ARTI EDITORIAL
Arte de la investigación

EL CEREBRO NO APRENDE A GRITOS:

Neuroeducación, disciplina positiva y desarrollo infantil



EL CEREBRO NO APRENDE A GRITOS: NEUROEDUCACIÓN, DISCIPLINA RESPETUOSA Y DESARROLLO INFANTIL

Celia Rosalia Peñafiel Sarmiento

Información de la obra
Publicación digital
Primera edición – Noviembre del 2026
ISBN: 978-9907-863-01-7
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.24489854
Materia: 370.15 - Psicología educativa
Colección: Psicología
No. pág.: 133

Cita sugerida: Peñafiel, C. (2026). El cerebro no aprende a gritos: Neuroeducación, disciplina positiva y desarrollo infantil. *ARTI EDITORIAL*. https://doi.org/10.5281/zenodo.24489854

Equipo editorial

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 DE CONTENIDO

ÍNDICE DE CONTENIDO ..... **ii**

PRÓLOGO ..... **ix**

INTRODUCCIÓN **1**

CAPÍTULO 1 El aprendizaje infantil y el uso responsable de la neuroeducación **4**

¿Qué aporta la neuroeducación? 5

Emoción y cognición en una misma experiencia 5

¿Qué significa el título del libro? 6

Neuromitos que dificultan la enseñanza 7

¿Cómo evaluar una propuesta que promete mejorar el cerebro' 8

Alfabetización científica como práctica institucional 9

CAPÍTULO 2 Desarrollo infantil vínculos y expectativas realistas **11**

El desarrollo como proceso desigual y contextual 12

Apego y disponibilidad del cuidador 12

Sistemas que influyen en la conducta 13

Orientaciones por momentos del desarrollo 14

Expectativas que pueden observarse 15

La calidad de las interacciones 16

CAPÍTULO 3 Estrés amenaza y posibilidades de recuperación **17**

El estrés no es una sola experiencia 18

¿Cómo puede interferir la amenaza con el aprendizaje' 18

Adversidad sin determinismo 19

Manifestaciones que necesitan comprensión 20
Respuesta educativa sensible al trauma 20
Sueño rutinas y condiciones de cuidado 21
Un plan de recuperación después de un episodio difícil 22
CAPÍTULO 4 Disciplina respetuosa y límites que enseñan 23
Una definición operativa 24
¿Qué se aprende de la respuesta adulta' 24
Límites proporcionales y comprensibles 25
Lo que muestran las intervenciones de crianza 26
Secuencia para enseñar un límite 27
Reparación y responsabilidad 28
Cambiar una práctica arraigada 28
CAPÍTULO 5 Autorregulación y corregulación en la vida cotidiana 30
Capacidades que se desarrollan con apoyo 31
Emociones y expresión 31
Evidencia sobre acompañamiento emocional 32
Prepararse antes de una crisis 33
Acompañar el momento de mayor dificultad 33
Conversar después 34
Evaluar avances sin convertirlos en premios por callar 35
CAPÍTULO 6 Estrategias paso a paso para las familias 36
Elegir una prioridad viable 37
La mañana sin una cadena de amenazas 37
Acompañar una rabieta 38
Comer sin coerción 39

Pantallas y presencia adulta 39
Conflictos entre hermanos 40
Desacuerdos entre cuidadores 41
Revisión semanal breve 42
CAPÍTULO 7 Un aula que previene la escalada de los conflictos 43
La organización también educa 44
Recibir al niño y reconocer cambios 44
Dar instrucciones que puedan cumplirse 45
Transiciones con menos espera y más anticipación 46
Enseñar convivencia en momentos tranquilos 47
Corregir sin exposición pública 47
¿Qué hacer cuando la conducta interrumpe la clase' 48
La observación entre colegas 49
CAPÍTULO 8 Juego movimiento y aprendizaje con participación 50
El juego como actividad con sentido 51
Autonomía con estructura 51
Juegos para practicar espera y cambio de regla 52
Movimiento sin promesas excesivas 53
Música y ritmo como experiencia compartida 54
Leer y conversar sin examen permanente 54
Diseñar una experiencia completa 55
Valorar el proceso sin sobreinterpretarlo 56
CAPÍTULO 9 Inclusión y apoyos para distintas formas de desarrollarse 57

Comprender las barreras 58
Evitar neuromitos sobre el neurodesarrollo 58
Comunicación accesible 59
Ajustar el ambiente sensorial 60
Riesgo de violencia y discapacidad 60
Acompañar a las familias 61
Responder a una crisis sin castigar la diferencia 62
Revisar si la inclusión está ocurriendo 62
CAPÍTULO 10 Identificación de posibles situaciones de violencia en el aula 63
Nombrar las conductas con precisión 64
Observar al adulto y al ambiente 64
Señales físicas y de cuidado 65
Cambios emocionales y conductuales 66
El silencio y la aparente buena conducta 66
Diferenciar observación hipótesis y decisión 67
Registro descriptivo de una alerta 68
Errores que deterioran la detección 68
Caso integrado de detección 69
CAPÍTULO 11 Primera respuesta y activación de la protección 70
La función de quien recibe una revelación 71
Valorar seguridad inmediata 71
Escuchar sin interrogar 72
El marco de actuación en Ecuador 73
Coordinar sin multiplicar relatos 73

Contacto con la familia 74
Continuidad educativa y protección de la intimidad 75
Ensayar antes de necesitar la ruta 75
Secuencia operativa de primera respuesta 76
CAPÍTULO 12 Autoridades educativas y prevención institucional de la violencia..... 77
Convertir el compromiso en obligaciones observables..... 78
Contenido mínimo de una política de protección 78
Revisar espacios y momentos de riesgo 79
Inducción y formación del personal 80
Supervisión que detecta prácticas 80
Responsabilidades distribuidas..... 81
Recursos y condiciones de trabajo 82
Responder a una queja sobre el personal..... 82
Revisar la política después de un incidente..... 83
CAPÍTULO 13 Alianza con las familias y cuidado de los adultos 84
Una relación que permita conversar antes de la crisis 85
Conversaciones difíciles con hechos y acuerdos..... 85
Adaptación cultural sin justificar violencia 86
Familias bajo presión 87
La regulación adulta también necesita apoyo 87
Bienestar docente y c..... 88
ondiciones institucionales 88
Conversación de apoyo entre colegas..... 89
Reparar la relación con una familia 89

Participación familiar con límites claros 90

CAPÍTULO 14 Implementación y evaluación de un plan de buen trato 91

Del contenido del libro a una práctica sostenible 92

Establecer una línea de partida..... 92

Plan orientativo de doce semanas..... 93

Indicadores útiles y límites de interpretación 94

Ejemplo de una revisión de transición 94

¿Cuándo intensificar el apoyo? 95

Sostener lo aprendido 96

Compromisos que pueden verificarse..... 96

TALLERES Y CASOS PARA LA FORMACIÓN..... 97

Taller 1 Transformar una corrección cotidiana 97

Taller 2 Diseñar una transición accesible 98

Taller 3 Escuchar una preocupación infantil 99

Taller 4 Revisar la respuesta adulta antes de escalar..... 100

Taller 5 Convertir una afirmación neuroeducativa en una pregunta verificable 101

Caso 1 La voz fuerte se ha vuelto una rutina 102

Caso 2 Un niño teme entrar a un espacio..... 103

Caso 3 Una familia solicita castigos más duros..... 104

Caso 4 Una dificultad de comunicación oculta necesidades 105

Caso 5 Una revelación involucra a una persona apreciada 106

Caso 6 El plan mejora en papel, pero no en el aula 107

HERRAMIENTAS DE APLICACIÓN Y SEGUIMIENTO . 109

Herramienta 1 Plan de acompañamiento de una rutina 109

Herramienta 2 Registro de una situación de aprendizaje .. 110

Herramienta 3 Registro inicial de una preocupación de protección 111

Herramienta 4 Plan personal de apoyo a la regulación 112

Herramienta 5 Reunión breve entre familia y escuela 113

Herramienta 6 Revisión institucional del buen trato 113

Herramienta 7 Lectura crítica de un estudio 115

Herramienta 8 Directorio y ensayo de respuesta 115

GLOSARIO DE TÉRMINOS 117

CONCLUSIONES 120

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 122

PRÓLOGO

Un niño derrama un vaso de agua. Una niña se niega a entrar al aula. Dos compañeros disputan un juguete. En pocos segundos, la persona adulta decide qué significado atribuye a la escena y cómo responde. Puede interpretar una habilidad todavía en desarrollo, una necesidad de ayuda o una dificultad del ambiente. También puede suponer una intención de desafiarla. De esa lectura depende, en parte, que la intervención enseñe a resolver el problema o añada miedo a una situación que ya era difícil.

El cerebro no aprende a gritos propone examinar esas decisiones. Su título expresa una posición educativa: el temor, la humillación y la intimidación no deben ser herramientas de enseñanza. No significa que el sistema nervioso deje literalmente de aprender cuando alguien eleva la voz. Bajo amenaza también se aprende, pero pueden aprenderse la evitación, el silencio o la desconfianza. Lo que aquí interesa es construir condiciones para comprender, participar, equivocarse con seguridad y desarrollar autonomía.

Educar sin violencia exige más que una intención afectuosa. Requiere saber qué puede hacer un niño en cada momento, cómo formular un límite, cuándo acompañar una emoción y cómo proteger a quien pudiera estar siendo vulnerado. También exige instituciones que respalden a sus docentes con tiempo, formación y recursos. Pedir serenidad a una persona permanentemente sobrecargada sin revisar sus condiciones de trabajo es una respuesta incompleta; justificar una agresión por esa sobrecarga también lo es.

Esta obra se dirige a las familias, al profesorado y a quienes conducen establecimientos educativos. Cada grupo dispone de responsabilidades distintas. Una familia puede reorganizar una rutina; una docente puede modificar una transición; una

autoridad puede asegurar que exista un canal de alerta independiente de quien recibe una queja. La protección infantil funciona mejor cuando estas responsabilidades están conectadas y cada persona sabe qué le corresponde hacer.

El lector encontrará teoría, evidencia reciente y propuestas de aplicación. Las teorías clásicas permiten comprender la formación de vínculos, el aprendizaje social y la influencia del ambiente. Los estudios contemporáneos ayudan a valorar qué intervenciones tienen respaldo, en qué poblaciones se han investigado y qué preguntas siguen abiertas. Las actividades, guiones y casos son elaboraciones pedagógicas para esta obra. No se presentan como tratamientos clínicos ni como programas cuya eficacia ya se hubiera demostrado.

Conviene leer con una pregunta concreta: qué práctica puede cambiarse para que un niño esté más seguro y tenga mejores oportunidades de aprender. A veces el primer cambio será hablar con menos palabras. Otras veces será pedir ayuda, reconocer una conducta adulta inadecuada o activar una ruta de protección. La disciplina respetuosa adquiere sentido cuando el respeto se vuelve observable en esas acciones.

INTRODUCCIÓN

Este libro desarrolla una propuesta de acompañamiento infantil que integra neuroeducación, psicología del desarrollo, disciplina respetuosa y protección de derechos. Su núcleo es la infancia de cero a ocho años, con especial atención a educación inicial y a los primeros años de educación básica. Algunas orientaciones son útiles para edades posteriores, pero las expectativas, el lenguaje y los apoyos siempre deben ajustarse al desarrollo, la comunicación y las circunstancias de cada niño.

La tesis principal es que la regulación se enseña mediante relaciones seguras, límites comprensibles y oportunidades reiteradas de practicar. La autoridad adulta conserva su función de protección y organización. Un niño puede sentirse enojado y, al mismo tiempo, recibir un límite que impida golpear. La persona adulta puede detener una conducta peligrosa sin descalificar la identidad del niño, amenazarlo con abandono ni convertir el incidente en un espectáculo frente a sus compañeros.

Se emplean los términos violencia física, violencia psicológica, negligencia y prácticas disciplinarias coercitivas para describir conductas que suelen quedar ocultas bajo expresiones como «mano dura» o «corrección fuerte». La denominación técnica no pretende etiquetar personas desde una escena aislada: permite nombrar comportamientos, valorar riesgos y organizar respuestas. El análisis institucional debe proteger a la niñez y respetar los procedimientos de investigación establecidos.

La obra se apoya en una revisión narrativa orientada a la práctica. Se consultaron registros bibliográficos y resúmenes de investigaciones, revisiones y metaanálisis, junto con documentos oficiales de salud y educación. Se priorizaron publicaciones de 2022 a 2026; entre los estudios seleccionados

predominan trabajos publicados entre 2022 y 2025. La fecha de cierre de la consulta es el 16 de noviembre de 2026. Se conservaron fuentes clásicas para explicar las bases conceptuales.

Las familias pueden comenzar por los capítulos sobre desarrollo, corregulación y rutinas del hogar. Después conviene revisar los capítulos de detección y respuesta para reconocer cuándo una dificultad cotidiana necesita apoyo adicional o una acción de protección. Los ejemplos no presuponen una familia de composición única: pueden aplicarlos madres, padres, abuelos, cuidadores y otras personas responsables, acordando quién realiza cada tarea.

El profesorado encontrará herramientas para organizar ambientes, enseñar habilidades, documentar observaciones e intervenir ante conflictos. Para usar los guiones no es necesario memorizar frases. Es más importante conservar su función: describir lo ocurrido, establecer el límite, ofrecer ayuda y permitir una reparación posible. Cuando existe sospecha de violencia, la prioridad cambia de la enseñanza de habilidades a la protección.

Las autoridades educativas deben prestar especial atención a la prevención institucional, las rutas de actuación, el bienestar del personal y la evaluación. Una institución puede exhibir mensajes afectuosos y mantener prácticas humillantes; por ello, el criterio de calidad será lo que ocurre en las aulas, los patios, los baños, el transporte y las comunicaciones con las familias. Las herramientas finales permiten revisar prácticas concretas, sin convertirlas en escalas diagnósticas.

Todos los casos del libro son ficticios y se construyen con fines formativos. No describen a estudiantes, familias ni trabajadores de la institución de la autora. Los formularios son propuestas de elaboración propia y no sustituyen los instrumentos oficiales de reporte. No poseen puntos de corte

clínicos ni deben utilizarse para declarar que un niño ha sufrido violencia.

El libro ofrece orientación educativa. La valoración de lesiones, el diagnóstico del desarrollo y el tratamiento de problemas de salud mental corresponden a profesionales competentes. Ante peligro actual o una revelación de violencia, no debe esperarse a terminar una actividad, completar un registro semanal o comprobar una hipótesis. Se activa la protección y la atención que la situación requiere.



CAPÍTULO I.

EL APRENDIZAJE INFANTIL Y EL USO RESPONSABLE DE LA NEUROEDUCACIÓN

¿Qué aporta la neuroeducación?

La neuroeducación estudia las relaciones entre procesos cerebrales, desarrollo psicológico y experiencias de aprendizaje. Su utilidad depende de conectar niveles de explicación que no son intercambiables. Una imagen cerebral puede aportar información sobre un mecanismo; una evaluación de aula permite conocer si una propuesta ayuda a aprender. La existencia de un mecanismo plausible no garantiza por sí sola que una actividad educativa funcione.

Bruer señaló tempranamente el riesgo de saltar desde descubrimientos de laboratorio hasta recomendaciones escolares sin suficiente mediación de la psicología cognitiva. Tokuhama-Espinosa desarrolló una perspectiva transdisciplinaria que reúne mente, cerebro y educación. Estas contribuciones permiten formular una regla de lectura: una propuesta merece evaluarse por la calidad de sus pruebas, no por la cantidad de términos neurológicos que utiliza (Bruer, 1997; Tokuhama-Espinosa, 2010).

Una intervención puede ser valiosa sin mencionar neuronas. Por ejemplo, mostrar un procedimiento, permitir un intento y ofrecer retroalimentación comprensible son decisiones pedagógicas que se evalúan mediante el aprendizaje observado. Si se agrega la palabra «neuro» a esa secuencia, no se ha añadido evidencia. Las autoridades deben exigir que los proveedores expliquen qué cambió, en qué niños, frente a qué comparación y durante cuánto tiempo.

Emoción y cognición en una misma experiencia

La atención, la memoria y la toma de decisiones están relacionadas con la relevancia emocional de lo que sucede. Immordino-Yang y Damasio propusieron que el aprendizaje

educativo debe comprenderse considerando la participación de la emoción en procesos que solemos llamar cognitivos. Esta perspectiva no convierte cualquier emoción agradable en aprendizaje ni implica que la frustración sea siempre perjudicial (Immordino-Yang y Damasio, 2007).

En una actividad de construcción, una torre que cae puede generar frustración y ofrecer una oportunidad de ensayo. La experiencia cambia si la caída se acompaña de burla, amenaza o exposición pública. En el primer caso, la dificultad pertenece a la tarea; en el segundo, el niño también necesita manejar una amenaza interpersonal. El adulto puede conservar el desafío y reducir la amenaza: «La base se movió; probemos una pieza más ancha».

La seguridad emocional no equivale a comodidad permanente. Aprender incluye esperar, revisar un error, escuchar una corrección y tolerar que una preferencia no sea posible. La cuestión es si el desafío resulta abordable con apoyos y si el niño conserva su dignidad. La práctica educativa debe permitir dificultades con ayuda, no fabricar sufrimiento como prueba de obediencia.

¿Qué significa el título del libro?

Decir que el cerebro no aprende a gritos es una formulación pedagógica, no una descripción literal de un interruptor cerebral. Una voz fuerte para advertir de un vehículo constituye una acción de protección. Gritar repetidamente para intimidar, humillar o conseguir sometimiento plantea otra situación. Deben valorarse contenido, tono, contexto, frecuencia, relación de poder y efecto sobre la seguridad.

La revisión de Dube y colaboradores identificó diversidad de definiciones del abuso verbal infantil y asociaciones con

dificultades emocionales y conductuales. El volumen de voz es una dimensión, junto con el contenido y la forma de la comunicación. La heterogeneidad de medidas limita la precisión de algunas conclusiones. El hallazgo respalda tomar en serio la violencia verbal; no permite atribuir un diagnóstico a un niño por haber escuchado un grito (Dube et al., 2023).

Una corrección breve, firme y privada puede enseñar sin intimidación: «La pintura permanece en el papel». Si se repite «eres un desastre», la intervención cambia de la conducta a la identidad. En la práctica, revisar los verbos y calificativos del lenguaje adulto ayuda más que discutir si la persona «tenía buena intención». La intención no reemplaza el análisis del comportamiento.

Neuromitos que dificultan la enseñanza

Los neuromitos son interpretaciones erróneas de conocimientos sobre el cerebro y el aprendizaje. Entre las ideas problemáticas se encuentran clasificar a cada niño como exclusivamente visual, auditivo o cinestésico, atribuirle una personalidad por un hemisferio dominante o prometer que un ejercicio aislado «integra» el cerebro y resuelve dificultades diversas. Variar las representaciones puede ser útil; eso no demuestra que la enseñanza deba emparejarse con supuestos estilos fijos.

En una encuesta a docentes ecuatorianos se identificó una presencia considerable de creencias educativas no respaldadas. El diseño de encuesta permite describir respuestas de la muestra, pero no establecer cómo enseña cada participante ni representar automáticamente a todo el profesorado del país. Su importancia local consiste en mostrar que la formación

científica debe incluir análisis crítico de afirmaciones pedagógicas (Zambrano R et al., 2025).

Otro estudio internacional con docentes de once países encontró creencias similares y señaló fuentes formativas de transmisión. Una investigación sobre procedencia de los neuromitos también identificó libros, materiales y contactos profesionales. Por tanto, una afirmación no se vuelve fiable porque aparezca en un curso docente o se repita entre colegas (Adiguzel et al., 2025; Sazaka et al., 2024).

¿Cómo evaluar una propuesta que promete mejorar el cerebro'

Paso 1. Traducir la promesa a una conducta observable. «Mejora la integración cerebral» es difícil de evaluar en un aula. «Ayuda a seguir una instrucción de dos pasos durante una actividad conocida» permite especificar qué se observará, qué ayuda se ofrece y en qué situación.

Paso 2. Solicitar la fuente original. Debe identificarse una publicación, una población, una intervención y un resultado. Un testimonio comercial no sustituye esa información. Si el estudio se realizó con adultos o animales, no puede asumirse que valida una práctica para niños de tres años.

Paso 3. Revisar la comparación. La mejora puede deberse a maduración, práctica repetida, atención adicional o cambios del contexto. Interesa saber si existió un grupo comparador y si el resultado fue medido por alguien distinto de quien vendía o impartía el programa.

Paso 4. Examinar costos y accesibilidad. Un material costoso que no facilita participación puede desplazar recursos de mayor prioridad. Deben considerarse tiempo del personal,

capacitación, mantenimiento, disponibilidad de versiones accesibles y posibles barreras para las familias.

Paso 5. Realizar una implementación limitada y documentada, cuando sea pertinente. Se define qué se hará, quién lo hará y cómo se revisará. No se somete a los niños a procedimientos invasivos ni se recogen datos de salud innecesarios. Si la propuesta empeora el bienestar o excluye a parte del grupo, se modifica o se suspende.

Alfabetización científica como práctica institucional

Corregir una creencia no asegura que cambie la decisión siguiente. Lithander y colaboradores observaron que la retroalimentación podía modificar creencias sobre neuromitos, aunque la mejoría del razonamiento no fue uniforme entre grupos. Una capacitación debe incluir casos de aplicación, no solo preguntas de verdadero o falso (Lithander et al., 2024).

La investigación con educadores de primera infancia también ha descrito interés por la neurociencia junto con necesidades de formación. La respuesta institucional puede ser un encuentro mensual breve en el que se examine una promesa, se consulte su fuente y se decida qué cambia en una práctica real. Esa actividad debe realizarse dentro del tiempo de trabajo, con materiales comprensibles (Williams et al., 2025).

Caso de aplicación. Un centro recibe una oferta de ejercicios para «activar los dos hemisferios» antes de leer. El equipo solicita estudios del programa y descubre que solo hay explicaciones generales sobre coordinación motora. Decide conservar juegos de movimiento por su valor lúdico, sin presentarlos como tratamiento de dificultades lectoras, y prioriza la evaluación pedagógica de quienes necesitan apoyo.

La pregunta de cierre es concreta: qué aprendió el niño y qué condiciones hicieron posible ese aprendizaje. La neuroeducación mejora la práctica cuando ayuda a formular y examinar esa pregunta con mayor precisión.



CAPÍTULO II.

DESARROLLO INFANTIL VÍNCULOS Y EXPECTATIVAS REALISTAS

El desarrollo como proceso desigual y contextual

La edad cronológica orienta, pero no describe por completo lo que un niño puede hacer. El lenguaje, el movimiento, la regulación y la autonomía pueden avanzar a ritmos distintos. Además, una habilidad disponible en un contexto tranquilo puede ser difícil de utilizar durante una transición apresurada. La observación educativa debe considerar la tarea, los apoyos y las oportunidades previas de aprendizaje.

Piaget destacó la actividad del niño en la construcción del conocimiento. Vygotsky situó las interacciones y las herramientas culturales en el desarrollo de funciones psicológicas. Leídas con cuidado, ambas tradiciones invitan a ofrecer experiencias activas y ayuda ajustada; no justifican imponer calendarios rígidos ni dejar al niño solo ante una tarea que no comprende (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978).

El concepto de andamiaje desarrollado por Wood, Bruner y Ross permite pensar cómo el adulto reduce temporalmente la dificultad de una tarea y retira apoyos a medida que aumenta la competencia. En la vida diaria, puede sostener una prenda para que el niño introduzca el brazo, luego señalar la abertura y finalmente esperar a que lo intente sin ayuda. El apoyo se ajusta a la respuesta, no al orgullo adulto (Wood et al., 1976).

Apego y disponibilidad del cuidador

La teoría del apego de Bowlby y los trabajos de Ainsworth y colaboradores sitúan la búsqueda de proximidad y protección en el desarrollo temprano. Su aporte educativo es comprender que la exploración y la necesidad de seguridad están relacionadas. Un vínculo seguro no se deduce de una fotografía, de una despedida difícil o de que un niño acepte un abrazo (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969).

En el aula, el docente no necesita diagnosticar el apego para ser predecible: saluda, anticipa cambios, responde a las señales y cumple lo que promete. Tampoco debe interpretar que un niño que se aferra al cuidador está «malcriado». Puede necesitar una adaptación más gradual, una rutina estable o una evaluación de otras dificultades.

La proximidad no obliga al contacto físico. Un niño puede preferir que el adulto permanezca cerca sin tocarlo. Pedir permiso y observar su respuesta protege su autonomía corporal. El respeto al rechazo de un abrazo no impide ofrecer cuidado; permite hacerlo de una forma que el niño puede aceptar.

Sistemas que influyen en la conducta

Bronfenbrenner explicó el desarrollo dentro de sistemas interrelacionados. La vida infantil está afectada por relaciones próximas y por condiciones que el niño no controla, como horarios laborales, transporte, servicios y decisiones institucionales. Por eso, una intervención centrada únicamente en «corregir al niño» puede dejar intacto el problema que mantiene la dificultad (Bronfenbrenner, 1979).

Una niña llega tarde y cansada porque debe acompañar un recorrido prolongado de cuidado familiar. Castigarla por no estar lista para una actividad desconoce ese contexto. La respuesta educativa puede incluir una entrada organizada, un momento de acogida y un acuerdo realista con la familia. Comprender las condiciones no significa abandonar la asistencia ni las metas de aprendizaje; permite diseñar apoyos alcanzables.

La pobreza no es una señal que pruebe negligencia. Las instituciones deben distinguir carencias materiales, barreras de

acceso y conductas que comprometen el cuidado. Frente a falta de alimentación o de materiales, la primera pregunta es qué apoyo necesita el niño y cómo se consigue. La evaluación de una posible vulneración requiere hechos concretos, no prejuicios sobre el hogar.

Orientaciones por momentos del desarrollo

Durante los primeros dos años, la regulación depende intensamente del cuidado adulto. Se priorizan necesidades físicas, interacción sensible, exploración segura y rutinas flexibles. El llanto comunica una necesidad o un estado; no se utiliza como evidencia de manipulación. No se exige esperar, compartir o explicar emociones como lo haría un niño mayor.

Entre los dos y cuatro años aumenta la iniciativa, mientras el lenguaje y el control de impulsos siguen en desarrollo. Resultan útiles instrucciones breves, elecciones limitadas, repetición y acompañamiento de transiciones. Un límite debe ser concreto: «La arena va abajo», acompañado de una demostración, ofrece más información que «pórtate bien».

Entre los cuatro y seis años pueden ampliarse el diálogo, los juegos con reglas y la participación en acuerdos sencillos. Esto no elimina la necesidad de apoyo adulto. La negociación prolongada durante una crisis suele ser poco útil; la reflexión puede hacerse después, con dibujos, objetos o una reconstrucción breve de la situación.

Entre los seis y ocho años pueden introducirse planes, autoobservación y reparación más elaborada. La lectura, la escritura y la comparación con pares también generan nuevas exigencias. No debe usarse la mayor edad para ridiculizar una dificultad: «ya estás grande» rara vez indica qué habilidad falta ni cómo practicarla.

Estas orientaciones son pedagógicas, no una prueba de desarrollo. La pérdida de habilidades previamente adquiridas, dificultades persistentes de comunicación o cambios marcados en el funcionamiento requieren consulta profesional. La escuela registra ejemplos y facilita el acceso; no asigna un diagnóstico por comparación informal.

Expectativas que pueden observarse

Antes de exigir una conducta conviene describirla. «Ser responsable» puede significar guardar un objeto, avisar que necesita ayuda o completar una tarea. Cada una necesita enseñanza diferente. Si el adulto cambia la expectativa sin explicarla, el niño puede recibir correcciones por reglas que nunca conoció.

Paso 1. Elegir una situación repetida. Por ejemplo, la salida al patio. Paso 2. Identificar la habilidad mínima: colocar un material en su lugar y dirigirse a un punto de encuentro. Paso 3. Mostrarla en un momento tranquilo. Paso 4. Practicar con acompañamiento. Paso 5. Retirar una ayuda, no todas a la vez. Paso 6. Revisar si el ambiente facilita la acción: recipientes accesibles, señal visible y tiempo suficiente.

La revisión sobre intervenciones para funciones ejecutivas en menores de tres años encontró métodos muy diversos y evidencia insuficiente para recomendar una intervención específica como solución general. Esto aconseja evitar exigencias de entrenamiento intensivo y promesas de aceleración cerebral en edades tempranas (Duncan et al., 2024).

Una habilidad puede ser importante sin convertirse en una carrera. Si un niño necesita más ayuda para vestirse, la meta inicial puede ser participar en una parte del proceso. El éxito se

compara con sus oportunidades y apoyos, no con la rapidez de otro niño.

La calidad de las interacciones

Un estudio sobre Head Start encontró que la relación entre tiempo de asistencia y autorregulación debía considerarse junto con la calidad de las interacciones entre docentes y niños. Es un resultado que invita a examinar qué sucede durante el tiempo educativo, sin asumir que más horas producen siempre mejores resultados (Melo et al., 2024).

Una interacción de calidad incorpora atención a la iniciativa infantil, claridad y retroalimentación útil. Si el niño intenta colocar una pieza, el adulto espera, observa y ofrece la ayuda necesaria. Resolver de inmediato todo obstáculo puede quitar oportunidades de aprendizaje; retirarse por completo puede convertirlo en frustración innecesaria.

Caso de aplicación. A Elena, de tres años, se le exige recoger veinte piezas mientras el grupo ya sale al patio. Llora y arroja una. La docente reduce la tarea a guardar tres piezas juntas, organiza un pequeño grupo para terminar y programa una señal de cierre antes de la próxima salida. Mantiene la responsabilidad de recoger, pero cambia las condiciones que la hacían poco abordable. El criterio para revisar una expectativa es si puede enseñarse y practicarse con dignidad. La dificultad infantil debe orientar el ajuste de apoyos, no convertirse en una descripción permanente de quién es el niño.



CAPÍTULO III.

ESTRÉS, AMENAZA Y POSIBILIDADES DE RECUPERACIÓN

El estrés no es una sola experiencia

El estrés es un proceso de respuesta ante demandas que el organismo debe afrontar. Puede acompañar una novedad breve, una separación, una enfermedad o una amenaza persistente. La intensidad de una reacción visible no informa por sí sola sobre su mecanismo biológico. Un niño silencioso puede estar preocupado; otro puede expresar con mucho movimiento una dificultad pasajera.

McEwen explicó que los sistemas de respuesta al estrés cumplen funciones adaptativas y también pueden generar desgaste cuando su activación es persistente o mal regulada. El marco de Shonkoff y colaboradores sobre adversidad temprana destacó la importancia de relaciones protectoras frente a respuestas de estrés prolongadas. Son fundamentos para analizar contextos, no instrumentos para medir el cortisol mirando la conducta (McEwen, 1998; Shonkoff et al., 2012).

En educación, el término estrés tóxico debe utilizarse con precisión. No es sinónimo de un día difícil, una frustración ni un límite que desagrada. Describe un marco de riesgo asociado a activación intensa o prolongada sin apoyos protectores suficientes. No puede diagnosticarse desde una lista informal de signos escolares.

¿Cómo puede interferir la amenaza con el aprendizaje'

Cuando un niño anticipa una humillación, parte de su atención puede orientarse a vigilar a la persona adulta o a evitar equivocarse. En lugar de preguntar, puede copiar sin comprender o esconder una dificultad. Esa conducta puede parecer orden, pero no informa si hubo aprendizaje ni seguridad.

Las funciones ejecutivas incluyen procesos que ayudan a mantener metas, recordar información relevante y ajustar respuestas. Blair y Raver relacionaron autorregulación y preparación escolar dentro de un enfoque del desarrollo. Esta base conceptual invita a apoyar la regulación como parte de la enseñanza, sin reducir el rendimiento a una sola capacidad cerebral (Blair y Raver, 2015).

La escuela puede disminuir demandas innecesarias sin eliminar el trabajo intelectual. Anticipar un cambio, dividir una instrucción y permitir pedir ayuda son decisiones diferentes de bajar indefinidamente la expectativa. La meta es que el niño participe en una tarea accesible y progresivamente desafiante.

Adversidad sin determinismo

La investigación de Vannucci y colaboradores encontró que las asociaciones entre adversidad temprana y volumen cerebral variaban según edad, tipo de experiencia y región estudiada. No respalda una explicación uniforme del tipo «la violencia encoge el cerebro» ni permite pronosticar la vida de un niño a partir de una experiencia adversa (Vannucci et al., 2023).

Los hallazgos grupales no son una sentencia individual. El desarrollo continúa y las relaciones, oportunidades educativas y apoyos especializados pueden modificar las trayectorias. Presentar a un niño como «dañado para siempre» puede añadir estigma y disminuir las expectativas de quienes deberían acompañarlo.

El seguimiento de una investigación sobre cuidado familiar después de privación institucional aportó evidencia preliminar de un posible efecto protector frente a dificultades ejecutivas asociadas a estrés posterior. Se trata de un contexto específico y no de una garantía de recuperación idéntica para toda

adversidad. Su valor es mostrar que la historia de un niño no se agota en la exposición inicial (Wade et al., 2023).

Manifestaciones que necesitan comprensión

Entre las manifestaciones que pueden justificar una observación más cuidadosa están cambios en sueño reportados por la familia, irritabilidad, retraimiento, sobresalto, dificultades de separación o variaciones del desempeño. Son señales inespecíficas: pueden relacionarse con múltiples condiciones. Su función es orientar una conversación y valorar apoyos, no confirmar una causa.

Conviene describir cuándo aparece la dificultad y qué cambia respecto del funcionamiento habitual. «Se queda inmóvil cuando una persona adulta eleva la voz» es una observación. «Tiene trauma porque su familia lo golpea» es una inferencia que requiere una evaluación y no debe escribirse como hecho. Esta diferencia protege la calidad de la respuesta y la dignidad de todos los involucrados.

Un cambio asociado a una persona o lugar merece atención contextual. Si un niño evita de forma reiterada un baño o muestra temor específico al traslado, se revisan supervisión, accesibilidad y seguridad. No se lo obliga a explicar frente al grupo ni se utiliza una actividad de dibujo como prueba de lo que ocurrió.

Respuesta educativa sensible al trauma

Una práctica sensible al trauma busca aumentar previsibilidad, participación y seguridad, evitando forzar relatos de experiencias difíciles. No requiere que todos los niños sean identificados como traumatizados. Puede aplicarse

universalmente: explicar antes de tocar, anticipar cambios y permitir formas alternativas de participar.

Paso 1. Identificar la demanda inmediata y el posible riesgo. Si existe peligro, se protege primero. Paso 2. Reducir estímulos o audiencia cuando sea posible. Paso 3. Ofrecer una indicación breve y una opción realista: permanecer cerca de la puerta con acompañamiento o sentarse en un lugar menos expuesto. Paso 4. Mantener una actividad accesible para que la participación continúe. Paso 5. Revisar después qué ayudó y si se necesita intervención especializada.

No se exige respiración, contacto visual, abrazo ni relato. Estas acciones pueden resultar incómodas para algunos niños. Una invitación respetuosa permite aceptar, rechazar o elegir otra forma de apoyo. El adulto permanece disponible y evita convertir la regulación en una nueva prueba de obediencia.

Sueño rutinas y condiciones de cuidado

La revisión de Lollies y colaboradores relacionó dificultades de sueño y procesos de regulación emocional, señalando limitaciones metodológicas. Un estudio de seguimiento cotidiano en preescolares también describió relaciones recíprocas entre sueño y estados emocionales. Estas fuentes apoyan preguntar por rutinas y descanso, sin atribuir toda conducta difícil a «falta de sueño» (Hoyniak et al., 2024; Lollies et al., 2022).

Una conversación útil con la familia describe hechos: «En las últimas mañanas se duerme durante el cuento y le cuesta incorporarse al juego». Luego se exploran cambios de horario, condiciones de descanso y barreras del hogar. Si hay ronquidos persistentes, pausas respiratorias observadas, somnolencia

marcada u otra preocupación de salud, se recomienda valoración sanitaria, sin emitir un diagnóstico escolar.

Las rutinas se construyen alrededor de lo posible. Una familia con trabajo nocturno quizá necesite coordinar cuidadores; no basta con entregarle una lista ideal. El plan debe especificar una secuencia sostenible, por ejemplo, reducir actividades estimulantes antes del descanso, preparar objetos y mantener una despedida predecible.

Un plan de recuperación después de un episodio difícil

Tras una situación de desbordamiento, el adulto revisa si todos están seguros y si alguien necesita atención. Luego ofrece tiempo de recuperación sin interrogatorio. Cuando el niño puede participar, reconstruyen brevemente lo ocurrido y ensayan una alternativa. No se obliga a hacerlo en el instante en que todavía llora o se encuentra inmóvil.

Si el adulto gritó o humilló, la reparación debe nombrar su propia conducta: «Te hablé de una manera que no fue adecuada. Era mi responsabilidad detenerme». No se añade «pero tú me hiciste perder la paciencia». La disculpa no elimina la necesidad de informar o activar medidas cuando hubo violencia; tampoco obliga al niño a perdonar o abrazar.

Caso de aplicación. Un niño derriba materiales después de una corrección pública. La docente detiene el riesgo, pide apoyo para el grupo y habla con él en un espacio visible y tranquilo. Más tarde revisa su propia intervención con una colega. Cambia la corrección pública por indicaciones próximas y registra si el niño puede volver a pedir ayuda. La reparación se observa en el cambio de práctica, no solo en las palabras.



CAPÍTULO IV.

DISCIPLINA RESPETUOSA Y LÍMITES QUE ENSEÑAN

Una definición operativa

La disciplina respetuosa es una forma de orientar la conducta que combina protección, expectativas comprensibles, enseñanza de habilidades y trato digno. No constituye una teoría neurocientífica única ni un programa estandarizado con una eficacia universal. En esta obra se utiliza como un marco pedagógico que debe contrastarse con investigación sobre crianza, aprendizaje social, regulación emocional y prevención de violencia.

El trabajo de Nelsen popularizó una propuesta de disciplina basada en firmeza y respeto. Se incorpora como referencia pedagógica clásica, sin atribuirle por ello el mismo tipo de evidencia que a un ensayo de intervención. El uso de un nombre conocido no sustituye la evaluación de una técnica, su adecuación al desarrollo y sus posibles efectos (Nelsen, 2006).

La distinción entre estilos de crianza formulada por Baumrind ayuda a diferenciar exigencia y respuesta sensible. La presencia de límites no implica autoritarismo; la calidez tampoco implica ausencia de organización. Estas categorías son modelos para estudiar relaciones, no etiquetas que describan de manera total a una familia a partir de una observación (Baumrind, 1966).

¿Qué se aprende de la respuesta adulta'

Bandura mostró la relevancia del aprendizaje social y del modelado. En el hogar y la escuela, el niño observa cómo se resuelven los desacuerdos, quién puede hablar y qué sucede después de un error. Si el adulto exige respeto mediante insultos, el contenido de su orden y el modelo que ofrece entran en conflicto (Bandura, 1977).

Patterson describió procesos coercitivos familiares en los que la escalada y el alivio posterior pueden mantener intercambios problemáticos. Una lectura aplicada permite revisar secuencias: el adulto amenaza, el niño aumenta su protesta, el adulto retira la demanda y ambos aprenden que intensificar la interacción cambia la situación. Comprender esta secuencia no autoriza culpar al niño ni ignorar su necesidad de protección (Patterson, 1982).

El análisis funcional pregunta qué antecede a la conducta y qué ocurre después. Una conducta que interrumpe una tarea puede estar relacionada con dificultad, cansancio, necesidad de ayuda o una historia de demandas excesivas. La función es una hipótesis que se contrasta, no una intención maliciosa atribuida de antemano.

Límites proporcionales y comprensibles

Un límite útil define qué se debe proteger y qué comportamiento se espera. «No voy a permitir que lastimes» puede acompañarse de retirar un objeto peligroso y ofrecer una alternativa segura. La intervención no necesita un discurso sobre valores en el momento de mayor activación. El diálogo posterior permite explicar y practicar.

La consecuencia educativa debe relacionarse con lo sucedido y con la capacidad de participar. Si se derrama pintura, puede ayudarse a limpiar con materiales adecuados. Si un niño golpea, primero se atiende a quien recibió el golpe; después se enseña una forma de pedir espacio. Retirar comida, impedir ir al baño, humillar o excluir del afecto no constituye una consecuencia educativa aceptable.

No toda consecuencia debe ser soportada para «aprender». Dejar que un niño cruce una calle sin protección o que

permanezca expuesto a una agresión porque «debe hacerse responsable» supone una omisión de cuidado. El adulto anticipa riesgos y conserva la responsabilidad que corresponde a su posición.

Lo que muestran las intervenciones de crianza

El metaanálisis de Backhaus y colaboradores encontró reducciones de prácticas violentas después de intervenciones de crianza basadas en aprendizaje social; los efectos tendían a disminuir con el tiempo. Buena parte de los resultados dependía de autoinformes parentales y existían riesgos de sesgo. La consecuencia práctica es prever seguimiento y apoyo, en lugar de asumir que un taller aislado resolverá el problema (Backhaus et al., 2023).

Una revisión de alcance sobre intervenciones para reducir el castigo físico mostró variedad de programas y concentración de estudios en algunos contextos. Una revisión de revisiones en países de ingresos altos, en cambio, destacó inconsistencias y debilidades metodológicas en el conjunto de la evidencia sobre prevención del maltrato. Ambas perspectivas exigen seleccionar programas concretos y verificar resultados, sin prometer efectos automáticos (Garces-Davila et al., 2024; Gautschi y Lätsch, 2024).

Las directrices de la Organización Mundial de la Salud recomiendan facilitar acceso a intervenciones parentales sustentadas en evidencia para mejorar relaciones y reducir prácticas de crianza dañinas. La orientación se refiere a programas estructurados y adaptados, no a cualquier consejo difundido como «crianza positiva» (Organización Mundial de la Salud, 2023).

Secuencia para enseñar un límite

Paso 1. Preparar la regla antes del problema. Se seleccionan pocas reglas positivas y observables. Para un espacio de construcción: las piezas permanecen en el área de juego y se transportan a una altura segura. Se muestran ejemplos y se comprueba que el niño comprenda con una acción, no solo preguntando «¿entendiste?».

Paso 2. Acercarse y describir. «Veo que la pieza va hacia tu compañero». La descripción evita atribuir identidad o intención. El adulto utiliza un tono suficiente para ser escuchado, se coloca sin intimidar y permite que el niño procese la indicación.

Paso 3. Detener el riesgo. Si existe peligro inmediato, se retira el objeto o se aumenta la distancia de forma segura. No se ofrecen instrucciones sobre inmovilización ni se convierte la contención física en manejo rutinario. Si el riesgo excede la capacidad del adulto, se solicita apoyo capacitado.

Paso 4. Ofrecer una alternativa alcanzable. «Puedes colocarla aquí o entregármela». Las opciones deben ser reales. No se ofrece como elección algo que se impondrá después sin explicación. Cuando el niño no puede elegir, el adulto organiza la seguridad con la menor intervención necesaria.

Paso 5. Reconocer el esfuerzo específico. «La bajaste y ahora podemos seguir». Se describe la acción sin compararla con otros niños ni exagerar su significado. El reconocimiento informa qué resultó útil.

Paso 6. Enseñar después. Cuando hay disponibilidad, se practica pedir una pieza, esperar con una actividad alternativa o buscar ayuda. El ensayo debe ser breve y posible. La persona adulta revisa también la cantidad de materiales y la supervisión.

Reparación y responsabilidad

Reparar implica atender a la persona afectada y restablecer condiciones de seguridad. No se reduce a decir «perdón». Un niño puede ofrecer ayuda, reconstruir algo o aprender a respetar una distancia. La reparación debe ser proporcional, acompañada y libre de exposición humillante.

La víctima no está obligada a aceptar un abrazo, compartir un juego o reconciliarse en ese momento. Si hubo intimidación sostenida o violencia sexual, una actividad restaurativa no sustituye la ruta de protección y no debe imponer encuentros entre las partes. El objetivo de la convivencia nunca justifica silenciar una vulneración.

Caso de aplicación. Mateo rompe una construcción de Inés. El adulto protege el espacio de Inés, escucha lo que ella necesita y acompaña a Mateo a ordenar las piezas que quedaron fuera del área. Más tarde ensayan cómo pedir participar. Si Inés prefiere reconstruir sin él, se respeta esa decisión. La responsabilidad de Mateo no se convierte en una obligación emocional para Inés.

Cambiar una práctica arraigada

Una familia acostumbrada a amenazar puede comenzar identificando una sola situación frecuente. Registra qué frase utiliza y qué habilidad espera. Después prepara una alternativa breve y la ensaya entre adultos. Durante la semana revisa si pudo sostenerla y qué apoyo faltó cuando no lo logró.

El cambio no se evalúa únicamente por la obediencia inmediata. También importa que disminuyan las amenazas, aumente la claridad y el niño pueda pedir ayuda sin temor. Si las agresiones continúan o la persona adulta teme perder el

control y hacer daño, se necesita apoyo profesional y un plan inmediato de seguridad. El compromiso de mejorar no suspende la protección del niño.



CAPÍTULO V.

AUTORREGULACIÓN Y CORREGULACIÓN EN LA VIDA COTIDIANA

Capacidades que se desarrollan con apoyo

Autorregularse implica ajustar atención, emociones y conducta a una situación y a una meta. No significa permanecer tranquilo todo el tiempo ni ocultar sentimientos desagradables. Un niño que expresa «estoy enojado y necesito espacio» puede mostrar más regulación que otro que calla por miedo a la reacción adulta.

Diamond describe funciones ejecutivas como control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. Miyake y colaboradores aportaron un modelo de procesos relacionados pero diferenciables. Estos marcos permiten reconocer que seguir instrucciones, cambiar de actividad y esperar un turno no son demandas idénticas (Diamond, 2013; Miyake et al., 2000).

La corregulación es el apoyo que una persona ofrece para ayudar a otra a manejar una demanda. En la infancia incluye ajustar el ambiente, interpretar señales, organizar una secuencia y prestar calma. A medida que el niño desarrolla capacidades, el adulto modifica su ayuda. La autonomía se construye con apoyos disponibles, no mediante su retirada abrupta.

Emociones y expresión

El modelo de regulación emocional de Gross diferencia procesos que intervienen antes y después de una respuesta emocional. En una aplicación educativa puede ser más eficaz cambiar la situación que exigir autocontrol cuando la dificultad ya escaló. Preparar una transición o reducir una espera innecesaria constituye regulación del contexto (Gross, 1998).

Eisenberg y colaboradores estudiaron la socialización parental de las emociones; Morris y colaboradores describieron el papel del contexto familiar. Sus marcos permiten comprender

que los niños aprenden observando, recibiendo respuestas y conversando sobre experiencias. Validar una emoción significa reconocerla como experiencia; no implica aprobar toda conducta asociada (Eisenberg et al., 1998; Morris et al., 2007).

La frase «puedes estar enojado y voy a impedir que golpees» reúne reconocimiento y protección. Puede abreviarse si el niño tiene poco lenguaje. Para algunos será más útil una señal visual de alto, una distancia segura y una presencia silenciosa que una explicación verbal.

Evidencia sobre acompañamiento emocional

La revisión de England-Mason y colaboradores, centrada en ensayos de intervenciones parentales de socialización emocional para niños pequeños, identificó efectos favorables en prácticas parentales y competencia emocional infantil. Otro metaanálisis sobre intervenciones emocionalmente orientadas encontró efectos pequeños o moderados en varios resultados. Estas síntesis respaldan enseñar habilidades a los adultos, pero no demuestran la eficacia de una frase o ejercicio aislado (England-Mason et al., 2023; Zahl-Olsen et al., 2023).

En un ensayo de Tuning in to Kids impartido en línea en Suiza se observaron mejoras en variables informadas por las familias y en conducta infantil, con seguimiento. El estudio demuestra una posibilidad de intervención a distancia en ese contexto; no permite suponer que enviar videos sin acompañamiento produzca resultados equivalentes (Burkhardt et al., 2024).

Prepararse antes de una crisis

El plan de corregulación se construye en momentos tranquilos. Se identifica qué señales indican dificultad, qué apoyo acepta el niño y qué persona puede acompañarlo. No se espera que seleccione una estrategia compleja cuando ya está desbordado. Una tarjeta con dos opciones puede ser más accesible que una rueda de emociones con muchas categorías.

Paso 1. Observar señales tempranas propias de ese niño: tensión corporal, repetición de una pregunta, búsqueda de salida o aumento de movimiento. Paso 2. Revisar necesidades inmediatas y accesibilidad de la actividad. Paso 3. Ofrecer una pausa o ayuda antes de que el problema aumente. Paso 4. Practicar el retorno a la tarea. Paso 5. Revisar si el apoyo realmente facilita participación.

Un lugar de calma debe ser accesible, visible para el adulto y utilizado como recurso de apoyo. No puede ser una zona de encierro, aislamiento, privación de supervisión o exposición. Tampoco debe funcionar como expulsión automática cada vez que un niño expresa malestar. La presencia y la posibilidad de volver forman parte del recurso.

Acompañar el momento de mayor dificultad

Primero se reduce el riesgo: se alejan objetos peligrosos, se protege a otros niños y se solicita ayuda si hace falta. Luego se disminuye la cantidad de lenguaje. «Estoy aquí; vamos a dar espacio» puede ser suficiente. Hablar varias personas al mismo tiempo suele añadir demandas.

Se ofrecen opciones sencillas sin forzar contacto. Respirar lentamente puede proponerse como invitación, pero no como condición para recibir ayuda. También puede servir sentarse,

mirar un objeto, caminar con acompañamiento en un área segura o escuchar en silencio. La estrategia se elige por su aceptación y utilidad para ese niño.

No se exige contacto visual ni se interpreta su ausencia como falta de respeto. Tampoco se discute quién empezó, se amenaza con llamar a la familia o se pide una disculpa inmediata. La enseñanza y la reconstrucción del incidente requieren un nivel de disponibilidad diferente al de la protección inicial.

Si la persona adulta siente que va a golpear, sacudir o humillar, debe interrumpir su actuación y transferir el cuidado a otro adulto seguro cuando sea posible. No deja solo al niño en una situación de riesgo. En el cuidado de bebés nunca se sacude al niño; se solicita ayuda inmediata si existe riesgo de hacerlo o si ha ocurrido una sacudida.

Conversar después

La conversación posterior puede durar pocos minutos. Se comienza con lo observable: «El juego terminó y tiraste las piezas». Se pregunta qué fue difícil sin exigir una respuesta elaborada. Luego se enseña una alternativa específica y se ensaya. «La próxima vez puedes mostrar esta tarjeta para pedir ayuda» tiene más utilidad que «promete que nunca volverá a pasar».

Si el niño no recuerda, no quiere hablar o carece de lenguaje suficiente, no se fuerza el relato. Se puede modelar con muñecos una situación genérica sin reproducir presuntas experiencias de violencia. La conversación educativa no debe transformarse en una entrevista investigativa.

La reparación incluye la conducta adulta cuando corresponde. Si varias personas hablaron a la vez o bloquearon una salida sin necesidad, el equipo lo revisa. La autorregulación

infantil no se enseña evaluando únicamente al niño; requiere examinar la organización que lo rodea.

Evaluar avances sin convertirlos en premios por callar

Un avance puede ser pedir ayuda, esperar con apoyo o regresar a una actividad. También cuenta que el adulto detecte antes la dificultad. Llorar menos no basta: algunos niños dejan de expresarse por temor a una reacción negativa.

Las revisiones sobre medición de autorregulación identifican falta de consenso y limitaciones psicométricas. Los registros del libro sirven para seguimiento pedagógico, sin puntajes diagnósticos. Deben combinar observación, comunicación familiar y valoración profesional cuando corresponda (Chen et al., 2024; Philpott-Robinson et al., 2023).

Caso de aplicación. Una niña pasa de huir del aula a señalar una tarjeta de pausa. Todavía necesita ayuda para volver. El equipo reconoce una comunicación más segura y ajusta el apoyo, sin considerar esa necesidad un retroceso.



CAPÍTULO VI.

ESTRATEGIAS PASO A PASO PARA LAS FAMILIAS

Elegir una prioridad viable

Una familia no necesita transformar todas sus rutinas al mismo tiempo. Es preferible seleccionar una situación frecuente, describirla y acordar un cambio que los cuidadores puedan sostener. El objetivo debe incluir la conducta adulta: dar una instrucción a la vez, dejar de amenazar o anticipar una transición. Si la meta depende solo de que el niño «se porte bien», el plan carece de una acción controlable por los adultos.

El seguimiento del ensayo INSIGHT encontró beneficios en aspectos emocionales de la autorregulación después de una intervención temprana de crianza responsiva. El programa combinó contenidos y contactos a lo largo del tiempo; sus resultados no deben atribuirse a una recomendación doméstica única. Su aporte es considerar rutinas, interacción y respuesta sensible dentro de una intervención coherente (Hernandez Acton et al., 2025).

Antes de empezar, la familia puede acordar quién acompaña la rutina y quién ofrece relevo. También identifica obstáculos: turnos de trabajo, cansancio, cuidado de otros hijos o falta de espacio. El plan debe adaptarse a esas condiciones, sin asumir que todas las familias disponen del mismo tiempo o apoyo.

La mañana sin una cadena de amenazas

Paso 1. Preparar por la noche lo que pueda resolverse sin el niño: materiales, ropa y objetos necesarios. Paso 2. Representar la secuencia con imágenes o palabras: levantarse, higiene, vestirse, desayunar y salir. Paso 3. Dar una indicación por vez y comprobar que sea accesible. Paso 4. Ofrecer una elección limitada cuando exista margen: dos prendas adecuadas, no todo el armario. Paso 5. Revisar la salida con tiempo suficiente.

Si el niño se detiene, el adulto identifica qué parte necesita ayuda. Puede sostener un cierre o comenzar una acción junto a él. La frase «vamos tarde porque eres lento» convierte un problema de organización en una acusación personal. Es más útil decir «necesitas ayuda con el cierre; yo lo sostengo».

Al final de la semana se revisa un dato sencillo: en qué paso se acumula la dificultad. Si siempre ocurre en el desayuno, quizá la solución sea modificar el orden, la duración o la cantidad de tareas. La revisión no consiste en comparar hermanos ni en registrar públicamente quién «falló».

Acompañar una rabieta

Una rabieta no tiene una causa única. Puede aparecer ante frustración, cansancio, límites, dificultades de comunicación o cambios inesperados. El adulto mantiene el límite necesario y evita añadir amenazas. Si se había acordado terminar una actividad, no necesita convertir el momento en una negociación interminable, pero sí ofrecer ayuda para transitarlo.

Paso 1. Revisar seguridad y necesidades inmediatas. Paso 2. Describir brevemente: «Querías seguir». Paso 3. Mantener una regla comprensible: «Hoy terminamos aquí». Paso 4. Ofrecer apoyo aceptable, como permanecer cerca o acompañar el desplazamiento. Paso 5. Esperar sin exigir una explicación. Paso 6. Después, practicar cómo pedir más tiempo o prepararse para la próxima transición.

En un espacio público conviene reducir la audiencia y asegurar el cuidado, sin arrastrar ni exponer al niño. La presión de otras personas no define la respuesta. El adulto puede decir «estamos resolviéndolo» y concentrarse en la seguridad. Si necesita ayuda, la solicita de forma concreta.

Se evita filmar la crisis para mostrarla después o enviarla a terceros. Además de exponer al niño, esa práctica puede convertir su malestar en una amenaza de vergüenza. El registro útil describe lo ocurrido en pocas líneas y se conserva con privacidad si realmente es necesario.

Comer sin coerción

La alimentación requiere condiciones de seguridad, regularidad y atención a necesidades individuales. Se evitan amenazas, ridiculización por la cantidad ingerida y uso de comida como castigo. Un conflicto persistente al comer puede relacionarse con múltiples factores y no se resuelve interpretando todo rechazo como desafío.

Paso 1. Organizar un lugar y un horario posible. Paso 2. Ofrecer alimentos adecuados al desarrollo y a las indicaciones sanitarias del niño. Paso 3. Permitir exploración gradual sin forzar la boca. Paso 4. Mantener conversación y acompañamiento, evitando discusiones sobre el valor personal del niño. Paso 5. Consultar cuando existen dificultades persistentes, dolor, atragantamientos, pérdida de peso u otras preocupaciones.

La estrategia educativa no sustituye una valoración de alimentación o deglución. Tampoco se prescribe una dieta desde este libro. La escuela y la familia deben coordinar alergias e indicaciones profesionales, sin hacer pruebas improvisadas ni retirar apoyos necesarios para conseguir obediencia.

Pantallas y presencia adulta

La revisión de Mallawaarachchi y colaboradores mostró que el contexto del uso de pantallas importa: contenido,

acompañamiento y presencia de televisión de fondo se relacionaron de manera diferente con resultados infantiles. La mayor parte de las asociaciones no permite afirmar causalidad individual. La evaluación familiar debe ir más allá de contar minutos (Mallawaarachchi et al., 2024).

Una revisión posterior sobre uso de tecnología por cuidadores en presencia de niños pequeños encontró asociaciones de tamaño pequeño con distintos resultados cognitivos y psicosociales. El hallazgo invita a proteger momentos de interacción, sin culpabilizar a quien necesita el teléfono para trabajar, coordinar cuidados o solicitar apoyo (Toledo-Vargas et al., 2025).

Paso 1. Elegir momentos concretos de conexión sin interrupciones evitables, por ejemplo una parte de la comida o un juego breve. Paso 2. Anticipar el cierre de la pantalla. Paso 3. Ofrecer una actividad siguiente que ya esté preparada. Paso 4. Acompañar la protesta sin devolver automáticamente el dispositivo para silenciarla. Paso 5. Revisar también el ejemplo adulto y las notificaciones.

No se utiliza la pantalla como amenaza permanente ni se exige que el niño regule por sí solo una actividad diseñada para captar su atención. Un acuerdo debe ser consistente, comprensible y ajustado a edad y necesidades. Cuando hay uso problemático o conflictos persistentes, puede requerirse orientación especializada.

Conflictos entre hermanos

El primer paso es proteger a quien está siendo lastimado. No se obliga al hermano mayor a ceder siempre ni se supone que el menor carece de participación en el conflicto. La intervención

describe lo observado y evita juicios globales: «La mano golpeó; voy a separarlos para que estén seguros».

Después, cada niño puede expresar lo necesario con apoyo y sin competir por quién cuenta una historia más convincente. El adulto decide qué material debe guardarse temporalmente, qué turnos son posibles y qué alternativa ofrece. Los acuerdos se prueban en periodos breves, con supervisión proporcional a la edad.

Si existe una diferencia de poder marcada, miedo persistente o agresiones reiteradas, no se trata como una simple disputa simétrica. Se necesita un plan de protección y valoración de la situación. La convivencia familiar no exige que un niño soporte daño para «aprender a defenderse».

Desacuerdos entre cuidadores

Los adultos pueden sostener perspectivas diferentes sobre disciplina. La conversación debe realizarse sin utilizar al niño como testigo, árbitro o mensajero. Se empieza por una conducta concreta que se acuerda detener: golpes, insultos, amenazas de abandono o exposición pública. El respeto básico no depende de que todos compartan una teoría pedagógica.

Luego se elige una alternativa y se practica. Si un cuidador considera que «sin gritos no escucha», se analiza cuándo se da la indicación, cuántas palabras contiene y si el niño puede realizarla. El objetivo es comprobar una forma distinta de enseñar, no ganar una discusión sobre quién es mejor padre o madre.

Cuando un adulto continúa ejerciendo violencia, los acuerdos familiares informales son insuficientes. Se busca apoyo y se activa la protección que corresponda. Pedir al niño

que guarde silencio para no generar conflicto entre adultos aumenta su vulnerabilidad.

Revisión semanal breve

La revisión puede organizarse alrededor de cuatro preguntas: qué resultó más fácil, qué situación se repitió, qué apoyo faltó y qué se cambiará la próxima semana. Se registra un ejemplo concreto de conducta adulta y uno de participación infantil. No se asignan etiquetas de «bueno» o «malo» al día completo.

Caso de aplicación. Una abuela acompaña la tarea mientras cuida a otro nieto. En lugar de exigir una hora continua, acuerda con la escuela dos periodos breves y un modo de pedir ayuda. La familia prepara materiales antes de comenzar y la docente ajusta instrucciones. El plan distribuye responsabilidades y evita interpretar el agotamiento como falta de interés.

Si el niño mantiene un malestar intenso, la familia no debe multiplicar castigos ni intentar resolverlo únicamente con técnicas del libro. Registra lo observado, conversa con la escuela y solicita una valoración profesional cuando corresponda. La ayuda temprana busca comprender y apoyar, no etiquetar.



CAPÍTULO VII.

UN AULA QUE PREVIENE LA ESCALADA DE LOS CONFLICTOS

La organización también educa

La disciplina comienza antes de una conducta difícil. La distribución de materiales, los tiempos de espera, las instrucciones y la disponibilidad del adulto pueden facilitar o impedir la participación. Si veinte niños deben utilizar un solo recurso al mismo tiempo, el conflicto no puede explicarse únicamente como falta de autorregulación individual.

Organizar un aula predecible no requiere eliminar la espontaneidad. Significa que los niños reconocen cómo empieza una actividad, dónde pueden buscar ayuda y qué ocurre cuando algo cambia. Una rutina se vuelve protectora cuando es comprensible y admite ajustes razonables. La rigidez puede producir el efecto contrario si se obliga a todos a realizar una tarea de la misma manera, aunque existan barreras de comunicación, movilidad o sensibilidad sensorial.

La docente conserva la conducción del grupo y puede anticipar decisiones. Por ejemplo, antes de repartir materiales anuncia qué se hará, muestra un ejemplo y verifica que todos puedan acceder. El tiempo invertido en esa preparación puede reducir correcciones posteriores. La prevención se observa en la estructura de la actividad, no solo en los carteles de convivencia.

Recibir al niño y reconocer cambios

La acogida permite identificar necesidades sin invadir la intimidad. Un saludo por el nombre, la posibilidad de elegir cómo saludar y una señal de inicio ayudan a establecer continuidad. No se exige un beso, abrazo o contacto visual. El niño puede responder con palabras, gesto o una forma de comunicación alternativa.

Paso 1. Preparar una actividad inicial conocida. Paso 2. Recibir con una frase breve y observar cambios notorios sin comentarlos ante otros. Paso 3. Ofrecer ayuda para la separación cuando sea necesaria. Paso 4. Facilitar la incorporación gradual a la actividad. Paso 5. Registrar solo aquello que resulte relevante para el cuidado y el seguimiento.

Si un niño llega llorando, la docente no necesita conocer toda la conversación familiar para acompañarlo. Puede decir «veo que hoy te cuesta entrar; me quedaré cerca». Cuando existe una preocupación de seguridad, se sigue la ruta correspondiente. La acogida cotidiana y la recepción de una alerta cumplen funciones distintas y no deben confundirse.

Dar instrucciones que puedan cumplirse

Una instrucción útil contiene una acción concreta, se ofrece en un momento en que puede ser recibida y permite tiempo de respuesta. «Guarda el pincel en el vaso» es más preciso que «termina bien». Si la actividad incluye varias acciones, conviene mostrar la secuencia con objetos o imágenes y comprobar la comprensión mediante la ejecución.

La repetición en un volumen cada vez mayor no siempre añade información. Antes de concluir que el niño desobedece, se revisa si escuchó, comprendió, puede realizar la acción y dispone de los materiales. También se considera que algunas personas necesitan más tiempo para procesar el lenguaje o apoyos adicionales.

Paso 1. Obtener atención de una manera respetuosa. Paso 2. Formular una sola acción inicial. Paso 3. Mostrarla si hace falta. Paso 4. Esperar una respuesta sin superponer nuevas indicaciones. Paso 5. Ayudar en el punto de dificultad. Paso 6. Confirmar el resultado describiendo la acción realizada.

No debe utilizarse el nombre del niño como una advertencia constante. Escuchar el propio nombre únicamente antes de una reprimenda puede convertir la llamada adulta en anticipación de conflicto. El nombre también debe aparecer en interacciones de juego, escucha y reconocimiento.

Transiciones con menos espera y más anticipación

Las transiciones suelen concentrar cansancio, ruido y demandas simultáneas. Pasar del patio al aula puede requerir interrumpir una actividad placentera, desplazarse, esperar y comenzar otra tarea. Si el adulto anuncia todo de una vez y exige ejecución inmediata, la carga aumenta.

Paso 1. Dar una señal previa comprensible. Paso 2. Explicar qué actividad sigue y qué debe quedar preparado. Paso 3. Organizar pequeños grupos cuando sea posible. Paso 4. Asignar una acción útil a quienes esperan. Paso 5. Acompañar a quienes necesitan más apoyo. Paso 6. Revisar el lugar exacto donde aparecen demoras o conflictos.

Un temporizador visual puede ayudar a algunos niños, pero no es obligatorio ni suficiente. Debe enseñarse qué significa y qué ocurrirá al terminar. Para quien se angustia con una cuenta regresiva, puede ser preferible una secuencia de dos imágenes o una advertencia ligada al cierre natural del juego.

La duración de la transición no debe reducirse a costa de empujar, sujetar o avergonzar. La eficiencia educativa incluye seguridad y participación. Si el horario exige desplazamientos imposibles, corresponde revisar el horario y la dotación de personal.

Enseñar convivencia en momentos tranquilos

Las habilidades sociales se practican antes de necesitarse en un conflicto. Pedir un turno, rechazar una invitación, solicitar ayuda y expresar desacuerdo pueden enseñarse mediante escenas breves y juegos. El adulto modela varias opciones y permite que los niños las adapten a sus formas de comunicación.

El metaanálisis de Cipriano y colaboradores sobre aprendizaje socioemocional escolar encontró beneficios promedio en diferentes resultados, con heterogeneidad según contenido, contexto e implementación. La evidencia se refiere a programas organizados, no a una actividad ocasional desconectada de la vida escolar (Cipriano et al., 2023).

La revisión de Shi y Cheung examinó componentes y características de programas socioemocionales. Sus resultados recuerdan que la formación docente y la dosis de implementación importan. No permiten concluir que una actividad específica sea suficiente por sí sola o que pueda reemplazar condiciones institucionales de seguridad (Shi y Cheung, 2024).

Una sesión útil puede trabajar una sola habilidad. La docente presenta un problema ficticio, muestra dos maneras de responder, invita a practicar y observa la habilidad durante el juego posterior. En lugar de preguntar quién sabe la definición de empatía, comprueba si el grupo puede reconocer que otra persona necesita espacio o ayuda.

Corregir sin exposición pública

La corrección debe situarse tan cerca de la conducta como sea posible y conservar la privacidad. El adulto puede acercarse

y señalar el material, sin anunciar al grupo que un niño volvió a equivocarse. Si necesita detener un riesgo de forma audible, después evita añadir comentarios que lo ridiculicen.

Las tablas públicas de «buenos» y «malos», los apodos y las comparaciones entre estudiantes convierten la conducta en una identidad visible. Una alternativa es ofrecer retroalimentación individual sobre una meta concreta. Si se utilizan apoyos gráficos, deben informar una secuencia o un progreso personal, sin exponer dificultades ni quitar públicamente símbolos de pertenencia.

El elogio tampoco debe comparar: «guardaste los materiales en su lugar» aporta información; «por fin te comportas como tu compañero» mantiene la descalificación. El reconocimiento debe ser creíble, específico y compatible con el derecho del niño a equivocarse.

¿Qué hacer cuando la conducta interrumpe la clase’

La respuesta se organiza en dos tareas: proteger y sostener la enseñanza. Si hay otro adulto disponible, uno acompaña al niño y otro continúa con el grupo. Si no lo hay, se utiliza una actividad conocida que permita mantener supervisión mientras se atiende la situación. No se abandona al grupo ni se deja al niño sin cuidado en un pasillo.

Después se revisan antecedentes y apoyos. ¿La tarea era accesible? ¿Había una espera prolongada? ¿Se había enseñado una manera de pedir pausa? Estas preguntas no eliminan los límites; ayudan a prevenir la repetición. Si los episodios son frecuentes o intensos, se diseña un plan individual con participación familiar y profesional cuando corresponda.

Caso de aplicación. Durante la lectura, Daniel se levanta y toca los materiales de otros. La docente descubre que la

actividad exige una espera larga y ofrece pocas oportunidades de participar. Divide el cuento en momentos breves, incorpora una acción relacionada y permite que Daniel se ubique de pie en un lugar acordado. Registra si aumenta su participación y si disminuyen las interrupciones.

La observación entre colegas

Observar una clase requiere acordar una práctica, registrar hechos y analizar qué funcionó y qué debe ajustarse, sin evaluar la personalidad docente. Ante violencia, corresponde proteger y reportar; la formación no reemplaza esa responsabilidad.

Una investigación experimental en escuelas primarias de Tanzania encontró cambios favorables en violencia física docente después de una intervención de competencias de interacción. No mejoraron todos los resultados; su transferencia requiere adaptación. El estudio permite examinar las prácticas adultas mediante formación y evaluación (Masath et al., 2023).



CAPÍTULO VIII.

JUEGO MOVIMIENTO Y APRENDIZAJE CON PARTICIPACIÓN

El juego como actividad con sentido

El juego permite explorar posibilidades, ensayar roles y organizar acciones con otros. Su valor educativo no depende de transformarlo siempre en una prueba de rendimiento. Un niño puede jugar por interés, disfrute o curiosidad; el adulto puede acompañar sin convertir cada movimiento en una evaluación.

En el juego guiado, el adulto prepara un ambiente o una meta y mantiene espacio para la iniciativa infantil. La revisión de Skene y colaboradores encontró ventajas en algunos resultados, como ciertos aprendizajes matemáticos y cambios de tarea, pero no en todos los dominios evaluados. Por tanto, el juego guiado es una opción pedagógica que debe elegirse según la meta, no una solución universal (Skene et al., 2022).

Una actividad puede combinar explicación breve, exploración y conversación. El problema no es que el adulto enseñe de forma explícita, sino que monopolice toda decisión o ignore la respuesta del niño. La claridad y la participación son compatibles cuando se sabe qué se quiere aprender y qué margen de elección resulta útil.

Autonomía con estructura

La teoría de la autodeterminación destaca autonomía, competencia y relación como necesidades psicológicas relevantes para la motivación. En educación infantil, autonomía no significa decidirlo todo; implica experimentar una participación real dentro de límites comprensibles. La competencia se apoya con desafíos alcanzables y retroalimentación que permite mejorar (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000).

Una revisión de intervenciones preescolares de autorregulación, interpretada desde esta teoría, destacó la interacción entre contenido e implementación. El apoyo a la autonomía y la competencia ayudó a diferenciar intervenciones con resultados más favorables. La lectura aplicada es diseñar actividades que permitan actuar y recibir ayuda, sin prometer que ofrecer dos opciones producirá por sí solo un cambio duradero (Day et al., 2022).

La elección debe tener consecuencias reales. Si el niño puede elegir el material, se acepta la opción dentro de las condiciones de seguridad. Si no existe elección, se comunica con honestidad: «Hoy usaremos este espacio; puedes decidir por dónde comenzar».

Juegos para practicar espera y cambio de regla

Actividad de turnos. Se utilizan pocos objetos y dos o tres participantes al inicio. El adulto muestra cómo solicitar un turno y ofrece una tarea breve mientras se espera. La espera se amplía gradualmente según la respuesta, sin convertir la frustración en un objetivo. Si el niño necesita apoyo visual, se indica quién está usando el material y quién sigue.

Actividad de cambio de criterio. Se clasifican objetos primero por color y luego por forma. El adulto anuncia el cambio y permite un ensayo conjunto. Un error ofrece información sobre comprensión y flexibilidad; no se castiga ni se interpreta como desobediencia. Si el cambio resulta demasiado difícil, se reduce el número de objetos o se mantiene un ejemplo visible.

Actividad de instrucciones en movimiento. Se propone caminar hasta una señal y detenerse, con reglas sencillas y espacio seguro. No se elimina a quienes se equivocan. Puede ofrecerse una versión sentada, una señal visual o una

participación con compañero. La meta es practicar la regla y disfrutar, no seleccionar a los niños que ya la dominan.

Estas actividades son propuestas pedagógicas de elaboración propia. No constituyen pruebas de funciones ejecutivas ni entrenamientos clínicos validados. Su utilidad debe observarse en participación, accesibilidad y aprendizaje de la habilidad específica.

Movimiento sin promesas excesivas

La actividad física ofrece oportunidades de exploración y bienestar, pero sus relaciones con autorregulación no son uniformes. La revisión de D'Cruz y colaboradores encontró resultados variados y necesidades de investigación. No respalda afirmar que cualquier pausa activa mejora de inmediato todas las funciones ejecutivas (D'Cruz et al., 2024).

El ensayo ACTNOW sobre formación del personal preescolar no mostró efectos generales en varios resultados cognitivos, de aprendizaje y de regulación. Un análisis del mismo proyecto tampoco encontró mejoras generales en salud mental y autorregulación después del seguimiento. Estas publicaciones corresponden a una misma intervención y no deben contarse como dos pruebas independientes de eficacia (Aadland et al., 2024; Buene Vabø et al., 2025).

La decisión educativa puede ser mantener movimiento por su valor y evaluar objetivos modestos: ampliar oportunidades de actividad, facilitar una transición o permitir participación a quien necesita cambiar de postura. Si una estrategia no ayuda a una tarea concreta, se ajusta sin atribuir el resultado a falta de voluntad infantil.

Música y ritmo como experiencia compartida

Un ensayo del programa Rhythm and Movement for Self Regulation, aplicado por docentes preescolares, encontró beneficios en determinados resultados de regulación y preparación escolar. El programa tuvo una estructura y una duración definidas; escuchar música de fondo no equivale a reproducir esa intervención (Bentley et al., 2023).

Una propuesta sencilla consiste en imitar patrones rítmicos cortos con palmas, pasos o instrumentos accesibles. El adulto comienza con una secuencia breve, permite que un niño dirija y modifica la dificultad según la participación. Deben considerarse molestias por ruido, dificultades motoras y preferencias individuales.

La música no se utiliza para cubrir el llanto ni para obligar a un niño a «estar feliz». Puede acompañar una experiencia compartida, pero no reemplaza la escucha ni la resolución de una situación de riesgo. Se ofrece una alternativa tranquila a quien no desea participar.

Leer y conversar sin examen permanente

La lectura compartida puede abrir conversaciones sobre emociones y decisiones. El adulto elige un texto comprensible, muestra imágenes y permite comentarios sin exigir una respuesta correcta a cada página. Una pregunta útil invita a observar: «¿Qué crees que necesita este personaje?». Las respuestas se reciben como interpretaciones, no como pruebas de la vida familiar del niño.

No se utilizan cuentos para inducir una revelación de violencia ni se pregunta públicamente quién vive una situación semejante. La enseñanza de derechos corporales y de búsqueda

de ayuda debe ser clara y apropiada para la edad, pero no transforma al docente en entrevistador forense.

Paso 1. Leer una escena breve. Paso 2. Identificar una emoción posible sin imponerla. Paso 3. Explorar una acción segura. Paso 4. Representar la habilidad de manera voluntaria. Paso 5. Conectar con una regla general del aula, como pedir ayuda a una persona adulta de confianza.

Diseñar una experiencia completa

Una planificación útil explicita meta, materiales, participación y observación. Por ejemplo, construir un puente con bloques puede trabajar cooperación y lenguaje espacial. El adulto prepara materiales suficientes, muestra una restricción sencilla y permite ensayos. Observa cómo se solicita ayuda y cómo se incorporan ideas, además del resultado final.

Si la actividad se vuelve competitiva y excluyente, se revisa la consigna. No es necesario declarar ganadores ni premiar la construcción más alta. Puede compartirse qué solución permitió que el puente se sostuviera y qué haría cada grupo en un nuevo intento.

Caso de aplicación. Un grupo evita jugar con una niña porque «se demora». La docente reorganiza la actividad en funciones diversas y enseña cómo pedir colaboración sin apurar. La niña puede elegir una tarea accesible y cambiar de rol. La inclusión se verifica en su participación real, no solo en que permanezca físicamente junto al grupo.

Valorar el proceso sin sobreinterpretarlo

Los registros de juego describen acciones: invita, observa, construye, solicita, abandona, vuelve. Un dibujo oscuro, una torre destruida o un personaje agresivo no prueban por sí solos violencia sufrida. Pueden iniciar una observación más cuidadosa cuando se acompañan de otros hechos, pero no deben utilizarse como diagnósticos proyectivos improvisados.

La evaluación pedagógica debe responder a la meta de la actividad. Si se enseñó a pedir materiales, interesa observar esa habilidad. No corresponde inferir inteligencia, personalidad o salud mental a partir de una sesión. Cuando aparece una preocupación persistente, se documenta y se consulta por los canales adecuados.



CAPÍTULO IX.

INCLUSIÓN Y APOYOS PARA DISTINTAS FORMAS DE DESARROLLARSE

Comprender las barreras

La inclusión exige preguntar qué impide participar y qué puede modificarse. La misma norma puede ser accesible para un niño e inaccesible para otro si depende de escuchar una instrucción extensa, permanecer inmóvil o expresarse oralmente. El ajuste no constituye un privilegio: permite acceder a la actividad y ejercer derechos.

Una dificultad de regulación puede relacionarse con múltiples factores, incluidos comunicación, dolor, sueño, ambiente, demandas o condiciones del neurodesarrollo. El personal educativo no debe diagnosticar autismo, trastorno por déficit de atención e hiperactividad u otra condición a partir de una conducta aislada. Debe describir apoyos necesarios y coordinar una valoración cuando corresponda.

La comprensión de la diversidad tampoco justifica ignorar una posible violencia. Un cambio brusco no debe atribuirse automáticamente a la discapacidad. El niño necesita el mismo derecho a ser escuchado, protegido y evaluado con los ajustes adecuados.

Evitar neuromitos sobre el neurodesarrollo

Un estudio con profesionales educativos chilenos identificó creencias erróneas sobre trastornos del neurodesarrollo. Otro trabajo con docentes de educación inclusiva en Hong Kong mostró relaciones complejas entre conocimiento, creencias y práctica. Los resultados recuerdan que familiaridad con términos diagnósticos no garantiza comprensión suficiente de cada niño (Armstrong-Gallegos et al., 2023; Tsang et al., 2024).

Se deben evitar explicaciones absolutas: «los niños autistas no sienten», «quien tiene TDAH nunca puede esperar» o «la

dificultad de lenguaje demuestra poca inteligencia». Estas frases sustituyen la evaluación por estereotipos. La intervención se construye desde necesidades observables, fortalezas y formas de comunicación.

La escuela puede elaborar un perfil breve de apoyos con la familia: cómo expresa dolor, cómo pide ayuda, qué cambios le resultan difíciles y qué señales indican que una estrategia no está funcionando. Ese perfil debe circular solo entre quienes lo necesitan para el cuidado y la enseñanza.

Comunicación accesible

Paso 1. Identificar la forma de comunicación habitual del niño. Paso 2. Asegurar que pueda usarla en todos los espacios relevantes. Paso 3. Incorporar imágenes, gestos o sistemas aumentativos y alternativos indicados. Paso 4. Dar tiempo de respuesta. Paso 5. Confirmar comprensión mediante acciones o elecciones, sin exigir repetición literal.

Los apoyos de comunicación no se retiran como castigo. Impedir el acceso a una tarjeta, dispositivo o persona de apoyo puede dejar al niño sin medios para expresar necesidad, dolor o riesgo. Tampoco se interpreta un sistema de comunicación como un premio que debe ganarse.

Cuando el niño comunica algo preocupante mediante un sistema alternativo, se conserva su forma de expresión y se evita completar el mensaje con suposiciones. La valoración especializada debe contar con profesionales capaces de comunicarse de forma accesible e independiente de una persona eventualmente implicada en la situación.

Ajustar el ambiente sensorial

Se revisan ruido, iluminación, contacto, densidad de personas y posibilidad de anticipar cambios. El objetivo no es eliminar toda sensación ni crear un entorno idéntico para todos. Es reducir barreras evitables y ofrecer alternativas que permitan participar.

Una adaptación puede consistir en avisar antes de un sonido intenso, permitir ubicación distinta o disponer de un espacio tranquilo acompañado. Se observa si mejora la participación y se ajusta. No se prescriben dispositivos, ejercicios sensoriales o tratamientos sin una valoración competente cuando sean necesarios.

El contacto físico requiere especial cuidado. Algunos niños lo buscan y otros lo rechazan; ninguna respuesta autoriza a imponerlo. Las ayudas para movilidad, higiene o alimentación deben explicarse, respetar la intimidad y seguir procedimientos institucionales y profesionales apropiados.

Riesgo de violencia y discapacidad

El metaanálisis de Fang y colaboradores encontró una mayor exposición a violencia entre niños con discapacidad que entre sus pares sin discapacidad, con gran variación entre estudios y contextos. El hallazgo exige reforzar protección y accesibilidad, sin asumir que una familia o institución concreta ejerce violencia por atender a un niño con discapacidad (Fang et al., 2022).

Una revisión posterior sobre prevención escolar encontró escasa inclusión explícita de discapacidad en muchos ensayos. La ausencia de análisis específicos limita lo que puede afirmarse sobre efectividad para estos niños. Las instituciones deben

comprobar que sus canales de ayuda y actividades preventivas puedan ser utilizados por todos (Eldred et al., 2025).

En la práctica, una política accesible contempla cómo pide ayuda un niño que no habla, quién detecta cambios en sus rutinas y cómo se escucha sin depender exclusivamente de un cuidador. También protege los momentos de mayor intimidad y dependencia, sin convertir la supervisión en vigilancia invasiva.

Acompañar a las familias

La revisión de intervenciones parentales para niños preescolares con discapacidad del desarrollo encontró mejoras en varios resultados familiares e infantiles. Sin embargo, los estudios incluidos no aportaron datos sobre ocurrencia real de violencia. Por ello, mejorar habilidades o bienestar no equivale automáticamente a demostrar que disminuyó la violencia (Fang et al., 2024).

Una conversación respetuosa pregunta qué apoyos ya funcionan y qué barreras enfrenta la familia. Se evita entregar listas extensas de actividades como si todo tratamiento pudiera realizarse en casa. El plan educativo define pocas acciones coordinadas y considera tiempo, costo, transporte y acceso a servicios.

La información diagnóstica solo se comparte con autorización y conforme a las obligaciones de protección y normativa aplicable. La escuela no necesita divulgar una condición al grupo para justificar un apoyo. Puede enseñar que las personas utilizan distintas herramientas para participar.

Responder a una crisis sin castigar la diferencia

Si un niño presenta una crisis, primero se protege y se reduce la demanda innecesaria. Después se revisa si la actividad era accesible y si existían señales de dolor o sobrecarga. No se utiliza aislamiento, inmovilización o exposición pública como respuesta ordinaria a la discapacidad.

Los planes deben acordar acciones preventivas, apoyos aceptados, personas responsables y criterios para solicitar atención especializada. Este libro no ofrece técnicas de sujeción física. Ante peligro grave, se aplica la respuesta de emergencia y se solicita personal competente; cualquier intervención debe regirse por la normativa y la protección de derechos.

Caso de aplicación. Un niño se cubre los oídos y abandona la fila cuando suena el timbre. El equipo anticipa el sonido con una señal, cambia el momento de desplazamiento y permite una ruta menos ruidosa con supervisión. No lo sanciona por no permanecer en la fila ni supone que todos sus futuros problemas se explicarán por el sonido.

Revisar si la inclusión está ocurriendo

La pregunta central es si el niño participa, comprende, puede elegir y dispone de ayuda. Estar matriculado no basta. Se observa si accede a juegos, recreos, salidas, comunicación y mecanismos de protección, con los apoyos requeridos.

El equipo revisa también si las adaptaciones generan una exclusión no prevista. Un espacio tranquilo puede ayudar, pero usarlo para mantener al niño separado todo el día limita oportunidades. La revisión debe considerar su experiencia, la de la familia y la observación profesional, evitando decidir únicamente desde la comodidad organizativa.



CAPÍTULO X.

IDENTIFICACIÓN DE POSIBLES SITUACIONES DE VIOLENCIA EN EL AULA

Nombrar las conductas con precisión

La violencia física comprende acciones que utilizan fuerza y pueden causar dolor, lesión o daño. La violencia psicológica incluye comportamientos de humillación, intimidación, rechazo degradante o amenaza que comprometen la dignidad y la seguridad emocional. La negligencia se refiere a omisiones de cuidado y protección que requieren valoración contextual. La violencia sexual constituye una vulneración que demanda protección y actuación especializada, independientemente de la presencia de lesiones visibles.

Estas categorías orientan la comprensión, pero la tipificación jurídica corresponde a las autoridades competentes. El registro escolar debe describir hechos y conservar las expresiones del niño. No necesita resolver una clasificación penal para comunicar una preocupación. Tampoco debe suavizar una agresión presenciada con expresiones como «tuvo un carácter fuerte».

Un estudio internacional de consenso sobre definiciones de maltrato infantil mostró la importancia de usar conceptos claros para investigación y vigilancia, así como la necesidad de seguir probando su aplicación. La claridad conceptual ayuda a registrar mejor, pero no convierte un formulario en un instrumento capaz de determinar por sí solo qué ocurrió (Cowley et al., 2025).

Observar al adulto y al ambiente

La detección no debe concentrarse únicamente en síntomas infantiles. También se observan prácticas: insultar, ridiculizar, amenazar, castigar físicamente, impedir necesidades básicas, aislar sin supervisión o utilizar la dependencia del niño para controlar su conducta. La ausencia de llanto no vuelve aceptable una práctica degradante.

En el aula, una corrección puede revisarse mediante tres preguntas: qué hizo el adulto, qué poder utilizó y qué opciones conservó el niño. «El docente le dijo que nadie lo quiere y pidió al grupo que se riera» describe un hecho preocupante. «El niño es muy sensible» desplaza la atención y puede ocultar la conducta adulta.

El ambiente también puede contener riesgos: espacios sin supervisión adecuada, reglas que impiden solicitar ayuda, canales de queja controlados por una sola persona o prácticas normalizadas de exposición pública. Identificar estos riesgos no exige que ya se haya producido una lesión.

Señales físicas y de cuidado

Lesiones sin explicación suficiente, marcas recurrentes, dolor referido, dificultades para moverse o signos de una necesidad médica deben tomarse en serio. Su interpretación exige valoración sanitaria cuando corresponda. La escuela no determina la antigüedad de un hematoma por su color ni realiza exploraciones corporales para buscar pruebas.

También pueden observarse necesidades persistentes de alimentación, higiene, descanso o atención médica. Antes de atribuir negligencia se consideran barreras materiales, acceso a servicios y apoyos disponibles. La prioridad es resolver la necesidad y valorar el riesgo mediante los canales adecuados, sin estigmatizar a una familia por su situación económica.

Una lesión importante, una dificultad respiratoria, una alteración de conciencia o un peligro actual requieren respuesta de emergencia. No se retrasa la atención para completar un formulario, obtener autorización de una persona presuntamente implicada o esperar a que llegue la máxima autoridad del establecimiento.

Cambios emocionales y conductuales

Pueden justificar atención los cambios marcados de comportamiento, temor específico a una persona, rechazo persistente de un lugar, retraimiento, sobresalto, irritabilidad o dificultades de sueño reportadas. También una pérdida de habilidades o un cambio importante en la participación pueden requerir consulta. Ninguno de estos indicadores, por sí solo, establece una causa.

La observación útil compara al niño consigo mismo y describe contexto. «Desde el lunes pide que no lo dejen solo con determinada persona» es distinto de «siempre fue tímido». La frecuencia, la intensidad y el momento pueden orientar la valoración, pero no se exige que se acumulen múltiples señales para atender una revelación o una agresión directa.

Las conductas sexualizadas que resultan preocupantes por su intensidad, coerción, persistencia o falta de adecuación al desarrollo requieren valoración especializada. No se examina al niño ni se lo confronta con otros estudiantes para «comprobar» lo ocurrido. La escuela protege y comunica la preocupación sin formular conclusiones que excedan su competencia.

El silencio y la aparente buena conducta

Un niño puede mostrar alto cumplimiento y seguir necesitando protección. El silencio puede responder a temor, lealtad, confusión o falta de lenguaje, aunque también puede tener otras explicaciones. Por ello, las instituciones no deben limitar la detección a quienes interrumpen la clase o tienen dificultades académicas.

La voz infantil se facilita mediante relaciones disponibles, canales accesibles y respuestas que no castigan la expresión.

Preguntar de forma general cómo se siente en un espacio puede abrir una conversación, pero no se convierte en una búsqueda insistente de confesiones. Si el niño habla, se escucha; si no lo hace, se mantienen apoyos y se actúa sobre los hechos conocidos.

La investigación sobre herramientas de detección en servicios pediátricos encontró límites de validación, especialmente para edades muy tempranas y distintos contextos. Un instrumento clínico no debe trasladarse al aula como si conservara automáticamente su utilidad. El registro educativo permite comunicar observaciones, no diagnosticar violencia (Ejnell Bjursell et al., 2025).

Diferenciar observación hipótesis y decisión

Tabla 1.
Observación, interpretación y respuesta educativa

Observación verificable	Inferencia que debe evitarse	Acción educativa o de protección
El niño dice que teme quedarse con una persona	Esa persona es culpable	Escuchar, registrar lo expresado y activar la valoración y protección correspondientes
Aparecen lesiones o dolor	El color de la lesión demuestra cuándo ocurrió	Facilitar atención sanitaria y comunicar la preocupación
El adulto ridiculiza al niño frente al grupo	Es solo su manera de enseñar	Detener la exposición, proteger y reportar el hecho
Hay cambios de conducta persistentes	El niño tiene un trastorno o sufrió violencia con certeza	Describir cambios, revisar contexto y coordinar evaluación
Faltan materiales o alimentación	La familia es negligente por ser pobre	Resolver necesidades, identificar barreras y valorar hechos concretos

Fuente: Elaboración propia.

Una decisión puede ser necesaria aun cuando la causa no esté confirmada. Garantizar supervisión, atender una lesión o comunicar una revelación no equivale a emitir una sentencia. La institución debe proteger mientras las autoridades competentes desarrollan los procedimientos correspondientes.

Registro descriptivo de una alerta

Paso 1. Anotar fecha, hora, lugar y quién estaba presente. Paso 2. Separar lo observado de lo relatado por otra persona. Paso 3. Registrar de forma fiel las palabras espontáneas del niño, usando comillas cuando sea posible. Paso 4. Describir medidas inmediatas y personas notificadas. Paso 5. Conservar el documento en un canal seguro y con acceso limitado.

No se agregan explicaciones causales no confirmadas, diagnósticos ni opiniones sobre la credibilidad basadas en la forma de hablar. Tampoco se envían fotografías, audios o detalles a grupos de mensajería. Si un material relevante ya existe, se conserva sin editar y se informa por el canal institucional y legal apropiado; no se inicia una investigación personal.

Ejemplo de registro adecuado: «A las 10:15, durante la entrada al aula, el estudiante dijo espontáneamente: “No quiero ir con él porque me pega”. Se escuchó sin preguntas sobre detalles. Permaneció acompañado y se comunicó la situación al responsable de protección a las 10:22». El ejemplo es ficticio y no constituye un modelo oficial de denuncia.

Errores que deterioran la detección

Preguntar repetidamente hasta obtener una respuesta esperada puede influir en el relato. Pedir al niño que demuestre

una agresión, interpretar dibujos como pruebas o confrontarlo con la persona señalada aumenta riesgos. También los aumenta prometer secreto absoluto y luego compartir la información sin explicación.

Otro error consiste en exigir certeza antes de actuar. La escuela no tiene que demostrar el hecho mediante una investigación propia para solicitar protección o comunicar una sospecha según la ruta aplicable. La búsqueda de certeza informal puede retrasar la ayuda y exponer al niño a nuevas situaciones.

Una evaluación de formación de adultos en identificación y reporte encontró mejoras en conocimientos después de la capacitación. Ese resultado no demuestra por sí solo que mejoró la protección efectiva. La institución debe verificar también si el personal sabe a quién acudir y si los reportes reciben una respuesta oportuna (Speropolous, 2024).

Caso integrado de detección

Durante varias semanas, una niña participa menos después de una actividad con un adulto específico. La docente registra el cambio y revisa condiciones de la actividad. Un día escucha una amenaza humillante dirigida a la niña. Ya no se trata únicamente de interpretar un cambio infantil: existe una conducta adulta observada que debe atenderse.

La docente interrumpe la exposición con una acción segura, garantiza acompañamiento y comunica el hecho por la ruta institucional. No reúne a las familias para debatir la reputación del adulto ni pide a otros niños que confirmen la historia. El seguimiento se centra en seguridad, acceso a apoyo y continuidad educativa.



CAPÍTULO XI.

PRIMERA RESPUESTA Y ACTIVACIÓN DE LA PROTECCIÓN

La función de quien recibe una revelación

La primera persona que escucha puede influir en que el niño se sienta acompañado o desamparado. Su tarea inmediata es proteger, escuchar y comunicar por los canales correspondientes. No necesita obtener un relato completo ni resolver contradicciones. Las entrevistas especializadas y la investigación pertenecen a profesionales y autoridades competentes.

El manual de la Organización Mundial de la Salud sobre respuesta al maltrato infantil destaca reconocimiento, comunicación segura y apoyo inicial. Está dirigido al ámbito sanitario; en esta obra se retienen principios de cuidado y se mantiene la distinción entre funciones clínicas, educativas y judiciales (Organización Mundial de la Salud, 2022).

Una frase inicial posible es «gracias por decírmelo; voy a buscar ayuda para cuidarte». También puede aclararse que lo sucedido no es responsabilidad del niño. Se evita prometer que todo se resolverá inmediatamente o que nadie más conocerá la información. La explicación debe ajustarse a su edad y comunicación.

Valorar seguridad inmediata

La primera decisión es si existe peligro actual o necesidad urgente de atención. Una agresión en curso, una lesión importante o una situación que compromete la integridad requiere activar los servicios de emergencia y la protección. En Ecuador, ante una emergencia se contacta al ECU 911. La ubicación y la descripción breve de lo que ocurre deben estar disponibles para quien realiza la llamada.

Si no hay una emergencia médica visible, eso no elimina la necesidad de protección. Se garantiza que el niño permanezca acompañado por una persona segura y se evita el contacto con quien pueda representar un riesgo, siguiendo las medidas de las autoridades competentes. La ausencia de marcas no descarta violencia.

El establecimiento debe tener previsto quién continúa con el grupo, quién acompaña al niño y quién comunica. En una situación real no conviene improvisar una cadena de llamadas ni depender de una única persona que puede estar ausente. El plan debe contemplar suplencias y canales externos.

Escuchar sin interrogar

Se permite que el niño hable a su ritmo. Si necesita aclaración para la seguridad inmediata, se utilizan preguntas abiertas y mínimas, sin sugerir respuestas. No se pregunta por detalles repetitivos, no se pide que reproduzca acciones y no se introduce el nombre de una persona que el niño no haya mencionado.

El adulto conserva una actitud serena y evita expresiones de incredulidad, reproche o escándalo. Puede reconocer lo escuchado sin dictaminar hechos: «Entiendo que esto te preocupa». Si el niño se detiene, no se lo presiona a continuar. Si utiliza comunicación alternativa, se facilita el apoyo correspondiente sin completar el mensaje por él.

La conversación no se realiza delante de compañeros ni en un espacio aislado sin garantías de supervisión. Se busca privacidad compatible con seguridad. No se graba por iniciativa personal. Los procedimientos de registro especializado siguen sus propias reglas y no deben improvisarse desde el aula.

El marco de actuación en Ecuador

La edición oficial consultada de los Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia corresponde a la tercera edición de 2020, segunda impresión de 2022. Establece responsabilidades de atención, protección, denuncia y acompañamiento. Ante presunta violencia sexual se requiere comunicación inmediata a Fiscalía y a las instancias educativas; no procede mediación con la persona señalada. El documento debe consultarse directamente para aplicar la ruta específica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020).

El Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2023-00053-A dispone aplicar de manera inmediata los protocolos ante violencia o riesgo psicosocial, además de los procedimientos correspondientes. Los lineamientos educativos de 2025–2026 reiteran la obligación de conocer y utilizar esas rutas. La institución debe verificar actualizaciones, formularios y contactos distritales antes de cada periodo lectivo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023; Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador, 2025).

Esta obra no sustituye el protocolo oficial ni ofrece una interpretación jurídica exhaustiva. La notificación interna al rector o al DECE no reemplaza una denuncia o comunicación externa cuando la ruta la exige. La falta de autorización interna no debe convertirse en una barrera para cumplir una obligación de protección.

Coordinar sin multiplicar relatos

La coordinación requiere compartir información suficiente para actuar y restringir datos innecesarios. Una persona responsable puede consolidar las comunicaciones, sin monopolizar la posibilidad de reportar. Cada profesional debe

conocer qué información recibió, qué hizo y qué seguimiento tiene asignado.

Para evitar que el niño cuente lo mismo a cada persona, se conserva un registro inicial fiel y se informa que ya existe. La necesidad de apoyo emocional no autoriza interrogatorios sucesivos. La escuela puede acompañar el funcionamiento diario sin pedir detalles de la investigación.

Si el reporte se refiere a una autoridad del propio establecimiento, se utiliza el canal externo competente. No se entrega el control exclusivo de la queja a la persona implicada. Las decisiones deben contemplar protección frente a represalias para el niño, su familia y quienes comunican la preocupación de buena fe.

Contacto con la familia

La comunicación familiar debe considerar quién puede ofrecer protección. No se avisa de forma automática a una persona que pudiera estar implicada o cuya notificación aumente el riesgo. En esos casos se coordina con los servicios competentes para determinar la forma segura de proceder.

Cuando corresponde informar a un cuidador seguro, se comunican hechos y medidas, evitando hipótesis no confirmadas. Se explica qué apoyo recibirá el niño y qué instancias intervienen. La reunión no debe transformarse en una negociación para retirar una denuncia, proteger la reputación del centro o reemplazar procedimientos por acuerdos privados.

La familia puede necesitar información comprensible, traducción, apoyo de accesibilidad o acompañamiento para acceder a servicios. La institución debe registrar las barreras y coordinar soluciones. Entregar un número telefónico sin

comprobar si existe una posibilidad real de acceso puede ser insuficiente.

Continuidad educativa y protección de la intimidad

Después de una alerta, el niño conserva su derecho a aprender, jugar y participar. El equipo define apoyos razonables para asistencia, evaluación y relación con pares. No lo convierte en «el caso» del aula ni divulga motivos de cambios de horario o acompañamiento.

Si otros estudiantes preguntan, se ofrece una explicación general: algunas personas necesitan apoyos distintos y la información personal se respeta. No se les pide guardar secretos sobre posibles daños; se les recuerda que pueden hablar con una persona adulta segura si algo les preocupa.

El seguimiento revisa seguridad, acceso a servicios y participación, sin asumir que una derivación cerró la responsabilidad escolar. Una cita pendiente, una ausencia prolongada o un contacto no realizado requieren nuevas acciones de coordinación. La institución registra qué se pudo concretar y qué obstáculo permanece.

Ensayar antes de necesitar la ruta

El equipo puede realizar un ejercicio con un caso ficticio. Una persona recibe la revelación, otra verifica el directorio y otra organiza la continuidad del grupo. Se observa si cada participante distingue protección, registro y comunicación. No se ensayan entrevistas detalladas al niño ni maniobras físicas.

En la revisión se comprueba si los contactos están actualizados, si existe suplencia y si el canal alternativo

funciona cuando la persona señalada pertenece a la dirección. También se verifica accesibilidad para familias que no utilizan correo electrónico o no pueden acudir en el horario habitual.

El éxito del ensayo no consiste en terminar rápido un formulario. Consiste en que el niño permanezca seguro, la comunicación llegue a quien corresponde y ninguna decisión dependa de silenciar o repetir innecesariamente su experiencia.

Secuencia operativa de primera respuesta

Tabla 2.
Prioridades de la primera respuesta

Momento	Acción prioritaria	Conducta que debe evitarse
Peligro o lesión urgente	Proteger y activar atención de emergencia	Esperar a completar documentación
Relato espontáneo	Escuchar y explicar que se buscará ayuda	Prometer secreto absoluto o interrogar
Registro inicial	Escribir hechos y palabras fieles	Añadir diagnósticos o culpas
Comunicación	Activar la ruta y autoridades competentes	Limitar todo a un acuerdo interno
Acompañamiento	Garantizar seguridad y continuidad educativa	Exponer al niño o pedir relatos repetidos
Seguimiento	Comprobar acceso efectivo a apoyo	Considerar resuelto el caso por haber enviado un oficio

Fuente: Elaboración propia como apoyo educativo. Debe utilizarse junto con los protocolos oficiales vigentes.



CAPÍTULO XII.

AUTORIDADES EDUCATIVAS Y PREVENCIÓN INSTITUCIONAL DE LA VIOLENCIA

Convertir el compromiso en obligaciones observables

Una política institucional de buen trato debe describir conductas, responsables y procedimientos. Expresiones generales como «trabajamos con amor» no indican qué ocurre cuando una persona humilla, golpea o impide que un niño pida ayuda. La política debe prohibir esas prácticas y explicar cómo se detectan, comunican y atienden.

La responsabilidad directiva incluye recursos, supervisión y respuesta a las alertas. No basta con solicitar a cada docente que firme un compromiso. El establecimiento debe ofrecer formación, revisar condiciones de trabajo y garantizar canales de reporte que no dependan de relaciones personales. También debe proteger la continuidad educativa de quien requiere ayuda.

Un estudio piloto sobre formación de espacios sin castigo físico en centros infantiles encontró cambios en actitudes del personal y de madres participantes. El tamaño y el diseño del estudio limitan las conclusiones sobre reducción efectiva de violencia. Su aporte es mostrar una forma de trabajar normas institucionales y disposición a intervenir, sin confundir cambios declarados con resultados definitivos (Rodriguez et al., 2025).

Contenido mínimo de una política de protección

La política identifica a quiénes alcanza: personal docente, directivo, administrativo, servicios, transporte, proveedores y visitantes. Define conductas prohibidas y reglas para contacto físico, cuidado íntimo, comunicaciones digitales y actividades fuera del establecimiento. Cada regla debe relacionarse con una necesidad de protección y ser compatible con inclusión.

Debe existir un procedimiento para quejas contra cualquier integrante, incluida la dirección. El canal alternativo no puede ser una dirección de correo que solo controla la persona eventualmente implicada. La institución verifica que las familias y los niños conozcan formas accesibles de pedir ayuda.

El documento también establece conservación segura de registros, responsabilidades de actualización y coordinación con servicios externos. No promete confidencialidad absoluta, porque puede ser necesario compartir información para proteger. Sí limita la circulación a quienes tienen una función legítima y explica esa limitación de manera comprensible.

Revisar espacios y momentos de riesgo

Una revisión de seguridad considera entradas, salidas, patios, baños, transporte, actividades extracurriculares y comunicación en línea. Se pregunta quién supervisa, cómo se solicita ayuda y qué ocurre si un niño necesita asistencia. La revisión no debe convertirse en una invasión de intimidad ni en una justificación para vigilancia indiscriminada.

Paso 1. Dibujar un plano simple y señalar los recorridos infantiles. Paso 2. Identificar cambios de responsabilidad entre adultos. Paso 3. Revisar los momentos de menor supervisión. Paso 4. Definir mejoras concretas: visibilidad adecuada, roles de entrega, canales de ayuda o acompañamiento. Paso 5. Verificar que las medidas funcionen para niños con distintas necesidades.

Un baño puede requerir un procedimiento de ayuda que preserve intimidad y permita supervisión responsable. Una salida requiere verificar quién recibe a cada niño. Un grupo de mensajería necesita reglas sobre información personal y

fotografías. La protección se concreta en estos detalles organizativos.

Inducción y formación del personal

La inducción debe ocurrir antes de que una persona asuma funciones de cuidado. Incluye reglas de trato, rutas de reporte, respuesta inicial y apoyos de regulación. El personal temporal y de servicios también necesita saber qué hacer si observa una agresión o recibe una revelación.

La formación anual puede distribuirse en encuentros breves con práctica. Un módulo enseña instrucciones accesibles; otro, documentación descriptiva; otro, activación de la ruta. La evaluación utiliza casos ficticios y verifica decisiones. Memorizar definiciones no garantiza que alguien sepa actuar ante una situación concreta.

La dirección debe distinguir formación correctiva y procedimiento por una vulneración. Una agresión no se resuelve únicamente asignando un curso. La capacitación puede formar parte de la mejora, pero no reemplaza medidas de protección, investigación ni responsabilidades que correspondan.

Supervisión que detecta prácticas

La supervisión observa interacciones reales y condiciones de trabajo. Se pueden acordar periodos breves para revisar transiciones, correcciones y oportunidades de participación. Los registros describen frecuencia y contexto de prácticas, sin convertir la observación en una calificación global de la persona.

La retroalimentación debe ser específica: «En tres instrucciones se dieron cuatro acciones seguidas; probemos una secuencia

visual». Esa información permite un cambio. Si se observa humillación o agresión, la respuesta supera la retroalimentación pedagógica y activa la protección correspondiente. La dirección también debe examinar mensajes institucionales que incentivan coerción: exigir silencio absoluto, valorar únicamente ausencia de incidentes o sancionar a quien reporta un problema. Una cultura que castiga la visibilidad de las dificultades puede favorecer su ocultamiento.

Responsabilidades distribuidas

Tabla 3.
Distribución de responsabilidades institucionales

Actor	Responsabilidad central	Evidencia de cumplimiento
Dirección	Asegurar política, recursos y canales alternativos	Política accesible, directorio vigente y seguimiento de acciones
Docentes	Enseñar habilidades, observar y comunicar alertas	Planificaciones, registros descriptivos y uso de la ruta
DECE o equipo competente	Coordinar acompañamiento dentro de sus funciones	Plan de apoyo y coordinación documentada
Personal de servicios y transporte	Mantener trato digno y comunicar riesgos	Inducción y conocimiento del procedimiento
Familias	Participar y comunicar necesidades o preocupaciones	Canales utilizados y acuerdos viables
Estudiantes	Conocer formas de pedir ayuda según su desarrollo	Recursos accesibles y oportunidades de participación

Fuente: Elaboración propia. Las responsabilidades legales específicas se rigen por la normativa y los protocolos vigentes.

La participación infantil no transfiere a los niños la carga de prevenir la violencia. Pueden conocer sus derechos y buscar ayuda, pero la protección sigue siendo una obligación adulta. Un niño que no habló, no se resistió o regresó a un lugar no es responsable del daño.

Recursos y condiciones de trabajo

La prevención requiere tiempo para coordinación, relevos y atención individual. Si la organización deja a una persona sin apoyo ante demandas incompatibles, aumenta la probabilidad de respuestas improvisadas. Revisar recursos no exime de responsabilidad por violencia; permite prevenir condiciones que dificultan el cuidado.

El presupuesto puede priorizar formación práctica, apoyos de comunicación, adecuación de espacios y acceso a orientación profesional. Un material vistoso sobre emociones tiene poco valor si no existe personal disponible para acompañar una crisis o responder a una queja.

El manual de la OMS sobre diseño, implementación y evaluación de intervenciones parentales destaca la necesidad de planificar adaptación, capacidad y sostenibilidad. Esa perspectiva ayuda a tratar la prevención como un trabajo organizado y continuo, con recursos y evaluación, en lugar de una campaña aislada (Organización Mundial de la Salud, 2024).

Responder a una queja sobre el personal

La recepción de una queja debe ser respetuosa y documentada. Se informa el procedimiento sin prometer un resultado predeterminado. Se adoptan medidas de protección cuando sean necesarias y se preserva el debido proceso. La

reputación profesional o el tiempo de servicio de una persona no reemplazan el examen de los hechos.

La dirección evita reuniones informales destinadas a obtener retractaciones o reconciliaciones. También evita divulgar identidades para defender al establecimiento. La comunicación externa, cuando sea necesaria, debe ser veraz, limitada y compatible con la protección de la niñez y las obligaciones legales.

Caso de aplicación. Una familia informa que su hijo es ridiculizado por una persona muy valorada en el centro. La dirección registra el relato, garantiza que el niño pueda pedir ayuda por un canal independiente y activa el procedimiento. No responde enumerando premios del trabajador ni invita a otras familias a opinar sobre la denuncia.

Revisar la política después de un incidente

Una vez atendidas las necesidades de protección, el establecimiento analiza qué condiciones permitieron el problema o demoraron la respuesta. Se revisan canales, supervisión, relevos y acceso a información. El análisis no debe utilizarse para pedir al niño que vuelva a relatar lo sucedido.

El resultado es una acción con responsable y fecha de verificación. «Mejorar la comunicación» es demasiado amplio; «habilitar un canal alternativo, informar a todas las familias y comprobar su funcionamiento» puede revisarse. La política se fortalece cuando sus cambios se traducen en procedimientos utilizables.



CAPÍTULO XIII.

ALIANZA CON LAS FAMILIAS Y CUIDADO DE LOS ADULTOS

Una relación que permita conversar antes de la crisis

La relación entre familia y escuela se construye también en momentos ordinarios. Si el único contacto ocurre para comunicar dificultades, la conversación puede comenzar desde la defensa o el temor. Compartir información sobre intereses, avances y apoyos permite formar una imagen más completa del niño.

Una revisión sobre programas preescolares de colaboración familiar destacó estrategias para promover preparación socioemocional y autorregulación, junto con desafíos de participación. La alianza requiere formas de contacto y actividades que las familias puedan utilizar, no solo invitaciones formales (Bierman et al., 2023).

La escuela puede preguntar cuál es el medio de comunicación más accesible y qué horario resulta posible. Una reunión presencial no es siempre la mejor opción. Tampoco debe interpretarse la ausencia en una actividad como falta de interés sin conocer barreras laborales, económicas, de transporte o de cuidado.

Conversaciones difíciles con hechos y acuerdos

Paso 1. Preparar dos o tres observaciones concretas y evitar etiquetas. Paso 2. Comenzar por el propósito compartido: comprender qué ayuda al niño. Paso 3. Escuchar cómo ocurre la situación en casa, sin exigir que ambos contextos sean idénticos. Paso 4. Acordar una meta pequeña y una acción para cada parte. Paso 5. Definir una fecha y un medio de revisión.

Una formulación posible es «durante la transición al comedor se aparta del grupo y llora; hemos probado anticipar con una imagen y buscamos saber qué suele ayudarle». Es más

útil que «su hijo no tiene límites». La primera permite investigar condiciones y coordinar; la segunda puede cerrar la conversación.

Los acuerdos no deben imponer castigos domésticos por hechos escolares. La familia puede reforzar una habilidad y ofrecer información, pero no necesita reproducir sanciones. La escuela conserva la responsabilidad de enseñar y organizar apoyos dentro de su ámbito.

Adaptación cultural sin justificar violencia

La cultura influye en expectativas, lenguaje y formas de cuidado. Adaptar una intervención exige comprender esas prácticas y dialogar con respeto. No significa aceptar humillación o agresión como inevitables por pertenecer a una tradición. La protección de la dignidad infantil constituye un límite compartido.

Un metaanálisis sobre programas de crianza desarrollados en países anglófonos y aplicados en otros contextos encontró posibilidades de conservar efectividad, con condiciones que deben examinarse. Una revisión sobre programas en lenguas distintas del inglés mostró la relevancia de adaptación lingüística y cultural, así como una concentración importante de estudios en español dentro de Estados Unidos. Ninguna de estas fuentes demuestra validación automática en Ecuador (Kim et al., 2025; Maciel et al., 2023).

La adaptación puede incluir ejemplos locales, horarios, formas familiares de participación y materiales accesibles. Debe conservar los componentes esenciales de un programa cuando se implementa uno validado y documentar los cambios. Traducir palabras sin revisar significado, barreras y recursos puede dejar intacta la dificultad de acceso.

Familias bajo presión

La enfermedad, el desempleo, la migración, los duelos y la inseguridad pueden afectar el cuidado. La respuesta educativa debe reconocer esas condiciones sin asumir que todas las familias expuestas reaccionan de la misma manera. El apoyo se organiza según necesidades concretas, no mediante categorías que estigmaticen.

Un estudio longitudinal durante la pandemia relacionó autorregulación preescolar, síntomas depresivos de cuidadores, desorganización del hogar y dificultades conductuales. Los resultados muestran la interacción de condiciones familiares y capacidades infantiles, con límites propios del contexto y del diseño. No permiten culpar a una persona por presentar síntomas de depresión (Kowalski et al., 2024).

En situaciones humanitarias, una revisión de intervenciones parentales encontró beneficios en varios resultados, aunque con incertidumbre y escasez de datos para algunos desenlaces. Su aplicación en comunidades afectadas por crisis requiere recursos y adaptación; no basta con entregar un folleto sobre calma (Backhaus et al., 2025).

La escuela puede coordinar acceso a alimentación, servicios, apoyos sociales o atención profesional. Una derivación útil explica para qué se realiza y verifica si la familia pudo acceder. Si existe riesgo de violencia, esa coordinación se integra a la protección y no la reemplaza.

La regulación adulta también necesita apoyo

Una revisión sobre autorregulación parental y socialización emocional encontró asociaciones entre mayor regulación adulta y respuestas más sensibles. La mayoría de los estudios era

transversal, por lo que no permite establecer direcciones causales simples. El hallazgo orienta a trabajar con los adultos, además de enseñar habilidades a los niños (Edler y Valentino, 2024).

La autorregulación adulta comienza por reconocer señales propias: aumento del tono, tensión, pensamientos de descalificación o deseo de imponer una respuesta inmediata. Identificarlas permite utilizar un plan antes de actuar de forma dañina. La responsabilidad no consiste en no sentir enojo, sino en manejar la conducta y pedir ayuda cuando se necesita.

Un plan de pausa incluye una frase acordada, una persona de relevo y una forma de retomar. «Necesito que me cubras unos minutos para recuperar la calma» es más útil que abandonar el aula sin explicación. Cuando no hay relevo, el adulto reduce la demanda y mantiene supervisión mientras solicita apoyo.

Bienestar docente y c

ondiciones institucionales

La revisión de Beames y colaboradores encontró beneficios de intervenciones psicológicas para estrés y bienestar docente, pero también heterogeneidad, limitaciones metodológicas y dificultades de implementación. Otra síntesis examinó distintos enfoques para agotamiento profesional y mostró que los resultados variaban según tipo de intervención y dimensión evaluada. La selección debe considerar calidad y viabilidad, sin ofrecer una técnica como remedio universal (Beames et al., 2023; Li et al., 2023).

La institución no debe trasladar toda la prevención al autocuidado individual. Se revisan carga de trabajo, disponibilidad de apoyos, claridad de funciones y tiempos de coordinación. Un taller de relajación no compensa una

organización que mantiene demandas incompatibles con un cuidado seguro.

El apoyo al personal tampoco puede utilizarse para minimizar una agresión. Una persona puede necesitar atención profesional y, al mismo tiempo, responder por una vulneración. La protección de los niños y el cuidado de los trabajadores deben organizarse con responsabilidades claras.

Conversación de apoyo entre colegas

Una conversación útil describe el incidente y la experiencia del adulto sin justificar daño. «Sentí que perdía el control cuando varios niños hablaron a la vez» permite revisar antecedentes y apoyos. «Ese grupo es imposible» fija la dificultad en los niños y reduce posibilidades de cambio.

Paso 1. Confirmar que la situación de seguridad está resuelta. Paso 2. Describir acciones y señales previas. Paso 3. Identificar qué apoyo faltó. Paso 4. Preparar una alternativa para un momento semejante. Paso 5. Acordar observación o acompañamiento. Si hubo violencia, el procedimiento de reporte debe continuar de forma independiente.

No se comparten nombres o detalles sensibles en conversaciones informales innecesarias. El espacio de apoyo tiene reglas de confidencialidad limitada y una función definida. Pedir ayuda debe ser posible sin convertir el relato en un motivo de burla o estigma.

Reparar la relación con una familia

Si la escuela comunicó una dificultad de forma acusatoria, puede reconocerlo y reformular. «Nuestra comunicación

anterior no describió bien lo que observamos; queremos revisar los hechos y los apoyos» abre una posibilidad distinta. La reparación exige modificar el procedimiento, no solo suavizar el tono.

La familia también puede expresar desacuerdo sin que ello afecte el trato al niño. El establecimiento debe separar las diferencias entre adultos de la experiencia educativa infantil. No se utiliza al estudiante para enviar mensajes, cobrar conflictos o conseguir que un cuidador ceda.

Caso de aplicación. Una madre deja de responder después de recibir mensajes diarios sobre «mala conducta». La docente solicita una conversación breve, presenta situaciones específicas y pregunta qué canal sería más útil. Acuerdan un reporte semanal con un avance, una dificultad y una acción compartida. Si surge una alerta de protección, se comunica de inmediato por la ruta correspondiente, sin esperar al reporte semanal.

Participación familiar con límites claros

Las familias pueden aportar ideas, observar necesidades y participar en actividades formativas. No les corresponde investigar a otros niños, exigir divulgación de diagnósticos o decidir sanciones por votación. La escuela debe proteger la información y aplicar los procedimientos establecidos.

Una alianza sólida permite expresar preocupaciones y recibir respuestas verificables. La institución informa qué hará, quién dará seguimiento y cuándo habrá una actualización, dentro de los límites de confidencialidad. La confianza se sostiene mejor con esa claridad que con promesas de que nunca habrá dificultades.



CAPÍTULO XIV.

IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PLAN DE BUEN TRATO

Del contenido del libro a una práctica sostenible

Un plan institucional debe comenzar con una necesidad concreta. Puede ser mejorar transiciones, eliminar correcciones humillantes, fortalecer canales de ayuda o asegurar respuesta a alertas. Intentar abordar todo al mismo tiempo puede producir muchas actividades y poca continuidad. La prioridad se decide según riesgo, impacto y posibilidad de acción.

La prevención puede organizarse en apoyos universales para todos, apoyos adicionales para quienes enfrentan mayores dificultades y atención específica cuando existen problemas establecidos. Una revisión de revisiones sobre intervenciones parentales encontró diferencias de evidencia entre niveles preventivos y resultados. Esto aconseja evitar que una actividad universal sustituya una atención individual necesaria (Han et al., 2025).

La propuesta de doce semanas presentada aquí es una elaboración organizativa del libro. No es un programa validado ni asegura resultados clínicos. Su finalidad es ordenar responsabilidades, práctica y revisión. Las situaciones de riesgo se atienden inmediatamente y nunca esperan al calendario de implementación.

Establecer una línea de partida

La línea de partida describe prácticas y recursos disponibles. Se revisan reglas, canales, formación y situaciones frecuentes. No se pregunta a niños por experiencias de violencia mediante encuestas improvisadas ni se recogen datos sensibles sin una finalidad y una protección claras.

Una observación inicial puede registrar cómo se formulan instrucciones, cuánto tiempo espera un grupo y qué apoyos se

ofrecen. Las quejas y alertas se analizan de forma agregada cuando sea posible, sin exponer identidades. El equipo diferencia un indicador de implementación de un indicador de bienestar o seguridad.

Por ejemplo, capacitar al cien por ciento del personal informa cobertura, no demuestra que disminuyó la violencia. Un aumento de reportes puede reflejar mayor confianza y detección, no necesariamente más incidentes. Los indicadores deben interpretarse junto con el contexto y la calidad de la respuesta.

Plan orientativo de doce semanas

Tabla 4.
Plan orientativo de implementación en doce semanas

Periodo	Trabajo principal	Producto verificable
Semanas 1 y 2	Revisar política, canales y responsabilidades	Directorio actualizado y prioridades definidas
Semanas 3 y 4	Practicar instrucciones, límites y corregulación	Secuencias adaptadas a cada aula
Semanas 5 y 6	Revisar accesibilidad y participación familiar	Apoyos y acuerdos de comunicación
Semanas 7 y 8	Ensayar detección y primera respuesta	Simulación con responsabilidades claras
Semanas 9 y 10	Observar prácticas y ofrecer acompañamiento	Ajustes documentados y apoyos al personal
Semanas 11 y 12	Valorar avances y decidir continuidad	Informe breve y plan del siguiente periodo

Fuente: Elaboración propia. Los plazos son orientativos para mejora institucional, no plazos de atención de alertas.

Cada periodo debe incluir una acción que pueda observarse en la vida cotidiana. Una reunión sobre límites se acompaña de práctica y observación de instrucciones. Un encuentro sobre protección se acompaña de verificación del canal alternativo. La evidencia de implementación debe ser más concreta que una lista de asistencia.

Indicadores útiles y límites de interpretación

Se pueden utilizar indicadores de proceso: proporción de personal con inducción, disponibilidad de suplentes, actualización del directorio y porcentaje de acuerdos revisados. También indicadores de práctica: instrucciones comprensibles, oportunidades de pedir ayuda y uso de apoyos accesibles. Debe definirse cómo se observará cada uno.

Los resultados de bienestar requieren mayor cautela. La disminución de interrupciones no demuestra por sí sola seguridad emocional; puede coexistir con miedo. La satisfacción familiar tampoco identifica todas las vulneraciones. Conviene combinar distintas fuentes y escuchar a quienes suelen participar menos.

Los registros no se utilizan para elaborar clasificaciones públicas de niños, familias o docentes. Su finalidad es orientar mejora y protección. Cuando una observación identifica una posible vulneración, se activa la ruta correspondiente, independientemente del promedio del grupo.

Ejemplo de una revisión de transición

Un equipo observa cinco entradas al comedor. Registra qué señal se utiliza, cuántos adultos acompañan y dónde aparecen esperas. Después introduce una secuencia visual y organiza

grupos más pequeños. Vuelve a observar condiciones semejantes y compara participación y necesidad de ayuda.

Si mejora la transición, el equipo puede mantener la práctica. No afirma que «aumentó la capacidad cerebral» ni que demostró causalidad científica con cinco observaciones. Reconoce que la mejora puede relacionarse con distintos cambios y utiliza el registro para decidir si la solución resulta útil y segura.

Si no hay mejora, se revisa accesibilidad, tiempo y consistencia. No se aumenta automáticamente la exigencia ni se atribuye el resultado a falta de esfuerzo infantil. Una intervención educativa es una hipótesis de trabajo que debe poder modificarse.

¿Cuándo intensificar el apoyo?

Se requiere apoyo adicional cuando una dificultad persiste, limita participación o genera riesgo, pese a ajustes razonables. También cuando la familia o el equipo expresan una preocupación importante. No es necesario esperar un fracaso prolongado para consultar. La derivación describe hechos, apoyos intentados y preguntas concretas.

Si hay sospecha de violencia, la respuesta no se organiza como un ensayo pedagógico. Se protege y se comunica según la ruta. Las estrategias de aula pueden continuar como apoyo, pero no sustituyen la investigación ni la atención especializada.

La coordinación debe verificar acceso efectivo. Si la familia no logra una cita o el servicio no responde, el equipo revisa alternativas y canales. Documentar una derivación no equivale a garantizar que la ayuda ocurrió.

Sostener lo aprendido

La continuidad requiere incorporar las prácticas a inducción, planificación y supervisión. Un cambio que depende solo de una persona puede perderse cuando esta se ausenta. Por ello, se conservan procedimientos breves, materiales accesibles y responsabilidades compartidas.

La actualización bibliográfica puede realizarse periódicamente con criterios claros: relevancia, calidad y aplicabilidad. No es necesario reemplazar una práctica útil cada vez que aparece una novedad. Tampoco debe mantenerse una estrategia dañina porque forma parte de la tradición institucional. El informe final del periodo puede ocupar dos páginas: qué problema se abordó, qué se hizo, qué se observó, qué límites tiene esa información y qué se hará después. La rendición de cuentas se fortalece cuando distingue logros comprobables de expectativas.

Compromisos que pueden verificarse

Una familia puede comprometerse a sustituir una amenaza habitual por una instrucción concreta y pedir relevo cuando lo necesite. Una docente puede anticipar transiciones y ofrecer una forma accesible de solicitar ayuda. Una autoridad puede comprobar que una queja tenga respuesta independiente y seguimiento.

Estos compromisos no prometen ausencia de conflicto. Construyen condiciones para que el conflicto no se convierta en violencia y para que una vulneración reciba una respuesta adecuada. El cambio se reconoce cuando el niño conserva dignidad, seguridad y oportunidades de aprender, incluso en los momentos difíciles.

TALLERES Y CASOS PARA LA FORMACIÓN

Taller 1 Transformar una corrección cotidiana

Propósito. Practicar una corrección que conserve el límite y elimine la descalificación. Participan familias, docentes o equipos mixtos. Se utilizan escenas ficticias y no se pide relatar experiencias personales de violencia. La duración orientativa es de cuarenta minutos, ajustable al grupo.

Preparación. La persona facilitadora presenta una escena: un niño derrama agua mientras intenta servirla. Se ofrecen tres respuestas ficticias: una acusación sobre su identidad, una retirada completa de la oportunidad y una ayuda concreta para resolver el derrame. El grupo identifica qué enseña cada respuesta y qué responsabilidad conserva el adulto.

Desarrollo. Primero, cada pareja describe solo los hechos observables. Después formula el límite necesario y una ayuda posible. Finalmente ensaya una frase breve y una acción. La persona que observa verifica si la respuesta describe la conducta, evita humillación y permite participación en una solución segura.

Análisis. El grupo revisa si la tarea era adecuada al desarrollo: peso de la jarra, altura de la mesa y cantidad de agua. Esta revisión evita que el taller se reduzca a cambiar palabras mientras el ambiente sigue produciendo la misma dificultad. La alternativa puede incluir un recipiente más pequeño y práctica con acompañamiento.

Transferencia. Cada participante elige una corrección frecuente y prepara una versión concreta. Durante la semana observa si puede utilizarla y qué obstáculo aparece. No se evalúa por la obediencia inmediata del niño, sino por la claridad del límite, la conducta adulta y la oportunidad de aprender.

Criterio de logro. La persona puede describir el hecho, detener un riesgo y ofrecer una alternativa sin atribuir defectos personales. Si aparecen relatos reales de violencia durante el taller, la facilitación no los convierte en discusión grupal; ofrece un espacio seguro y activa la atención que corresponda.

Taller 2 Diseñar una transición accesible

Propósito. Revisar una transición que genera conflicto y producir un plan breve de mejora. Puede aplicarse en un aula o en una rutina familiar. La duración orientativa es de cuarenta y cinco minutos. Se necesita papel, una representación simple de la secuencia y conocimiento del contexto.

Preparación. El equipo elige una transición, como terminar el juego y salir. Describe qué debe hacer el niño, cuántas instrucciones recibe, cuánto espera y qué apoyos existen. Se evita comenzar con juicios como «no quieren colaborar». La descripción debe permitir que otra persona comprenda la secuencia sin haberla presenciado.

Desarrollo. Se divide la transición en acciones y se identifican demandas simultáneas. Luego se modifica una parte: aviso previo, materiales accesibles, grupos más pequeños o apoyo visual. Se asigna quién prepara, quién acompaña y qué hará quien necesite más tiempo. El plan incluye una alternativa si falta un adulto o cambia el espacio.

Ensayo. Los adultos representan la secuencia sin utilizar a los niños como prueba inicial. Comprueban que las señales sean claras y que el recorrido no genere riesgos. Después se aplica en condiciones habituales y se observa participación. El niño puede indicar qué parte le resulta difícil mediante palabras, gestos o elección de imágenes.

Revisión. Se comparan observaciones de momentos semejantes. Una transición más rápida no es necesariamente mejor si aumenta angustia o exclusión. El equipo considera seguridad, comprensión y posibilidad de pedir ayuda. Si una adaptación funciona solo para algunos, se preparan opciones adicionales.

Producto. Una secuencia de una página con meta, pasos, apoyos, responsable y fecha de revisión. Se conserva como herramienta de trabajo y se modifica cuando cambia el grupo. No se transforma en una regla rígida que impida responder a necesidades nuevas.

Taller 3 Escuchar una preocupación infantil

Propósito. Practicar la recepción de una revelación o preocupación sin interrogatorio. Este taller requiere una persona facilitadora que conozca la ruta institucional. Se utilizan únicamente casos ficticios, sin dramatizaciones de violencia ni detalles explícitos. La duración orientativa es de treinta a cuarenta minutos.

Preparación. Se entrega una frase ficticia: «No quiero ir con esa persona porque me hace daño». Cada participante identifica qué necesita saber de inmediato para proteger y qué información corresponde a una entrevista especializada. El ejercicio no busca obtener un relato completo.

Desarrollo. En parejas, una persona practica una respuesta breve: agradece la comunicación, aclara que buscará ayuda y evita prometer secreto absoluto. La otra observa si aparecen preguntas sugestivas, incredulidad, reproche o promesas imposibles. Luego se intercambian roles utilizando otra escena ficticia.

Registro. Cada participante escribe un reporte de pocas líneas que diferencie la frase recibida, el contexto y las acciones realizadas. Se revisa si añadió interpretaciones no confirmadas. El grupo comprueba quién recibe el reporte, qué canal externo corresponde y quién acompaña al niño mientras se comunica.

Revisión institucional. Se plantea una variación: la persona señalada es quien normalmente recibe las quejas. El equipo debe identificar un canal alternativo real. Si no existe o nadie lo conoce, ese vacío se convierte en una acción prioritaria de gestión, no en una falla del participante.

Criterio de logro. La persona distingue escuchar de investigar, identifica medidas de seguridad y sabe a quién acudir. El taller termina con el directorio vigente y una explicación de los límites de confidencialidad. No se entrega un certificado que sugiera habilitación para entrevistas forenses o evaluación clínica.

Taller 4 Revisar la respuesta adulta antes de escalar

Propósito. Construir un plan de relevo y regulación para adultos. Puede realizarse con docentes o cuidadores. No sustituye atención psicológica. La duración orientativa es de cuarenta minutos y se evita exigir revelaciones personales frente al grupo.

Preparación. Cada participante identifica, en privado, señales que suelen preceder a una respuesta impulsiva. Puede utilizar un ejemplo ficticio si lo prefiere. Se distinguen emoción y acción: sentir enojo no equivale a ejercer violencia, pero reconocerlo no exime de controlar la conducta y pedir ayuda.

Desarrollo. Se diseña una secuencia breve: reconocer la señal, reducir palabras, asegurar supervisión, solicitar relevo y retomar cuando sea posible. El grupo comprueba que el plan no

deje a un niño solo ni dependa de una persona que no está disponible. En el hogar puede acordarse una llamada de apoyo; en la escuela, una señal y un responsable de cobertura.

Ensayo. Se presenta una situación ficticia con varias demandas simultáneas. La persona practica cómo pedir ayuda sin culpar a los niños. Quien ofrece relevo confirma qué tarea asume y durante cuánto tiempo aproximado, sin convertir la pausa en castigo o abandono.

Revisión. El equipo identifica factores organizativos: ruido, falta de descansos, instrucciones contradictorias o carga administrativa. Selecciona uno que la dirección pueda modificar. De este modo, el taller combina habilidades personales y responsabilidad institucional.

Criterio de logro. Existe un plan utilizable y una persona sabe cómo activarlo. Si alguien expresa temor de hacer daño a un niño, se priorizan protección y apoyo profesional inmediato; no se limita la respuesta a completar la actividad formativa.

Taller 5 Convertir una afirmación neuroeducativa en una pregunta verificable

Propósito. Desarrollar lectura crítica de materiales y capacitaciones. La duración orientativa es de cincuenta minutos. Se utiliza una afirmación comercial ficticia, por ejemplo que un ejercicio diario elimina todas las dificultades de atención.

Preparación. El grupo subraya palabras absolutas y resultados ambiguos. Después formula preguntas: qué edad tenían los participantes, qué actividad se aplicó, con qué frecuencia, qué se comparó y cómo se midió el cambio. Se distingue una explicación sobre el cerebro de una evaluación de resultados educativos.

Búsqueda guiada. Se solicita una referencia verificable y se revisa si corresponde al programa ofrecido. Una publicación sobre movimiento no valida cualquier curso que incluya movimiento. Un estudio con adultos no demuestra por sí solo eficacia en educación inicial. El grupo registra qué información falta sin rellenarla con suposiciones.

Decisión. Se elige entre adoptar con evaluación, probar de manera limitada, solicitar más información o descartar. La decisión considera costo, accesibilidad, riesgos y alternativas. No se adopta un programa porque «suena científico» ni se rechaza una práctica útil solo porque no utiliza vocabulario neurológico.

Transferencia. La institución incorpora estas preguntas a la selección de capacitaciones y materiales. Una ficha breve acompaña cada compra relevante: objetivo, evidencia, población, recursos y plan de revisión. La ficha no necesita ser extensa, pero debe permitir explicar por qué se tomó la decisión.

Criterio de logro. El participante puede expresar una incertidumbre concreta y una forma de resolverla. Decir «todavía no sabemos si funciona en este contexto» constituye una conclusión válida cuando la evidencia es insuficiente.

Caso 1 La voz fuerte se ha vuelto una rutina

Situación ficticia. En un aula de cinco años, la docente eleva la voz durante casi todas las transiciones. Considera que el grupo solo responde así. Algunos niños se apresuran, otros se quedan inmóviles y uno comienza a llorar antes de recoger. La dirección recibe una preocupación familiar.

Análisis. El equipo debe separar la necesidad de organizar la transición de la práctica de intimidación. Primero registra qué

ocurre y atiende cualquier vulneración conforme al procedimiento. La supervisión pedagógica no se utiliza para posponer una respuesta de protección. Después examina instrucciones, esperas, cantidad de materiales y apoyos disponibles.

Respuesta propuesta. Se introduce una señal previa, se distribuyen responsabilidades de recogida y se reduce la cantidad de instrucciones simultáneas. La docente practica una frase breve y recibe acompañamiento en el aula. Se acuerda un relevo para momentos de sobrecarga y se observa si disminuye el uso de amenazas o descalificaciones.

Seguimiento. La revisión incluye la experiencia de los niños mediante formas apropiadas para su edad, sin pedirles que evalúen públicamente a la docente. Se registra participación y posibilidad de pedir ayuda. La dirección comprueba que la preocupación familiar recibió respuesta y que no hubo trato desfavorable hacia el niño cuya familia habló.

Aprendizaje del caso. Una rutina coercitiva necesita cambio observable, apoyo y responsabilidad. La explicación «siempre lo hicimos así» no es una evaluación de su legitimidad ni de sus efectos.

Caso 2 Un niño teme entrar a un espacio

Situación ficticia. Un niño de cuatro años comienza a evitar un cuarto utilizado para materiales. La docente no conoce la causa. El niño puede estar asustado por un ruido, una experiencia interpersonal u otra situación. La incertidumbre exige atención, no una conclusión apresurada.

Análisis. Se revisa seguridad del espacio y se evita obligarlo a entrar mientras se comprende la situación. Se registra el cambio y se ofrece una forma accesible de expresar

preocupación. No se pregunta «¿alguien te hizo algo allí?» como hipótesis sugerida ni se organiza una visita para provocar una reacción.

Respuesta propuesta. El adulto escucha cualquier comentario espontáneo y actúa sobre hechos conocidos. Si aparece una revelación o se observa una práctica dañina, activa la ruta. Si no hay relato, mantiene la observación y coordina apoyos, sin asumir que la ausencia de palabras resuelve la preocupación.

Seguimiento. Se verifica supervisión, acceso y uso del espacio. El niño no pierde oportunidades educativas por evitarlo; se ofrece una alternativa. Si persiste un malestar importante, se solicita valoración competente y se comparte el registro descriptivo, sin diagnosticar.

Aprendizaje del caso. Una señal inespecífica no prueba violencia. Tampoco debe ser ignorada ni convertida en una prueba que el niño tenga que superar. La respuesta combina cuidado, documentación y valoración proporcional.

Caso 3 Una familia solicita castigos más duros

Situación ficticia. Una familia pide que se sancione con mayor severidad a su hija porque interrumpe y discute. Expresa que en casa se han utilizado amenazas sin resultados estables. La escuela debe escuchar la preocupación y mantener límites claros sobre prácticas no aceptables.

Análisis. Se describen situaciones concretas, se revisa qué instrucciones comprende la niña y se exploran momentos en que participa mejor. No se atribuye el problema a «falta de autoridad» sin información. Si la conversación revela violencia, se activa la protección que corresponda.

Respuesta propuesta. Se acuerda una habilidad inicial: pedir ayuda o expresar desacuerdo con una frase o señal. La docente la practica en momentos tranquilos y la familia utiliza el mismo significado en casa. Los adultos sustituyen amenazas por indicaciones breves y consecuencias educativas relacionadas con la situación.

Seguimiento. Se revisa si los adultos pudieron aplicar el acuerdo y si la niña dispuso de oportunidades de practicar. Si no mejora, se ajusta la hipótesis y se considera apoyo especializado. No se multiplican castigos como respuesta automática a un plan insuficiente.

Aprendizaje del caso. La alianza no consiste en que la escuela ejecute la sanción solicitada. Consiste en construir una respuesta educativa y protectora que pueda explicarse y evaluarse.

Caso 4 Una dificultad de comunicación oculta necesidades

Situación ficticia. Un niño que utiliza pocas palabras empuja cuando un compañero toma sus materiales. El grupo comienza a evitarlo y algunos adultos consideran retirarlo de las actividades compartidas. La familia informa que utiliza imágenes para pedir en casa.

Análisis. Se revisa si el aula ofrece un modo accesible de pedir turno, ayuda o espacio. La conducta requiere un límite de seguridad, pero también enseñanza y apoyo comunicativo. No se supone que el niño carece de interés social ni se lo excluye como solución permanente.

Respuesta propuesta. Se incorporan los apoyos de comunicación adecuados, se modela cómo utilizarlos y se organizan juegos con turnos breves. El adulto se ubica cerca

para prevenir empujones y ayuda a los pares a interpretar la señal. El sistema de comunicación permanece disponible en recreos y transiciones.

Seguimiento. Se observa si aumentan las solicitudes y la participación, además de revisar incidentes. Se coordina con profesionales cuando corresponde. Si aparece un cambio abrupto o una señal de posible violencia, no se atribuye automáticamente a su dificultad de lenguaje.

Aprendizaje del caso. La accesibilidad puede cambiar una interacción, pero no elimina la necesidad de protección ni de evaluación individual. El niño necesita oportunidades de participar y medios para expresar lo que le ocurre.

Caso 5 Una revelación involucra a una persona apreciada

Situación ficticia. Una niña cuenta espontáneamente que una persona del establecimiento la lastima. Esa persona tiene buena reputación y mantiene una relación cercana con varias familias. Quien escucha siente temor de equivocarse y de generar un conflicto institucional.

Análisis. La reputación no permite confirmar ni descartar el relato. La tarea inicial es proteger y comunicar, sin investigar por cuenta propia. No se pide a la niña que repita la historia ante colegas para convencerlos ni se confronta a la persona señalada con ella.

Respuesta propuesta. Se escucha, se registra lo dicho y se activa la ruta competente. Se garantiza un canal independiente y se organizan medidas de seguridad. Las comunicaciones se limitan a quienes deben intervenir. La institución protege a la niña frente a rumores o represalias.

Seguimiento. Se comprueba acceso a apoyo y continuidad educativa. El equipo no solicita información íntima de la investigación que no necesita para su función. La familia recibe orientación sobre los pasos y canales aplicables, sin promesas sobre el resultado.

Aprendizaje del caso. Proteger no exige resolver previamente la culpabilidad. La investigación y el debido proceso deben desarrollarse sin que la incertidumbre paralice el cuidado.

Caso 6 El plan mejora en papel, pero no en el aula

Situación ficticia. Un centro registra asistencia completa a una capacitación y coloca carteles sobre buen trato. Sin embargo, las observaciones muestran instrucciones confusas, quejas sin seguimiento y uso de apodos. La dirección considera que el programa ya fue implementado porque se entregaron materiales.

Análisis. La cobertura formativa es un indicador de proceso. Deben revisarse prácticas y respuesta institucional. El equipo selecciona dos acciones prioritarias: eliminar apodos y asegurar que cada queja tenga responsable y seguimiento. Las posibles vulneraciones se atienden por la ruta correspondiente.

Respuesta propuesta. Se realizan observaciones breves, práctica acompañada y revisión del canal de ayuda. La dirección asigna tiempo de coordinación y un mecanismo alternativo para quejas sobre autoridades. El personal participa en la identificación de barreras, sin que ello sustituya sus obligaciones.

Seguimiento. Se revisan ejemplos concretos de cambio, obstáculos y medidas pendientes. Un informe honesto puede reconocer que la capacitación no se tradujo todavía en práctica.

Esa conclusión permite actuar; declarar éxito por la cantidad de carteles impide aprender.

Aprendizaje del caso. La implementación se verifica en lo que las personas hacen y en la protección que recibe el niño. Los productos visibles solo tienen valor cuando sostienen esas acciones.

HERRAMIENTAS DE APLICACIÓN Y SEGUIMIENTO

Herramienta 1 Plan de acompañamiento de una rutina

Finalidad. Organizar una rutina que genera dificultad sin convertirla en una evaluación de la personalidad infantil. Puede completarse con la familia o el equipo docente. Se utiliza para una situación concreta y se revisa después de un periodo breve acordado.

Tabla 5.
Plan de acompañamiento de una rutina

Campo	Información que debe registrarse
Situación elegida	Actividad, lugar y momento habitual
Meta observable	Acción que se enseñará al niño y cambio que realizará el adulto
Apoyos	Señales, materiales, ayuda física apropiada o comunicación accesible
Secuencia	Tres o cuatro pasos comprensibles
Responsables	Quién prepara, acompaña y ofrece relevo
Revisión	Fecha, ejemplos observados y ajuste siguiente

Fuente: Elaboración propia. Herramienta pedagógica sin puntuación diagnóstica.

Ejemplo de uso. La meta puede ser guardar dos materiales con ayuda antes de salir, mientras el adulto anticipa el cierre. Se registra si la anticipación ocurrió y qué ayuda fue necesaria. Si el niño no logra la acción, se revisa su accesibilidad antes de

aumentar consecuencias. No se utiliza esta herramienta para demorar una respuesta ante violencia.

Herramienta 2 Registro de una situación de aprendizaje

Finalidad. Identificar relaciones entre contexto, demanda, conducta y respuesta adulta. Se registra un episodio relevante, evitando vigilancia continua o acumulación innecesaria de datos. El documento se conserva de forma privada y se comparte solo con quienes participan en el apoyo.

Tabla 6.
Registro descriptivo de una situación de aprendizaje

Campo	Pregunta de observación
Antes	Qué actividad, instrucción o cambio ocurrió
Conducta	Qué hizo o dijo el niño de manera observable
Respuesta adulta	Qué acción concreta realizó el adulto
Después	Qué cambió en seguridad, participación o necesidad de ayuda
Hipótesis provisional	Qué barrera o habilidad podría explicar la dificultad
Próximo ajuste	Qué se probará y cómo se revisará

Fuente: Elaboración propia. Las hipótesis deben distinguirse de los hechos.

Ejemplo de uso. «Se anunció la salida sin aviso previo; el niño tomó los materiales y se alejó; el adulto mostró una imagen de cierre y ayudó a guardar; regresó acompañado». La hipótesis podría referirse a la transición. No corresponde escribir «manipuló para conseguir atención» como si fuera un hecho comprobado.

Herramienta 3 Registro inicial de una preocupación de protección

Finalidad. Conservar información básica para comunicar una preocupación. Este formato educativo no sustituye la ficha oficial ni la denuncia correspondiente. Debe completarse sin retrasar atención urgente, sin interrogar y con acceso restringido.

Datos mínimos. Fecha, hora, lugar, persona que registra y modo en que se conoció la situación. Se diferencia si hubo observación directa, relato espontáneo del niño o información de un tercero. Se transcriben las palabras relevantes de la manera más fiel posible, señalando cuando no se recuerda literalmente.

Acciones. Se anotan medidas inmediatas de seguridad, atención solicitada, personas o servicios informados y hora de la comunicación. Se identifica quién verificará la continuidad del acompañamiento. No se incluyen opiniones sobre personalidad, antecedentes familiares irrelevantes ni diagnósticos no emitidos por profesionales competentes.

Conservación. El registro se entrega por el canal seguro establecido y se limita su duplicación. No se utiliza una cuenta personal o un grupo abierto como archivo de casos. La institución aplica su política de protección de datos y las obligaciones legales pertinentes.

Revisión de calidad. Antes de enviarlo, se comprueba que otra persona pueda distinguir hechos, citas y acciones. Si una información se desconoce, se indica que no consta; no se completa por suposición. La falta de un dato administrativo no debe impedir comunicar un riesgo.

Herramienta 4 Plan personal de apoyo a la regulación

Finalidad. Acordar apoyos con un niño y su familia, cuando resulte apropiado. No pretende que el niño controle por sí solo una situación que supera sus capacidades. Se revisa con observación y se adapta a formas de comunicación y necesidades individuales.

Tabla 7.
Acuerdos para apoyar la regulación

Aspecto	Acuerdo que conviene concretar
Señales tempranas	Cómo expresa dificultad este niño
Ayuda aceptada	Qué presencia, palabras o recursos suele aceptar
Ayuda que incomoda	Qué conviene evitar o consultar antes de ofrecer
Comunicación	Cómo puede pedir pausa, ayuda o distancia
Retorno	Cómo se reincorpora a la actividad con apoyo
Responsabilidad adulta	Quién acompaña y qué hará si necesita relevo

Fuente: Elaboración propia. No es un plan clínico ni un protocolo de contención física.

El plan debe permanecer disponible para quienes cuidan al niño, sin exhibirse públicamente. No se utiliza para exigir que «cumpla su estrategia» bajo amenaza. Si un recurso deja de ayudar, se revisa. Si existe un riesgo relevante, se solicita valoración y se siguen los procedimientos de emergencia o protección.

Herramienta 5 Reunión breve entre familia y escuela

Apertura. Se acuerda el propósito y se presenta una observación concreta. Se evita comenzar con un juicio sobre crianza o carácter. Una formulación posible es «queremos comprender qué facilita la entrada al aula y acordar un apoyo».

Escucha. Cada parte explica qué observa y qué ha intentado. Se pregunta por barreras para aplicar el acuerdo. No se exige que la familia revele información íntima sin relación con el cuidado y la enseñanza. Si aparece una preocupación de protección, se atiende por la ruta correspondiente.

Acuerdo. Se elige una meta y una acción para cada parte. Se define cómo se compartirá información y cuándo se revisará. El documento puede resumirse en cuatro campos: situación, acción escolar, acción familiar y revisión. Se entrega en un lenguaje que la familia pueda comprender.

Cierre. Se confirma que ambas partes entienden lo acordado y conocen a quién acudir si algo cambia. La reunión no termina con una promesa genérica de «mejorar la conducta». Debe quedar una acción posible, una responsabilidad y una oportunidad de revisar.

Herramienta 6 Revisión institucional del buen trato

Uso. El equipo revisa cada criterio mediante evidencia concreta. Las respuestas posibles son establecido y comprobado, establecido sin comprobar o pendiente. No se suman puntos para declarar que una institución es segura. Un

solo vacío grave puede requerir acción inmediata, aunque otros criterios estén cumplidos.

Tabla 8.
Revisión institucional del buen trato

Criterio	Evidencia que debe buscarse
Conductas prohibidas explícitas	Política conocida por todo el personal
Canal alternativo de reporte	Medio independiente y accesible
Inducción y suplencias	Personal nuevo formado y responsables de reemplazo
Comunicación accesible	Recursos para niños y familias con diversas necesidades
Supervisión de espacios	Procedimientos en entradas, baños, patios y transporte
Registros protegidos	Accesos limitados y conservación segura
Seguimiento	Acciones verificadas después de alertas y derivaciones
Apoyo al personal	Relevos, coordinación y acceso a orientación

Fuente: Elaboración propia. Guía de revisión organizativa, no certificación de cumplimiento legal.

La revisión final asigna responsable y fecha a cada pendiente. Si aparece una posible vulneración, no se espera a concluir la auditoría. La política y el directorio se contrastan con las disposiciones oficiales vigentes y con las condiciones reales del establecimiento.

Herramienta 7 Lectura crítica de un estudio

Identificación. Se registra autoría, año, título y enlace verificable. Se confirma si se trata de un ensayo, estudio observacional, revisión o documento de orientación. Un protocolo de investigación anuncia un estudio; no aporta todavía resultados de eficacia.

Aplicabilidad. Se revisan edad, contexto, necesidades de los participantes y características de la intervención. Se pregunta si el resultado evaluado coincide con la meta educativa. Mejorar una actitud adulta no equivale a demostrar reducción de violencia, y mejorar una prueba no garantiza transferencia a todas las actividades.

Calidad. Se examinan comparación, seguimiento, forma de medición y limitaciones informadas. Si solo se dispone del resumen, se reconoce esa restricción y no se atribuyen detalles que no aparecen allí. La ausencia de un resultado significativo no demuestra automáticamente que nunca exista un efecto; requiere interpretar precisión y diseño.

Decisión. Se redacta una conclusión breve: qué puede incorporarse, qué requiere adaptación y qué no puede afirmarse. Esta práctica ayuda a que la actualización bibliográfica mejore decisiones concretas y no se limite a acumular citas.

Herramienta 8 Directorio y ensayo de respuesta

El directorio institucional debe contener servicios de emergencia, contacto distrital educativo, DECE o equipo responsable, servicios sanitarios, autoridades de protección y canales de denuncia correspondientes. Cada entrada incluye

función, medio de contacto, horario cuando corresponda, alternativa y fecha de verificación.

Los datos locales deben completarse y comprobarse por la institución; no se presentan teléfonos particulares no verificados en este libro. El número de emergencia en Ecuador es ECU 911. Para otras actuaciones se utilizan los canales oficiales vigentes, según el tipo de situación y el territorio.

El ensayo verifica si una persona puede localizar el contacto correcto y si existe un reemplazo cuando falta el responsable. También contempla una preocupación que involucre a la dirección y otra que afecte a un niño con necesidades de comunicación. Se registra qué falló y se corrige antes de cerrar el ejercicio.

El directorio no se considera actualizado por tener una fecha reciente escrita. Debe comprobarse que los canales funcionan y que las personas conocen su responsabilidad. La revisión se repite cuando cambian autoridades, servicios o procedimientos.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Autorregulación. Capacidad en desarrollo para ajustar atención, emoción y conducta a demandas y metas. No equivale a silencio permanente ni a ausencia de emociones desagradables.

Corregulación. Apoyo interpersonal y ambiental que ayuda a manejar una demanda. Incluye presencia, organización, comunicación y ajuste de la ayuda.

Disciplina respetuosa. Marco educativo que combina límites, enseñanza de habilidades y trato digno. Su nombre no identifica por sí solo un programa validado.

Prácticas disciplinarias coercitivas. Interacciones que utilizan amenaza, intimidación, humillación o fuerza para obtener sometimiento. Deben describirse mediante conductas concretas.

Violencia psicológica. Conductas que comprometen dignidad y seguridad emocional mediante humillación, amenaza, rechazo degradante u otras formas de daño. Su valoración requiere contexto y procedimientos competentes.

Negligencia. Omisión de cuidados o protección que requiere valoración contextual. No debe inferirse automáticamente de pobreza o falta de recursos.

Funciones ejecutivas. Procesos relacionados con mantener metas, recordar información relevante, inhibir respuestas y cambiar de estrategia. No son una medida única de valor o capacidad infantil.

Andamiaje. Ayuda temporal ajustada a una tarea que se modifica conforme aumenta la participación y competencia del aprendiz.

Neuromito. Creencia errónea o simplificada sobre cerebro y aprendizaje que se presenta como conocimiento científico.

Estrés tóxico. Marco que describe riesgos de una activación intensa o prolongada de respuesta al estrés sin apoyos protectores suficientes. No puede diagnosticarse mediante observación escolar informal.

Señal de alerta. Observación que justifica atención, valoración o protección. No constituye por sí sola confirmación de una causa.

Revelación espontánea. Comunicación iniciada por el niño sobre una experiencia o preocupación. Debe escucharse sin convertirla en interrogatorio.

Revictimización. Daño adicional que puede producirse mediante exposición, repetición innecesaria de relatos, culpabilización o actuaciones que vulneran dignidad y privacidad.

Ajuste razonable. Modificación necesaria para facilitar acceso y participación según necesidades individuales, dentro del marco normativo aplicable.

Comunicación aumentativa y alternativa. Recursos y sistemas que apoyan o sustituyen el habla para expresar mensajes. Su acceso no debe depender de premios o sanciones.

Prevención universal. Acciones dirigidas a toda una población, como formación general y ambientes protectores.

Prevención selectiva. Apoyos adicionales para grupos que enfrentan condiciones de mayor riesgo o barreras específicas.

Intervención indicada. Atención dirigida a dificultades o señales ya identificadas. No sustituye las medidas de protección ante violencia.

Asociación. Relación observada entre variables. Por sí sola no demuestra que una cause la otra.

Ensayo aleatorizado. Investigación que asigna participantes o grupos al azar a condiciones comparadas para evaluar una intervención, con alcances y límites definidos por su diseño.

Metaanálisis. Síntesis estadística de resultados de estudios compatibles. Su calidad depende de los estudios incluidos y de los métodos de integración.

Fidelidad de implementación. Grado en que una intervención se realiza conforme a sus componentes previstos. Debe examinarse junto con adaptación y accesibilidad.

CONCLUSIONES

La neuroeducación puede contribuir a comprender el aprendizaje cuando dialoga con la psicología del desarrollo y con evidencia educativa. Su uso responsable exige evitar neuromitos, distinguir mecanismos de resultados y reconocer los límites de cada estudio. El lenguaje científico pierde utilidad cuando se convierte en una promesa de soluciones universales o en una explicación que reduce al niño a su cerebro.

La disciplina respetuosa requiere límites claros, enseñanza de habilidades y participación adulta sostenida. Las emociones difíciles no desaparecen por aplicar una técnica. El objetivo es que niños y adultos dispongan de formas más seguras de expresar necesidades, resolver desacuerdos y reparar daños. La autoridad se fortalece cuando puede proteger y enseñar sin humillar.

La prevención de violencia debe observar tanto las señales infantiles como las prácticas adultas y las condiciones institucionales. Un niño no necesita presentar un conjunto completo de síntomas para recibir protección. Una revelación, una agresión presenciada o un peligro actual requieren respuesta, mientras que los cambios inespecíficos necesitan atención y valoración sin conclusiones apresuradas.

La primera respuesta educativa consiste en proteger, escuchar, registrar y activar los canales competentes. No corresponde investigar mediante preguntas repetidas, interpretar dibujos como pruebas ni sustituir procedimientos por acuerdos privados. La continuidad educativa y el seguimiento forman parte del cuidado después de una alerta.

Las familias necesitan apoyos viables y las instituciones necesitan recursos, formación y rendición de cuentas. La regulación adulta no puede sostenerse únicamente con

voluntad individual, pero las dificultades de trabajo o de vida tampoco justifican violencia. El cuidado de los adultos y la protección infantil deben organizarse de manera conjunta, con responsabilidades diferenciadas.

El título de esta obra expresa una decisión ética y pedagógica: el miedo y la humillación no deben ser herramientas de enseñanza. La decisión se vuelve efectiva cuando cambia una instrucción, una rutina, una respuesta a una queja o una condición de trabajo. El aprendizaje que interesa promover permite al niño comprender, participar, pedir ayuda y desarrollar autonomía sin renunciar a su dignidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aadland, K. N., Lervåg, A., Andersen, J. R., Howard, S. J., Ommundsen, Y., & Aadland, E.. (2024). Effects of a staff physical activity professional development intervention on preschoolers' mental health and SELf-regulation: The active learning Norwegian preschool(er)s (ACTNOW) cluster randomised controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise, 75*, 102705. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2024.102705

Adiguzel, O. C., Potvin, P., Sarrasin, J. B., Vanhoolandt, C., Corfdir, A., Japashov, N., Mansurova, A., Tsai, C. C., Wu, C. L., Elmas, R., Atik-Kara, D., Kucukkayhan, S., Zaid, A. K., Kouchou, I., Voulgari, A., Sy, O., Sakho, I., Ng, S. B., Charland, P., & Létourneau, A.. (2025). Belief in neuromyths among primary school teachers: A cross-national study of 11 countries. *Trends in Neuroscience and Education, 40*, 100264. https://doi.org/10.1016/j.tine.2025.100264

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S.. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates.

Armstrong-Gallegos, S., Van Herwegen, J., & Ipinza, V. F.. (2023). Neuromyths about neurodevelopmental disorders in Chilean teachers. *Trends in Neuroscience and Education, 33*, 100218. https://doi.org/10.1016/j.tine.2023.100218

Backhaus, S., Leijten, P., Jochim, J., Melendez-Torres, G. J., & Gardner, F.. (2023). Effects over time of parenting interventions to reduce physical and emotional violence against children: A systematic review and meta-analysis. *EClinicalMedicine, 60*, 102003. https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2023.102003

Backhaus, S., Blackwell, A., & Gardner, F.. (2025). The effectiveness of parenting interventions in reducing violence against children in humanitarian settings in low- and middle-

income countries: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect, 162*(Pt 2), 106850. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.106850

Bandura, A.. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Baumrind, D.. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*(4), 887–907. https://doi.org/10.2307/1126611

Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B., & Werner-Seidler, A.. (2023). Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, and/or wellbeing of school teachers: Systematic review and meta-analyses. *Educational Psychology Review, 35*(1), 26. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w

Bentley, L. A., Eager, R., Savage, S., Nielson, C., White, S. L. J., & Williams, K. E.. (2023). A translational application of music for preschool cognitive development: RCT evidence for improved executive function, SELf-regulation, and school readiness. *Developmental Science, 26*(5), e13358. https://doi.org/10.1111/desc.13358

Bierman, K. L., Stormshak, E. A., Mannweiler, M. D., & Hails, K. A.. (2023). Preschool programs that help families promote child social-emotional school readiness: Promising new strategies. *Clinical Child and Family Psychology Review, 26*(4), 865–879. https://doi.org/10.1007/s10567-023-00444-5

Blair, C., & Raver, C. C.. (2015). School readiness and SELf-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology, 66*(1), 711–731. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221

Bowlby, J.. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1, Attachment). Basic Books.

Bronfenbrenner, U.. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bruer, J. T.. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, *26*(8), 4–16. https://doi.org/10.3102/0013189x026008004

Buene Vabø, K., Aadland, E., Straume Haugland, E., Johannessen, K., Eikeland Tjomsland, H., Glosvik, Ø., Ommundsen, Y., Tomporowski, P. D., Pesce, C., Howard, S. J., Okely, A. D., & Nyvoll Aadland, K.. (2025). Effects of preschool staff professional development in physical activity on SELf-regulation, executive function and early academic learning in 3-5-year-old children: The active learning Norwegian preschool(er)s (ACTNOW) cluster-randomized controlled trial. *Journal of Sports Sciences*, *43*(4), 410–421. https://doi.org/10.1080/02640414.2025.2460886

Burkhardt, S. C. A., Röösli, P., & Müller, X.. (2024). The Tuning in to Kids parenting program delivered online improves emotion socialization and child behavior in a first randomized controlled trial. *Scientific Reports*, *14*(1), 4979. https://doi.org/10.1038/s41598-024-55689-z

Chen, Y. R., Janicaud, N., Littlefair, D., Graham, P., Soler, N., Wilkes-Gillan, S., McAuliffe, T., & Cordier, R.. (2024). A systematic review of SELf-regulation measures in children: Exploring characteristics and psychometric properties. *PLOS ONE*, *19*(9), e0309895. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0309895

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J.. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, *94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Cowley, L. E., Lamela, D., Drabarek, K., Rodrigues, L. B., Ntinapogias, A., Naughton, A., Debelle, G., Alfandari, R.,

Jud, A., Otterman, G., Laajasalo, T., Christian, C. W., Stancheva-Popkostadinova, V., Caenazzo, L., Soldino, V., Vaughan, R., Kemp, A., Nurmatov, U., & Hurt, L.. (2025). Defining child maltreatment for research and surveillance: An international, multi-sectoral, Delphi consensus study in 34 countries in europe and surrounding regions. *The Lancet Regional Health – Europe, 50*, 101196. https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2024.101196

D'Cruz, A. F. L., D'Souza, N. J., Downing, K. L., Smith, C., Sciberras, E., & Hesketh, K. D.. (2024). Association between physical activity and SELf-regulation in early childhood: A systematic review. *Obesity Reviews, 25*(2), e13657. https://doi.org/10.1111/obr.13657

Day, N., Paas, F., Kervin, L., & Howard, S. J.. (2022). A systematic scoping review of pre-school SELf-regulation interventions from a SELf-determination theory perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(4), 2454. https://doi.org/10.3390/ijerph19042454

Deci, E. L., & Ryan, R. M.. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Diamond, A.. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*(1), 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Dube, S. R., Li, E. T., Fiorini, G., Lin, C., Singh, N., Khamisa, K., McGowan, J., & Fonagy, P.. (2023). Childhood verbal abuse as a child maltreatment subtype: A systematic review of the current evidence. *Child Abuse & Neglect, 144*, 106394. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106394

Duncan, A. F., Gerner, G. J., Neel, M. L., Burton, V. J., Byrne, R., & Warschausky, S.. (2024). Interventions to improve executive functions in children aged 3 years and under: A systematic review. *Child: Care, Health and Development, 50*(4), e13298. https://doi.org/10.1111/cch.13298

Edler, K., & Valentino, K.. (2024). Parental SELf-regulation and engagement in emotion socialization: A systematic review. *Psychological Bulletin, 150*(2), 154–191. https://doi.org/10.1037/bul0000423

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L.. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1

Ejnell Bjursell, J., Wigert, H., Patriksson, K., & Nilsson, S.. (2025). Screening tools used by paediatric healthcare providers to identify child maltreatment by parents or caregivers: A systematic review. *BMJ Open, 15*(8), e101721. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2025-101721

Eldred, E., Devries, K., Zinke-Allmang, A., Mallick, R., Mughis, W., Banks, L. M., & Bhatia, A.. (2025). Are school-based violence prevention interventions inclusive and effective for children with disabilities? A systematic review of global evidence. *EClinicalMedicine, 80*, 103060. https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2024.103060

England-Mason, G., Andrews, K., Atkinson, L., & Gonzalez, A.. (2023). Emotion socialization parenting interventions targeting emotional competence in young children: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Clinical Psychology Review, 100*, 102252. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102252

Fang, Z., Cerna-Turoff, I., Zhang, C., Lu, M., Lachman, J. M., & Barlow, J.. (2022). Global estimates of violence against children with disabilities: An updated systematic review and meta-analysis. *The Lancet Child & Adolescent Health, 6*(5), 313–323. https://doi.org/10.1016/s2352-4642(22)00033-5

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

Garces-Davila, I., Stewart-Tufescu, A., Linton, J., McCarthy, J. A., Gill, S., Ciochon Newton, A., Salmon, S., Taillieu, T., & Afifi, T. O.. (2024). Parenting interventions to prevent and reduce physical punishment: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 21*(11), 1539. https://doi.org/10.3390/ijerph21111539

Gautschi, J., & Lätsch, D.. (2024). The effectiveness of interventions to prevent and reduce child maltreatment in high-income countries: An umbrella review. *Child Abuse & Neglect, 153*, 106845. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.106845

Gross, J. J.. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Han, M. X., Chesney, E., Ng, V., Bright, J., Sagar, Y. K., Baker, E., Meaney, M. J., & Law, E. C.. (2025). Universal, SELective and indicated parenting interventions to prevent the development of adverse mental health outcomes in youth: A meta-review of systematic reviews. *BMJ Mental Health, 28*(1), e301613. https://doi.org/10.1136/bmjment-2025-301613

Hernandez Acton, E., Kubiniec, E., Bhargava, S., Tauriello, S., Paul, I. M., Savage, J. S., & Anzman-Frasca, S.. (2025). INSIGHT responsive parenting intervention effects on child SELf-regulation at ages 3 and 6 years. *Developmental Psychology, 61*(8), 1413–1426. https://doi.org/10.1037/dev0001839

Hoyniak, C. P., Vogel, A. C., Puricelli, A., Luby, J. L., & Whalen, D. J.. (2024). Day-to-day bidirectional associations between sleep and emotion states in early childhood: Importance of end-of-day mood for sleep quality. *Sleep Health, 10*(3), 264–271. https://doi.org/10.1016/j.sleh.2023.12.007

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A.. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3–10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228x.2007.00004.x

Kim, J. J., Basha, S. A. J., Lee, S. K., Nandiwada-Hofer, V. M., Andrade, I., & Muldrew, L.. (2025). ¿está disponible en español? A systematic review of preventive parenting interventions delivered in a language other than English in the United States. *Prevention Science, 26*(2), 293–319. https://doi.org/10.1007/s11121-025-01778-y

Kowalski, A. J., Wang, Y., Armstrong, B., Trude, A. C. B., Hager, E., & Black, M. M.. (2024). Preschoolers' SELf-regulation and behavior problems in the midst of caregiver depression and chaos. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 45*(2), e159-e167. https://doi.org/10.1097/dbp.0000000000001244

Li, J., Xue, E., & He, Y.. (2023). Investigating the effect of cognitive-behavioral, mindful-based, emotional-based intervention and professional training on teachers' job burnout: A meta-analysis. *Behavioral Sciences, 13*(10), 803. https://doi.org/10.3390/bs13100803

Lithander, M. P. G., Geraci, L., Karaca, M., & Hunsberger, R.. (2024). The effect of correcting neuromyths on students' and teachers' later reasoning. *Journal of Intelligence, 12*(10), 98. https://doi.org/10.3390/jintelligence12100098

Lollies, F., Schnatschmidt, M., Bihlmeier, I., Genuneit, J., In-Albnon, T., Holtmann, M., Legenbauer, T., & Schlarb, A. A.. (2022). Associations of sleep and emotion regulation processes in childhood and adolescence - a systematic review, report of methodological challenges and future directions. *Sleep Science, 15*(4), 490–514. https://doi.org/10.5935/1984-0063.20220082

Maciel, L., Gomis-Pomares, A., Day, C., & Basto-Pereira, M.. (2023). Cross-cultural adaptability of parenting interventions

designed for childhood behavior problems: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 102*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102274

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

Masath, F. B., Mattonet, K., Hermenau, K., Nkuba, M., & Hecker, T.. (2023). Reducing violent discipline by teachers: A matched cluster-randomized controlled trial in Tanzanian public primary schools. *Prevention Science, 24*(5), 999–1010. https://doi.org/10.1007/s11121-023-01550-0

McEwen, B. S.. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. *New England Journal of Medicine, 338*(3), 171–179. https://doi.org/10.1056/nejm199801153380307

Melo, C., Pianta, R. C., LoCasale-Crouch, J., Romo, F., & Ayala, M. C.. (2024). The role of preschool dosage and quality in children's SELf-regulation development. *Early Childhood Education Journal, 52*(1), 55–71. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01399-y

Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo* (3.ª ed.; 2.ª impresión, 2022). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/10/Protocolos-situaciones-de-violencia.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00053-A*. https://educacion.gob.ec/wp-

content/uploads/downloads/2023/09/MINEDUC-MINEDUC-2023-00053-A.pdf

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador. (2025). *¡3…2…1… volvemos al aula! Año lectivo 2025–2026* (2.ª ed.). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/08/lineamientos-volvemos-al-aula.pdf

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D.. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49–100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R.. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*(2), 361–388. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x

Nelsen, J.. (2006). *Positive discipline* (Ed. rev.). Ballantine Books.

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Responding to child maltreatment: A clinical handbook for health professionals*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240048737

Organización Mundial de la Salud. (2023). *WHO guidelines on parenting interventions to prevent maltreatment and enhance parent–child relationships with children aged 0–17 years*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240065505

Organización Mundial de la Salud. (2024). *Designing, implementing, evaluating and scaling up parenting interventions: A handbook for decision-makers and implementers*. https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/parenting-guidelines

Patterson, G. R.. (1982). *Coercive family process*. Castalia Publishing Company.

Philpott-Robinson, K., Johnson, T., Evans, L., Wales, K., Leonard, C., & Lane, A. E.. (2023). Measurement of SELf-regulation in preschool and elementary children: A scoping review. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, *43*(4), 403–429. https://doi.org/10.1080/01942638.2022.2158055

Piaget, J.. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trad.). International Universities Press.

Rodriguez, C. M., Swedburg Ericksen, K., Vaughan-Eden, V., Jackson-Nevels, B., LeBlanc, S., & Munshell, P.. (2025). Evaluating the impact of No Hit Zone trainings in preschool-age childcare facilities for child maltreatment prevention: A quasi-experimental pilot study. *Child Abuse & Neglect*, *164*, 107432. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2025.107432

Ryan, R. M., & Deci, E. L.. (2000). SELf-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68

Sazaka, L. S. R., Hermida, M. J., & Ekuni, R.. (2024). Where did pre-service teachers, teachers, and the general public learn neuromyths? INSIGHTs to support teacher training. *Trends in Neuroscience and Education*, *36*, 100235. https://doi.org/10.1016/j.tine.2024.100235

Shi, J., & Cheung, A. C. K.. (2024). Effective components of social emotional learning programs: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, *53*(4), 755–771. https://doi.org/10.1007/s10964-024-01942-7

Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, & Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, *129*(1), e232-e246. https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663

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

Speropolous, L.. (2024). Evaluation of Know & Tell®: Increasing adults' knowledge of child maltreatment and reporting responsibilities. *Child Maltreatment*, *29*(4), 535–542. https://doi.org/10.1177/10775595231220215

Tokuhama-Espinosa, T.. (2010). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. W. W. Norton & Company.

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

Tsang, P. Y., Francis, G. A., & Pavlidou, E.. (2024). Educational neuromyths and instructional practices: The case of inclusive education teachers in Hong Kong. *Trends in Neuroscience and Education*, *34*, 100221. https://doi.org/10.1016/j.tine.2024.100221

Vannucci, A., Fields, A., Hansen, E., Katz, A., Kerwin, J., Tachida, A., Martin, N., & Tottenham, N.. (2023). Interpersonal early adversity demonstrates dissimilarity from early socioeconomic disadvantage in the course of human brain development: A meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *150*, 105210. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105210

Vygotsky, L. S.. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Wade, M., McLaughlin, K. A., Buzzell, G. A., Fox, N. A., Zeanah, C. H., & Nelson, C. A.. (2023). Family-based care buffers the stress sensitizing effect of early deprivation on executive functioning difficulties in adolescence. *Child Development, 94*(1), e43-e56. https://doi.org/10.1111/cdev.13863

Williams, K. E., Burr, T., L'Estrange, L., & Walsh, K.. (2025). Early childhood educators' use of neuroscience: Knowledge, attitudes, SELf-efficacy and professional learning. *Trends in Neuroscience and Education, 38*, 100247. https://doi.org/10.1016/j.tine.2025.100247

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G.. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Zahl-Olsen, R., Severinsen, L., Stiegler, J. R., Fernee, C. R., Simhan, I., Rekdal, S. S., & Bertelsen, T. B.. (2023). Effects of emotionally oriented parental interventions: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 14*, 1159892. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1159892

Zambrano R, J., Chaguay, J., Mayorga, J., Kirschner, P. A., Parra, W., & Lazo, A.. (2025). Prevalence of educational myths among Ecuadorian teachers. *Trends in Neuroscience and Education, 41*, 100273. https://doi.org/10.1016/j.tine.2025.100273

BIOGRAFÍA

PERFIL PROFESIONAL



Celia Rosalia Peñafiel Sarmiento
Santa Luisa de Marillac, (Ecuador).
cerosisar@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0007-3488-4405
Licenciada en Educación Inicial graduada de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte, (Ecuador). Máster en Educación Inicial con mención en Neurodesarrollo.

La obra propone comprender el aprendizaje infantil desde la relación entre cerebro, emociones y vínculos afectivos. Dirigido a familias, docentes y autoridades educativas, aborda la neuroeducación, la disciplina respetuosa y el desarrollo infantil como fundamentos de un acompañamiento sensible y responsable. La investigación realizada examina el estrés, la autorregulación y la importancia de construir entornos seguros para aprender. Integra aportes teóricos clásicos y evidencia científica reciente para orientar prácticas educativas que reconozcan las necesidades y los ritmos de cada niño. Mediante estrategias explicadas paso a paso, ofrece orientaciones para establecer límites claros, acompañar emociones intensas y abordar conflictos con respeto. Asimismo, desarrolla pautas para prevenir la violencia contra la infancia, reconocer señales de alerta en el aula y promover respuestas protectoras. Su propuesta invita a fortalecer la colaboración entre hogar y escuela, situando el bienestar, la dignidad y los derechos infantiles en el centro de la educación.

ARTI EDITORIAL

ISBN: 978-9907-863-01-7