

Educación Inicial con sentido: currículo, desarrollo integral y práctica docente



ISBN: 978-9942-7392-2-3





Marzo 2026 – ORP - Open Research Press
Copyright © - ORP – Open Research Press
Copyright del texto © 2026 de Autores
www.openresearchpress.org
editor@openresearchpress.org

Datos Técnicos de Publicación Internacional

Título: Educación Inicial con sentido: currículo, desarrollo integral y práctica docente

Autores:

Guanotuña Balladares Galo Estuardo
Beltrán Gallegos Andrea Estefanía
Meza Acuña Cintya Yhadira
Olmedo Núñez Madeleine Samantha
Rojas Vargas Fanny Cecilia

Editor: Sello editorial ORP - Open Research Press (978-9942-7392)

Diseño de tapa: ORP - Open Research Press

Corrección de Estilo: ORP - Open Research Press

Formato: PDF

Páginas: 216 pág.

Tamaño: A4 21x29.7cm

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acceso: World Wide Web

ISBN: 978-9942-7392-2-3

DOI: 10.5281/zenodo.18790894

Primera edición, año 2026. Publicado por la Editorial ORP - Open Research Press.

Los autores son los únicos responsables del contenido del libro, así como de su precisión y corrección. Se permite la descarga y el intercambio de la obra, siempre que se otorgue el debido crédito a los autores, sin modificaciones ni uso comercial. Distribución gratuita.

Indexed in	License	Data Repository
	 Creative Commons Attribution 4.0 International	
ISBN		
 ISBN: 978-9942-7392-2-3	 Organización de las Naciones Unidas Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe Bogotá, Colombia	

Cómo citar este libro:

Guanotuña Balladares, G. E., Beltrán Gallegos, A. E., Meza Acuña, C. Y., Olmedo Núñez, M. S., & Rojas Vargas, F. C. (2026). *Educación Inicial con sentido: currículo, desarrollo integral y práctica docente*. Open Research Press. ISBN: 978-9942-7392-2-3

Educación Inicial con sentido: currículo, desarrollo integral y práctica docente

Early Childhood Education with Purpose: Curriculum, Holistic Development, and Teaching Practice

Autores:

Galo Guanotuña-Balladares

galo.guanotuna@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0000-0002-9261-1081>
Ministerio de Educación del Ecuador, Ecuador
<https://ror.org/01wfdn362>

Andrea Beltrán-Gallegos

andrea.beltan.gallegos@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9261-1081>
Ministerio de Educación del Ecuador, Ecuador
<https://ror.org/01wfdn362>

Cintya Meza-Acuña

cintyhadira@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-3740-6778>
Ministerio de Educación del Ecuador, Ecuador
<https://ror.org/01wfdn362>

Madeleine Olmedo-Núñez

made7olm@yahoo.com
<https://orcid.org/0009-0003-3422-2269>
Ministerio de Educación del Ecuador, Ecuador
<https://ror.org/01wfdn362>

Fanny Rojas-Vargas

fannyze3@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-2856-1843>
Ministerio de Educación del Ecuador, Ecuador
<https://ror.org/01wfdn362>



Índice

Resumen	4
Abstract.....	7
Introducción.....	9
Metodología.....	11
Capítulo 1: La Educación Inicial en el Ecuador: fundamentos, marco normativo y sentido pedagógico	15
Capítulo 2: Desarrollo integral y características de la primera infancia.....	52
Capítulo 3: Currículo, planificación y experiencias de aprendizaje con enfoque inclusivo	103
Capítulo 4: Metodologías activas, juego y construcción de ambientes inclusivos.....	148
Capítulo 5: Evaluación formativa, acompañamiento familiar e inclusión educativa ...	181
Referencias	206
Declaración de Autoría – Taxonomía CRediT	209
Declaración de Uso de Inteligencia Artificial	209
Biografía de los autores	210



Resumen

El libro Educación Inicial con sentido: currículo, desarrollo integral y práctica docente constituye una obra pedagógica y académica orientada a fortalecer la comprensión, interpretación y aplicación del currículo de Educación Inicial en el contexto del sistema educativo ecuatoriano, desde una perspectiva integral, inclusiva y basada en derechos. La obra se fundamenta en el marco normativo nacional, particularmente la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, la Ley de la Primera Infancia y el Currículo de Educación Inicial, así como en los aportes de organismos internacionales como UNESCO y UNICEF, que reconocen la educación inicial como un derecho fundamental y una etapa decisiva para el desarrollo humano.

El primer capítulo sitúa la Educación Inicial en el Ecuador desde una perspectiva histórica, normativa y pedagógica, analizando la transición desde un enfoque asistencial hacia un enfoque educativo centrado en el desarrollo integral del niño y la niña como sujetos de derechos. Se enfatiza el rol del Estado como garante del derecho a la educación y la responsabilidad de las instituciones educativas en la implementación de prácticas pedagógicas que promuevan la equidad, la inclusión y la interculturalidad. Asimismo, se reconoce el papel fundamental del docente como mediador del desarrollo, cuya práctica debe sustentarse en principios éticos, pedagógicos y profesionales orientados al bienestar infantil.

El segundo capítulo aborda el desarrollo integral en la primera infancia, reconociendo al niño como un ser biopsicosocial que se desarrolla en interacción permanente con su entorno familiar, social y cultural. Se analizan las dimensiones cognitiva, socioemocional, motora y comunicativa, así como la importancia del apego seguro, el clima afectivo y el reconocimiento de los ritmos individuales de aprendizaje. Se destaca la influencia de factores socioculturales propios del contexto ecuatoriano, incluyendo la diversidad cultural, la ruralidad y las condiciones de vulnerabilidad social, subrayando la necesidad de una educación contextualizada y pertinente.

El tercer capítulo se centra en el currículo como instrumento orientador de la práctica pedagógica, enfatizando la importancia de la planificación microcurricular contextualizada, el diseño de experiencias de aprendizaje significativas y la implementación de adaptaciones curriculares y ajustes razonables que respondan a la diversidad de los estudiantes. Se analiza el currículo ecuatoriano como una propuesta flexible que promueve el desarrollo integral a través de experiencias pedagógicas



centradas en el juego, la exploración y la interacción. Asimismo, se incorpora el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje y la atención a las necesidades educativas específicas como elementos fundamentales para garantizar la inclusión educativa.

El cuarto capítulo profundiza en las metodologías activas, el juego y la construcción de ambientes pedagógicos inclusivos como estrategias esenciales para el aprendizaje en la primera infancia. Se destaca el juego como una actividad natural que favorece el desarrollo cognitivo, social y emocional, y se analizan los rincones pedagógicos como espacios organizados que promueven la autonomía, la exploración y el aprendizaje significativo. Se enfatiza la importancia del uso de materiales contextualizados, la participación de la familia y el reconocimiento de la interculturalidad como elementos que enriquecen el proceso educativo y fortalecen la identidad cultural de los niños y niñas. El quinto capítulo replantea la evaluación desde una perspectiva formativa, cualitativa e inclusiva, reconociendo la evaluación como un proceso continuo orientado a comprender el desarrollo del niño y orientar la práctica pedagógica. Se analizan técnicas como la observación sistemática, los registros anecdóticos, los portafolios y los informes descriptivos, destacando su valor para documentar los procesos de aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas informadas. Asimismo, se subraya la importancia de la comunicación efectiva con las familias como elemento clave para el acompañamiento educativo y el fortalecimiento del desarrollo infantil.

La obra también enfatiza la reflexión docente como un proceso permanente de análisis y mejora de la práctica pedagógica, promoviendo una actitud profesional basada en la investigación, la evaluación continua y el compromiso con la inclusión educativa. Se reconoce que la calidad de la educación inicial depende en gran medida de la capacidad del docente para interpretar el currículo, comprender el desarrollo infantil y diseñar experiencias pedagógicas pertinentes, inclusivas y contextualizadas.

En síntesis, este libro constituye una guía teórica y práctica que contribuye al fortalecimiento de la Educación Inicial en el Ecuador, proporcionando fundamentos conceptuales, normativos y metodológicos que orientan la práctica docente hacia el desarrollo integral, la inclusión educativa y la garantía del derecho a una educación de calidad desde los primeros años de vida. Su enfoque integral lo convierte en un recurso relevante para docentes, directivos, estudiantes de formación docente y tomadores de decisiones en política pública, al ofrecer herramientas que permiten transformar el currículo en experiencias educativas significativas que respeten la diversidad, promuevan la equidad y contribuyan al desarrollo humano y social.



Palabras clave: Educación Inicial; desarrollo integral; currículo; inclusión educativa; evaluación formativa; práctica docente; primera infancia; necesidades educativas específicas; Diseño Universal para el Aprendizaje; planificación curricular; juego pedagógico; ambientes de aprendizaje; atención a la diversidad; política educativa; Ecuador.



Abstract

The book *Early Childhood Education with Meaning: Curriculum, Integral Development, and Teaching Practice* is a pedagogical and academic work aimed at strengthening the understanding, interpretation, and implementation of the Early Childhood Education curriculum within the Ecuadorian educational system, from a comprehensive, inclusive, and rights-based perspective. The work is grounded in the national legal framework, particularly the Constitution of the Republic of Ecuador, the Organic Law of Intercultural Education, the Early Childhood Law, and the National Early Childhood Curriculum, as well as in the contributions of international organizations such as UNESCO and UNICEF, which recognize early childhood education as a fundamental human right and a critical stage for human development.

The first chapter situates Early Childhood Education in Ecuador within a historical, legal, and pedagogical context, analyzing the transition from an assistance-based approach to an educational approach focused on the holistic development of children as rights holders. It highlights the role of the State as the guarantor of the right to education and emphasizes the responsibility of educational institutions to implement pedagogical practices that promote equity, inclusion, and interculturality. The chapter also underscores the essential role of teachers as mediators of child development, whose practice must be grounded in ethical, pedagogical, and professional principles.

The second chapter addresses integral development in early childhood, recognizing children as biopsychosocial beings who develop through continuous interaction with their family, social, and cultural environments. It analyzes cognitive, socio-emotional, motor, and communicative dimensions, as well as the importance of secure attachment, emotional well-being, and respect for individual learning rhythms. The influence of sociocultural factors specific to the Ecuadorian context, including cultural diversity, rurality, and social vulnerability, is examined, highlighting the need for contextualized and relevant educational practices.

The third chapter focuses on the curriculum as a guiding framework for pedagogical practice, emphasizing the importance of contextualized micro-curricular planning, the design of meaningful learning experiences, and the implementation of curricular adaptations and reasonable accommodations that respond to student diversity. The Ecuadorian curriculum is analyzed as a flexible framework that promotes holistic development through play, exploration, and interaction. The chapter also integrates the



Universal Design for Learning approach and attention to specific educational needs as essential elements for ensuring inclusive education.

The fourth chapter explores active methodologies, play, and the construction of inclusive learning environments as essential strategies for early childhood education. It highlights play as a natural and fundamental activity that supports cognitive, social, and emotional development, and examines pedagogical learning centers as structured environments that promote autonomy, exploration, and meaningful learning. The importance of contextualized materials, family participation, and intercultural recognition is emphasized as key elements that enrich educational experiences and strengthen children's identity and sense of belonging.

The fifth chapter redefines assessment from a formative, qualitative, and inclusive perspective, recognizing it as a continuous process aimed at understanding children's development and improving pedagogical practice. It examines assessment techniques such as systematic observation, anecdotal records, portfolios, and descriptive reports, emphasizing their value in documenting learning processes and guiding educational decisions. The chapter also highlights the importance of effective communication with families as a key component of educational support and child development.

Overall, this book provides both theoretical and practical guidance that contributes to strengthening Early Childhood Education in Ecuador by offering conceptual, normative, and methodological foundations that support teaching practice oriented toward holistic development, educational inclusion, and the guarantee of the right to quality education from the earliest years. Its comprehensive approach makes it a valuable resource for teachers, school leaders, teacher education students, and policymakers, as it offers tools to transform the curriculum into meaningful educational experiences that respect diversity, promote equity, and contribute to human and social development.

Keywords: Early Childhood Education; holistic development; curriculum; inclusive education; formative assessment; teaching practice; early childhood; special educational needs; Universal Design for Learning; curriculum planning; play-based learning; learning environments; diversity; educational policy; Ecuador.



Introducción

La Educación Inicial constituye el cimiento sobre el cual se estructura el desarrollo integral del ser humano. Numerosos estudios en el campo de la psicología del desarrollo, la neurociencia y la pedagogía coinciden en señalar que los primeros años de vida representan un período crítico para la construcción de las bases cognitivas, emocionales y sociales (Shonkoff & Phillips, 2000). Durante esta etapa se configuran procesos fundamentales como la autorregulación, el lenguaje, la identidad y la capacidad de interacción social.

En el contexto ecuatoriano, la Educación Inicial se reconoce como un derecho fundamental. La Constitución de la República del Ecuador establece que la educación es un derecho a lo largo de la vida y un deber ineludible del Estado. Asimismo, la Ley Orgánica de Educación Intercultural reconoce a la Educación Inicial como el primer nivel del sistema educativo nacional, orientado al desarrollo integral de niñas y niños desde el nacimiento hasta los cinco años. Este reconocimiento normativo se concreta en el Currículo de Educación Inicial, emitido por el Ministerio de Educación del Ecuador, el cual plantea un enfoque centrado en el niño como sujeto activo de aprendizaje.

La comprensión contemporánea de la primera infancia se sustenta en aportes clásicos y actuales. Desde la perspectiva constructivista, Piaget (1952) explicó que el conocimiento se construye activamente a partir de la interacción con el entorno. Vygotsky (1978), por su parte, destacó la dimensión social del aprendizaje y el papel mediador del adulto en la denominada “zona de desarrollo próximo”. Estos postulados siguen vigentes en la Educación Inicial, donde el acompañamiento pedagógico no impone aprendizajes, sino que genera condiciones para que emerjan.

Las investigaciones en neurociencia han profundizado esta comprensión. Shonkoff y Phillips (2000) sostienen que las experiencias tempranas influyen de manera significativa en la arquitectura cerebral. La calidad de las interacciones, la estimulación adecuada y el entorno afectivo seguro inciden directamente en la consolidación de conexiones neuronales. En consecuencia, la Educación Inicial no puede limitarse a una preparación académica temprana; debe garantizar experiencias ricas, significativas y emocionalmente seguras.

En América Latina, la expansión de políticas públicas orientadas a la primera infancia ha reconocido la importancia de esta etapa para el desarrollo humano sostenible (UNESCO, 2015). Sin embargo, los desafíos persisten, especialmente en contextos marcados por



desigualdades sociales, pobreza y diversidad cultural. En el Ecuador, la heterogeneidad territorial —urbana, rural, amazónica, andina y costera— exige propuestas pedagógicas contextualizadas que respeten la identidad cultural y lingüística de las comunidades.

La inclusión educativa constituye un eje transversal ineludible. Ainscow (2001) plantea que la inclusión implica transformar las culturas, políticas y prácticas educativas para responder a la diversidad. En Educación Inicial, esto significa reconocer que cada niño y niña posee ritmos, estilos y necesidades particulares. La diversidad no debe entenderse como excepción, sino como condición inherente al aula.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), propone ofrecer múltiples formas de representación, acción y participación, favoreciendo el acceso equitativo al aprendizaje. Este enfoque resulta especialmente pertinente en el subnivel inicial, donde la exploración sensorial, el juego y la interacción constituyen medios naturales de aprendizaje.

Asimismo, la evaluación en la primera infancia debe asumir un carácter formativo y cualitativo. Shepard (2000) sostiene que la evaluación auténtica permite comprender los procesos de aprendizaje más allá de resultados cuantitativos. En el marco ecuatoriano, la evaluación en Educación Inicial prioriza la observación sistemática y la elaboración de informes descriptivos que acompañan el desarrollo integral.

El presente libro surge desde la experiencia reflexiva de docentes de Educación Inicial que reconocen la necesidad de articular teoría y práctica con sentido contextual. No se trata únicamente de describir el currículo, sino de interpretarlo críticamente a la luz de las realidades educativas ecuatorianas. El propósito central es contribuir a una práctica pedagógica fundamentada, inclusiva y comprometida con el desarrollo integral.

La estructura del libro integra cinco capítulos que abordan fundamentos normativos, desarrollo infantil, currículo, metodologías activas e inclusión, y evaluación formativa. Cada capítulo combina sustentación teórica con propuestas aplicables al aula, respetando la diversidad cultural y social del Ecuador.

Educación en la primera infancia implica una responsabilidad ética profunda. Como señala Freire (1997), la educación es un acto político y transformador. En Educación Inicial, esta afirmación adquiere especial relevancia, pues las experiencias tempranas pueden ampliar o limitar oportunidades futuras. Por ello, asumir una Educación Inicial con sentido implica garantizar calidad, equidad e inclusión.



Metodología

La presente obra se fundamenta en un enfoque metodológico de carácter cualitativo, orientado a comprender en profundidad las prácticas pedagógicas desarrolladas en el subnivel de Educación Inicial en el contexto ecuatoriano. La elección de este enfoque responde a la necesidad de analizar los procesos educativos desde una perspectiva interpretativa, reconociendo la complejidad, diversidad y singularidad de los escenarios donde se desarrolla la primera infancia.

La Educación Inicial no puede entenderse únicamente desde indicadores cuantitativos o resultados estandarizados. Se trata de un campo pedagógico profundamente vinculado a dimensiones afectivas, culturales, sociales y contextuales que requieren una aproximación comprensiva. Desde esta óptica, el enfoque cualitativo permite interpretar los significados que las docentes, las familias y los propios niños y niñas construyen en torno a las experiencias de aprendizaje (Flick, 2015). No se busca generalizar hallazgos de manera estadística, sino comprender procesos, reconstruir experiencias y sistematizar prácticas que aporten al fortalecimiento del subnivel.

Enfoque epistemológico

La obra se inscribe en un paradigma interpretativo–hermenéutico. Este enfoque reconoce que el conocimiento educativo se construye a partir de la interacción entre sujetos y contextos, y que la práctica pedagógica es una realidad situada que debe analizarse en su dimensión social y cultural (Denzin & Lincoln, 2018). Desde esta perspectiva, la docente no es únicamente ejecutora de lineamientos curriculares, sino sujeto reflexivo capaz de producir conocimiento a partir de su práctica.

Asimismo, se retoman aportes de la investigación–acción educativa, entendida como un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica con el propósito de mejorarla (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). Esta postura epistemológica reconoce el saber docente como un conocimiento legítimo y valioso para la transformación educativa, especialmente en contextos como el ecuatoriano, donde la diversidad cultural y territorial exige respuestas pedagógicas contextualizadas.

Tipo y diseño del estudio

El libro adopta un carácter descriptivo–analítico con elementos de sistematización de experiencias. Es descriptivo porque organiza y explica fundamentos normativos, teóricos y curriculares relacionados con la Educación Inicial en el Ecuador. Es analítico porque interpreta críticamente dichos fundamentos a la luz de la práctica docente real.



En varios capítulos se emplea la estrategia del estudio de caso como recurso metodológico para comprender experiencias específicas dentro de su contexto natural. Como señala Stake (2007), el estudio de caso permite analizar fenómenos educativos complejos considerando las interacciones entre variables sociales, culturales e institucionales. En el ámbito de la Educación Inicial, esta estrategia resulta pertinente debido a la naturaleza dinámica y contextual de las prácticas pedagógicas.

Contexto de aplicación

La construcción de esta obra se sustenta en experiencias desarrolladas en instituciones educativas fiscales del Ecuador que ofertan el subnivel de Educación Inicial (Inicial 1 e Inicial 2). Estos contextos incluyen entornos urbanos y semiurbanos, con población diversa en términos socioeconómicos y culturales.

La población referencial está conformada por niñas y niños de 3 a 5 años, así como por docentes tituladas en Educación Inicial con experiencia en el aula. Si bien el libro no constituye un informe de investigación empírica con muestra probabilística, las reflexiones y sistematizaciones parten de prácticas reales implementadas en aulas ecuatorianas.

Técnicas e instrumentos

Para la elaboración de la obra se emplearon diversas técnicas propias de la investigación cualitativa y del análisis documental:

- **Análisis documental** de normativa nacional, especialmente del Currículo de Educación Inicial emitido por el Ministerio de Educación del Ecuador, así como de la Ley Orgánica de Educación Intercultural.
- Revisión de literatura científica internacional sobre desarrollo infantil, inclusión y evaluación formativa.
- Observación pedagógica sistemática en aulas de Educación Inicial.
- Registros anecdóticos y diarios reflexivos docentes.
- Sistematización de experiencias significativas de aula.

El análisis documental se desarrolló siguiendo los lineamientos propuestos por Bowen (2009), quien sostiene que esta técnica permite identificar patrones, conceptos y categorías emergentes a partir de fuentes escritas.

La triangulación entre normativa, teoría y experiencia práctica permitió fortalecer la coherencia interna del texto y garantizar una interpretación contextualizada de los procesos educativos.



Enfoque teórico

El libro se sustenta en diversos marcos conceptuales:

- El constructivismo de Piaget (1952), que reconoce al niño como sujeto activo del aprendizaje.
- La teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que destaca el papel mediador del adulto y la interacción social.
- Los aportes contemporáneos sobre desarrollo infantil temprano (Shonkoff & Phillips, 2000).
- La educación inclusiva como transformación de culturas y prácticas escolares (Ainscow, 2001).
- El Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018), como marco para atender la diversidad en el aula.

Estos referentes no se presentan de manera aislada, sino articulados con el marco normativo ecuatoriano y con la realidad del subnivel inicial.

Criterios de rigor académico

Se consideraron criterios de calidad propios de la investigación cualitativa (Lincoln & Guba, 1985):

- **Credibilidad:** sustentada en la coherencia entre teoría, normativa y práctica docente.
- **Transferibilidad:** posibilidad de que las experiencias descritas inspiren prácticas similares en contextos análogos.
- **Coherencia interna:** articulación consistente entre objetivos del libro, contenido y metodología.

Consideraciones éticas

La elaboración de la obra respetó principios éticos fundamentales:

- Confidencialidad de las instituciones y actores educativos involucrados.
- Uso responsable de experiencias pedagógicas.
- Reconocimiento del saber docente como construcción colectiva.

No se incluyen datos personales ni información sensible que permita la identificación directa de estudiantes o docentes. La intención no es evaluar a instituciones específicas, sino reflexionar sobre prácticas pedagógicas en el marco de la mejora continua.



Alcance y delimitaciones

El libro se centra en el subnivel de Educación Inicial dentro del sistema educativo ecuatoriano formal. No aborda en profundidad modalidades no escolarizadas o programas comunitarios, aunque reconoce su relevancia.

La obra no pretende ofrecer modelos rígidos ni recetas universales. Su propósito es generar reflexión crítica y aportar orientaciones fundamentadas que puedan adaptarse a diversos contextos territoriales y culturales del país.

Intencionalidad formativa

Más allá de su carácter académico, este libro tiene una intencionalidad formativa. Busca fortalecer competencias profesionales en docentes de Educación Inicial, promoviendo una práctica reflexiva, inclusiva y contextualizada. En coherencia con Freire (1997), se asume la educación como un acto ético y transformador que requiere conciencia crítica y compromiso social.

En conjunto, la metodología adoptada permite comprender la Educación Inicial desde una mirada integral, articulando fundamentos normativos, marcos teóricos y experiencias situadas. Este enfoque contribuye a consolidar una producción académica comprometida con la calidad educativa, la inclusión y el desarrollo integral de la niñez ecuatoriana.



Capítulo 1: La Educación Inicial en el Ecuador: fundamentos, marco normativo y sentido pedagógico

Galo Estuardo Guanotuña Balladares¹

Desarrollo teórico

La Educación Inicial constituye el primer nivel del sistema educativo ecuatoriano y representa una etapa fundamental para el desarrollo integral del ser humano. Este nivel no solo sienta las bases del aprendizaje futuro, sino que también contribuye a la formación de la identidad, la autonomía, la seguridad emocional y las capacidades cognitivas y sociales de las niñas y los niños. En este sentido, comprender la Educación Inicial desde una perspectiva histórica, normativa y pedagógica resulta indispensable para orientar prácticas educativas pertinentes, inclusivas y coherentes con el enfoque de derechos que sustenta el sistema educativo nacional.

El presente capítulo tiene como propósito situar la Educación Inicial en el contexto ecuatoriano, analizando su evolución histórica, su marco normativo y sus fundamentos pedagógicos, con el fin de fortalecer la comprensión de su sentido educativo y social. Este análisis permite reconocer que la Educación Inicial no es un servicio complementario ni asistencial, sino un derecho fundamental que debe garantizar el desarrollo integral de la niñez en condiciones de equidad, inclusión y calidad. Como establece la UNESCO (2015), la educación en la primera infancia constituye una base esencial para el aprendizaje permanente, el desarrollo humano y la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Asimismo, el sistema educativo ecuatoriano reconoce que el desarrollo infantil es un proceso integral que involucra dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, físicas y culturales, las cuales se construyen en interacción con el entorno familiar, educativo y comunitario. Desde esta perspectiva, la Educación Inicial debe promover experiencias significativas que favorezcan el aprendizaje activo, el juego, la exploración y la interacción social, respetando los ritmos individuales y las características culturales de cada niño y niña (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

¹ Máster en Educación, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba; Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Central del Ecuador; Docente, Investigador y Consultor, Ministerio de Educación del Ecuador. Correo electrónico: galo.guanotuna@educacion.gob.ec | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9261-1081>



Este enfoque se fundamenta en los aportes de la psicología del desarrollo y la pedagogía contemporánea, que reconocen al niño como un sujeto activo en la construcción de su conocimiento. Según Lev Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social que se construye a través de la interacción con otros, especialmente con adultos y pares más experimentados, quienes cumplen un rol mediador en el desarrollo cognitivo. Esta perspectiva resalta la importancia del docente como mediador del aprendizaje, capaz de generar condiciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral infantil.

En el contexto ecuatoriano, la Educación Inicial se sustenta en un marco legal que reconoce a la niñez como sujeto de derechos y establece la obligación del Estado de garantizar una educación de calidad desde los primeros años de vida. La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece que la educación es un derecho de las personas a lo largo de toda la vida y un deber ineludible del Estado, orientado al desarrollo integral del ser humano en el marco del respeto a los derechos humanos, la diversidad cultural y la equidad social.

En este sentido, la Educación Inicial cumple una función social fundamental, ya que contribuye a reducir las desigualdades educativas, fortalecer el desarrollo infantil y promover la inclusión social. Diversos estudios han demostrado que las experiencias educativas de calidad en la primera infancia tienen un impacto significativo en el desarrollo cognitivo, emocional y social, así como en el rendimiento académico futuro y la participación social (Shonkoff & Phillips, 2000). Esto implica que invertir en Educación Inicial no solo beneficia a los individuos, sino también al desarrollo social y económico del país.

Además, la Educación Inicial debe responder a las características socioculturales del Ecuador, un país diverso en términos culturales, lingüísticos y territoriales. Este contexto exige el desarrollo de prácticas educativas interculturales que reconozcan y valoren la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso educativo. Como señala UNICEF (2019), la educación en la primera infancia debe ser inclusiva, culturalmente pertinente y centrada en el bienestar integral del niño, reconociendo su contexto familiar y social.

Por otra parte, el docente de Educación Inicial desempeña un rol fundamental en la implementación del currículo y en la mediación del desarrollo infantil. Su práctica debe sustentarse en principios pedagógicos, éticos y profesionales que promuevan el respeto a la dignidad del niño, el reconocimiento de la diversidad y el compromiso con la inclusión



educativa. La calidad de la Educación Inicial depende en gran medida de la capacidad del docente para diseñar experiencias pedagógicas significativas, establecer relaciones afectivas positivas y crear ambientes de aprendizaje seguros e inclusivos.

Desde esta perspectiva, la Educación Inicial no puede entenderse únicamente como una etapa preparatoria para la educación básica, sino como un nivel educativo con identidad propia, orientado al desarrollo integral del niño y al ejercicio pleno de sus derechos. Este enfoque implica reconocer al niño como protagonista de su aprendizaje y al docente como facilitador y mediador de experiencias educativas que promuevan el desarrollo integral.

Por lo indicado, comprender los fundamentos históricos, normativos y pedagógicos de la Educación Inicial permite fortalecer la práctica educativa y contribuir al desarrollo de sistemas educativos más equitativos e inclusivos. Este capítulo constituye un punto de partida para analizar los elementos que configuran la Educación Inicial en el Ecuador, proporcionando una base conceptual y normativa que orienta la práctica docente y la toma de decisiones en el ámbito educativo.

1. Evolución de la Educación Inicial en el Ecuador

La Educación Inicial en el Ecuador ha experimentado un proceso de transformación profunda que refleja cambios en la comprensión social, pedagógica y política de la infancia. Esta evolución ha transitado desde un enfoque asistencial, orientado principalmente al cuidado y la protección, hacia un enfoque educativo centrado en el desarrollo integral del niño y la niña como sujetos de derechos. Este proceso ha estado influenciado por transformaciones sociales, avances en las ciencias del desarrollo humano, y el reconocimiento progresivo de la educación como un derecho fundamental desde los primeros años de vida.

Comprender esta evolución resulta esencial para valorar el sentido pedagógico de la Educación Inicial en el contexto ecuatoriano y fortalecer prácticas educativas coherentes con los principios de inclusión, equidad y desarrollo integral que orientan el sistema educativo nacional.

1.1 Antecedentes históricos de la Educación Inicial en el Ecuador

Los primeros antecedentes de atención a la infancia en el Ecuador se remontan a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, cuando surgieron instituciones orientadas al cuidado de los niños pequeños, principalmente en contextos urbanos. Estas iniciativas estaban



influenciadas por modelos europeos y respondían a necesidades sociales relacionadas con la protección infantil, especialmente en sectores vulnerables. Sin embargo, estas experiencias tenían un carácter predominantemente asistencial, centrado en el cuidado físico, la alimentación y la protección, sin una intencionalidad pedagógica estructurada.

Durante gran parte del siglo XX, la atención a la primera infancia estuvo vinculada a políticas de bienestar social y protección, más que a políticas educativas. Instituciones públicas y privadas ofrecían servicios de cuidado infantil, especialmente dirigidos a hijos de madres trabajadoras, con el objetivo de garantizar su seguridad y bienestar básico. No obstante, estas iniciativas no formaban parte de un sistema educativo estructurado ni respondían a un currículo pedagógico definido.

Este enfoque comenzó a transformarse progresivamente a partir de la segunda mitad del siglo XX, como resultado de los avances en las ciencias del desarrollo infantil, que evidenciaron la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo cognitivo, emocional y social. Investigaciones en neurociencia y psicología del desarrollo demostraron que las experiencias tempranas tienen un impacto decisivo en la formación de las capacidades humanas y en el aprendizaje futuro (Shonkoff & Phillips, 2000).

Desde la perspectiva teórica, los aportes de Jean Piaget (1952) permitieron comprender que el niño construye activamente su conocimiento a través de la interacción con el entorno, mientras que Lev Vygotsky (1978) destacó el papel de la interacción social y la mediación pedagógica en el desarrollo cognitivo. Estas contribuciones influyeron significativamente en la concepción de la educación infantil como un proceso pedagógico orientado al desarrollo integral.

En el contexto ecuatoriano, el reconocimiento progresivo de la importancia de la educación en la primera infancia impulsó la creación de programas orientados al desarrollo infantil integral, particularmente a partir de la década de 1980. Estas iniciativas comenzaron a incorporar componentes educativos, reconociendo que el cuidado y la educación son procesos inseparables en el desarrollo infantil.

1.2 Transición del enfoque asistencial al enfoque pedagógico

La transición del enfoque asistencial hacia un enfoque pedagógico constituye uno de los cambios más significativos en la evolución de la Educación Inicial en el Ecuador. Este proceso implicó reconocer que la atención a la primera infancia no debe limitarse al



cuidado físico, sino que debe promover el desarrollo integral a través de experiencias educativas intencionadas y significativas.

Este cambio estuvo influenciado por el reconocimiento internacional de los derechos de la niñez, particularmente a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por las Naciones Unidas en 1989, que establece el derecho de todos los niños a la educación desde los primeros años de vida. Este instrumento jurídico reconoce que el desarrollo integral infantil es una responsabilidad compartida entre el Estado, la familia y la sociedad.

En el Ecuador, este proceso se consolidó con el desarrollo de políticas públicas orientadas al desarrollo infantil integral, que reconocieron la necesidad de articular los componentes de cuidado, salud, nutrición y educación. El Ministerio de Educación comenzó a asumir un rol más activo en la regulación y orientación de la Educación Inicial, estableciendo lineamientos pedagógicos orientados al desarrollo integral del niño.

Este cambio también implicó una transformación en la concepción del niño, pasando de ser considerado un sujeto pasivo receptor de cuidados, a ser reconocido como un sujeto activo, capaz de construir su propio aprendizaje a través de la interacción, el juego y la exploración. Como señala UNESCO (2015), la educación en la primera infancia debe centrarse en el desarrollo integral, promoviendo el aprendizaje activo, la participación y el bienestar infantil.

Asimismo, este proceso implicó una transformación en el rol del docente, quien pasó de ser un cuidador a convertirse en un mediador del desarrollo y el aprendizaje. Esta nueva concepción reconoce que el docente debe crear condiciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales y sociales del niño, respetando sus características individuales y su contexto sociocultural.

1.3 Consolidación de la Educación Inicial en el sistema educativo nacional

La consolidación de la Educación Inicial como parte del sistema educativo nacional ecuatoriano constituye un logro significativo en el reconocimiento del derecho a la educación desde los primeros años de vida. Este proceso se fortaleció especialmente a partir de la promulgación de la Constitución de la República del Ecuador (2008), que reconoce la educación como un derecho fundamental y establece la obligación del Estado de garantizar el acceso a una educación de calidad desde la primera infancia.



Posteriormente, la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) formalizó la Educación Inicial como el primer nivel del sistema educativo nacional, reconociendo su importancia en el desarrollo integral y en la construcción de las bases del aprendizaje a lo largo de la vida.

El desarrollo del Currículo de Educación Inicial por parte del Ministerio de Educación del Ecuador (2014) constituyó un hito fundamental en la consolidación de este nivel educativo, ya que estableció un marco pedagógico que orienta la práctica docente hacia el desarrollo integral, el aprendizaje significativo y la inclusión educativa. Este currículo reconoce al niño como protagonista de su aprendizaje y promueve el juego, la exploración y la interacción como estrategias fundamentales para el desarrollo infantil.

Asimismo, el Estado ecuatoriano ha fortalecido políticas públicas orientadas al desarrollo infantil integral, reconociendo que la Educación Inicial constituye una inversión estratégica para el desarrollo social y económico del país. Como señala UNICEF (2019), la educación en la primera infancia contribuye significativamente al desarrollo cognitivo, emocional y social, y constituye una base fundamental para el aprendizaje futuro y la inclusión social.

En la actualidad, la Educación Inicial en el Ecuador es reconocida como un nivel educativo con identidad propia, orientado al desarrollo integral del niño y sustentado en principios pedagógicos, normativos y éticos que promueven la inclusión, la equidad y el respeto a la diversidad. Este reconocimiento implica un compromiso del Estado, las instituciones educativas y los docentes para garantizar una educación de calidad que contribuya al desarrollo pleno de la niñez ecuatoriana.

Desde una perspectiva crítica, este proceso de consolidación también plantea desafíos importantes, especialmente en relación con la equidad en el acceso, la calidad de la atención educativa, la formación docente y la atención a la diversidad en contextos rurales e interculturales. Estos desafíos requieren el fortalecimiento continuo de las políticas públicas, la formación docente y la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas que respondan a las características y necesidades de la niñez ecuatoriana.

En este contexto, la Educación Inicial se consolida como un componente esencial del sistema educativo, orientado no solo al desarrollo individual, sino también a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.



2. Marco legal de la Educación Inicial en el Ecuador

La Educación Inicial en el Ecuador se sustenta en un marco jurídico sólido que reconoce a la educación como un derecho fundamental y establece la responsabilidad del Estado de garantizar el desarrollo integral de las niñas y los niños desde los primeros años de vida. Este marco normativo no solo define la organización del sistema educativo, sino que también orienta los principios pedagógicos, las responsabilidades institucionales y los mecanismos para garantizar la equidad, la inclusión y la calidad educativa. Comprender este marco legal resulta esencial para fundamentar la práctica docente, orientar la gestión educativa y fortalecer la toma de decisiones en el ámbito de la política pública.

El reconocimiento de la Educación Inicial como un derecho constituye el resultado de un proceso histórico y político que ha incorporado los aportes de las ciencias del desarrollo infantil, los instrumentos internacionales de derechos humanos y las demandas sociales orientadas a garantizar el bienestar y el desarrollo integral de la niñez. En este contexto, el Estado ecuatoriano ha asumido el compromiso de garantizar el acceso, la permanencia y la calidad de la educación desde la primera infancia, reconociendo que esta etapa constituye una base fundamental para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida.

2.1 La Constitución de la República del Ecuador y el derecho a la Educación Inicial

La Constitución de la República del Ecuador (2008) constituye el principal instrumento jurídico que sustenta la Educación Inicial como un derecho fundamental y establece las bases para el desarrollo de políticas públicas orientadas a la niñez. Este instrumento reconoce a la educación como un derecho humano y un deber ineludible del Estado, orientado al desarrollo integral de la persona y al fortalecimiento de una sociedad democrática, inclusiva y equitativa.

El artículo 26 de la Constitución establece que la educación es un derecho de las personas a lo largo de toda la vida y una responsabilidad ineludible e inexcusable del Estado, el cual debe garantizar su acceso, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación. Este principio implica que la Educación Inicial no puede ser considerada un servicio opcional o complementario, sino un derecho que debe ser garantizado en condiciones de equidad y calidad (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).



Asimismo, el artículo 27 establece que la educación debe centrarse en el ser humano y garantizar su desarrollo integral, en el marco del respeto a los derechos humanos, la diversidad cultural y la equidad social. Este principio reconoce que la educación no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe promover el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano, incluyendo el desarrollo emocional, social, cognitivo y cultural.

En relación con la primera infancia, el artículo 44 establece que el Estado, la sociedad y la familia tienen la responsabilidad de promover el desarrollo integral de las niñas y los niños, garantizando el ejercicio pleno de sus derechos. Este artículo reconoce que el desarrollo infantil constituye una prioridad nacional y que el Estado debe implementar políticas públicas orientadas a garantizar su bienestar, educación y protección.

Este marco constitucional se fundamenta en el reconocimiento de la niñez como sujeto de derechos, lo cual implica que las niñas y los niños no son objetos de protección, sino personas con derechos propios que deben ser garantizados por el Estado y la sociedad. Este enfoque se encuentra en concordancia con los principios establecidos por la UNICEF (2019), que reconoce que la educación en la primera infancia constituye un derecho fundamental que debe garantizar el desarrollo integral y el bienestar infantil.

Desde una perspectiva pedagógica, este marco constitucional implica que las instituciones educativas deben implementar prácticas educativas orientadas al desarrollo integral, el respeto a la diversidad y la inclusión educativa. Esto implica reconocer las características individuales de cada niño, respetar sus ritmos de aprendizaje y promover su participación activa en el proceso educativo.

Asimismo, la Constitución establece el principio de equidad, reconociendo que el Estado debe implementar políticas que reduzcan las desigualdades educativas y garanticen el acceso a la educación en condiciones de igualdad. Este principio resulta especialmente relevante en el contexto ecuatoriano, caracterizado por una gran diversidad cultural, territorial y social, que exige el desarrollo de políticas educativas inclusivas y contextualizadas.



2.2 La Ley Orgánica de Educación Intercultural y la organización del sistema educativo

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), promulgada en 2011, constituye el principal instrumento jurídico que regula el sistema educativo ecuatoriano y establece la organización, principios y fines de la educación en el país. Esta ley reconoce a la Educación Inicial como el primer nivel del sistema educativo nacional y establece su importancia en el desarrollo integral del niño y la niña.

La LOEI define la Educación Inicial como un nivel educativo orientado al desarrollo integral de niñas y niños desde el nacimiento hasta los cinco años de edad, a través de procesos educativos que promuevan el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico. Este reconocimiento implica que la Educación Inicial no es una etapa preparatoria, sino un nivel educativo con identidad propia y objetivos específicos.

Asimismo, la LOEI establece principios fundamentales que orientan la Educación Inicial, entre los cuales destacan la inclusión, la equidad, la interculturalidad y el respeto a la diversidad. Estos principios implican que el sistema educativo debe garantizar el acceso a la educación sin discriminación y promover el respeto a las características culturales, lingüísticas y sociales de los estudiantes.

La interculturalidad constituye un principio fundamental del sistema educativo ecuatoriano, reconociendo que el país es diverso en términos culturales y lingüísticos. Este principio implica que la educación debe reconocer y valorar la diversidad cultural, promoviendo el respeto mutuo y la convivencia intercultural. Como señala la UNESCO (2017), los sistemas educativos inclusivos deben reconocer la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso educativo y promover la equidad y la inclusión.

La LOEI también establece el rol del docente como un profesional responsable de garantizar el desarrollo integral de los estudiantes, mediante la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas y pertinentes. Este reconocimiento implica que el docente debe poseer competencias pedagógicas, éticas y profesionales que le permitan responder a la diversidad y promover el aprendizaje significativo.

Desde una perspectiva crítica, la LOEI representa un avance significativo en el reconocimiento de la Educación Inicial como un nivel educativo fundamental. Sin embargo, su implementación plantea desafíos relacionados con la formación docente, la



disponibilidad de recursos y la equidad en el acceso a la educación, especialmente en contextos rurales e interculturales.

2.3 La Ley Orgánica de la Primera Infancia y el enfoque de desarrollo integral

La Ley Orgánica de la Primera Infancia, promulgada en 2023, constituye un avance significativo en el reconocimiento de la primera infancia como una etapa fundamental para el desarrollo humano y en la garantía de los derechos de las niñas y los niños. Esta ley establece un marco integral de protección y desarrollo infantil, articulando los sectores de educación, salud, protección social y familia.

Esta ley reconoce que el desarrollo infantil es un proceso integral que involucra múltiples dimensiones, incluyendo el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico. Asimismo, establece que el Estado debe garantizar el acceso a servicios educativos de calidad que promuevan el desarrollo integral y el bienestar infantil.

El enfoque de desarrollo integral implica reconocer que la educación constituye un componente esencial del bienestar infantil y que debe articularse con otros servicios orientados a garantizar la salud, la nutrición y la protección. Este enfoque se encuentra en concordancia con los principios establecidos por Shonkoff y Phillips (2000), quienes señalan que el desarrollo infantil es el resultado de la interacción entre factores biológicos, sociales y ambientales.

Asimismo, esta ley reconoce la importancia de la familia como el primer espacio educativo del niño y establece la responsabilidad del Estado de fortalecer la participación familiar en el proceso educativo. Este principio implica que la educación no es responsabilidad exclusiva de las instituciones educativas, sino un proceso compartido entre la familia, la comunidad y el Estado.

2.4 El rol del Ministerio de Educación en la regulación y garantía de la Educación Inicial

El Ministerio de Educación constituye el organismo responsable de garantizar el derecho a la educación y de regular el funcionamiento del sistema educativo nacional. En el ámbito de la Educación Inicial, el Ministerio de Educación tiene la responsabilidad de diseñar políticas educativas, establecer lineamientos pedagógicos y garantizar la calidad de la educación.



Uno de los principales aportes del Ministerio de Educación ha sido el desarrollo del Currículo de Educación Inicial (2014), que establece los principios pedagógicos, objetivos de aprendizaje y orientaciones metodológicas que guían la práctica docente. Este currículo reconoce al niño como protagonista de su aprendizaje y promueve el desarrollo integral mediante el juego, la exploración y la interacción.

Asimismo, el Ministerio de Educación tiene la responsabilidad de garantizar la inclusión educativa, mediante el desarrollo de políticas orientadas a la atención a la diversidad y a las necesidades educativas específicas. Este enfoque implica que el sistema educativo debe adaptarse a las características de los estudiantes, promoviendo su participación y aprendizaje en condiciones de equidad.

Desde una perspectiva pedagógica, el rol del Ministerio de Educación es fundamental para garantizar la coherencia del sistema educativo y promover prácticas pedagógicas de calidad. Como señala UNESCO (2015), los sistemas educativos requieren marcos normativos sólidos que orienten la práctica docente y garanticen el derecho a la educación.

No obstante, el fortalecimiento de la Educación Inicial requiere no solo el desarrollo de políticas educativas, sino también su implementación efectiva, mediante la formación docente, la dotación de recursos y el fortalecimiento de la gestión educativa.

3. Principios del Currículo de Educación Inicial en el Ecuador

El Currículo de Educación Inicial en el Ecuador constituye el instrumento pedagógico fundamental que orienta la práctica educativa en este nivel, estableciendo principios, objetivos y orientaciones metodológicas que garantizan el desarrollo integral de las niñas y los niños. Este currículo responde a un enfoque centrado en el niño como sujeto de derechos, protagonista de su aprendizaje y miembro activo de su contexto familiar, social y cultural. Su implementación representa un compromiso del sistema educativo con la calidad, la equidad y la inclusión, reconociendo que la educación en la primera infancia constituye una base esencial para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Desde esta perspectiva, el currículo no se limita a la organización de contenidos, sino que constituye una propuesta pedagógica que orienta la acción educativa hacia el desarrollo integral, el aprendizaje significativo y la inclusión educativa. Este enfoque reconoce que



el aprendizaje en la primera infancia se construye a través de la interacción, la exploración, el juego y la participación activa del niño en su entorno, lo que exige prácticas pedagógicas pertinentes, flexibles y contextualizadas.

Los principios que orientan el Currículo de Educación Inicial reflejan una concepción integral del desarrollo humano y constituyen el fundamento sobre el cual se construyen las experiencias de aprendizaje. Entre estos principios destacan la integralidad del desarrollo, el juego como eje metodológico, el aprendizaje basado en experiencias significativas y la evaluación cualitativa, los cuales orientan la práctica docente hacia el desarrollo pleno de las potencialidades infantiles.

3.1 Integralidad del desarrollo infantil como principio curricular

El principio de integralidad del desarrollo constituye el fundamento central del Currículo de Educación Inicial, reconociendo que el desarrollo infantil es un proceso multidimensional que involucra aspectos cognitivos, emocionales, sociales, físicos y culturales. Este enfoque implica que la educación no debe centrarse únicamente en el desarrollo cognitivo, sino que debe promover el desarrollo equilibrado de todas las dimensiones del ser humano.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2014) establece que la Educación Inicial debe garantizar el desarrollo integral mediante experiencias pedagógicas que promuevan la autonomía, la identidad, la convivencia, la comunicación y el pensamiento. Este enfoque reconoce que el desarrollo infantil no ocurre de manera fragmentada, sino como un proceso integrado en el que cada dimensión influye en las demás.

Este principio se fundamenta en los aportes de la psicología del desarrollo, particularmente en la teoría ecológica propuesta por Urie Bronfenbrenner (2005), quien señala que el desarrollo humano es el resultado de la interacción entre el individuo y los diferentes sistemas que conforman su entorno, incluyendo la familia, la escuela y la comunidad. Esta perspectiva reconoce que el desarrollo infantil está influenciado por factores sociales, culturales y ambientales, lo que implica que la educación debe considerar el contexto del niño como un elemento fundamental del proceso educativo.

Asimismo, los aportes de Jean Piaget (1952) permitieron comprender que el desarrollo cognitivo ocurre mediante la interacción activa del niño con su entorno, a través de procesos de exploración, experimentación y construcción del conocimiento. Esta



perspectiva reconoce que el niño no es un receptor pasivo de información, sino un sujeto activo en la construcción de su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el principio de integralidad implica que la práctica pedagógica debe promover experiencias que favorezcan el desarrollo de todas las dimensiones del niño, incluyendo el desarrollo emocional, social y cultural. Esto implica que el docente debe crear ambientes de aprendizaje que favorezcan la interacción, la exploración y el desarrollo de relaciones afectivas positivas.

La UNICEF (2019) señala que el desarrollo integral en la primera infancia constituye la base del bienestar humano y del aprendizaje futuro, destacando la importancia de las experiencias educativas tempranas en la formación de las capacidades cognitivas, sociales y emocionales.

Desde una perspectiva crítica, este principio implica que la educación no debe reducirse a la enseñanza de contenidos académicos, sino que debe centrarse en el desarrollo integral del niño como ser humano. Esto exige una transformación en la práctica docente, orientada hacia la promoción del desarrollo integral y el reconocimiento de la diversidad infantil.

3.2 El juego como eje metodológico fundamental

El juego constituye el eje metodológico central del Currículo de Educación Inicial, reconociendo que es la actividad natural mediante la cual el niño explora, comprende e interactúa con el mundo que lo rodea. El juego no solo constituye una actividad recreativa, sino un proceso fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y social.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2014) reconoce el juego como una estrategia pedagógica esencial que favorece el aprendizaje significativo y el desarrollo integral. A través del juego, los niños desarrollan habilidades cognitivas, sociales, emocionales y comunicativas, al mismo tiempo que construyen su identidad y fortalecen su autonomía.

Desde la perspectiva sociocultural, Lev Vygotsky (1978) señala que el juego constituye un espacio privilegiado para el desarrollo cognitivo, ya que permite al niño actuar más allá de su nivel de desarrollo actual y desarrollar nuevas habilidades mediante la interacción social. El juego favorece el desarrollo de funciones cognitivas superiores, como el pensamiento simbólico, la imaginación y la autorregulación.



Asimismo, el juego contribuye al desarrollo socioemocional, ya que permite al niño expresar emociones, desarrollar habilidades sociales y aprender normas de convivencia. A través del juego, los niños aprenden a cooperar, negociar y resolver conflictos, lo que contribuye al desarrollo de competencias sociales fundamentales.

La UNESCO (2017) reconoce que el juego constituye una estrategia pedagógica esencial para el aprendizaje en la primera infancia, destacando su importancia en el desarrollo integral y en la promoción del aprendizaje significativo.

Desde una perspectiva pedagógica, el reconocimiento del juego como eje metodológico implica que el docente debe planificar experiencias pedagógicas que integren el juego como una estrategia de aprendizaje, evitando prácticas educativas centradas en la repetición mecánica o la instrucción formal.

3.3 Experiencias significativas como base del aprendizaje

El Currículo de Educación Inicial reconoce que el aprendizaje en la primera infancia se construye a partir de experiencias significativas que tienen sentido para el niño y que se relacionan con su entorno y sus intereses. Este enfoque reconoce que el aprendizaje es más efectivo cuando se basa en experiencias que permiten al niño explorar, experimentar e interactuar con su entorno.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2014) establece que las experiencias de aprendizaje deben ser significativas, contextualizadas y pertinentes, promoviendo la participación activa del niño y el desarrollo de sus capacidades.

Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje ocurre cuando el niño interactúa activamente con su entorno y construye su conocimiento a partir de la experiencia. Como señala Jerome Bruner (1996), el aprendizaje es un proceso activo que ocurre mediante la interacción con el entorno y la participación en experiencias significativas.

Las experiencias significativas permiten al niño desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales, al mismo tiempo que fortalecen su autonomía y su capacidad de resolver problemas. Este enfoque implica que el docente debe diseñar experiencias pedagógicas que respondan a los intereses y necesidades del niño, promoviendo su participación activa.



Desde una perspectiva crítica, este principio implica que la educación debe centrarse en el aprendizaje activo y significativo, evitando prácticas pedagógicas centradas en la memorización o la repetición mecánica.

3.4 La evaluación cualitativa como proceso formativo

La evaluación cualitativa constituye un principio fundamental del Currículo de Educación Inicial, reconociendo que la evaluación debe orientarse a comprender el desarrollo del niño y orientar la práctica pedagógica, y no a clasificar o calificar su desempeño.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2014) establece que la evaluación en Educación Inicial debe ser continua, cualitativa y formativa, basada en la observación sistemática y el análisis del desarrollo infantil.

Este enfoque se fundamenta en el reconocimiento de que el desarrollo infantil es un proceso individual que ocurre a diferentes ritmos, lo que implica que la evaluación debe respetar las características individuales de cada niño.

La UNESCO (2017) señala que la evaluación en la primera infancia debe centrarse en el desarrollo integral del niño y promover su bienestar y aprendizaje.

Desde una perspectiva pedagógica, la evaluación cualitativa constituye una herramienta fundamental para comprender el desarrollo infantil y mejorar la práctica docente.

4. Enfoque de derechos, inclusión e interculturalidad en la Educación Inicial

El enfoque de derechos, inclusión e interculturalidad constituye uno de los fundamentos centrales de la Educación Inicial en el Ecuador, ya que reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos y establece la responsabilidad del Estado, la familia y la sociedad de garantizar su desarrollo integral en condiciones de equidad, respeto y dignidad. Este enfoque implica una transformación profunda en la concepción de la infancia y en la práctica educativa, pasando de una visión centrada en la protección y el cuidado hacia una perspectiva que reconoce al niño como protagonista activo de su desarrollo y titular de derechos fundamentales.

En el contexto ecuatoriano, este enfoque se sustenta en el marco constitucional, en la legislación educativa y en los compromisos internacionales asumidos por el Estado en relación con los derechos de la niñez. Asimismo, responde a la diversidad cultural,



lingüística y social que caracteriza al país, lo que exige el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, equitativas y culturalmente pertinentes.

Desde esta perspectiva, la Educación Inicial no solo tiene la responsabilidad de promover el aprendizaje, sino también de garantizar el bienestar, la participación y el desarrollo integral de todos los niños y niñas, sin discriminación de ningún tipo.

4.1 El niño y la niña como sujetos de derechos

El reconocimiento del niño como sujeto de derechos constituye uno de los avances más significativos en la evolución de la Educación Inicial y representa un cambio fundamental en la manera de comprender la infancia. Este enfoque reconoce que las niñas y los niños son personas con derechos propios, que deben ser respetados, protegidos y garantizados por el Estado y la sociedad.

La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece que las niñas y los niños tienen derecho a su desarrollo integral, lo que implica el acceso a la educación, la salud, la protección y el bienestar. Este reconocimiento implica que la Educación Inicial no es un privilegio, sino un derecho que debe ser garantizado en condiciones de equidad y calidad.

Este principio se encuentra en concordancia con la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), que establece el derecho de todos los niños a la educación y al desarrollo integral. Este instrumento reconoce que el desarrollo infantil constituye una responsabilidad compartida entre el Estado, la familia y la sociedad.

En el ámbito educativo, este enfoque implica reconocer al niño como protagonista de su aprendizaje, respetar su dignidad, valorar sus capacidades y promover su participación activa. Como señala la UNICEF (2019), el reconocimiento del niño como sujeto de derechos implica garantizar su acceso a experiencias educativas que promuevan su desarrollo integral y su bienestar.

Desde una perspectiva pedagógica, este enfoque exige el desarrollo de prácticas educativas centradas en el niño, que respeten sus ritmos de aprendizaje, sus intereses y sus características individuales. Esto implica que el docente debe reconocer al niño como un ser activo, capaz de construir su conocimiento a través de la interacción con su entorno.



Asimismo, este enfoque implica la eliminación de prácticas educativas autoritarias o excluyentes que limiten la participación del niño o vulneren su dignidad. La educación debe promover el respeto mutuo, la participación y el desarrollo de la autonomía infantil.

4.2 Inclusión educativa y atención a la diversidad

La inclusión educativa constituye un principio fundamental de la Educación Inicial y representa el compromiso del sistema educativo de garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los niños, sin discriminación. Este enfoque reconoce que todos los niños tienen derecho a la educación y que el sistema educativo debe adaptarse a sus características, necesidades y contextos.

La inclusión implica reconocer que la diversidad es una característica inherente al ser humano y que debe ser valorada como un elemento enriquecedor del proceso educativo. Esta diversidad puede manifestarse en términos culturales, lingüísticos, sociales, físicos, cognitivos o emocionales.

La UNESCO (2017) define la educación inclusiva como un proceso orientado a garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad o con necesidades educativas específicas. Este enfoque implica eliminar las barreras que limitan el acceso y la participación en el proceso educativo.

En el contexto ecuatoriano, la inclusión educativa implica desarrollar prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad cultural y social del país, garantizando el acceso a la educación en condiciones de equidad. Esto es especialmente relevante en contextos rurales, interculturales y en poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Desde una perspectiva pedagógica, la inclusión implica que el docente debe adaptar su práctica educativa para responder a las necesidades de todos los estudiantes, promoviendo su participación activa y su aprendizaje significativo. Esto implica desarrollar estrategias pedagógicas flexibles, utilizar materiales accesibles y crear ambientes de aprendizaje inclusivos.

Asimismo, la inclusión educativa implica reconocer y atender las necesidades educativas específicas de los estudiantes, mediante el desarrollo de adaptaciones curriculares y ajustes razonables que garanticen su participación y aprendizaje.



Desde una perspectiva crítica, la inclusión no debe limitarse al acceso físico a las instituciones educativas, sino que debe garantizar la participación activa y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes. Esto implica una transformación en la cultura institucional, en la práctica docente y en las políticas educativas.

4.3 Interculturalidad y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística

La interculturalidad constituye un principio fundamental del sistema educativo ecuatoriano, reconociendo que el país es diverso en términos culturales, lingüísticos y sociales. Este principio implica que la educación debe reconocer, valorar y respetar la diversidad cultural, promoviendo el diálogo intercultural y la convivencia respetuosa.

La Constitución de la República del Ecuador reconoce al país como un Estado intercultural y plurinacional, lo que implica que el sistema educativo debe promover el respeto a la diversidad cultural y lingüística. Este reconocimiento implica que la educación debe ser pertinente al contexto cultural de los estudiantes y promover el respeto a su identidad cultural.

La interculturalidad no se limita al reconocimiento de la diversidad cultural, sino que implica el desarrollo de prácticas educativas que promuevan el diálogo, el respeto y la convivencia entre diferentes culturas. Este enfoque reconoce que la diversidad cultural constituye un elemento enriquecedor del proceso educativo.

Como señala la UNESCO (2015), la educación intercultural constituye un elemento fundamental para promover la equidad, el respeto a la diversidad y la inclusión social.

Desde una perspectiva pedagógica, la interculturalidad implica que el docente debe reconocer el contexto cultural de los estudiantes, incorporar elementos culturales en la práctica educativa y promover el respeto a la diversidad cultural.

Asimismo, implica reconocer la lengua materna del niño como un elemento fundamental de su identidad y promover su desarrollo como parte del proceso educativo.

4.4 Corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad

La Educación Inicial reconoce que el desarrollo infantil es el resultado de la interacción entre el niño y su entorno, lo que implica que la educación no es responsabilidad exclusiva de la institución educativa, sino un proceso compartido entre la familia, la escuela y la comunidad.



La familia constituye el primer espacio educativo del niño y desempeña un rol fundamental en su desarrollo emocional, social y cognitivo. La participación de la familia en el proceso educativo fortalece el aprendizaje y contribuye al desarrollo integral del niño.

Como señala la UNICEF (2019), la participación familiar constituye un elemento fundamental para el desarrollo infantil y el éxito educativo.

Desde una perspectiva pedagógica, la corresponsabilidad implica que el docente debe establecer una relación de colaboración con la familia, promoviendo su participación en el proceso educativo y fortaleciendo el vínculo entre el hogar y la institución educativa.

Asimismo, la comunidad constituye un espacio fundamental para el desarrollo infantil, ya que proporciona experiencias, valores y aprendizajes que contribuyen al desarrollo del niño.

Desde una perspectiva crítica, fortalecer la corresponsabilidad entre la familia, la escuela y la comunidad constituye un desafío fundamental para el sistema educativo, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

5. La docente como mediadora del desarrollo integral

El rol de la docente en la Educación Inicial constituye uno de los pilares fundamentales para garantizar el desarrollo integral de las niñas y los niños. Su función trasciende la transmisión de conocimientos, ya que implica acompañar, orientar y mediar el proceso de desarrollo infantil mediante la creación de experiencias pedagógicas significativas, ambientes afectivos seguros y prácticas educativas inclusivas. En este sentido, la docente se convierte en una figura clave en la construcción de aprendizajes, en el fortalecimiento de la identidad infantil y en la promoción del bienestar emocional y social.

El Currículo de Educación Inicial del Ecuador reconoce que la docente debe asumir un rol activo como mediadora del aprendizaje, facilitando experiencias que promuevan el desarrollo integral del niño y respeten sus características individuales, su contexto sociocultural y sus ritmos de aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Este enfoque implica comprender que el aprendizaje en la primera infancia ocurre mediante la interacción, la exploración y la experiencia, lo que exige una intervención pedagógica intencionada, reflexiva y ética.



Desde esta perspectiva, el rol docente se fundamenta en principios pedagógicos, éticos y profesionales orientados a garantizar el derecho a la educación, la inclusión educativa y el desarrollo pleno de las potencialidades infantiles.

5.1 La mediación pedagógica como fundamento de la práctica docente

La mediación pedagógica constituye el proceso mediante el cual la docente orienta, acompaña y facilita el aprendizaje del niño, creando condiciones que favorezcan el desarrollo de sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales. Este proceso implica una intervención intencionada que permite al niño construir su conocimiento a partir de la interacción con su entorno y con otras personas.

El concepto de mediación pedagógica se fundamenta en los aportes de Lev Vygotsky (1978), quien señala que el aprendizaje ocurre en interacción con otros, especialmente con adultos que orientan y acompañan el desarrollo del niño. Según esta perspectiva, el docente cumple un rol fundamental en el desarrollo cognitivo, ya que facilita el acceso a nuevos aprendizajes mediante la orientación y el acompañamiento.

La mediación pedagógica implica que la docente debe observar, comprender y responder a las necesidades, intereses y características de cada niño, promoviendo experiencias que favorezcan su desarrollo integral. Esto implica reconocer que cada niño tiene un ritmo de desarrollo propio y que el aprendizaje debe adaptarse a sus características individuales.

Asimismo, la mediación pedagógica implica crear ambientes de aprendizaje que favorezcan la exploración, la interacción y el juego, reconociendo que el aprendizaje en la primera infancia ocurre principalmente a través de la experiencia. Como señala Jerome Bruner (1996), el aprendizaje es un proceso activo que ocurre mediante la interacción con el entorno y la participación en experiencias significativas.

Desde una perspectiva pedagógica, la mediación implica que la docente debe diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan el pensamiento, la creatividad, la autonomía y la resolución de problemas. Esto implica formular preguntas abiertas, promover la exploración y acompañar al niño en la construcción de su conocimiento.

Asimismo, la mediación pedagógica implica el desarrollo de relaciones afectivas positivas, ya que el aprendizaje en la primera infancia está profundamente influenciado por el bienestar emocional del niño. Un ambiente afectivo seguro favorece la confianza, la participación y el aprendizaje.



5.2 La dimensión ética de la práctica docente en la Educación Inicial

La práctica docente en la Educación Inicial implica una profunda responsabilidad ética, ya que el docente influye directamente en el desarrollo, el bienestar y la formación de la identidad del niño. Esta responsabilidad exige una práctica basada en el respeto a la dignidad humana, el reconocimiento de la diversidad y el compromiso con el bienestar infantil.

La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece que la educación debe garantizar el respeto a los derechos humanos y promover el desarrollo integral de las personas. Este principio implica que la práctica docente debe fundamentarse en el respeto a los derechos del niño, promoviendo su bienestar y su desarrollo integral.

Desde una perspectiva ética, la docente debe reconocer al niño como sujeto de derechos, respetar su dignidad y promover su participación en el proceso educativo. Esto implica evitar prácticas autoritarias, discriminatorias o excluyentes que vulneren el bienestar infantil.

Asimismo, la ética docente implica el compromiso con la inclusión educativa, reconociendo y valorando la diversidad como un elemento fundamental del proceso educativo. Como señala la UNESCO (2017), los docentes desempeñan un rol fundamental en la construcción de sistemas educativos inclusivos, mediante la implementación de prácticas pedagógicas que promuevan la equidad y la participación.

La dimensión ética también implica el compromiso con el desarrollo profesional continuo, reconociendo que la práctica docente requiere actualización permanente, reflexión y mejora continua. El docente debe desarrollar competencias pedagógicas que le permitan responder a las necesidades cambiantes del contexto educativo.

Desde una perspectiva crítica, la ética docente implica reconocer que la educación tiene un impacto significativo en el desarrollo humano y que el docente tiene la responsabilidad de contribuir a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

5.3 La docente como promotora de la inclusión y la equidad educativa

La docente desempeña un rol fundamental en la promoción de la inclusión educativa, garantizando que todos los niños tengan acceso a experiencias educativas significativas, independientemente de sus características individuales, sociales o culturales.



La inclusión educativa implica reconocer que todos los niños tienen derecho a aprender y participar en el proceso educativo. Esto implica que la docente debe adaptar su práctica pedagógica para responder a la diversidad, promoviendo el aprendizaje de todos los estudiantes.

La UNICEF (2019) señala que los docentes desempeñan un rol fundamental en la promoción de la inclusión educativa, mediante la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos y el desarrollo de prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad.

Desde una perspectiva pedagógica, promover la inclusión implica adaptar las estrategias pedagógicas, utilizar materiales accesibles y crear ambientes de aprendizaje que favorezcan la participación de todos los niños. Esto implica reconocer que cada niño tiene características, intereses y necesidades diferentes.

Asimismo, la docente debe desarrollar una actitud inclusiva, basada en el respeto, la empatía y el reconocimiento de la diversidad. Esta actitud constituye un elemento fundamental para promover el bienestar infantil y el aprendizaje significativo.

Desde una perspectiva crítica, la inclusión educativa no depende únicamente de las políticas educativas, sino también de la práctica docente. El docente desempeña un rol fundamental en la construcción de una educación inclusiva, mediante el desarrollo de prácticas pedagógicas que promuevan la equidad y la participación.

5.4 La docente como profesional reflexiva y agente de transformación educativa

La práctica docente en la Educación Inicial requiere una actitud reflexiva, que permita al docente analizar su práctica, identificar oportunidades de mejora y desarrollar estrategias pedagógicas más efectivas. La reflexión docente constituye un proceso fundamental para mejorar la calidad de la educación y fortalecer el desarrollo profesional.

Como señala Schön (1983), el profesional reflexivo es capaz de analizar su práctica, reflexionar sobre sus acciones y desarrollar nuevas estrategias que respondan a las necesidades del contexto educativo. Esta capacidad resulta fundamental en la Educación Inicial, donde el docente debe responder a la diversidad y a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

La docente también desempeña un rol fundamental como agente de transformación educativa, contribuyendo al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y al fortalecimiento de la calidad educativa.



Desde esta perspectiva, la práctica docente no debe limitarse a la implementación del currículo, sino que debe contribuir a la transformación del sistema educativo, promoviendo la equidad, la inclusión y el respeto a los derechos humanos.

La UNESCO (2015) señala que los docentes constituyen uno de los factores más importantes para garantizar la calidad de la educación, destacando la importancia de su formación, su compromiso y su práctica pedagógica.

En consecuencia, la docente de Educación Inicial constituye una figura fundamental en el desarrollo integral infantil, desempeñando un rol pedagógico, ético y social orientado a garantizar el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo pleno de las niñas y los niños.

5. La docente como mediadora del desarrollo integral

El rol de la docente en la Educación Inicial constituye uno de los pilares fundamentales para garantizar el desarrollo integral de las niñas y los niños. Su función trasciende la transmisión de conocimientos, ya que implica acompañar, orientar y mediar el proceso de desarrollo infantil mediante la creación de experiencias pedagógicas significativas, ambientes afectivos seguros y prácticas educativas inclusivas. En este sentido, la docente se convierte en una figura clave en la construcción de aprendizajes, en el fortalecimiento de la identidad infantil y en la promoción del bienestar emocional y social.

El Currículo de Educación Inicial del Ecuador reconoce que la docente debe asumir un rol activo como mediadora del aprendizaje, facilitando experiencias que promuevan el desarrollo integral del niño y respeten sus características individuales, su contexto sociocultural y sus ritmos de aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Este enfoque implica comprender que el aprendizaje en la primera infancia ocurre mediante la interacción, la exploración y la experiencia, lo que exige una intervención pedagógica intencionada, reflexiva y ética.

Desde esta perspectiva, el rol docente se fundamenta en principios pedagógicos, éticos y profesionales orientados a garantizar el derecho a la educación, la inclusión educativa y el desarrollo pleno de las potencialidades infantiles.

5.1 La mediación pedagógica como fundamento de la práctica docente

La mediación pedagógica constituye el proceso mediante el cual la docente orienta, acompaña y facilita el aprendizaje del niño, creando condiciones que favorezcan el desarrollo de sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales. Este proceso implica



una intervención intencionada que permite al niño construir su conocimiento a partir de la interacción con su entorno y con otras personas.

El concepto de mediación pedagógica se fundamenta en los aportes de Lev Vygotsky (1978), quien señala que el aprendizaje ocurre en interacción con otros, especialmente con adultos que orientan y acompañan el desarrollo del niño. Según esta perspectiva, el docente cumple un rol fundamental en el desarrollo cognitivo, ya que facilita el acceso a nuevos aprendizajes mediante la orientación y el acompañamiento.

La mediación pedagógica implica que la docente debe observar, comprender y responder a las necesidades, intereses y características de cada niño, promoviendo experiencias que favorezcan su desarrollo integral. Esto implica reconocer que cada niño tiene un ritmo de desarrollo propio y que el aprendizaje debe adaptarse a sus características individuales.

Asimismo, la mediación pedagógica implica crear ambientes de aprendizaje que favorezcan la exploración, la interacción y el juego, reconociendo que el aprendizaje en la primera infancia ocurre principalmente a través de la experiencia. Como señala Jerome Bruner (1996), el aprendizaje es un proceso activo que ocurre mediante la interacción con el entorno y la participación en experiencias significativas.

Desde una perspectiva pedagógica, la mediación implica que la docente debe diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan el pensamiento, la creatividad, la autonomía y la resolución de problemas. Esto implica formular preguntas abiertas, promover la exploración y acompañar al niño en la construcción de su conocimiento.

Asimismo, la mediación pedagógica implica el desarrollo de relaciones afectivas positivas, ya que el aprendizaje en la primera infancia está profundamente influenciado por el bienestar emocional del niño. Un ambiente afectivo seguro favorece la confianza, la participación y el aprendizaje.

5.2 La dimensión ética de la práctica docente en la Educación Inicial

La práctica docente en la Educación Inicial implica una profunda responsabilidad ética, ya que el docente influye directamente en el desarrollo, el bienestar y la formación de la identidad del niño. Esta responsabilidad exige una práctica basada en el respeto a la dignidad humana, el reconocimiento de la diversidad y el compromiso con el bienestar infantil.



La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece que la educación debe garantizar el respeto a los derechos humanos y promover el desarrollo integral de las personas. Este principio implica que la práctica docente debe fundamentarse en el respeto a los derechos del niño, promoviendo su bienestar y su desarrollo integral.

Desde una perspectiva ética, la docente debe reconocer al niño como sujeto de derechos, respetar su dignidad y promover su participación en el proceso educativo. Esto implica evitar prácticas autoritarias, discriminatorias o excluyentes que vulneren el bienestar infantil.

Asimismo, la ética docente implica el compromiso con la inclusión educativa, reconociendo y valorando la diversidad como un elemento fundamental del proceso educativo. Como señala la UNESCO (2017), los docentes desempeñan un rol fundamental en la construcción de sistemas educativos inclusivos, mediante la implementación de prácticas pedagógicas que promuevan la equidad y la participación.

La dimensión ética también implica el compromiso con el desarrollo profesional continuo, reconociendo que la práctica docente requiere actualización permanente, reflexión y mejora continua. El docente debe desarrollar competencias pedagógicas que le permitan responder a las necesidades cambiantes del contexto educativo.

Desde una perspectiva crítica, la ética docente implica reconocer que la educación tiene un impacto significativo en el desarrollo humano y que el docente tiene la responsabilidad de contribuir a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

5.3 La docente como promotora de la inclusión y la equidad educativa

La docente desempeña un rol fundamental en la promoción de la inclusión educativa, garantizando que todos los niños tengan acceso a experiencias educativas significativas, independientemente de sus características individuales, sociales o culturales.

La inclusión educativa implica reconocer que todos los niños tienen derecho a aprender y participar en el proceso educativo. Esto implica que la docente debe adaptar su práctica pedagógica para responder a la diversidad, promoviendo el aprendizaje de todos los estudiantes.

La UNICEF (2019) señala que los docentes desempeñan un rol fundamental en la promoción de la inclusión educativa, mediante la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos y el desarrollo de prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad.



Desde una perspectiva pedagógica, promover la inclusión implica adaptar las estrategias pedagógicas, utilizar materiales accesibles y crear ambientes de aprendizaje que favorezcan la participación de todos los niños. Esto implica reconocer que cada niño tiene características, intereses y necesidades diferentes.

Asimismo, la docente debe desarrollar una actitud inclusiva, basada en el respeto, la empatía y el reconocimiento de la diversidad. Esta actitud constituye un elemento fundamental para promover el bienestar infantil y el aprendizaje significativo.

Desde una perspectiva crítica, la inclusión educativa no depende únicamente de las políticas educativas, sino también de la práctica docente. El docente desempeña un rol fundamental en la construcción de una educación inclusiva, mediante el desarrollo de prácticas pedagógicas que promuevan la equidad y la participación.

5.4 La docente como profesional reflexiva y agente de transformación educativa

La práctica docente en la Educación Inicial requiere una actitud reflexiva, que permita al docente analizar su práctica, identificar oportunidades de mejora y desarrollar estrategias pedagógicas más efectivas. La reflexión docente constituye un proceso fundamental para mejorar la calidad de la educación y fortalecer el desarrollo profesional.

Como señala Schön (1983), el profesional reflexivo es capaz de analizar su práctica, reflexionar sobre sus acciones y desarrollar nuevas estrategias que respondan a las necesidades del contexto educativo. Esta capacidad resulta fundamental en la Educación Inicial, donde el docente debe responder a la diversidad y a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

La docente también desempeña un rol fundamental como agente de transformación educativa, contribuyendo al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y al fortalecimiento de la calidad educativa.

Desde esta perspectiva, la práctica docente no debe limitarse a la implementación del currículo, sino que debe contribuir a la transformación del sistema educativo, promoviendo la equidad, la inclusión y el respeto a los derechos humanos.

La UNESCO (2015) señala que los docentes constituyen uno de los factores más importantes para garantizar la calidad de la educación, destacando la importancia de su formación, su compromiso y su práctica pedagógica.



En consecuencia, la docente de Educación Inicial constituye una figura fundamental en el desarrollo integral infantil, desempeñando un rol pedagógico, ético y social orientado a garantizar el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo pleno de las niñas y los niños.

Análisis crítico del Capítulo 1

La Educación Inicial en el Ecuador: fundamentos, marco normativo y sentido pedagógico

El análisis del desarrollo histórico, normativo y pedagógico de la Educación Inicial en el Ecuador permite comprender que este nivel educativo ha transitado desde una concepción asistencial hacia un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo integral y en el reconocimiento del niño como sujeto de derechos. Este proceso no ha sido lineal ni exento de tensiones, sino que refleja transformaciones sociales, políticas y educativas que han redefinido el lugar de la primera infancia en el sistema educativo y en la política pública.

Uno de los avances más significativos en el contexto ecuatoriano ha sido el reconocimiento constitucional de la educación como un derecho fundamental desde los primeros años de vida. La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece que la educación es un derecho de las personas a lo largo de la vida y una obligación ineludible del Estado, lo que implica garantizar condiciones que favorezcan el desarrollo integral desde la primera infancia. Este reconocimiento jurídico constituye un punto de inflexión, ya que supera la concepción tradicional que consideraba la atención a la infancia como un servicio de carácter asistencial y la posiciona como una responsabilidad educativa y social.

Sin embargo, desde una perspectiva crítica, es necesario reconocer que el reconocimiento normativo, aunque indispensable, no garantiza por sí mismo la transformación efectiva de las prácticas pedagógicas. Existe una brecha entre el marco legal y la realidad educativa, especialmente en contextos caracterizados por desigualdades sociales, limitaciones en la formación docente y condiciones institucionales diversas. Como señalan UNESCO (2017) y UNICEF (2019), uno de los principales desafíos en América Latina no es únicamente ampliar el acceso a la Educación Inicial, sino asegurar la calidad pedagógica de las experiencias educativas. En este sentido, el desafío no se limita a la cobertura, sino que implica garantizar prácticas educativas que respeten el desarrollo infantil, la diversidad y los derechos de los niños.



Desde el punto de vista pedagógico, el Currículo de Educación Inicial ecuatoriano representa un avance significativo al adoptar un enfoque centrado en el desarrollo integral. Este currículo reconoce que el desarrollo infantil no puede fragmentarse en áreas aisladas, sino que constituye un proceso integral que involucra dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, físicas y comunicativas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Esta concepción supera modelos tradicionales que privilegiaban el desarrollo cognitivo en detrimento de otras dimensiones fundamentales, como el desarrollo socioemocional y la construcción de la identidad.

No obstante, uno de los principales desafíos radica en la comprensión e implementación de este enfoque por parte de los docentes. La tradición educativa, influenciada por modelos escolarizados, ha privilegiado prácticas centradas en la transmisión de contenidos, la repetición y el control del comportamiento, lo que resulta incompatible con los principios del desarrollo infantil. Como advierte Dahlberg, Moss y Pence (2013), la educación de la primera infancia debe entenderse como un espacio de construcción de significados, y no como una etapa preparatoria para la escolarización formal. Cuando la Educación Inicial se reduce a la enseñanza anticipada de contenidos académicos, se vulnera el derecho del niño a aprender mediante el juego, la exploración y la interacción.

En este contexto, el juego emerge como un elemento central en el currículo ecuatoriano y en la pedagogía contemporánea. El juego no es una actividad complementaria, sino el medio fundamental mediante el cual el niño comprende el mundo, desarrolla habilidades y construye conocimiento. Piaget (1962) sostiene que el juego es el contexto natural en el que el niño organiza su pensamiento y desarrolla estructuras cognitivas, mientras que Vygotsky (1978) destaca su papel en el desarrollo social y cultural. Sin embargo, en la práctica educativa, el juego sigue siendo subvalorado o utilizado como un recurso secundario, lo que evidencia la persistencia de concepciones tradicionales que priorizan la instrucción formal sobre el aprendizaje significativo.

Desde una perspectiva crítica, también es necesario analizar el rol del docente en la Educación Inicial. El currículo ecuatoriano reconoce a la docente como mediadora del desarrollo infantil, lo que implica un cambio profundo en la concepción del rol docente. La docente deja de ser una transmisora de conocimientos para convertirse en una facilitadora de experiencias de aprendizaje, una observadora del desarrollo infantil y una mediadora que acompaña el proceso de construcción de conocimiento. Esta concepción



se fundamenta en el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), que destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo.

No obstante, esta transformación del rol docente plantea importantes desafíos. La mediación pedagógica requiere competencias profesionales complejas, que incluyen la capacidad de observar, interpretar el desarrollo infantil, diseñar experiencias de aprendizaje significativas y responder a la diversidad. Esto implica la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua de los docentes, así como generar condiciones institucionales que favorezcan la reflexión pedagógica. Como señala Fullan (2002), la mejora educativa no depende únicamente de reformas curriculares, sino del desarrollo profesional de los docentes y de su capacidad para transformar sus prácticas.

Otro aspecto central en el análisis crítico es el enfoque de derechos que sustenta la Educación Inicial ecuatoriana. Este enfoque implica reconocer al niño como un sujeto activo, con capacidad de participar en su propio proceso de desarrollo. La Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) establece que los niños tienen derecho a desarrollar plenamente sus capacidades en un entorno que garantice su dignidad, seguridad y bienestar. Este principio redefine la relación pedagógica, que deja de ser una relación de control para convertirse en una relación de acompañamiento y respeto.

Sin embargo, la implementación del enfoque de derechos enfrenta desafíos culturales e institucionales. En algunos contextos, persisten prácticas autoritarias que limitan la participación del niño y priorizan la obediencia sobre el desarrollo de la autonomía. Estas prácticas reflejan concepciones tradicionales de la infancia que consideran al niño como un sujeto pasivo, lo que contradice los principios del currículo y del enfoque de derechos.

Asimismo, el enfoque de inclusión e interculturalidad constituye un componente fundamental del sistema educativo ecuatoriano. Ecuador es un país caracterizado por su diversidad cultural, lingüística y social, lo que exige una educación que reconozca y valore esta diversidad. La inclusión no debe entenderse únicamente como la atención a estudiantes con discapacidad, sino como el reconocimiento de la diversidad en todas sus formas. Como señala Booth y Ainscow (2011), la inclusión implica transformar el sistema educativo para responder a las necesidades de todos los estudiantes, y no exigir que los estudiantes se adapten al sistema.



Desde esta perspectiva, el desafío no es únicamente normativo, sino pedagógico y ético. La inclusión requiere transformar las prácticas educativas, las concepciones docentes y la cultura institucional. Esto implica reconocer que todos los niños tienen derecho a aprender, independientemente de sus condiciones sociales, culturales o personales.

El análisis desde una perspectiva crítica permite concluir que el Ecuador ha logrado avances significativos en el reconocimiento de la Educación Inicial como un derecho y como un nivel educativo fundamental. El marco normativo, el currículo nacional y el enfoque de derechos constituyen bases sólidas para el desarrollo de una educación de calidad. Sin embargo, el principal desafío radica en la transformación de las prácticas pedagógicas y en la consolidación de una cultura educativa coherente con estos principios.

La calidad de la Educación Inicial no depende únicamente de la existencia de políticas y currículos, sino de su implementación en la práctica educativa. Esto requiere fortalecer la formación docente, promover la reflexión pedagógica, garantizar condiciones institucionales adecuadas y consolidar una visión compartida sobre la importancia de la primera infancia.

En última instancia, la Educación Inicial no debe entenderse únicamente como el primer nivel del sistema educativo, sino como el fundamento sobre el cual se construye el desarrollo humano, la equidad social y el futuro de la sociedad. Invertir en la Educación Inicial no es únicamente una decisión educativa, sino una decisión ética, social y política que refleja el compromiso de una sociedad con su infancia y con su propio desarrollo.

Cierre reflexivo del Capítulo 1

Reflexión ética sobre educar en la primera infancia

Educar en la primera infancia constituye, ante todo, un acto profundamente ético, humano y social. No se trata únicamente de transmitir conocimientos o desarrollar habilidades, sino de acompañar el surgimiento de la persona en su dimensión integral, reconociendo su dignidad, su singularidad y su derecho a construir su identidad en un entorno de respeto, cuidado y oportunidades. La Educación Inicial representa el primer encuentro formal entre el niño, la cultura y la sociedad, y este encuentro debe estar guiado por principios de justicia, equidad, respeto y responsabilidad social.



Desde una perspectiva ética, el niño no puede ser concebido como un objeto de intervención pedagógica, sino como un sujeto de derechos, protagonista de su propio desarrollo. Este principio se encuentra respaldado por la Constitución de la República del Ecuador, que reconoce a los niños como grupo de atención prioritaria y establece la obligación del Estado, la familia y la sociedad de garantizar su desarrollo integral. Este reconocimiento implica una transformación profunda en la forma de concebir la educación: el docente deja de ser un transmisor de contenidos y se convierte en un garante de derechos, un mediador del desarrollo y un constructor de entornos educativos humanizantes.

En este sentido, educar éticamente implica reconocer al niño como una persona completa desde el inicio de la vida, no como un “adulto en formación”, sino como un ser con capacidades, emociones, pensamientos y potencialidades propias. Como afirma UNESCO (2015), la educación en la primera infancia debe fundamentarse en el respeto a la dignidad humana, la equidad y la inclusión, promoviendo el desarrollo pleno de cada niño sin discriminación. Este enfoque implica valorar las diferencias individuales, culturales, lingüísticas y sociales como parte esencial del proceso educativo, no como obstáculos.

Asimismo, la ética en la Educación Inicial se expresa en la calidad de las relaciones pedagógicas. El vínculo entre docente y niño constituye el núcleo del proceso educativo, ya que el aprendizaje en la primera infancia ocurre principalmente a través de la interacción, el afecto y la confianza. Un docente éticamente comprometido reconoce que cada palabra, cada gesto y cada decisión pedagógica influye en la construcción de la autoestima, la seguridad emocional y la identidad del niño. Como sostiene Freire (1997), educar es un acto de amor y de responsabilidad, que exige respeto profundo por la autonomía y la dignidad del educando.

La ética educativa también implica el compromiso con la equidad social. La Educación Inicial tiene el potencial de reducir desigualdades y ofrecer oportunidades a niños que provienen de contextos vulnerables. Numerosos estudios han demostrado que el acceso a una educación inicial de calidad contribuye significativamente al desarrollo cognitivo, emocional y social, especialmente en contextos de pobreza y exclusión (Heckman, 2011; UNICEF, 2019). Por ello, garantizar una Educación Inicial inclusiva y de calidad constituye no solo una obligación pedagógica, sino una responsabilidad ética y social.



En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación del Ecuador ha asumido el compromiso de promover una Educación Inicial basada en el desarrollo integral, el respeto a la diversidad y el enfoque de derechos. Este compromiso refleja el reconocimiento de que la primera infancia es una etapa decisiva para el desarrollo humano y que las experiencias educativas tempranas tienen efectos duraderos en la vida de las personas y en el desarrollo de la sociedad.

Por otra parte, la ética docente implica también la reflexión permanente sobre la propia práctica. El docente de Educación Inicial debe cuestionar, analizar y transformar continuamente su acción pedagógica, con el propósito de garantizar que esta responda verdaderamente a las necesidades, intereses y derechos de los niños. Esta reflexión crítica permite evitar prácticas autoritarias, mecanicistas o descontextualizadas, y promueve una educación centrada en el niño, en su bienestar y en su desarrollo integral.

Educación en la primera infancia es, en esencia, un acto de esperanza y de responsabilidad con el futuro. Cada experiencia educativa contribuye a formar personas capaces de pensar, sentir, convivir y transformar su realidad. Por ello, la Educación Inicial no debe ser entendida como una etapa preparatoria para la educación posterior, sino como una etapa con valor en sí misma, en la que se construyen las bases del desarrollo humano, la identidad y la convivencia social.

En consecuencia, la ética de la Educación Inicial exige docentes comprometidos con la dignidad del niño, con la justicia educativa y con la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva. Educar en esta etapa significa reconocer el enorme privilegio y la gran responsabilidad de acompañar los primeros pasos del ser humano en su proceso de desarrollo, contribuyendo no solo a su aprendizaje, sino a su formación como persona.

La Educación Inicial constituye un espacio donde convergen la pedagogía, la ética y el compromiso social. Educar en la primera infancia implica formar con respeto, acompañar con sensibilidad y enseñar con responsabilidad, reconociendo que cada niño es portador de derechos, de potencialidades y de un futuro que comienza a construirse desde sus primeras experiencias educativas.

Caso de estudio pedagógico

La Educación Inicial como espacio de reconocimiento del niño como sujeto de derechos en el Centro de Desarrollo Infantil Mitad del Mundo



1. Contexto institucional

El presente caso de estudio se desarrolla en el Centro de Desarrollo Infantil Mitad del Mundo, ubicado en la parroquia San Antonio de Pichincha, provincia de Pichincha, Ecuador. Esta institución atiende a niños y niñas de entre 3 y 4 años, correspondientes al subnivel Inicial 2, y forma parte del sistema nacional de Educación Inicial regulado por el Ministerio de Educación del Ecuador.

El centro educativo se caracteriza por atender a población diversa, proveniente de contextos socioculturales heterogéneos, incluyendo familias dedicadas al comercio informal, servicios turísticos y actividades comunitarias propias del entorno de la Mitad del Mundo. Este contexto sociocultural influye directamente en las experiencias de desarrollo infantil, en las formas de crianza y en las expectativas familiares respecto a la educación.

La institución fundamenta su práctica pedagógica en el Currículo de Educación Inicial (2014), el cual establece que los niños son sujetos de derechos, protagonistas de su aprendizaje y actores activos en la construcción de su desarrollo integral.

2. Caracterización del grupo

El grupo está conformado por 18 niños y niñas, de edades comprendidas entre 3 años y 3 años y 11 meses. Durante las primeras semanas del período escolar, la docente observó diversas manifestaciones emocionales asociadas al proceso de adaptación, entre ellas:

- Llanto prolongado al separarse de la familia
- Búsqueda constante de la figura adulta
- Dificultad para integrarse a las actividades grupales
- Conductas de retraimiento o aislamiento
- Necesidad de contacto físico y seguridad emocional

Particularmente, se observó el caso de un niño de 3 años, al que denominaremos "Mateo" (seudónimo para proteger su identidad), quien presentaba dificultades significativas para separarse de su madre al ingresar al centro. Mateo lloraba de manera intensa, se aferraba a su madre y rechazaba participar en las actividades pedagógicas durante los primeros días.



Este comportamiento generó preocupación tanto en la familia como en la docente, quienes inicialmente interpretaron la situación como un problema de adaptación o dependencia excesiva.

3. Situación pedagógica observada

Durante el período de adaptación, la docente evitó interpretar la conducta de Mateo como un problema disciplinario o una dificultad individual. En su lugar, comprendió esta manifestación como una respuesta emocional legítima asociada al proceso de separación y a la construcción de nuevos vínculos afectivos.

Esta interpretación se fundamenta en el enfoque de derechos reconocido en la Constitución de la República del Ecuador (2008), que establece que los niños tienen derecho a recibir protección, cuidado y un entorno que garantice su bienestar integral.

Asimismo, desde la perspectiva del desarrollo infantil, autores como John Bowlby (1988) señalan que la seguridad emocional es un requisito fundamental para la exploración, el aprendizaje y la autonomía. Cuando el niño no se siente seguro, prioriza la búsqueda de protección antes que la exploración del entorno.

Por tanto, la conducta de Mateo no representaba un problema, sino una expresión de su necesidad de seguridad emocional.

4. Intervención pedagógica docente

La docente implementó una intervención pedagógica basada en el respeto, la sensibilidad emocional y la mediación afectiva, coherente con los principios del currículo ecuatoriano.

Entre las estrategias utilizadas se destacan:

a. Generación de vínculo afectivo seguro

La docente brindó acompañamiento cercano, utilizando:

- Contacto visual cálido
- Lenguaje verbal afectivo
- Tono de voz suave
- Disponibilidad emocional constante

Esto permitió que el niño comenzara a reconocer a la docente como una figura de referencia segura.



Este proceso se fundamenta en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978), quien afirma que el desarrollo infantil ocurre en interacción con otros, especialmente a través de relaciones significativas.

b. Uso del juego como estrategia de mediación

La docente integró al niño progresivamente mediante actividades lúdicas de su interés, como:

- Juego con bloques
- Canciones infantiles
- Juegos simbólicos con muñecos

El juego permitió que el niño participara sin sentirse presionado, respetando su ritmo individual.

El juego, como señala Jean Piaget (1962), es el medio natural mediante el cual el niño construye conocimiento y se adapta a su entorno.

c. Respeto al ritmo individual

La docente evitó forzar la participación del niño, comprendiendo que cada niño tiene su propio ritmo de adaptación. Esta decisión es coherente con el principio de individualidad establecido en el currículo nacional.

d. Trabajo conjunto con la familia

Se estableció comunicación permanente con la madre del niño, brindando orientación sobre el proceso de adaptación y reforzando la importancia de transmitir seguridad emocional al niño.

La corresponsabilidad familia-escuela es un principio fundamental reconocido por organismos como UNESCO, que destaca el rol de la familia como primer agente educativo.

5. Resultados observados

Después de tres semanas de acompañamiento pedagógico respetuoso y afectivo, se observaron cambios significativos en el comportamiento del niño:

- Disminución progresiva del llanto



- Mayor disposición para ingresar al aula
- Participación en actividades lúdicas
- Interacción con sus compañeros
- Mayor autonomía en el entorno educativo

El niño comenzó a explorar el ambiente con confianza, evidenciando que la seguridad emocional facilitó su desarrollo y aprendizaje.

Este resultado confirma que el bienestar emocional es la base del aprendizaje en la primera infancia.

6. Análisis desde el marco pedagógico y normativo

Este caso evidencia la aplicación práctica de los principios fundamentales de la Educación Inicial en el Ecuador:

a. El niño como sujeto de derechos

La intervención respetó el derecho del niño a:

- Ser comprendido
- Ser protegido emocionalmente
- Desarrollarse en un ambiente seguro

Este principio está respaldado por la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que reconoce al estudiante como el centro del proceso educativo.

b. El rol de la docente como mediadora

La docente actuó como mediadora del desarrollo, no como una figura autoritaria. Su intervención facilitó el proceso de adaptación mediante el acompañamiento emocional y pedagógico.

Como afirma Jerome Bruner (1997), el aprendizaje ocurre mediante la mediación de adultos que apoyan al niño en su proceso de desarrollo.

c. Educación Inicial como espacio pedagógico, no asistencial

Este caso evidencia la transformación de la Educación Inicial desde un enfoque asistencial hacia un enfoque pedagógico, centrado en el desarrollo integral del niño.



El objetivo no fue únicamente cuidar al niño, sino favorecer su desarrollo emocional, social y cognitivo.

7. Reflexión pedagógica

Este caso permite comprender que educar en la primera infancia implica mucho más que enseñar contenidos. Implica reconocer al niño como un ser humano con derechos, emociones, historia y necesidades individuales.

La intervención docente basada en el respeto, la sensibilidad y el conocimiento pedagógico permitió transformar una situación de vulnerabilidad emocional en una oportunidad de desarrollo.

Este caso reafirma que:

- El desarrollo infantil ocurre en un contexto emocional seguro.
- La docente es una mediadora fundamental del desarrollo.
- El respeto al niño es un principio ético y pedagógico.
- La Educación Inicial es el cimiento del desarrollo humano.

Educar en la primera infancia es, ante todo, un acto de responsabilidad ética, compromiso social y profundo respeto por la dignidad humana.



Capítulo 2: Desarrollo integral y características de la primera infancia

Andrea Estefanía Beltrán Gallegos²

1. Fundamentos del desarrollo integral en la primera infancia

1.1 La primera infancia como etapa fundacional del desarrollo humano

La primera infancia constituye la etapa más decisiva del ciclo vital. Comprendida desde la concepción hasta antes de los seis años, representa un período de acelerado crecimiento biológico, maduración neurológica y configuración de estructuras cognitivas, emocionales y sociales que sostendrán los aprendizajes futuros. La Ley Orgánica de la Primera Infancia (2025) reconoce esta etapa como fundamental para el desarrollo integral, estableciendo la responsabilidad del Estado en garantizar condiciones adecuadas de cuidado, protección y educación.

Desde la perspectiva científica, la relevancia de esta etapa se sustenta en evidencia proveniente de la neurociencia. Durante los primeros años de vida se produce una intensa formación de conexiones sinápticas que configuran la arquitectura cerebral. Las experiencias tempranas —positivas o adversas— influyen directamente en la organización funcional del cerebro (CEPAL & GIZ, 2015). Esta evidencia confirma que la calidad de las interacciones y ambientes durante la primera infancia tiene efectos duraderos en el desarrollo cognitivo y socioemocional.

El reconocimiento de esta etapa como período crítico implica comprender que las políticas educativas no pueden adoptar un enfoque remedial posterior, sino preventivo y formativo desde el inicio. La inversión en Educación Inicial no solo responde a criterios pedagógicos, sino también a principios de equidad social y desarrollo sostenible.

1.2 Desarrollo integral: una perspectiva holística

El concepto de desarrollo integral supera visiones fragmentadas que separan dimensiones cognitivas, afectivas o físicas. Desde un enfoque holístico, el desarrollo humano se

² Magister en Gestión Educativa, Universidad de Especialidades Espíritu Santo; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Especialidades Espíritu Santo; Profesora de Educación Inicial. Instituto Superior Pedagógico Manuela Cañizares. Docente, Ministerio de Educación del Ecuador. Correo electrónico: andrea.beltan.gallegos@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5219-0731>



comprende como proceso dinámico e interdependiente, en el cual cada dimensión influye en las demás.

La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece que la educación debe orientarse al “desarrollo integral de la persona” (art. 27), lo que implica una visión que trasciende la adquisición de conocimientos académicos. En la primera infancia, el desarrollo integral abarca:

- Crecimiento físico saludable.
- Desarrollo cognitivo progresivo.
- Seguridad emocional y apego.
- Construcción de identidad cultural.
- Competencias sociales para la convivencia.

Vygotsky (1978) plantea que el desarrollo humano es esencialmente social y cultural. Las funciones psicológicas superiores emergen primero en el plano interpsicológico y luego se internalizan. Esta concepción respalda la idea de que el desarrollo integral depende de la calidad de las interacciones sociales y de la mediación cultural.

Por su parte, Bronfenbrenner (1979) introduce el modelo ecológico del desarrollo humano, que enfatiza la influencia de sistemas interrelacionados —familia, escuela, comunidad, políticas públicas— en el crecimiento infantil. Desde esta perspectiva, el desarrollo integral no puede analizarse aislado del contexto sociocultural y económico.

1.3 Bases neurobiológicas del desarrollo temprano

Las investigaciones contemporáneas han demostrado que el cerebro infantil posee alta plasticidad en los primeros años de vida. La neuroplasticidad permite que las experiencias modifiquen la estructura y funcionamiento neuronal, generando aprendizajes duraderos (CEPAL & GIZ, 2015).

Los denominados “períodos sensibles” constituyen ventanas temporales en las que determinadas habilidades —como el lenguaje o la regulación emocional— se desarrollan con mayor facilidad. La ausencia de estímulos adecuados en estas etapas puede generar dificultades posteriores, aunque la intervención temprana puede mitigar efectos adversos.

Esta evidencia refuerza la necesidad de ambientes educativos:



- Afectivamente seguros.
- Estimulantes sin sobrecarga.
- Culturalmente pertinentes.
- Socialmente interactivos.

La calidad de las interacciones adulto–niño resulta determinante. UNICEF (2023) destaca que el vínculo afectivo y la estimulación temprana influyen significativamente en el bienestar y en la disposición para aprender.

1.4 Desarrollo cognitivo y construcción de significado

El desarrollo cognitivo en la primera infancia no se limita a la adquisición de información, sino que implica construcción activa de significado. Piaget (1964) sostuvo que el niño construye conocimiento a través de la interacción con el entorno, pasando por etapas progresivas de desarrollo cognitivo.

No obstante, Vygotsky (1978) amplía esta visión al enfatizar la mediación social y cultural en la construcción del pensamiento. La zona de desarrollo próximo describe el espacio en el cual el niño puede realizar tareas con apoyo de un adulto o par más competente, anticipando niveles superiores de desarrollo.

Ausubel (1978) aporta el concepto de aprendizaje significativo, según el cual los nuevos conocimientos se integran cuando se relacionan con estructuras previas. En la primera infancia, estas estructuras se configuran en el entorno familiar y comunitario, lo que subraya la importancia de la contextualización pedagógica.

1.5 Desarrollo socioemocional y bienestar

El bienestar emocional constituye condición esencial para el aprendizaje. Investigaciones en psicología del desarrollo indican que la regulación emocional y la seguridad afectiva influyen en la atención, memoria y motivación.

Bowlby (1969) desarrolló la teoría del apego, destacando que los vínculos seguros favorecen la exploración autónoma del entorno. En el ámbito educativo, esto implica que la docente debe generar un clima afectivo cálido y estable.



CEPAL y GIZ (2015) señalan que el desarrollo socioemocional temprano impacta directamente en la trayectoria escolar posterior. Niñas y niños que desarrollan habilidades de autorregulación presentan mayores probabilidades de éxito académico.

1.6 Contexto sociocultural y desarrollo en el Ecuador

El desarrollo infantil no puede comprenderse al margen del contexto sociocultural. El Ecuador es un Estado intercultural y plurinacional (Constitución de la República del Ecuador, 2008), lo que implica diversidad lingüística, territorial y cultural.

Rogoff (2003) sostiene que el aprendizaje es participación en prácticas culturales. Desde esta perspectiva, las experiencias infantiles están profundamente influidas por tradiciones, saberes comunitarios y dinámicas familiares.

En contextos rurales o de vulnerabilidad social, factores como pobreza, acceso limitado a servicios o desnutrición pueden afectar el desarrollo. La política educativa debe reconocer estas realidades y promover estrategias compensatorias.

1.7 Desarrollo integral y equidad social

La inversión en la primera infancia constituye una estrategia de reducción de desigualdades. Estudios internacionales demuestran que programas de calidad en esta etapa generan retornos sociales y económicos significativos (CEPAL & GIZ, 2015).

El enfoque de derechos establece que todas las niñas y niños deben acceder a oportunidades educativas de calidad, independientemente de su origen socioeconómico. La Convención sobre los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989) refuerza esta obligación estatal.

En el marco del Buen Vivir, el desarrollo integral se vincula con la construcción de una sociedad más equitativa y sostenible.

1.8 Implicaciones para la política pública y la práctica docente

Comprender los fundamentos del desarrollo integral implica:

- Diseñar currículos coherentes con la etapa evolutiva.
- Garantizar formación docente especializada.
- Invertir en infraestructura y materiales adecuados.



- Promover articulación intersectorial (educación, salud, protección social).

Desde la práctica docente, significa:

- Reconocer ritmos individuales.
- Fomentar ambientes afectivos seguros.
- Integrar juego y exploración activa.
- Evaluar procesos y no únicamente resultados.

El desarrollo integral en la primera infancia constituye un proceso dinámico, interdependiente y profundamente influido por el contexto social y cultural. La evidencia científica, el marco normativo ecuatoriano y las teorías pedagógicas contemporáneas convergen en afirmar que esta etapa es decisiva para la construcción de trayectorias educativas y sociales sostenibles.

La Educación Inicial debe consolidarse como política pública prioritaria, basada en evidencia, orientada por el enfoque de derechos y comprometida con la equidad social.

2.1 Desarrollo cognitivo en la primera infancia

2.1.1 Comprender el desarrollo cognitivo: una aproximación conceptual

El desarrollo cognitivo en la primera infancia constituye el proceso mediante el cual niñas y niños construyen estructuras mentales que les permiten comprender, interpretar y transformar su entorno. No se trata únicamente de la adquisición de conocimientos, sino de la progresiva organización del pensamiento, la memoria, la atención, el lenguaje y la capacidad simbólica.

Desde una perspectiva epistemológica, el desarrollo cognitivo implica una transformación cualitativa de las estructuras mentales. Piaget (1964) sostiene que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción con el entorno, mediante procesos de asimilación y acomodación. En la primera infancia, las niñas y niños atraviesan la etapa sensoriomotriz (0–2 años) y el inicio de la etapa preoperacional (2–7 años), caracterizadas por la construcción de permanencia del objeto, pensamiento simbólico y egocentrismo cognitivo.

Sin embargo, una visión contemporánea del desarrollo cognitivo no puede limitarse a un enfoque individualista. Vygotsky (1978) plantea que el pensamiento surge en interacción



con otros, mediado por herramientas culturales como el lenguaje. Desde esta perspectiva sociocultural, el desarrollo cognitivo es inseparable del contexto social e histórico.

Esta complementariedad teórica resulta fundamental para la Educación Inicial ecuatoriana, pues permite integrar la construcción activa del conocimiento con la mediación pedagógica intencional.

2.1.2 Bases neurocognitivas del pensamiento temprano

La neurociencia ha aportado evidencia significativa sobre los procesos cognitivos tempranos. Durante los primeros años de vida se produce una intensa sinaptogénesis, seguida de procesos de poda sináptica que fortalecen conexiones utilizadas con frecuencia (CEPAL & GIZ, 2015).

La plasticidad cerebral permite que las experiencias educativas influyan directamente en la configuración de circuitos neuronales vinculados a funciones ejecutivas como:

- Atención sostenida
- Memoria de trabajo
- Control inhibitorio
- Flexibilidad cognitiva

Estas funciones ejecutivas constituyen predictores del rendimiento académico posterior (UNICEF, 2023). Por tanto, el desarrollo cognitivo no puede entenderse sin considerar el papel del ambiente educativo como modulador de la arquitectura cerebral.

Ambientes ricos en estímulos, interacción verbal frecuente, juego simbólico y exploración libre favorecen el fortalecimiento de redes neuronales asociadas al razonamiento y la autorregulación.

2.1.3 El pensamiento simbólico y la representación

Uno de los hitos más relevantes del desarrollo cognitivo en la primera infancia es la emergencia del pensamiento simbólico. Este permite que el niño represente mentalmente objetos ausentes, utilice lenguaje para nombrar experiencias y participe en juegos de simulación.



Piaget (1964) identifica la función simbólica como característica central de la etapa preoperacional. El juego simbólico no es una actividad superficial, sino un espacio privilegiado para el desarrollo del pensamiento abstracto.

Vygotsky (1978) amplía esta comprensión al señalar que el juego crea una “zona de desarrollo próximo”, en la que el niño actúa por encima de su nivel habitual de desarrollo, internalizando normas sociales y regulando su conducta.

En el contexto ecuatoriano, el juego simbólico puede enriquecerse con elementos culturales propios: prácticas comunitarias, relatos ancestrales, oficios tradicionales. Rogoff (2003) sostiene que el aprendizaje ocurre mediante la participación guiada en prácticas culturales, lo que implica que el pensamiento simbólico se nutre del entorno sociocultural.

2.1.4 Lenguaje y pensamiento

El desarrollo cognitivo está estrechamente vinculado al lenguaje. Vygotsky (1978) plantea que el lenguaje no solo comunica pensamiento, sino que lo estructura. El habla privada —cuando el niño verbaliza para sí mismo— constituye un puente hacia la autorregulación y el pensamiento interno.

Desde la neurociencia, se reconoce que la estimulación lingüística temprana impacta en la expansión del vocabulario, la comprensión conceptual y el desarrollo de habilidades metacognitivas (UNICEF, 2023).

En contextos interculturales y bilingües, como los presentes en el Ecuador, el desarrollo cognitivo puede enriquecerse mediante la exposición a múltiples sistemas lingüísticos. La Constitución de la República del Ecuador (2008) reconoce el carácter intercultural y plurinacional del Estado, lo que implica valorar las lenguas originarias como vehículos de pensamiento y conocimiento.

El bilingüismo temprano, lejos de representar una desventaja, puede fortalecer la flexibilidad cognitiva y la capacidad de resolución de problemas.

2.1.5 Funciones ejecutivas y autorregulación

Las funciones ejecutivas constituyen un componente esencial del desarrollo cognitivo. Estas habilidades permiten planificar, mantener la atención, inhibir impulsos y adaptarse a situaciones nuevas.



Estudios recientes señalan que el desarrollo de funciones ejecutivas en la primera infancia se relaciona directamente con la calidad de las interacciones adulto–niño (CEPAL & GIZ, 2015). Actividades como juegos de reglas, narración de historias, resolución de problemas y dinámicas colaborativas fortalecen estas habilidades.

La autorregulación cognitiva es especialmente relevante en contextos educativos, pues influye en la disposición para aprender, la persistencia ante desafíos y la convivencia escolar.

2.1.6 Desarrollo cognitivo y contexto socioeconómico

El entorno socioeconómico influye significativamente en el desarrollo cognitivo. Factores como acceso a libros, estimulación lingüística, nutrición adecuada y estabilidad emocional inciden en la formación de habilidades cognitivas (UNICEF, 2023).

Bronfenbrenner (1979) explica que el desarrollo ocurre dentro de sistemas interrelacionados. En contextos de vulnerabilidad, la escuela cumple un rol compensador, ofreciendo experiencias enriquecidas que puedan mitigar desigualdades estructurales.

Desde el enfoque de derechos, el Estado tiene la responsabilidad de garantizar igualdad de oportunidades educativas desde la primera infancia.

2.1.7 Implicaciones pedagógicas para la Educación Inicial

Comprender el desarrollo cognitivo implica asumir prácticas pedagógicas coherentes con las características evolutivas de niñas y niños. Entre las principales implicaciones se encuentran:

- Priorizar el aprendizaje activo y exploratorio.
- Fomentar el juego como estrategia central.
- Integrar mediación docente intencional.
- Respetar ritmos individuales.
- Promover ambientes alfabetizadores ricos en lenguaje.

El currículo de Educación Inicial en el Ecuador se orienta hacia el desarrollo de destrezas con criterios de desempeño, lo que exige una evaluación formativa y cualitativa.



2.1.8 Desarrollo cognitivo y Buen Vivir

El desarrollo cognitivo en la primera infancia no persigue únicamente resultados académicos futuros. En el marco del Buen Vivir (Sumak Kawsay), el pensamiento se orienta a la convivencia armónica, la identidad cultural y la participación social.

La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece que la educación debe contribuir a la construcción de una sociedad justa y solidaria. Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo adquiere una dimensión ética y social.

El desarrollo cognitivo en la primera infancia es un proceso dinámico, interactivo y culturalmente mediado. Las teorías constructivistas y socioculturales, junto con la evidencia neurocientífica, coinciden en señalar que el pensamiento se construye a través de la interacción significativa con el entorno.

En el contexto ecuatoriano, este desarrollo debe articularse con el enfoque intercultural, el principio de equidad y la garantía de derechos. La Educación Inicial, por tanto, no es preparación para la escuela, sino espacio fundacional para la construcción del pensamiento, la identidad y la ciudadanía.

2.2 Desarrollo socioemocional en la primera infancia

2.2.1 Comprender el desarrollo socioemocional desde una perspectiva integral

El desarrollo socioemocional en la primera infancia constituye uno de los pilares fundamentales del desarrollo integral. Se refiere a la capacidad progresiva de niñas y niños para reconocer, expresar y regular emociones, establecer vínculos afectivos seguros, interactuar con otros y construir una identidad personal y social.

A diferencia de enfoques tradicionales que priorizaban el desarrollo cognitivo como eje central del aprendizaje, las investigaciones contemporáneas han demostrado que el bienestar emocional es condición indispensable para el desarrollo intelectual y social (CEPAL & GIZ, 2015). El aprendizaje no ocurre en ausencia de seguridad afectiva; por el contrario, se potencia cuando niñas y niños se sienten protegidos, valorados y comprendidos.

Desde el marco constitucional ecuatoriano, la educación debe garantizar el desarrollo integral (Constitución de la República del Ecuador, 2008), lo cual implica reconocer



explícitamente la dimensión socioemocional como componente esencial del proceso formativo.

2.2.2 Teoría del apego y vínculos tempranos

Uno de los fundamentos teóricos más relevantes para comprender el desarrollo socioemocional es la teoría del apego propuesta por Bowlby (1969). Según este autor, los vínculos afectivos tempranos con cuidadores primarios generan modelos internos de relación que influyen en la percepción de seguridad, autoestima y confianza interpersonal.

El apego seguro favorece la exploración del entorno y la disposición al aprendizaje. Cuando el niño percibe disponibilidad emocional del adulto, se siente protegido para experimentar, equivocarse y persistir ante desafíos.

En el contexto educativo, la docente de Educación Inicial cumple un rol complementario en la construcción de vínculos seguros. La calidad de las interacciones pedagógicas — tono de voz, contacto visual, respuesta sensible a necesidades— influye en la regulación emocional infantil (UNICEF, 2023).

La ausencia de vínculos seguros o la exposición prolongada a estrés tóxico puede afectar el desarrollo neurológico y socioemocional (CEPAL & GIZ, 2015). Por ello, la Educación Inicial no solo educa, sino que también protege y compensa posibles vulnerabilidades contextuales.

2.2.3 Regulación emocional y autorregulación

La regulación emocional se refiere a la capacidad de identificar emociones y modular su intensidad de manera adecuada al contexto. En la primera infancia, esta habilidad se desarrolla progresivamente mediante procesos de co-regulación con adultos significativos.

Vygotsky (1978) explica que las funciones psicológicas superiores, incluida la autorregulación, se desarrollan primero en el plano social y luego se internalizan. Esto implica que la regulación emocional emerge en interacción con el adulto, quien modela estrategias de afrontamiento.

Las funciones ejecutivas, estrechamente vinculadas al desarrollo cognitivo, también desempeñan un papel central en la regulación emocional. La capacidad de inhibir



impulsos y mantener la atención influye en la convivencia y en la resolución pacífica de conflictos.

Investigaciones recientes demuestran que niñas y niños con mayores habilidades de autorregulación presentan mejores trayectorias académicas y sociales (UNICEF, 2023).

2.2.4 Construcción de identidad y autoestima

La identidad personal comienza a configurarse desde los primeros años de vida. Erikson (1963) plantea que durante la primera infancia se atraviesan etapas psicosociales relacionadas con la confianza básica y la autonomía.

Cuando el entorno valida emociones y reconoce esfuerzos, se fortalece la autoestima. En cambio, prácticas autoritarias o desvalorizantes pueden generar inseguridad y dependencia excesiva.

En el contexto ecuatoriano, la construcción de identidad también implica dimensión cultural. La Constitución de la República del Ecuador (2008) reconoce la interculturalidad como principio estructural del Estado. Por tanto, el desarrollo socioemocional debe integrar el reconocimiento de la identidad lingüística, territorial y comunitaria.

La escuela tiene la responsabilidad de promover autoestima vinculada a la pertenencia cultural, evitando prácticas homogenizadoras.

2.2.5 Socialización y convivencia

El desarrollo socioemocional incluye la adquisición progresiva de habilidades sociales: compartir, cooperar, negociar, resolver conflictos y respetar normas.

Bandura (1977) sostiene que el aprendizaje social ocurre mediante observación e imitación. Niñas y niños reproducen conductas observadas en adultos y pares. Esto subraya la importancia del modelamiento docente en la construcción de climas de convivencia respetuosos.

En Educación Inicial, el juego cooperativo constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje social. A través del juego, niñas y niños ensayan roles, negocian reglas y desarrollan empatía.



Bronfenbrenner (1979) explica que la socialización ocurre dentro de sistemas interrelacionados. La familia, la escuela y la comunidad influyen de manera conjunta en la construcción de habilidades sociales.

2.2.6 Desarrollo socioemocional y contexto de vulnerabilidad

Factores como pobreza, violencia intrafamiliar o exclusión social pueden afectar significativamente el desarrollo socioemocional. El estrés prolongado impacta en sistemas biológicos relacionados con la regulación emocional (CEPAL & GIZ, 2015).

En estos contextos, la Educación Inicial adquiere un rol protector. Ambientes estructurados, relaciones afectivas consistentes y estrategias pedagógicas basadas en la empatía pueden mitigar efectos adversos.

El enfoque de derechos establece que el Estado debe garantizar condiciones que permitan el pleno desarrollo emocional de niñas y niños (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989).

2.2.7 Implicaciones pedagógicas

Desde una perspectiva pedagógica, el desarrollo socioemocional requiere prácticas intencionales, tales como:

- Espacios de diálogo emocional.
- Rutinas estables que generen seguridad.
- Resolución pacífica de conflictos.
- Narrativas que promuevan empatía.
- Integración del juego cooperativo.

La evaluación en Educación Inicial debe considerar indicadores cualitativos vinculados a la autorregulación, interacción social y expresión emocional.

2.2.8 Desarrollo socioemocional y Buen Vivir

El Buen Vivir (Sumak Kawsay) implica convivencia armónica, solidaridad y respeto mutuo. El desarrollo socioemocional constituye la base para la construcción de ciudadanía ética y participativa.



La educación inicial, en este marco, no se limita a formar habilidades individuales, sino que contribuye a la construcción de tejido social y cohesión comunitaria.

El desarrollo socioemocional en la primera infancia es un proceso dinámico que integra vínculos afectivos, regulación emocional, identidad cultural y habilidades sociales. Su fortalecimiento constituye condición para el aprendizaje cognitivo y para la construcción de sociedades más equitativas.

En el contexto ecuatoriano, este desarrollo debe articularse con el enfoque intercultural, el principio de equidad y la garantía de derechos, consolidando la Educación Inicial como espacio de protección, formación y transformación social.

2.3 Desarrollo motor en la primera infancia

2.3.1 El desarrollo motor como dimensión estructural del desarrollo integral

El desarrollo motor en la primera infancia constituye una dimensión esencial del desarrollo integral, pues permite a niñas y niños interactuar activamente con el entorno, explorar el espacio, manipular objetos y construir experiencias que sostienen aprendizajes cognitivos y socioemocionales.

Tradicionalmente, el desarrollo motor fue concebido como un proceso biológico madurativo. Sin embargo, enfoques contemporáneos reconocen su carácter dinámico e interactivo, resultado de la interacción entre factores biológicos, ambientales y culturales (Bronfenbrenner, 1979).

En el marco constitucional ecuatoriano, el desarrollo integral implica la articulación de dimensiones físicas, cognitivas y emocionales (Constitución de la República del Ecuador, 2008). En consecuencia, el desarrollo motor no puede entenderse como área aislada, sino como base para la autonomía, la autoestima y el aprendizaje significativo.

2.3.2 Bases neurobiológicas del movimiento

Desde la neurociencia, el movimiento desempeña un papel central en la organización cerebral temprana. La actividad motora estimula conexiones neuronales relacionadas con la coordinación, el equilibrio y la percepción espacial (CEPAL & GIZ, 2015).

Durante los primeros años de vida, el cerebro experimenta procesos de mielinización que favorecen la transmisión eficiente de impulsos nerviosos. La práctica motriz fortalece circuitos neurológicos vinculados a funciones ejecutivas y atención.



Investigaciones recientes indican que la actividad física temprana se asocia con mejoras en memoria de trabajo y autorregulación (UNICEF, 2023). Esto confirma la interdependencia entre desarrollo motor y cognitivo.

2.3.3 Motricidad gruesa y exploración del entorno

La motricidad gruesa incluye habilidades relacionadas con el control de grandes grupos musculares: gatear, caminar, correr, saltar, trepar y mantener equilibrio.

Según Gesell (1940), el desarrollo motor sigue patrones secuenciales relativamente predecibles. No obstante, el ritmo de adquisición varía según estimulación y contexto.

La adquisición de la marcha representa un hito fundamental, pues amplía el campo de exploración y favorece la construcción de nociones espaciales. Piaget (1964) sostiene que en la etapa sensoriomotriz el conocimiento emerge de la acción física sobre el entorno.

En contextos educativos, ofrecer espacios seguros y variados para el movimiento estimula autonomía y confianza corporal.

2.3.4 Motricidad fina y coordinación visomotora

La motricidad fina implica movimientos precisos de manos y dedos, fundamentales para actividades como dibujar, manipular objetos pequeños, ensartar o recortar.

El desarrollo de la coordinación visomotora se relaciona con procesos cognitivos como percepción visual y planificación. Actividades artísticas y manipulativas favorecen esta coordinación.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), la manipulación de herramientas culturales —lápices, pinceles, materiales de construcción— constituye forma de mediación que impulsa desarrollo cognitivo.

En Educación Inicial, la estimulación motriz fina no debe reducirse a ejercicios repetitivos, sino integrarse en experiencias significativas y contextualizadas.

2.3.5 Movimiento, juego y aprendizaje

El juego motor constituye una estrategia privilegiada para el desarrollo integral. A través del juego activo, niñas y niños experimentan desafíos físicos, establecen normas sociales y desarrollan autorregulación.



Vygotsky (1978) sostiene que el juego crea condiciones para actuar más allá del nivel habitual de desarrollo. En el juego físico, la niña o el niño regula impulsos, respeta turnos y coordina movimientos con otros.

Desde la teoría del aprendizaje social, Bandura (1977) explica que la observación e imitación influyen en la adquisición de conductas motoras.

En el contexto ecuatoriano, juegos tradicionales —como rondas, saltos o dinámicas comunitarias— pueden integrarse como estrategias pedagógicas interculturales que fortalecen identidad y coordinación motriz.

2.3.6 Desarrollo motor y construcción de autonomía

El desarrollo motor contribuye directamente a la autonomía infantil. Habilidades como vestirse, alimentarse o desplazarse sin ayuda fortalecen autoestima y sentido de competencia.

Erikson (1963) identifica la etapa de autonomía frente a vergüenza y duda como central en los primeros años. Cuando el entorno promueve independencia con apoyo sensible, se consolida confianza en las propias capacidades.

En este sentido, limitar excesivamente el movimiento o sobreproteger puede obstaculizar desarrollo de habilidades motoras y socioemocionales.

2.3.7 Influencia del contexto sociocultural

El desarrollo motor también está influido por prácticas culturales. Rogoff (2003) señala que las habilidades se desarrollan mediante participación guiada en actividades cotidianas.

En comunidades rurales o indígenas del Ecuador, la participación temprana en actividades familiares puede favorecer determinadas destrezas motrices. Reconocer estas prácticas permite valorar saberes comunitarios y evitar enfoques estandarizados.

Asimismo, condiciones socioeconómicas —espacios reducidos, falta de áreas recreativas— pueden limitar oportunidades de movimiento. Desde el enfoque de derechos, el Estado debe garantizar entornos seguros y adecuados.

2.3.8 Implicaciones pedagógicas para la Educación Inicial

El desarrollo motor en Educación Inicial requiere:



- Espacios amplios y seguros para desplazamiento.
- Materiales variados que estimulen coordinación.
- Integración del movimiento en actividades cognitivas.
- Rutinas que alternen momentos activos y de calma.
- Evaluación cualitativa basada en observación sistemática.

La planificación pedagógica debe evitar la sobrecarga académica sedentaria, reconociendo que el movimiento es condición para el aprendizaje.

2.3.9 Desarrollo motor y Buen Vivir

Desde el enfoque del Buen Vivir, el cuerpo no se concibe como instrumento separado de la mente, sino como dimensión integral del ser humano. El desarrollo motor favorece bienestar físico, participación comunitaria y conexión con el entorno natural.

La educación inicial, en coherencia con el Sumak Kawsay, debe promover experiencias corporales en armonía con la naturaleza y la cultura local.

El desarrollo motor en la primera infancia constituye base estructural para la exploración, el aprendizaje y la autonomía. Su interrelación con dimensiones cognitivas y socioemocionales confirma la necesidad de abordaje integral.

En el contexto ecuatoriano, este desarrollo debe articularse con principios de interculturalidad, equidad y garantía de derechos, consolidando la Educación Inicial como espacio de crecimiento físico, cognitivo y social.

2.4 Lenguaje y comunicación en la primera infancia

2.4.1 El lenguaje como dimensión estructurante del desarrollo integral

El lenguaje constituye una de las dimensiones más determinantes del desarrollo infantil, pues no solo permite comunicar necesidades y emociones, sino que estructura el pensamiento, organiza la experiencia y posibilita la construcción de identidad cultural. En la primera infancia, el desarrollo del lenguaje se configura como proceso progresivo que articula dimensiones biológicas, cognitivas, sociales y culturales.

Desde el enfoque del desarrollo integral reconocido en la Constitución de la República del Ecuador (2008), la educación debe promover el desarrollo armónico de todas las



dimensiones humanas. En este sentido, el lenguaje no puede reducirse a adquisición de vocabulario o preparación para la lectoescritura formal; es una herramienta cultural que media el aprendizaje y la interacción social.

Vygotsky (1978) sostiene que el lenguaje es el principal instrumento de mediación cultural. Inicialmente cumple función social y comunicativa; posteriormente se internaliza como pensamiento verbal, configurando procesos metacognitivos y autorregulación.

2.4.2 Bases neurobiológicas del desarrollo lingüístico

El desarrollo del lenguaje posee una base neurobiológica significativa. Durante los primeros años de vida se produce una alta sensibilidad cerebral para la discriminación fonética y la adquisición de estructuras lingüísticas (CEPAL & GIZ, 2015).

La exposición temprana a interacciones verbales ricas en vocabulario y estructura sintáctica influye en la consolidación de redes neuronales asociadas a comprensión y producción lingüística (UNICEF, 2023). La calidad del entorno lingüístico resulta más determinante que la simple cantidad de palabras escuchadas.

Los denominados períodos sensibles facilitan la adquisición fonológica y gramatical. Sin embargo, la plasticidad cerebral permite que la estimulación posterior también genere aprendizajes significativos.

2.4.3 Lenguaje y pensamiento: una relación dialéctica

La relación entre lenguaje y pensamiento ha sido ampliamente estudiada. Piaget (1964) plantea que el lenguaje refleja estructuras cognitivas previamente construidas. En cambio, Vygotsky (1978) argumenta que el lenguaje transforma cualitativamente el pensamiento.

El habla privada, observada en niñas y niños pequeños, constituye una manifestación de transición entre lenguaje externo y pensamiento interno. A través de esta verbalización, el niño regula su conducta y organiza acciones.

En Educación Inicial, favorecer espacios de diálogo, narración y conversación promueve desarrollo cognitivo y metacognitivo. El lenguaje no solo describe la realidad, sino que la construye.



2.4.4 Etapas del desarrollo lingüístico

El desarrollo del lenguaje sigue una secuencia progresiva:

1. **Etapas prelingüística (0–12 meses):** balbuceo, vocalizaciones y gestos comunicativos.
2. **Primeras palabras (12–24 meses):** ampliación léxica y comprensión contextual.
3. **Combinación de palabras (2–3 años):** estructuras sintácticas simples.
4. **Expansión gramatical (3–5 años):** mayor complejidad sintáctica y narrativa.

Aunque estas etapas presentan regularidades, el ritmo de adquisición varía según interacción familiar, contexto sociocultural y oportunidades comunicativas.

Bronfenbrenner (1979) destaca que el desarrollo lingüístico se encuentra influido por sistemas ecológicos: familia, escuela, comunidad y políticas públicas.

2.4.5 Lenguaje, interculturalidad y diversidad lingüística

En el Ecuador, el reconocimiento constitucional del carácter intercultural y plurinacional (Constitución de la República del Ecuador, 2008) implica valorar la diversidad lingüística como patrimonio cultural.

El desarrollo del lenguaje en contextos bilingües o multilingües debe entenderse como enriquecimiento cognitivo y cultural. Investigaciones demuestran que el bilingüismo temprano puede fortalecer flexibilidad cognitiva y funciones ejecutivas (UNICEF, 2023).

Desde la perspectiva sociocultural de Rogoff (2003), el aprendizaje se construye mediante participación en prácticas culturales. Por tanto, el uso de lenguas originarias en Educación Inicial fortalece identidad y autoestima.

La política educativa debe evitar prácticas que desvaloricen lenguas ancestrales, promoviendo una educación intercultural bilingüe pertinente.

2.4.6 Lenguaje, alfabetización emergente y cultura escrita

El desarrollo lingüístico en la primera infancia se vincula con la alfabetización emergente. Esta no implica enseñanza formal de lectura y escritura, sino familiarización con la cultura escrita a través de cuentos, símbolos, rótulos y narraciones.



Vygotsky (1978) explica que la escritura representa una herramienta cultural compleja que se internaliza progresivamente. En Educación Inicial, el contacto temprano con libros y textos fortalece conciencia fonológica y comprensión narrativa.

La alfabetización emergente debe abordarse desde el juego, la exploración y el disfrute estético, evitando escolarización prematura.

2.4.7 Comunicación no verbal y pragmática

El lenguaje no se limita a expresión verbal. La comunicación incluye gestos, miradas, entonación y proximidad corporal. En la primera infancia, estos elementos cumplen función fundamental en la construcción de significado.

La competencia pragmática —saber cuándo y cómo utilizar el lenguaje según contexto— se desarrolla mediante interacción social. Bandura (1977) destaca el papel del modelamiento en la adquisición de habilidades comunicativas.

Ambientes educativos que promueven escucha activa y respeto favorecen el desarrollo comunicativo integral.

2.4.8 Implicaciones pedagógicas para la Educación Inicial

Desde una perspectiva pedagógica, el desarrollo del lenguaje requiere:

- Ambientes ricos en conversación y narración.
- Lectura diaria de cuentos y relatos.
- Integración de lenguas originarias cuando corresponda.
- Espacios de diálogo grupal.
- Valoración de expresiones no verbales.

La evaluación debe centrarse en procesos comunicativos y no únicamente en pronunciación o corrección formal.

2.4.9 Lenguaje, ciudadanía y Buen Vivir

El lenguaje constituye herramienta fundamental para la participación democrática y la construcción de ciudadanía. Desde el enfoque del Buen Vivir, la comunicación promueve convivencia armónica, diálogo intercultural y resolución pacífica de conflictos.



La educación inicial, al fortalecer competencias comunicativas, contribuye a la formación de sujetos capaces de expresar ideas, emociones y propuestas en contextos diversos.

El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la primera infancia constituye proceso complejo que integra dimensiones biológicas, cognitivas, sociales y culturales. Su fortalecimiento impacta directamente en aprendizaje, identidad y participación social.

En el contexto ecuatoriano, este desarrollo debe articularse con el enfoque intercultural, el respeto a la diversidad lingüística y la garantía de derechos, consolidando la Educación Inicial como espacio de construcción de pensamiento, cultura y ciudadanía.

3. Ritmos individuales de aprendizaje

El reconocimiento de los ritmos individuales de aprendizaje constituye uno de los principios estructurales de la Educación Inicial contemporánea y representa un elemento central para garantizar el desarrollo integral, la equidad educativa y el respeto a la diversidad infantil. Lejos de concebir el aprendizaje como un proceso uniforme y estandarizado, la evidencia científica, pedagógica y neurobiológica confirma que cada niña y niño construye su desarrollo a partir de una trayectoria singular, influida por factores biológicos, emocionales, sociales, culturales y ambientales. Esta diversidad no representa una desviación del desarrollo esperado, sino una manifestación inherente a la condición humana y un principio que debe orientar la práctica pedagógica.

Desde una perspectiva histórica, los estudios pioneros de Arnold Gesell establecieron que el desarrollo infantil sigue secuencias relativamente predecibles, pero no ocurre a la misma velocidad en todos los niños. Gesell (1940) introdujo el concepto de maduración como un proceso biológicamente orientado, pero subrayó que el ritmo de adquisición de habilidades varía entre individuos. Este planteamiento permitió superar concepciones rígidas del desarrollo y sentó las bases para comprender la singularidad evolutiva de cada niño. Sin embargo, una lectura crítica contemporánea reconoce que el desarrollo no depende únicamente de factores biológicos, sino que se construye en interacción permanente con el entorno.

En esta línea, la teoría constructivista de Jean Piaget (1964) aporta una comprensión más compleja del aprendizaje infantil al señalar que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción con el entorno. Piaget sostiene que los niños atraviesan etapas de desarrollo cognitivo, pero el tránsito entre estas etapas no ocurre de manera automática



ni simultánea en todos los individuos. Las experiencias, la estimulación, las oportunidades de exploración y las interacciones sociales influyen directamente en la velocidad y profundidad del desarrollo cognitivo. Esto implica que el aprendizaje no puede imponerse externamente mediante la transmisión directa de contenidos, sino que requiere condiciones que favorezcan la actividad mental del niño.

De manera complementaria, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978) introduce el concepto de zona de desarrollo próximo, que resulta fundamental para comprender los ritmos individuales de aprendizaje. Según este enfoque, el desarrollo no es un proceso aislado, sino que ocurre mediante la mediación social. Cada niño posee un nivel de desarrollo actual y un nivel potencial que puede alcanzar con el apoyo de adultos o pares más competentes. Esta perspectiva implica que el ritmo de aprendizaje no es una característica fija, sino una capacidad dinámica que puede potenciarse mediante la mediación pedagógica adecuada. El rol del docente, por tanto, no es acelerar artificialmente el desarrollo, sino crear condiciones que faciliten el progreso desde el nivel actual del niño.

La neurociencia contemporánea refuerza esta comprensión al demostrar que el cerebro infantil presenta una extraordinaria plasticidad durante los primeros años de vida. Esta plasticidad cerebral permite la reorganización de las conexiones neuronales en función de las experiencias vividas (Shonkoff & Phillips, 2000). Sin embargo, esta misma plasticidad implica que los tiempos de consolidación de habilidades pueden variar considerablemente entre niños, dependiendo de factores como la calidad de las interacciones afectivas, la estimulación lingüística, la seguridad emocional, la nutrición y el entorno sociocultural. Desde esta perspectiva, la variabilidad en los ritmos de aprendizaje no debe interpretarse como una limitación, sino como una característica natural del desarrollo humano.

Asimismo, el enfoque ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner (1979) permite comprender que los ritmos de aprendizaje están profundamente influenciados por los contextos en los que el niño se desarrolla. El autor sostiene que el desarrollo ocurre dentro de sistemas interrelacionados, que incluyen la familia, la escuela, la comunidad y las políticas públicas. En el contexto ecuatoriano, caracterizado por diversidad geográfica, cultural y socioeconómica, esta perspectiva resulta especialmente relevante. Las condiciones de vida, el acceso a servicios educativos, las prácticas culturales de crianza y las oportunidades de estimulación temprana influyen directamente en los procesos de desarrollo infantil. Por ejemplo, niños que crecen en entornos con



mayores oportunidades de interacción lingüística pueden desarrollar habilidades comunicativas a un ritmo diferente que aquellos expuestos a contextos con menor estimulación verbal. Esta diferencia no refleja una capacidad inferior, sino una variación en las experiencias disponibles.

Desde el marco pedagógico contemporáneo, reconocer los ritmos individuales implica superar modelos educativos basados en la homogeneización y el control del aprendizaje. Durante décadas, los sistemas educativos han privilegiado la estandarización, estableciendo expectativas uniformes que no consideran la diversidad evolutiva. Esta perspectiva ha generado prácticas pedagógicas centradas en la comparación entre estudiantes, la presión por el cumplimiento de objetivos rígidos y la introducción prematura de contenidos académicos formales. Como advierte UNESCO (2017), la escolarización temprana basada en estándares académicos puede generar efectos negativos en el desarrollo emocional y motivacional de los niños, especialmente cuando no respeta sus ritmos individuales.

En el contexto ecuatoriano, el Currículo de Educación Inicial reconoce explícitamente la diversidad en los ritmos de aprendizaje y establece que el proceso educativo debe adaptarse a las características individuales de cada niño (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Este principio se fundamenta en el reconocimiento del niño como sujeto de derechos, tal como lo establece la Constitución de la República del Ecuador (2008), que garantiza el derecho a una educación que respete el desarrollo integral y la diversidad. Desde esta perspectiva, exigir que todos los niños aprendan lo mismo, al mismo tiempo y de la misma manera, constituye una forma de exclusión pedagógica.

El respeto a los ritmos individuales también tiene profundas implicaciones en la evaluación educativa. En la Educación Inicial, la evaluación no debe centrarse en la medición de resultados estandarizados, sino en la comprensión de los procesos de desarrollo. La evaluación formativa permite identificar las fortalezas, intereses y necesidades de cada niño, facilitando la planificación de experiencias pedagógicas pertinentes. Como señalan Black y Wiliam (2009), la evaluación formativa constituye una herramienta esencial para apoyar el aprendizaje, ya que permite ajustar la enseñanza a las características individuales de los estudiantes.

Desde una perspectiva ética, el reconocimiento de los ritmos individuales constituye una expresión del respeto a la dignidad humana. Cada niño posee una identidad única y un



proceso de desarrollo irreplicable. Forzar el aprendizaje, comparar permanentemente o etiquetar a los niños en función de estándares rígidos puede generar efectos negativos en su autoestima, motivación y bienestar emocional. Por el contrario, cuando el entorno educativo respeta el ritmo del niño, se fortalece su seguridad emocional, su autonomía y su disposición para aprender.

Asimismo, el reconocimiento de los ritmos individuales está estrechamente vinculado con el enfoque de educación inclusiva. La inclusión no se limita a la atención de estudiantes con discapacidad, sino que implica reconocer y responder a la diversidad de todos los estudiantes (Booth & Ainscow, 2011). Esto requiere transformar las prácticas pedagógicas, promoviendo la flexibilidad curricular, la mediación pedagógica y el diseño de experiencias de aprendizaje diversificadas.

En el marco del Buen Vivir, principio orientador de la política educativa ecuatoriana, el respeto a los ritmos individuales adquiere una dimensión ética, social y pedagógica. El desarrollo infantil no puede reducirse al cumplimiento de estándares homogéneos, sino que debe entenderse como un proceso integral, situado y culturalmente mediado. La Educación Inicial tiene la responsabilidad de crear entornos que reconozcan la diversidad evolutiva, promuevan el bienestar emocional y garanticen oportunidades equitativas de aprendizaje.

Desde una perspectiva crítica, el principal desafío no radica en el reconocimiento teórico de los ritmos individuales, sino en su implementación efectiva en la práctica educativa. Esto implica fortalecer la formación docente, promover la reflexión pedagógica y transformar las concepciones tradicionales del aprendizaje. El docente debe desarrollar la capacidad de observar, interpretar y responder a la diversidad, diseñando experiencias de aprendizaje que respeten el punto de partida de cada niño.

En conclusión, los ritmos individuales de aprendizaje constituyen un principio fundamental para la Educación Inicial ecuatoriana y para la pedagogía contemporánea. Reconocer esta diversidad no implica reducir expectativas, sino garantizar condiciones que permitan a cada niño desarrollar plenamente su potencial. La Educación Inicial debe orientarse hacia la construcción de entornos pedagógicos flexibles, inclusivos y respetuosos del desarrollo infantil, reafirmando el derecho de cada niña y niño a aprender desde su singularidad.



4. Estilos de aprendizaje

La noción de estilos de aprendizaje ha ocupado un lugar relevante en el debate pedagógico contemporáneo, particularmente en la búsqueda de estrategias que permitan atender la diversidad en el aula. En la primera infancia, esta discusión adquiere especial importancia, dado que las formas de explorar, interactuar y construir conocimiento presentan una amplia variabilidad individual. Sin embargo, es necesario abordar el concepto con rigurosidad teórica, evitando simplificaciones o clasificaciones rígidas que puedan limitar la comprensión del desarrollo.

Tradicionalmente, algunos modelos clasificaron a los estudiantes en categorías como visuales, auditivos o kinestésicos. No obstante, la evidencia empírica ha cuestionado la validez de estas tipologías cuando se aplican de manera determinista. Más que encasillar a niñas y niños en estilos fijos, la investigación contemporánea sugiere reconocer la diversidad de estrategias cognitivas y expresivas que pueden manifestarse en diferentes contextos (Gardner, 1983).

Desde la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner (1983) plantea que el ser humano dispone de diversas formas de manifestar competencias, entre ellas la lingüística, lógico-matemática, corporal-kinestésica, musical e interpersonal. En la primera infancia, estas formas se evidencian en preferencias por el movimiento, la narración, la exploración manipulativa, el canto o la interacción social. Esta perspectiva no pretende clasificar de manera estática, sino ampliar la comprensión de las potencialidades infantiles.

Vygotsky (1978) aporta un elemento central al señalar que el aprendizaje está mediado culturalmente y ocurre en interacción social. Desde esta mirada, las formas de aprender no son únicamente rasgos individuales, sino construcciones situadas en prácticas culturales específicas. En el contexto ecuatoriano, caracterizado por diversidad intercultural y territorial, los estilos de aproximación al conocimiento pueden estar profundamente influidos por dinámicas comunitarias, lenguas originarias y formas de participación familiar.

Bronfenbrenner (1979) refuerza esta idea al sostener que el desarrollo ocurre dentro de sistemas ecológicos interrelacionados. Las experiencias de aprendizaje no se limitan al aula, sino que se configuran en la familia, la comunidad y el entorno sociocultural. Por tanto, reconocer estilos de aprendizaje implica también reconocer trayectorias culturales diferenciadas.



Desde una perspectiva neurocientífica, el aprendizaje involucra múltiples redes neuronales que procesan información de manera integrada. La variabilidad en la activación de estas redes explica diferencias en atención, memoria y procesamiento sensorial (CEPAL & GIZ, 2015). Sin embargo, esta variabilidad no determina capacidades fijas, ya que la plasticidad cerebral permite el desarrollo de nuevas estrategias mediante experiencias diversificadas.

En Educación Inicial, asumir la diversidad de formas de aprender exige diseñar ambientes pedagógicos multisensoriales, ricos en experiencias de movimiento, lenguaje, arte y juego. UNICEF (2023) destaca que las experiencias tempranas significativas fortalecen conexiones neuronales asociadas a la motivación y al aprendizaje autónomo. La diversidad metodológica no responde a modas pedagógicas, sino a la necesidad de ofrecer oportunidades equitativas para todos.

En el marco constitucional ecuatoriano, el principio de inclusión y equidad educativa (Constitución de la República del Ecuador, 2008) exige eliminar barreras que limiten la participación plena. El Diseño Universal para el Aprendizaje constituye una herramienta pertinente para ofrecer múltiples formas de representación, acción y motivación, sin etiquetar ni segmentar a las niñas y niños.

En consecuencia, hablar de estilos de aprendizaje en la primera infancia no implica asignar categorías permanentes, sino reconocer la diversidad de aproximaciones al conocimiento y diseñar experiencias pedagógicas flexibles que permitan la expresión de múltiples potencialidades. Esta perspectiva se articula con el enfoque de desarrollo integral y con el compromiso de la Educación Inicial ecuatoriana con la equidad y el Buen Vivir.

5. Apego, seguridad emocional y clima afectivo

5.1 Apego

El apego constituye uno de los fundamentos más sólidos para comprender el desarrollo socioemocional en la primera infancia y su estrecha relación con el aprendizaje. Lejos de ser un fenómeno exclusivamente afectivo, el apego configura la base sobre la cual se construyen la confianza, la autonomía, la regulación emocional y la disposición para explorar el entorno. En los primeros años de vida, la calidad de los vínculos establecidos



con figuras significativas influye directamente en la organización interna del niño y en su manera de relacionarse con el mundo.

Bowlby (1969) desarrolló la teoría del apego al sostener que los seres humanos poseen una predisposición biológica a establecer vínculos afectivos con cuidadores primarios, pues estos garantizan protección y supervivencia. A partir de estas relaciones tempranas se configuran “modelos internos de trabajo”, es decir, representaciones mentales sobre uno mismo y sobre los otros. Cuando el vínculo es sensible y consistente, el niño desarrolla un apego seguro que favorece la exploración y la confianza. En cambio, la inconsistencia o la negligencia pueden generar inseguridad y dificultades en la regulación emocional.

Erikson (1963) complementa esta visión al plantear que durante la primera etapa del desarrollo psicosocial se construye la confianza básica frente a la desconfianza. Esta tarea evolutiva se consolida cuando el entorno responde de manera estable y afectuosa a las necesidades del niño. En Educación Inicial, esta dimensión adquiere relevancia particular, ya que la transición del hogar a la institución educativa implica la ampliación del círculo de apego.

Desde la neurociencia, se ha evidenciado que los vínculos afectivos tempranos influyen en la regulación del sistema de respuesta al estrés y en la consolidación de circuitos neuronales relacionados con la autorregulación (CEPAL & GIZ, 2015). La exposición prolongada a situaciones de inseguridad o estrés tóxico puede alterar procesos neurobiológicos que inciden en la atención, la memoria y la capacidad de aprendizaje. Por el contrario, relaciones cálidas y predecibles favorecen la estabilidad emocional y el desarrollo cognitivo.

Vygotsky (1978) aporta una dimensión sociocultural al señalar que el aprendizaje ocurre en interacción con otros. Aunque su teoría se centra en la mediación cognitiva, esta solo es posible cuando existe un clima relacional que permita la cooperación y la confianza. En este sentido, el apego no es ajeno al proceso pedagógico; constituye su base relacional.

En el contexto ecuatoriano, el reconocimiento del desarrollo integral como derecho fundamental (Constitución de la República del Ecuador, 2008) obliga a comprender el apego como dimensión educativa y no exclusivamente familiar. La docente de Educación Inicial asume un rol significativo como figura de referencia afectiva complementaria. Su



capacidad para generar cercanía, empatía y estabilidad influye en la adaptación escolar y en la disposición para participar activamente en experiencias de aprendizaje.

Asimismo, en contextos de vulnerabilidad social, donde pueden existir fracturas en los vínculos primarios, la institución educativa cumple una función protectora. UNICEF (2023) destaca que ambientes educativos seguros y emocionalmente estables pueden mitigar efectos adversos derivados de condiciones socioeconómicas desfavorables. Esto no implica sustituir la función familiar, sino fortalecer redes de cuidado y apoyo.

En consecuencia, el apego en la primera infancia no debe reducirse a un concepto psicológico aislado, sino entenderse como fundamento pedagógico y social. La Educación Inicial, coherente con el enfoque del Buen Vivir, está llamada a construir espacios donde la seguridad emocional sea condición estructural del aprendizaje. Reconocer la centralidad del apego significa afirmar que todo proceso educativo comienza en la relación, y que la calidad de esa relación determina en gran medida la profundidad y el sentido del aprendizaje.

5.2 Seguridad emocional y clima afectivo

La seguridad emocional constituye la condición estructural que permite a niñas y niños desplegar sus potencialidades cognitivas, sociales y comunicativas. Mientras el apego se refiere a la calidad del vínculo afectivo con figuras significativas, la seguridad emocional se manifiesta como experiencia subjetiva de protección, estabilidad y confianza en el entorno. En el contexto educativo, esta seguridad no es un elemento accesorio, sino el fundamento sobre el cual se construyen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva del desarrollo humano, la seguridad emocional se relaciona con la capacidad del niño para anticipar respuestas consistentes por parte de los adultos. Cuando el entorno es predecible, respetuoso y afectivamente disponible, se reduce la activación de sistemas de alerta asociados al estrés, lo que favorece la atención y la memoria (CEPAL & GIZ, 2015). Por el contrario, ambientes impredecibles o emocionalmente tensos pueden activar respuestas defensivas que interfieren en la exploración y en la construcción del conocimiento.

Erikson (1963) señala que la consolidación de la confianza básica durante los primeros años sienta las bases para la autonomía y la iniciativa. En el aula de Educación Inicial, esta confianza se fortalece cuando la docente mantiene coherencia entre normas, afecto y



acompañamiento. La consistencia en las rutinas, la claridad en los límites y la comunicación empática contribuyen a la construcción de un entorno emocionalmente seguro.

Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se produce en interacción social mediada. Sin embargo, dicha mediación solo es efectiva cuando se establece dentro de un clima relacional positivo. El clima afectivo del aula se configura a través de las interacciones cotidianas, del tono comunicativo y de la manera en que se gestionan los conflictos. Una práctica pedagógica basada en el respeto y la escucha activa favorece procesos de co-regulación que, progresivamente, se transforman en autorregulación.

La seguridad emocional también está estrechamente vinculada con la autorregulación. En la primera infancia, niñas y niños dependen inicialmente del adulto para gestionar emociones intensas. A través de la co-regulación —es decir, del acompañamiento sensible y oportuno— el niño internaliza estrategias para reconocer y modular sus emociones (CEPAL & GIZ, 2015). Este proceso tiene implicaciones directas en la convivencia escolar y en la disposición para enfrentar desafíos cognitivos.

En el contexto ecuatoriano, donde convergen realidades territoriales y sociales diversas, el clima afectivo en el aula adquiere relevancia especial. En situaciones de vulnerabilidad social, la escuela puede convertirse en uno de los pocos espacios estructurados y seguros para el niño. UNICEF (2023) destaca que los entornos educativos protectores contribuyen a mitigar efectos adversos asociados a pobreza, violencia o exclusión.

La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece que la educación debe orientarse al desarrollo integral y a la formación de una sociedad justa y solidaria. Desde esta perspectiva, la construcción de un clima afectivo positivo no solo responde a criterios psicológicos, sino también éticos y sociales. Un aula que promueve respeto, empatía y cooperación contribuye a la formación de ciudadanía desde los primeros años.

La seguridad emocional y el clima afectivo deben comprenderse como dimensiones pedagógicas esenciales. No se trata únicamente de generar ambientes agradables, sino de estructurar relaciones educativas basadas en la confianza, la coherencia y el reconocimiento de la dignidad infantil. En la Educación Inicial ecuatoriana, garantizar seguridad emocional constituye una expresión concreta del compromiso con el Buen Vivir y con la equidad social.



6. Factores socioculturales en el desarrollo infantil ecuatoriano

6.1 Ruralidad

El desarrollo infantil en Ecuador no puede comprenderse de manera homogénea, pues está profundamente condicionado por las realidades territoriales. La ruralidad constituye uno de los factores socioculturales más determinantes en la configuración de oportunidades, experiencias de aprendizaje y trayectorias educativas durante la primera infancia. En este contexto, el entorno geográfico, las dinámicas productivas, las condiciones socioeconómicas y las prácticas comunitarias inciden directamente en el desarrollo integral de niñas y niños.

Desde una perspectiva sociocultural, el desarrollo no ocurre en el vacío, sino en interacción con el contexto histórico y comunitario (Vygotsky, 1978). En zonas rurales ecuatorianas, la vida cotidiana suele estar vinculada a actividades agrícolas, trabajo familiar y dinámicas comunitarias solidarias. Estas experiencias constituyen escenarios ricos en aprendizaje práctico, pero también pueden implicar limitaciones en el acceso a servicios básicos, infraestructura educativa o recursos pedagógicos.

Datos de organismos internacionales evidencian que la brecha rural-urbana en América Latina continúa impactando el acceso a servicios de calidad en educación y salud durante la primera infancia (CEPAL & GIZ, 2015). En Ecuador, esta brecha se manifiesta en desigualdades en conectividad, formación docente especializada y disponibilidad de materiales didácticos. Tales condiciones influyen en las oportunidades de estimulación temprana y en la continuidad de procesos educativos sistemáticos.

Sin embargo, la ruralidad no debe abordarse exclusivamente desde una lógica de carencia. También representa un espacio de riqueza cultural, saberes ancestrales y prácticas comunitarias que fortalecen la identidad y el sentido de pertenencia. Desde el enfoque del Buen Vivir consagrado en la Constitución de la República del Ecuador (2008), la educación debe reconocer y valorar estos saberes como parte constitutiva del desarrollo integral.

La educación inicial en contextos rurales requiere, por tanto, una mirada contextualizada que articule currículo nacional y realidad territorial. El Ministerio de Educación (2025b) enfatiza la importancia de experiencias de aprendizaje situadas, vinculadas con el entorno inmediato del niño. Actividades relacionadas con la naturaleza, la producción agrícola o



las festividades locales pueden convertirse en oportunidades pedagógicas significativas cuando se integran intencionalmente al proceso educativo.

Asimismo, la ruralidad puede implicar dinámicas familiares específicas, como la participación temprana de niñas y niños en actividades productivas o responsabilidades domésticas. Si bien estas experiencias pueden fortalecer habilidades prácticas y sentido de corresponsabilidad, también pueden interferir en la asistencia regular a la educación inicial cuando no existe articulación adecuada entre familia y escuela. UNICEF (2023) señala que políticas de protección social y acompañamiento familiar son clave para evitar que las condiciones estructurales limiten el derecho a la educación.

Por esto, analizar la ruralidad como factor sociocultural implica reconocer simultáneamente sus desafíos estructurales y su potencial formativo. La educación inicial ecuatoriana, comprometida con la equidad territorial, debe reducir brechas sin desvalorizar identidades locales. Ello demanda políticas intersectoriales, inversión pública sostenida y prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes que garanticen igualdad de oportunidades desde los primeros años de vida.

6.2 Interculturalidad

La interculturalidad constituye un eje estructurante del desarrollo infantil en el contexto ecuatoriano, dado que el país se reconoce constitucionalmente como plurinacional e intercultural (Constitución de la República del Ecuador, 2008). Esta condición no es únicamente una declaración jurídica, sino una realidad sociocultural que incide directamente en la forma en que niñas y niños construyen identidad, lenguaje, pensamiento y pertenencia comunitaria durante la primera infancia.

El desarrollo infantil ocurre dentro de marcos culturales específicos que modelan prácticas de crianza, formas de comunicación, concepciones de autoridad y expectativas sobre el aprendizaje. Desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) sostiene que las funciones psicológicas superiores se desarrollan mediante la interacción social y el uso de herramientas culturales, entre ellas el lenguaje. En contextos interculturales, estas herramientas no son homogéneas; responden a cosmovisiones, lenguas originarias y prácticas comunitarias diversas.

En Ecuador coexisten múltiples pueblos y nacionalidades con sistemas simbólicos propios, lo que implica que la primera infancia transcurre en escenarios culturalmente



diferenciados. La lengua materna, por ejemplo, no es solo un medio de comunicación, sino un vehículo de transmisión de valores, conocimientos ancestrales y formas de interpretar el mundo. La evidencia muestra que el fortalecimiento de la lengua de origen durante los primeros años favorece el desarrollo cognitivo y la autoestima cultural (UNICEF, 2023). Por el contrario, la imposición temprana de una lengua distinta sin procesos de transición adecuados puede generar inseguridad y rezago en la expresión verbal.

La interculturalidad en educación inicial, por tanto, no se limita a incorporar elementos folclóricos al currículo. Implica reconocer la legitimidad de los saberes comunitarios, de las prácticas de crianza propias y de las formas locales de aprendizaje. El Ministerio de Educación (2025b) plantea la necesidad de desarrollar experiencias pedagógicas contextualizadas que valoren la diversidad lingüística y cultural como riqueza y no como obstáculo.

Desde una mirada de equidad, la interculturalidad también exige reducir brechas estructurales que históricamente han afectado a pueblos y nacionalidades indígenas y afroecuatorianas. CEPAL y GIZ (2015) advierten que las desigualdades socioeconómicas suelen superponerse con desigualdades étnicas, generando mayores riesgos de exclusión en la primera infancia. En este sentido, la educación inicial cumple una función compensatoria y de justicia social cuando garantiza acceso pertinente y culturalmente sensible.

Asimismo, la interculturalidad no debe entenderse únicamente como política dirigida a poblaciones específicas. Se trata de un enfoque transversal que promueve el diálogo entre culturas, el respeto mutuo y la construcción de ciudadanía plural. Desde los primeros años, niñas y niños pueden aprender a reconocer la diversidad como parte natural de la convivencia, desarrollando actitudes de respeto y valoración de la diferencia.

Así, la interculturalidad en el desarrollo infantil ecuatoriano implica integrar identidad, lengua y territorio dentro del proceso pedagógico. Supone formar docentes con competencias interculturales, promover la participación comunitaria y garantizar que la educación inicial sea un espacio donde todas las culturas tengan voz y reconocimiento. Solo así la primera infancia se convierte en escenario real de construcción del Buen Vivir en clave de diversidad y equidad.



6.3 Vulnerabilidad social

La vulnerabilidad social constituye uno de los factores más determinantes en el desarrollo infantil durante la primera infancia. No se trata únicamente de una condición económica, sino de un entramado de desigualdades estructurales que inciden en el acceso a servicios básicos, oportunidades educativas, condiciones de cuidado y entornos protectores. En el contexto ecuatoriano, la vulnerabilidad se expresa de manera diferenciada según territorio, pertenencia étnica, género y nivel socioeconómico, configurando brechas que afectan el desarrollo integral desde los primeros años de vida.

El desarrollo infantil temprano es altamente sensible a las condiciones del entorno. Las investigaciones en neurociencia han demostrado que experiencias adversas prolongadas, como pobreza extrema, violencia intrafamiliar o inseguridad alimentaria, pueden generar lo que se denomina estrés tóxico, afectando la arquitectura cerebral y los procesos de autorregulación (CEPAL & GIZ, 2015). Estas condiciones no determinan de manera irreversible el desarrollo, pero sí incrementan el riesgo de dificultades cognitivas, emocionales y sociales si no existen redes de protección adecuadas.

Desde una perspectiva ecológica, el desarrollo humano está influido por múltiples sistemas interrelacionados que van desde la familia hasta las políticas públicas (Bronfenbrenner, 2005). En situaciones de vulnerabilidad social, varios de estos sistemas presentan fragilidades simultáneas: familias con recursos limitados, comunidades con servicios insuficientes y políticas que no siempre logran cobertura efectiva. Esta convergencia de factores amplifica el impacto en niñas y niños, especialmente durante la primera infancia, etapa crítica para la consolidación de habilidades fundamentales.

En Ecuador, la Constitución de la República (2008) reconoce a niñas y niños como sujetos de atención prioritaria y establece la obligación del Estado de garantizar su desarrollo integral. Sin embargo, la existencia de brechas territoriales y socioeconómicas evidencia que el cumplimiento de este mandato requiere políticas intersectoriales sostenidas. UNICEF (2023) señala que la pobreza infantil continúa siendo uno de los principales factores asociados a rezago educativo y desigualdad en el acceso a servicios de calidad en América Latina.

La vulnerabilidad social también se manifiesta en condiciones habitacionales precarias, limitada estimulación temprana, inseguridad alimentaria o acceso irregular a servicios de salud. Estas situaciones influyen directamente en la asistencia y permanencia en



programas de educación inicial. No obstante, la institución educativa puede desempeñar un papel compensador al ofrecer entornos estructurados, alimentación complementaria, acompañamiento familiar y experiencias pedagógicas enriquecidas.

Desde el enfoque del Buen Vivir, la educación inicial no debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino convertirse en espacio de equidad y justicia social. Ello implica reconocer que niñas y niños no parten de condiciones iguales y que la acción pedagógica debe considerar dichas diferencias sin estigmatizar. La equidad no significa tratar a todos por igual, sino ofrecer apoyos diferenciados según necesidades específicas.

En este sentido, la educación inicial en contextos de vulnerabilidad requiere estrategias integrales que articulen escuela, familia y comunidad. Programas de acompañamiento parental, redes de protección social y coordinación con servicios de salud fortalecen el entorno de desarrollo. Tal como señalan CEPAL y GIZ (2015), las intervenciones tempranas de calidad tienen mayor impacto y rentabilidad social cuando se implementan durante los primeros años de vida.

La vulnerabilidad social no debe ser entendida como atributo del niño, sino como condición estructural que demanda respuesta colectiva. El compromiso con el desarrollo integral en la primera infancia implica reducir brechas sociales y territoriales, garantizando que el derecho a una educación inicial de calidad no dependa del lugar de nacimiento ni de la condición socioeconómica. Solo así la educación se consolida como herramienta real de movilidad social y construcción de equidad en el Ecuador.

7. Señales de alerta y necesidades educativas específicas

La educación inicial, desde una perspectiva de desarrollo integral y enfoque de derechos, no solo promueve aprendizajes y experiencias significativas, sino que también cumple una función preventiva y de detección temprana. Identificar señales de alerta durante la primera infancia permite intervenir oportunamente y evitar que pequeñas dificultades se conviertan en barreras persistentes para el aprendizaje y la participación.

La detección temprana no debe entenderse como proceso clínico exclusivo del ámbito médico, sino como práctica pedagógica fundamentada en la observación sistemática, el acompañamiento cercano y el trabajo colaborativo con la familia y otros profesionales. En los primeros años de vida, el desarrollo es dinámico y presenta variaciones



individuales; sin embargo, existen hitos evolutivos que orientan la valoración del progreso infantil.

7.1 Señales de alerta en el desarrollo infantil

Las señales de alerta son indicadores que sugieren posibles dificultades en alguna de las dimensiones del desarrollo —cognitiva, socioemocional, motora o comunicativa— y que requieren seguimiento o derivación especializada. No constituyen diagnósticos definitivos, sino indicios que demandan observación sistemática y actuación responsable.

Durante la primera infancia, algunas señales pueden manifestarse como ausencia o retraso significativo en la adquisición del lenguaje, dificultades persistentes para establecer contacto visual, escasa respuesta a estímulos sociales, problemas marcados de coordinación motora o dificultades para regular emociones intensas. La identificación de estas señales exige conocimiento del desarrollo típico y comprensión de la variabilidad individual.

Desde la perspectiva ecológica del desarrollo, Bronfenbrenner (2005) plantea que el niño se desarrolla en interacción constante con múltiples sistemas. Por ello, las señales de alerta no deben analizarse de forma aislada del contexto familiar, social y cultural. Factores como estrés familiar, pobreza, violencia o falta de estimulación pueden incidir temporalmente en ciertos comportamientos, lo que requiere una evaluación integral y contextualizada.

Asimismo, la evidencia en desarrollo infantil temprano muestra que la intervención oportuna tiene efectos significativamente mayores cuando se realiza en los primeros años de vida (CEPAL & GIZ, 2015). El cerebro infantil presenta alta plasticidad, lo que permite compensaciones y aprendizajes cuando se ofrecen apoyos adecuados. Retrasar la intervención puede ampliar brechas y dificultar procesos posteriores de inclusión educativa.

En el marco ecuatoriano, la Constitución de la República del Ecuador (2008) establece que niñas y niños son sujetos de atención prioritaria, lo que implica garantizar servicios de detección e intervención temprana. La articulación entre educación, salud y protección social resulta clave para atender oportunamente posibles necesidades específicas. La escuela, en este sentido, se convierte en espacio estratégico para la observación y el acompañamiento.



Es fundamental evitar enfoques estigmatizantes. Identificar una señal de alerta no significa etiquetar al niño ni reducir su identidad a una dificultad puntual. La práctica pedagógica debe centrarse en las potencialidades y en la creación de apoyos ajustados. Desde un enfoque inclusivo, el objetivo no es clasificar, sino eliminar barreras para el aprendizaje y la participación.

La comunicación con las familias es un componente esencial en este proceso. El diálogo respetuoso y fundamentado permite compartir observaciones sin generar alarma innecesaria. UNICEF (2023) destaca que la participación familiar fortalece la intervención temprana y mejora los resultados en el desarrollo infantil.

Por esto, las señales de alerta deben comprenderse como oportunidades para actuar con responsabilidad y compromiso ético. La educación inicial ecuatoriana, en coherencia con el enfoque de desarrollo integral, tiene el deber de observar, acompañar y articular acciones que garanticen que cada niño y niña reciba el apoyo necesario para desplegar plenamente sus capacidades.

7.2 Necesidades educativas específicas

Las necesidades educativas específicas en la primera infancia deben comprenderse desde un enfoque inclusivo, contextual y basado en derechos. No se trata de categorías rígidas ni de etiquetas permanentes, sino de condiciones particulares que requieren apoyos diferenciados para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje. En la educación inicial, este enfoque adquiere especial relevancia debido a la plasticidad del desarrollo y al carácter preventivo de la intervención temprana.

El concepto de necesidades educativas específicas ha evolucionado desde modelos centrados exclusivamente en el déficit hacia perspectivas que reconocen la interacción entre características individuales y barreras del entorno. En coherencia con el enfoque inclusivo, las dificultades no residen únicamente en el niño, sino también en contextos que no ofrecen apoyos adecuados o que presentan limitaciones estructurales. Esta mirada se alinea con la comprensión ecológica del desarrollo propuesta por Bronfenbrenner (2005), quien sostiene que el progreso infantil depende de la calidad de las interacciones entre individuo y contexto.

En la primera infancia, las necesidades educativas específicas pueden estar asociadas a condiciones del neurodesarrollo, discapacidad sensorial o motora, trastornos del lenguaje,



dificultades en la autorregulación o contextos de alta vulnerabilidad social. Sin embargo, el énfasis pedagógico no debe centrarse en la condición en sí misma, sino en la identificación de apoyos pertinentes que permitan al niño participar activamente en experiencias de aprendizaje.

La evidencia internacional señala que la intervención temprana mejora significativamente los resultados en el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional (CEPAL & GIZ, 2015). La alta plasticidad cerebral en los primeros años posibilita procesos de compensación y adaptación cuando se implementan estrategias oportunas. Por ello, la educación inicial cumple un rol estratégico en la detección, acompañamiento y coordinación con servicios especializados.

En el marco ecuatoriano, la Constitución de la República del Ecuador (2008) reconoce el derecho a una educación inclusiva y sin discriminación. Este mandato implica que las instituciones educativas deben eliminar barreras físicas, actitudinales y pedagógicas que limiten la participación. La inclusión no se reduce a la presencia física del niño en el aula, sino que exige ajustes razonables, adaptaciones curriculares y estrategias diferenciadas que respondan a la diversidad.

Desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se potencia a través de la mediación y la zona de desarrollo próximo. Este principio es especialmente pertinente en el trabajo con niñas y niños que presentan necesidades específicas, pues enfatiza la importancia del andamiaje y del acompañamiento intencional del adulto. La intervención pedagógica debe orientarse a potenciar capacidades emergentes y no únicamente a compensar limitaciones.

Asimismo, el trabajo colaborativo con las familias resulta fundamental. Las necesidades educativas específicas no pueden abordarse exclusivamente desde el aula; requieren articulación intersectorial con salud, protección social y comunidad. UNICEF (2023) destaca que la coordinación entre sistemas mejora la eficacia de las intervenciones y favorece trayectorias educativas más equitativas.

Es importante subrayar que la diversidad forma parte constitutiva de la condición humana. Reconocer necesidades específicas no significa segmentar, sino personalizar la respuesta educativa. En educación inicial, esto se traduce en ambientes flexibles, materiales accesibles, metodologías activas y evaluación formativa centrada en procesos.



El abordaje de las necesidades educativas específicas en la primera infancia ecuatoriana exige una ética de cuidado, justicia y corresponsabilidad. Garantizar apoyos oportunos no es un acto opcional, sino una obligación derivada del derecho a la educación y del compromiso con el desarrollo integral. Solo mediante prácticas inclusivas sostenidas es posible reducir brechas y asegurar que cada niña y niño despliegue plenamente su potencial en condiciones de equidad.

Análisis crítico del Capítulo 2

Desarrollo integral y características de la primera infancia

El análisis del desarrollo integral en la primera infancia constituye un eje fundamental para comprender la naturaleza, el sentido y la responsabilidad de la Educación Inicial en el Ecuador. Este enfoque implica superar visiones fragmentadas del desarrollo infantil y reconocer al niño como un ser integral, cuyo crecimiento involucra dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, lingüísticas y motoras, interdependientes y profundamente influenciadas por el contexto sociocultural. Desde esta perspectiva, la Educación Inicial no puede reducirse a la preparación para la escolarización formal, sino que debe orientarse a garantizar condiciones que favorezcan el desarrollo pleno y armónico de cada niña y niño.

Uno de los principales aportes del enfoque contemporáneo del desarrollo infantil es el reconocimiento de su carácter integral e interdependiente. Tradicionalmente, los sistemas educativos han privilegiado el desarrollo cognitivo, considerándolo como el principal indicador de aprendizaje. Sin embargo, la evidencia científica demuestra que el desarrollo cognitivo no puede separarse del desarrollo emocional y social. Como señala Jean Piaget (1964), el conocimiento se construye activamente a través de la interacción con el entorno, pero esta interacción depende de la seguridad emocional y de las oportunidades de exploración. De manera complementaria, el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky (1978) establece que el desarrollo ocurre mediante la interacción social, lo que implica que el aprendizaje es inseparable del contexto y de las relaciones humanas.

Desde una perspectiva crítica, este enfoque plantea un desafío significativo para los sistemas educativos, que históricamente han privilegiado la transmisión de contenidos sobre el desarrollo integral. En el contexto ecuatoriano, aunque el currículo oficial reconoce el desarrollo integral como principio fundamental (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014), en la práctica aún persisten tendencias hacia la escolarización temprana,



caracterizadas por la introducción prematura de actividades formales de lectura, escritura y cálculo. Esta situación refleja una tensión entre el enfoque pedagógico centrado en el desarrollo infantil y las expectativas sociales que asocian la calidad educativa con el aprendizaje académico temprano.

La evidencia científica demuestra que el desarrollo socioemocional constituye la base del aprendizaje. Las investigaciones sobre apego, desarrolladas por John Bowlby (1988), establecen que la seguridad emocional es un requisito fundamental para la exploración y el aprendizaje. Los niños que establecen vínculos afectivos seguros desarrollan mayor confianza, autonomía y capacidad para interactuar con el entorno. Por el contrario, los entornos caracterizados por inseguridad emocional pueden afectar el desarrollo cognitivo y social. Este hallazgo tiene profundas implicaciones pedagógicas, ya que posiciona al clima afectivo como un componente esencial del proceso educativo.

La neurociencia contemporánea refuerza esta comprensión al demostrar que el desarrollo cerebral durante la primera infancia está profundamente influenciado por las experiencias tempranas. Shonkoff y Phillips (2000) señalan que las experiencias afectivas, las interacciones sociales y el entorno de aprendizaje influyen directamente en la organización de las estructuras neuronales. Este hallazgo confirma que el aprendizaje no es únicamente un proceso intelectual, sino una experiencia integral que involucra emociones, relaciones y contexto.

En el contexto ecuatoriano, el desarrollo infantil no puede analizarse al margen de las condiciones socioculturales. Ecuador es un país caracterizado por diversidad cultural, lingüística y territorial, lo que implica que los procesos de desarrollo están influenciados por prácticas culturales específicas, condiciones socioeconómicas y contextos comunitarios diversos. El enfoque ecológico del desarrollo humano, propuesto por Bronfenbrenner (1979), resulta especialmente relevante para comprender esta realidad. El autor sostiene que el desarrollo ocurre dentro de sistemas interrelacionados que incluyen la familia, la escuela y la comunidad. Desde esta perspectiva, las diferencias en el desarrollo infantil no deben interpretarse como deficiencias individuales, sino como expresiones de contextos diversos.

Este análisis resulta particularmente relevante en contextos caracterizados por desigualdad social. La pobreza, el acceso limitado a servicios educativos y las condiciones de vulnerabilidad pueden influir en las oportunidades de desarrollo infantil.



Sin embargo, desde una perspectiva crítica, es fundamental evitar interpretaciones deficitarias que responsabilicen al niño o a la familia por estas diferencias. Como señalan UNICEF (2019), el desarrollo infantil debe entenderse como el resultado de la interacción entre el niño y su entorno, lo que implica que el Estado y el sistema educativo tienen la responsabilidad de garantizar condiciones que favorezcan el desarrollo integral.

Otro aspecto central en el análisis crítico es el reconocimiento de los ritmos individuales de aprendizaje. El desarrollo infantil no ocurre de manera uniforme, y cada niño presenta una trayectoria única. Este principio tiene profundas implicaciones pedagógicas, ya que cuestiona modelos educativos basados en la estandarización. La presión por el cumplimiento de objetivos uniformes puede generar exclusión y afectar el bienestar emocional de los niños. El respeto a los ritmos individuales implica diseñar experiencias de aprendizaje flexibles, centradas en el niño y no en estándares rígidos.

Desde el punto de vista pedagógico, este enfoque redefine el rol del docente. La docente deja de ser una transmisora de conocimientos para convertirse en una mediadora del desarrollo. Como señala Jerome Bruner (1997), el aprendizaje ocurre mediante la mediación de adultos que apoyan al niño en la construcción de significado. Esto implica que el docente debe observar, interpretar y responder a las necesidades individuales, diseñando experiencias que favorezcan el desarrollo integral.

Asimismo, el reconocimiento de las necesidades educativas específicas constituye un componente fundamental del enfoque inclusivo. Tradicionalmente, las diferencias en el desarrollo han sido interpretadas desde una perspectiva médica o deficitaria. Sin embargo, el enfoque contemporáneo de inclusión educativa propone una transformación conceptual, que desplaza la atención desde el déficit individual hacia la responsabilidad del sistema educativo. Booth y Ainscow (2011) sostienen que la inclusión implica transformar las prácticas educativas para responder a la diversidad, y no exigir que los estudiantes se adapten a modelos rígidos.

Desde el marco normativo ecuatoriano, la Constitución de la República del Ecuador (2008) establece el derecho de todos los niños a una educación que respete su desarrollo integral. Este principio implica que el sistema educativo debe garantizar condiciones que favorezcan el desarrollo de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, es necesario reconocer que la implementación efectiva de este principio requiere fortalecer la



formación docente, mejorar las condiciones institucionales y promover una cultura educativa inclusiva.

Uno de los principales desafíos radica en transformar las concepciones tradicionales del aprendizaje. Durante décadas, el sistema educativo ha privilegiado la evaluación de resultados sobre la comprensión de procesos. Esta perspectiva resulta incompatible con el enfoque de desarrollo integral, que reconoce que el aprendizaje es un proceso dinámico, contextual y singular. La evaluación en la Educación Inicial debe orientarse a comprender el desarrollo infantil, y no a clasificar o comparar a los estudiantes.

Asimismo, es necesario reconocer que el desarrollo infantil no es únicamente un proceso individual, sino un fenómeno social. La familia, la comunidad y el entorno educativo desempeñan un papel fundamental en la construcción del desarrollo. La corresponsabilidad entre familia y escuela constituye un elemento esencial para garantizar el bienestar y el aprendizaje de los niños. Como señala UNESCO (2017), la educación de la primera infancia requiere la articulación entre diferentes actores sociales.

En síntesis, el análisis crítico del desarrollo integral en la primera infancia permite concluir que la Educación Inicial constituye un espacio fundamental para garantizar el desarrollo humano. El enfoque integral, el reconocimiento de los ritmos individuales, el respeto a la diversidad y el enfoque de derechos constituyen pilares fundamentales del sistema educativo ecuatoriano.

No obstante, el principal desafío radica en la implementación efectiva de estos principios en la práctica educativa. Esto requiere transformar las concepciones pedagógicas, fortalecer la formación docente y promover una cultura educativa centrada en el desarrollo infantil. La Educación Inicial no debe entenderse como una etapa preparatoria para la escolarización, sino como un espacio educativo con valor propio, orientado al desarrollo integral del niño.

En última instancia, reconocer la integralidad del desarrollo infantil implica asumir una responsabilidad ética y social. La calidad de la Educación Inicial no se mide únicamente por los contenidos que los niños aprenden, sino por las condiciones que se crean para favorecer su bienestar, su autonomía y su desarrollo como sujetos de derechos. Garantizar el desarrollo integral en la primera infancia constituye una condición fundamental para la equidad educativa, el desarrollo social y la construcción de una sociedad más justa.



Cierre reflexivo del capítulo 2

Educar desde el reconocimiento de la singularidad: una responsabilidad ética y pedagógica

Comprender el desarrollo integral en la primera infancia implica asumir una transformación profunda en la manera de concebir al niño, al aprendizaje y al rol de la educación. Este capítulo ha puesto en evidencia que el desarrollo infantil no es un proceso uniforme, predecible ni reducible a indicadores estandarizados, sino una construcción compleja, dinámica y profundamente influenciada por las relaciones afectivas, las experiencias sociales y el contexto cultural. Cada niña y cada niño representa una trayectoria única de desarrollo, que debe ser reconocida, respetada y acompañada desde una perspectiva pedagógica y ética.

En el contexto ecuatoriano, este reconocimiento adquiere una relevancia particular debido a la diversidad cultural, territorial y social que caracteriza al país. Las condiciones de vida, las prácticas de crianza, las lenguas, las cosmovisiones y las experiencias comunitarias influyen directamente en los procesos de desarrollo infantil. Por esta razón, la Educación Inicial no puede basarse en modelos homogéneos ni en expectativas universales desvinculadas del contexto. Como establece la Constitución de la República del Ecuador (2008), el sistema educativo tiene la responsabilidad de garantizar una educación que respete la diversidad y promueva el desarrollo integral de todos los niños, reconociendo sus características individuales y culturales.

Este enfoque implica superar concepciones tradicionales que han reducido la Educación Inicial a una etapa preparatoria para la educación formal. El desarrollo infantil no debe entenderse como un proceso orientado exclusivamente hacia la adquisición temprana de habilidades académicas, sino como un proceso integral que involucra la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía, la seguridad emocional y la capacidad de relacionarse con el entorno. Como señala UNESCO (2017), la educación de la primera infancia constituye el fundamento sobre el cual se construyen los aprendizajes futuros y el bienestar a lo largo de la vida.

En este sentido, el respeto a los ritmos individuales, el reconocimiento de las necesidades educativas específicas y la comprensión de la influencia del contexto sociocultural no son únicamente principios pedagógicos, sino expresiones concretas del enfoque de derechos. Reconocer al niño como sujeto de derechos implica respetar su dignidad, sus tiempos, sus



intereses y su forma particular de comprender el mundo. La educación deja de ser un proceso de transmisión para convertirse en un proceso de acompañamiento, mediación y construcción conjunta de significado.

Este enfoque redefine profundamente el rol del docente. La docente de Educación Inicial no es únicamente una facilitadora de actividades, sino una mediadora del desarrollo humano. Su labor implica observar, interpretar, acompañar y crear condiciones que favorezcan el desarrollo integral. Esta responsabilidad requiere sensibilidad pedagógica, conocimiento del desarrollo infantil y un compromiso ético con la equidad. Como plantea Lev Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre en interacción con otros, lo que posiciona al docente como un agente fundamental en la construcción del desarrollo.

Asimismo, este capítulo ha puesto en evidencia que el desarrollo infantil no puede comprenderse de manera aislada, sino como un proceso profundamente influenciado por el entorno familiar, social y cultural. La corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad constituye un elemento esencial para garantizar el bienestar y el aprendizaje de los niños. La Educación Inicial debe consolidarse como un espacio de encuentro, diálogo y construcción conjunta, que reconozca el valor de las experiencias familiares y comunitarias.

Desde una perspectiva crítica, el principal desafío para el sistema educativo ecuatoriano no radica en la formulación de políticas o currículos, sino en la transformación de las prácticas pedagógicas. Garantizar el desarrollo integral requiere fortalecer la formación docente, promover la reflexión pedagógica y consolidar una cultura educativa centrada en el niño. Esto implica abandonar prácticas basadas en la estandarización, la comparación y el control, y avanzar hacia prácticas fundamentadas en el respeto, la inclusión y la comprensión del desarrollo infantil.

Educar en la primera infancia es, ante todo, un acto de responsabilidad ética. Cada experiencia educativa contribuye a la construcción de la identidad, la autoestima y la relación del niño con el conocimiento. Cuando la educación respeta el desarrollo infantil, fortalece la confianza, la autonomía y la capacidad de aprender. Por el contrario, cuando impone exigencias descontextualizadas, puede generar inseguridad, frustración y exclusión.

En el marco del Buen Vivir, principio orientador de la sociedad ecuatoriana, la Educación Inicial tiene la responsabilidad de contribuir al desarrollo pleno de cada niña y niño,



garantizando condiciones que favorezcan su bienestar, su dignidad y su derecho a aprender. Esto implica reconocer que cada niño es un ser único, con una historia, un ritmo y un potencial propio.

En última instancia, el desarrollo integral en la primera infancia no es únicamente un objetivo pedagógico, sino un compromiso social. La manera en que una sociedad educa a sus niños refleja sus valores, sus prioridades y su visión de futuro. Garantizar una Educación Inicial que respete la singularidad, promueva la inclusión y favorezca el desarrollo integral constituye una condición esencial para la construcción de una sociedad más equitativa, humana y justa.

Caso de estudio pedagógico

Reconocimiento de los ritmos individuales de desarrollo y atención pedagógica en el Centro de Desarrollo Infantil Mitad del Mundo

1. Contexto institucional y sociocultural

El presente caso de estudio se desarrolla en el Centro de Desarrollo Infantil Mitad del Mundo, ubicado en la parroquia San Antonio de Pichincha, provincia de Pichincha, Ecuador. Esta institución atiende a niñas y niños de entre 3 y 4 años, correspondientes al subnivel Inicial 2, y forma parte del sistema nacional regulado por el Ministerio de Educación del Ecuador.

La población atendida proviene de contextos socioculturales diversos, incluyendo familias dedicadas al comercio informal, servicios turísticos, trabajo independiente y actividades comunitarias propias del entorno. Algunas familias presentan condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, lo que influye en las oportunidades de estimulación temprana, el acceso a recursos educativos y las experiencias de interacción social de los niños.

Este contexto refleja la diversidad territorial y social característica del Ecuador, lo que exige una práctica pedagógica sensible a las diferencias individuales y al contexto sociocultural, en coherencia con el enfoque de desarrollo integral establecido en el currículo nacional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).



2. Situación observada en el aula

Durante el primer trimestre del año lectivo, la docente identificó que uno de los niños del grupo, a quien denominaremos “Daniel” (seudónimo utilizado para proteger su identidad), de 3 años y 6 meses, presentaba un desarrollo del lenguaje expresivo diferente al de sus compañeros.

Mientras la mayoría de los niños utilizaba frases completas de tres o más palabras para comunicarse, Daniel se expresaba principalmente mediante palabras aisladas, gestos y señalamientos. Asimismo, se observó que comprendía instrucciones simples, respondía a su nombre, establecía contacto visual y participaba en actividades lúdicas, pero mostraba menor iniciativa en la comunicación verbal.

Esta situación generó inquietud inicial en la docente y en la familia, quienes manifestaron preocupación sobre el desarrollo del niño y la posibilidad de que existiera una dificultad en su aprendizaje.

3. Análisis pedagógico desde el enfoque de desarrollo integral

Desde una perspectiva pedagógica fundamentada en el desarrollo infantil, la docente evitó interpretar esta situación como un problema o una deficiencia, y en su lugar la analizó desde el principio del reconocimiento de los ritmos individuales de desarrollo.

Las teorías del desarrollo infantil establecen que existe variabilidad en la adquisición del lenguaje. Como explica Jean Piaget (1964), el desarrollo cognitivo ocurre mediante procesos de construcción activa, y cada niño atraviesa estos procesos a su propio ritmo. Asimismo, el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky (1978) señala que el desarrollo del lenguaje ocurre en interacción con el entorno social, lo que implica que las oportunidades de comunicación influyen en su desarrollo.

Desde esta perspectiva, la situación de Daniel no fue interpretada como un déficit, sino como una manifestación de su ritmo individual de desarrollo.

Asimismo, el currículo ecuatoriano establece que el aprendizaje en la Educación Inicial debe respetar las características individuales y evitar comparaciones entre estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Este principio se fundamenta en el enfoque de derechos reconocido en la Constitución de la República del Ecuador, que garantiza el derecho de todos los niños a una educación que respete su desarrollo integral.



4. Estrategias pedagógicas implementadas

La docente diseñó e implementó estrategias pedagógicas orientadas a favorecer el desarrollo del lenguaje del niño, respetando su ritmo individual y evitando generar presión o frustración.

a. Generación de un entorno comunicativo enriquecido

Se promovieron interacciones verbales significativas mediante:

- Conversaciones durante el juego
- Narración de cuentos
- Canciones infantiles
- Juegos de imitación

Estas experiencias favorecieron el desarrollo del lenguaje en un contexto natural y significativo.

Como señala UNICEF (2019), el lenguaje se desarrolla mediante la interacción social y la participación en experiencias comunicativas significativas.

b. Uso del juego como estrategia de desarrollo del lenguaje

El juego simbólico fue utilizado como herramienta pedagógica para favorecer la comunicación. Durante el juego, la docente modelaba el lenguaje mediante frases simples, permitiendo que el niño participara sin presión.

El juego constituye el contexto natural para el desarrollo infantil, ya que permite la expresión espontánea y el aprendizaje significativo (Bruner, 1997).

c. Mediación pedagógica individualizada

La docente ajustó su intervención al nivel de desarrollo del niño, utilizando estrategias como:

- Formular preguntas abiertas
- Dar tiempo suficiente para responder
- Reforzar positivamente los intentos de comunicación



Este enfoque es coherente con el concepto de zona de desarrollo próximo propuesto por Lev Vygotsky (1978), que destaca la importancia de la mediación pedagógica.

d. Trabajo conjunto con la familia

La docente mantuvo comunicación permanente con la familia, brindando orientación sobre la importancia de estimular el lenguaje mediante:

- Conversaciones cotidianas
- Lectura de cuentos
- Juegos interactivos

La corresponsabilidad entre familia y escuela constituye un principio fundamental de la Educación Inicial (UNESCO, 2017).

e. Seguimiento y observación pedagógica sistemática

Se realizó un seguimiento continuo mediante observación sistemática, lo que permitió evaluar el progreso del niño y ajustar las estrategias pedagógicas.

La evaluación formativa permitió comprender el proceso de desarrollo sin recurrir a etiquetas o diagnósticos prematuros.

5. Resultados observados

Después de dos meses de intervención pedagógica respetuosa y sistemática, se observaron avances significativos en el desarrollo del lenguaje del niño:

- Mayor uso de palabras para comunicarse
- Inicio del uso de frases simples
- Mayor participación en actividades grupales
- Incremento de la confianza y la seguridad emocional

El niño comenzó a comunicarse con mayor frecuencia, evidenciando que el entorno pedagógico respetuoso favoreció su desarrollo.

Este resultado confirma que el desarrollo infantil puede potenciarse mediante experiencias pedagógicas adecuadas, sin necesidad de presionar ni forzar el aprendizaje.



6. Análisis desde el enfoque inclusivo y de derechos

Este caso evidencia la importancia de reconocer los ritmos individuales como parte del desarrollo humano. Interpretar las diferencias como deficiencias puede generar exclusión y afectar el bienestar infantil. Por el contrario, el enfoque inclusivo reconoce la diversidad como una característica natural del desarrollo.

Como señala UNESCO (2017), la educación inclusiva implica adaptar la enseñanza a las características de los estudiantes, y no exigir que los estudiantes se adapten a modelos rígidos.

Asimismo, el enfoque de derechos establece que todos los niños tienen derecho a aprender en un entorno que respete su dignidad y su desarrollo.

7. Reflexión pedagógica

Este caso permite comprender que el desarrollo infantil no puede interpretarse desde parámetros homogéneos ni desde comparaciones entre pares. Cada niño posee un ritmo, una historia y un proceso propio.

El rol del docente consiste en observar, comprender y acompañar el desarrollo infantil mediante estrategias pedagógicas pertinentes. La mediación pedagógica, el respeto a los ritmos individuales y la creación de entornos afectivos seguros constituyen elementos esenciales para el desarrollo integral.

Este caso reafirma que la Educación Inicial no consiste en acelerar el aprendizaje, sino en crear condiciones que permitan a cada niño desarrollar plenamente su potencial.

Reconocer la singularidad del desarrollo infantil constituye un acto pedagógico, pero también un acto ético, que refleja el compromiso de la educación con la dignidad y el bienestar de la infancia.

Análisis pedagógico del caso y recomendaciones para la práctica educativa y la política pública

El reconocimiento de los ritmos individuales como condición para la inclusión y el desarrollo integral

El caso presentado en el Centro de Desarrollo Infantil Mitad del Mundo evidencia una situación pedagógica frecuente en la Educación Inicial: la variabilidad en los ritmos de



desarrollo, particularmente en el ámbito del lenguaje. Este caso permite analizar de manera crítica la relación entre desarrollo infantil, práctica pedagógica, inclusión educativa y responsabilidad institucional, así como reflexionar sobre las decisiones pedagógicas que garantizan el respeto al niño como sujeto de derechos.

Desde una perspectiva pedagógica, el principal acierto de la intervención docente radica en la comprensión del desarrollo infantil como un proceso singular y dinámico. En lugar de interpretar la diferencia observada como una deficiencia, la docente asumió una postura fundamentada en el conocimiento científico del desarrollo, reconociendo que el aprendizaje ocurre en función de múltiples factores, entre ellos la maduración neurológica, las experiencias sociales y el entorno cultural. Esta comprensión es coherente con el enfoque sociocultural del desarrollo, que sostiene que el aprendizaje ocurre mediante la interacción con el entorno y la mediación de adultos significativos, tal como lo plantea Lev Vygotsky (1978).

Este enfoque representa una transformación fundamental respecto a modelos tradicionales que han interpretado las diferencias como problemas individuales. La perspectiva contemporánea reconoce que el desarrollo infantil no puede evaluarse mediante comparaciones homogéneas, sino mediante la observación de procesos individuales. Este principio se encuentra respaldado por el currículo nacional ecuatoriano, que establece que la Educación Inicial debe respetar los ritmos individuales y promover el desarrollo integral (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Asimismo, el caso evidencia la importancia de la mediación pedagógica como herramienta central del desarrollo. La docente no intentó acelerar el aprendizaje mediante la imposición de actividades formales, sino que diseñó experiencias de aprendizaje significativas basadas en el juego, la interacción y la comunicación. Este enfoque es coherente con la perspectiva constructivista, que reconoce al niño como protagonista activo de su aprendizaje, tal como lo señala Jean Piaget (1964). La mediación pedagógica permitió crear condiciones favorables para el desarrollo del lenguaje, respetando el punto de partida del niño.

El caso también pone en evidencia la importancia del entorno afectivo en el desarrollo infantil. La seguridad emocional constituye un requisito fundamental para el aprendizaje, ya que permite al niño explorar, interactuar y participar en el entorno educativo. Como señalan las investigaciones sobre desarrollo infantil temprano, los entornos afectivos



seguros favorecen el desarrollo cognitivo, lingüístico y social (Shonkoff & Phillips, 2000). La intervención docente contribuyó a fortalecer la confianza del niño, lo que facilitó su participación y su desarrollo progresivo.

Desde el enfoque de educación inclusiva, este caso evidencia la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad. La inclusión no consiste únicamente en la integración física de los estudiantes, sino en la adaptación de las prácticas educativas para garantizar el aprendizaje de todos. Como señala UNESCO (2017), la inclusión implica transformar el sistema educativo para responder a la diversidad, y no exigir que los estudiantes se adapten a modelos rígidos.

Este caso también pone de manifiesto la importancia de la evaluación formativa como herramienta pedagógica. La observación sistemática permitió comprender el proceso de desarrollo del niño y diseñar estrategias pedagógicas pertinentes. La evaluación dejó de ser un mecanismo de clasificación para convertirse en una herramienta de comprensión del desarrollo. Esta perspectiva es coherente con el enfoque de evaluación cualitativa establecido en la Educación Inicial ecuatoriana.

Desde el punto de vista institucional, el caso evidencia la importancia del acompañamiento pedagógico y del liderazgo educativo. Las instituciones educativas deben promover una cultura pedagógica basada en el respeto al desarrollo infantil y en la reflexión docente. Esto implica generar espacios de formación, diálogo y análisis que permitan fortalecer las competencias profesionales de los docentes.

Asimismo, el caso pone en evidencia la importancia de la corresponsabilidad entre familia y escuela. La participación de la familia permitió fortalecer el proceso de desarrollo del niño, generando coherencia entre el entorno familiar y el entorno educativo. Como señala UNICEF (2019), la familia constituye el primer entorno educativo del niño, y su participación es fundamental para el desarrollo integral.

Desde una perspectiva de política pública, este caso plantea importantes implicaciones. El reconocimiento de los ritmos individuales requiere políticas educativas que promuevan la inclusión, la formación docente y el fortalecimiento institucional. La calidad de la Educación Inicial no depende únicamente de la existencia de currículos, sino de las condiciones que permiten su implementación efectiva.



Recomendaciones para docentes

A partir del análisis del caso, se plantean las siguientes recomendaciones pedagógicas:

Los docentes deben desarrollar la capacidad de observar el desarrollo infantil de manera sistemática y contextualizada, evitando interpretaciones basadas en comparaciones homogéneas. La observación pedagógica constituye una herramienta fundamental para comprender el desarrollo y diseñar estrategias pertinentes.

Es fundamental respetar los ritmos individuales y evitar la presión por el cumplimiento de objetivos estandarizados. El aprendizaje debe construirse progresivamente, mediante experiencias significativas y mediación pedagógica.

El juego debe constituir el eje central de la práctica pedagógica, ya que favorece el desarrollo integral y la expresión espontánea del niño.

Asimismo, los docentes deben promover entornos afectivos seguros que favorezcan la confianza y la participación.

Recomendaciones para directivos institucionales

Los directivos deben promover una cultura institucional basada en el enfoque de desarrollo integral y en el respeto a la diversidad.

Es necesario fortalecer los procesos de acompañamiento pedagógico, promoviendo la reflexión docente y la mejora continua.

Las instituciones deben generar espacios de formación continua que fortalezcan las competencias docentes en el ámbito del desarrollo infantil y la educación inclusiva.

Asimismo, es fundamental promover la participación de las familias como parte del proceso educativo.

Recomendaciones para responsables de política pública

Desde el ámbito de la política pública, es necesario fortalecer la formación inicial y continua de los docentes en desarrollo infantil, inclusión educativa y evaluación formativa.

Es fundamental garantizar condiciones institucionales que favorezcan la calidad educativa, incluyendo recursos pedagógicos, acompañamiento docente y condiciones adecuadas de trabajo.



Las políticas educativas deben promover el enfoque de derechos y el respeto a la diversidad, garantizando el acceso a una educación de calidad para todos los niños.

Asimismo, es necesario fortalecer los sistemas de apoyo pedagógico que permitan identificar y atender oportunamente las necesidades educativas específicas.

Conclusión pedagógica del caso

El caso analizado evidencia que el reconocimiento de los ritmos individuales constituye un principio fundamental para garantizar el desarrollo integral y la inclusión educativa. La intervención pedagógica respetuosa, basada en la mediación, la observación y el acompañamiento, permitió favorecer el desarrollo del niño sin generar presión ni exclusión.

Este caso reafirma que la Educación Inicial no consiste en acelerar el aprendizaje, sino en crear condiciones que permitan a cada niño desarrollar plenamente su potencial.

Garantizar una Educación Inicial inclusiva constituye una responsabilidad pedagógica, institucional y social, que refleja el compromiso del sistema educativo con la equidad, la inclusión y el respeto a la dignidad humana.



Capítulo 3: Currículo, planificación y experiencias de aprendizaje con enfoque inclusivo

Cintya Yhadira Meza Acuña³

1. Ejes y ámbitos del currículo ecuatoriano

El currículo de Educación Inicial en el Ecuador constituye el principal instrumento técnico y pedagógico que orienta el proceso educativo, asegurando la formación integral de niñas y niños desde una perspectiva de derechos, inclusión y pertinencia cultural. Su aplicación no se limita a una prescripción normativa, sino que representa una guía flexible que permite a docentes, directivos y responsables de política pública adaptar la acción educativa a las características del contexto, las necesidades del estudiantado y los principios constitucionales que garantizan el derecho a una educación de calidad.

En este sentido, la Ministerio de Educación del Ecuador establece que el currículo es una herramienta esencial que define los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deben desarrollarse en cada etapa educativa, constituyéndose en el referente principal para la planificación pedagógica, la organización de experiencias de aprendizaje y la evaluación del desarrollo infantil (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021). Asimismo, el currículo permite que las instituciones educativas ejerzan autonomía pedagógica responsable, adaptando sus propuestas a las características socioculturales, lingüísticas y territoriales de la población infantil, en coherencia con el mandato constitucional de ofrecer una educación pertinente y contextualizada

Este principio se fundamenta en el artículo 26 de la Constitución de la República del Ecuador (2008), que reconoce la educación como un derecho de las personas a lo largo de la vida y un deber ineludible del Estado, orientado al desarrollo integral del ser humano. Desde esta perspectiva, el currículo de Educación Inicial debe garantizar el respeto a la diversidad, la inclusión educativa y la igualdad de oportunidades, principios que también se articulan con la Organización de las Naciones Unidas a través de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la cual establece que la educación debe

³ Magister en Educación Superior, Universidad Central del Ecuador; Magister en Educación Inclusiva, Universidad Estatal de Milagro; Licenciada en Educación Parvularia, Universidad Tecnológica Equinoccial. Docente, Ministerio de Educación del Ecuador. Correo electrónico: cintyhadira@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3740-6778>



favorecer el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y las capacidades mentales, físicas, sociales y emocionales del niño en su máximo potencial.

1.1. Los ejes de desarrollo y aprendizaje: fundamento estructural del currículo

El currículo ecuatoriano de Educación Inicial se organiza a partir de tres ejes de desarrollo y aprendizaje que integran las diferentes dimensiones del desarrollo infantil. Estos ejes constituyen categorías amplias que orientan la formación integral, evitando la fragmentación del conocimiento y promoviendo una visión holística del desarrollo humano (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, 2021).

De acuerdo con el currículo nacional, los ejes de desarrollo y aprendizaje son los siguientes:

a) Eje de desarrollo personal y social

Este eje se orienta al fortalecimiento de la identidad, la autonomía, la seguridad emocional y la capacidad de interacción social de niñas y niños. Incluye el desarrollo de la autoestima, el establecimiento de vínculos afectivos seguros y la construcción progresiva de la independencia personal. Asimismo, promueve la formación de valores, actitudes y normas que favorecen la convivencia armónica y el respeto hacia los demás

Este eje responde al principio constitucional de formación integral, reconociendo que el desarrollo socioemocional constituye la base para el aprendizaje significativo, la autorregulación y la participación activa en la sociedad.

b) Eje de descubrimiento del medio natural y cultural

Este eje promueve el desarrollo del pensamiento lógico, la curiosidad, la observación, la exploración y la comprensión del entorno natural, social y cultural. A través de este eje, niñas y niños construyen conocimientos sobre su entorno mediante la interacción directa con objetos, fenómenos y personas, favoreciendo el desarrollo del pensamiento científico y lógico-matemático.

El currículo señala que este eje facilita la comprensión de las características del medio natural y cultural, rescatando saberes ancestrales y fomentando procesos de indagación, exploración y construcción del conocimiento a partir de la experiencia

Este eje es fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, tales como la resolución de problemas, el razonamiento lógico y la comprensión del entorno social y



cultural, en coherencia con el enfoque intercultural que caracteriza el sistema educativo ecuatoriano.

c) Eje de expresión y comunicación

Este eje se orienta al desarrollo del lenguaje, la expresión corporal, la creatividad y las diferentes formas de comunicación, reconociendo que el lenguaje constituye una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento, la interacción social y la construcción del conocimiento.

El currículo establece que este eje fortalece la capacidad comunicativa de niñas y niños mediante el uso de diversos lenguajes —verbal, corporal, artístico y simbólico— que permiten expresar pensamientos, emociones, experiencias e ideas, facilitando su interacción con el entorno social

Desde una perspectiva inclusiva, este eje adquiere especial relevancia, ya que permite atender la diversidad lingüística, cultural y comunicativa presente en el Ecuador, incluyendo contextos interculturales y bilingües.

1.2. Los ámbitos de desarrollo y aprendizaje: concreción pedagógica del currículo

Los ámbitos constituyen la concreción operativa de los ejes de desarrollo y aprendizaje. Representan espacios específicos en los que se organizan las destrezas, objetivos y experiencias educativas que permiten el desarrollo integral infantil.

El currículo ecuatoriano establece los siguientes ámbitos de desarrollo y aprendizaje:

a) Identidad y autonomía

Este ámbito se orienta al desarrollo del autoconocimiento, la autoestima, la independencia progresiva y la seguridad personal. Permite que niñas y niños construyan una imagen positiva de sí mismos, reconociéndose como sujetos con derechos, capacidades y pertenencia a una familia, comunidad y cultura

Este ámbito constituye la base para el desarrollo de la autorregulación, la toma de decisiones y la autonomía, elementos esenciales para la inclusión educativa y el aprendizaje permanente.



b) Convivencia

Este ámbito promueve el desarrollo de habilidades sociales, la empatía, el respeto, la cooperación y la participación en la vida social. Facilita la comprensión de normas, valores y principios que permiten la convivencia pacífica y el ejercicio de la ciudadanía desde la primera infancia

Desde el enfoque de derechos, este ámbito contribuye al reconocimiento del niño como sujeto activo en su entorno social.

c) Relaciones con el medio natural y cultural

Este ámbito favorece la exploración, observación y comprensión del entorno natural y cultural, promoviendo el pensamiento científico y el respeto por la diversidad cultural y ambiental.

Este ámbito es fundamental en el contexto ecuatoriano, caracterizado por su diversidad geográfica, cultural y étnica.

d) Relaciones lógico-matemáticas

Este ámbito promueve el desarrollo del pensamiento lógico mediante la clasificación, seriación, cuantificación, comparación y resolución de problemas, sentando las bases para el desarrollo del razonamiento matemático.

e) Comprensión y expresión del lenguaje

Este ámbito potencia el desarrollo del lenguaje como herramienta de comunicación, pensamiento y aprendizaje. Permite a niñas y niños expresar ideas, emociones y experiencias, facilitando la interacción social y el desarrollo cognitivo

El lenguaje constituye una herramienta fundamental para el desarrollo integral infantil y la construcción del conocimiento.

f) Expresión artística

Este ámbito promueve la creatividad, la sensibilidad estética y la expresión emocional mediante diferentes manifestaciones artísticas como la música, la plástica y el teatro, contribuyendo al desarrollo integral y la construcción de la identidad cultural



g) Expresión corporal y motricidad

Este ámbito desarrolla las habilidades motrices, la coordinación, el equilibrio y la conciencia corporal, reconociendo el cuerpo como medio de expresión, comunicación y aprendizaje

1.3. Articulación de los ejes y ámbitos desde el enfoque inclusivo

La estructura curricular basada en ejes y ámbitos permite atender el desarrollo integral desde una perspectiva inclusiva, reconociendo que el aprendizaje es un proceso multidimensional e interdependiente. Esta organización facilita la planificación docente, la atención a la diversidad, la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la realización de adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades educativas específicas.

El currículo ecuatoriano enfatiza que los equipos docentes deben generar experiencias de aprendizaje significativas, pertinentes y contextualizadas, respetando la diversidad cultural, social y cognitiva del estudiantado, garantizando así el derecho a una educación inclusiva y de calidad

Desde esta perspectiva, el currículo no constituye una estructura rígida, sino un marco orientador que permite a docentes, directivos y responsables de política educativa diseñar propuestas pedagógicas que promuevan el desarrollo integral, la inclusión y la equidad, contribuyendo al cumplimiento del derecho fundamental a la educación desde la primera infancia.

2. Objetivos de subnivel Inicial 1 e Inicial 2

Los objetivos de los subniveles Inicial 1 e Inicial 2 constituyen referentes fundamentales para orientar la acción pedagógica en la Educación Inicial, ya que expresan las intencionalidades formativas que el Estado ecuatoriano establece para garantizar el desarrollo integral de niñas y niños desde el nacimiento hasta los cinco años de edad. Estos objetivos no deben comprenderse como metas rígidas ni como estándares uniformes, sino como orientaciones flexibles que guían la planificación docente, respetando los ritmos individuales de desarrollo, la diversidad cultural y las necesidades educativas específicas presentes en el contexto educativo.

El currículo nacional reconoce que la Educación Inicial tiene como propósito central promover el desarrollo integral mediante experiencias de aprendizaje significativas,



afectivas e inclusivas que favorezcan el desarrollo cognitivo, social, emocional, físico y comunicativo, en coherencia con el principio constitucional que reconoce a la educación como un derecho orientado al desarrollo pleno de la persona (República del Ecuador, 2008). En este sentido, los objetivos curriculares constituyen una herramienta que permite articular las políticas educativas con la práctica pedagógica cotidiana, asegurando la coherencia entre el marco normativo, el currículo y la acción docente (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

El enfoque inclusivo que orienta el currículo ecuatoriano implica que los objetivos de aprendizaje deben ser alcanzables a través de múltiples trayectorias, reconociendo que todas las niñas y niños tienen la capacidad de aprender cuando se les brindan oportunidades pertinentes, accesibles y culturalmente relevantes. Este principio se fundamenta en el derecho a la educación sin discriminación, establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual señala que la educación debe desarrollar la personalidad, las aptitudes y las capacidades del niño hasta el máximo de sus posibilidades (Organización de las Naciones Unidas, 1989).

En el subnivel Inicial 1, que comprende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los tres años, los objetivos se orientan principalmente al fortalecimiento de la seguridad afectiva, la construcción de vínculos significativos, el desarrollo progresivo de la autonomía y la exploración activa del entorno. En esta etapa, el aprendizaje se produce fundamentalmente a través de la interacción con el entorno, el juego, la exploración sensorial y la relación con adultos significativos. El currículo establece que el rol del docente consiste en generar ambientes seguros, estimulantes y afectivos que favorezcan la exploración, el desarrollo del lenguaje emergente, la expresión emocional y la construcción de las primeras nociones sobre el entorno físico y social (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Desde esta perspectiva, los objetivos del subnivel Inicial 1 priorizan el desarrollo de la identidad y el vínculo afectivo como base para el aprendizaje posterior. La evidencia científica demuestra que las relaciones afectivas seguras constituyen el fundamento del desarrollo cognitivo y socioemocional, ya que permiten que el niño explore el entorno con confianza y desarrolle habilidades de autorregulación emocional (Shonkoff & Phillips, 2000). En el contexto educativo ecuatoriano, este principio se traduce en la necesidad de implementar prácticas pedagógicas centradas en el cuidado, la interacción



significativa y la atención individualizada, especialmente en el caso de niñas y niños que presentan necesidades educativas específicas o condiciones de vulnerabilidad.

En el subnivel Inicial 2, que comprende a niñas y niños de tres a cinco años, los objetivos se orientan al fortalecimiento progresivo de la autonomía, el desarrollo del pensamiento simbólico, la comunicación oral, la interacción social y la construcción de conocimientos a partir de la experiencia. En esta etapa, el currículo enfatiza el aprendizaje mediante el juego, la exploración, la experimentación y la participación activa en experiencias significativas, reconociendo al niño como protagonista de su propio aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021).

El desarrollo del lenguaje constituye uno de los objetivos centrales de este subnivel, debido a su estrecha relación con el desarrollo del pensamiento, la interacción social y el aprendizaje escolar posterior. El currículo priorizado establece que las experiencias educativas deben promover la comunicación oral, la comprensión del lenguaje y la expresión de ideas, emociones y experiencias en contextos significativos, respetando la diversidad lingüística y cultural del país.

Este enfoque resulta especialmente relevante en contextos interculturales y bilingües, donde el reconocimiento de la lengua materna constituye un elemento fundamental para garantizar el derecho a una educación pertinente e inclusiva.

Asimismo, los objetivos del subnivel Inicial 2 promueven el desarrollo del pensamiento lógico a través de la exploración, la resolución de problemas y la interacción con el entorno. Estas experiencias permiten que niñas y niños construyan nociones básicas sobre cantidad, espacio, tiempo y causalidad, sentando las bases para el desarrollo del pensamiento científico y matemático. Este proceso no debe entenderse como una enseñanza formal o academicista, sino como una construcción progresiva del conocimiento a partir de la experiencia, el juego y la interacción social, en coherencia con el enfoque constructivista que orienta el currículo ecuatoriano (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Desde el enfoque de inclusión educativa, los objetivos de ambos subniveles deben implementarse mediante estrategias pedagógicas flexibles que permitan atender la diversidad del estudiantado. Esto implica reconocer que las niñas y niños presentan diferentes estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo, contextos culturales y condiciones personales. La Ley Orgánica de Educación Intercultural establece que el sistema



educativo ecuatoriano debe garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos que presentan necesidades educativas específicas, mediante la implementación de adaptaciones curriculares y apoyos pedagógicos pertinentes (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye una herramienta fundamental para garantizar que los objetivos curriculares sean accesibles para todos los estudiantes, ya que promueve la diversificación de estrategias, recursos y formas de participación, permitiendo que cada niña y niño acceda al aprendizaje de acuerdo con sus características individuales (CAST, 2018). Este enfoque resulta especialmente relevante en la Educación Inicial, donde la diversidad constituye una característica inherente al proceso educativo.

Por tanto, los objetivos de los subniveles Inicial 1 e Inicial 2 deben comprenderse como referentes orientadores que permiten al docente planificar experiencias de aprendizaje inclusivas, significativas y contextualizadas, garantizando el derecho a la educación y el desarrollo integral de niñas y niños. Su implementación efectiva requiere el compromiso articulado de docentes, directivos y responsables de política pública, quienes deben garantizar condiciones institucionales, pedagógicas y normativas que favorezcan la inclusión, la equidad y el respeto a la diversidad desde la primera infancia.

3. Planificación microcurricular contextualizada

La planificación microcurricular constituye el nivel de concreción pedagógica donde el currículo nacional se traduce en experiencias educativas reales, pertinentes y significativas para niñas y niños. En este nivel, el docente toma decisiones pedagógicas fundamentadas en el currículo, el contexto sociocultural, las características del grupo y las necesidades educativas específicas, garantizando la coherencia entre el marco normativo, los objetivos educativos y la práctica pedagógica. La planificación microcurricular no es un acto meramente administrativo, sino un proceso reflexivo, ético y profesional que permite asegurar el derecho a una educación inclusiva y de calidad, conforme lo establece la Constitución de la República del Ecuador, que reconoce la educación como un derecho orientado al desarrollo integral del ser humano (República del Ecuador, 2008).

El currículo de Educación Inicial establece que la planificación debe ser flexible, contextualizada y centrada en el desarrollo integral, evitando prácticas homogéneas que



desconozcan la diversidad presente en el aula. En este sentido, el docente debe considerar que cada niña y niño posee características, ritmos, intereses y necesidades particulares, lo que implica diseñar experiencias educativas accesibles y significativas para todos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

3.1. La planificación microcurricular como proceso pedagógico reflexivo

La planificación microcurricular es un proceso que permite organizar de manera intencional los elementos del proceso educativo, incluyendo los objetivos de aprendizaje, las experiencias pedagógicas, los recursos, las estrategias metodológicas y los procesos de evaluación. Sin embargo, su verdadero valor no radica en el documento escrito, sino en la capacidad del docente para interpretar el currículo y tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en el análisis del contexto y las necesidades del estudiantado.

Desde una perspectiva crítica, es necesario reconocer que uno de los principales desafíos del sistema educativo ecuatoriano ha sido la tendencia a reducir la planificación a un requisito formal, desvinculado de la práctica pedagógica. Esta visión instrumental limita el potencial transformador de la planificación, ya que convierte al docente en un ejecutor de prescripciones, en lugar de reconocerlo como un profesional reflexivo capaz de interpretar el currículo y responder a la diversidad del aula.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2014) señala que la planificación debe partir del conocimiento del contexto, las características del grupo y las necesidades individuales, permitiendo diseñar experiencias de aprendizaje pertinentes y significativas. Esto implica que el docente debe realizar un proceso permanente de observación, análisis y reflexión sobre el desarrollo infantil, reconociendo que el aprendizaje no ocurre de manera uniforme ni predecible.

Desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, la planificación debe anticipar la diversidad, incorporando múltiples formas de representación, participación y expresión, de modo que todas las niñas y niños puedan acceder al aprendizaje en igualdad de condiciones (CAST, 2018). Este enfoque desplaza la responsabilidad de la adaptación del estudiante hacia la transformación del entorno educativo, reconociendo que las barreras para el aprendizaje no se encuentran en el niño, sino en las prácticas pedagógicas que no consideran la diversidad.



3.2. La contextualización como principio fundamental de la planificación

La contextualización constituye un principio esencial de la planificación microcurricular, ya que permite que las experiencias educativas sean relevantes, significativas y culturalmente pertinentes. En el contexto ecuatoriano, caracterizado por su diversidad cultural, lingüística y territorial, la contextualización no es una opción pedagógica, sino una obligación ética y normativa.

El currículo nacional establece que las instituciones educativas deben adaptar la planificación a las características socioculturales del entorno, promoviendo el reconocimiento de la identidad cultural y la pertinencia educativa

Curriculo-priorizado-inicial

. Esto implica que el docente debe considerar elementos como:

- El contexto familiar y comunitario
- La cultura y las tradiciones locales
- La lengua materna
- Las condiciones socioeconómicas
- Las experiencias previas del estudiantado

Desde una perspectiva crítica, la falta de contextualización constituye una de las principales barreras para el aprendizaje, ya que genera experiencias educativas desconectadas de la realidad de niñas y niños. Cuando la planificación ignora el contexto, el aprendizaje pierde significado y se reduce a una actividad mecánica sin relevancia para la vida del estudiante.

Por el contrario, una planificación contextualizada permite que niñas y niños construyan el conocimiento a partir de su experiencia, fortaleciendo su identidad, su sentido de pertenencia y su participación activa en el proceso educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

3.3. La planificación microcurricular desde el enfoque inclusivo

La planificación microcurricular debe fundamentarse en el principio de inclusión educativa, reconociendo que todas las niñas y niños tienen derecho a participar y aprender, independientemente de sus características personales, sociales o culturales. Este



principio se sustenta en la Convención sobre los Derechos del Niño, que establece que la educación debe garantizar el desarrollo pleno de todos los niños sin discriminación (Organización de las Naciones Unidas, 1989).

En este contexto, la planificación debe anticipar y eliminar las barreras para el aprendizaje, mediante la implementación de estrategias pedagógicas flexibles, el uso de recursos diversificados y la realización de adaptaciones curriculares cuando sea necesario. El currículo ecuatoriano establece que el docente debe responder a la diversidad mediante la creación de ambientes inclusivos que favorezcan la participación activa de todos los estudiantes

Desde una perspectiva crítica, es necesario superar el modelo tradicional que concibe la inclusión como una adaptación posterior dirigida exclusivamente a estudiantes con discapacidad. La inclusión debe entenderse como un principio que orienta toda la planificación pedagógica, reconociendo que la diversidad es una condición inherente al proceso educativo.

3.4. La planificación microcurricular como garantía del derecho a la educación

La planificación microcurricular constituye una herramienta fundamental para garantizar el derecho a la educación, ya que permite organizar el proceso educativo de manera coherente, intencional y equitativa. En este sentido, la planificación no es únicamente una responsabilidad técnica del docente, sino una responsabilidad ética y política, orientada a garantizar el desarrollo integral y la inclusión educativa.

El Estado ecuatoriano reconoce que la educación debe garantizar el desarrollo integral de niñas y niños, promoviendo su participación activa en la sociedad (República del Ecuador, 2008). En este contexto, la planificación microcurricular constituye un mecanismo que permite concretar este mandato constitucional en la práctica educativa.

Desde esta perspectiva, la calidad de la educación depende en gran medida de la calidad de la planificación pedagógica. Una planificación rígida, descontextualizada o excluyente limita las oportunidades de aprendizaje y reproduce desigualdades educativas. Por el contrario, una planificación flexible, contextualizada e inclusiva permite que todas las niñas y niños desarrollen sus potencialidades, contribuyendo a la construcción de una sociedad más equitativa.



3.5. Ejemplo de planificación microcurricular contextualizada con enfoque inclusivo

A continuación, se presenta un ejemplo basado en el currículo ecuatoriano:

Contexto: Unidad Educativa ubicada en zona rural de la provincia de Pichincha. Grupo de Inicial 2 (4 años), con presencia de un estudiante con retraso en el desarrollo del lenguaje.

Experiencia de aprendizaje:

“Descubrimos los sonidos de nuestra comunidad”

Objetivo:

Desarrollar la capacidad de comunicación oral mediante la identificación y reproducción de sonidos del entorno.

Contextualización:

La experiencia se basa en los sonidos presentes en la comunidad, como animales, transporte, naturaleza y actividades familiares.

Estrategias inclusivas (DUA):

- Uso de imágenes, sonidos y objetos reales (múltiples formas de representación)
- Participación mediante imitación, movimiento o señalamiento (múltiples formas de acción y expresión)
- Actividades lúdicas basadas en el juego (múltiples formas de implicación)

Adaptaciones para NEE:

- Uso de apoyos visuales
- Tiempo adicional para la participación
- Refuerzo positivo y acompañamiento individual

Resultados esperados:

- Desarrollo del lenguaje oral
- Fortalecimiento de la participación
- Inclusión efectiva del estudiante con necesidades educativas específicas



Este ejemplo evidencia que la planificación microcurricular no es un proceso técnico aislado, sino una herramienta que permite garantizar el derecho a una educación inclusiva, pertinente y de calidad.

4. Diseño de experiencias significativas

El diseño de experiencias significativas constituye el núcleo de la práctica pedagógica en la Educación Inicial, ya que permite concretar el currículo en situaciones reales que promueven el desarrollo integral de niñas y niños. Estas experiencias no se limitan a actividades aisladas, sino que constituyen procesos pedagógicos intencionales que integran el juego, la exploración, la interacción social y la construcción activa del conocimiento. En el contexto ecuatoriano, el currículo establece que el aprendizaje en la primera infancia se produce mediante la participación activa en experiencias relevantes, contextualizadas y culturalmente pertinentes, reconociendo al niño como protagonista de su propio aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Desde el enfoque de derechos, el diseño de experiencias significativas constituye un medio para garantizar el desarrollo integral infantil, conforme lo establece la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que reconoce que la educación en la primera infancia debe centrarse en el bienestar, el desarrollo integral y el aprendizaje activo, promoviendo entornos educativos inclusivos, equitativos y culturalmente pertinentes (UNESCO, 2015). Esta perspectiva implica superar modelos pedagógicos tradicionales basados en la transmisión de contenidos, para adoptar enfoques que reconozcan el aprendizaje como un proceso activo, social y contextualizado.

Asimismo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia señala que las experiencias de aprendizaje en la primera infancia deben favorecer el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico mediante el juego, la interacción significativa y la exploración del entorno, ya que estas experiencias constituyen la base del desarrollo humano y del aprendizaje a lo largo de la vida (UNICEF, 2019). En este sentido, el diseño pedagógico en Educación Inicial no debe centrarse en la enseñanza formal ni en la escolarización temprana, sino en la creación de ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo integral y el bienestar infantil.



4.1. Fundamentación pedagógica de las experiencias significativas

Las experiencias significativas se fundamentan en el enfoque constructivista del aprendizaje, el cual reconoce que niñas y niños construyen el conocimiento a partir de la interacción con el entorno físico, social y cultural. Este enfoque implica que el aprendizaje no es un proceso pasivo de recepción de información, sino un proceso activo de construcción de significados.

El currículo ecuatoriano establece que el aprendizaje en la Educación Inicial se produce mediante la experiencia, el juego y la interacción social, reconociendo que estas experiencias permiten el desarrollo del pensamiento, el lenguaje, la identidad y las habilidades sociales

Curriculo-priorizado-inicial

. Desde esta perspectiva, el rol del docente consiste en diseñar experiencias que promuevan la exploración, la curiosidad, la creatividad y la participación activa.

Desde un análisis crítico, uno de los principales desafíos en la Educación Inicial ha sido la tendencia a escolarizar prematuramente a niñas y niños, priorizando actividades repetitivas, mecánicas y descontextualizadas. Esta práctica contradice la evidencia científica, que demuestra que el aprendizaje en la primera infancia se produce principalmente mediante el juego, la exploración y la interacción social (Shonkoff & Phillips, 2000). La escolarización temprana no solo limita el desarrollo integral, sino que puede generar desmotivación, ansiedad y dificultades en el aprendizaje.

Por tanto, el diseño de experiencias significativas implica reconocer que el aprendizaje infantil es un proceso integral que involucra dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y físicas, y que debe desarrollarse en ambientes afectivos, seguros y estimulantes.

4.2. El juego como estrategia central del aprendizaje

El juego constituye la estrategia pedagógica fundamental en la Educación Inicial, ya que permite a niñas y niños explorar el entorno, desarrollar el pensamiento, expresar emociones y construir relaciones sociales. El juego no es una actividad complementaria, sino el principal medio de aprendizaje en la primera infancia.

La Organización de las Naciones Unidas reconoce el juego como un derecho fundamental de la niñez, destacando su importancia para el desarrollo cognitivo, emocional y social



(Organización de las Naciones Unidas, 1989). Asimismo, la UNESCO (2015) señala que el juego constituye una herramienta pedagógica esencial que favorece el aprendizaje significativo y el desarrollo integral.

Desde una perspectiva crítica, es necesario cuestionar las prácticas pedagógicas que reducen el juego a un espacio de recreación sin intencionalidad educativa. El juego pedagógico debe ser planificado de manera intencional, con objetivos claros, respetando la iniciativa infantil y promoviendo el desarrollo integral.

El currículo ecuatoriano establece que el juego constituye una estrategia fundamental para el aprendizaje, ya que permite el desarrollo del pensamiento simbólico, la creatividad y la interacción social

Curriculo-priorizado-inicial

. En este sentido, el docente debe diseñar ambientes que favorezcan el juego libre, el juego guiado y el juego simbólico, promoviendo la participación activa de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas específicas.

4.3. Experiencias significativas desde el enfoque inclusivo y el Diseño Universal para el Aprendizaje

El diseño de experiencias significativas debe fundamentarse en el principio de inclusión educativa, garantizando que todas las niñas y niños tengan acceso a oportunidades de aprendizaje. Esto implica diseñar experiencias flexibles, accesibles y diversificadas que respondan a la diversidad presente en el aula.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) proporciona un marco conceptual que permite diseñar experiencias inclusivas mediante la diversificación de las formas de representación, participación y expresión (CAST, 2018). Este enfoque permite eliminar las barreras para el aprendizaje, promoviendo la participación activa de todos los estudiantes.

La UNESCO (2017) señala que los sistemas educativos inclusivos deben garantizar que las experiencias de aprendizaje sean accesibles para todos, reconociendo la diversidad como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo. En este sentido, el diseño de experiencias significativas debe considerar las necesidades educativas específicas, la diversidad cultural, los estilos de aprendizaje y las características individuales.



Desde un análisis crítico, la inclusión educativa no debe limitarse a la adaptación de actividades para estudiantes con discapacidad, sino que debe constituir un principio que oriente todo el proceso educativo. El diseño de experiencias inclusivas beneficia a todos los estudiantes, ya que promueve la participación, la motivación y el aprendizaje significativo.

4.4. La contextualización como condición para el aprendizaje significativo

La contextualización constituye un elemento esencial en el diseño de experiencias significativas, ya que permite que el aprendizaje tenga sentido para niñas y niños. El currículo ecuatoriano establece que las experiencias de aprendizaje deben estar relacionadas con el entorno social, cultural y natural del estudiante, promoviendo la construcción del conocimiento a partir de la experiencia

El aprendizaje contextualizado permite fortalecer la identidad cultural, el sentido de pertenencia y la participación activa en la comunidad. Este enfoque resulta especialmente relevante en el Ecuador, debido a su diversidad cultural y lingüística.

UNICEF (2019) señala que las experiencias de aprendizaje deben partir de la realidad del niño, promoviendo su participación activa y el desarrollo de habilidades relevantes para la vida. En este sentido, el aprendizaje significativo no se produce mediante la repetición de contenidos, sino mediante la participación en experiencias relevantes y contextualizadas.

4.5. Ejemplo de experiencia significativa con enfoque inclusivo

Experiencia de aprendizaje:

“Exploramos los alimentos de nuestra comunidad”

Contexto:

Grupo de Inicial 2 en comunidad rural intercultural.

Objetivo:

Desarrollar el lenguaje, la identidad cultural y el pensamiento lógico mediante la exploración de alimentos locales.

Descripción:

Las niñas y niños observan, manipulan y clasifican alimentos propios de su comunidad,



como maíz, papas y frutas. Posteriormente, participan en actividades de juego simbólico relacionadas con el mercado.

Aplicación del DUA:

- Uso de objetos reales, imágenes y narraciones (múltiples formas de representación)
- Participación mediante el lenguaje oral, el dibujo o la manipulación de objetos (múltiples formas de expresión)
- Actividades lúdicas y participativas (múltiples formas de implicación)

Adaptaciones para necesidades educativas específicas:

- Uso de apoyos visuales
- Instrucciones claras y simples
- Participación mediante diferentes formas de expresión

Resultados esperados:

- Desarrollo del lenguaje
- Fortalecimiento de la identidad cultural
- Participación inclusiva
- Desarrollo del pensamiento lógico

Esta experiencia evidencia que el aprendizaje significativo se produce cuando el niño participa activamente en experiencias relevantes, contextualizadas e inclusivas.

5. Adaptaciones curriculares y ajustes razonables en la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Específicas

La educación inclusiva constituye un principio fundamental del sistema educativo ecuatoriano y un derecho garantizado por el Estado, orientado a asegurar que todas las niñas y niños, independientemente de sus características personales, sociales, culturales o funcionales, tengan acceso a una educación de calidad en igualdad de oportunidades. En este marco, las adaptaciones curriculares y los ajustes razonables representan herramientas pedagógicas esenciales que permiten responder a las necesidades educativas



específicas (NEE), eliminando las barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje.

La Constitución de la República del Ecuador establece que el Estado garantizará políticas de prevención de discapacidades y la inclusión social de las personas con discapacidad, asegurando su acceso a la educación en todos los niveles en condiciones de igualdad (República del Ecuador, 2008). Este mandato constitucional se articula con la Organización de las Naciones Unidas, que mediante la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho a la educación inclusiva, señalando que los sistemas educativos deben realizar ajustes razonables para responder a las necesidades individuales (Organización de las Naciones Unidas, 2006).

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa no debe entenderse como la incorporación física del estudiante al aula regular, sino como la transformación del sistema educativo para garantizar su participación efectiva y su desarrollo integral. Este enfoque implica reconocer que las barreras para el aprendizaje no se encuentran en el estudiante, sino en las prácticas pedagógicas, el currículo, el entorno y las actitudes que limitan su participación (UNESCO, 2017).

5.1. Conceptualización actual de las Necesidades Educativas Específicas en el contexto ecuatoriano

En el sistema educativo ecuatoriano, el concepto de necesidades educativas específicas ha evolucionado hacia un enfoque inclusivo que reconoce la diversidad como una característica inherente al proceso educativo. El Ministerio de Educación del Ecuador define las necesidades educativas específicas como aquellas condiciones que requieren apoyos o respuestas educativas diferenciadas, ya sea de carácter temporal o permanente, con el fin de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021).

Este enfoque supera el modelo clínico tradicional, que centraba la atención exclusivamente en el déficit del estudiante, para adoptar un modelo educativo que reconoce la interacción entre las características del estudiante y las condiciones del entorno. En este sentido, las necesidades educativas específicas pueden estar asociadas a discapacidad, dificultades específicas de aprendizaje, trastornos del desarrollo, condiciones socioeconómicas, diversidad lingüística, altas capacidades o situaciones de vulnerabilidad social (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).



Desde una perspectiva crítica, uno de los principales avances del sistema educativo ecuatoriano ha sido el reconocimiento de que la inclusión no es responsabilidad exclusiva del docente de apoyo o del especialista, sino de todo el sistema educativo. Este cambio implica que la inclusión debe ser un principio transversal que oriente el currículo, la planificación, la evaluación y la organización institucional.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia señala que la inclusión educativa requiere la eliminación de las barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales que limitan el aprendizaje, promoviendo entornos educativos accesibles, seguros y respetuosos de la diversidad (UNICEF, 2021).

5.2. Adaptaciones curriculares como estrategia de inclusión educativa

Las adaptaciones curriculares constituyen modificaciones o ajustes que se realizan en los elementos del currículo con el propósito de responder a las necesidades educativas específicas de los estudiantes, garantizando su acceso al aprendizaje. Estas adaptaciones no implican la reducción del derecho a aprender, sino la diversificación de las estrategias pedagógicas para garantizar el desarrollo integral.

El currículo ecuatoriano establece que las adaptaciones curriculares deben realizarse en función de las características del estudiante, el contexto educativo y los objetivos de aprendizaje, permitiendo que todos los estudiantes participen en el proceso educativo.

Las adaptaciones curriculares pueden incluir modificaciones en:

- Las estrategias metodológicas
- Los recursos educativos
- El tiempo asignado para el aprendizaje
- El entorno físico
- Las formas de evaluación

Desde una perspectiva pedagógica, las adaptaciones curriculares no deben considerarse una medida excepcional, sino una práctica inherente a la enseñanza inclusiva. Todo proceso educativo requiere flexibilidad para responder a la diversidad presente en el aula.



La UNESCO (2017) señala que los sistemas educativos inclusivos deben proporcionar adaptaciones curriculares que permitan responder a la diversidad del estudiantado, garantizando el acceso al aprendizaje en igualdad de condiciones.

5.3. Ajustes razonables como garantía del derecho a la educación

Los ajustes razonables constituyen modificaciones necesarias y adecuadas que no imponen una carga desproporcionada al sistema educativo y que permiten garantizar el ejercicio del derecho a la educación. Estos ajustes constituyen una obligación legal y ética del sistema educativo.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que los ajustes razonables son medidas necesarias para garantizar que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones (Organización de las Naciones Unidas, 2006).

En el contexto educativo, los ajustes razonables pueden incluir:

- Uso de materiales accesibles
- Apoyos visuales
- Modificación de las estrategias pedagógicas
- Uso de sistemas alternativos de comunicación
- Apoyo individualizado

Desde una perspectiva crítica, la implementación de ajustes razonables no debe depender exclusivamente de la iniciativa individual del docente, sino que debe constituir una política institucional respaldada por el sistema educativo. La falta de ajustes razonables constituye una forma de exclusión educativa.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2021) establece que las instituciones educativas deben garantizar la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas, adaptaciones curriculares y ajustes razonables que permitan la participación activa de todos los estudiantes.



5.4. Adaptaciones curriculares en Educación Inicial: un enfoque preventivo

En la Educación Inicial, las adaptaciones curriculares adquieren un carácter preventivo, ya que permiten identificar y responder oportunamente a las necesidades educativas específicas, favoreciendo el desarrollo integral infantil.

La detección temprana y la intervención oportuna constituyen factores fundamentales para garantizar el desarrollo integral. UNICEF (2019) señala que la intervención temprana mejora significativamente las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de niñas y niños con necesidades educativas específicas.

El currículo ecuatoriano establece que el docente debe observar, identificar y responder a las necesidades individuales mediante la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas

Desde esta perspectiva, el docente de Educación Inicial cumple un rol fundamental en la identificación de barreras para el aprendizaje y en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas.

5.5. El Diseño Universal para el Aprendizaje como marco para las adaptaciones curriculares

El Diseño Universal para el Aprendizaje constituye un enfoque que permite diseñar experiencias educativas accesibles para todos los estudiantes, reduciendo la necesidad de adaptaciones posteriores. Este enfoque promueve la diversificación de las estrategias pedagógicas, permitiendo que todos los estudiantes participen en el proceso educativo (CAST, 2018).

La UNESCO (2017) reconoce el Diseño Universal para el Aprendizaje como una estrategia fundamental para promover la inclusión educativa, ya que permite eliminar las barreras para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje permite transformar el sistema educativo, promoviendo una educación accesible, equitativa e inclusiva.

5.6. Ejemplo aplicado en Educación Inicial

Contexto: Aula de Inicial 2 con estudiante con trastorno del desarrollo del lenguaje.



Barreras identificadas:

Dificultad en la comunicación oral.

Adaptaciones curriculares implementadas:

- Uso de imágenes y pictogramas
- Actividades basadas en el juego
- Apoyo individualizado

Ajustes razonables implementados:

- Tiempo adicional
- Uso de comunicación alternativa
- Refuerzo positivo

Resultados observados:

- Mayor participación
- Mejora en la comunicación
- Inclusión efectiva

Este ejemplo evidencia que las adaptaciones curriculares y los ajustes razonables constituyen herramientas fundamentales para garantizar la inclusión educativa.

Análisis crítico del Capítulo 3**Currículo, planificación y experiencias de aprendizaje con enfoque inclusivo**

El currículo constituye uno de los instrumentos fundamentales para orientar la acción educativa, ya que define los principios, objetivos, contenidos y orientaciones pedagógicas que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la Educación Inicial ecuatoriana, el currículo representa no solo una herramienta técnica, sino también una expresión de una concepción ética, pedagógica y social sobre la infancia, el aprendizaje y el rol del sistema educativo. Analizar críticamente el currículo implica comprender tanto sus fundamentos conceptuales como los desafíos asociados a su implementación en contextos reales.

El Currículo de Educación Inicial ecuatoriano (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014) se fundamenta en el enfoque de desarrollo integral, el reconocimiento del niño



como sujeto de derechos y la centralidad del juego como estrategia pedagógica. Este enfoque representa un avance significativo respecto a modelos tradicionales basados en la transmisión de contenidos y la preparación anticipada para la escolarización formal. Desde esta perspectiva, el currículo no se concibe como una lista de contenidos que deben ser enseñados, sino como un marco orientador que promueve el desarrollo de capacidades mediante experiencias significativas.

Sin embargo, desde una perspectiva crítica, es necesario reconocer que la existencia de un currículo con fundamentos pedagógicos sólidos no garantiza su implementación efectiva. Uno de los principales desafíos en el contexto educativo ecuatoriano radica en la traducción del currículo formal al currículo real, es decir, a las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula. Como señala Michael Fullan (2002), las reformas educativas no se concretan únicamente mediante la formulación de políticas o documentos curriculares, sino mediante la transformación de las prácticas docentes. En muchos contextos educativos, persisten prácticas tradicionales centradas en la repetición, el control y la transmisión de contenidos, lo que evidencia una brecha entre el currículo prescrito y el currículo implementado.

Este fenómeno puede explicarse, en parte, por la persistencia de concepciones tradicionales del aprendizaje. Durante décadas, el currículo ha sido entendido como un instrumento de control orientado a garantizar la uniformidad educativa. Esta concepción ha promovido prácticas pedagógicas centradas en el cumplimiento de objetivos estandarizados, sin considerar la diversidad de los estudiantes. Desde el enfoque contemporáneo, esta perspectiva resulta incompatible con el reconocimiento de los ritmos individuales y la diversidad. Como plantea UNESCO (2017), la educación inclusiva requiere transformar el currículo en una herramienta flexible, capaz de responder a las características individuales de los estudiantes.

En este sentido, la planificación microcurricular constituye un elemento clave para garantizar la pertinencia y la inclusión educativa. La planificación no debe entenderse como un ejercicio administrativo orientado al cumplimiento de requisitos formales, sino como un proceso pedagógico reflexivo que permite organizar experiencias de aprendizaje coherentes con el desarrollo infantil. Como señala Lawrence Stenhouse (1975), el currículo debe concebirse como un proceso abierto, susceptible de adaptación y transformación en función del contexto. Esta perspectiva implica que el docente no es un



ejecutor pasivo del currículo, sino un profesional que interpreta, contextualiza y adapta las orientaciones curriculares.

Desde una perspectiva crítica, uno de los principales desafíos radica en superar la concepción tecnocrática de la planificación educativa. En muchos casos, la planificación se reduce a la elaboración de documentos formales que no reflejan las necesidades reales de los estudiantes. Esta práctica limita la capacidad del currículo para responder a la diversidad y debilita su potencial pedagógico. La planificación debe basarse en la observación del desarrollo infantil, el conocimiento del contexto sociocultural y la comprensión de los intereses de los niños.

Asimismo, el diseño de experiencias de aprendizaje constituye el núcleo de la práctica pedagógica en la Educación Inicial. El aprendizaje en la primera infancia no ocurre mediante la instrucción directa, sino mediante la participación en experiencias significativas. Como sostiene Jerome Bruner (1997), el aprendizaje es un proceso de construcción de significado que ocurre en contextos culturalmente relevantes. Las experiencias de aprendizaje deben promover la exploración, la interacción y el juego, favoreciendo el desarrollo integral.

Desde el enfoque sociocultural, el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación pedagógica. Lev Vygotsky (1978) sostiene que el desarrollo ocurre en interacción con otros, lo que implica que el docente desempeña un papel fundamental como mediador del aprendizaje. Esta perspectiva redefine el rol del docente, que deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un facilitador de experiencias de aprendizaje.

Otro aspecto central en el análisis crítico es la relación entre currículo e inclusión educativa. La inclusión no puede lograrse únicamente mediante la integración física de los estudiantes, sino que requiere la transformación del currículo. Como señalan Booth y Ainscow (2011), la inclusión implica eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje. Esto implica diseñar experiencias de aprendizaje accesibles, flexibles y pertinentes.

En el contexto ecuatoriano, este principio se encuentra respaldado por la Constitución de la República del Ecuador (2008), que reconoce el derecho a una educación inclusiva y de calidad. Asimismo, el currículo nacional establece la necesidad de atender la diversidad y promover la equidad educativa. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, es necesario



reconocer que la implementación de este enfoque enfrenta desafíos relacionados con la formación docente, la disponibilidad de recursos y las condiciones institucionales.

El Diseño Universal para el Aprendizaje constituye una herramienta fundamental para promover la inclusión educativa. Este enfoque propone diseñar experiencias de aprendizaje que respondan a la diversidad desde el inicio, evitando la necesidad de adaptaciones posteriores. Como señalan CAST (2018), el Diseño Universal para el Aprendizaje promueve la flexibilidad en la enseñanza, facilitando el acceso al aprendizaje para todos los estudiantes.

Desde el punto de vista pedagógico, el currículo también cumple una función ética y social. El currículo no es un instrumento neutral, sino que refleja valores, concepciones y prioridades sociales. Como señala Paulo Freire (1970), la educación debe orientarse a la formación de sujetos críticos y autónomos. En la Educación Inicial, esto implica promover el desarrollo de la autonomía, la creatividad y la participación.

En el contexto ecuatoriano, el currículo se fundamenta en el principio del Buen Vivir, que reconoce la educación como un derecho y como un proceso orientado al desarrollo integral. Este enfoque implica que el currículo debe contribuir al bienestar y al desarrollo humano, y no únicamente a la adquisición de conocimientos.

Sin embargo, uno de los principales desafíos radica en garantizar la coherencia entre el currículo formal y las prácticas educativas. La calidad de la Educación Inicial no depende únicamente de la existencia de un currículo adecuado, sino de su implementación efectiva. Esto requiere fortalecer la formación docente, promover la reflexión pedagógica y garantizar condiciones institucionales adecuadas.

En síntesis, el análisis crítico del currículo en la Educación Inicial ecuatoriana permite reconocer avances significativos en el reconocimiento del desarrollo integral, la inclusión y el enfoque de derechos. No obstante, el principal desafío radica en transformar el currículo en una herramienta viva, que oriente la práctica pedagógica y responda a la diversidad.

La planificación pedagógica debe concebirse como un proceso reflexivo y contextualizado, orientado a la construcción de experiencias de aprendizaje significativas. El docente desempeña un papel fundamental como mediador del currículo, y su formación constituye un elemento clave para garantizar la calidad educativa.



En última instancia, el currículo no debe entenderse como un documento técnico, sino como una herramienta pedagógica, ética y social, orientada a garantizar el derecho de todos los niños a una educación inclusiva, pertinente y de calidad.

Cierre reflexivo del Capítulo 3

Currículo, planificación y experiencias de aprendizaje con enfoque inclusivo

El currículo de Educación Inicial en el Ecuador constituye un instrumento fundamental para garantizar el desarrollo integral de niñas y niños desde una perspectiva de derechos, inclusión y pertinencia cultural. Sin embargo, su verdadero impacto no depende únicamente de su formulación normativa, sino de su apropiación crítica y contextualizada por parte de los actores educativos. La planificación microcurricular, el diseño de experiencias significativas y la implementación de adaptaciones curriculares y ajustes razonables representan los mecanismos mediante los cuales el currículo se transforma en una práctica pedagógica que garantiza el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

En el marco del sistema educativo ecuatoriano, el currículo se fundamenta en los principios establecidos en la Constitución de la República del Ecuador, que reconoce la educación como un derecho orientado al desarrollo integral del ser humano y como una responsabilidad ineludible del Estado (República del Ecuador, 2008). Este mandato implica que la educación no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe promover el desarrollo pleno de las capacidades humanas, el respeto a la diversidad y la construcción de una sociedad equitativa e inclusiva.

Desde esta perspectiva, la planificación microcurricular constituye un proceso pedagógico, ético y político que permite garantizar la equidad educativa. No se trata de un requisito administrativo, sino de un proceso reflexivo mediante el cual el docente interpreta el currículo, analiza el contexto, identifica las necesidades educativas específicas y diseña experiencias de aprendizaje pertinentes. La calidad de la educación depende, en gran medida, de la capacidad del docente para transformar el currículo en experiencias significativas que respondan a la diversidad presente en el aula (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

El diseño de experiencias significativas representa el núcleo de la práctica pedagógica en la Educación Inicial, ya que permite que niñas y niños construyan el conocimiento



mediante la exploración, el juego, la interacción social y la participación activa. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura reconoce que el aprendizaje en la primera infancia debe centrarse en el bienestar, la participación activa y el desarrollo integral, promoviendo entornos educativos inclusivos y culturalmente pertinentes (UNESCO, 2015). Este enfoque implica superar modelos pedagógicos tradicionales centrados en la transmisión de conocimientos, para adoptar enfoques que reconozcan al niño como sujeto activo de su aprendizaje.

Asimismo, la atención a la diversidad constituye un elemento esencial de la calidad educativa. Las adaptaciones curriculares y los ajustes razonables no deben entenderse como medidas excepcionales, sino como prácticas inherentes a una educación inclusiva. La Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia señala que la inclusión educativa requiere la eliminación de las barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje, promoviendo entornos educativos accesibles y equitativos (UNICEF, 2021). En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje constituye un marco fundamental para el diseño de experiencias educativas accesibles para todos los estudiantes (CAST, 2018).

Desde un análisis crítico, uno de los principales desafíos del sistema educativo ecuatoriano ha sido la persistencia de prácticas pedagógicas homogéneas que no responden a la diversidad del estudiantado. Estas prácticas reproducen desigualdades educativas y limitan el desarrollo integral infantil. La inclusión educativa requiere una transformación profunda de la cultura institucional, las prácticas pedagógicas y las políticas educativas, reconociendo la diversidad como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo y no como un problema que debe ser corregido.

En este contexto, el rol del docente adquiere una relevancia fundamental como mediador del aprendizaje, diseñador de experiencias educativas y garante del derecho a la educación. La práctica docente en la Educación Inicial exige competencias pedagógicas, sensibilidad ética y compromiso social, orientados a promover el desarrollo integral y la inclusión educativa. Asimismo, los directivos y los responsables de la política pública deben garantizar las condiciones institucionales, pedagógicas y normativas necesarias para la implementación efectiva del currículo y la inclusión educativa.

El fortalecimiento de la Educación Inicial constituye una inversión estratégica para el desarrollo social, ya que las experiencias educativas tempranas influyen



significativamente en el desarrollo cognitivo, emocional y social, así como en las trayectorias educativas posteriores (Shonkoff & Phillips, 2000). Garantizar una educación inicial inclusiva, pertinente y de calidad constituye una responsabilidad ética y política orientada a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

Caso de estudio pedagógico

Atención educativa inclusiva en el nivel Inicial

1. Contexto institucional y territorial

El presente caso de estudio se desarrolla en el Centro de Desarrollo Infantil Mitad del Mundo, ubicado en la parroquia San Antonio, provincia de Pichincha, en el norte del Distrito Metropolitano de Quito. Este centro forma parte de la red de servicios de educación inicial orientados a la atención integral de niñas y niños entre 3 y 5 años, en articulación con las políticas públicas de desarrollo infantil implementadas en el Ecuador.

El contexto socioterritorial del centro educativo se caracteriza por su diversidad sociocultural, resultado de procesos de movilidad interna provenientes de distintas provincias del país, así como de la presencia de familias que mantienen prácticas culturales vinculadas tanto a entornos urbanos como rurales. La comunidad presenta una heterogeneidad socioeconómica significativa, coexistiendo familias con empleo formal, trabajadores autónomos, comerciantes informales y hogares en situación de vulnerabilidad social. Estas condiciones inciden directamente en las oportunidades de desarrollo infantil y en las trayectorias educativas tempranas.

El Centro de Desarrollo Infantil Mitad del Mundo atiende a niñas y niños en el subnivel Inicial 2, conforme a lo establecido en el currículo nacional vigente, el cual orienta el proceso educativo hacia el desarrollo integral mediante experiencias de aprendizaje significativas, pertinentes e inclusivas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). La institución cuenta con un equipo docente titulado en Educación Inicial, infraestructura básica adecuada y recursos pedagógicos alineados con los lineamientos curriculares, aunque presenta limitaciones en el acceso permanente a servicios especializados de apoyo psicopedagógico.

En coherencia con el marco normativo nacional, el centro educativo asume el compromiso de garantizar el derecho a la educación inclusiva, reconocido en la Constitución de la República del Ecuador, la cual establece que el Estado garantizará una



educación que responda a la diversidad y promueva el desarrollo integral de las personas, sin discriminación de ningún tipo (República del Ecuador, 2008). Asimismo, la práctica pedagógica institucional se fundamenta en el principio de inclusión educativa, el cual reconoce que todos los niños tienen derecho a participar en procesos educativos de calidad, independientemente de sus características individuales, sociales o culturales.

Desde el punto de vista pedagógico, el centro educativo orienta su accionar conforme al enfoque de derechos, al principio del interés superior del niño y al reconocimiento de la diversidad como elemento constitutivo del proceso educativo. Este enfoque se encuentra alineado con lo establecido por la Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, que reconoce la educación inicial como una etapa fundamental para el desarrollo humano y la reducción de desigualdades sociales (UNICEF, 2019).

El aula en la que se desarrolla el presente caso está conformada por 22 niñas y niños de entre 4 y 5 años, quienes presentan características diversas en términos de desarrollo, experiencias familiares, contexto sociocultural y estilos de aprendizaje. Esta diversidad constituye una oportunidad pedagógica, pero también representa un desafío que requiere la implementación de estrategias inclusivas, planificación contextualizada y atención a las necesidades educativas específicas, conforme a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación del Ecuador.

En este contexto, el rol del docente adquiere especial relevancia como mediador del aprendizaje y garante del derecho a la educación inclusiva. La capacidad para identificar barreras para el aprendizaje y la participación, así como para diseñar estrategias pedagógicas pertinentes, resulta fundamental para asegurar el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Este escenario constituye el marco en el cual se presenta el caso de estudio, cuyo análisis permitirá reflexionar sobre la aplicación del currículo nacional, la atención a la diversidad y la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en la Educación Inicial ecuatoriana.

2. Descripción del estudiante y presentación del caso

En el aula de Inicial 2 del Centro de Desarrollo Infantil Mitad del Mundo, conformada por 22 niñas y niños con edades entre 4 y 5 años, se identifica la situación de Mateo (nombre ficticio para proteger su identidad, conforme al principio de confidencialidad).



Mateo tiene 4 años y 9 meses y asiste regularmente al centro educativo desde el inicio del período lectivo. Vive con su madre y su abuela materna en el sector urbano periférico de la parroquia San Antonio. Su madre trabaja en actividades comerciales informales, lo que implica jornadas extensas fuera del hogar, mientras que el cuidado cotidiano está principalmente a cargo de la abuela.

Durante el proceso de adaptación y en las primeras semanas de observación pedagógica sistemática, la docente identifica características particulares en el comportamiento, la comunicación y la interacción social del estudiante que difieren del promedio esperado para su grupo etario, según los referentes del currículo nacional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Estas observaciones no constituyen un diagnóstico clínico, sino indicadores pedagógicos que orientan el análisis educativo y la toma de decisiones docentes en el marco de la atención a la diversidad.

En el ámbito de la comunicación, Mateo presenta un uso limitado del lenguaje verbal funcional. Utiliza palabras aisladas, principalmente sustantivos, y en pocas ocasiones construye frases de dos elementos. Se observa que frecuentemente recurre a gestos, señala objetos o toma la mano del adulto para comunicar sus necesidades. Asimismo, muestra escasa respuesta cuando se le llama por su nombre, especialmente en situaciones grupales o cuando existen múltiples estímulos en el entorno.

En el ámbito socioemocional, el estudiante evidencia dificultades para interactuar con sus pares. Prefiere el juego individual y presenta resistencia a participar en actividades grupales dirigidas por la docente. En situaciones que implican cambios en la rutina, como transiciones entre actividades, puede manifestar conductas de frustración, incluyendo llanto o retraimiento. Sin embargo, también se observan momentos en los que establece contacto afectivo con la docente, especialmente en contextos estructurados y predecibles.

En el ámbito cognitivo, Mateo demuestra interés por actividades que implican manipulación de objetos, ensamblaje y exploración sensorial. Puede completar rompecabezas simples, clasificar objetos por color y forma, y participar en juegos que requieren coordinación visomotora. Estas fortalezas evidencian que su capacidad de aprendizaje está presente, aunque requiere formas de mediación pedagógica ajustadas a sus características individuales.

En el ámbito del comportamiento, se observa que el estudiante presenta dificultad para mantener la atención en actividades dirigidas de carácter verbal, especialmente aquellas



que implican instrucciones múltiples. No obstante, cuando las actividades incluyen apoyo visual, modelamiento o manipulación concreta, su nivel de participación aumenta significativamente.

Estas características constituyen indicadores que pueden estar asociados a Necesidades Educativas Específicas, entendidas como aquellas condiciones que requieren apoyos o adaptaciones para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje en igualdad de condiciones (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Es importante destacar que la identificación de estas necesidades no implica una categorización excluyente, sino el reconocimiento de la diversidad como parte inherente del proceso educativo.

El marco normativo ecuatoriano establece que todas las instituciones educativas deben garantizar la inclusión educativa mediante la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, conforme a lo dispuesto en la Constitución de la República del Ecuador, que reconoce el derecho de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo a recibir atención adecuada dentro del sistema educativo regular (República del Ecuador, 2008, art. 47).

Asimismo, el enfoque de educación inclusiva promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura establece que las diferencias individuales no deben ser consideradas como déficits, sino como características que requieren respuestas pedagógicas diversificadas (UNESCO, 2017). Desde esta perspectiva, el análisis del caso de Mateo debe orientarse a la identificación de barreras en el entorno educativo y a la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas, más que a la atribución de limitaciones inherentes al estudiante.

La docente, en cumplimiento de su rol profesional y de los lineamientos establecidos en el currículo nacional, inicia un proceso de observación sistemática, registro pedagógico y diálogo con la familia, con el propósito de comprender de manera integral las características del estudiante y diseñar estrategias educativas pertinentes. Este proceso constituye el primer paso en la implementación de una respuesta educativa inclusiva, orientada a garantizar el desarrollo integral y el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Este caso representa una situación frecuente en el contexto de la Educación Inicial ecuatoriana y plantea la necesidad de analizar críticamente el rol de la institución educativa, el docente y el sistema educativo en la atención a la diversidad y a las



Necesidades Educativas Específicas, en coherencia con el enfoque de derechos y el principio de inclusión educativa.

3. Análisis pedagógico del caso desde el currículo ecuatoriano y el enfoque de inclusión

El análisis pedagógico del caso de Mateo debe situarse en el marco del derecho a la educación inclusiva, entendido como la garantía de acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. La Constitución de la República del Ecuador establece que el Estado garantizará el desarrollo integral de niñas y niños, y adoptará medidas que aseguren su inclusión educativa, especialmente cuando presenten necesidades específicas de apoyo (República del Ecuador, 2008). Este mandato implica que la institución educativa y el docente deben responder a las características del estudiante mediante ajustes pedagógicos pertinentes, evitando prácticas de exclusión, segregación o derivación prematura fuera del sistema regular.

Desde el enfoque curricular, el caso de Mateo debe analizarse a partir de los ámbitos y objetivos establecidos en el currículo de Educación Inicial, el cual reconoce que el desarrollo infantil es un proceso integral, diverso y no lineal (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). En este sentido, las características observadas en el estudiante no deben interpretarse únicamente como limitaciones, sino como expresiones de un ritmo y un perfil de desarrollo que requiere mediaciones pedagógicas diferenciadas.

3.1 Análisis desde el ámbito de Comprensión y Expresión del Lenguaje

El currículo de Educación Inicial establece que las niñas y los niños deben desarrollar progresivamente la capacidad de comunicarse, expresar ideas, emociones y necesidades, y comprender mensajes en contextos significativos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). En el caso de Mateo, el uso limitado del lenguaje verbal funcional y su dependencia de gestos y acciones indican la presencia de barreras en el acceso a la comunicación oral en el contexto educativo.

Sin embargo, desde una perspectiva inclusiva, es fundamental reconocer que la comunicación no se limita al lenguaje verbal. La Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia señala que los niños desarrollan múltiples formas de comunicación, incluyendo gestos, expresiones faciales y acciones, las cuales deben ser reconocidas y fortalecidas



por el entorno educativo (UNICEF, 2013). En este sentido, la respuesta pedagógica no debe centrarse exclusivamente en la corrección del lenguaje verbal, sino en la ampliación de las oportunidades comunicativas mediante apoyos visuales, modelamiento y estrategias multimodales.

El análisis crítico permite identificar que la principal barrera no reside únicamente en el estudiante, sino en la predominancia de prácticas pedagógicas centradas en la comunicación verbal homogénea, que no siempre consideran la diversidad de formas de expresión presentes en el aula.

3.2 Análisis desde el ámbito de Convivencia

El ámbito de convivencia promueve el desarrollo de la interacción social, la participación y la construcción de vínculos afectivos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Las dificultades de Mateo para interactuar con sus pares y participar en actividades grupales pueden interpretarse como indicadores de barreras en la participación social dentro del entorno educativo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sostiene que la inclusión educativa implica transformar los entornos de aprendizaje para que todos los estudiantes puedan participar activamente, eliminando barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales (UNESCO, 2017). En este contexto, es necesario analizar si las actividades propuestas ofrecen múltiples formas de participación o si privilegian únicamente la interacción verbal y grupal, lo que puede generar exclusión indirecta de estudiantes con diferentes estilos de interacción.

El hecho de que Mateo establezca vínculos positivos con la docente en contextos estructurados constituye un indicador relevante de su capacidad de interacción, lo que demuestra que el problema no es la incapacidad de relacionarse, sino la necesidad de condiciones pedagógicas adecuadas que favorezcan su participación.

3.3 Análisis desde el ámbito de Identidad y Autonomía

El currículo reconoce que el desarrollo de la autonomía implica la capacidad de tomar decisiones, participar en actividades y actuar con seguridad en el entorno (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). La resistencia al cambio de rutina observada en Mateo puede interpretarse como una respuesta a entornos impredecibles o a la ausencia de apoyos que faciliten la anticipación de las actividades.



Desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, promovido por la UNESCO, es fundamental proporcionar múltiples medios de implicación y representación, incluyendo el uso de rutinas visuales, señales anticipatorias y entornos estructurados que favorezcan la comprensión y la seguridad emocional del estudiante (UNESCO, 2017).

Este análisis permite comprender que la autonomía no se desarrolla de manera aislada, sino en interacción con un entorno que ofrece apoyos adecuados. Por tanto, el fortalecimiento de la autonomía de Mateo depende en gran medida de la organización pedagógica del aula.

3.4 Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

El análisis del caso permite identificar diversas barreras que influyen en la participación y el aprendizaje del estudiante. Estas barreras no deben entenderse como características inherentes al niño, sino como factores del entorno educativo que pueden ser transformados. El Ministerio de Educación del Ecuador señala que las Necesidades Educativas Específicas surgen de la interacción entre las características del estudiante y las barreras presentes en el contexto educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Entre las principales barreras identificadas se encuentran:

- Predominio de estrategias pedagógicas centradas en el lenguaje verbal.
- Limitado uso de apoyos visuales y estrategias multisensoriales.
- Escasa estructuración visual de las rutinas.
- Actividades grupales con limitada flexibilidad en las formas de participación.

Este enfoque coincide con lo establecido por UNICEF (2013), que afirma que las barreras para el aprendizaje se originan frecuentemente en la organización del sistema educativo y no exclusivamente en el estudiante.

3.5 Identificación de potencialidades y fortalezas del estudiante

El enfoque inclusivo reconoce que todo estudiante posee capacidades que constituyen la base de su aprendizaje. En el caso de Mateo, se identifican fortalezas significativas, entre ellas:

- Interés por la exploración sensorial y la manipulación de objetos.



- Capacidad de clasificación y resolución de tareas concretas.
- Respuesta positiva a entornos estructurados.
- Capacidad de establecer vínculos afectivos con adultos significativos.

El reconocimiento de estas fortalezas es fundamental, ya que la educación inclusiva se basa en el desarrollo de las capacidades del estudiante, no en la focalización exclusiva en sus dificultades (UNESCO, 2017).

3.6 Determinación de la presencia de Necesidades Educativas Específicas

Con base en el análisis pedagógico, se puede determinar que el estudiante presenta indicadores asociados a Necesidades Educativas Específicas relacionadas con la comunicación y la interacción social. Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2016), estas necesidades requieren la implementación de apoyos pedagógicos específicos, adaptaciones curriculares y ajustes razonables para garantizar el acceso al aprendizaje.

Es importante enfatizar que la identificación de estas necesidades no tiene como finalidad etiquetar al estudiante, sino orientar la acción pedagógica y garantizar el ejercicio de su derecho a la educación en igualdad de condiciones, conforme a lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño, que reconoce el derecho de todos los niños a desarrollar al máximo sus capacidades en entornos educativos inclusivos (Naciones Unidas, 1989).

4. Diseño de la respuesta educativa inclusiva: adaptaciones, ajustes razonables y estrategias pedagógicas

El diseño de la respuesta educativa inclusiva constituye el núcleo de la acción pedagógica frente a las Necesidades Educativas Específicas identificadas. Desde el enfoque de derechos, la respuesta no se orienta a modificar al estudiante para que se adapte al sistema, sino a transformar las prácticas educativas para garantizar su participación, aprendizaje y desarrollo integral. La Constitución de la República del Ecuador establece que el sistema educativo debe garantizar la inclusión mediante propuestas pedagógicas flexibles, pertinentes y contextualizadas, asegurando que ninguna niña o niño sea excluido por razones asociadas a su condición de desarrollo (República del Ecuador, 2008).



En coherencia con este mandato, el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) señala que la respuesta educativa debe sustentarse en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, mediante la implementación de adaptaciones curriculares, ajustes razonables y estrategias pedagógicas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje. Este enfoque implica una transformación estructural de la planificación, la enseñanza y la evaluación.

4.1 Principios orientadores de la respuesta educativa inclusiva

La respuesta educativa inclusiva en el caso de Mateo debe fundamentarse en el reconocimiento de la diversidad como una condición inherente al proceso educativo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura establece que la educación inclusiva implica el desarrollo de sistemas educativos capaces de responder a la diversidad de los estudiantes mediante prácticas pedagógicas flexibles, centradas en el estudiante y orientadas al desarrollo de sus potencialidades (UNESCO, 2017).

Este enfoque exige que la docente adopte una perspectiva pedagógica que reconozca que el aprendizaje ocurre a través de múltiples formas de representación, expresión y participación. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje constituye un marco fundamental, ya que promueve la creación de entornos educativos accesibles desde el inicio, reduciendo la necesidad de adaptaciones posteriores.

Asimismo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia sostiene que las respuestas educativas inclusivas deben centrarse en el fortalecimiento de las capacidades del estudiante y en la creación de entornos seguros, estructurados y emocionalmente favorables, especialmente durante la primera infancia, etapa crítica para el desarrollo neurológico y socioemocional (UNICEF, 2013).

4.2 Implementación de ajustes razonables en el aula

Los ajustes razonables constituyen modificaciones necesarias y adecuadas que no imponen una carga desproporcionada y que permiten garantizar el derecho a la educación inclusiva (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). En el caso de Mateo, estos ajustes deben orientarse a facilitar la comunicación, la participación y la comprensión del entorno educativo.



Uno de los ajustes prioritarios es la incorporación de apoyos visuales en la organización de la jornada educativa. La implementación de secuencias visuales que representen las actividades diarias permite al estudiante anticipar las rutinas, reducir la ansiedad asociada a los cambios y fortalecer su autonomía. Este tipo de apoyo es coherente con el principio de proporcionar múltiples medios de representación, establecido en el Diseño Universal para el Aprendizaje (UNESCO, 2017).

Asimismo, es necesario diversificar las formas de comunicación en el aula, incorporando gestos, imágenes, modelamiento y demostraciones prácticas. Estas estrategias no solo benefician al estudiante con Necesidades Educativas Específicas, sino que fortalecen el aprendizaje de todo el grupo, en coherencia con el principio de educación inclusiva como beneficio colectivo.

Otro ajuste fundamental es la flexibilización de las formas de participación. El estudiante debe tener la posibilidad de participar en actividades grupales mediante diferentes modalidades, incluyendo la observación, la manipulación de materiales o la participación progresiva, respetando su ritmo de desarrollo. Este enfoque evita la exclusión indirecta y promueve la construcción gradual de habilidades sociales.

4.3 Adaptaciones curriculares no significativas

Las adaptaciones curriculares no significativas constituyen modificaciones en la metodología, los recursos, el tiempo o el entorno, sin alterar los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo nacional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Estas adaptaciones son especialmente pertinentes en el nivel de Educación Inicial, donde el currículo es flexible y centrado en el desarrollo integral.

En el caso de Mateo, las adaptaciones deben centrarse en la forma en que se presentan las experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, las actividades pueden estructurarse en secuencias más cortas, con instrucciones claras y apoyos visuales que faciliten su comprensión. Asimismo, el uso de materiales concretos y experiencias sensoriales favorece su participación activa, considerando su interés por la exploración manipulativa.

El currículo de Educación Inicial reconoce que el aprendizaje se construye a través de la experiencia, el juego y la interacción, por lo que las adaptaciones metodológicas constituyen una estrategia legítima y necesaria para garantizar el desarrollo integral de todos los estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).



Es importante destacar que estas adaptaciones no reducen la calidad educativa ni limitan el aprendizaje del estudiante, sino que garantizan su acceso efectivo al currículo, en coherencia con el principio de equidad educativa.

4.4 Estrategias pedagógicas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje

La implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje implica ofrecer múltiples formas de implicación, representación y expresión. Este enfoque permite responder a la diversidad desde la planificación inicial, evitando la necesidad de intervenciones remediales posteriores (UNESCO, 2017).

En el caso de Mateo, la docente debe incorporar estrategias que incluyan el uso de materiales visuales, actividades manipulativas, rutinas estructuradas y oportunidades de aprendizaje basadas en el juego. Estas estrategias favorecen la comprensión, la participación y la motivación del estudiante.

El juego constituye una estrategia pedagógica fundamental en la Educación Inicial. Según UNICEF (2018), el juego favorece el desarrollo cognitivo, social y comunicativo, y constituye un medio privilegiado para la inclusión educativa. A través del juego, el estudiante puede desarrollar habilidades de interacción, comunicación y autorregulación en un entorno natural y significativo.

Asimismo, el uso de andamiajes pedagógicos, entendido como el apoyo temporal proporcionado por el docente, permite al estudiante desarrollar progresivamente nuevas habilidades. Este proceso implica la observación continua, la mediación pedagógica y la adaptación progresiva de los apoyos, en función del desarrollo del estudiante.

4.5 Articulación con la familia y el equipo institucional

La respuesta educativa inclusiva requiere la articulación entre la institución educativa, la familia y los profesionales de apoyo. La participación de la familia es fundamental para garantizar la coherencia entre el entorno educativo y el entorno familiar.

La UNICEF señala que la colaboración entre la familia y la institución educativa fortalece el desarrollo infantil y favorece la implementación de estrategias educativas coherentes (UNICEF, 2013). En este sentido, la docente debe establecer espacios de diálogo con la familia, compartir observaciones pedagógicas y construir conjuntamente estrategias de apoyo.



Asimismo, la institución educativa debe activar las rutas de atención establecidas por el Ministerio de Educación del Ecuador, que incluyen el acompañamiento del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y, cuando sea necesario, la articulación con servicios especializados. Este proceso debe orientarse al fortalecimiento del apoyo educativo, no a la exclusión del estudiante.

4.6 Seguimiento, evaluación y mejora continua

La respuesta educativa inclusiva requiere un proceso permanente de seguimiento y evaluación. La docente debe registrar los avances del estudiante, evaluar la efectividad de las estrategias implementadas y realizar ajustes cuando sea necesario.

La evaluación en el contexto de la educación inclusiva no debe centrarse en la comparación con estándares homogéneos, sino en el análisis del progreso individual del estudiante, en coherencia con el enfoque de desarrollo integral establecido en el currículo nacional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Este proceso permite garantizar que la respuesta educativa sea pertinente, efectiva y orientada al desarrollo pleno del estudiante, en cumplimiento del derecho a la educación inclusiva reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989).

5. Recomendaciones para docentes, directivos y responsables de política pública en la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Específicas en Educación Inicial

La atención educativa a estudiantes con Necesidades Educativas Específicas en el nivel de Educación Inicial constituye una responsabilidad ética, pedagógica y jurídica del sistema educativo ecuatoriano. Este compromiso se fundamenta en el principio de igualdad de oportunidades y en el reconocimiento de la diversidad como condición inherente al desarrollo humano. La Constitución de la República del Ecuador establece que el Estado garantizará el acceso, permanencia y participación de todas las personas en el sistema educativo, adoptando medidas que aseguren la inclusión y la eliminación de barreras que limiten el ejercicio pleno del derecho a la educación (República del Ecuador, 2008).

En este contexto, las recomendaciones que se presentan a continuación están orientadas a fortalecer la capacidad del sistema educativo para responder de manera pertinente,



oportuna y equitativa a las necesidades de los estudiantes, especialmente durante la primera infancia, etapa en la que la intervención educativa tiene un impacto decisivo en el desarrollo integral.

5.1 Recomendaciones dirigidas a docentes de Educación Inicial

El docente constituye el actor central en la implementación de prácticas inclusivas. Su rol trasciende la transmisión de contenidos y se orienta a la mediación pedagógica, la creación de entornos accesibles y la promoción del desarrollo integral de todos los estudiantes. En este sentido, es fundamental que el docente adopte una perspectiva inclusiva basada en el reconocimiento de la diversidad como un recurso pedagógico.

Una de las principales recomendaciones es fortalecer la observación pedagógica sistemática como herramienta para la identificación temprana de Necesidades Educativas Específicas. El Ministerio de Educación del Ecuador (2016) señala que la detección oportuna permite implementar apoyos pedagógicos adecuados y prevenir la consolidación de barreras para el aprendizaje y la participación. Esta observación debe centrarse tanto en las dificultades como en las fortalezas del estudiante, evitando enfoques deficitarios que limiten las expectativas educativas.

Asimismo, es necesario que el docente incorpore el Diseño Universal para el Aprendizaje en la planificación pedagógica, proporcionando múltiples formas de representación, expresión y participación. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sostiene que este enfoque permite crear entornos educativos accesibles desde el inicio, reduciendo la exclusión y favoreciendo el aprendizaje de todos los estudiantes (UNESCO, 2017).

Otra recomendación fundamental es la implementación de adaptaciones curriculares no significativas y ajustes razonables, tales como el uso de apoyos visuales, la estructuración de rutinas, la diversificación de estrategias metodológicas y la flexibilización de las formas de participación. Estas medidas permiten garantizar el acceso al currículo sin modificar los objetivos de aprendizaje, en coherencia con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación del Ecuador (2016).

Además, el docente debe promover un clima emocional seguro y positivo, ya que el desarrollo socioemocional constituye la base del aprendizaje en la primera infancia. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia destaca que los entornos educativos que



favorecen la seguridad emocional, la confianza y el respeto contribuyen significativamente al desarrollo cognitivo y social de los niños (UNICEF, 2013).

Finalmente, es esencial que el docente establezca una comunicación permanente con la familia, reconociendo su rol como corresponsable del proceso educativo. La colaboración entre la familia y la institución educativa permite garantizar la coherencia de las estrategias de apoyo y fortalecer el desarrollo integral del estudiante.

5.2 Recomendaciones dirigidas a directivos y líderes institucionales

Los directivos desempeñan un rol estratégico en la construcción de instituciones educativas inclusivas. Su liderazgo es determinante para la creación de una cultura institucional basada en el respeto a la diversidad y el compromiso con la equidad educativa.

Una recomendación prioritaria es promover procesos de formación docente continua en educación inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje y atención a Necesidades Educativas Específicas. La calidad de la respuesta educativa depende en gran medida de la preparación del docente para responder a la diversidad del aula. La UNESCO (2017) señala que el fortalecimiento de las competencias docentes constituye uno de los factores más importantes para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos.

Asimismo, los directivos deben garantizar la implementación efectiva de las rutas de atención establecidas por el Ministerio de Educación, incluyendo la articulación con el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y otros servicios de apoyo. Este acompañamiento institucional permite fortalecer la respuesta educativa y evitar que la responsabilidad recaiga exclusivamente en el docente.

Es fundamental también que los directivos promuevan la flexibilización institucional, permitiendo la adaptación de las prácticas pedagógicas a las características de los estudiantes. Esto implica reconocer que la equidad no consiste en ofrecer lo mismo a todos, sino en proporcionar a cada estudiante los apoyos que necesita para aprender.

Otra recomendación clave es fomentar una cultura institucional inclusiva, basada en el respeto, la valoración de la diversidad y el compromiso con el desarrollo integral de todos los estudiantes. Esta cultura institucional constituye la base para la implementación efectiva de la educación inclusiva.



5.3 Recomendaciones dirigidas a responsables de política pública educativa

La construcción de un sistema educativo inclusivo requiere el compromiso de los responsables de la política pública, quienes deben garantizar las condiciones estructurales, normativas y técnicas necesarias para la implementación efectiva de la inclusión educativa.

Una recomendación fundamental es fortalecer los sistemas de detección temprana e intervención educativa en el nivel de Educación Inicial. La primera infancia constituye una etapa crítica para el desarrollo, y la intervención oportuna puede prevenir la consolidación de dificultades de aprendizaje. UNICEF (2013) señala que las intervenciones educativas tempranas tienen un impacto significativo en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños.

Asimismo, es necesario fortalecer la formación inicial y continua de los docentes en educación inclusiva, incorporando este enfoque como un componente estructural del desarrollo profesional docente. La calidad de la educación inclusiva depende directamente de la capacidad del docente para implementar prácticas pedagógicas inclusivas.

Otra recomendación prioritaria es garantizar la disponibilidad de recursos pedagógicos accesibles, incluyendo materiales visuales, recursos didácticos inclusivos y herramientas pedagógicas que faciliten la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Es fundamental también fortalecer los equipos de apoyo institucional, como los Departamentos de Consejería Estudiantil, asegurando que cuenten con los recursos humanos y técnicos necesarios para acompañar a las instituciones educativas en la atención a la diversidad.

Finalmente, las políticas educativas deben orientarse a consolidar un sistema educativo inclusivo que reconozca la diversidad como un valor y garantice el derecho a la educación de todos los estudiantes, conforme a lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño, que reconoce el derecho de todos los niños a desarrollar plenamente sus capacidades en entornos educativos inclusivos (Naciones Unidas, 1989).

Conclusión pedagógica del caso de estudio

El análisis del caso presentado evidencia que la educación inclusiva en el nivel de Educación Inicial no constituye una acción complementaria ni una respuesta excepcional,



sino una condición esencial para garantizar el derecho a la educación y el desarrollo integral de todas las niñas y los niños. La situación de Mateo permite comprender que las Necesidades Educativas Específicas no deben interpretarse como una limitación inherente al estudiante, sino como el resultado de la interacción entre sus características individuales y las condiciones del entorno educativo. Esta perspectiva desplaza el enfoque desde el déficit hacia la responsabilidad pedagógica e institucional de eliminar barreras para el aprendizaje y la participación.

El marco jurídico ecuatoriano establece con claridad la obligación del sistema educativo de garantizar la inclusión. La Constitución de la República del Ecuador reconoce que la educación es un derecho fundamental y que el Estado debe asegurar medidas que permitan la inclusión efectiva de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo (República del Ecuador, 2008). Este mandato implica que las instituciones educativas deben implementar respuestas pedagógicas flexibles, contextualizadas y centradas en el estudiante, especialmente en el nivel de Educación Inicial, donde se sientan las bases del desarrollo humano.

Desde el punto de vista curricular, el caso demuestra que el currículo de Educación Inicial del Ecuador posee el potencial necesario para responder a la diversidad, debido a su carácter flexible, integral y centrado en el desarrollo. Sin embargo, este potencial solo se concreta cuando el docente asume un rol activo como mediador del aprendizaje, capaz de interpretar el currículo desde una perspectiva inclusiva y de traducirlo en experiencias de aprendizaje accesibles y significativas. El Ministerio de Educación del Ecuador (2014) establece que el currículo no debe aplicarse de manera rígida, sino adaptarse a las características, intereses y necesidades de los estudiantes, lo que constituye el fundamento de la educación inclusiva.

El caso también evidencia que la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje, los ajustes razonables y las adaptaciones curriculares no significativas no representan una simplificación del proceso educativo, sino un fortalecimiento de su calidad. Estas estrategias permiten garantizar el acceso al aprendizaje, respetar los ritmos de desarrollo y promover la participación activa del estudiante, contribuyendo al desarrollo de sus capacidades. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura señala que la educación inclusiva mejora la calidad educativa, ya que promueve prácticas pedagógicas más flexibles, reflexivas y centradas en el estudiante (UNESCO, 2017).



Asimismo, el caso confirma que el rol del docente es determinante en la construcción de entornos educativos inclusivos. La observación pedagógica, la planificación contextualizada, la implementación de estrategias diversificadas y la creación de un clima emocional seguro constituyen acciones fundamentales para garantizar el desarrollo integral del estudiante. Estas prácticas no solo benefician al estudiante con Necesidades Educativas Específicas, sino que fortalecen el aprendizaje de todo el grupo, promoviendo una educación más equitativa y humanizante.

El acompañamiento institucional y la articulación con la familia también emergen como factores clave en la implementación de la educación inclusiva. La Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia destaca que la colaboración entre la institución educativa, la familia y los servicios de apoyo fortalece el desarrollo infantil y garantiza respuestas educativas más efectivas (UNICEF, 2013). Esta articulación permite construir respuestas educativas coherentes, sostenibles y centradas en el bienestar del estudiante.

Desde una perspectiva de política pública, el caso pone en evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en educación inclusiva, consolidar los sistemas de apoyo institucional y garantizar la disponibilidad de recursos pedagógicos accesibles. La educación inclusiva no depende exclusivamente del compromiso individual del docente, sino de la existencia de un sistema educativo que proporcione las condiciones necesarias para su implementación efectiva.

En términos pedagógicos, la principal lección derivada de este caso es que la inclusión no consiste en incorporar al estudiante al sistema educativo tal como este existe, sino en transformar el sistema educativo para que pueda responder a la diversidad de los estudiantes. Este enfoque implica una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, las culturas institucionales y las políticas educativas.

Finalmente, la educación inclusiva en la primera infancia constituye una inversión social estratégica, ya que permite garantizar el desarrollo pleno de las capacidades de todos los niños y niñas, contribuyendo a la construcción de una sociedad más equitativa, justa e inclusiva. La Convención sobre los Derechos del Niño establece que todos los niños tienen derecho a desarrollar al máximo sus capacidades y a participar plenamente en la sociedad (Naciones Unidas, 1989). La Educación Inicial, en este sentido, no solo cumple una función educativa, sino también una función social y ética, orientada a garantizar el ejercicio pleno de los derechos humanos desde los primeros años de vida.



Esta conclusión reafirma que la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas no es una opción metodológica, sino una obligación profesional, institucional y ética, que constituye el fundamento de una educación inicial con sentido, orientada al desarrollo integral y al reconocimiento de la dignidad y el potencial de cada niña y niño.



Capítulo 4: Metodologías activas, juego y construcción de ambientes inclusivos

Madeleine Samantha Olmedo Núñez⁴

1. El juego como estrategia central en la Educación Inicial

El juego constituye la estrategia pedagógica esencial en la Educación Inicial, debido a su papel determinante en el desarrollo integral de las niñas y los niños. No es una actividad secundaria ni exclusivamente recreativa, sino el medio natural mediante el cual el niño construye conocimientos, desarrolla habilidades y comprende el entorno. Desde esta perspectiva, el juego representa la forma primaria de aprendizaje en la primera infancia y el eje metodológico que orienta las prácticas pedagógicas en este nivel educativo.

El currículo nacional de Educación Inicial del Ecuador reconoce el juego como el principal medio de aprendizaje, señalando que las experiencias educativas deben fundamentarse en actividades lúdicas que permitan la exploración, la experimentación y la interacción social (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Este enfoque es coherente con lo establecido en la Constitución de la República del Ecuador, que reconoce el derecho de los niños al desarrollo integral, lo que implica la implementación de metodologías acordes con sus características evolutivas (República del Ecuador, 2008).

Desde la psicología del desarrollo, el juego ha sido ampliamente reconocido como el principal mecanismo de construcción del conocimiento en la infancia. Jean Piaget (1962) sostiene que el juego permite al niño asimilar la realidad a sus estructuras cognitivas, favoreciendo la construcción progresiva del pensamiento. A través del juego, el niño experimenta, manipula objetos, explora relaciones causales y construye esquemas mentales que constituyen la base del aprendizaje posterior.

Por su parte, Lev Vygotsky (1978) destaca que el juego tiene una función esencial en el desarrollo social y cultural del niño, ya que permite la internalización de normas, roles y significados sociales. Según este autor, el juego crea una zona de desarrollo próximo, en la cual el niño puede desarrollar habilidades superiores mediante la interacción con otros y la mediación del adulto. Este enfoque resalta el carácter social del aprendizaje y el rol del docente como mediador pedagógico.

⁴ Magister en Educación y Docencia, Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea; Licenciada en Producción para Medios de Comunicación, Universidad Iberoamericana del Ecuador; Docente, Ministerio de Educación del Ecuador. Correo electrónico: made7olm@yahoo.com | ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3422-2269>



Asimismo, Jerome Bruner (1983) señala que el juego favorece el desarrollo del pensamiento simbólico y el lenguaje, ya que permite al niño representar la realidad mediante símbolos, acciones y narrativas. Este proceso constituye la base del desarrollo cognitivo y de la capacidad de abstracción.

Desde una perspectiva contemporánea, David Elkind (2007) afirma que el juego es esencial para el desarrollo emocional, social e intelectual, y advierte que la reducción del juego en la educación inicial puede afectar negativamente el desarrollo integral del niño. El autor sostiene que el juego permite el desarrollo de la creatividad, la autorregulación y la capacidad de resolución de problemas.

Estas perspectivas teóricas coinciden con el enfoque promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que reconoce el juego como una estrategia pedagógica fundamental para el aprendizaje significativo, el desarrollo integral y la inclusión educativa (UNESCO, 2017). Asimismo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia destaca que el juego constituye una herramienta esencial para el desarrollo cerebral, especialmente durante los primeros años de vida, etapa en la que el cerebro presenta mayor plasticidad (UNICEF, 2018).

1.1 El juego como medio de desarrollo cognitivo

El juego favorece el desarrollo cognitivo al permitir que el niño explore, experimente y construya conocimientos a partir de la interacción con el entorno. Según Piaget (1962), el juego contribuye al desarrollo del pensamiento lógico mediante la manipulación de objetos y la resolución de problemas.

Por ejemplo, cuando un niño construye una estructura con bloques, desarrolla habilidades relacionadas con la clasificación, la seriación, el equilibrio y la relación causa-efecto. Estas experiencias constituyen la base del pensamiento matemático.

Asimismo, el juego simbólico permite el desarrollo de la función simbólica, que es fundamental para el desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura. Vygotsky (1978) sostiene que el juego simbólico permite al niño representar la realidad y desarrollar habilidades cognitivas superiores.



1.2 El juego como medio de desarrollo social y emocional

El juego también cumple una función fundamental en el desarrollo social y emocional. A través del juego, los niños aprenden a interactuar, cooperar, compartir y resolver conflictos.

Según Bruner (1983), el juego permite al niño comprender las normas sociales y desarrollar habilidades de interacción. Asimismo, Elkind (2007) destaca que el juego favorece el desarrollo de la autoestima, la seguridad emocional y la autorregulación.

En el contexto educativo, el juego permite la construcción de vínculos afectivos entre los niños y entre el niño y el docente, lo que favorece el desarrollo socioemocional y el aprendizaje.

1.3 El juego como estrategia para la inclusión educativa

El juego constituye una estrategia pedagógica esencial para la inclusión educativa, ya que permite la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

El enfoque de educación inclusiva promovido por la UNESCO establece que las prácticas pedagógicas deben ofrecer múltiples formas de participación, permitiendo que todos los estudiantes accedan al aprendizaje (UNESCO, 2017). El juego cumple esta función, ya que permite diferentes formas de participación, incluyendo la observación, la manipulación, la imitación y la interacción.

Asimismo, UNICEF (2018) señala que el juego favorece la inclusión de niños con Necesidades Educativas Específicas, ya que permite el aprendizaje a través de experiencias concretas y significativas.

Este enfoque es coherente con el currículo ecuatoriano, que establece que la Educación Inicial debe garantizar la participación de todos los estudiantes mediante experiencias pedagógicas inclusivas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

1.4 El rol del docente como mediador del juego

El docente desempeña un rol fundamental en la mediación del juego. Su función no consiste en dirigir el juego, sino en crear entornos que favorezcan el aprendizaje y acompañar al niño en su proceso de desarrollo.



Vygotsky (1978) destaca que el aprendizaje ocurre mediante la mediación social, y que el docente desempeña un rol fundamental en este proceso. La mediación pedagógica implica observar, acompañar, orientar y enriquecer el juego del niño.

Por ejemplo, el docente puede enriquecer el juego mediante preguntas, sugerencias o la incorporación de nuevos materiales, favoreciendo el desarrollo cognitivo y el lenguaje.

1.5 Implicaciones prácticas para el contexto ecuatoriano

En el contexto ecuatoriano, el uso del juego como estrategia pedagógica implica el aprovechamiento de recursos locales y culturales. Por ejemplo, los docentes pueden utilizar materiales como semillas, hojas, arena, agua, recipientes reciclados y objetos del entorno.

Estas prácticas no solo favorecen el aprendizaje, sino que también fortalecen la identidad cultural y la relación del niño con su entorno.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2014) establece que las experiencias de aprendizaje deben contextualizarse en el entorno sociocultural del niño, reconociendo la importancia de la interculturalidad en el proceso educativo.

2. Rincones y ambientes pedagógicos en la Educación Inicial: organización, sentido pedagógico e inclusión

La organización de rincones y ambientes pedagógicos constituye una de las estrategias metodológicas más importantes en la Educación Inicial, ya que permite concretar el currículo en experiencias significativas, accesibles e inclusivas. Los ambientes pedagógicos no son únicamente espacios físicos, sino contextos educativos intencionalmente organizados para favorecer el desarrollo integral, la autonomía, la exploración y el aprendizaje activo de las niñas y los niños.

El currículo de Educación Inicial del Ecuador establece que el ambiente de aprendizaje debe ofrecer oportunidades para el juego, la interacción, la exploración y la participación activa, reconociendo que el entorno constituye un elemento esencial del proceso educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Esta perspectiva es coherente con el enfoque de desarrollo integral y con el principio de inclusión, que exige la creación de entornos accesibles y pertinentes para todos los estudiantes.



Desde el marco jurídico, la Constitución de la República del Ecuador establece que el sistema educativo debe garantizar condiciones que favorezcan el desarrollo integral y la inclusión, lo que implica la creación de entornos educativos adecuados a las características de los estudiantes (República del Ecuador, 2008). En este sentido, la organización de los ambientes pedagógicos constituye una responsabilidad institucional y pedagógica.

Desde el punto de vista teórico, la organización del ambiente educativo ha sido ampliamente estudiada como un factor determinante en el aprendizaje. Maria Montessori (1912) destacó que el ambiente preparado constituye un elemento esencial del aprendizaje, ya que permite al niño actuar de manera autónoma y construir su conocimiento mediante la interacción con el entorno. La autora sostiene que el ambiente debe estar organizado de manera accesible, ordenada y estructurada, permitiendo al niño elegir, explorar y aprender de manera independiente.

De manera complementaria, Loris Malaguzzi (1998), fundador del enfoque de Reggio Emilia, plantea que el ambiente es el “tercer maestro”, ya que influye directamente en el aprendizaje, la motivación y la interacción social. Según este enfoque, el ambiente debe ser estéticamente atractivo, culturalmente significativo y pedagógicamente intencional.

Estas perspectivas coinciden con lo planteado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que señala que los ambientes de aprendizaje deben diseñarse para favorecer la participación, la exploración y la inclusión de todos los estudiantes (UNESCO, 2017).

2.1 Fundamento pedagógico de los rincones de aprendizaje

Los rincones pedagógicos constituyen espacios organizados dentro del aula, diseñados para favorecer el aprendizaje mediante el juego, la exploración y la interacción. Cada rincón ofrece oportunidades específicas de aprendizaje, permitiendo el desarrollo de diferentes capacidades.

Desde el enfoque constructivista, los rincones permiten que el niño construya su conocimiento mediante la interacción directa con materiales y experiencias. Piaget (1962) sostiene que el aprendizaje ocurre mediante la acción, y los rincones ofrecen oportunidades para la acción significativa.



Asimismo, Vygotsky (1978) destaca que el aprendizaje ocurre en interacción con el entorno y con otras personas. Los rincones favorecen esta interacción, permitiendo el desarrollo social y el aprendizaje colaborativo.

Desde el enfoque inclusivo, los rincones constituyen una estrategia pedagógica esencial, ya que permiten múltiples formas de participación. Los estudiantes pueden interactuar con los materiales según sus capacidades, intereses y ritmos de desarrollo.

2.2 Tipos de rincones pedagógicos en el contexto ecuatoriano

La organización de los rincones debe responder al currículo nacional, al contexto sociocultural y a las características de los estudiantes. A continuación, se presentan los rincones fundamentales, con orientaciones prácticas para su implementación.

Rincón de lectura y lenguaje

Este rincón favorece el desarrollo del lenguaje, la imaginación y la comprensión.

Debe incluir:

- Cuentos infantiles
- Libros con imágenes
- Láminas
- Títeres
- Carteles con imágenes
- Materiales elaborados con recursos locales

En el contexto ecuatoriano, es recomendable incluir cuentos relacionados con la cultura local, tradiciones y contextos comunitarios.

Ejemplo práctico:

En un Centro de Desarrollo Infantil de Pichincha, la docente organiza el rincón de lectura utilizando cuentos sobre la vida en la comunidad, animales de la región andina y tradiciones culturales.

Este rincón favorece el desarrollo del lenguaje, la identidad cultural y la inclusión.



Rincón de construcción

Este rincón favorece el desarrollo del pensamiento lógico, la coordinación motora y la resolución de problemas.

Materiales recomendados:

- Bloques
- Cajas recicladas
- Envases
- Madera
- Materiales naturales como piedras o semillas

Este rincón permite la participación de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con Necesidades Educativas Específicas, ya que el aprendizaje ocurre mediante la manipulación.

Rincón de juego simbólico

Este rincón permite que el niño represente situaciones de la vida cotidiana.

Materiales recomendados:

- Muñecos
- Utensilios de cocina
- Ropa
- Objetos del entorno local

Ejemplo contextualizado:

Rincón “La tienda de mi comunidad”, utilizando productos representativos del entorno.

Este tipo de rincón favorece el desarrollo social, emocional y comunicativo.

Rincón sensorial

Este rincón es especialmente importante para la inclusión, ya que favorece el aprendizaje mediante la exploración sensorial.

Materiales recomendados:



- Arena
- Agua
- Semillas
- Texturas
- Material reciclado

Este rincón es fundamental para estudiantes con Necesidades Educativas Específicas, ya que permite el aprendizaje mediante la experiencia directa.

2.3 Organización del aula con enfoque inclusivo

La organización del aula debe garantizar:

- Accesibilidad
- Seguridad
- Claridad visual
- Orden
- Estimulación adecuada

El UNICEF señala que los ambientes estructurados favorecen la seguridad emocional, la autonomía y el aprendizaje de los niños (UNICEF, 2013).

Es importante que los materiales estén al alcance de los niños, permitiendo su uso autónomo.

2.4 Análisis crítico de la implementación de rincones en el contexto educativo

A pesar de su importancia, en muchos contextos educativos los rincones se implementan de manera superficial, sin una intención pedagógica clara. En algunos casos, se limitan a la organización física del aula, sin una planificación pedagógica que garantice el aprendizaje.

Este enfoque reduce el potencial pedagógico de los rincones y limita su impacto en el aprendizaje.



La UNESCO (2017) señala que los ambientes de aprendizaje deben diseñarse con intencionalidad pedagógica, considerando los objetivos educativos y las características de los estudiantes.

Asimismo, el Ministerio de Educación del Ecuador (2014) establece que los ambientes pedagógicos deben favorecer el desarrollo integral, la inclusión y la participación.

Esto implica que los rincones no deben organizarse únicamente como espacios físicos, sino como estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo integral.

2.5 Orientaciones prácticas para docentes

Para implementar rincones pedagógicos efectivos, el docente debe:

- Organizar el aula en espacios definidos
- Utilizar materiales accesibles
- Incorporar recursos del entorno local
- Favorecer la participación de todos los estudiantes
- Observar el uso de los rincones
- Realizar ajustes según las necesidades de los estudiantes

La organización de rincones constituye una estrategia fundamental para la implementación del currículo y la educación inclusiva.

3. Aprendizaje basado en experiencias en la Educación Inicial: fundamento, aplicación e inclusión

El aprendizaje basado en experiencias constituye uno de los principios pedagógicos fundamentales de la Educación Inicial, ya que reconoce que las niñas y los niños construyen el conocimiento mediante la interacción directa con su entorno físico, social y cultural. Este enfoque supera las prácticas tradicionales centradas en la transmisión verbal de contenidos y sitúa al niño como protagonista activo de su propio aprendizaje. En el contexto ecuatoriano, este principio se encuentra explícitamente reconocido en el currículo de Educación Inicial, que establece que el aprendizaje ocurre mediante el juego, la exploración, la interacción y la experiencia directa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).



Este enfoque se sustenta en el reconocimiento del desarrollo infantil como un proceso activo, dinámico y contextualizado. La Constitución de la República del Ecuador establece que el Estado garantizará el desarrollo integral de la niñez, lo que implica la implementación de prácticas educativas que respondan a sus características evolutivas y promuevan el desarrollo de sus capacidades (República del Ecuador, 2008). En este sentido, el aprendizaje basado en experiencias constituye una estrategia pedagógica coherente con el desarrollo infantil y con el enfoque de derechos.

Desde el punto de vista teórico, el aprendizaje experiencial ha sido ampliamente desarrollado por diversos autores. John Dewey (1938) sostiene que la educación debe fundamentarse en la experiencia, ya que el aprendizaje ocurre cuando el niño interactúa con su entorno y reflexiona sobre sus acciones. Este autor afirma que la experiencia constituye el punto de partida del conocimiento y que el aprendizaje significativo se construye mediante la acción.

De manera complementaria, David Kolb (1984) desarrolló la teoría del aprendizaje experiencial, señalando que el aprendizaje es un proceso que implica la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización y la aplicación. Aunque este modelo se ha aplicado ampliamente en diferentes niveles educativos, sus principios son especialmente relevantes en la Educación Inicial, donde el aprendizaje ocurre principalmente mediante la experiencia directa.

Asimismo, Jean Piaget (1962) sostiene que el conocimiento se construye mediante la interacción activa con el entorno. El niño no es un receptor pasivo de información, sino un constructor activo de su conocimiento. Este enfoque constituye la base del currículo de Educación Inicial, que promueve el aprendizaje mediante la exploración, la manipulación y la interacción.

El enfoque experiencial también se relaciona con la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje ocurre mediante la interacción social y la mediación cultural. Las experiencias compartidas con otros niños y con el docente favorecen el desarrollo cognitivo, social y comunicativo.

Este enfoque es respaldado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que señala que el aprendizaje basado en experiencias favorece el desarrollo de competencias, la participación activa y el aprendizaje significativo (UNESCO, 2017). Asimismo, el Fondo de las Naciones Unidas para la



Infancia destaca que el aprendizaje en la primera infancia debe fundamentarse en experiencias significativas, contextualizadas y culturalmente pertinentes (UNICEF, 2018).

3.1 Características del aprendizaje basado en experiencias en la Educación Inicial

El aprendizaje basado en experiencias se caracteriza por situar al niño como protagonista del proceso educativo. El docente no transmite conocimientos de manera directa, sino que crea condiciones que favorecen la exploración, el descubrimiento y la construcción del conocimiento.

Este enfoque se caracteriza por:

- El aprendizaje mediante la acción
- La exploración del entorno
- La participación activa del niño
- La interacción social
- La contextualización del aprendizaje

El currículo ecuatoriano establece que las experiencias de aprendizaje deben ser significativas, pertinentes y contextualizadas, reconociendo que el aprendizaje ocurre mediante la interacción con el entorno (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Desde el enfoque inclusivo, este tipo de aprendizaje permite la participación de todos los estudiantes, ya que no depende exclusivamente del lenguaje verbal o de habilidades académicas formales.

3.2 El rol del docente en el aprendizaje basado en experiencias

El docente desempeña un rol fundamental como mediador del aprendizaje. Su función consiste en diseñar experiencias pedagógicas que favorezcan la exploración, la interacción y el aprendizaje significativo.

Según Vygotsky (1978), el docente debe proporcionar mediación pedagógica, acompañando el proceso de aprendizaje del niño y favoreciendo el desarrollo de sus capacidades.

Esto implica que el docente debe:



- Observar al niño
- Identificar sus intereses
- Diseñar experiencias significativas
- Proporcionar apoyo pedagógico
- Favorecer la participación

El docente no impone el aprendizaje, sino que crea condiciones que lo favorecen.

3.3 Ejemplo práctico contextualizado al contexto ecuatoriano

Experiencia: “Exploramos las plantas de nuestra comunidad”

Contexto: Centro de Desarrollo Infantil en la provincia de Pichincha

Objetivo: Favorecer la exploración del entorno natural y el desarrollo del lenguaje.

Desarrollo de la experiencia:

La docente organiza una actividad en el patio del centro infantil, donde los niños observan plantas, flores y hojas.

Los niños:

- Observan las plantas
- Tocan las hojas
- Comparan tamaños
- Describen lo que ven

La docente acompaña la experiencia mediante preguntas como:

— ¿De qué color es la hoja?

— ¿Es grande o pequeña?

— ¿Cómo se siente?

Esta experiencia favorece el desarrollo del lenguaje, el pensamiento y la exploración.

Asimismo, permite la participación de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con Necesidades Educativas Específicas.



3.4 Aprendizaje basado en experiencias e inclusión educativa

El aprendizaje basado en experiencias constituye una estrategia fundamental para la inclusión educativa, ya que permite múltiples formas de participación.

Los estudiantes pueden aprender mediante:

- La observación
- La manipulación
- La interacción
- La exploración

Este enfoque elimina barreras para el aprendizaje y la participación.

La UNESCO señala que las experiencias pedagógicas inclusivas deben permitir la participación activa de todos los estudiantes (UNESCO, 2017).

Asimismo, UNICEF (2018) destaca que el aprendizaje experiencial favorece el desarrollo integral y la inclusión.

3.5 Análisis crítico de la práctica educativa

A pesar de su importancia, en muchos contextos educativos el aprendizaje continúa centrado en prácticas tradicionales, caracterizadas por la instrucción verbal y la repetición.

Estas prácticas limitan el desarrollo integral del niño y reducen las oportunidades de aprendizaje.

Dewey (1938) advierte que la educación basada exclusivamente en la transmisión de información limita el desarrollo del pensamiento y la capacidad de aprendizaje.

El currículo ecuatoriano propone superar estas prácticas mediante la implementación de experiencias de aprendizaje significativas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Esto implica una transformación de la práctica pedagógica.

3.6 Implicaciones prácticas para docentes

El docente debe:

- Diseñar experiencias significativas



- Utilizar recursos del entorno
- Favorecer la exploración
- Promover la participación
- Garantizar la inclusión

Este enfoque permite el desarrollo integral del niño y la implementación efectiva del currículo.

4. Materiales didácticos contextualizados y accesibles en la Educación Inicial

Los materiales didácticos constituyen un componente esencial en la Educación Inicial, ya que median la relación entre la niña o el niño y el conocimiento, facilitando la exploración, la construcción de significados y el desarrollo integral. En coherencia con el currículo ecuatoriano, los materiales no deben concebirse como recursos accesorios, sino como herramientas pedagógicas que favorecen la experiencia, la participación y la inclusión (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Desde el enfoque del desarrollo integral, el aprendizaje en la primera infancia ocurre principalmente a través de la interacción directa con objetos, personas y el entorno. En este sentido, los materiales didácticos permiten que el niño manipule, experimente, explore y construya conocimiento de manera activa. Como sostiene Jean Piaget (1962), el aprendizaje en los primeros años se construye mediante la acción sobre el entorno, lo que convierte a los materiales en mediadores fundamentales del desarrollo cognitivo.

Asimismo, desde la perspectiva sociocultural, Lev Vygotsky (1978) señala que las herramientas culturales, entre ellas los materiales educativos, median el desarrollo del pensamiento y favorecen la internalización del conocimiento. Los materiales no son neutrales; reflejan el contexto cultural y social en el que se desarrolla el niño. Por ello, su selección debe responder a criterios pedagógicos, culturales e inclusivos.

En el contexto ecuatoriano, el currículo de Educación Inicial establece que los ambientes y materiales deben ser pertinentes, contextualizados y accesibles, promoviendo el aprendizaje mediante la exploración y el juego (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Este enfoque se articula con el principio constitucional que reconoce el derecho de niñas y niños a una educación que garantice su desarrollo integral y respete su diversidad (República del Ecuador, 2008).



Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019) destacan que los materiales educativos accesibles constituyen un elemento clave para la inclusión, ya que permiten la participación de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con Necesidades Educativas Específicas. De igual manera, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018) señala que los materiales en la primera infancia deben ser seguros, culturalmente pertinentes y adecuados al nivel de desarrollo.

4.1 Función pedagógica de los materiales en la primera infancia

Los materiales didácticos cumplen una función estructural en el aprendizaje infantil, ya que facilitan la exploración, el desarrollo sensorial, la coordinación motora, el pensamiento simbólico y el lenguaje. No se trata únicamente de proporcionar objetos, sino de ofrecer herramientas que permitan al niño interactuar con su entorno de manera significativa.

Bruner (1983) sostiene que el aprendizaje ocurre mediante la interacción con el entorno y el uso de herramientas que facilitan la construcción del conocimiento. En la primera infancia, estas herramientas incluyen materiales concretos que permiten la manipulación y la experimentación.

El uso adecuado de materiales favorece el desarrollo de:

- La coordinación motora
- La exploración sensorial
- El pensamiento simbólico
- El lenguaje
- La autonomía

Cuando el niño manipula objetos, no solo desarrolla habilidades motoras, sino que también construye conceptos, establece relaciones y desarrolla pensamiento lógico.

4.2 Principios para la selección de materiales didácticos

La selección de materiales didácticos debe responder a criterios pedagógicos, culturales e inclusivos. No todos los materiales favorecen el aprendizaje de manera significativa; su valor depende de cómo se integran en la experiencia pedagógica.



El currículo ecuatoriano establece que los materiales deben ser pertinentes, seguros y accesibles (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Asimismo, la UNESCO (2019) señala que los materiales inclusivos deben permitir la participación de todos los estudiantes.

Entre los principales criterios se encuentran:

Pertinencia pedagógica

Los materiales deben favorecer el desarrollo de capacidades y responder a los objetivos del currículo. No deben utilizarse únicamente como entretenimiento, sino como herramientas de aprendizaje.

Pertinencia cultural

Los materiales deben reflejar el contexto cultural del niño. Esto fortalece la identidad y el sentido de pertenencia. Rogoff (2003) señala que el aprendizaje ocurre dentro de contextos culturales específicos.

En el contexto ecuatoriano, esto implica utilizar materiales relacionados con la naturaleza, la comunidad y la cultura local.

Accesibilidad e inclusión

Los materiales deben permitir la participación de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con Necesidades Educativas Específicas.

El Diseño Universal para el Aprendizaje propone ofrecer múltiples formas de representación y participación (CAST, 2018).

Seguridad

Los materiales deben ser seguros, evitando riesgos físicos.

UNICEF (2018) señala que la seguridad constituye un criterio fundamental en la selección de materiales.

4.3 Uso de materiales del entorno y recursos locales

Uno de los principios más importantes en la Educación Inicial ecuatoriana es el uso de materiales del entorno. Este enfoque permite contextualizar el aprendizaje y reducir la dependencia de materiales comerciales.



Freire (1970) sostiene que la educación debe partir de la realidad del estudiante. El uso de materiales del entorno permite conectar el aprendizaje con la vida cotidiana.

Ejemplos de materiales del contexto ecuatoriano incluyen:

- Semillas
- Hojas
- Piedras
- Arena
- Madera
- Objetos de uso cotidiano

Estos materiales favorecen la exploración, la creatividad y el aprendizaje significativo.

Asimismo, permiten la implementación de prácticas pedagógicas sostenibles y culturalmente pertinentes.

4.4 Materiales accesibles e inclusión educativa

Los materiales accesibles constituyen un elemento fundamental para garantizar la inclusión educativa. La UNESCO (2019) señala que los materiales deben eliminar barreras para el aprendizaje y la participación.

Los estudiantes con Necesidades Educativas Específicas pueden requerir materiales adaptados que faciliten su participación.

Ejemplos incluyen:

- Materiales táctiles
- Materiales visuales
- Materiales manipulativos
- Materiales auditivos

Estos materiales favorecen la participación de todos los estudiantes.

El Diseño Universal para el Aprendizaje propone ofrecer múltiples formas de acceso al aprendizaje (CAST, 2018).



Este enfoque permite atender la diversidad sin excluir a ningún estudiante.

4.5 Ejemplo práctico contextualizado al contexto ecuatoriano

Contexto: Centro de Desarrollo Infantil en la provincia de Pichincha

Experiencia: Clasificamos semillas de nuestra comunidad

Materiales utilizados:

- Semillas de maíz
- Frejol
- Piedras pequeñas
- Recipientes reciclados

Los niños manipulan las semillas, las observan y las clasifican.

Esta actividad favorece:

- El pensamiento lógico
- La coordinación motora
- El lenguaje
- La participación

Asimismo, permite la participación de estudiantes con Necesidades Educativas Específicas, ya que los materiales son accesibles y manipulativos.

4.6 Análisis crítico de la práctica educativa

En muchos contextos educativos, existe una dependencia excesiva de materiales comerciales, lo que limita la contextualización del aprendizaje.

Esta práctica puede generar desigualdades, ya que no todas las instituciones tienen acceso a estos recursos.

El currículo ecuatoriano propone el uso de materiales del entorno como estrategia pedagógica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Esto permite democratizar el acceso a recursos educativos.



Asimismo, el uso de materiales del entorno favorece el aprendizaje significativo y la identidad cultural.

4.7 Implicaciones prácticas para la política educativa y la práctica docente

La implementación de materiales contextualizados y accesibles requiere:

- Formación docente
- Inversión educativa
- Desarrollo de políticas inclusivas
- Participación comunitaria

La Constitución del Ecuador establece que el Estado debe garantizar una educación de calidad (República del Ecuador, 2008).

Esto implica garantizar el acceso a materiales educativos adecuados.

Desde la práctica docente, implica diseñar experiencias pedagógicas contextualizadas, inclusivas y significativas.

5. Inclusión en la práctica diaria en la Educación Inicial ecuatoriana

La inclusión en la práctica diaria constituye uno de los principios fundamentales de la Educación Inicial contemporánea, ya que garantiza el derecho de todas las niñas y los niños a participar activamente en procesos educativos de calidad, independientemente de sus características personales, sociales, culturales o condiciones de desarrollo. En el contexto ecuatoriano, este principio no es únicamente una orientación pedagógica, sino un mandato constitucional, ético y pedagógico que exige transformar las prácticas educativas, los ambientes de aprendizaje y las concepciones tradicionales sobre el desarrollo infantil.

La Constitución de la República del Ecuador establece que la educación es un derecho de todas las personas y que el Estado garantizará un sistema educativo inclusivo, orientado al desarrollo integral y al respeto de la diversidad (República del Ecuador, 2008). Este mandato implica que la inclusión no debe entenderse como una medida excepcional dirigida a ciertos estudiantes, sino como un principio estructural que orienta toda la práctica educativa.



Desde el enfoque internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes mediante la participación activa en el aprendizaje, la eliminación de barreras y la transformación de los sistemas educativos. Este enfoque implica pasar de un modelo centrado en la adaptación del estudiante a un modelo centrado en la transformación del entorno educativo.

De manera complementaria, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018) señala que la inclusión en la primera infancia constituye una estrategia fundamental para garantizar el desarrollo integral, reducir desigualdades y fortalecer la equidad social. La evidencia demuestra que los entornos inclusivos favorecen el desarrollo cognitivo, socioemocional y comunicativo de todos los niños, no únicamente de aquellos con Necesidades Educativas Específicas.

Desde el punto de vista teórico, la inclusión educativa se fundamenta en el reconocimiento del desarrollo humano como un proceso diverso y culturalmente mediado. Lev Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje ocurre en interacción con otros y que el entorno desempeña un papel determinante en el desarrollo. Esta perspectiva implica que las barreras para el aprendizaje no se encuentran exclusivamente en el niño, sino en las condiciones del entorno educativo.

Asimismo, Urie Bronfenbrenner (1979) señala que el desarrollo infantil ocurre dentro de sistemas interrelacionados, entre ellos la familia, la escuela y la comunidad. Esto implica que la inclusión no puede limitarse al aula, sino que debe involucrar a toda la comunidad educativa.

En el contexto ecuatoriano, el currículo de Educación Inicial establece que el proceso educativo debe garantizar la participación de todos los niños, respetando sus características, ritmos y necesidades (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Esto implica que la inclusión debe concretarse en la práctica diaria mediante decisiones pedagógicas, organizativas y metodológicas.



5.1 La inclusión como principio pedagógico y ético

La inclusión no debe entenderse únicamente como la integración física del estudiante en el aula, sino como su participación activa en el aprendizaje. La presencia sin participación no constituye inclusión.

Ainscow (2001) sostiene que la inclusión implica garantizar tres dimensiones fundamentales:

- Presencia
- Participación
- Aprendizaje

Esto implica que todos los estudiantes deben tener oportunidades reales de aprender.

Desde esta perspectiva, la inclusión exige transformar la práctica pedagógica, los ambientes de aprendizaje y las estrategias docentes.

El docente no debe centrarse en las limitaciones del estudiante, sino en la eliminación de barreras para el aprendizaje.

5.2 Inclusión y práctica pedagógica en el aula de Educación Inicial

La inclusión se concreta en la práctica diaria mediante decisiones pedagógicas que favorezcan la participación de todos los estudiantes.

El docente debe diseñar experiencias pedagógicas flexibles, accesibles y significativas.

Esto implica:

- Utilizar materiales accesibles
- Favorecer la participación activa
- Adaptar las estrategias pedagógicas
- Respetar los ritmos de aprendizaje

El currículo ecuatoriano establece que el aprendizaje debe desarrollarse mediante el juego, la exploración y la experiencia (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Estas estrategias favorecen la inclusión, ya que permiten la participación de todos los estudiantes.



5.3 Diseño Universal para el Aprendizaje como herramienta para la inclusión

El Diseño Universal para el Aprendizaje constituye uno de los enfoques más relevantes para garantizar la inclusión educativa. Este enfoque propone diseñar el proceso educativo desde el inicio para todos los estudiantes, evitando la necesidad de adaptaciones posteriores.

El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje, desarrollado por CAST (2018), propone tres principios fundamentales:

- Múltiples formas de representación
- Múltiples formas de participación
- Múltiples formas de expresión

Este enfoque permite atender la diversidad sin excluir a ningún estudiante.

En la Educación Inicial, esto implica ofrecer diversas formas de participación, como el juego, la manipulación y la exploración.

5.4 Atención a estudiantes con Necesidades Educativas Específicas en el aula regular

El sistema educativo ecuatoriano reconoce el derecho de los estudiantes con Necesidades Educativas Específicas a participar en el sistema educativo regular (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

La atención a estos estudiantes no debe centrarse en la segregación, sino en la inclusión.

Esto implica realizar ajustes razonables, que son modificaciones necesarias para garantizar el acceso al aprendizaje.

Estos ajustes pueden incluir:

- Adaptación de materiales
- Modificación de estrategias
- Apoyo pedagógico

La inclusión no implica reducir las oportunidades de aprendizaje, sino garantizar el acceso.



5.5 Estrategias prácticas para la inclusión en el aula ecuatoriana

La inclusión se concreta mediante acciones pedagógicas específicas.

Entre las principales estrategias se encuentran:

Uso de materiales accesibles

Materiales manipulativos, visuales y táctiles favorecen la participación.

Aprendizaje basado en el juego

El juego permite la participación de todos los estudiantes.

Organización flexible del aula

Los rincones permiten la participación según intereses y capacidades.

Mediación docente

El docente acompaña el proceso de aprendizaje.

Trabajo con la familia

La familia constituye un actor fundamental en el proceso educativo.

UNICEF (2018) destaca que la participación familiar favorece la inclusión educativa.

5.6 Ejemplo práctico contextualizado al contexto ecuatoriano

Contexto: Centro de Desarrollo Infantil en la provincia de Pichincha

Situación: Niño con dificultad en el desarrollo del lenguaje

Estrategia implementada:

La docente utiliza materiales visuales, gestos y juego simbólico.

El niño participa en las actividades mediante la manipulación de objetos.

Resultado:

El niño participa activamente en el aprendizaje.

Esto demuestra que la inclusión es posible mediante prácticas pedagógicas adecuadas.



5.7 Análisis crítico de la práctica educativa

A pesar de los avances normativos, en muchos contextos educativos la inclusión continúa enfrentando barreras.

Entre las principales barreras se encuentran:

- Falta de formación docente
- Escasez de recursos
- Enfoques tradicionales

La UNESCO (2017) señala que la inclusión requiere transformar los sistemas educativos.

Esto implica una transformación de la práctica pedagógica.

5.8 Implicaciones para docentes, directivos y política pública

La inclusión requiere acciones a múltiples niveles.

A nivel docente:

- Diseñar experiencias inclusivas
- Eliminar barreras para el aprendizaje

A nivel institucional:

- Desarrollar culturas inclusivas

A nivel de política pública:

- Garantizar recursos
- Fortalecer la formación docente

La Constitución del Ecuador establece que el Estado debe garantizar la inclusión educativa (República del Ecuador, 2008).

Síntesis pedagógica

La inclusión en la práctica diaria constituye un principio fundamental de la Educación Inicial ecuatoriana. No se trata únicamente de una política educativa, sino de un compromiso ético con el derecho de todas las niñas y los niños a aprender y desarrollarse plenamente.



La inclusión implica transformar la práctica pedagógica, diseñar experiencias accesibles y garantizar la participación de todos los estudiantes.

Análisis crítico del Capítulo 4

Metodologías activas, juego y construcción de ambientes inclusivos

Aquí se aborda uno de los componentes más relevantes de la Educación Inicial contemporánea: la implementación de metodologías activas y el reconocimiento del juego como eje estructurante del aprendizaje, así como la construcción de ambientes pedagógicos inclusivos que favorezcan el desarrollo integral. Desde una perspectiva crítica, el capítulo presenta aportes significativos al enfatizar el rol activo del niño como sujeto constructor de conocimiento y al cuestionar prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la transmisión pasiva de contenidos. No obstante, también es necesario profundizar en las condiciones estructurales, formativas e institucionales que condicionan la aplicación efectiva de estos enfoques en contextos educativos reales.

Uno de los principales aportes del capítulo radica en el reconocimiento del juego como estrategia pedagógica central y no como actividad secundaria o recreativa. Esta perspectiva se alinea con los enfoques constructivistas que sostienen que el aprendizaje en la primera infancia ocurre a través de la acción, la exploración y la interacción significativa con el entorno. El juego permite el desarrollo simultáneo de dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y motoras, constituyéndose en una herramienta integradora que respeta la naturaleza del desarrollo infantil. Desde esta mirada, el capítulo contribuye a superar visiones reduccionistas que subordinan el juego a objetivos académicos formales o que lo consideran un recurso accesorio sin valor pedagógico sustantivo.

Sin embargo, un análisis crítico permite reconocer que, en muchos contextos educativos, el discurso sobre el valor del juego no siempre se traduce en prácticas pedagógicas coherentes. Persiste una tendencia a estructurar el tiempo escolar en función de actividades dirigidas y resultados observables, limitando los espacios de juego libre, exploración espontánea y creatividad. Esta contradicción revela la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales que priorizan el control, la estandarización y la evidencia inmediata del aprendizaje, en detrimento de procesos más complejos y progresivos que caracterizan el desarrollo infantil. En este sentido, el capítulo podría



profundizar en las tensiones existentes entre los enfoques teóricos inclusivos y las prácticas institucionales que aún responden a lógicas escolarizantes.

Otro aspecto relevante del capítulo es la reflexión sobre las metodologías activas como estrategias que promueven la participación, la autonomía y la construcción significativa del conocimiento. Estas metodologías se sustentan en el reconocimiento del niño como sujeto competente, capaz de explorar, formular hipótesis, resolver problemas y construir significados a partir de su experiencia. Este enfoque representa un avance importante frente a modelos educativos que subestiman las capacidades infantiles y que limitan la participación activa de los niños en su propio proceso de aprendizaje.

No obstante, la implementación de metodologías activas exige una transformación profunda del rol docente. El educador deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en mediador, facilitador y observador de los procesos de aprendizaje. Esta transición implica el desarrollo de competencias pedagógicas complejas, como la capacidad de observación, la planificación flexible, la interpretación de procesos infantiles y la adaptación de estrategias según las necesidades individuales. En muchos casos, la formación docente inicial y continua no proporciona herramientas suficientes para asumir este rol, lo que puede generar inseguridad, resistencia o aplicación superficial de estas metodologías. Por esta razón, el capítulo podría incorporar un análisis más profundo sobre la necesidad de fortalecer la formación docente como condición indispensable para la implementación efectiva de prácticas inclusivas.

Se destaca la importancia de los ambientes de aprendizaje como elementos fundamentales del proceso educativo. Desde una perspectiva contemporánea, el ambiente no se limita al espacio físico, sino que incluye las interacciones, los materiales, las relaciones afectivas y la organización pedagógica. Un ambiente inclusivo es aquel que ofrece seguridad emocional, oportunidades de exploración, acceso equitativo a materiales y reconocimiento de la diversidad. Esta concepción amplía la mirada pedagógica y reconoce que el aprendizaje ocurre en interacción con múltiples factores, no únicamente a través de la instrucción directa.

Sin embargo, es necesario considerar que la construcción de ambientes inclusivos no depende exclusivamente de la voluntad docente, sino también de condiciones estructurales como la infraestructura, la disponibilidad de materiales, el número de estudiantes por aula y el apoyo institucional. En contextos caracterizados por limitaciones



de recursos, sobrecarga docente o falta de apoyo técnico, la implementación de ambientes pedagógicos inclusivos puede verse obstaculizada. Este aspecto resulta especialmente relevante en contextos educativos con desigualdades territoriales, donde las condiciones materiales y organizativas varían significativamente. Por ello, el análisis del capítulo podría fortalecerse al integrar una reflexión sobre la responsabilidad institucional y estatal en la garantía de condiciones adecuadas para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

Otro elemento importante es la relación entre inclusión y participación. La inclusión no se limita a la presencia física de los niños en el aula, sino que implica su participación activa, el reconocimiento de sus capacidades y la eliminación de barreras que limitan su aprendizaje. Las metodologías activas y el juego favorecen esta participación al ofrecer múltiples formas de expresión y aprendizaje, permitiendo que cada niño encuentre maneras propias de interactuar con el entorno. Esta perspectiva resulta coherente con el enfoque de derechos, que reconoce a los niños como sujetos activos y no como receptores pasivos de la educación.

No obstante, podría profundizar en el análisis de las barreras culturales que aún persisten en las prácticas educativas. En muchos contextos, existen expectativas rígidas sobre el comportamiento infantil, la disciplina y el aprendizaje, lo que puede limitar la implementación de metodologías flexibles y participativas. La inclusión requiere también un cambio cultural que cuestione creencias arraigadas sobre la educación, la autoridad y el aprendizaje. Este cambio no ocurre de manera inmediata, sino que requiere procesos de formación, reflexión y acompañamiento institucional.

Asimismo, resulta pertinente analizar el equilibrio entre estructura y flexibilidad en las metodologías activas. Si bien estas metodologías promueven la autonomía y la exploración, también requieren intencionalidad pedagógica, planificación y mediación docente. La ausencia de estructura puede generar desorganización y limitar las oportunidades de aprendizaje. Por el contrario, una estructura excesiva puede restringir la participación infantil. El desafío pedagógico consiste en construir ambientes organizados que, al mismo tiempo, permitan la libertad de exploración y el desarrollo autónomo.

Desde una perspectiva inclusiva, el capítulo contribuye a visibilizar la importancia de reconocer la diversidad como elemento constitutivo del proceso educativo. Las



metodologías activas permiten responder a diferentes estilos, intereses y ritmos de aprendizaje, favoreciendo la equidad educativa. Sin embargo, la inclusión no puede depender únicamente de la metodología utilizada, sino que requiere un enfoque integral que incluya políticas educativas, formación docente, apoyo institucional y participación familiar.

Finalmente, el capítulo aporta elementos relevantes para la comprensión de la Educación Inicial como espacio de desarrollo integral y no únicamente de preparación académica. El juego, la exploración y la interacción constituyen experiencias fundamentales que favorecen el desarrollo cognitivo, emocional y social. No obstante, el análisis crítico permite reconocer que la implementación efectiva de estos enfoques requiere superar barreras estructurales, institucionales y culturales que aún persisten en los sistemas educativos.

Se presenta una base conceptual sólida y coherente con los principios de la educación inclusiva, al reconocer el valor del juego, las metodologías activas y los ambientes pedagógicos como elementos fundamentales del aprendizaje infantil. Sin embargo, su fortalecimiento requiere integrar una reflexión más profunda sobre las condiciones reales de implementación, la formación docente, las limitaciones estructurales y las transformaciones culturales necesarias para garantizar prácticas educativas verdaderamente inclusivas. La inclusión no puede limitarse a un discurso pedagógico, sino que debe traducirse en prácticas concretas sostenidas por condiciones institucionales, políticas y formativas que permitan responder a la diversidad y garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los niños y niñas.

Cierre reflexivo del Capítulo 4

Metodologías activas, juego y construcción de ambientes inclusivos

El fortalecimiento de metodologías activas, centradas en el juego, la experiencia directa y la construcción de ambientes inclusivos, constituye una condición esencial para garantizar una Educación Inicial coherente con el desarrollo integral infantil y el enfoque de derechos. La evidencia pedagógica contemporánea demuestra que las niñas y los niños aprenden de manera más significativa cuando participan activamente en entornos que promueven la exploración, la interacción social, la creatividad y el sentido de pertenencia. En este marco, el juego deja de ser concebido como una actividad complementaria para consolidarse como el eje articulador del currículo, en tanto posibilita la construcción del



pensamiento, el desarrollo emocional, la comunicación y la comprensión del entorno (Bodrova & Leong, 2015; Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

La organización de ambientes pedagógicos inclusivos, mediante rincones, materiales accesibles y experiencias contextualizadas, representa una expresión concreta del compromiso institucional con la equidad educativa. Estos ambientes no solo favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas y motrices, sino que también fortalecen la autonomía, la autorregulación y la participación activa de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas específicas. En este sentido, el rol del docente se redefine como mediador del aprendizaje, diseñador de experiencias significativas y garante de condiciones que permitan la participación plena y efectiva de cada niña y niño, reconociendo la diversidad como un valor pedagógico y no como una limitación (Tomlinson, 2017; Ainscow, 2020).

Asimismo, la incorporación de materiales didácticos contextualizados y el uso de recursos locales contribuyen a fortalecer la pertinencia cultural del proceso educativo, particularmente en contextos interculturales como el ecuatoriano. Esta perspectiva permite que el aprendizaje se construya desde las experiencias, saberes y realidades de las comunidades, favoreciendo la identidad cultural y el sentido de pertenencia. De acuerdo con UNESCO (2017), los entornos educativos inclusivos deben garantizar no solo el acceso, sino también la participación y el aprendizaje significativo, lo cual implica transformar las prácticas pedagógicas, los ambientes y las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

La participación familiar emerge, en este contexto, como un componente esencial para la construcción de ambientes inclusivos y el fortalecimiento del desarrollo integral infantil. La articulación entre el centro educativo, la familia y la comunidad permite consolidar procesos educativos coherentes, afectivos y culturalmente pertinentes, favoreciendo la continuidad del aprendizaje entre el hogar y la institución. UNICEF (2019) destaca que los entornos educativos que promueven la colaboración familiar fortalecen el bienestar emocional, la seguridad afectiva y el desarrollo integral en la primera infancia, especialmente en contextos de diversidad.

En el contexto ecuatoriano, el desarrollo de metodologías activas y ambientes inclusivos responde al mandato de garantizar una educación de calidad, equitativa y pertinente, conforme lo establece el Ministerio de Educación del Ecuador (2014) en el Currículo de



Educación Inicial. Este marco reconoce al juego, la exploración, la interacción y la experiencia como fundamentos del aprendizaje, y orienta a los docentes a diseñar prácticas pedagógicas que respeten los ritmos, intereses y características individuales de cada estudiante.

En consecuencia, la construcción de ambientes inclusivos y el uso de metodologías activas no constituyen únicamente una opción pedagógica, sino una responsabilidad ética, profesional y social orientada a garantizar el derecho a una educación integral y de calidad desde los primeros años de vida. Este enfoque demanda docentes reflexivos, instituciones comprometidas y políticas educativas que reconozcan la centralidad de la primera infancia como base del desarrollo humano y social. Solo mediante prácticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas y centradas en el estudiante será posible construir entornos educativos que promuevan el desarrollo pleno, la equidad y la justicia educativa, contribuyendo al fortalecimiento de una sociedad más inclusiva y democrática.

Caso de estudio pedagógico

El juego como mediador de la inclusión y la participación en un aula de Educación Inicial

Contexto institucional y pedagógico

El presente caso de estudio se desarrolla en un centro de Educación Inicial ubicado en un contexto urbano periférico, caracterizado por diversidad sociocultural y presencia de familias con distintos niveles socioeconómicos. El aula está conformada por 24 niños y niñas de entre 4 y 5 años, quienes presentan características, intereses, ritmos de aprendizaje y experiencias previas diversas.

La docente responsable del grupo, con formación en Educación Inicial, ha orientado su práctica pedagógica hacia la implementación de metodologías activas, reconociendo el juego como eje fundamental del aprendizaje. No obstante, al inicio del año lectivo, identifica que algunos niños participan activamente en las actividades propuestas, mientras que otros permanecen en actitud de observación pasiva, presentan dificultad para integrarse a los juegos colectivos o manifiestan inseguridad al interactuar con sus pares.

Entre los niños se encuentra Mateo (nombre ficticio), un niño de 4 años que muestra interés por observar, pero evita participar en actividades grupales. Durante los momentos de juego libre, suele permanecer cerca de la docente o manipular objetos de manera



individual. Asimismo, presenta escasa comunicación verbal en el contexto escolar, aunque su familia señala que en el hogar se comunica con normalidad. Esta situación genera preocupación en la docente, quien reflexiona sobre la necesidad de construir un ambiente pedagógico que favorezca la participación y la inclusión efectiva de todos los niños.

Situación pedagógica y problemática identificada

La docente observa que las actividades dirigidas, centradas en consignas uniformes, limitan la participación de algunos niños, especialmente aquellos que requieren mayor tiempo para integrarse o que prefieren explorar de manera autónoma antes de participar activamente. Esta situación evidencia que, aunque el aula promueve el juego, las dinámicas pedagógicas no siempre garantizan la participación equitativa de todos los estudiantes.

A partir de la observación sistemática, la docente identifica que Mateo muestra interés por los bloques de construcción, los objetos manipulables y los juegos relacionados con el armado de estructuras. Sin embargo, cuando la actividad implica interacción directa con otros niños sin mediación pedagógica, tiende a retirarse o mantenerse en silencio.

Esta situación permite reconocer la necesidad de implementar metodologías activas que no solo promuevan el juego, sino que también faciliten la inclusión progresiva, respetando los ritmos individuales, las formas de participación y las necesidades emocionales de cada niño.

Intervención pedagógica basada en metodologías activas y juego

Con el propósito de favorecer la participación inclusiva, la docente reorganiza el ambiente de aprendizaje, creando rincones pedagógicos estructurados que permiten la exploración autónoma, el juego simbólico, la construcción y la interacción progresiva. Entre estos espacios se incluyen:

- Rincón de construcción
- Rincón de juego simbólico (hogar y profesiones)
- Rincón de arte y expresión
- Rincón de lectura
- Rincón de exploración sensorial



La docente decide iniciar el proceso de acompañamiento desde el interés particular de Mateo por los bloques de construcción. Durante el juego libre, se aproxima de manera respetuosa, observa sus acciones y verbaliza sus procesos, utilizando expresiones como:

— “Veo que estás construyendo una torre muy alta.”

— “¿Qué crees que pasará si colocas este bloque aquí?”

Este tipo de mediación favorece la construcción de confianza, valida la acción del niño y promueve el desarrollo del lenguaje sin generar presión o exigencia.

Posteriormente, la docente invita a otros niños que muestran interés por la construcción a integrarse progresivamente al mismo espacio, promoviendo el juego compartido. La participación no se impone, sino que se facilita a través de la curiosidad, la observación y la interacción natural.

Con el tiempo, Mateo comienza a aceptar la presencia de otros niños en su espacio de juego. Inicialmente comparte materiales de manera indirecta y, progresivamente, participa en la construcción colectiva de estructuras. La docente continúa acompañando el proceso mediante preguntas abiertas, reconocimiento verbal y apoyo emocional.

Resultados observados y transformación pedagógica

A lo largo de varias semanas, se evidencian cambios significativos en la participación de Mateo y del grupo en general. Mateo comienza a interactuar con sus pares, comparte materiales y participa en juegos colectivos, especialmente cuando estos se desarrollan en un ambiente seguro, estructurado y respetuoso de sus intereses.

Asimismo, se observa que otros niños que inicialmente mostraban menor participación también comienzan a integrarse con mayor seguridad. El juego se convierte en un espacio de encuentro, comunicación y aprendizaje compartido.

La docente reconoce que la transformación no se produjo mediante la exigencia directa de participación, sino a través de la construcción de un ambiente inclusivo, el respeto a los ritmos individuales y la implementación de metodologías activas centradas en el interés del niño.

Análisis pedagógico del caso

Este caso permite evidenciar que la inclusión no se logra únicamente mediante la presencia física del niño en el aula, sino a través de su participación activa y significativa



en las experiencias de aprendizaje. Las metodologías activas, especialmente el juego, constituyen herramientas fundamentales para favorecer esta participación, ya que permiten múltiples formas de expresión y respetan las diferencias individuales.

Asimismo, el caso destaca la importancia del rol docente como mediador del aprendizaje. La observación, la escucha pedagógica y la intervención respetuosa permiten identificar intereses, necesidades y potencialidades, facilitando la construcción de experiencias inclusivas.

El ambiente pedagógico también emerge como un elemento clave. La organización del espacio, la disponibilidad de materiales y la calidad de las interacciones influyen directamente en la participación infantil. Un ambiente inclusivo no solo facilita el acceso físico, sino que promueve la seguridad emocional y el sentido de pertenencia.

Este caso también permite reconocer que la inclusión es un proceso progresivo que requiere tiempo, sensibilidad pedagógica y compromiso docente. No se trata de forzar la participación, sino de crear condiciones que la hagan posible.

Reflexión pedagógica

La experiencia evidencia que el juego constituye un medio privilegiado para promover la inclusión, la participación y el desarrollo integral en la Educación Inicial. Cuando el docente reconoce los intereses infantiles, organiza ambientes estimulantes y acompaña los procesos con sensibilidad, el aprendizaje se convierte en una experiencia significativa y accesible para todos.

Asimismo, el caso reafirma que cada niño posee formas particulares de aprender, interactuar y participar. La educación inclusiva implica reconocer esta diversidad y responder a ella mediante prácticas pedagógicas flexibles, respetuosas y contextualizadas.

Finalmente, este caso permite comprender que la construcción de ambientes inclusivos no depende exclusivamente de estrategias metodológicas específicas, sino de una mirada pedagógica que reconoce al niño como sujeto activo, competente y digno de respeto. El juego, en este sentido, no solo es una estrategia pedagógica, sino una expresión fundamental del derecho a aprender en un entorno inclusivo, seguro y significativo.



Capítulo 5: Evaluación formativa, acompañamiento familiar e inclusión educativa

Fanny Cecilia Rojas Vargas⁵

1. Evaluación en Educación Inicial según normativa ecuatoriana

La evaluación en Educación Inicial, en el contexto del sistema educativo ecuatoriano, se concibe como un proceso formativo, continuo, integral y cualitativo, orientado a comprender el desarrollo infantil y a tomar decisiones pedagógicas oportunas que favorezcan el aprendizaje y el bienestar de las niñas y los niños. Este enfoque se fundamenta en el reconocimiento de la primera infancia como una etapa de desarrollo y no como un período de escolarización tradicional, lo que implica que la evaluación no debe centrarse en la medición de resultados académicos, sino en la comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje en sus múltiples dimensiones (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

El Ministerio de Educación del Ecuador establece en el Currículo de Educación Inicial que la evaluación tiene como finalidad “observar, registrar, analizar e interpretar los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, con el propósito de acompañarlos y orientar adecuadamente la intervención pedagógica” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 55). Esta definición sitúa la evaluación como una herramienta al servicio del aprendizaje, y no como un mecanismo de control, clasificación o exclusión. Desde esta perspectiva, el docente asume un rol reflexivo e investigativo, que le permite comprender las características individuales, los ritmos de desarrollo y las necesidades específicas de cada estudiante.

Este enfoque se encuentra respaldado por la Asamblea Nacional del Ecuador a través de la Constitución de la República del Ecuador, la cual reconoce que la educación debe centrarse en el ser humano y garantizar su desarrollo integral, en un marco de respeto a sus derechos, diversidad y potencialidades (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 27). En coherencia con este principio, la evaluación en Educación Inicial debe respetar la individualidad de cada niña y niño, evitando comparaciones estandarizadas y promoviendo una comprensión contextualizada del desarrollo infantil.

⁵ Maestría en Intervención Psicológica en el Desarrollo y la Educación, Universidad Internacional Iberoamericana de México; Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Infantil, Universidad Técnica Particular de Loja; Docente, Ministerio de Educación del Ecuador. Correo electrónico: fannyze3@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2856-1843>



Asimismo, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece que la evaluación constituye un proceso permanente y sistemático que permite valorar el desarrollo integral del estudiante y orientar las decisiones pedagógicas, garantizando el derecho a una educación inclusiva y de calidad (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011). Esta normativa refuerza la necesidad de implementar prácticas evaluativas que respeten la diversidad, promuevan la equidad y favorezcan la inclusión educativa desde los primeros niveles del sistema educativo.

Desde el campo de la investigación educativa, la evaluación formativa ha sido ampliamente reconocida como un componente esencial del aprendizaje. Shepard (2000) sostiene que la evaluación debe integrarse al proceso de enseñanza como una herramienta que permita comprender el progreso del estudiante y orientar la intervención pedagógica. En el contexto de la primera infancia, esta perspectiva adquiere especial relevancia, debido a que el desarrollo infantil es dinámico, no lineal y profundamente influenciado por factores sociales, culturales y emocionales.

En concordancia con este enfoque, organismos internacionales como la UNESCO señalan que la evaluación en la primera infancia debe centrarse en la observación del desarrollo y el aprendizaje en contextos naturales, evitando prácticas estandarizadas que puedan generar exclusión o etiquetamiento (UNESCO, 2017). Del mismo modo, UNICEF (2019) enfatiza que la evaluación en esta etapa debe orientarse a fortalecer el desarrollo integral, respetando la diversidad y promoviendo entornos educativos inclusivos que respondan a las necesidades individuales de cada niño.

En el contexto ecuatoriano, esta concepción implica que la evaluación en Educación Inicial no utiliza calificaciones numéricas ni criterios de aprobación o reprobación. En su lugar, se emplean descripciones cualitativas que permiten evidenciar los avances, intereses, logros y necesidades de los estudiantes. Este enfoque evita la estandarización del desarrollo infantil y reconoce que cada niña y niño sigue un ritmo propio, influido por su contexto familiar, cultural y social (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Desde una perspectiva crítica, es importante reconocer que la implementación de este enfoque evaluativo representa un desafío para los docentes y las instituciones educativas, particularmente en contextos donde persisten prácticas tradicionales centradas en la medición y el control. La transición hacia una evaluación formativa requiere el fortalecimiento de la formación docente, el acompañamiento institucional y la



construcción de una cultura evaluativa centrada en el aprendizaje y el desarrollo integral. Como señala Black y Wiliam (1998), la evaluación formativa solo cumple su propósito cuando se integra de manera auténtica al proceso pedagógico y se utiliza para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

En consecuencia, la evaluación en Educación Inicial, conforme a la normativa ecuatoriana y a la evidencia pedagógica internacional, debe entenderse como un proceso ético, pedagógico e inclusivo, orientado a comprender y acompañar el desarrollo infantil. Este enfoque no solo contribuye a mejorar la calidad de la educación, sino que también garantiza el respeto a los derechos de las niñas y los niños, promoviendo una educación más equitativa, inclusiva y centrada en el ser humano.

2. Técnicas de evaluación en Educación Inicial: fundamentos pedagógicos y aplicación práctica

La evaluación en Educación Inicial, desde una perspectiva formativa e inclusiva, se fundamenta en la utilización de técnicas cualitativas que permiten comprender el desarrollo infantil en contextos reales de interacción, juego y aprendizaje. Estas técnicas no tienen como propósito medir el rendimiento académico, sino interpretar los procesos de desarrollo, identificar avances, reconocer necesidades educativas específicas y orientar la intervención pedagógica. En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación del Ecuador (2014) establece que la evaluación debe realizarse mediante la observación permanente y el registro sistemático de las experiencias de aprendizaje, con el fin de garantizar una atención pertinente y respetuosa de la diversidad.

Desde el enfoque del desarrollo infantil, autores como Bredekamp (2014) sostienen que la evaluación en la primera infancia debe basarse en métodos auténticos, centrados en la observación directa de los niños en situaciones naturales. Esta perspectiva reconoce que el aprendizaje infantil es contextual, dinámico y profundamente influenciado por la interacción social, el juego y el entorno cultural. De manera similar, Carr y Lee (2012) señalan que la evaluación auténtica permite comprender no solo lo que el niño sabe, sino cómo aprende, cómo se relaciona y cómo construye significado en su entorno.

Las técnicas de evaluación cualitativa permiten al docente asumir un rol investigativo, reflexivo y pedagógico, fortaleciendo su capacidad para tomar decisiones fundamentadas en evidencia. Estas técnicas son coherentes con el enfoque de evaluación formativa, el cual, según Black y Wiliam (1998), constituye uno de los factores más influyentes en la



mejora del aprendizaje, especialmente cuando se integra de manera continua al proceso pedagógico.

2.1 Observación sistemática

La observación sistemática constituye la técnica principal de evaluación en Educación Inicial, debido a que permite recoger información directa, continua y contextualizada sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil. Esta técnica implica observar de manera intencional y planificada el comportamiento, las interacciones, el lenguaje, el juego y las respuestas de los niños en diferentes situaciones educativas.

El Currículo de Educación Inicial del Ecuador establece que la observación permite identificar avances en los ámbitos de desarrollo, reconocer intereses, detectar necesidades educativas específicas y orientar la planificación pedagógica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Esta técnica es especialmente relevante en contextos inclusivos, ya que permite comprender las características individuales de cada estudiante sin recurrir a pruebas estandarizadas que podrían generar exclusión.

Desde el enfoque sociocultural, Lev Vygotsky (1978) destaca que el aprendizaje ocurre en interacción con el entorno social, por lo que la observación del niño en contextos naturales permite comprender su zona de desarrollo próximo y orientar la mediación pedagógica. En este sentido, la observación no se limita a registrar comportamientos, sino que permite interpretar el proceso de construcción del aprendizaje.

En la práctica docente, la observación sistemática permite responder a preguntas fundamentales como:

- ¿Cómo interactúa el niño con sus compañeros?
- ¿Qué estrategias utiliza para resolver problemas?
- ¿Qué intereses manifiesta durante el juego?
- ¿Qué apoyos requiere para participar plenamente?

Esta información resulta esencial para diseñar experiencias inclusivas y realizar ajustes razonables que garanticen la participación de todos los estudiantes.



2.2 Registros anecdóticos

Los registros anecdóticos constituyen descripciones narrativas breves que documentan situaciones significativas observadas en el contexto educativo. Estos registros permiten capturar evidencias concretas del desarrollo infantil, incluyendo avances, dificultades, interacciones sociales y manifestaciones emocionales.

Según Wortham (2012), los registros anecdóticos permiten documentar el aprendizaje de manera auténtica, proporcionando evidencia cualitativa que facilita la comprensión del desarrollo infantil. Esta técnica es particularmente útil para identificar progresos en estudiantes con necesidades educativas específicas, ya que permite evidenciar cambios que no siempre son visibles mediante instrumentos tradicionales.

Por ejemplo, un registro anecdótico puede documentar el siguiente evento:

"Durante el juego en el rincón de construcción, Mateo logró ensamblar tres bloques de manera independiente, después de varios intentos. Posteriormente, mostró su construcción a su docente y sonrió. Este comportamiento evidencia avances en su coordinación motriz y confianza."

Este tipo de registro permite al docente identificar avances en el desarrollo motor, emocional y social, orientando la planificación pedagógica futura.

Desde el enfoque inclusivo, esta técnica permite valorar el progreso individual, evitando comparaciones estandarizadas. Como señala Ainscow (2020), la educación inclusiva requiere sistemas de evaluación que reconozcan el progreso individual y valoren la diversidad como un elemento central del aprendizaje.

2.3 Portafolios de aprendizaje

El portafolio constituye una colección organizada de evidencias que documentan el proceso de desarrollo y aprendizaje del niño a lo largo del tiempo. Puede incluir dibujos, fotografías, registros anecdóticos, producciones artísticas y observaciones docentes.

El portafolio permite visualizar el progreso del estudiante de manera longitudinal, facilitando la comprensión de su desarrollo integral. Según Helm, Beneke y Steinheimer (2007), el portafolio constituye una herramienta que promueve la evaluación auténtica, fortalece la reflexión docente y favorece la participación de las familias en el proceso educativo.



Asimismo, el portafolio fortalece el protagonismo del niño en su propio aprendizaje, permitiéndole reconocer sus avances y construir una imagen positiva de sí mismo como aprendiz. Esta perspectiva es coherente con el enfoque de derechos promovido por la UNICEF (2019), el cual destaca la importancia de fortalecer la autoestima y el desarrollo integral en la primera infancia.

En contextos inclusivos, el portafolio permite documentar el progreso de estudiantes con necesidades educativas específicas, evidenciando avances que pueden no reflejarse en evaluaciones tradicionales.

2.4 Informes descriptivos

Los informes descriptivos constituyen documentos cualitativos que sintetizan el desarrollo del niño en los diferentes ámbitos del currículo. Estos informes no utilizan calificaciones numéricas, sino descripciones que reflejan los avances, logros, intereses y necesidades del estudiante.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2014) establece que los informes descriptivos deben centrarse en el desarrollo integral del niño, evitando etiquetas o juicios que puedan afectar su autoestima o generar exclusión.

Según McAfee, Leong y Bodrova (2016), los informes descriptivos permiten comunicar el progreso del estudiante de manera clara y comprensible, facilitando la colaboración entre docentes y familias. Esta comunicación es fundamental para garantizar la continuidad del aprendizaje entre el hogar y el centro educativo.

Desde una perspectiva inclusiva, los informes descriptivos permiten:

- Identificar necesidades educativas específicas
- Proponer estrategias de apoyo
- Fortalecer el acompañamiento familiar
- Orientar decisiones pedagógicas

2.5 Análisis crítico de las técnicas de evaluación en el contexto ecuatoriano

A pesar de que la normativa ecuatoriana promueve una evaluación formativa, en la práctica aún persisten desafíos relacionados con la implementación efectiva de estas técnicas. Entre los principales desafíos se encuentran la falta de formación docente en



evaluación cualitativa, la sobrecarga administrativa y la persistencia de concepciones tradicionales centradas en la medición del rendimiento.

Como señala Perrenoud (2008), la evaluación formativa requiere docentes capaces de observar, interpretar y tomar decisiones pedagógicas fundamentadas. Esto implica el desarrollo de competencias profesionales que van más allá de la aplicación de instrumentos, incluyendo la reflexión crítica y la capacidad de adaptación a la diversidad.

Asimismo, la UNESCO (2017) advierte que los sistemas educativos deben fortalecer la formación docente y el acompañamiento pedagógico para garantizar que la evaluación contribuya efectivamente a la inclusión y al aprendizaje.

En el contexto ecuatoriano, fortalecer el uso de técnicas como la observación sistemática, los registros anecdóticos, los portafolios y los informes descriptivos constituye una condición esencial para garantizar una evaluación inclusiva, respetuosa de la diversidad y orientada al desarrollo integral infantil.

En consecuencia, la evaluación en Educación Inicial debe entenderse como un proceso pedagógico, ético e inclusivo que permite comprender el desarrollo infantil, orientar la intervención docente y garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños.

3. Evaluación en contextos inclusivos: principios, enfoques y aplicación en el sistema educativo ecuatoriano

La evaluación en contextos inclusivos constituye un proceso pedagógico orientado a garantizar la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes, reconociendo sus características individuales, ritmos de desarrollo, contextos socioculturales y necesidades educativas específicas. Este enfoque supera la concepción tradicional de la evaluación como un mecanismo de medición estandarizada, para situarla como una herramienta de comprensión, acompañamiento y toma de decisiones pedagógicas que promuevan la equidad educativa. En el contexto de la Educación Inicial, esta perspectiva adquiere especial relevancia, debido a que el desarrollo infantil es diverso, dinámico y profundamente influenciado por factores biológicos, sociales, culturales y emocionales.

El marco normativo ecuatoriano reconoce la inclusión educativa como un derecho fundamental. La Asamblea Nacional del Ecuador, a través de la Constitución de la



República del Ecuador, establece que el Estado garantizará una educación inclusiva que responda a la diversidad y promueva el desarrollo integral de todas las personas, sin discriminación alguna (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 47 y art. 343). Este mandato implica que la evaluación debe adaptarse a las características individuales de cada estudiante, eliminando barreras que limiten su participación y aprendizaje.

En coherencia con este principio, el Ministerio de Educación del Ecuador (2014) establece que la evaluación en Educación Inicial debe respetar los ritmos individuales de desarrollo y utilizar estrategias flexibles que permitan comprender el progreso de cada niña y niño, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad. Este enfoque reconoce que la equidad educativa no implica tratar a todos de la misma manera, sino proporcionar los apoyos necesarios para garantizar la participación y el aprendizaje de todos.

Desde la perspectiva internacional, la UNESCO (2017) señala que la evaluación inclusiva debe centrarse en identificar y eliminar las barreras al aprendizaje y la participación, en lugar de centrarse exclusivamente en las limitaciones del estudiante. Este enfoque desplaza el foco desde el déficit individual hacia la transformación del entorno educativo, promoviendo prácticas pedagógicas flexibles, accesibles y contextualizadas.

Asimismo, la UNICEF (2019) destaca que la evaluación inclusiva debe orientarse a fortalecer las capacidades del niño, reconociendo sus potencialidades y promoviendo su desarrollo integral. Esta perspectiva se fundamenta en el enfoque de derechos, el cual reconoce a cada niño como sujeto activo de aprendizaje, con derecho a recibir una educación pertinente y de calidad.

Desde el campo de la investigación educativa, Ainscow (2020) sostiene que la evaluación inclusiva constituye un componente esencial para la construcción de sistemas educativos equitativos, ya que permite identificar barreras institucionales, pedagógicas y sociales que afectan el aprendizaje. De manera similar, Tomlinson (2017) enfatiza que la evaluación diferenciada permite responder a la diversidad del aula, ajustando las estrategias pedagógicas a las características individuales de cada estudiante.



3.1 Principios de la evaluación inclusiva

La evaluación inclusiva se fundamenta en principios pedagógicos, éticos y legales que orientan la práctica docente en contextos de diversidad. Entre los principales principios se destacan:

Reconocimiento de la diversidad como condición natural del aprendizaje.

Cada niña y niño presenta características, intereses, capacidades y ritmos de desarrollo únicos. Como señala Lev Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social que se construye en interacción con el entorno, lo que implica que la evaluación debe considerar el contexto cultural y social del estudiante.

Enfoque en el progreso individual.

La evaluación inclusiva se centra en el progreso de cada estudiante, evitando comparaciones estandarizadas. Este principio permite reconocer avances significativos que podrían no ser visibles en evaluaciones tradicionales (Perrenoud, 2008).

Identificación y eliminación de barreras al aprendizaje.

La evaluación inclusiva permite identificar factores que dificultan la participación del estudiante, incluyendo barreras pedagógicas, físicas, sociales y culturales (UNESCO, 2017).

Uso de múltiples estrategias de evaluación.

La evaluación inclusiva utiliza diversas técnicas, como la observación, los registros anecdóticos y los portafolios, para obtener una comprensión integral del desarrollo infantil (Bredekamp, 2014).

3.2 Evaluación de estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE)

La evaluación de estudiantes con necesidades educativas específicas requiere la implementación de estrategias diferenciadas que permitan comprender su desarrollo y garantizar su participación plena en el proceso educativo. El Ministerio de Educación del Ecuador establece que los estudiantes con necesidades educativas específicas deben ser evaluados mediante procesos flexibles que consideren sus características individuales y los apoyos requeridos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Este enfoque se fundamenta en el principio de ajustes razonables, los cuales constituyen modificaciones necesarias para garantizar el acceso y la participación del estudiante en el proceso educativo. Estos ajustes pueden incluir:



- Adaptación de materiales
- Modificación del entorno físico
- Uso de apoyos visuales
- Ajuste del tiempo de respuesta
- Uso de sistemas alternativos de comunicación

Según Florian y Black-Hawkins (2011), la evaluación inclusiva no implica reducir las expectativas, sino proporcionar las condiciones necesarias para que todos los estudiantes puedan aprender y demostrar sus capacidades.

3.3 Evaluación como herramienta para la toma de decisiones pedagógicas inclusivas

La evaluación inclusiva permite al docente tomar decisiones pedagógicas fundamentadas que favorezcan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Esta información resulta esencial para:

- Diseñar experiencias de aprendizaje inclusivas
- Implementar adaptaciones curriculares
- Proporcionar apoyos individualizados
- Fortalecer la participación familiar

Black y Wiliam (1998) señalan que la evaluación formativa constituye una herramienta poderosa para mejorar el aprendizaje, especialmente cuando se utiliza para orientar la enseñanza y proporcionar retroalimentación oportuna.

En el contexto de la Educación Inicial, la evaluación permite identificar las fortalezas del niño, sus intereses y las estrategias que facilitan su aprendizaje. Esta información permite al docente diseñar experiencias pedagógicas que respondan a la diversidad del aula.

3.4 Desafíos y oportunidades de la evaluación inclusiva en el contexto ecuatoriano

A pesar de los avances normativos, la implementación de la evaluación inclusiva en el Ecuador enfrenta diversos desafíos, incluyendo la falta de formación docente especializada, la limitada disponibilidad de recursos y la persistencia de prácticas evaluativas tradicionales.



Sin embargo, también existen importantes oportunidades para fortalecer la evaluación inclusiva, incluyendo el marco normativo vigente, el currículo de Educación Inicial y el creciente reconocimiento de la importancia de la inclusión educativa.

La transformación de la evaluación requiere el fortalecimiento de la formación docente, el acompañamiento pedagógico y el compromiso institucional con la inclusión educativa. Como señala Booth y Ainscow (2011), la inclusión no es un estado, sino un proceso continuo de transformación orientado a eliminar barreras y promover la participación de todos los estudiantes.

3.5 La evaluación inclusiva como garantía del derecho a la educación

La evaluación inclusiva constituye una condición esencial para garantizar el derecho a una educación de calidad. No se trata únicamente de evaluar el aprendizaje, sino de garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender, participar y desarrollarse plenamente.

Desde esta perspectiva, la evaluación inclusiva representa un compromiso ético, pedagógico y social orientado a la construcción de sistemas educativos más equitativos e inclusivos. Este enfoque permite reconocer la diversidad como una fortaleza y garantizar que cada niña y niño reciba el apoyo necesario para desarrollar su máximo potencial.

4. Comunicación efectiva con las familias: fundamento pedagógico, corresponsabilidad e inclusión educativa

La comunicación efectiva con las familias constituye un componente esencial de la evaluación formativa y del proceso educativo en la primera infancia, ya que permite construir una relación de corresponsabilidad orientada al desarrollo integral de las niñas y los niños. En el contexto de la Educación Inicial, la familia representa el primer espacio de socialización, aprendizaje y desarrollo emocional, por lo que la articulación entre el centro educativo y el hogar es fundamental para garantizar procesos educativos coherentes, inclusivos y pertinentes. La evaluación, en este sentido, no debe concebirse como un proceso exclusivo del docente, sino como una oportunidad para fortalecer el diálogo pedagógico con las familias y promover su participación activa en el acompañamiento del desarrollo infantil.

El marco normativo ecuatoriano reconoce el rol fundamental de la familia en el proceso educativo. La Asamblea Nacional del Ecuador establece en la Constitución de la



República que las madres, padres y representantes tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo de sus hijos, en coordinación con el Estado y las instituciones educativas (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 26). Este principio reafirma que la educación es una responsabilidad compartida que requiere la colaboración activa entre docentes, familias y comunidad.

Asimismo, el Ministerio de Educación del Ecuador (2014) establece en el Currículo de Educación Inicial que la comunicación con las familias debe ser permanente, respetuosa y orientada a compartir información relevante sobre el desarrollo, los avances, los intereses y las necesidades de las niñas y los niños. Esta comunicación permite fortalecer el acompañamiento familiar y garantizar la continuidad del aprendizaje entre el hogar y el centro educativo.

Desde la perspectiva del desarrollo infantil, Bronfenbrenner (2005) sostiene que el desarrollo del niño está influenciado por la interacción entre los diferentes sistemas en los que participa, especialmente la familia y la escuela. Este autor destaca que la coherencia entre estos entornos favorece el desarrollo emocional, social y cognitivo, mientras que la falta de comunicación puede generar discontinuidades que afectan el aprendizaje.

De manera complementaria, Epstein (2011) señala que la participación familiar constituye uno de los factores más influyentes en el éxito educativo, especialmente en la primera infancia. La autora sostiene que cuando las familias participan activamente en el proceso educativo, los niños desarrollan mayor seguridad emocional, mejores habilidades sociales y mayor motivación por el aprendizaje.

Organismos internacionales como la UNICEF (2019) destacan que la comunicación entre docentes y familias fortalece el bienestar infantil, promueve entornos protectores y favorece el desarrollo integral. Asimismo, la UNESCO (2017) señala que la participación familiar constituye un elemento clave para la construcción de sistemas educativos inclusivos, ya que permite comprender el contexto sociocultural del estudiante y responder de manera pertinente a sus necesidades.

4.1 La comunicación como parte del proceso de evaluación formativa

En Educación Inicial, la comunicación con las familias forma parte del proceso de evaluación formativa, ya que permite compartir información relevante sobre el desarrollo del niño y construir estrategias conjuntas de acompañamiento. Esta comunicación debe



centrarse en el progreso del estudiante, sus fortalezas, sus intereses y las estrategias que favorecen su aprendizaje, evitando enfoques centrados en el déficit o la comparación.

Según McAfee, Leong y Bodrova (2016), la comunicación efectiva de la evaluación permite fortalecer la relación entre la familia y la escuela, favoreciendo una comprensión compartida del desarrollo infantil. Este proceso permite que las familias comprendan el progreso de sus hijos y participen activamente en su acompañamiento.

En el contexto ecuatoriano, los informes descriptivos constituyen uno de los principales mecanismos de comunicación con las familias. Estos informes permiten compartir información cualitativa sobre el desarrollo del niño, utilizando un lenguaje claro, respetuoso y comprensible (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

4.2 Estrategias para fortalecer la comunicación con las familias

La comunicación efectiva con las familias requiere el uso de estrategias diversas que permitan establecer un diálogo permanente y significativo. Entre las estrategias más relevantes se encuentran:

Reuniones individuales con las familias.

Estas reuniones permiten compartir información sobre el desarrollo del niño, escuchar las preocupaciones de la familia y construir estrategias conjuntas de acompañamiento. Según Epstein (2011), estas reuniones fortalecen la confianza y la colaboración entre la familia y la escuela.

Entrevistas pedagógicas.

Las entrevistas permiten profundizar en el conocimiento del contexto familiar, las características del niño y las estrategias que favorecen su desarrollo. Esta información resulta esencial para garantizar una educación inclusiva y pertinente.

Uso de portafolios.

Los portafolios permiten compartir evidencias del aprendizaje del niño, facilitando la comprensión de su progreso. Helm, Beneke y Steinheimer (2007) destacan que los portafolios fortalecen la participación familiar y promueven la valoración del aprendizaje infantil.

Comunicación cotidiana.

El diálogo diario entre el docente y la familia permite compartir información relevante



sobre el bienestar y el desarrollo del niño. Esta comunicación fortalece la relación de confianza y permite responder oportunamente a las necesidades del estudiante.

4.3 Comunicación con familias de estudiantes con necesidades educativas específicas

La comunicación con las familias de estudiantes con necesidades educativas específicas adquiere una relevancia particular, ya que permite construir estrategias de apoyo que favorezcan la inclusión educativa. Esta comunicación debe basarse en el respeto, la empatía y el reconocimiento de la familia como aliada fundamental del proceso educativo.

El Ministerio de Educación del Ecuador establece que la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas requiere la participación activa de la familia, garantizando su derecho a recibir información y participar en la toma de decisiones educativas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Según Turnbull, Turnbull, Erwin y Soodak (2015), la colaboración entre docentes y familias constituye uno de los factores más importantes para garantizar la inclusión educativa. Esta colaboración permite construir estrategias coherentes que favorezcan el desarrollo del estudiante.

Asimismo, la UNICEF (2019) destaca que la participación familiar fortalece la inclusión educativa y contribuye al desarrollo integral de los niños con necesidades educativas específicas.

4.4 La comunicación como herramienta para la inclusión educativa

La comunicación efectiva permite construir una educación inclusiva, ya que facilita la comprensión del contexto sociocultural del estudiante y permite responder de manera pertinente a sus necesidades. Esta comunicación permite identificar barreras al aprendizaje, fortalecer el acompañamiento familiar y promover la participación del estudiante.

Como señala Ainscow (2020), la inclusión educativa requiere la colaboración entre todos los actores educativos, incluyendo docentes, familias y comunidad. Esta colaboración permite construir entornos educativos que favorezcan la participación de todos los estudiantes.

En el contexto ecuatoriano, fortalecer la comunicación con las familias constituye una condición esencial para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.



4.5 La comunicación con las familias como compromiso ético y profesional

La comunicación con las familias no constituye únicamente una responsabilidad administrativa, sino un compromiso ético y profesional orientado al bienestar y desarrollo integral del niño. Esta comunicación permite construir relaciones de confianza, fortalecer el acompañamiento familiar y garantizar el derecho a una educación inclusiva.

Desde esta perspectiva, el docente no solo evalúa el aprendizaje, sino que también construye puentes de colaboración con las familias, reconociendo su rol fundamental en el desarrollo infantil.

En consecuencia, la comunicación efectiva con las familias constituye un componente esencial de la evaluación formativa y una condición indispensable para garantizar una educación inclusiva, equitativa y centrada en el desarrollo integral de las niñas y los niños.

5. Reflexión docente y mejora continua: fundamento para una evaluación formativa e inclusiva en Educación Inicial

La reflexión docente constituye un proceso fundamental para garantizar la calidad, pertinencia e inclusión en la Educación Inicial, especialmente en el contexto de la evaluación formativa. Este proceso implica que el docente analice de manera crítica y sistemática su práctica pedagógica, sus decisiones evaluativas y su capacidad para responder a la diversidad de los estudiantes, con el propósito de mejorar continuamente su intervención educativa. La evaluación, desde esta perspectiva, no solo se orienta al aprendizaje del estudiante, sino también al desarrollo profesional del docente y al fortalecimiento de la calidad educativa.

El marco normativo ecuatoriano reconoce la mejora continua como un principio fundamental del sistema educativo. La Asamblea Nacional del Ecuador establece en la Constitución que el sistema educativo debe garantizar la calidad de la educación mediante procesos permanentes de evaluación, formación y desarrollo profesional docente (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 349). Este principio implica que la reflexión docente constituye una responsabilidad profesional orientada a garantizar el derecho a una educación de calidad.

En coherencia con este mandato, el Ministerio de Educación del Ecuador (2014) establece que el docente de Educación Inicial debe observar, analizar e interpretar los procesos de aprendizaje, con el propósito de tomar decisiones pedagógicas oportunas y pertinentes.



Este proceso requiere que el docente reflexione sobre la efectividad de sus estrategias pedagógicas, la pertinencia de sus métodos de evaluación y su capacidad para responder a la diversidad del aula.

Desde el campo de la investigación educativa, Schön (1983) introduce el concepto de “docente reflexivo”, destacando que los profesionales de la educación deben analizar su práctica de manera continua, con el fin de mejorar su desempeño y responder a los desafíos del contexto educativo. Este enfoque reconoce que la enseñanza no es una actividad mecánica, sino un proceso complejo que requiere análisis, adaptación y toma de decisiones fundamentadas.

De manera complementaria, Zeichner y Liston (2014) señalan que la reflexión docente permite mejorar la calidad de la enseñanza, fortalecer la inclusión educativa y responder de manera pertinente a las necesidades de los estudiantes. La reflexión permite al docente cuestionar sus prácticas, identificar barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias más inclusivas.

Organismos internacionales como la UNESCO (2017) destacan que la mejora continua de la práctica docente constituye un componente esencial para garantizar la calidad e inclusión educativa. La UNESCO señala que los docentes deben participar en procesos permanentes de formación, reflexión y evaluación de su práctica, con el fin de fortalecer su capacidad para responder a la diversidad.

Asimismo, UNICEF (2019) enfatiza que el fortalecimiento de las competencias docentes constituye un factor clave para garantizar el desarrollo integral de las niñas y los niños, especialmente en contextos de vulnerabilidad y diversidad.

5.1 La reflexión docente como proceso de análisis pedagógico

La reflexión docente implica analizar de manera crítica diferentes aspectos de la práctica educativa, incluyendo:

- La pertinencia de las estrategias pedagógicas utilizadas
- La efectividad de las técnicas de evaluación
- La participación de los estudiantes en el proceso educativo
- La respuesta educativa a las necesidades educativas específicas



- La calidad de los ambientes de aprendizaje

Según Perrenoud (2008), la reflexión docente permite desarrollar competencias profesionales que favorecen la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. Este proceso permite al docente adaptar su práctica a las características individuales de los estudiantes, fortaleciendo la inclusión educativa.

Desde el enfoque sociocultural, Lev Vygotsky (1978) destaca que el aprendizaje se construye en interacción con el entorno social, lo que implica que el docente debe analizar continuamente las condiciones que favorecen o limitan el aprendizaje.

5.2 La evaluación como herramienta para la mejora de la práctica docente

La evaluación no solo permite comprender el aprendizaje del estudiante, sino también evaluar la efectividad de la práctica docente. La información obtenida mediante la observación, los registros anecdóticos y los portafolios permite identificar fortalezas y áreas de mejora en la intervención pedagógica.

Black y Wiliam (1998) señalan que la evaluación formativa constituye una herramienta fundamental para mejorar la enseñanza, ya que permite ajustar las estrategias pedagógicas en función de las necesidades del estudiante. Este enfoque implica que el docente utilice la evaluación como un proceso de retroalimentación que fortalezca el aprendizaje.

En el contexto de la Educación Inicial, este proceso permite al docente:

- Identificar estrategias que favorecen el aprendizaje
- Reconocer barreras que limitan la participación
- Ajustar la planificación pedagógica
- Implementar estrategias inclusivas

5.3 La reflexión docente en contextos inclusivos

La reflexión docente adquiere una relevancia particular en contextos inclusivos, ya que permite identificar barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias que favorezcan la participación de todos los estudiantes.

Según Ainscow (2020), la inclusión educativa requiere docentes capaces de analizar críticamente su práctica y desarrollar estrategias que respondan a la diversidad. Este



proceso implica cuestionar prácticas tradicionales y adoptar enfoques pedagógicos inclusivos.

De manera similar, Tomlinson (2017) señala que los docentes deben reflexionar sobre su práctica para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender. Este proceso permite desarrollar estrategias diferenciadas que respondan a las necesidades individuales.

En el contexto ecuatoriano, esta reflexión resulta esencial para garantizar la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas y promover la inclusión educativa.

5.4 Estrategias para fortalecer la reflexión docente

El fortalecimiento de la reflexión docente requiere la implementación de estrategias que promuevan el análisis crítico y la mejora continua. Entre las estrategias más relevantes se encuentran:

Autoevaluación docente.

Permite al docente analizar su práctica y reconocer fortalezas y áreas de mejora.

Trabajo colaborativo.

El intercambio de experiencias entre docentes fortalece el desarrollo profesional y favorece la implementación de prácticas inclusivas.

Acompañamiento pedagógico.

El acompañamiento institucional permite fortalecer las competencias docentes y mejorar la calidad educativa.

Formación continua.

La participación en procesos de formación permite actualizar conocimientos y fortalecer la práctica pedagógica.

Según Darling-Hammond et al. (2017), la formación continua constituye uno de los factores más importantes para mejorar la calidad educativa.

5.5 La mejora continua como compromiso profesional y ético

La mejora continua constituye un compromiso profesional orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad. Este compromiso implica que el docente asuma una actitud reflexiva, crítica y comprometida con el desarrollo integral de sus estudiantes.



La reflexión docente permite construir prácticas pedagógicas más inclusivas, pertinentes y efectivas, fortaleciendo la calidad educativa y garantizando la equidad.

En consecuencia, la reflexión docente constituye un componente esencial de la evaluación formativa y una condición indispensable para garantizar una Educación Inicial inclusiva, equitativa y centrada en el desarrollo integral infantil.

Análisis crítico del Capítulo 5

La evaluación formativa como acto ético, inclusivo y humanizador en la Educación Inicial

La evaluación en la Educación Inicial constituye mucho más que un procedimiento técnico orientado a registrar logros o verificar aprendizajes. Representa, fundamentalmente, un acto pedagógico profundamente ético, que refleja la concepción que el docente posee sobre el niño, el aprendizaje y la educación. Evaluar implica mirar, interpretar, comprender y acompañar procesos humanos en desarrollo, reconociendo la singularidad, la dignidad y el potencial de cada niña y niño.

Durante décadas, la evaluación educativa estuvo asociada a prácticas de medición, comparación y clasificación. Este enfoque, centrado en resultados estandarizados, resulta incompatible con la naturaleza del desarrollo infantil, caracterizado por la diversidad, la variabilidad y la construcción progresiva de habilidades. En la primera infancia, el aprendizaje no puede reducirse a indicadores cuantificables, ya que implica procesos complejos de maduración, interacción social, construcción simbólica y desarrollo emocional.

En contraste, la evaluación formativa emerge como un enfoque pedagógico coherente con la visión integral e inclusiva de la Educación Inicial. Su propósito no es juzgar al niño, sino comprender sus procesos, identificar sus necesidades y orientar la acción pedagógica. Evaluar formativamente implica reconocer el error como parte del aprendizaje, valorar el proceso más que el resultado y respetar los ritmos individuales de desarrollo.

Este enfoque transforma el rol del docente, quien deja de ser un agente que califica para convertirse en un observador sensible, un intérprete de procesos y un acompañante del desarrollo infantil. La observación sistemática, los registros anecdóticos, los portafolios



y los informes descriptivos constituyen herramientas que permiten documentar el aprendizaje desde una perspectiva cualitativa, contextualizada y respetuosa.

Asimismo, la evaluación formativa fortalece la inclusión educativa, al reconocer que todos los niños pueden aprender, aunque no lo hagan de la misma manera ni en el mismo momento. Esta perspectiva rompe con la lógica de la homogeneización y promueve prácticas pedagógicas flexibles que responden a la diversidad.

En este proceso, la participación de las familias adquiere un papel fundamental. La evaluación no debe limitarse al espacio escolar, sino construirse en diálogo con el contexto familiar. Las familias aportan información valiosa sobre el desarrollo, los intereses y las experiencias del niño, enriqueciendo la comprensión pedagógica y fortaleciendo la coherencia entre los entornos de desarrollo.

La comunicación respetuosa, empática y constructiva entre docentes y familias favorece la construcción de alianzas educativas que benefician el desarrollo integral infantil. Cuando las familias comprenden la evaluación como un proceso de acompañamiento y no de juicio, se fortalece la confianza y el compromiso compartido.

La evaluación formativa también implica un proceso de reflexión docente permanente. Evaluar al niño supone, simultáneamente, evaluar la propia práctica pedagógica. Las respuestas, avances y dificultades de los niños constituyen indicadores que permiten al docente revisar, ajustar y mejorar sus estrategias educativas. En este sentido, la evaluación se convierte en una herramienta de mejora continua.

Desde una perspectiva ética, evaluar en la primera infancia implica asumir la responsabilidad de reconocer al niño como sujeto de derechos, respetando su dignidad, su ritmo y su singularidad. La evaluación no puede convertirse en un mecanismo de exclusión, presión o etiquetamiento, sino en una práctica que promueva el desarrollo, la inclusión y el bienestar.

En el contexto ecuatoriano, caracterizado por diversidad cultural, lingüística y social, la evaluación formativa adquiere una relevancia particular. Evaluar implica comprender al niño en su contexto, reconociendo que el desarrollo está mediado por condiciones sociales, culturales y familiares.

En consecuencia, la evaluación en la Educación Inicial debe orientarse hacia la comprensión, el acompañamiento y la transformación pedagógica. Evaluar es, en esencia,



un acto de reconocimiento. Es reconocer al niño como un ser en desarrollo, capaz de aprender, crecer y construir su identidad en interacción con otros.

Finalmente, evaluar formativamente implica asumir una postura pedagógica profundamente humanista. Significa comprender que el aprendizaje no es una competencia, sino un proceso; que el desarrollo no es uniforme, sino diverso; y que la educación no consiste en medir lo que el niño es, sino en acompañarlo hacia lo que puede llegar a ser.

Cierre reflexivo del Capítulo 5

Evaluación formativa, acompañamiento familiar e inclusión educativa

La evaluación en la Educación Inicial, desde una perspectiva formativa e inclusiva, constituye un proceso pedagógico fundamental orientado a comprender, acompañar y fortalecer el desarrollo integral de las niñas y los niños. Este enfoque supera las concepciones tradicionales centradas en la medición del rendimiento, para situar la evaluación como una herramienta de comprensión del desarrollo infantil, de toma de decisiones pedagógicas y de garantía del derecho a una educación equitativa y pertinente. En el contexto ecuatoriano, esta concepción se encuentra respaldada por el marco normativo vigente, el cual reconoce que la educación debe centrarse en el ser humano, respetar la diversidad y promover el desarrollo integral desde los primeros años de vida (Constitución de la República del Ecuador, 2008; Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

La implementación de técnicas de evaluación cualitativas, como la observación sistemática, los registros anecdóticos, los portafolios y los informes descriptivos, permite comprender el aprendizaje desde una perspectiva integral, contextualizada y respetuosa de los ritmos individuales. Estas técnicas no solo permiten identificar avances y necesidades, sino también reconocer las potencialidades de cada estudiante, fortaleciendo su autoestima y promoviendo su participación activa en el proceso educativo. Como señalan Black y Wiliam (1998), la evaluación formativa constituye uno de los mecanismos más efectivos para mejorar el aprendizaje cuando se integra de manera auténtica al proceso pedagógico.

Asimismo, la evaluación inclusiva representa una condición esencial para garantizar la equidad educativa, ya que permite identificar barreras al aprendizaje y desarrollar



estrategias pedagógicas que favorezcan la participación de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades educativas específicas. Este enfoque implica que la evaluación debe adaptarse a las características individuales de cada niña y niño, reconociendo la diversidad como un principio fundamental del proceso educativo. En este sentido, la UNESCO (2017) destaca que los sistemas educativos inclusivos deben implementar prácticas evaluativas flexibles que promuevan la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

La comunicación efectiva con las familias constituye otro componente esencial de la evaluación formativa, ya que permite construir una relación de corresponsabilidad orientada al bienestar y desarrollo del niño. La participación familiar fortalece la continuidad del aprendizaje entre el hogar y el centro educativo, favoreciendo entornos de desarrollo coherentes, afectivos e inclusivos. En este marco, la UNICEF (2019) reconoce que la colaboración entre docentes y familias constituye un factor determinante para el desarrollo integral infantil y la inclusión educativa.

De manera complementaria, la reflexión docente emerge como un elemento central para garantizar la calidad de la evaluación y la mejora continua de la práctica pedagógica. El docente reflexivo analiza su intervención, identifica oportunidades de mejora y desarrolla estrategias que respondan a la diversidad del aula, fortaleciendo la inclusión educativa y la calidad del aprendizaje. Este proceso implica asumir la evaluación no solo como un mecanismo de comprensión del estudiante, sino también como una herramienta de desarrollo profesional y transformación educativa.

En el contexto ecuatoriano, fortalecer una cultura de evaluación formativa e inclusiva representa un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad para consolidar una Educación Inicial coherente con el enfoque de derechos, la equidad y la inclusión. Este proceso requiere el compromiso de docentes, directivos, familias y tomadores de decisiones, orientado a garantizar que la evaluación contribuya al desarrollo integral infantil y no a la exclusión o clasificación.

En consecuencia, la evaluación en la Educación Inicial debe entenderse como un proceso ético, pedagógico y humanizador que reconoce la singularidad de cada niña y niño, valora sus potencialidades y promueve su desarrollo pleno. Este enfoque permite construir prácticas educativas más justas, inclusivas y pertinentes, contribuyendo al fortalecimiento de sistemas educativos que garanticen el derecho a una educación de calidad desde los



primeros años de vida. La evaluación, entendida desde esta perspectiva, se consolida como una herramienta para la transformación educativa y la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva.

Caso de estudio pedagógico

La evaluación formativa como herramienta para la inclusión y el acompañamiento familiar

Contexto educativo

El presente caso se desarrolla en un aula de Educación Inicial Subnivel 2, conformada por 22 niños y niñas de entre 4 y 5 años, en una institución educativa pública ubicada en un contexto urbano con diversidad sociocultural. La docente responsable posee formación en Educación Inicial y orienta su práctica pedagógica desde un enfoque inclusivo y centrado en el desarrollo integral.

Entre los estudiantes se encuentra Valentina (nombre ficticio), una niña de 4 años que muestra interés por las actividades de arte y juego simbólico, pero presenta dificultad para comunicarse verbalmente en el contexto escolar. Durante las actividades grupales, participa principalmente mediante gestos, expresiones faciales y acciones, utilizando el lenguaje oral de manera limitada.

La familia manifiesta preocupación, ya que perciben que Valentina habla menos en comparación con otros niños de su edad. Esta situación genera inquietud tanto en la familia como en la docente, quien reconoce la importancia de realizar un proceso de evaluación formativa que permita comprender el desarrollo de la niña sin recurrir a juicios prematuros.

Proceso de evaluación formativa

La docente inicia un proceso de observación sistemática, registrando las formas de comunicación que Valentina utiliza en diferentes momentos de la jornada. A través de los registros anecdóticos, identifica que la niña comprende consignas, responde a estímulos y se comunica eficazmente mediante gestos, miradas y acciones.

Asimismo, incorpora evidencias en el portafolio pedagógico, incluyendo dibujos, producciones artísticas y fotografías de la participación de la niña en actividades de juego



simbólico. Estas evidencias permiten reconocer que Valentina posee un desarrollo cognitivo adecuado y utiliza múltiples formas de expresión.

La docente evita comparar a Valentina con otros niños y centra su evaluación en el análisis de su proceso individual. A partir de la información recopilada, implementa estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo del lenguaje, como el uso de cuentos, canciones, juegos de roles y actividades de conversación espontánea.

Acompañamiento familiar

La docente establece una reunión con la familia, en la que comparte los avances, fortalezas y formas de comunicación de Valentina. En lugar de señalar dificultades como déficits, presenta la información desde una perspectiva comprensiva y formativa.

Durante el diálogo, la familia comparte que en el hogar la niña se comunica con mayor frecuencia y que ha vivido recientemente un cambio familiar significativo. Esta información permite comprender que el contexto emocional influye en la expresión verbal de la niña.

La docente orienta a la familia sobre la importancia de favorecer espacios de conversación, lectura compartida y juego simbólico en el hogar, fortaleciendo el acompañamiento familiar.

Resultados y transformación pedagógica

A lo largo de los meses, Valentina comienza a participar con mayor seguridad en las actividades del aula. Gradualmente incrementa su comunicación verbal, especialmente en contextos de juego y actividades que responden a sus intereses.

El proceso de evaluación formativa permite comprender que la niña no presentaba una dificultad estructural, sino un ritmo particular de desarrollo influido por factores emocionales y contextuales.

La familia, al comprender el proceso desde una perspectiva formativa, reduce su preocupación y fortalece su acompañamiento en el hogar.

Análisis pedagógico

Este caso evidencia que la evaluación formativa permite comprender el desarrollo infantil desde una perspectiva integral, evitando interpretaciones reduccionistas o diagnósticos



premáturos. La observación sistemática, el registro pedagógico y el diálogo con la familia constituyen herramientas fundamentales para construir una evaluación inclusiva.

Asimismo, el caso demuestra que la evaluación no es un acto aislado, sino un proceso continuo que orienta la acción pedagógica y fortalece la inclusión educativa.

La participación de la familia resulta esencial, ya que permite comprender al niño en su contexto y construir estrategias conjuntas de acompañamiento.

Reflexión pedagógica final

La evaluación formativa no busca etiquetar al niño, sino comprenderlo. No pretende clasificar, sino acompañar. No se orienta a medir, sino a favorecer el desarrollo.

Cuando la evaluación se fundamenta en la observación, el respeto y la comprensión, se convierte en una herramienta de inclusión, equidad y transformación pedagógica.

Evaluar en la Educación Inicial implica reconocer que cada niño tiene su propio tiempo, su propia voz y su propia forma de aprender. La tarea del docente no es acelerar el desarrollo, sino acompañarlo con sensibilidad, responsabilidad y compromiso ético.



Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial No. 417.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2023). *Ley Orgánica de la Primera Infancia*. Registro Oficial.
- Berk, L. E. (2018). *Development through the lifespan* (7th ed.). Pearson.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (3rd ed.). Pearson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation* (2nd ed.). Pearson.
- Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning stories: Constructing learner identities in early education*. Sage Publications.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 513–527.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.



- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). Basic Books.
- González-Mena, J. (2017). *Child, family, and community: Family-centered early care and education* (7th ed.). Pearson.
- Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (2007). *Windows on learning: Documenting young children's work*. Teachers College Press.
- Katz, L. G. (2015). *Laying the foundation for lifelong learning*. ERIC Clearinghouse.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. En C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children* (pp. 49–97). Ablex Publishing.
- McAfee, O., Leong, D. J., & Bodrova, E. (2016). *Assessing and guiding young children's development and learning* (6th ed.). Pearson.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Modelo nacional de gestión y atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Instructivo para la evaluación estudiantil*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2013). *Política pública de desarrollo infantil integral*. MIES.
- Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. Holt, Rinehart and Winston.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU.
- OECD. (2018). *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*. OECD Publishing.
- Peralta, M. V. (2009). *El currículo en educación infantil*. Editorial Andrés Bello.
- Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.



Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon*. UNESCO.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

UNICEF. (2019). *Desarrollo de la primera infancia: Una guía para la acción*. UNICEF.

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

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction* (2nd ed.). Routledge.



Declaración de Autoría – Taxonomía CRediT

Autores	Contribuciones
Galo Estuardo Guanotuña Balladares	Conceptualización; metodología; investigación; análisis formal; supervisión; administración del proyecto; redacción – revisión y edición.
Andrea Estefanía Beltrán Gallegos	Investigación; curaduría de datos; validación; redacción – borrador original; redacción – revisión y edición.
Cintya Yhadira Meza Acuña	Investigación; metodología; validación; recursos; redacción – revisión y edición.
Madeleine Samantha Olmedo Núñez	Curaduría de datos; visualización; recursos; redacción – borrador original; edición técnica; redacción – revisión y edición.
Fanny Cecilia Rojas Vargas	Investigación; administración de proyecto; validación; supervisión; redacción – revisión y edición.

Declaración de Uso de Inteligencia Artificial

Declaración

Los autores DECLARAN que, en la elaboración de la obra *Educación Inicial con sentido: currículo, desarrollo integral y práctica docente*, el uso de herramientas de Inteligencia Artificial se limitó exclusivamente al apoyo en procesos de revisión de estilo y organización. En ningún caso la inteligencia artificial sustituyó el análisis crítico, la interpretación de resultados ni la redacción final del manuscrito, los cuales fueron realizados íntegramente por los autores.



Biografía de los autores

Capítulo 1:

Autor: **Galo Estuardo Guanotuña Balladares**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9261-1081>



Galo Estuardo Guanotuña Balladares es investigador acreditado por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), con registro REG-INV-24-07441. Es miembro de la Red de Editores y Revistas Científicas Ecuatorianas y se desempeña como consultor para UNESCO en temas vinculados a innovación y política educativa. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Rosario, consolidando una línea académica orientada a la investigación aplicada y la transformación de los sistemas educativos.

Obtuvo el grado de Magíster en Educación en el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y es Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Central del Ecuador. Su producción académica incluye publicaciones científicas en revistas de alto impacto internacional, así como el diseño de propuestas de innovación educativa centradas en la mejora de la calidad del aprendizaje en contextos diversos. Entre sus principales aportes se destaca la autoría de la guía metodológica oficial para la implementación de la metodología STEAM en el Ecuador y la propuesta “Inmersión de la metodología STEAM en contextos educativos urbanos y rurales del Ecuador”, iniciativas orientadas a fortalecer el pensamiento científico, crítico y creativo en el sistema educativo.

En el ámbito profesional, se ha desempeñado como especialista en educación en la Dirección Nacional de Currículo del Ministerio de Educación del Ecuador, contribuyendo



al diseño y actualización de lineamientos curriculares a nivel nacional. Actualmente actúa como investigador externo en el Instituto de Investigación en Etnociencias de la Universidad Central del Ecuador y como docente investigador y coordinador de proyectos de innovación educativa en el Ministerio de Educación del Ecuador, liderando procesos de formación docente, investigación aplicada y desarrollo de políticas públicas orientadas a la equidad, la calidad y la transformación educativa.

Capítulo 2:

Autora: **Andrea Estefanía Beltrán Gallegos**

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-5219-0731>



Andrea Estefanía Beltrán Gallegos es una profesional ecuatoriana de la educación que ha consolidado una trayectoria destacada en el ámbito de la Educación Inicial, caracterizada por su compromiso con la calidad pedagógica, el liderazgo institucional y la mejora continua. Desde el año 2013 inició su ejercicio profesional, desempeñándose tanto en el sector particular como en el sistema fiscal, con experiencia en los niveles de Educación Inicial 1 e Inicial 2, así como en funciones de coordinación académica.

Realizó su formación tecnológica como Profesora de Educación Inicial en el Instituto Superior Pedagógico Manuela Cañizares. Posteriormente, obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación y el grado de Magíster en Gestión Educativa en la Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santo, fortaleciendo así su perfil profesional con una visión integral que articula la práctica pedagógica con la gestión institucional.



A lo largo de su carrera ha demostrado un firme compromiso con la formación continua, participando en procesos de capacitación como Metodologías Innovadoras de Educación Inicial, Programa Formativo de Directivos y el Curso de Inducción para Docentes Noveles 2024. Actualmente cursa una formación avanzada en Habilidades Blandas, Liderazgo y Gestión Directiva, reafirmando su interés por potenciar la calidad de la gestión educativa y el desarrollo profesional docente.

En el ámbito institucional, ha ejercido roles de liderazgo como Coordinadora de Nivel, Principal Vocal del Consejo Ejecutivo y Coordinadora de la Comisión Técnico-Pedagógica, desde donde ha impulsado procesos de planificación, acompañamiento y seguimiento curricular orientados al fortalecimiento de los estándares de calidad educativa.

Además, forma parte de la directiva de la Federación Ecuatoriana de Parvularias (FEPAR), contribuyendo activamente al fortalecimiento y representación del gremio de profesionales de Educación Inicial en el país. Su perfil se distingue por una sólida ética de trabajo, visión colaborativa, liderazgo estratégico y una permanente actualización pedagógica, orientada a garantizar una educación inicial con calidad, calidez e innovación.

Capítulo 3:

Autor: Cintya Yhadira Meza Acuña

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3740-6778>



Cintya Yhadira Meza Acuña es una educadora ecuatoriana con más de treinta años de trayectoria profesional dedicados a la Educación Inicial y al desarrollo integral de la



primera infancia. Su vocación docente, sostenida por una sólida formación académica y una amplia experiencia en gestión institucional, la ha convertido en una referente en procesos de innovación pedagógica e inclusión educativa.

Obtuvo el título de Licenciada en Educación Parvularia en la Universidad Tecnológica Equinoccial. Posteriormente, alcanzó el grado de Magíster en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa en la Universidad Estatal de Milagro. Es además egresada de la Maestría en Educación Superior por la Universidad Central del Ecuador. Complementa su preparación con un Diplomado en Didáctica y Recursos por la Universidad Internacional de La Rioja y un Diplomado Docente Tutor Integral Avanzado por la Fundación Marcelino Muñoz, fortaleciendo su enfoque pedagógico desde una perspectiva integral e innovadora.

Durante veinte años ejerció como Directora del Centro Educativo Bilingüe Ciro Alegría, liderando procesos académicos y administrativos con compromiso, transparencia y visión estratégica. Asimismo, se desempeñó durante cinco años como docente en el Instituto Tecnológico Superior Sucre, en la carrera de Desarrollo Infantil Integral, contribuyendo a la formación de nuevos profesionales en el ámbito educativo.

Actualmente forma parte del Ministerio de Educación del Ecuador como docente parvularia, desde donde continúa aportando con su experiencia y sólida preparación académica al fortalecimiento de prácticas inclusivas y al acompañamiento integral de la niñez.

Su trayectoria se caracteriza por la transformación significativa de comunidades educativas, promoviendo una cultura institucional centrada en la innovación pedagógica, el respeto a la diversidad y el acompañamiento psicoeducativo. Ha impulsado procesos de formación continua docente y prácticas orientadas a garantizar el desarrollo pleno de niños y niñas, dejando una huella profunda en estudiantes, familias y equipos de trabajo.

Su mayor anhelo profesional es continuar especializándose en la atención educativa a niños con neurodiversidad, contribuyendo desde la educación inclusiva a la construcción de una sociedad más equitativa, consciente y respetuosa de la diversidad.



Capítulo 4:

Autor: **Madeleine Samantha Olmedo Núñez**

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3422-2269>



Madeleine Samantha Olmedo Núñez es una profesional ecuatoriana cuya trayectoria integra de manera estratégica los campos de la comunicación y la educación, articulando la producción mediática con la innovación pedagógica. Su perfil académico y profesional se caracteriza por una visión interdisciplinaria orientada al fortalecimiento de los procesos formativos desde enfoques creativos, tecnológicos y humanistas.

Obtuvo el título de Licenciada en Producción para Medios de Comunicación en la Universidad Iberoamericana del Ecuador (UNIB.E). Posteriormente, alcanzó el grado de Magíster en Educación y Docencia por la Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea (UTEL México), en un programa desarrollado en colaboración con UNICEF, fortaleciendo su enfoque pedagógico con una perspectiva internacional y centrada en el desarrollo integral.

En el ámbito educativo, se ha desempeñado como docente de inglés en instituciones de Educación General Básica y Bachillerato, destacándose en la planificación curricular, el diseño de recursos didácticos innovadores y la implementación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) y el aprendizaje significativo. Su práctica promueve el pensamiento crítico, la creatividad y la participación activa del estudiante en su propio proceso de formación.

Cuenta con certificación internacional de inglés nivel C1 y experiencia como intérprete médico bilingüe, lo que le ha permitido consolidar competencias en comunicación



intercultural, precisión terminológica y mediación lingüística en contextos especializados.

En el campo de la comunicación social, ha trabajado en gestión de contenido digital, producción audiovisual y comunicación institucional, integrando herramientas tecnológicas y creativas en proyectos educativos y sociales. Además, ha complementado su formación con cursos y certificaciones en liderazgo, marketing, producción audiovisual, adaptaciones curriculares y desarrollo profesional continuo.

Se distingue por su liderazgo, creatividad, comunicación asertiva y compromiso con la innovación educativa. En esta obra, refleja su convicción de que la educación con sentido humano, apoyada en la tecnología y la comunicación efectiva, es un pilar fundamental para la transformación de la práctica docente y la formación integral de las nuevas generaciones.

Capítulo 5:

Autor: Fanny Cecilia Rojas Vargas

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2856-1843>



Fanny Cecilia Rojas Vargas es una profesional ecuatoriana de la educación con diecinueve años de experiencia en el ámbito pedagógico, administrativo y de gestión institucional. Su trayectoria se ha distinguido por el liderazgo, la vocación de servicio y el compromiso permanente con el fortalecimiento de los procesos académicos y la mejora continua de la calidad educativa.



Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Infantil, en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Posteriormente, alcanzó el grado de Maestría en Intervención Psicológica en el Desarrollo y la Educación por la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI, México), formación que consolidó su enfoque integral en el acompañamiento psicoeducativo y la atención a la diversidad.

En el ejercicio profesional, se desempeñó como Directora del Centro de Apoyo Pedagógico CAPED, liderando procesos orientados al fortalecimiento del aprendizaje, la innovación educativa y el acompañamiento integral a estudiantes de distintos niveles. En el ámbito de la gestión institucional, ejerció como Principal Vocal del Consejo Ejecutivo, participando activamente en la toma de decisiones estratégicas y en el fortalecimiento organizacional.

Asimismo, cumple funciones como Coordinadora de la Comisión Técnico-Pedagógica, desde donde lidera procesos de planificación, seguimiento y evaluación curricular, garantizando el cumplimiento de lineamientos educativos y estándares de calidad. Se desempeña también como Coordinadora de Nivel Educativo, articulando acciones académicas, acompañando al personal docente y velando por el adecuado desarrollo pedagógico de los estudiantes.

Ha fortalecido su perfil mediante procesos de formación continua, entre los que destacan el Curso de Sensibilización en Discapacidades, el Programa de Fortalecimiento de Competencias Didácticas, la capacitación en Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo Ecuatoriano, el Curso de Inducción para Docentes Noveles 2024 (Promoción 3) y el Programa Formativo para Aspirantes a Directivos, actualmente en curso. Estas experiencias han consolidado sus competencias en educación inclusiva, estrategias didácticas innovadoras y gestión educativa.

Su perfil profesional se caracteriza por el liderazgo estratégico, la responsabilidad, la capacidad de trabajo colaborativo y una permanente búsqueda de innovación pedagógica, orientada a garantizar una educación equitativa, inclusiva y centrada en las necesidades de cada estudiante.





OPEN
RESEARCH PRESS

Marzo 2026 - ORP - Open Research Press
Copyright © - ORP - Open Research Press
Copyright del texto © 2026 de Autores
Formato: PDF Tamaño: A4 210 x 297 mm
Requisitos del sistema: Adobe Acrobat
Reader Modo de acceso: World Wide Web
www.openresearchpress.org
editor@openresearchpress.org

ISBN: 978-9942-7392-2-3

