensable sobre historias, lenguas y rutinas; su participación debe facilitarse mediante relaciones respetuosas y canales accesibles. Las diferencias culturales y las necesidades individuales no justifican expectativas reducidas ni exclusión de experiencias compartidas.

La inclusión demanda anticipar barreras y ofrecer apoyos específicos cuando resulten necesarios. El diseño universal orienta la planificación para la diversidad, mientras que las adaptaciones responden a situaciones particulares. Ambos procesos necesitan objetivos claros, colaboración y revisión de efectos. Identificar una dificultad no equivale a diagnosticar; tampoco es necesario esperar una etiqueta para mejorar el ambiente o la comunicación. La coordinación entre educación, salud y protección debe favorecer continuidad y comprensión compartida de las necesidades infantiles.

Finalmente, estas condiciones dependen de una gestión que proteja tiempo, recursos y bienestar profesional. La innovación requiere problemas definidos, ensayos acotados y decisiones basadas en evidencias pertinentes. La formación adquiere continuidad cuando se conecta con observación, acompañamiento y reflexión colectiva. El compromiso que articula los ocho capítulos consiste en construir instituciones donde cada niño pueda explorar, expresarse, recibir apoyo y participar con otros, y donde los equipos dispongan de condiciones reales para sostener ese propósito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, S. F., Waters, N. E., & Skibbe, L. E. (2026). A randomized controlled trial of HighScope's teacher professional learning on preschoolers' executive function skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 76, 230–239. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2026.03.012>
- Ahn, P. J., Fu, Y., Chang, A., Cui, Q., Jang, E.-j., Hiskey, C., Baumingham, J., & Chow, J. C. (2026). SEL integration into early language and literacy interventions: A systematic review. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 8, Artículo 100231. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2026.100231>
- Ahulló-Fuster, M.-A., Sánchez-Sánchez, M. L., Monterrubio-Gordón, A., & Ruescas-Nicolau, M.-A. (2025). A comparison of developmental profiles of preschool children with Down syndrome, global developmental delay, and developmental language disorder. *Healthcare*, 13(14), Artículo 1684. <https://doi.org/10.3390/healthcare13141684>
- Al Sager, A., Goodman, S. H., Jeong, J., Bain, P. A., & Ahun, M. N. (2024). Effects of multi-component parenting and parental mental health interventions on early childhood development and parent outcomes: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 8(9), 656–669. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(24\)00134-2](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(24)00134-2)
- Alamos, P., Turnbull, K. L. P., Williford, A. P., & Downer, J. T. (2025). The joint development of self-regulation and expressive language in preschool classrooms: Preliminary evidence from a low-income sample. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 97, Artículo 101763. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2025.101763>

- Arefadib, N., Stewart, B., Crespo-Gonzalez, C., Coghill, D., Hunt, R. W., Lingam, R. P., & Mulraney, M. (2026). Umbrella review and meta-analysis: Screening tools for the identification of developmental delay in early childhood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 65(7), 886–901. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2025.09.011>
- Bedard, A., & Fyffe, L. (2026). “It changed my perspective”: Embedding occupational therapy within an early childhood education centre provides inclusive developmental support and access to early intervention. *Child: Care, Health and Development*, 52(1), Artículo e70223. <https://doi.org/10.1111/cch.70223>
- Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., Jones, D. E., & Crowley, D. M. (2026). Promoting resilience with social-emotional learning: Young adult follow-up of a preschool randomized-controlled trial. *American Psychologist*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1037/amp0001765>
- Bitetti, D., Vail, C., López, L. M., & Hammer, C. S. (2025). Language dominance and the school readiness of preschool-age Spanish-English dual language learners. *Early Education and Development*, 36(6), 1278–1297. <https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2521246>
- Bliznashka, L., Hentschel, E., Ali, N. B., Hunt, X., Neville, S. E., Olney, D., Pitchik, H. O., Roy, A., Seiden, J., Solís-Cordero, K., Thapa, A., & Jeong, J. (2025). Psychometric properties of early childhood development assessment tools in low- and middle-income countries: A systematic review. *BMJ Open*, 15(5), Artículo e096365. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2024-096365>
- Botvin, C., Jenkins, J. M., Carr, R. C., Dodge, K. A., Clements, D., Sarama, J., & Watts, T. W. (2024). Can peers help sustain the positive effects of an early childhood

- mathematics intervention?. *Early Childhood Research Quarterly*, 67, 159–169.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.11.001>
- Carbuccia, L., Heim, A., Barone, C., & Chevallier, C. (2026). A randomized controlled trial on the effect of administrative burden and information costs on social inequalities in early childcare access in France. *Nature Human Behaviour*, 10(1), 64–79.
<https://doi.org/10.1038/s41562-025-02293-4>
- CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Chahboun, S., Lefstad, K. T., Pettersen, M., Åmot, I., & Thwala, S. (2024). Building bridges! Children with autism spectrum disorder and their transition from kindergarten to school – a scoping review. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 20, 1823–1835.
<https://doi.org/10.2147/ndt.s466108>
- Chen, S., Sermenio, R., Hodge, K. N., Geesa, R. L., Song, H. S., Izci, B., Froh, Z., & Murphy, S. (2025). Aligning early childhood science teaching beliefs, practices, and children’s learning outcomes: The impact of a professional development program. *Frontiers in Psychology*, 16, Artículo 1580018.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1580018>
- Choi, J.-Y., Wen, Z., Boros, A., Lin, T.-J., Huang, B., & Yin, C.-H. (2025). Peer play network in preschool classrooms: Features and variations by child characteristics and skills. *PLOS One*, 20(8), Artículo e0327023.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0327023>
- Chua, Y. W., Murray, C., Munford, L., Bennett, D., Hargreaves, D., & Taylor-Robinson, D. (2026). Time trends and area-level socioeconomic inequalities in early childhood development at 2–2.5 years old in England between 2019 and 2025: A local area ecological study. *BMJ Public Health*,

- 4(3), Artículo e003161. <https://doi.org/10.1136/bmjph-2025-003161>
- Cusiter, J., Short, K., Webb, A., & Munro, N. (2025). Combined language and code emergent literacy intervention for at-risk preschool children: A systematic meta-analytic review. *Child Development*, 96(4), 1519–1545. <https://doi.org/10.1111/cdev.14252>
- De la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Universal Design for Learning. A systematic review of its role in teacher education. *Alteridad*, 20(1), 113–128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- Decroix, C., Essilini, A., Côté, S., Alla, F., & “Accompagne-moi...!” group. (2025). Improving quality in childcare facilities, the “Accompagne-moi...!” approach: A qualitative study. *BMC Public Health*, 25(1), Artículo 3539. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-24248-0>
- Elansary, M., Aleghfeli, Y. K., Kuhn, J., Lee, K. Y., Strader, S., & McCoy, D. (2026). Global minds: Caregivers’ perceptions of early childhood development across sociocultural contexts. *BMJ Paediatrics Open*, 10(1), Artículo e004520. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2026-004520>
- Ernst, J., & Stelley, H. (2024). Supporting young children’s self-regulation through nature-based practices in preschool. *Behavioral Sciences*, 14(11), Artículo 1013. <https://doi.org/10.3390/bs14111013>
- Fabry, A. (2024). Leading the early years of school: A relational and responsive model of early childhood pedagogical leadership. *Australasian Journal of Early Childhood*, 49(4), 315–328. <https://doi.org/10.1177/18369391241274803>
- Fang, Z., Liu, X., Zhang, C., Lachman, J. M., & Qiao, D. (2024). Parenting interventions that promote child protection and development for preschool-age children with developmental disabilities: A global systematic review

- and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(3), 2128–2142. <https://doi.org/10.1177/15248380231207965>
- Granone, F., & Pollarolo, E. (2025). Facilitating children's communication in problem-solving activities with a coding toy: Teachers' semiotic mediation in early childhood education and care. *Frontiers in Psychology*, 15, Artículo 1426165. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1426165>
- Gündüz, S., & Güven, S. (2026). Diagnostic accuracy of parent reports for speech-language disorders in young children: A meta-analysis. *Pediatric Research*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1038/s41390-026-05391-9>
- Guo, Y., Breit, A., & Xie, Y. (2025). Early childhood practitioners' use of language facilitation strategies during informational book reading: Relation to language skills of children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 56(2), 281–303. https://doi.org/10.1044/2024_lshss-23-00141
- Hagen, Å. M., Rogde, K., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2025). Do the effects of a preschool language intervention last in the long run? A 4-year follow-up study. *Psychological Science*, 36(12), 887–898. <https://doi.org/10.1177/09567976251392219>
- Hansen, J. E., Støve, L. L., Væver, M. S., & Røhder, K. (2025). Socio-emotional development in young children with cerebral palsy: A scoping review. *Child: Care, Health and Development*, 51(4), Artículo e70130. <https://doi.org/10.1111/cch.70130>
- Heikkinen, K.-M., Ahtiainen, R., Fonsén, E., & Kallioniemi, A. (2024). Leadership as a profession in early childhood education and care. *Educational Research*, 66(3), 347–363. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2371352>

- Hentschel, E., Al Sager, A., McCoy, D. C., Kim, S.-H., Rao, N., Wade, C. G., & Yousafzai, A. K. (2026). The impact of early childhood care and education training programs on educator outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 76, 527–544. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2026.04.012>
- Hernández-Cordero, S., Franco-Lares, B., Hernández-F, M., Peters-Castilla, M., Lara-Mejía, V., Echandi-Ruíz, P., & Pérez-Escamilla, R. (2026). Strengthening early childhood development programs and interventions in low- and middle-income countries: Systematic review of interventions. *Maternal & Child Nutrition*, 22(3), Artículo e70244. <https://doi.org/10.1111/mcn.70244>
- Hiebert, L., Rojas, R., & Iglesias, A. (2025). Impact of academic language of instruction on Spanish and English growth and loss in bilingual children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 56(3), 807–822. https://doi.org/10.1044/2025_lshss-24-00120
- Hosokawa, R., Tomozawa, R., & Fujimoto, M. (2025). Effectiveness of Second Step program in fostering social-emotional skills in young children: A study in Japan. *BMC Pediatrics*, 25(1), Artículo 276. <https://doi.org/10.1186/s12887-025-05624-6>
- Huang, M., He, T., Ni, Y., Xu, Y., & Guo, T. (2026). Creative leadership and kindergarten teachers' creative teaching performance: A moderated mediation model. *Acta Psychologica*, 267, Artículo 107157. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.107157>
- Hunter, L. J., Aviles, A. I., Miller, E. B., Canfield, C. F., Guyon-Harris, K., Morris-Perez, P. A., Mendelsohn, A. L., & Shaw, D. S. (2025). Impacts of the Smart Beginnings parenting program on early childhood special education evaluation and service referral. *Academic Pediatrics*, 25(6),

<https://doi.org/10.1016/j.acap.2025.102826>

- Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., & Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLOS Medicine*, 18(5), Artículo e1003602. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602>
- Ji, Y., White, J., & Sharma, S. (2025). Social-emotional learning of 2-year-olds within peer interactions in early childhood education settings: A scoping review. *Behavioral Sciences*, 15(10), Artículo 1303. <https://doi.org/10.3390/bs15101303>
- Jiang, P., Song, X., Wang, Q., Wang, X., Chen, F., & Tu, D. (2025). A crisscrossing competency framework for family-preschool partnerships: Perspectives from Chinese kindergarten teachers. *Behavioral Sciences*, 15(5), Artículo 694. <https://doi.org/10.3390/bs15050694>
- Johnson, A. D., Wright, A. M., Martin, A., Dericks, A., & Tulsa SEED Study Team. (2025). Can the sustaining environments hypothesis be sustained? Testing moderation of sustained public preschool benefits by kindergarten classroom quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 72, 56–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.02.001>
- Johnstone-Cooke, V., Rutherford, M., Sheripkanova, A., Hutcheson, R., & Hodson, A. (2026). Effectiveness of caregiver-mediated spoken language interventions for children under five at risk of developmental language disorder: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 61(5), Artículo e70304. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.70304>
- Jonsson, J., Mabilile, G., Kvestad, I., Martinussen, M., Kyrrestad, H., & Aasheim, M. (2026). Employees' readiness for an

- evidence-based bullying prevention intervention in early childhood education and care centers. *Journal of Prevention*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1007/s10935-026-00955-1>
- Kaya, E. (2026). Early childhood education teachers' search for balance between children's developmental needs and the expectations of the curriculum. *Frontiers in Psychology*, 17, Artículo 1841421. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1841421>
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A. S., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., & Strimel, M. M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, Artículo 103956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>
- Le Diagon, S., Van der Henst, J.-B., & Prado, J. (2025). Early Montessori education shows delayed benefits for mathematical problem-solving in a 5-year longitudinal randomized controlled trial. *Scientific Reports*, 15(1), Artículo 43961. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-27687-2>
- Lee, Y., Douglass, A., Nguyen, P., Beatty, L., & Mendes, C. (2026). Understanding engagement and practice adoption among early childhood program administrators in the Essential Leadership Model. *Early Childhood Education Journal*, 54(6), 5289–5298. <https://doi.org/10.1007/s10643-026-02179-8>
- Li, Y., & Fan, M. (2026). Culturally inclusive teaching in diverse classroom settings in Chinese kindergartens: A qualitative “context-methods-outcomes” model. *Frontiers in Psychology*, 17, Artículo 1772144. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1772144>
- Li, Y., Dang, H., Yang, Y., & Li, J. (2026). Teacher-child relationships and preschool peer acceptance: A two wave longitudinal study of theory informed indirect pathways

- through emotion understanding and social initiative. *Frontiers in Psychology*, 17, Artículo 1809721. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1809721>
- Lillard, A. S., Loeb, D., Berg, J., Escueta, M., Manship, K., Hauser, A., & Daggett, E. D. (2025). A national randomized controlled trial of the impact of public Montessori preschool at the end of kindergarten. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 122(43), Artículo e2506130122. <https://doi.org/10.1073/pnas.2506130122>
- Lin, X., Ingram, J., Yang, C., Cheung, R., & Lim, J. H. (2025). Fostering culturally responsive social-emotional learning practices in rural transitional kindergarten classrooms. *Behavioral Sciences*, 15(9), Artículo 1147. <https://doi.org/10.3390/bs15091147>
- Liu, X., Ji, Y., Zhou, J., Xiao, T., Dai, M., Ge, Y., Guo, Z., & Yu, W. (2026). Family ecological influences on early childhood development in Shanghai, China: A cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, 26(1), Artículo 885. <https://doi.org/10.1186/s12887-026-07167-w>
- Lv, J., Stoliar, M., & Timmons, K. (2026). Supporting English language learners in play-based kindergarten: A scoping review. *Review of Education*, 14(1), Artículo e70156. <https://doi.org/10.1002/rev3.70156>
- Machado, I., & Oliveira-Formosinho, J. (2024). Professional development for praxis transformation in early childhood education and care: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(6), 930–965. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2381134>
- Malak, R., Kaczmarek, A., Fechner, B., Samborski, W., Kwiatkowski, J., Komisarek, O., Tuczyńska, M., Tuczyńska, M., & Mojs, E. (2024). The importance of follow-up visits for children at risk of developmental

- delay—a review. *Diagnostics*, 14(16), Artículo 1764.
<https://doi.org/10.3390/diagnostics14161764>
- Mallawaarachchi, S., Burley, J., Mavilidi, M., Howard, S. J., Straker, L., Kervin, L., Staton, S., Hayes, N., Machell, A., Torjinski, M., Brady, B., Thomas, G., Horwood, S., White, S. L. J., Zabatiero, J., Rivera, C., & Cliff, D. (2024). Early childhood screen use contexts and cognitive and psychosocial outcomes: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 178(10), 1017–1026.
<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.2620>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025a). *Currículo nacional de atención y educación de la primera infancia: 0–3 años*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/curriculo-nacional-primer-infancia.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025b). *Currículo priorizado de atención y educación de la primera infancia con énfasis en habilidades comunicacionales, lógico-matemáticas, digitales y socioemocionales: 3–5 años. Nivel de Educación Inicial*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-priorizado-inicial.pdf>
- Mohammed, A. H., Nigussie, B., Schellens, T., & Rotsaert, T. (2026). Play-based learning in early childhood education: A scoping review. *Early Childhood Education Journal*, 54(5), 3929–3975. <https://doi.org/10.1007/s10643-026-02127-6>
- Nagarajan, S., & Martino, S. (2025). Building inclusive classrooms: How Universal Design for Learning (UDL) can empower early childhood educators. *The Dialog: A Journal for Inclusive Early Childhood Professionals*, 28(3).
<https://doi.org/10.55370/thedialog.v28i3.1801>
- Nelson, B. B., Dudovitz, R. N., Romley, J. A., Thompson, L. R., Vangala, S., Gallegos, A., Gulsrud, A., Calderon, K., Porras-Javier, L., Herrera, P., Aceves, I., Baker, C. N., &

- Chung, P. J. (2025). Sustained effectiveness of a 211 call center with early childhood care coordination. *Pediatrics*, 156(5), Artículo e2025071644. <https://doi.org/10.1542/peds.2025-071644>
- OECD. (2025). *Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20af08c0-en>
- Olusanya, B. O., Wright, S. M., Nair, M. K. C., Lynch, P., Khetani, M., Davis, A. C., Hadders-Algra, M., & Global Research in Developmental Disabilities Collaborators (GRDDC). (2026). Disability inclusion for early childhood care and development: The twin-track approach. *Disability and Health Journal*, 19(3), Artículo 102027. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2026.102027>
- Orman, M. C., Reyes, L. I., Gilbert, C., Freimuth, E. M., Meyerson, Z. G., Carmona, B. A., & Bellows, L. L. (2026). Social support and strain amongst early childhood educators: Insights from experiences in the workplace. *Early Childhood Education Journal*, 54(5), 4331–4344. <https://doi.org/10.1007/s10643-026-02166-z>
- Ourda, D., Polyzoudi, E., Gregoriadis, A., & Barkoukis, V. (2025). Enhancing preschoolers' motor creativity through playfulness and social engagement. *Children*, 12(8), Artículo 969. <https://doi.org/10.3390/children12080969>
- Pacheco, C., Culkin, V., Putkaradze, A., & Zeng, N. (2025). Effects of movement behaviors on preschoolers' cognition: A systematic review of randomized controlled trials. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 22(1), Artículo 12. <https://doi.org/10.1186/s12966-025-01705-y>
- Pastrana Rivera, F., LaBrot, Z. C., Garza, B., Telule, J., Rodriguez, L., & Wilkinson, A. A. (2025). Embedding trauma-informed strategies within a multitiered system of supports: A framework for early childhood education.

- Behavioral Sciences*, 15(12), Artículo 1640.
<https://doi.org/10.3390/bs15121640>
- Peng, D. (2026). Does project-based STEAM curriculum benefit 3–4-year-old preschoolers' creative potential? A pilot comparison with theme-based curriculum. *Frontiers in Psychology*, 17, Artículo 1831871.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1831871>
- Peng, D., Yuan, Y., Lin, X., Wang, Z., & Li, X. (2026). Effects of a 10-week creative dance intervention on social-emotional competence in preschool children: A preliminary cluster-randomized trial. *Acta Psychologica*, 268, Artículo 107387.
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.107387>
- Peng, X., Long, T., & Su, X. (2024). Preschool teachers' attitudes about inclusive education and its influencing factors in China. *Behavioral Sciences*, 14(10), Artículo 904.
<https://doi.org/10.3390/bs14100904>
- Pereira, T., Ramalho, A. M., & Lousada, M. (2025). Parents' and early childhood educators' perceptions after the implementation of the pragmatic intervention programme (PICP). *Autism & Developmental Language Impairments*, 10, Artículo 23969415251330465.
<https://doi.org/10.1177/23969415251330465>
- Popplestone, S., Honda, T., Tran, T., Baek, Y., Romero, L., & Fisher, J. (2026). Home-based learning opportunities, responsive caregiving and the development of preschool-aged children in low- and middle-income countries of the East Asia and Pacific region: A systematic review. *Child: Care, Health and Development*, 52(3), Artículo e70265.
<https://doi.org/10.1111/cch.70265>
- Rance, T., Oliver, B., Dodd, H. F., & Hesketh, K. R. (2026). Facilitators and barriers to adventurous play in British preschool-aged children: Cross-sectional findings from the British preschool children's play survey. *BMJ Public*

- Reese, E., Bakir-Demir, T., Moses, L. J., Marshall, S., Schaughency, E., Salmon, K., Taumoepeau, M., McLauchlan, J., Edgeler, C., Guiney, H., Kokaua, J., Jose, P. E., Clifford, A., Maruariki, N., Dorana, Y., Zhang, Y., Mollan, S., & McNaughton, S. (2026). The Kia Tīmata Pai randomized controlled trial: ENRICH early childhood teacher training improves toddlers' oral language and self-regulation. *Developmental Science*, 29(5), Artículo e70198. <https://doi.org/10.1111/desc.70198>
- Riquelme-Arredondo, A., Villagra Bravo, C., & Gutiérrez-Martinetti, S. (2025). Pedagogical documentation from the assessment as learning approach in preschool classrooms. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 33(129), Artículo e0255107. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003305107>
- Roby, E., Miller, E. B., Canfield, C. F., Shaw, D. S., Morris-Perez, P. A., & Mendelsohn, A. L. (2025). Supporting early social-emotional competencies through reading and play: Findings from an RCT of the tiered Smart Beginnings program. *Social Development*, 34(4), Artículo e70024. <https://doi.org/10.1111/sode.70024>
- Rodgers, L., Botting, N., Harding, S., Cartwright, M., Amer-El-Khedoud, M., & Herman, R. (2024). Shared characteristics of intervention techniques for oral vocabulary and speech comprehensibility in preschool children with co-occurring features of developmental language disorder and speech sound disorder: A systematic review with narrative synthesis. *BMJ Open*, 14(8), Artículo e081571. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-081571>
- Routhier, F., Lettre, J., Lemieux, M., Longchamps, F., Kiki, G. M., Gagnon, M., Desmarais, C., Grandisson, M., Morales, E., Lamontagne, M.-E., Julien-Gauthier, F., Mortenson, W.

- B., Field, D., Zwicker, J. G., Kangkoyiri, F., Campbell, W., Phoenix, M., Belleau, M.-C., Tellier, F., ... Wan, M. (2025). Accessibility of childcare services for children with disabilities aged 0 to 5 years: A scoping review of promising solutions. *Child: Care, Health and Development*, 51(3), Artículo e70087. <https://doi.org/10.1111/cch.70087>
- Rydland, V., Bratlie, S. S., Lekhal, R., Chen, S., & Grøver, V. (2026). The effectiveness of a professional development intervention to support children's language learning in diverse early childhood education and care settings in Norway. *Child Development*, 97(5), 1836–1852. <https://doi.org/10.1093/chidev/aacag065>
- Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley LaPoint, S., Feldman, J. I., Barrett, D. J., Caldwell, N., Dunham, K., Crank, J., Albarran, S., & Woynaroski, T. (2023). Autism intervention meta-analysis of early childhood studies (Project AIM): Updated systematic review and secondary analysis. *BMJ*, 383, Artículo e076733. <https://doi.org/10.1136/bmj-2023-076733>
- Seow, S. L., & Abdullah, M. N. L. Y. (2025). Malaysian and Japanese children's self-regulation: Insights through a cultural lens. *Acta Psychologica*, 261, Artículo 105971. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105971>
- Sharpe, S. N., Andrews, D., & Brown, A. (2026). Enabling 'successful knowledge transfer' in early childhood settings – a meta strategic leadership approach. *Australasian Journal of Early Childhood*, 51(1), 77–90. <https://doi.org/10.1177/18369391251367835>
- Shenberger, E., & Zinsser, K. (2026). An evaluation of “preventing expulsion in preschool”: A cognitive-behavioral, strengths-based teacher training to reduce early childhood exclusionary discipline. *Infant Mental Health Journal: Infancy and Early Childhood*, 47(1), Artículo e70063. <https://doi.org/10.1002/imhj.70063>

- Silberman, A., de Mooij, B., Fekkes, M., & Overbeek, G. (2026). Which components boost social-emotional learning intervention effects in preschool children? A multilevel meta-analysis. *Early Education and Development*, 37(7), 1728–1767. <https://doi.org/10.1080/10409289.2026.2688468>
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- Song, S., & Hao, Y. (2026). Inferential talk between teachers and children across play types: A categorization based on the play continuum. *Frontiers in Psychology*, 17, Artículo 1701414. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1701414>
- Tatalović Vorkapić, S., & Komadina, T. (2025). Parents' and teachers' perspectives on children's socio-emotional well-being during transition from home to kindergarten. *Children*, 12(9), Artículo 1145. <https://doi.org/10.3390/children12091145>
- Tigere, I., Bethere, D., Jurs, P., & Ljubkina, V. (2025). Developing inclusive preschool education for children with autism applying universal learning design strategy. *Education Sciences*, 15(6), Artículo 638. <https://doi.org/10.3390/educsci15060638>
- Toledo-Vargas, M., Chong, K. H., Maddren, C. I., Howard, S. J., Wakefield, B., & Okely, A. D. (2025). Parental technology use in a child's presence and health and development in the early years: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 179(7), 730–737. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2025.0682>
- Tryggstad, H., Eldevik, S., Eikeseth, S., Strømngren, B., & Kingsdorf, S. (2026). Staff training to improve the preschool educational environment for children with

- special needs. *Behavior Analysis in Practice*, 19(3), 1124–1145. <https://doi.org/10.1007/s40617-025-01123-3>
- Tyzhuk, K., Dodd, H. F., & Hesketh, K. R. (2025). Parental tolerance of risk and associations to adventurous play in British preschool-aged children. *Preventive Medicine Reports*, 59, Artículo 103282. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2025.103282>
- UNICEF & UNESCO. (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation*. <https://www.unicef.org/reports/global-report-early-childhood-care-and-education-right-strong-foundation>
- Wang, L., Lei, Y., Zhou, Q., & Wei, Y. (2026). Impact of inclusive education on early childhood development: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 30(2), 374–389. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2449848>
- Wang, Q., & Stratigos, T. L. (2025). Assessment as learning in practice: Children's and educators' views on digital and paper documentation. *Australasian Journal of Early Childhood*, 50(3), 229–243. <https://doi.org/10.1177/18369391251358015>
- Wang, S., Che, X., Chen, Y., Wei, X., Zou, H., Qian, R., Li, L., Xu, F., & Chen, Y. (2026). The influence of cooperative constructive play on the approaches to learning in 5–6-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 270, Artículo 106552. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2026.106552>
- Wickenden, M. (2024). Using participatory and inclusive methodologies to explore inclusive education in Africa. *African Journal of Disability*, 13, Artículo a1486. <https://doi.org/10.4102/ajod.v13i0.1486>
- World Health Organization. (2020). *Improving early childhood development: WHO guideline*.

<https://www.who.int/publications/i/item/9789240002098>
6

- Wu, P.-F. R. (2025). A national study on teacher beliefs and practices in inclusive preschool education in Taiwan. *International Journal of Developmental Disabilities*, 71(6), 852–866. <https://doi.org/10.1080/20473869.2025.2545954>
- Wyatt, T. M., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2025). Self-regulation in preschool children: Hot and cool executive control as predictors of later classroom learning behaviors. *Learning and Individual Differences*, 121, Artículo 102701. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102701>
- Xia, Y., Xu, Y., Zhu, L., Ai, J., & Chen, C.-C. (2026). Authentic assessment of social-emotional development in early childhood: A scoping review. *Brain Sciences*, 16(8), Artículo 806. <https://doi.org/10.3390/brainsci16080806>
- Xing, L., Tang, Y., Liu, Q., Chen, H., Zeng, J., & Su, J. (2025). The effects of interactive reading on young children's narrative abilities: A meta-analytic study. *Frontiers in Psychology*, 16, Artículo 1653511. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1653511>
- Yaffe, D., Shtoots, L., Kochav Isakow, O., Daniel, Y., Reuveni, O., Keisari, S., & Golland, Y. (2025). Short playful interactions improve executive functions in children. *Scientific Reports*, 15(1), Artículo 23573. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-07028-z>
- Zhang, B., Gou, S., Wang, D., Zhu, X., Han, Y., Sun, Y., Li, Y., Hu, Q., & Liu, X. (2026). A sequential integrating virtual simulation and authentic video for preschool teacher candidates' observational skills training: A design-based intervention study. *PLOS One*, 21(9), Artículo e0358951. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0358951>
- Zhang, J., Lam, J. H. Y., Wang, D., Fung, P. C. S., Gillam, R. B., Bedore, L. M., & Peña, E. D. (2025). Relationships between

home and school language exposure and changes in bilingual oral language performance from kindergarten to first grade. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 68(9), 4320–4336.
https://doi.org/10.1044/2025_jslhr-24-00852

Zhang, Z., Li, J., An, D., Li, J., & Sun, J. (2026). Professional development through the lens of educator well-being: A meta-analysis in early childhood education. *Teaching and Teacher Education*, 181, Artículo 105716.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105716>

Zhou, N., Zhou, L., Ho, C. Y. T., McGrath, C., & Wong, H. M. (2024). Social story intervention for training expected behaviors among preschool children: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(7), Artículo 940.
<https://doi.org/10.3390/ijerph21070940>

Zulauf-McCurdy, C. A., Johansson, M., Hashimoto, J. R., & Meza, R. D. (2024). How can implementation science advance behavioral interventions in preschool? A scoping review and recommendations. *Prevention Science*, 25(8), 1275–1283. <https://doi.org/10.1007/s11121-024-01742-2>

BIOGRAFÍA

PERFIL PROFESIONAL



Helen Raquel Navarrete Albán

helen.navarrete@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-3625-3522>

Magíster en Educación Inicial con Mención en Innovación en el Desarrollo Infantil graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Licenciada en Educación Parvularia graduada de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador). Profesora de Educación Parvularia graduada de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).



Iliana Paola Delgado Campuzano

ili13pao@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-1827-4866>

Magíster en Educación Inicial con mención en Innovación en el Desarrollo Infantil graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Parvularia graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Profesora en Ciencias de la Educación con Especialización en Educadores de Párvulos graduada de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador).



Glenda Monserrate Zambrano Vélez

glendam.zambrano@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-3329-3193>

Magíster en Gerencia Educativa graduada de la Universidad Estatal del Sur de Manabí, (Ecuador). Licenciada en Educación Parvularia graduada de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, (Ecuador).

BIOGRAFÍA

PERFIL PROFESIONAL



Lourdes Karina Perea Rivera

lourdes.perea@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-9504-8988>

Magíster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria graduada de la Universidad Rey Juan Carlos, (España). Licenciada en Educación Parvularia graduada de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador). Profesora en Educación Parvularia graduada de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).



Jessica Yasmin Neira Vera

yasmin.neira@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-0856-4676>

Licenciada en educación Parvularia graduada de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).



Martha Jeanneth Echeverría Flores

martha.echeverria@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-6988-2518>

Licenciada en Ciencias de la Educación especialización Educadores de Párvulos graduada de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Profesora en Ciencias de la Educación especialización Educadores de Párvulos graduada de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador).

BIOGRAFÍA

PERFIL PROFESIONAL



Shirley Mercedes Pin Méndez

shirley.pin@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0004-7628-3438>

Magíster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria graduada de la Universidad Rey Juan Carlos, (España). Licenciada en Educación Parvularia graduada de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador). Profesora en Educación Parvularia graduada de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).



Jessica Yasmin Neira Vera

crt1793@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2354-5591>

Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial graduada de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).

La obra reúne ocho capítulos que abordan los fundamentos y las prácticas educativas para acompañar el desarrollo integral de niñas y niños. La obra explora el juego como mediador del aprendizaje, la planificación y evaluación pedagógica, el desarrollo del lenguaje y la construcción de habilidades socioemocionales. Asimismo, examina la atención a las necesidades educativas especiales, el diseño de entornos inclusivos y la gestión institucional orientada a la innovación. Desde una perspectiva que articula conocimientos pedagógicos y propuestas aplicables al aula, ofrece orientaciones para reconocer la diversidad de ritmos, capacidades y contextos infantiles. Sus contenidos promueven la participación de las familias, la observación y la reflexión sobre la práctica docente. Dirigido a educadores, estudiantes y profesionales de educación inicial, este libro contribuye a comprender la primera infancia y a fortalecer experiencias de aprendizaje significativas, inclusivas y respetuosas de los derechos de la niñez.



ARTI EDITORIAL

ISBN: 978-9907-9600-5-1



9 1789907 1960051