REVISTA FT FRANZ TAMAYO
https://revistafranztamayo.org

Franz Tamayo - Revista de Educación
Volumen Vol.8, N° 23
septiembre-diciembre 2026
ISSN-e: 2710-088X / pp. 1-23
https://doi.org/10.33996/revistafranztamayo.v.8i23.3
Artículo de investigación

El currículo de Educación Inicial como guía del aprendizaje significativo en la primera infancia

The Early Childhood Education Curriculum as a Guide for Meaningful Learning in Early Childhood

Rosa Ermelinda Tenezaca Romero[1]
rtenezaca@utmachala.edu.ec

Vanessa Tatiana Inga Aray[2]
inga23vanessa@gmail.com

Carolina Liseth Gaona Lucero[3]
gaonacarolina.1998@gmail.com

Kerly Lissbeth Jiménez Sandoya[2]
kerlyj381@gmail.com

Jonathan Andrés Chica Jiménez[1]
jonathan.kdp2025@gmail.com

Universidad Técnica de Machala. Machala, Ecuador[1]
Investigadora independiente. Machala, Ecuador[2]
Unidad Educativa Particular "Siete de Mayo". Machala, Ecuador[3]

Cómo citar: Tenezaca Romero, R. E., Inga Aray, V. T., Gaona Lucero, C. L., Jiménez Sandoya, K. L., & Chica Jiménez, J. A. (2026). El currículo de Educación Inicial como guía del aprendizaje significativo en la primera infancia. *Franz Tamayo - Revista De Educación, 8*(23), 1–23. https://doi.org/10.33996/revistafranztamayo.v.8i23.3

Resumen

Introducción: El currículo constituye algo más que un repertorio de contenidos y actividades, pues opera como un dispositivo cultural que define qué se considera valioso enseñar. **Objetivo:** analizar el currículo de Educación Inicial como guía para la construcción de aprendizajes significativos durante la primera infancia en instituciones educativas de Machala, Ecuador. **Método:** Se adoptó un enfoque mixto, de alcance descriptivo y diseño no experimental, que combinó la revisión documental con el trabajo de campo en instituciones educativas de Machala, Ecuador, en el que participaron 37 docentes seleccionadas mediante muestreo censal. **Resultados:** Los hallazgos evidenciaron valoraciones favorables en juego-trabajo, aprendizaje significativo y planificación pedagógica, mientras que la participación familiar, las rutinas de cuidado personal y el apoyo instruccional concentraron las puntuaciones más bajas. **Conclusión:** La articulación entre fundamentos curriculares, prácticas pedagógicas y condiciones institucionales constituye una condición necesaria para que las experiencias de la primera infancia adquieran sentido y continuidad.

Palabras clave: Aprendizaje significativo; Currículo; Educación inicial; Mediación docente; Participación familiar; Primera infancia.

Abstract

Introduction: The curriculum constitutes more than a repertoire of content and activities; it operates as a cultural device that defines what is considered valuable to teach. **Objective:** To analyse the Early Childhood Education curriculum as a guide for the construction of meaningful learning during early childhood in educational institutions in Machala, Ecuador. **Method:** A mixed-methods approach, with a descriptive scope and non-experimental design, was adopted. It combined document review with fieldwork conducted in educational institutions in Machala, Ecuador, involving 37 teachers selected through census sampling. **Results:** The findings showed favourable ratings for play-work, meaningful learning, and pedagogical planning, whereas family involvement, personal care routines, and instructional support received the lowest scores. **Conclusion:** The articulation of curricular foundations, pedagogical practices, and institutional conditions is a necessary condition for early childhood experiences to acquire meaning and continuity.

Keywords: Meaningful learning; Curriculum; Early childhood education; Teacher mediation; Family involvement; Early childhood.

Introducción

La educación inicial representa una etapa decisiva en la formación humana, debido a que durante los primeros años de vida se configuran procesos cognitivos, lingüísticos, socioemocionales y psicomotores que inciden en los aprendizajes posteriores (Taco Taco et al., 2024), desde esta perspectiva, el currículo constituye un instrumento pedagógico que orienta la planificación, organización y evaluación de experiencias educativas acordes con las características evolutivas de los niños, cuya finalidad trasciende la adquisición de conocimientos y prioriza la construcción de aprendizajes significativos mediante la exploración, la interacción y el descubrimiento del entorno (Corredor-Bermúdez et al., 2023; Tusa, 2022; Páez Merchan et al., 2025).

En este escenario, el currículo de Educación Inicial adquiere relevancia como referente para articular las intenciones educativas con las necesidades, intereses y particularidades socioculturales de la infancia, mediante experiencias que integran el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como oportunidades para construir conocimientos, expresar emociones y desarrollar autonomía, por consiguiente, su aplicación requiere una mediación docente intencionada que reconozca al niño como protagonista del aprendizaje y considere los saberes previos, las interacciones familiares y las condiciones del contexto educativo (Chávez Silva et al., 2025; Flórez Colorado & Jaimes Castañeda, 2025; Zamora Arana et al., 2025).

No obstante, el problema científico se manifiesta en la distancia existente entre las orientaciones establecidas en el currículo y su materialización en las prácticas pedagógicas cotidianas, situación que puede generar experiencias fragmentadas, actividades descontextualizadas y escasas oportunidades para relacionar los conocimientos con las vivencias infantiles, esta problemática adquiere especial

importancia cuando la planificación se concentra en el cumplimiento de contenidos y actividades predeterminadas, sin considerar los ritmos individuales, la diversidad de capacidades y las condiciones sociales y culturales que intervienen en la construcción del aprendizaje (Castro Javela, 2023; De la Cruz, 2025; Aguilar et al., 2023).

En consecuencia, la problemática central radica en la insuficiente articulación entre los fundamentos curriculares, las estrategias metodológicas y las experiencias de aprendizaje que se desarrollan en los ambientes educativos, puesto que disponer de orientaciones pedagógicas no garantiza su apropiación por parte del profesorado ni su aplicación coherente en el aula, en esta línea, el estudio sobre currículo para la primera infancia en contextos comunitarios destaca la importancia de metodologías activas, flexibilidad curricular, innovación y formación docente, mientras que el modelo curricular progresivo plantea la necesidad de fortalecer las competencias profesionales para responder a las demandas educativas contemporáneas (Páez Merchan et al., 2025; Jaramillo Parra y Torres Torres, 2026).

Los antecedentes investigativos permiten comprender distintas dimensiones de esta problemática, Corredor-Bermúdez et al. (2023), mediante una investigación acción, identificaron dificultades de articulación entre las actividades rectoras de la primera infancia y las prácticas educativas, destacando la necesidad de fortalecer la formación continua del profesorado y la continuidad pedagógica, por otra parte, Castro Javela (2023), desde un estudio cualitativo de carácter etnográfico, evidenció la importancia de analizar la correspondencia entre las prácticas docentes y los referentes curriculares, considerando las percepciones de los actores educativos, estos planteamientos coinciden con la necesidad de revisar las implicaciones de los enfoques conductista, constructivista y cognitivista en la planificación pedagógica (Guerrero Arce, 2023).

En relación con la organización de las experiencias pedagógicas, los estudios sobre metodología juego-trabajo evidencian la importancia de estructurar actividades que estimulen la memoria, la atención y el razonamiento lógico, mientras que la investigación sobre juego simbólico digital identifica avances en inhibición y memoria de trabajo mediante intervenciones mediadas por docentes, el juego constructivo presenta asociaciones positivas con el desarrollo de las funciones ejecutivas, aunque su diseño correlacional no permite establecer causalidad, estos resultados respaldan la incorporación de experiencias lúdicas planificadas y evaluadas de acuerdo con los propósitos curriculares (Brito Solórzano, 2024; Zamora Arana et al., 2025; Zamora et al., 2025).

De igual manera, las expresiones artísticas, la narración de cuentos, los pictogramas y la experimentación constituyen recursos que permiten diversificar las oportunidades de aprendizaje, puesto que aportan la comunicación, la imaginación, la exploración y la construcción de conocimientos vinculados con situaciones cercanas a la infancia, en concordancia, las investigaciones sobre lenguajes artísticos, estimulación cognitiva

mediante las artes y pensamiento científico destacan la importancia de integrar experiencias creativas y de indagación en la planificación, mientras que los estudios sobre narración y recursos visuales aportan alternativas para fortalecer el desarrollo lingüístico y la aproximación inicial a la lectura (Flórez Colorado & Jaimes Castañeda, 2025; Suárez Japón, 2024; Ramírez Rosario, 2024; Altamirano Cortez et al., 2025).

El desarrollo integral exige considerar las dimensiones motrices, socioafectivas y comunicativas, por lo que la expresión corporal, la psicomotricidad y la estimulación temprana deben articularse con las experiencias curriculares, en este sentido, las investigaciones sobre intervención psicomotriz, juego motor y estimulación infantil destacan la importancia de atender las necesidades individuales y promover la participación de las familias, aunque sus resultados deben interpretarse considerando las características de las muestras y los diseños empleados, de manera complementaria, los estudios sobre colaboración entre escuela y familia respaldan la corresponsabilidad educativa como condición para impulsar la continuidad de los aprendizajes (León-Reyes et al., 2022; Ramírez Aguirre et al., 2025; Sagñay Yánez et al., 2026; Caballero Riera et al., 2023).

Desde una perspectiva social, fortalecer el currículo como guía del aprendizaje significativo puede impulsar la equidad educativa, la inclusión y la participación infantil, debido a que permite organizar experiencias contextualizadas que reconocen las diferencias individuales y culturales, además, la innovación educativa (Carrillo Puga et al., 2024), los recursos digitales y la participación familiar pueden ampliar las oportunidades de aprendizaje, estos beneficios no son automáticos, puesto que dependen de la preparación docente, la disponibilidad de materiales, la infraestructura y el acompañamiento institucional, por otra parte, una aplicación rígida y homogénea puede reproducir desigualdades, limitar la autonomía pedagógica y reducir la pertinencia de las experiencias educativas (Sánchez García et al., 2024; González Granda et al., 2024; Páez Merchan et al., 2025).

En este sentido, la investigación adquiere relevancia científica y educativa porque busca profundizar en la función orientadora del currículo y en su relación con las prácticas pedagógicas que promueven aprendizajes vinculados con las experiencias, necesidades e intereses infantiles, desde esta perspectiva, se considera necesario analizar los fundamentos curriculares, las estrategias metodológicas, la mediación docente y las condiciones institucionales que intervienen en la construcción de experiencias significativas, con el propósito de aportar elementos de reflexión que contribuyan al fortalecimiento de la calidad educativa y a una atención integral, inclusiva y contextualizada durante los primeros años de escolaridad, por consiguiente, el objetivo general de esta investigación es analizar el currículo de Educación Inicial como guía para la construcción de aprendizajes significativos en la primera infancia, considerando sus

fundamentos pedagógicos, su implementación en las prácticas educativas y su contribución al desarrollo integral de los niños.

Método

El estudio se desarrolló en instituciones educativas de Educación Inicial de Machala, Ecuador, durante el periodo 2025-2026. La selección del contexto respondió a la necesidad de examinar la implementación curricular en condiciones locales concretas, donde convergen políticas nacionales, prácticas institucionales y características socioculturales diversas. El diseño adoptado permitió integrar evidencia documental y empírica para responder a la pregunta de investigación sin manipular las condiciones naturales del fenómeno estudiado. Además, la delimitación del contexto respondió a la disponibilidad de acceso institucional y a la factibilidad operativa del trabajo de campo.

La investigación adoptó un enfoque mixto de alcance descriptivo y diseño no experimental, con predominio del componente cuantitativo y complementariedad del cualitativo. La combinación de procedimientos respondió a la naturaleza multidimensional del objeto, pues la valoración de la calidad educativa exige articular instrumentos internos y externos a las instituciones. El componente documental permitió examinar los fundamentos curriculares y la producción científica reciente, mientras que el trabajo de campo posibilitó registrar percepciones docentes y condiciones observables de los ambientes educativos. La triangulación metodológica se empleó para contrastar las fuentes y otorgar mayor consistencia a las interpretaciones.

La población accesible estuvo conformada por el personal docente de Educación Inicial de las instituciones educativas seleccionadas en Machala, Ecuador. La muestra quedó constituida por 37 docentes, que representaron la totalidad de la población delimitada, por lo que se aplicó un muestreo no probabilístico de tipo censal. Los criterios de inclusión fueron el ejercicio profesional en el nivel de Educación Inicial durante el periodo lectivo 2025-2026, la atención directa a niños de 3 a 5 años y la aceptación voluntaria de participar. Se excluyeron los profesionales que desempeñaban funciones exclusivamente administrativas, quienes no completaron los instrumentos y quienes se encontraban en licencia durante el periodo de recolección.

La cobertura censal se justificó por el tamaño reducido de la población y por el interés de documentar la totalidad de las experiencias disponibles en las instituciones participantes. Esta decisión metodológica no habilitó la generalización estadística de los resultados al conjunto del profesorado del cantón, pues la inferencia se circunscribió a la población delimitada. No obstante, la saturación de la población accesible permitió construir un panorama completo de las condiciones curriculares y pedagógicas del contexto seleccionado, lo que resultó pertinente para un estudio de alcance descriptivo.

Las instituciones participantes pertenecen a sectores urbanos y periurbanos de Machala y atienden a niños de 3 a 5 años en jornadas de distinta duración. Esta diversidad permitió contrastar realidades organizativas heterogéneas, aunque todas comparten la referencia al currículo nacional de Educación Inicial. La unidad de análisis se concentró en el profesorado y en los ambientes educativos, sin incorporar a las familias ni a los niños como informantes directos, decisión que respondió a criterios de factibilidad y de protección de la población infantil. Los datos se recolectaron entre octubre de 2025 y marzo de 2026.

Se emplearon cuatro técnicas de recolección: análisis documental, encuesta, entrevista semiestructurada y observación no participante. El cuestionario dirigido al profesorado se organizó en siete dimensiones: formación curricular, planificación pedagógica, metodología juego-trabajo, aprendizaje significativo, inclusión educativa, participación familiar y evaluación de los aprendizajes. Las respuestas se registraron en una escala ordinal de cinco niveles, donde uno representó la valoración más baja y cinco la más alta. La construcción del instrumento siguió un proceso iterativo de revisión teórica y depuración de indicadores, procedimiento habitual en el diseño de cuestionarios educativos.

La validez de contenido se estableció mediante juicio de expertos, quienes valoraron la pertinencia, claridad y suficiencia de los indicadores respecto de las dimensiones teóricas. La confiabilidad se estimó con el coeficiente alfa de Cronbach, que alcanzó valores superiores a 0.70 en las siete dimensiones, umbral aceptable para fines descriptivos. Este tipo de verificación resulta consistente con estudios instrumentales que combinan análisis de estructura interna y evidencia de consistencia en contextos de formación docente. Complementariamente, se utilizaron guías de entrevista semiestructurada y matrices de análisis documental para registrar y organizar la información cualitativa.

La guía de entrevista semiestructurada se organizó en cuatro ejes: apropiación de los fundamentos curriculares, criterios de planificación, estrategias de mediación y dificultades percibidas en la implementación. Las preguntas se formularon de manera abierta para favorecer la expresión de experiencias y significados, y se ajustaron durante la aplicación sin alterar los ejes centrales. La matriz de análisis documental permitió registrar los referentes curriculares, los instrumentos de planificación y las orientaciones institucionales disponibles en cada centro. Estos recursos cualitativos complementaron la información cuantitativa y facilitaron la interpretación contextualizada de los resultados.

La observación de los ambientes educativos se realizó con dos escalas de amplio uso internacional. La Early Childhood Environment Rating Scale, tercera edición (ECERS-3), valoró seis dimensiones del ambiente para niños de 3 a 5 años: espacio y mobiliario, rutinas de cuidado personal, lenguaje y alfabetización, actividades, interacción y

estructura del programa, con puntuaciones de uno a siete. El Classroom Assessment Scoring System, versión Pre-K (CLASS Pre-K), evaluó la calidad de las interacciones en tres dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo instruccional, también en una escala de uno a siete. Ambas escalas se aplicaron en diez aulas mediante observación directa durante jornadas completas.

La investigación se ajustó a los principios de consentimiento informado, confidencialidad, participación voluntaria y uso exclusivo de la información con fines académicos. Se solicitó autorización a las autoridades de cada institución educativa y se explicó a las docentes el propósito del estudio, los procedimientos previstos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Los registros se codificaron para preservar el anonimato de las participantes y de las instituciones, y los datos se resguardaron en archivos protegidos de acceso restringido al equipo investigador. La naturaleza del estudio no implicó intervenciones sobre los niños, por lo que no se identificaron riesgos físicos ni psicológicos previsibles.

Procedimiento de recolección de la información

El procedimiento se desarrolló en cinco fases articuladas. En la primera se delimitó el problema, se formularon los objetivos y se realizó la revisión bibliográfica sobre currículo, aprendizaje significativo y metodologías activas. En la segunda se identificaron las instituciones participantes, se gestionaron las autorizaciones y se aplicaron los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas.

En la tercera se realizaron las observaciones directas de diez aulas con las escalas seleccionadas, durante jornadas completas y en condiciones habituales de trabajo. En la fase posterior se organizaron los registros y se procesaron los datos cuantitativos y cualitativos. Por último, se integraron los resultados mediante triangulación metodológica.

Cada aplicación tuvo una duración aproximada de cuarenta y cinco minutos para el cuestionario y de treinta a cuarenta minutos para la entrevista, mientras que las observaciones se extendieron durante la jornada completa. Las condiciones de aplicación procuraron privacidad, disponibilidad de tiempo y ausencia de interrupciones, y cuando alguna docente no pudo completar el instrumento en el primer encuentro, se programó una segunda sesión dentro del mismo periodo de recolección. Estas previsiones permitieron obtener registros completos y reducir la pérdida de información.

Análisis de los datos

El procesamiento cuantitativo se efectuó mediante estadística descriptiva. Se calcularon frecuencias absolutas, frecuencias relativas, porcentajes, medias aritméticas y desviaciones estándar para cada dimensión y para las escalas de observación. La información cualitativa se examinó mediante análisis de contenido temático, con

codificación abierta, agrupación en categorías y construcción de matrices comparativas. La integración se realizó por triangulación entre fuentes documentales, respuestas del profesorado y registros de observación, con el propósito de identificar convergencias y divergencias. Dado el alcance descriptivo y el carácter censal de la población, no se aplicaron pruebas inferenciales ni se establecieron niveles de significancia estadística.

La triangulación se operacionalizó mediante una matriz de convergencias y divergencias que cruzó las dimensiones del cuestionario con las categorías emergentes de las entrevistas y con los puntajes de las escalas de observación. Este procedimiento permitió identificar coincidencias entre fuentes y detectar aquellos aspectos en los que las percepciones docentes se distanciaron de las condiciones observadas.

Resultados

Los hallazgos se organizan de acuerdo con el objetivo de analizar el currículo de Educación Inicial como guía para la construcción de aprendizajes significativos. La presentación comprende la caracterización del profesorado, los estadísticos descriptivos de las siete dimensiones curriculares, la distribución de las valoraciones por nivel y los resultados de las escalas ECERS-3 y CLASS Pre-K. El procesamiento incluyó 37 registros docentes y diez observaciones de aula, lo que permitió contrastar las percepciones declaradas con las condiciones observables de los ambientes educativos.

La distribución del profesorado según años de experiencia profesional se presenta en la Tabla 1. Los registros abarcaron un intervalo de uno a 16 años, con una media de 7.08 años y una desviación estándar de 3.95. Para facilitar la lectura, los datos se agruparon en tres intervalos de trayectoria laboral, lo que permitió identificar la composición del grupo participante y reconocer la presencia de docentes con experiencia inicial, intermedia y consolidada. La agrupación no alteró los valores originales ni modificó los cálculos descriptivos.

Tabla 1. *Distribución de los docentes según años de experiencia profesional.*

Años de experiencia	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
1 a 5 años	15	40.5
6 a 10 años	14	37.8
11 a 16 años	8	21.6
Total	37	100.0

Además, el intervalo de menor experiencia concentró la mayor frecuencia relativa, seguido por el grupo intermedio, mientras que el intervalo de mayor trayectoria reunió la menor proporción del profesorado. Esta configuración sugiere una plantilla relativamente joven, con una base importante de docentes en proceso de consolidación profesional. La diferencia entre el intervalo de mayor y menor frecuencia resultó

apreciable, lo que permite inferir que las necesidades de acompañamiento pedagógico podrían concentrarse en los primeros años de ejercicio.

Los estadísticos descriptivos de las siete dimensiones curriculares y pedagógicas se presentan en la Tabla 2, la cual muestra como las medias oscilaron en un rango estrecho, con valores que reflejaron una tendencia general favorable en la escala de cinco niveles. La desviación estándar más baja correspondió a la metodología juego-trabajo, lo que indica mayor homogeneidad en las respuestas, mientras que la formación curricular y la inclusión educativa registraron la mayor dispersión relativa. Cada dimensión reunió la totalidad de los registros previstos. En conjunto, los valores describen una implementación estable.

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos de las dimensiones curriculares y pedagógicas.*

Dimensión	Media (M)	Desviación estándar (DE)
Formación curricular	4.00	0.85
Planificación pedagógica	4.08	0.76
Juego-trabajo	4.32	0.67
Aprendizaje significativo	4.19	0.74
Inclusión educativa	4.00	0.78
Participación familiar	3.78	0.75
Evaluación de los aprendizajes	4.08	0.72

También en la Tabla 2 se aprecia que la metodología juego-trabajo obtuvo la media más elevada, seguida por el aprendizaje significativo y la planificación pedagógica. En el extremo opuesto, la participación familiar presentó la media más baja del conjunto, por debajo de la inclusión educativa y de la formación curricular. La evaluación de los aprendizajes y la planificación compartieron valores promedio similares, lo que sugiere una valoración equivalente de ambos procesos entre el profesorado consultado. Estos promedios se calcularon sobre los 37 registros disponibles en cada dimensión.

El detalle por dimensión permite advertir que la formación curricular y la inclusión educativa compartieron el mismo promedio, aunque la primera presentó mayor dispersión. Igualmente, la planificación pedagógica y la evaluación coincidieron en su valor medio, lo que sugiere que ambas prácticas se sostienen en referentes institucionales similares. En cambio, la participación familiar se distanció del resto y concentró respuestas en los niveles intermedios, lo que anticipa un margen de mejora más amplio que en las demás dimensiones. Esta configuración demanda políticas institucionales sostenidas.

Por otra parte, la distribución de las respuestas por nivel de valoración se presenta en la Tabla 3, donde no se registraron respuestas en el nivel uno, mientras que el nivel dos concentró una frecuencia marginal. La mayor proporción de valoraciones se ubicó en los

niveles cuatro y cinco, lo que confirma la tendencia favorable observada en los estadísticos descriptivos. La participación familiar fue la única dimensión que reunió más de una respuesta en el nivel dos y la que presentó la menor frecuencia en el nivel cinco.

Tabla 3. *Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas por dimensión*.

Dimensión	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3		Nivel 4		Nivel 5	
Formación curricular	0	0.0	1	2.7	10	27.0	14	37.8	12	32.4
Planificación pedagógica	0	0.0	0	0.0	9	24.3	16	43.2	12	32.4
Juego-trabajo	0	0.0	0	0.0	4	10.8	17	45.9	16	43.2
Aprendizaje significativo	0	0.0	0	0.0	7	18.9	16	43.2	14	37.8
Inclusión educativa	0	0.0	0	0.0	11	29.7	15	40.5	11	29.7
Participación familiar	0	0.0	1	2.7	12	32.4	18	48.6	6	16.2
Evaluación de los aprendizajes	0	0.0	0	0.0	8	21.6	18	48.6	11	29.7
Total	0	0.0	2	0.8	61	23.6	114	44.0	82	31.7

Al consolidar las siete dimensiones se contabilizaron 259 valoraciones. Los niveles cuatro y cinco reunieron 196 respuestas, equivalentes al 75.7 % del total, mientras que los niveles dos y tres concentraron 63 respuestas, correspondientes al 24.3 %. El nivel cuatro fue el más frecuente, con 114 registros, seguido por el nivel cinco, con 82. Estos datos confirman que la percepción del profesorado sobre la implementación curricular se inclinó hacia valoraciones positivas, aunque persistieron núcleos de menor desarrollo relativo. Tales núcleos coinciden con las dimensiones de menor media.

El análisis por dimensión mostró que la inclusión educativa distribuyó sus respuestas de manera casi simétrica entre los niveles tres, cuatro y cinco, lo que refleja una valoración dividida. La evaluación concentró la mayor proporción en el nivel cuatro y una presencia moderada en el nivel cinco, mientras que la participación familiar fue la única dimensión con registro en el nivel dos y con menor peso relativo en el nivel cinco. Estas diferencias señalan que las dimensiones vinculadas con la organización institucional presentan mayores desafíos que aquellas centradas en la actividad pedagógica directa.

En este mismo sentido la calidad de los ambientes educativos según ECERS-3 se presenta en la Tabla 4, donde el promedio global de las seis dimensiones se ubicó en 4.85 puntos sobre una escala de siete, lo que reflejó condiciones relativamente favorables. La dimensión de interacción obtuvo la media más elevada, seguida por espacio y mobiliario, y por lenguaje y alfabetización. En contraste, las rutinas de cuidado personal registraron la media más baja, por debajo de las actividades y de la estructura del programa. Estos valores sitúan la calidad en un nivel intermedio.

Tabla 4. *Calidad de los ambientes educativos según ECERS-3.*

Dimensión evaluada	M	DE
Espacio y mobiliario	4.97	0.48
Rutinas de cuidado personal	4.50	0.45
Lenguaje y alfabetización	4.85	0.47
Actividades	4.68	0.46
Interacción	5.24	0.49
Estructura del programa	4.84	0.42
Promedio global	4.85	—

Los presentes resultados de ECERS-3 indican que las relaciones pedagógicas y la organización del espacio constituyen fortalezas relativas de las aulas observadas. La posición intermedia de las actividades indica que la oferta de experiencias diversificadas aún requiere fortalecimiento, especialmente en lo relativo a la disponibilidad de materiales y a las oportunidades de exploración autónoma. La menor puntuación en rutinas de cuidado personal advierte sobre la necesidad de revisar los momentos de alimentación, higiene y descanso como instancias educativas y no solo asistenciales.

Las dimensiones de lenguaje y alfabetización, y de estructura del programa mantuvieron valores cercanos al promedio global, lo que indica condiciones aceptables, pero no sobresalientes. La disponibilidad de libros, la presencia de materiales impresos y las oportunidades de conversación sostenida constituyen indicadores que explican ese comportamiento intermedio. En conjunto, los resultados de ECERS-3 sugieren que las aulas cuentan con condiciones básicas adecuadas, aunque persisten brechas en la diversificación de experiencias y en la calidad de los cuidados cotidianos, por lo que la infraestructura disponible no basta para diversificar las experiencias.

Finalmente, las interacciones pedagógicas evaluadas con CLASS Pre-K se presentan en la Tabla 5, en la que la organización del aula y el apoyo emocional obtuvieron los promedios más altos, con valores cercanos entre sí. El clima positivo alcanzó la puntuación más elevada del dominio emocional, mientras que el clima negativo registró un valor bajo, lo que resulta deseable dada su orientación inversa. El apoyo instruccional presentó el promedio más bajo de los tres dominios, con menores valores en calidad de la retroalimentación y en desarrollo de conceptos.

En el dominio de apoyo emocional, la sensibilidad docente y la consideración de las perspectivas del estudiante reflejaron un trato respetuoso y receptivo hacia los niños. La organización del aula mostró condiciones adecuadas para el manejo de la conducta y el aprovechamiento del tiempo, aunque los formatos de aprendizaje instruccional obtuvieron un valor inferior al promedio del dominio. El apoyo instruccional, en cambio,

evidenció dificultades para ampliar el razonamiento, formular preguntas abiertas y ofrecer retroalimentación que profundice los aprendizajes.

El dominio de organización del aula presentó valores homogéneos en sus tres dimensiones, con un ligero predominio de la productividad. Esta configuración indica que las docentes logran mantener rutinas predecibles y un uso eficiente del tiempo, condiciones necesarias para la continuidad de las experiencias. Sin embargo, la calidad de los formatos de aprendizaje instruccional apunta que la intencionalidad pedagógica aún se concentra en la gestión de la actividad y no en la profundización de los procesos cognitivos. Este desbalance exige profundizar la mediación cognitiva.

Tabla 5. *Interacciones pedagógicas según CLASS Pre-K.*

Dominios y dimensiones	M
Apoyo emocional (dominio)	5.38
Clima positivo	5.63
Clima negativo	1.93
Sensibilidad docente	5.39
Consideración de las perspectivas del estudiante	5.13
Organización del aula (dominio)	5.41
Manejo de la conducta	5.41
Productividad	5.52
Formatos de aprendizaje instruccional	5.30
Apoyo instruccional (dominio)	3.45
Desarrollo de conceptos	3.43
Calidad de la retroalimentación	3.21
Modelado del lenguaje	3.71

La integración de las fuentes permitió identificar convergencias entre las percepciones docentes y las observaciones de aula, donde las dimensiones mejor valoradas por el profesorado coincidieron con los dominios de mayor puntuación en las escalas, mientras que la participación familiar y el apoyo instruccional emergieron como los aspectos con mayores necesidades de fortalecimiento. La observación de aulas con niños con necesidades educativas específicas reforzó la pertinencia de articular el juego con la enseñanza intencionada. Asimismo, la evaluación de los aprendizajes apareció como un proceso en transición hacia enfoques más formativos.

Cabe resaltar que las entrevistas permitieron identificar tres categorías asociadas con la implementación curricular: apropiación de los referentes, tensiones entre planificación y cotidianidad, y valoración del juego como estrategia, gracias a la cual los docentes describieron el currículo como una guía útil para organizar secuencias y anticipar experiencias, aunque señalaron que las exigencias administrativas reducen el tiempo

disponible para la observación y el acompañamiento. Estas narrativas complementan los datos cuantitativos y ayudan a explicar por qué las dimensiones mejor valoradas no siempre se traducen en prácticas homogéneas.

Discusión

Los hallazgos permiten sostener que el currículo de Educación Inicial opera como un marco orientador cuya eficacia depende de las condiciones en que se interpreta y se lleva a la práctica. Esta lectura coincide con la noción de currículo como espacio de acogida, en el que la flexibilidad, la hospitalidad y la familiaridad sostienen las interacciones cotidianas y permiten incorporar las trayectorias de los estudiantes (Yepes & Giraldo, 2024). En el caso de la presente investigación, la valoración favorable de la planificación y del juego-trabajo indica que el profesorado dispone de referentes claros, aunque su concreción enfrenta restricciones organizativas.

La primacía del juego-trabajo resulta consistente con la evidencia sobre el ajedrez como recurso didáctico en preescolar, donde las educadoras reconocieron su potencial para articular juego y aprendizaje, aunque señalaron dificultades para sostener la intencionalidad pedagógica (Castro & Santibáñez, 2025). Esta coincidencia refuerza la idea de que el valor del juego no reside en la actividad en sí misma, sino en la mediación que la convierte en experiencia de aprendizaje. Sin embargo, la alta valoración declarada no garantiza que todas las prácticas lúdicas observadas hayan alcanzado ese nivel de intencionalidad.

Las propuestas lúdico-pedagógicas de carácter etnomotriz aportan un argumento complementario, pues evidencian que el juego constituye un factor motivacional para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia (De Souza et al., 2023). La incorporación de repertorios culturales del contexto amplía las posibilidades de participación y otorga pertinencia a las experiencias curriculares. No obstante, su implementación exige formación docente y disponibilidad de recursos que no siempre están garantizados en las instituciones. Además, la sostenibilidad de estas propuestas depende del reconocimiento institucional de los saberes culturales del territorio.

La narración de cuentos constituye otro escenario privilegiado para la mediación curricular. El análisis de las perspectivas docentes sobre el trabajo con cuentos en aulas de 3 a 5 años mostró que las concepciones sobre la infancia y sobre el papel de la literatura influyen en la mediación durante la lectura (Kielb & Mendes Silva, 2023). Este hallazgo dialoga con la valoración favorable del aprendizaje significativo observada en el estudio, pues sugiere que las experiencias narrativas contribuyen a dotar de sentido el lenguaje y la comprensión del mundo.

También las decisiones pedagógicas sobre la alfabetización inicial inciden en la construcción de aprendizajes significativos. Un estudio etnográfico en un preescolar

indígena identificó que la docente priorizó actividades vinculadas con la lengua oral y con las prácticas culturales de la comunidad, lo que favoreció la participación de los niños (Delgado-Gastélum et al., 2023). De manera convergente, la validación de una rúbrica alineada al currículo para evaluar el lenguaje en preescolar evidenció la importancia de contar con instrumentos pertinentes al contexto (García & Pedroza, 2022). Ambos aportes subrayan que la pertinencia cultural y la alineación curricular son condiciones del aprendizaje significativo.

La formación curricular y la planificación pedagógica, valoradas favorablemente en el estudio, remiten a la construcción de la identidad profesional docente. Una revisión sistemática sobre el prácticum en Educación Infantil identificó concentración geográfica de la producción en el Norte global y heterogeneidad conceptual en torno a la identidad profesional (Figueroa & Vergara, 2025). Esta constatación sugiere que los contextos latinoamericanos requieren fortalecer la investigación sobre los procesos formativos que sostienen la apropiación del currículo y la reflexión sobre la práctica.

La participación familiar, dimensión con la media más baja, constituye un nudo crítico de la implementación curricular. Un estudio cualitativo con 40 estudiantes de formación docente evidenció que la participación de madres y padres es valorada positivamente, aunque persisten creencias que la reducen a la colaboración en tareas y a la asistencia a reuniones (Cárcamo-Vásquez & Gubbins-Foxley, 2023). Tales creencias limitan el reconocimiento de las familias como sujetos pedagógicos y restringen su aporte a la construcción de experiencias significativas. Superar esta reducción exige estrategias sostenidas de vinculación institucional.

El enfoque de los fondos de conocimiento ofrece una alternativa para resignificar la relación familia-escuela. Una experiencia desarrollada en un contexto escolar culturalmente diverso del sur de Chile mostró que la indagación de los saberes familiares por parte de los niños estrechó los vínculos con sus familias y favoreció el reconocimiento de la diversidad en el aula (Luna et al., 2023). Este tipo de estrategias permitiría revertir la baja valoración observada en la dimensión de participación familiar y otorgar continuidad entre las experiencias del hogar y las de la institución educativa.

En contextos interculturales, la relación familia-escuela enfrenta desafíos adicionales asociados a relaciones de poder históricamente construidas. Un estudio con profesores de escuelas rurales mapuches evidenció que la participación familiar tiende a asumir un carácter funcional y a quedar subordinada a las decisiones institucionales (Arias et al., 2024). Este hallazgo advierte que la corresponsabilidad exige revisar las condiciones institucionales que habilitan o restringen la voz de las familias, especialmente cuando se trata de comunidades originarias. La participación funcional restringe la construcción conjunta de sentido y reproduce lógicas de subordinación.

La inclusión educativa, valorada en un nivel intermedio, requiere una lectura que trascienda la adaptación individual de actividades. La evidencia sobre intervención

temprana y educación inclusiva señala que las instituciones deben transformarse para acoger la diversidad y remover las barreras al aprendizaje (Plaisance, 2025). Esta perspectiva desplaza el foco desde el déficit del niño hacia las condiciones del entorno, lo que resulta coherente con la necesidad de fortalecer los apoyos y la organización de los ambientes educativos. La inclusión se vuelve, así, una propiedad del sistema educativo.

La revisión exploratoria sobre la implementación de la normativa colombiana de educación inclusiva identificó avances en la labor docente y en el compromiso de las comunidades educativas, junto con barreras persistentes de orden administrativo y formativo (Navia et al., 2024). Esos hallazgos resultan aplicables al contexto ecuatoriano, donde la inclusión también depende de la disponibilidad de recursos, de la formación continua y del acompañamiento de los equipos de gestión. La dimensión intermedia observada en el estudio sugiere que estas condiciones aún no se consolidan de manera uniforme.

El liderazgo escolar constituye un factor que incide en la materialización de las políticas inclusivas. Un análisis de 24 documentos oficiales chilenos mostró que las políticas de liderazgo contienen cuatro versiones coexistentes de educación inclusiva, lo que genera ambigüedad en las expectativas sobre los equipos directivos (Valdés et al., 2023). Esta ambigüedad puede traducirse en apoyos desiguales y en una distribución inequitativa de las responsabilidades pedagógicas entre las instituciones, pues los equipos directivos cumplen un papel mediador entre las orientaciones políticas y las decisiones pedagógicas cotidianas.

La evaluación de los aprendizajes, valorada favorablemente, pero con dispersión, requiere avanzar hacia enfoques formativos. Una revisión sobre evaluación formativa en contextos disciplinares identificó que las prácticas de retroalimentación enfrentan desafíos asociados a la carga administrativa y a la falta de formación específica (Anijovich et al., 2025). En Educación Inicial, estos desafíos se acentúan porque la evaluación debe documentar procesos y no solo resultados, lo que demanda instrumentos sensibles a las trayectorias infantiles. La retroalimentación descriptiva constituye un componente central de este enfoque.

La evaluación también puede constituirse en una herramienta de equidad cuando se articula con la formación docente. Un estudio sobre literacidad en la formación inicial evidenció que la escritura reflexiva permitió a los futuros docentes reconocer injusticias sociales y repensar sus prácticas evaluativas (Oñate, 2024). Esta evidencia sugiere que la transformación de la evaluación no depende únicamente de decisiones técnicas, sino de procesos formativos que interpelen las concepciones del profesorado. La reflexión sobre la propia práctica se convierte, así, en un dispositivo de transformación curricular.

Los resultados de ECERS-3, con fortalezas en interacción y debilidades en rutinas de cuidado, dialogan con la evidencia sobre la sensibilidad docente. Una intervención

cuasiexperimental con docentes de educación inicial mostró mejoras significativas en la capacidad para identificar, interpretar y responder a las necesidades de los niños tras un programa de atención plena (Olaya Torres et al., 2023). Este hallazgo respalda la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales del profesorado como condición para cualificar las interacciones cotidianas. La formación inicial debiera incorporar estos componentes de forma transversal.

También la organización de los ambientes y las prácticas de escucha emergen como dimensiones relevantes. Un estudio cualitativo sobre el retorno a la presencialidad evidenció que las docentes reestructuraron sus prácticas, redefinieron la planificación y fortalecieron la escucha y la atención a los niños, priorizando los derechos de aprendizaje establecidos en el currículo nacional (Setlik & Martins, 2025). Esta experiencia muestra que las crisis pueden habilitar procesos de reflexión pedagógica que cualifican la implementación curricular. Estos procesos merecen atención en las políticas de acompañamiento docente.

La innovación pedagógica constituye una vía para superar la distancia entre el currículo prescrito y las prácticas cotidianas. Un estudio con docentes responsables de prácticas innovadoras identificó que estas incorporan cambios metodológicos orientados a la significatividad de los aprendizajes, la apertura a la comunidad y la flexibilidad de los agrupamientos (Travé et al., 2024). De manera complementaria, la revisión sobre tecnología educativa en la formación de licenciados en pedagogía infantil mostró la necesidad de integrar los recursos digitales al currículo y no como añadidos instrumentales (Boude et al., 2025).

Los materiales didácticos, aunque no fueron evaluados de manera específica, constituyen mediadores de la experiencia curricular. Una revisión de investigaciones sobre materiales en Educación Infantil identificó cinco líneas de estudio, entre ellas el juguete como material didáctico y los materiales digitales, y advirtió sobre la necesidad de analizar su pertinencia pedagógica y no solo su disponibilidad (Fernández & Rodríguez, 2022). Esta advertencia resulta relevante para interpretar la posición intermedia de la dimensión de actividades en ECERS-3. Por tanto, su selección constituye una decisión curricular relevante.

Las experiencias artísticas y patrimoniales amplían las oportunidades de aprendizaje significativo. Un proyecto transmedia que articuló tradición oral y experiencias STEAM en la primera infancia mostró que el acercamiento a las historias del territorio favoreció el aprendizaje lúdico, la conexión con la naturaleza y la equidad de género (Belalcázar, 2024). Asimismo, el análisis de experiencias de educación artística en escuelas chilenas evidenció su aporte al fortalecimiento de la convivencia y de las habilidades socioemocionales (Mela et al., 2025). Ambos aportes confirman el valor de integrar lenguajes expresivos.

La perspectiva de género constituye una dimensión transversal del currículo de Educación Inicial que no siempre se explicita. Un estudio con educadoras chilenas mostró que las representaciones sociales de género y las expectativas sobre los roles tienden a reproducirse en las prácticas cotidianas, aun cuando exista un discurso formal de igualdad (Rodríguez et al., 2024). Este hallazgo invita a revisar los materiales, las consignas y las interacciones que configuran oportunidades diferenciadas de participación. Estas representaciones se expresan en gestos, consignas y expectativas diferenciadas.

Las condiciones institucionales y el liderazgo también condicionan la implementación curricular. Un estudio sobre el liderazgo en la educación inicial chilena durante la pandemia evidenció que los equipos directivos debieron readaptar sus prácticas para sostener la continuidad de los aprendizajes en contextos de incertidumbre (Zañartu et al., 2023). Esta evidencia refuerza la idea de que el currículo no se implementa en el vacío, sino en tramas organizativas que facilitan o restringen las decisiones pedagógicas. La gestión institucional media, por tanto, la calidad de la implementación.

Entre las limitaciones del estudio se reconoce el alcance restringido a instituciones de Machala, lo que impide generalizar los resultados al conjunto del sistema educativo ecuatoriano. El diseño no experimental no permite establecer relaciones causales entre las dimensiones curriculares y los aprendizajes infantiles, y la medición se apoyó en percepciones docentes que pueden estar sujetas a deseabilidad social. Asimismo, la observación de diez aulas, aunque suficiente para el análisis descriptivo, no representa la totalidad de los ambientes educativos del contexto. La ausencia de mediciones directas del aprendizaje infantil constituye otra limitación que conviene explicitar.

Futuras investigaciones podrían ampliar la cobertura a otras provincias y contrastar los resultados con estudios longitudinales que examinen la relación entre mediación docente, calidad de las interacciones y trayectorias de aprendizaje. También resultaría pertinente profundizar en la participación familiar mediante diseños participativos que incorporen la voz de las familias y de los niños. Del mismo modo, se recomienda analizar el efecto de programas de formación docente centrados en la retroalimentación y en la formulación de preguntas, así como el papel de los materiales y de los recursos digitales en la construcción de experiencias significativas.

Conclusiones

El currículo de Educación Inicial constituyó un referente fundamental para orientar la planificación y la organización de experiencias de aprendizaje significativo, tal como se desprende de la valoración favorable de la formación curricular, la planificación pedagógica y la metodología juego-trabajo. Sin embargo, su función orientadora no se realiza de manera automática, pues depende de la mediación docente y de las

condiciones institucionales en las que se interpreta. La evidencia obtenida confirma que el currículo actúa como marco de referencia y no como prescripción rígida. Esta distinción resulta decisiva para comprender por qué documentos curriculares similares producen prácticas diferentes según el contexto en que se aplican.

Además, la calidad de los ambientes educativos, valorada con ECERS-3, mostró fortalezas en interacción y en organización del espacio, junto con debilidades en las rutinas de cuidado personal. Los resultados de CLASS Pre-K evidenciaron un apoyo emocional y una organización del aula relativamente adecuados, mientras que el apoyo instruccional concentró las puntuaciones más bajas, especialmente en retroalimentación y desarrollo de conceptos. Estos hallazgos permiten concluir que la cualificación de las interacciones pedagógicas constituye una prioridad para la implementación efectiva del currículo y para la construcción de aprendizajes que trasciendan la actividad espontánea.

Asimismo, la participación familiar y la inclusión educativa emergieron como dimensiones relevantes y con menores niveles de consolidación. Su fortalecimiento exige superar las convocatorias formales y avanzar hacia formas de corresponsabilidad que reconozcan los saberes, las condiciones y las trayectorias de las familias. Del mismo modo, la inclusión requiere transformar las condiciones institucionales que producen barreras, y no solo adaptar actividades para determinados niños. Ambas dimensiones se articulan con la necesidad de sostener políticas de acompañamiento, formación continua y distribución equitativa de los apoyos pedagógicos.

Por último, el estudio aporta evidencia contextualizada sobre esta articulación y ofrece elementos para orientar decisiones pedagógicas e institucionales. La mejora de la calidad educativa en este nivel exige, por tanto, una mirada sistémica que considere las condiciones en las que el currículo se interpreta, se adapta y se vive cotidianamente en las aulas, así como el reconocimiento de que toda transformación curricular demanda tiempo, acompañamiento y condiciones de trabajo dignas para el profesorado.

Acerca de

Contribución de los autores: Los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, al desarrollo metodológico, al análisis e interpretación de los datos, a la redacción del manuscrito y a la revisión crítica de su contenido intelectual. Todos los autores aprobaron la versión final para su publicación.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses ara la publicación del presente artículo científico.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Historia del artículo: Recibido: 22 de junio 2026| Aceptado: 18 de agosto 2026| Publicado: 08 de septiembre 2026

Referencias

Aguilar, N., Gonzaga Aguilar, M. A., & Romero Granda, M. F. (2023). Las políticas públicas en educación inicial a partir de los fundamentos de la normativa: Public policies in initial education based on the basis of the regulation. *Revista Escuela, Familia Y Comunidad,* *2*(1), 11-24. https://revistas.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/escuela-familia-comunidad/article/view/742

Altamirano Cortez, S. P., Taco Taco, M. N., Silva Delgado, M. de J., & Torres Peña, C. M. (2025). Estimulación del pensamiento científico mediante la realización de experimentos en el nivel de Educación Inicial. *Revista Escuela, Familia y Comunidad,* *4*(1), 65–75. https://doi.org/10.48190/revefc.v4n1a5

Anijovich, R., Fraile, J., & Balbi, A. (2025). Evaluación formativa en contextos disciplinares: prácticas, desafíos e implicancias. *Páginas de Educación, 18*(1), e4610. https://doi.org/10.22235/pe.v18i1.4610

Arias, K., Gajardo, M., Sierpe, J. & Santini, Y. (2024). Desafíos de la relación familia-escuela en contexto mapuche: aproximación desde los profesores. *Educação e Pesquisa, 50*. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450263419es

Belalcázar, A. F. (2024). Rutas Mágicas: tradición oral y experiencias steam en la primera infancia. *Educación y Educadores, 27*(2). https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.2.4

Boude, O., Acuña, N. & Vargas, A. (2025). Formación de los licenciados en pedagogía infantil sobre tecnología educativa: Revisión sistemática. *Estudios pedagógicos, 51*(1), 281-294. https://doi.org/10.4067/s0718-07052025000100281

Brito Solórzano, S. M. (2024). Habilidades cognitivas y metodología juego-trabajo en niños de Educación Inicial, subnivel 2. *Revista Veritas de Difusão Científica, 5*(3), 1580–1591. https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i3.293

Caballero Riera, L. O., Martínez Nariño, Z., & Reyes Espinoza, M. G. (2023). Fortaleciendo la colaboración entre la escuela y la familia para mejorar la función educativa infantil: Estrategias y resultados. *Revista Escuela, Familia y Comunidad, 2*(1), 37–50. https://revistas.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/escuela-familia-comunidad/article/view/752

Cárcamo-Vásquez, H., & Gubbins-Foxley, V. (2023). Concepciones que posee el futuro personal docente de educación primaria sobre la participación de los padres y las madres en la escuela. *Revista Electrónica Educare, 27*(1), 242–260. https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508

Carrillo Puga, S. E., León Reyes, B. B., Ulloa Hernández, T. S., & Villacres Arias, G. E. (2024). El rol de las revistas científicas en la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras. *Acción, 20*(Especial), 100–112. https://accion.uccfd.cu/index.php/accion/article/view/351

Castro Javela, C. P. (2023). Estudio sobre las prácticas pedagógicas en la primera infancia en una institución educativa pública. *Revista PACA, (14), 87*–101. https://doi.org/10.25054/2027257X.3799

Castro, M. & Santibáñez, M. (2025). Ajedrez en el aula infantil: percepciones de educadoras de párvulos. *Cuadernos de Investigación Educativa, 16*(2). https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4125

Chávez Silva, G., Castillo Guerrero, C. M., Caamaño Solís, W. M., Rivera Ríos, A. R., & Fernández Cañar, S. E. (2025). Estrategias lúdico-pedagógicas: Una opción metodológica para potenciar el desarrollo integral en los infantes de Educación Inicial. *Arandu UTIC, 12*(2), 536–551. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.938

Corredor-Bermúdez, K., Caicedo-Perlaza, E., & Giraldo-García, L. K. (2023). Una apuesta articuladora de las actividades rectoras de la primera infancia y de la Educación Inicial en el currículo de la Educación Básica. *Conocimiento Educativo, 10*, 25–43. https://doi.org/10.5377/ce.v10i1.16710

De la Cruz, E. A. (2025). Coherencia entre las prácticas pedagógicas y el Diseño Curricular 2023 en el Nivel Inicial Dominicano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(6), 1493–1502. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21154

De Souza, M., Montoya, M. J., Malaver, M. V. & Murcia, J. N. (2023). Etnomotricidad en la Pedagogía Infantil: una revisión sobre propuestas lúdico-pedagógicas. *Estudios pedagógicos, 49*, 207-226. https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300207

Delgado-Gastélum, G., Tinajero-Villavicencio, M. G., & Carrasco-Altamirano, A. C. (2023). Alfabetización inicial: decisiones y definiciones pedagógicas de una docente para impulsar la lengua oral y escrita en una institución preescolar indígena. *Revista Electrónica Educare, 27*(1), 298–316. https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14464

Fernández, R. & Rodríguez, J. (2022). Revisión bibliográfica sobre investigaciones relacionadas con materiales didácticos en educación infantil. *Estudios pedagógicos, 48*(2), 311-325. https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200311

Figueroa, I. & Vergara, I. (2025). Identidad profesional en el prácticum de educación infantil: Una revisión sistemática. *Cadernos de Pesquisa, 55*. https://doi.org/10.1590/1980531412111

Flórez Colorado, M. Y., & Jaimes Castañeda, A. (2025). Una mirada a los lenguajes artísticos como potenciadores del aprendizaje en las infancias a través del juego. *Revista Escuela, Familia y Comunidad, 4*(1), 11–22. https://doi.org/10.48190/revefc.v4n1a1

García, S. A. & Pedroza, L. H. (2022). Evaluación del lenguaje en preescolar: desarrollo y validación de una rúbrica. *Sinéctica (*58). https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-015

González Granda, L. M., Reyes Espinoza, M. G., & Macias Alvarado, J. M. (2024). Tecnología y enseñanza virtual en la educación inicial: Un nuevo paradigma. *Revista Escuela, Familia y Comunidad, 3*(1), 47–56. https://doi.org/10.48190/revefc.v3n1a4

Guerrero Arce, J. V. (2023). Reflexiones sobre implicaciones del conductismo, constructivismo y cognitivismo. *Revista Escuela, Familia y Comunidad, 2*(1), 25–36.

https://revistas.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/escuela-familia-comunidad/article/view/736

Jaramillo Parra, F. E., & Torres Torres, I. M. (2026). Modelo curricular progresivo para el desarrollo de competencias investigativas en la formación docente de Educación Inicial. *Revista Escuela, Familia y Comunidad, 5*(2), 111–128. https://doi.org/10.48190/revefc.v5n2a7

Kielb, E. G., & Mendes Silva, I. M. (2023). Fairy tales in the classroom: Perspectives of teachers working in early childhood education. *Pro-Posições, 34*, e20200155EN. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0155EN

León-Reyes, B. B., Macias Alvarado, J. M., & Reyes Espinoza, M. G. (2022). Guía pedagógica de atención a la psicomotricidad en preescolares con necesidades educativas especiales. *Un Espacio para la Ciencia, 5*(1), 91–104. https://doi.org/10.5281/zenodo.7415970

Luna, L., Silva, I., Castro, M. L. & Bascopé, M. (2023). Investigando los saberes familiares: una propuesta pedagógica para el reconocimiento y la convivencia. *Revista Brasileira de Educação, 28*. https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280093

Mela, J., Montenegro, C. & Carvallo, V. (2025). Análisis de experiencias de educación artística y su aporte al fortalecimiento de la convivencia y habilidades socioemocionales, durante y post pandemia COVID-19, en escuelas de O'Higgins, Chile. *Revista Brasileira de Educação, 30*. https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300040

Navia, C. E., Delgado, H. A. & Gómez, A. M. (2024). ¿Cómo avanza en Colombia la educación inclusiva para personas con discapacidad? *Educación y Educadores, 27*(2). https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.2.5

Olaya Torres, A. J., Duque Romero, C. A., Guzmán Torres, L. T., Pedreros Soler, N. H., Obando Rodríguez, A. A., Duque Aristizábal, C. P., Muñoz Araoz, É. I., & Camacho Ordóñez, L. B. (2023). Mindfulness para mejorar la sensibilidad de profesoras de educación inicial. *Educación y Educadores, 25*(3), e2534. https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.3.4

Oñate, S. A. (2024). Evaluación educativa para la equidad: formación inicial docente y literacidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 17*, 1-22. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.eepe

Páez Merchan, C. A., Leon Medrano, D. I., Álvarez Santos, A. P., Mayorga Sánchez, H. T., & León Reyes, B. B. (2025). Currículo para la primera infancia en contextos comunitarios: Un enfoque desde la innovación educativa. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 6*(1), 2084–2098. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.591

Plaisance, É. (2025). Intervenção precoce e educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa, 55*. https://doi.org/10.1590/1980531412071

Ramírez Aguirre, G. A., Ripalda Asencio, V. J., Cetre Vásquez, R. P., & León Reyes, B. B. (2025). Implementación de técnicas de estimulación temprana mediante vinculación universitaria en Ecuador. *Mérito: Revista de Educación, 7*(21), 34–43. https://doi.org/10.37260/merito.i7n21.4

Ramírez Rosario, G. (2024). El uso de los pictogramas en la prelectura: Una revisión de literatura. *Revista Escuela, Familia y Comunidad, 3*(1), 11–22. https://doi.org/10.48190/revefc.v3n1a1

Rodríguez, M., Guerra, P., Contreras, J. & Uribe, P. (2024). Educação de Gênero na Primeira Infância: Representações e Abordagem Pedagógica de Educadores Chilenos. *Revista colombiana de educación(92), 72*-94. https://doi.org/10.17227/rce.num92-17036

Sagñay Yánez, R. G., Borja Cárdenas, B. B., & León Reyes, B. B. (2026). Expresión corporal como predictor de psicomotricidad en Educación Inicial: Revisión sistemática. *Retos, 80*, 1202–1212. https://doi.org/10.47197/retos.v80.118783

Sánchez García, A. M., Iñiguez Apolo, L. M., & Ramírez Aguirre, G. A. (2024). Implementación de estrategias didácticas digitales en la educación inicial. *Revista Escuela, Familia y Comunidad, 3*(1). https://doi.org/10.48190/revefc.v3n1a3

Setlik, M. G., & Martins, P. L. O. (2025). Child “inside and outside the box”: Pedagogical practices in the return to early childhood education. *Educação em Revista, 41*, e60472. https://doi.org/10.1590/0102-469860472T

Suárez Japón, V. (2024). El uso de los cuentos infantiles como recurso didáctico para el desarrollo del lenguaje oral. *Revista Escuela, Familia y Comunidad, 3*(1), 23–34. https://doi.org/10.48190/revefc.v3n1a2

Taco Taco, M. N., Torres Peña, C. M., Uzho Pacheco, A. A., Granda Granda, A. V., & León Reyes, B. B. (2024). El rol del juego psicomotriz en el desarrollo de competencias socioemocionales y académicas en preescolares. *Revista Veritas de Difusão Científica, 5*(3), 922–934. https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i3.246

Travé, G. H., Márquez, J. R. & Mora, J. R. (2024). Claves didácticas y organizativas de las prácticas innovadoras según el profesorado. *Cadernos de Pesquisa, 54*. https://doi.org/10.1590/1980531410937

Tusa, F. (2022). Aprendizajes significativos en Educación Inicial: Una revisión de literatura. *Revista Escuela, Familia y Comunidad, 1*(1). https://revistas.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/escuela-familia-comunidad/article/view/658

Valdés, R., Campos, F. & Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles educativos, 45*(179), 113-128. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900

Yepes, S. & Giraldo, É. (2024). El currículo como un espacio de acogida. *Cadernos de Pesquisa, 54*. https://doi.org/10.1590/1980531410442

Zamora Arana, M. G., Sánchez Macías, W. O., Sánchez García, A. M., Álvarez Santos, A. P., & León Reyes, B. B. (2025). Juego simbólico digital y función ejecutiva en niños de educación inicial. *Revista Peruana de Educación, 7*(15), 27–36. https://doi.org/10.37260/repe.v7n15.3

Zamora, M. G., Tenorio Sánchez, R. A., León Reyes, C. F., Páez Merchan, C. A., & León Reyes, B. B. (2025). Asociación del juego constructivo con la función ejecutiva en

niños preescolares. *Alternancia: Revista de Educación e Investigación, 7*(13), 117–130. https://doi.org/10.37260/alternancia.v7n13.11

Zañartu, C., Guerra, P. & González, J. J. (2023). Leadership in chilean early childhood education during the pandemic: experiences and meanings. *Educação e Pesquisa, 49*. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349263089eng

 Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).