

Psicología y Educación Inicial

La Ciencia del Desarrollo Infantil Aplicada al Aula

Mgtr. Reina Preciado Ana Cecilia
Mgtr. Laínez Quinde Gertrudis Amarilis
MSc. Vera García Joselin Maritza
MSc. León Medrano Denisse Ivonne





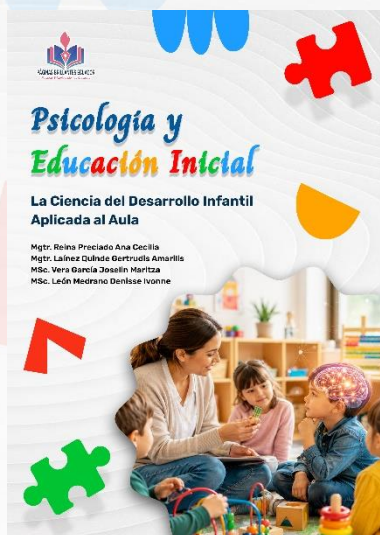
Psicología y Educación Inicial:

La Ciencia del Desarrollo Infantil Aplicada al Aula

Autores:

**Reina Preciado Ana Cecilia
Laínez Quinde Gertrudis Amarilis
Vera García Joselin Maritza
León Medrano Denisse Ivonne**





Datos bibliográficos:

ISBN: 978-9942-575-56-2

Título del libro: Psicología y Educación Inicial: La Ciencia del Desarrollo Infantil Aplicada al Aula

Autores: Reina Preciado, Ana Cecilia
Laínez Quinde, Gertrudis Amarilis
Vera García, Joselin Maritza
León Medrano, Denisse Ivonne

Editorial: Paginas Brillantes Ecuador

Materia: Psicología infantil

Público objetivo: Profesional / académico

Publicado: 2026-07-27

Número de edición: 1

Tamaño: 9Mb

Soporte: Digital

Formato: Pdf (.pdf)

Idioma: Español

Datos autores:

Mgtr. Reina Preciado Ana Cecilia

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1449-8737>

Magíster en Desarrollo Temprano y Educación Infantil.

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), Extensión Pedernales -

Correo: ana.reina@uleam.edu.ec

Ecuador, Manabí, Pedernales.

Mgtr. Laínez Quinde Gertrudis Amarilis

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9451-6443>

Magíster en Diseño y Evaluación de Modelos Educativos.

Universidad Estatal Península de Santa Elena - Correo: alainez@upse.edu.ec

Ecuador, Santa Elena, Salinas.

MSc. Vera García Joselin Maritza

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7593-3820>

Magíster en Educación Inclusiva.

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Facultad de Ciencias de la

Educación e Idiomas, Carrera de Educación Inicial - Correo:

jverag@upse.edu.ec

Ecuador, Santa Elena, Santa Elena.

MSc. León Medrano Denisse Ivonne

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1163-2349>

Máster Universitario en Estudios Avanzados en Educación Social.

Universidad Estatal de Milagro, Facultad de Educación, Carrera de Educación

Inicial - Correo: dleonm4@unemi.edu.ec

Ecuador, Guayas, Guayaquil.



Aviso Legal y Derechos de Autor

© 2026. Todos los derechos reservados.

ISBN: 978-9942-575-56-2

Obra registrada con Certificado N° QUI-072700, emitido por la Dirección Nacional de Derecho de Autor y Derechos Conexos, conforme a la normativa vigente en materia de propiedad intelectual.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación, su almacenamiento en sistemas de recuperación de información o su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros sin la autorización previa y por escrito del titular de los derechos o de Páginas Brillantes Ecuador.

Se exceptúan únicamente las citas breves con fines académicos, investigativos o de reseña crítica, siempre que se mencione adecuadamente la fuente.

El autor se reserva los derechos exclusivos de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de la obra, conforme a la legislación vigente.

Esta publicación fue sometida a un proceso de evaluación académica mediante revisión por pares ciegos académicos, garantizando el rigor científico, la calidad metodológica y la pertinencia del contenido.

Para solicitudes de autorización, permisos especiales o información adicional, comuníquese con Páginas Brillantes Ecuador.





Índice

1.1. La Psicología como Ciencia del Desarrollo Humano	19
1.1.1. Evolución Histórica de la Psicología del Desarrollo	20
1.1.2. Principales Corrientes Psicológicas Contemporáneas	21
1.1.3. Objeto de Estudio de la Psicología Infantil	23
1.1.4. Métodos Científicos para el Estudio del Desarrollo	23
1.1.5. Aportes de la Psicología a la Educación Inicial	24
1.2. Bases Biológicas y Ambientales del Desarrollo Infantil	25
1.2.1. Herencia Genética y Maduración	27
1.2.2. Influencia del Ambiente en el Desarrollo	28
1.2.3. Factores Prenatales y Perinatales	28
1.2.4. Desarrollo y Plasticidad durante la Primera Infancia	29
1.2.5. Interacción entre Naturaleza y Crianza	29
1.3. Teorías Psicológicas del Desarrollo Infantil	30
1.3.1. Desarrollo Cognitivo desde Piaget	33
1.3.2. Perspectiva Sociocultural de Vygotsky	33
1.3.3. Desarrollo Psicosocial según Erikson	34
1.3.4. Teoría del Aprendizaje Social de Bandura	35
1.3.5. Enfoques Ecológicos del Desarrollo Infantil	37
1.4. Dimensiones del Desarrollo Integral	38
1.4.1. Desarrollo Físico y Motor	40
1.4.2. Desarrollo Cognitivo	41
1.4.3. Desarrollo Socioemocional	41
1.4.4. Desarrollo Moral y de la Personalidad	42
1.4.5. Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación	43
1.5. La Infancia como Etapa Decisiva del Aprendizaje	44
1.5.1. Características Evolutivas de la Primera Infancia	46
1.5.2. Necesidades Psicológicas del Niño	47
1.5.3. Bienestar Infantil y Aprendizaje	48
1.5.4. Factores Protectores del Desarrollo	48





1.5.5. Implicaciones Educativas para el Aula	50
2.1. La Atención como Proceso Básico del Aprendizaje	54
2.1.1. Fundamentos Neurobiológicos de la Atención	57
2.1.2. Desarrollo de la Atención en la Primera Infancia	58
2.1.3. Tipos de Atención en el Aprendizaje	58
2.1.4. Factores que Afectan la Atención Infantil	60
2.1.5. Estrategias para Fortalecer la Atención en el Aula	61
2.2. La Memoria y su Papel en la Construcción del Conocimiento	62
2.2.1. Modelos de la Memoria Humana	64
2.2.2. Memoria de Trabajo en el Aprendizaje Infantil	64
2.2.3. Consolidación y Transferencia del Aprendizaje	65
2.2.4. Tipos de Memoria y Estrategias de Enseñanza	65
2.2.5. La Memoria Emocional en el Aprendizaje	67
2.3. El Pensamiento y las Funciones Ejecutivas	67
2.3.1. El Pensamiento Preoperacional en la Primera Infancia	70
2.3.2. Pensamiento Simbólico y Juego	71
2.3.3. Desarrollo de las Funciones Ejecutivas	71
2.3.4. Resolución de Problemas en la Infancia Temprana	72
2.3.5. Creatividad y Pensamiento Divergente	73
2.4. El Lenguaje como Instrumento del Pensamiento y del Aprendizaje	74
2.4.1. Adquisición del Lenguaje en la Primera Infancia	76
2.4.2. Etapas del Desarrollo Lingüístico	76
2.4.3. Lenguaje y Desarrollo Cognitivo	78
2.4.4. Bilingüismo e Interculturalidad en Ecuador	78
2.4.5. Estrategias para el Desarrollo del Lenguaje en el Aula	79
2.5. Motivación y Autorregulación del Aprendizaje	80
2.5.1. Motivación Intrínseca y Extrínseca	82
2.5.2. Necesidades Psicológicas Básicas para la Motivación	83
2.5.3. Autorregulación Emocional y Conductual	83
2.5.4. Aprendizaje Autónomo en la Primera Infancia	84
2.5.5. Metacognición Emergente en Preescolares	84





3.1. La Construcción del Vínculo Afectivo	89
3.1.1. Teoría del Apego y sus Implicaciones Pedagógicas	92
3.1.2. Seguridad Emocional en el Contexto Escolar	93
3.1.3. La Relación Familia-Escuela en el Desarrollo del Vínculo	94
3.1.4. El Adulto Significativo como Mediador del Desarrollo	95
3.1.5. Bienestar Emocional Infantil en el Contexto Escolar.....	95
3.2. El Desarrollo de las Emociones	96
3.2.1. El Reconocimiento Emocional y su Desarrollo	98
3.2.2. La Expresión Emocional y su Contexto Cultural	99
3.2.3. La Regulación Emocional en el Aula	99
3.2.4. La Empatía y su Desarrollo Temprano	100
3.2.5. Educación Emocional en el Aula de Educación Inicial	100
3.3. El Desarrollo de las Habilidades Sociales	102
3.3.1. La Interacción entre Pares en la Primera Infancia	104
3.3.2. Cooperación y Trabajo Colaborativo	104
3.3.3. La Resolución Pacífica de Conflictos	105
3.3.4. Las Conductas Prosociales y su Fomento	105
3.3.5. La Participación en la Comunidad Educativa	106
3.4. La Conducta Infantil y el Acompañamiento Pedagógico	107
3.4.1. La Comprensión Psicológica de la Conducta Infantil.....	109
3.4.2. Factores que Influyen en el Comportamiento Infantil	109
3.4.3. La Disciplina Positiva como Marco de Intervención	110
3.4.4. Prevención de Conductas Disruptivas.....	111
3.4.5. Conductas Frecuentes y Respuestas Pedagógicas Basadas en Evidencia.....	111
3.5. El Bienestar Psicológico en Contextos Educativos.....	113
3.5.1. La Salud Mental Infantil y su Promoción	115
3.5.2. Factores de Riesgo y Protectores para la Salud Mental.....	116
3.5.3. La Prevención del Estrés Infantil	117
3.5.4. Ambientes Escolares Promotores del Bienestar.....	118
3.5.5. La Cultura del Bienestar Escolar	119
4.1. Diseño de Ambientes Psicológicamente Favorables	123





4.1.1. La Organización del Ambiente Físico del Aula	125
4.1.2. El Clima Emocional del Aula	126
4.1.3. La Seguridad Psicológica como Condición del Aprendizaje	126
4.1.4. Las Interacciones Pedagógicas Positivas	127
4.1.5. Los Espacios como Promotores del Desarrollo	128
4.2. Estrategias Pedagógicas Fundamentadas en la Psicología	128
4.2.1. El Juego como Estrategia Principal del Aprendizaje	131
4.2.2. El Aprendizaje Experiencial en el Aula Ecuatoriana.....	132
4.2.3. La Mediación Pedagógica y el Andamiaje	132
4.2.4. El Aprendizaje Cooperativo en la Primera Infancia	134
4.2.5. La Retroalimentación para el Desarrollo	134
4.3. La Evaluación Psicológica con Fines Educativos	135
4.3.1. La Observación Sistemática como Herramienta Central ...	137
4.3.2. Los Instrumentos de Evaluación del Desarrollo	138
4.3.3. La Evaluación Formativa del Desarrollo.....	139
4.3.4. La Detección Temprana de Necesidades Educativas	140
4.3.5. El Uso Ético de la Información Psicológica	140
4.4. La Familia como Agente del Desarrollo Infantil.....	141
4.4.1. La Corresponsabilidad Educativa Familia-Escuela.....	143
4.4.2. La Comunicación Efectiva con las Familias	144
4.4.3. La Orientación a las Familias sobre el Desarrollo	145
4.4.4. La Participación Familiar como Recurso Pedagógico	145
4.4.5. Las Redes de Apoyo para el Desarrollo Infantil.....	146
4.5. La Psicología Aplicada a la Diversidad Educativa.....	147
4.5.1. Las Diferencias Individuales como Recurso del Aula	150
4.5.2. La Identificación Temprana de Necesidades de Apoyo	150
4.5.3. Las Adaptaciones Pedagógicas para la Diversidad	151
4.5.4. La Inclusión desde la Perspectiva Psicológica	152
4.5.5. La Atención Integral a la Diversidad	153
5.1. Competencias Psicológicas del Docente de Educación Inicial .	157
5.1.1. La Comprensión Científica del Desarrollo Infantil	160
5.1.2. El Pensamiento Crítico en la Práctica Educativa	160





5.1.3. La Toma de Decisiones Pedagógicas Fundamentadas	161
5.1.4. La Ética Profesional y la Responsabilidad Educativa	161
5.1.5. El Desarrollo Profesional Permanente	162
5.2. La Investigación Aplicada al Desarrollo Infantil	163
5.2.1. La Investigación Educativa sobre la Primera Infancia	165
5.2.2. Los Estudios Observacionales en el Aula	165
5.2.3. La Investigación-Acción Docente.....	166
5.2.4. La Interpretación de Evidencias Científicas	166
5.2.5. La Transferencia del Conocimiento a la Práctica.....	168
5.3. Innovación en la Enseñanza desde la Psicología	168
5.3.1. La Innovación Basada en Evidencia	171
5.3.2. Los Recursos Digitales para el Aprendizaje Infantil	172
5.3.3. La Inteligencia Artificial como Apoyo Docente	172
5.3.4. Las Tendencias Internacionales en Educación Inicial.....	173
5.3.5. La Innovación Responsable en Contextos Educativos	174
5.4. La Formación Universitaria para Educadores Infantiles.....	174
5.4.1. La Integración entre Teoría y Práctica.....	177
5.4.2. Las Prácticas Preprofesionales Reflexivas.....	177
5.4.3. El Desarrollo de Competencias Investigativas	178
5.4.4. El Trabajo Interdisciplinario en la Formación Docente	178
5.4.5. El Aprendizaje Permanente en la Educación Superior.....	179
5.5. Prospectivas de la Psicología y la Educación Inicial	179
5.5.1. Los Nuevos Desafíos del Desarrollo Infantil.....	182
5.5.2. Las Transformaciones Sociales y Educativas.....	183
5.5.3. Las Políticas Públicas para la Primera Infancia	183
5.5.4. La Agenda Internacional para el Desarrollo Infantil	184
5.5.5. Hacia una Educación Inicial Fundamentada en la Evidencia Científica	184





Índice de tablas

Tabla 1 <i>Evolución histórica de las principales corrientes de la Psicología del desarrollo y sus aportes a la educación inicial en Ecuador</i>	22
Tabla 2 Principales autores contemporáneos de la Psicología del desarrollo infantil y sus contribuciones científicas para la Educación Inicial en Ecuador	36
Tabla 3 Comparación de las principales teorías del desarrollo infantil y sus implicaciones pedagógicas para la Educación Inicial ecuatoriana	37
Tabla 4 Factores protectores y factores de riesgo que influyen en el desarrollo infantil temprano en el contexto ecuatoriano	49
Tabla 5 Tipos de atención en la primera infancia: base neurobiológica, manifestaciones en el aula y estrategias pedagógicas para el contexto ecuatoriano	59
Tabla 6 <i>Sistemas de memoria en la primera infancia: características de desarrollo e implicaciones pedagógicas para la Educación Inicial en Ecuador</i>	66
Tabla 7 Funciones ejecutivas en la primera infancia: manifestaciones en el aula de Educación Inicial y estrategias pedagógicas para el contexto ecuatoriano	72
Tabla 8 Etapas del desarrollo lingüístico en la primera infancia.	77
Tabla 9 Competencias emocionales fundamentales durante la primera infancia.	101
Tabla 10 Conductas infantiles frecuentes en Educación Inicial.	112
Tabla 11 Factores de riesgo y factores protectores para la salud mental infantil	116
Tabla 12 Estrategias pedagógicas sustentadas en principios psicológicos del aprendizaje: descripción, evidencia de efectividad e implementación en Ecuador	133
Tabla 13 Instrumentos de observación y evaluación del desarrollo	138





Tabla 14 Estrategias de colaboración entre familia, escuela y comunidad para favorecer el desarrollo infantil en Ecuador.	146
Tabla 15 Evidencias científicas sobre prácticas psicológicas efectivas en Educación Inicial según organismos internacionales e implicaciones para el Ecuador	152
Tabla 16 Estrategias psicológicas para atender la diversidad en la Educación Inicial ecuatoriana.	153
Tabla 17 Competencias profesionales del educador infantil desde la perspectiva psicológica.	162
Tabla 18 Métodos de investigación aplicados al estudio del desarrollo infantil.	167
Tabla 19 Desafíos y oportunidades para la Psicología y la Educación Inicial en el contexto ecuatoriano e internacional.	185



Índice de figuras

Figura 1 Modelo integrador de la interacción entre factores biológicos, ambientales y educativos durante la primera infancia en el contexto ecuatoriano	30
Figura 2 Interrelación de las dimensiones del desarrollo integral infantil: conexiones, interdependencias y papel central del lenguaje en la Educación Inicial ecuatoriana	43
Figura 3 Modelo de gestión de la atención en el aula de Educación Inicial ecuatoriana: tres sistemas atencionales, factores que los afectan y estrategias pedagógicas	61
Figura 4 Estrategias para el desarrollo del lenguaje en el aula de Educación Inicial ecuatoriana	79
Figura 5 Ciclo motivación-autorregulación-aprendizaje en la primera infancia: procesos, condiciones y resultados para la Educación Inicial ecuatoriana	85
Figura 6 Influencia del apego seguro en el desarrollo socioemocional y el aprendizaje en el aula de Educación Inicial ecuatoriana	93
Figura 7 Desarrollo progresivo de las habilidades sociales en los primeros años de vida.....	106
Figura 8 Factores escolares que favorecen el bienestar psicológico infantil en la Educación Inicial ecuatoriana.	118
Figura 9 Componentes de un ambiente de aprendizaje psicológicamente seguro en la Educación Inicial ecuatoriana: dimensiones, principios e interacciones	127
Figura 10 Proceso de evaluación formativa del desarrollo infantil en la Educación Inicial ecuatoriana.	139
Figura 11 Modelo de corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad para el desarrollo infantil en Ecuador.	144
Figura 12 Modelo de atención educativa centrado en las diferencias individuales para la Educación Inicial ecuatoriana.....	151



Figura 13 Ecosistema de innovación educativa sustentado en la Psicología del aprendizaje infantil para la Educación Inicial.....	173
Figura 14 Tendencias emergentes de la Psicología aplicada a la educación infantil.....	183





Introducción

La educación inicial constituye una de las etapas más trascendentales del desarrollo humano, ya que durante los primeros años de vida se establecen las bases biológicas, cognitivas, emocionales, sociales y lingüísticas que sustentarán el aprendizaje, la personalidad y el bienestar a lo largo del ciclo vital. La evidencia científica acumulada por la psicología del desarrollo, la neurociencia y las ciencias de la educación demuestra que las experiencias tempranas influyen de manera decisiva en la organización del cerebro, la construcción de las funciones cognitivas superiores y el desarrollo de competencias que favorecerán el éxito académico, la adaptación social y el equilibrio emocional. En este contexto, comprender los principios psicológicos que explican cómo aprenden y se desarrollan los niños se convierte en una necesidad fundamental para quienes participan en los procesos de educación infantil.

La psicología aplicada a la educación inicial aporta un marco científico que permite interpretar las características propias de la infancia y fundamentar las decisiones pedagógicas desde el conocimiento del desarrollo humano. Más allá de explicar teorías o etapas evolutivas, ofrece herramientas para comprender la diversidad de ritmos de aprendizaje, la importancia del vínculo afectivo, la influencia de las emociones, el papel del juego, la construcción del lenguaje, el desarrollo del pensamiento y la formación de habilidades sociales. Estos aportes permiten que la práctica docente trascienda la intuición y se sustente en principios que favorecen una intervención educativa más pertinente, respetuosa y eficaz.

En la actualidad, la educación infantil enfrenta desafíos derivados de los cambios sociales, culturales y tecnológicos que transforman la manera en que los niños interactúan con su entorno. La diversidad



presente en las aulas, la incorporación de recursos digitales, la necesidad de fortalecer la educación socioemocional, la atención a las diferencias individuales y la promoción de ambientes inclusivos demandan profesionales con una sólida preparación psicológica y pedagógica. En consecuencia, el docente de educación inicial no solo requiere dominar estrategias didácticas, sino también comprender los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje para diseñar experiencias educativas acordes con las necesidades del desarrollo infantil.

El presente libro, *Psicología y Educación Inicial: La Ciencia del Desarrollo Infantil Aplicada al Aula*, surge con el propósito de integrar los principales fundamentos de la psicología del desarrollo y del aprendizaje con la práctica pedagógica en la educación inicial. La obra busca ofrecer una visión científica, actualizada y aplicada que permita comprender cómo los conocimientos psicológicos pueden convertirse en herramientas para favorecer el desarrollo integral de los niños dentro de contextos educativos diversos. Su enfoque promueve una educación centrada en el respeto por la infancia, el reconocimiento de las diferencias individuales y la construcción de ambientes que estimulen el aprendizaje significativo.

A lo largo de sus capítulos, el libro aborda los fundamentos psicológicos que sustentan la educación inicial, los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje infantil, el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar, las estrategias psicológicas aplicadas a la práctica docente y la importancia de la formación profesional e investigación en este campo. Cada uno de estos temas se desarrolla desde una perspectiva integradora que articula la teoría con la práctica educativa, proporcionando orientaciones que facilitan la comprensión del comportamiento infantil y el diseño de experiencias





pedagógicas coherentes con las características del desarrollo en la primera infancia.

Uno de los principales aportes de esta obra radica en concebir la psicología como una herramienta para fortalecer la calidad de la enseñanza y no únicamente como un campo de estudio teórico. Comprender cómo piensan, sienten, aprenden y se relacionan los niños permite al docente planificar estrategias más efectivas, establecer vínculos afectivos seguros, promover la autorregulación emocional, favorecer la participación activa y atender oportunamente las necesidades individuales de cada estudiante. De esta manera, la práctica pedagógica se fundamenta en la evidencia científica y se orienta hacia el desarrollo integral de la infancia.

En un mundo donde las exigencias educativas evolucionan constantemente y donde la formación de ciudadanos requiere atender tanto las dimensiones cognitivas como las emocionales y sociales del desarrollo humano, la integración entre psicología y educación inicial adquiere una importancia cada vez mayor. Formar docentes capaces de comprender el comportamiento infantil, interpretar las necesidades de aprendizaje y crear ambientes educativos enriquecedores constituye una condición esencial para garantizar una educación de calidad desde los primeros años de vida. Desde esta perspectiva, este libro aspira a convertirse en una referencia académica para docentes, investigadores, estudiantes universitarios y profesionales de la educación interesados en aplicar el conocimiento psicológico al fortalecimiento de la práctica educativa y al desarrollo pleno de la infancia.



Capítulo 1

Fundamentos Científicos de la Psicología Aplicados a la Educación Inicial

CAPÍTULO 1

Fundamentos científicos de la Psicología aplicados a la Educación Inicial

¿Qué sabe realmente la ciencia sobre cómo se desarrollan los niños? ¿Cuáles de esos conocimientos son los más relevantes para la docente que trabaja con la primera infancia en el Ecuador de hoy? ¿De qué manera el cuerpo de teorías y evidencias que la Psicología del desarrollo ha acumulado durante más de un siglo puede transformar concretamente la práctica pedagógica cotidiana en un aula de Educación Inicial ecuatoriana? Estas son las preguntas que orientan este primer capítulo, y que resumen la apuesta central del libro en su conjunto: que el conocimiento psicológico sobre el desarrollo infantil no es una colección de teorías para memorizar en los exámenes universitarios sino una comprensión viva y transformadora que, una vez apropiada genuinamente por la docente, cambia la manera en que mira a sus niños, diseña sus actividades y establece sus relaciones pedagógicas.

Manobanda-Gaglay y Bonilla-Roldán (2025), en su investigación producida desde Guaranda, Ecuador, documenta que los avances en la comprensión del crecimiento y la plasticidad cerebral son extraordinariamente relevantes para el diseño de las prácticas pedagógicas en Educación Inicial, pero que existe una brecha significativa en la formación docente en neurociencia que limita la capacidad de crear entornos de aprendizaje que respondan a las necesidades neurológicas y socioemocionales de los infantes. Esta brecha entre el conocimiento disponible y su aplicación práctica en las aulas ecuatorianas es precisamente el espacio que este libro aspira a cerrar.

Estupiñán Guamani et al. (2023), en una revisión sistemática producida desde la Universidad Técnica de Ambato con docentes de Educación Inicial ecuatorianas, confirma que durante los primeros años de vida el cerebro crece con asombrosa rapidez y que las conexiones que se forman en ese período no volverán a establecerse con la misma velocidad. Esta afirmación científica tiene implicaciones pedagógicas directas: cada interacción que la docente tiene con un niño de dos o tres años en su aula es potencialmente una experiencia que moldea la arquitectura de su cerebro en desarrollo. Comprender esta responsabilidad no para abrumar sino para potenciar la práctica docente es el propósito de los fundamentos científicos que este capítulo desarrolla.

1.1. La Psicología como Ciencia del Desarrollo Humano

La Psicología del desarrollo es la rama de la ciencia psicológica que estudia los procesos de cambio y continuidad a lo largo de la vida humana, desde la concepción hasta la muerte, con especial atención a los mecanismos que explican por qué las personas cambian con la edad y por qué ciertas características se mantienen estables a lo largo del tiempo. Para la docente universitaria o el investigador que trabaja en el campo de la Educación Inicial ecuatoriana, la Psicología del desarrollo no es simplemente una disciplina académica adyacente a su campo: es el fundamento científico que permite comprender qué está ocurriendo en el niño que aprende, por qué ciertos métodos pedagógicos son más efectivos que otros y qué condiciones del entorno familiar, escolar y comunitario promueven o limitan el pleno desarrollo del potencial infantil.

Esta disciplina se distingue de otras ramas de la Psicología por su interés explícito en la dimensión temporal del comportamiento humano. Mientras que otras áreas pueden estudiar un fenómeno

psicológico en un momento determinado, la Psicología del desarrollo exige una mirada longitudinal, capaz de captar la trayectoria que sigue una función sea esta el lenguaje, la motricidad, la regulación emocional o el razonamiento lógico a medida que el sujeto avanza de una etapa a otra. Este énfasis temporal obliga al investigador y al docente a pensar no solo en lo que el niño es capaz de hacer hoy, sino en la dirección hacia la cual se orienta su desarrollo, así como en los factores que pueden acelerar, retrasar o desviar ese curso natural. Comprender esta lógica procesual resulta indispensable para diseñar intervenciones pedagógicas oportunas y ajustadas a la etapa evolutiva real del niño, evitando tanto la subestimación como la sobreexigencia de sus capacidades.

Asimismo, la Psicología del desarrollo se caracteriza por su naturaleza multidimensional e interdisciplinaria, en tanto integra aportes de la biología, la neurociencia, la sociología, la antropología y la pedagogía para explicar un fenómeno tan complejo como es el desarrollo humano. Ningún cambio evolutivo puede comprenderse cabalmente si se le aísla de su contexto biológico maduración neurológica, factores genéticos, estado de salud o de su contexto sociocultural prácticas de crianza, acceso a estimulación temprana, condiciones socioeconómicas de la familia. Para el ámbito de la Educación Inicial en particular, esta perspectiva integradora resulta crucial, pues los primeros años de vida constituyen un periodo de extraordinaria plasticidad cerebral y sensibilidad al entorno, durante el cual las experiencias tempranas dejan huellas duraderas en la arquitectura cognitiva, emocional y social del individuo.

1.1.1. Evolución Histórica de la Psicología del Desarrollo

La Psicología del desarrollo como ciencia formal tiene apenas poco más de un siglo de historia, aunque la reflexión filosófica y pedagógica sobre el desarrollo infantil es mucho más antigua. La

fundación del primer laboratorio de psicología experimental por Wilhelm Wundt en Leipzig en 1879 marcó el inicio de un proyecto de comprensión científica de la mente humana que progresivamente se fue extendiendo hacia el estudio del desarrollo infantil. En las primeras décadas del siglo XX, la observación sistemática de niños como método científico ganó legitimidad con los trabajos de Arnold Gesell, que documentó las secuencias del desarrollo motor, lingüístico y social con una precisión sin precedente, y con los de Jean Piaget, que durante décadas observó metódicamente a niños (incluyendo a sus propios hijos) para construir la teoría más influyente sobre el desarrollo cognitivo que la Psicología ha producido. Salto Cubillos et al. (2024) señalan en su revisión del desarrollo infantil desde una perspectiva contemporánea y reflexiva que que, aunque existen diversas teorías sobre el desarrollo infantil, carecen de un enfoque holístico que integre aspectos culturales, sociales y sus interacciones, lo que conduce a intervenciones que no capturan la complejidad del desarrollo.

1.1.2. Principales Corrientes Psicológicas Contemporáneas

Las corrientes psicológicas que han estudiado el desarrollo infantil se han sucedido y superpuesto a lo largo del siglo XX, produciendo un cuerpo de conocimiento rico pero a veces fragmentado que el docente universitario necesita integrar de manera crítica para extraer sus implicaciones pedagógicas más relevantes. La Tabla 1 examina la evolución histórica de las principales corrientes de la Psicología del desarrollo con sus representantes, sus postulados sobre el desarrollo infantil y sus aportes específicos a la Educación Inicial en el contexto ecuatoriano.

Tabla 1

Evolución histórica de las principales corrientes de la Psicología del desarrollo y sus aportes a la educación inicial en Ecuador

Corriente psicológica y período	Representantes principales	Postulados centrales sobre el desarrollo infantil	Aportes a la educación inicial en el contexto ecuatoriano
Estructuralismo y funcionalismo (1879-1920)	Wilhelm Wundt, William James, John Dewey	La mente infantil como objeto de estudio científico	Sentaron las bases metodológicas para la observación científica del niño que los docentes ecuatorianos
Conductismo (1913-1960)	John Watson, B. F. Skinner, Ivan Pavlov	La conducta infantil como producto del condicionamiento ambiental	Aunque superado como paradigma exclusivo
Psicología del desarrollo cognitivo (1930-1990)	Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Jerome Bruner	El niño como constructor activo de su propio conocimiento a través de la interacción	Esta corriente fundamenta el currículo de Educación Inicial ecuatoriano: la zona de desarrollo próximo
Teorías del aprendizaje social y ecológico (1960-1990)	Albert Bandura, Urie Bronfenbrenner, Erik Erikson	El aprendizaje por observación e imitación como mecanismo clave del desarrollo social	El modelo ecológico de Bronfenbrenner es especialmente pertinente para Ecuador, donde la familia extensa
Psicología del desarrollo contemporánea (1990-presente)	Daniel Stern, Antonio Damasio, Howard Gardner, Martin Seligman.	Integración de la neurociencia, la psicología y la educación	La revisión sistemática sobre neuroeducación infantil temprana (Llatance Ruiz et al

Nota. Elaboración propia basada en el impacto de la neurociencia en el desarrollo cognitivo (Manobanda-Gaglay y Bonilla-Roldán, 2025), el desarrollo infantil desde la perspectiva fisiológica cerebral (Estupiñán Guamani et al., 2023).

1.1.3. Objeto de Estudio de la Psicología Infantil

El objeto de estudio de la Psicología infantil es el niño en su proceso de desarrollo: los cambios que experimenta en su pensamiento, su lenguaje, sus emociones, su comportamiento social y su personalidad desde el nacimiento hasta el inicio de la adolescencia, y los factores biológicos, relacionales y contextuales que explican esos cambios. Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, la comprensión de que el niño que tiene frente a ella es simultáneamente un ser biológico (con un cerebro en desarrollo que tiene sus propias leyes de maduración), un ser psicológico (con procesos mentales, emocionales y motivacionales que la psicología estudia) y un ser social (que se desarrolla en el contexto de relaciones y culturas específicas) es la comprensión más básica y más transformadora que la Psicología le puede proporcionar. Salto Cubillos et al. (2024) señalan que el concepto de desarrollo infantil abarca dimensiones sociales, psicológicas y biológicas que enfatizan la interconexión de sistemas y la importancia de un abordaje holístico para apreciar su verdadera complejidad.

1.1.4. Métodos Científicos para el Estudio del Desarrollo

Los métodos científicos que la Psicología del desarrollo ha utilizado para producir el conocimiento sobre el que se sustenta la práctica pedagógica incluyen la observación sistemática (tanto naturalista, en los contextos reales de vida del niño, como estructurada, en condiciones controladas de laboratorio o de evaluación), los estudios longitudinales que siguen al mismo grupo de niños a lo largo del tiempo para documentar los cambios que ocurren con la edad, los estudios transversales que comparan grupos de niños de distintas edades en un mismo momento, los experimentos que manipulan variables para establecer relaciones causales, y las

revisiones sistemáticas y los meta-análisis que integran los resultados de múltiples estudios para producir conclusiones más robustas que cualquier investigación individual. Para la docente universitaria ecuatoriana que forma a las futuras docentes de Educación Inicial, la comprensión de los métodos de la Psicología del desarrollo es la condición para evaluar críticamente la evidencia que se les presenta como fundamento de las prácticas pedagógicas recomendadas.

1.1.5. Aportes de la Psicología a la Educación Inicial

Los aportes de la Psicología a la Educación Inicial son múltiples y profundos, y se extienden desde la comprensión de los procesos básicos del aprendizaje (atención, memoria, pensamiento, lenguaje) hasta la comprensión del desarrollo emocional, social y moral del niño pequeño. Entre los más relevantes para la práctica pedagógica ecuatoriana se encuentran: la comprensión de los estadios del desarrollo cognitivo que orienta la planificación curricular por niveles apropiados; la teoría del apego que fundamenta la importancia del vínculo docente-niño como base de la seguridad emocional para el aprendizaje; el concepto de zona de desarrollo próximo que define el papel del andamiaje docente; los principios del aprendizaje significativo que orientan el diseño de las actividades; y la comprensión de las diferencias individuales en el desarrollo que fundamenta la atención a la diversidad. La educación inicial como elemento clave en el desarrollo de la personalidad del niño y la niña de 3 a 6 años (Hidalgo Fernández, 2025) documenta que los programas educativos tempranos que incorporan estas perspectivas psicológicas en su diseño producen mejores resultados en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños que los que las ignoran.

1.2. Bases Biológicas y Ambientales del Desarrollo Infantil

Uno de los debates más fundamentales y más fértiles de la Psicología del desarrollo es el que ha girado en torno a la pregunta de cuánto del desarrollo infantil está determinado por la biología (la herencia genética, la maduración del sistema nervioso, los ritmos endógenos del crecimiento) y cuánto por el ambiente (las experiencias, las relaciones, el contexto cultural y social). Este debate, conocido como la controversia entre naturaleza y crianza, no tiene una respuesta simple que asigne porcentajes fijos a cada factor porque la evidencia científica acumulada durante décadas demuestra que la distinción misma es en gran medida artificial: la biología y el ambiente interactúan de maneras tan complejas e indisolubles que no pueden comprenderse de manera separada. Lo que la ciencia sí ha podido documentar con precisión creciente es cómo ocurre esa interacción y cuáles son las implicaciones para la educación de los niños más pequeños.

La genética aporta al desarrollo infantil un conjunto de predisposiciones y de límites potenciales: determina, por ejemplo, la secuencia general de maduración del sistema nervioso central, los rangos aproximados en que se espera la aparición de ciertas habilidades motoras y cognitivas, y una parte importante de las diferencias temperamentales que se observan desde los primeros meses de vida. Sin embargo, la genética no funciona como un guion cerrado que se ejecuta de manera automática; opera más bien como un rango de posibilidades cuya expresión final depende en gran medida de las condiciones ambientales en que el niño se desarrolla. Este principio, que la investigación en epigenética ha permitido documentar con creciente detalle, revela que factores como la nutrición, el estrés, la calidad del vínculo afectivo temprano y la estimulación sensorial pueden activar o silenciar la expresión de determinados genes, modulando así el curso del desarrollo sin alterar la secuencia genética

subyacente. Para la Educación Inicial, esto significa que el potencial genético de un niño no garantiza por sí solo un desarrollo óptimo: requiere de un ambiente que le brinde las condiciones necesarias para expresarse plenamente.

El ambiente, por su parte, incide en el desarrollo infantil a través de múltiples niveles que van desde lo más próximo hasta lo más distal. En el nivel más inmediato se encuentran las relaciones de apego con los cuidadores primarios, la calidad de la interacción adulto-niño, la disponibilidad de estimulación lingüística y cognitiva en el hogar, y las prácticas de crianza predominantes en la familia. En niveles más amplios se ubican el entorno educativo formal, la comunidad, y factores estructurales como el acceso a servicios de salud, la seguridad alimentaria y las condiciones socioeconómicas generales. La investigación en neurociencia del desarrollo ha demostrado que los primeros años de vida constituyen una ventana de especial sensibilidad ambiental, durante la cual el cerebro infantil experimenta una tasa de formación de conexiones sinápticas extraordinariamente alta, lo que vuelve a los niños particularmente receptivos tanto para bien como para mal a la calidad de los estímulos y las relaciones que reciben. Es precisamente esta plasticidad la que confiere a la Educación Inicial su enorme potencial transformador y, al mismo tiempo, su enorme responsabilidad.

En consecuencia, la postura que hoy predomina en la Psicología del desarrollo, y que resulta más útil para orientar la práctica educativa, no es la de escoger entre biología y ambiente, sino la de comprender su interacción dinámica y bidireccional a lo largo de todo el proceso evolutivo. Los niños no son receptores pasivos de su herencia genética ni de su entorno: sus propias características biológicas influyen en el tipo de experiencias que buscan y que provocan en quienes los rodean, así como en cómo reaccionan ante determinados estímulos ambientales. Esta perspectiva transaccional

obliga al educador de la primera infancia a abandonar explicaciones simplistas del tipo "así nació" o "así lo criaron" para adoptar en cambio una mirada más matizada, capaz de reconocer que cada niño llega al aula con un temperamento y unas predisposiciones particulares, pero que el modo en que estas se despliegan depende en buena medida de la calidad del entorno educativo que se le ofrezca. Comprender esta interacción no es solo un ejercicio teórico: constituye la base sobre la cual se pueden diseñar ambientes de aprendizaje verdaderamente respetuosos de la individualidad de cada niño y, a la vez, potenciadores de su máximo desarrollo posible.

1.2.1. Herencia Genética y Maduración

La herencia genética establece el programa básico del desarrollo: la secuencia en que maduran las distintas estructuras y funciones del sistema nervioso, el rango de variación posible para cada capacidad, la vulnerabilidad o la resistencia específica ante ciertos factores de riesgo ambiental, y las disposiciones temperamentales que influyen sobre la manera en que el niño responde a su entorno. La maduración es el proceso de desarrollo biológico que sigue la secuencia programada genéticamente y que ocurre de manera relativamente independiente de la estimulación específica: un niño sano aprenderá a caminar antes de los dos años de edad con una variabilidad individual considerable, pero en ningún caso a los seis meses ni a los ocho años, porque las estructuras neurológicas y musculares que el caminar requiere maduran en el período programado genéticamente. Gutiérrez Duarte y Ruiz León (2018) documenta que el neurodesarrollo es un proceso influenciado por los factores genéticos y ambientales que van desarrollando el cerebro y modelando la conducta, las emociones, las habilidades cognitivas y la personalidad, permitiendo que el ser humano se adapte a su entorno.

1.2.2. Influencia del Ambiente en el Desarrollo

El ambiente del niño incluye todo lo que rodea su desarrollo y no forma parte de su dotación biológica: las relaciones con sus cuidadores, los objetos y materiales con los que interactúa, el lenguaje que escucha y produce, las normas y valores de su cultura, las condiciones materiales de su hogar y su comunidad, la calidad de los servicios de salud y educación a los que tiene acceso, y los grandes sistemas sociales, económicos y políticos que determinan las oportunidades disponibles para él y su familia. Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, la comprensión de la influencia ambiental tiene dos implicaciones fundamentales: primero, que ella y el aula que crea son parte del ambiente del niño y tienen efectos verificables sobre su desarrollo; y segundo, que los contextos de vida de sus niños fuera del aula (las condiciones familiares, comunitarias y socioeconómicas) son también parte de su ambiente de desarrollo y deben ser considerados en la comprensión y la atención de cada niño.

1.2.3. Factores Prenatales y Perinatales

Los factores prenatales y perinatales son las condiciones del período de gestación y del nacimiento que pueden influir significativamente sobre el desarrollo posterior del niño. Durante la gestación, el cerebro del feto es extraordinariamente sensible a las condiciones del ambiente intrauterino: la nutrición de la madre, su nivel de estrés, la exposición a sustancias tóxicas (alcohol, tabaco, drogas, contaminantes ambientales), las infecciones durante el embarazo y la calidad del control prenatal tienen efectos verificables sobre el neurodesarrollo que se manifestarán en las capacidades del niño mucho después del nacimiento. En el Ecuador, donde las tasas de desnutrición crónica materno-infantil siguen siendo significativas especialmente en zonas rurales e indígenas, y donde el acceso al control prenatal de calidad es desigual entre territorios, la comprensión

de los factores prenatales es especialmente relevante para que la docente de Educación Inicial comprenda la historia biológica que algunos de sus niños traen antes de su primer día en el centro.

1.2.4. Desarrollo y Plasticidad durante la Primera Infancia

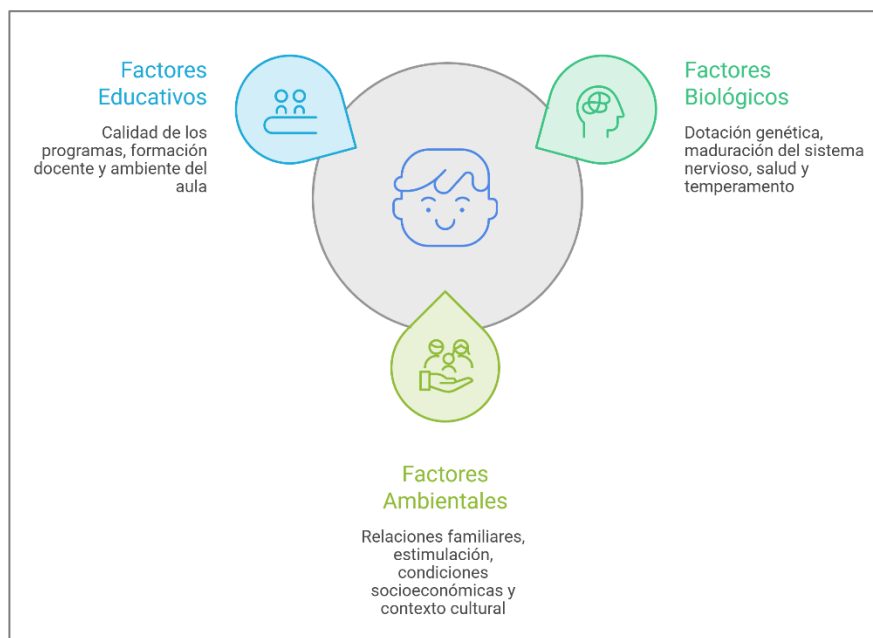
La plasticidad del cerebro en desarrollo es la propiedad más extraordinaria y más pedagógicamente relevante de la primera infancia: la capacidad del sistema nervioso de modificar su estructura y funcionamiento en respuesta a la experiencia, de construir nuevas conexiones entre las neuronas que se activan juntas regularmente y de compensar daños o limitaciones mediante la reorganización funcional de regiones adyacentes. La plasticidad cerebral es máxima en los primeros años de vida y disminuye progresivamente con la edad, lo que explica por qué las intervenciones educativas en los primeros años tienen efectos desproporcionadamente grandes sobre el desarrollo posterior y por qué la privación temprana tiene consecuencias más graves que la privación en etapas posteriores. Estupiñán Guamani et al. (2023) documentan desde Ecuador que durante los primeros años de vida el cerebro crece con asombrosa rapidez y que las conexiones se forman a una velocidad que no volverá a repetirse en la vida.

1.2.5. Interacción entre Naturaleza y Crianza

La interacción entre naturaleza y crianza es el proceso mediante el cual los factores genéticos y los ambientales se influyen mutuamente de maneras que ninguno podría producir de manera independiente. La Figura 1 ilustra el modelo integrador de esta interacción con análisis de sus implicaciones para la educación inicial en el contexto ecuatoriano.

Figura 1

Modelo integrador de la interacción entre factores biológicos, ambientales y educativos durante la primera infancia en el contexto ecuatoriano



Nota. Elaboración propia basada en el impacto de la neurociencia en el desarrollo cognitivo (Manobanda-Gaglay y Bonilla-Roldán, 2025), el desarrollo infantil desde la perspectiva fisiológica cerebral (Estupiñán Guamani et al., 2023).

1.3. Teorías Psicológicas del Desarrollo Infantil

Las teorías psicológicas del desarrollo infantil son los marcos conceptuales que organizan el conocimiento sobre cómo y por qué los niños cambian con la edad. Ninguna teoría individual captura la totalidad de la complejidad del desarrollo infantil; cada una ilumina ciertos aspectos del fenómeno con mayor precisión mientras deja otros en penumbra. Para el docente universitario o el investigador

ecuatoriano que trabaja en el campo de la Educación Inicial, el dominio crítico de las teorías del desarrollo no consiste en elegir una y descartarlas demás: consiste en comprender qué pregunta intenta responder cada teoría, qué evidencias la sustentan, cuáles son sus limitaciones y cómo sus perspectivas se complementan para producir una comprensión más completa del niño que aprende.

Las teorías constructivistas, encabezadas por los aportes de Jean Piaget, se centran en explicar cómo el niño construye activamente su conocimiento del mundo a través de la interacción directa con los objetos y las situaciones que le rodean. Piaget propuso que el desarrollo cognitivo avanza a través de una secuencia de etapas cualitativamente distintas (sensoriomotora, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales), cada una caracterizada por formas particulares de organizar el pensamiento y de relacionarse con la realidad.

Para la Educación Inicial, esta perspectiva resulta especialmente valiosa porque explica por qué los niños pequeños necesitan manipular objetos concretos, explorar mediante el juego y experimentar por ensayo y error para construir nociones que un adulto podría transmitir de manera puramente verbal. No obstante, investigaciones posteriores han evidenciado que Piaget tendió a subestimar las capacidades cognitivas tempranas de los niños y que el ritmo de las etapas es más variable y menos rígido de lo que su modelo original sugería, lo cual ha llevado a matizaciones importantes sin invalidar el núcleo de sus aportes.

Las teorías socioculturales, cuyo principal exponente es Lev Vygotsky, desplazan el énfasis desde el niño aislado hacia el niño inmerso en un contexto social y cultural que resulta determinante para su desarrollo. Conceptos como la zona de desarrollo próximo (la distancia entre lo que el niño puede hacer solo y lo que puede lograr con la guía de un adulto o de un par más competente) y el andamiaje

pedagógico han transformado profundamente la manera de entender el rol del docente en la Educación Inicial, al posicionarlo no como un simple transmisor de contenidos sino como un mediador activo que facilita el paso del niño hacia niveles superiores de competencia. De manera complementaria, las teorías del apego, desarrolladas inicialmente por John Bowlby y ampliadas después por Mary Ainsworth, han puesto de relieve la importancia decisiva de los vínculos afectivos tempranos como base sobre la cual se construyen la seguridad emocional, la exploración del entorno y, en última instancia, la disposición del niño para el aprendizaje.

Junto a estas perspectivas clásicas coexisten otros marcos igualmente relevantes para la práctica educativa, como las teorías del aprendizaje social de Albert Bandura, que destacan el papel del modelado y la observación en la adquisición de conductas y competencias, y los enfoques bioecológicos de Urie Bronfenbrenner, que sitúan al niño en el centro de múltiples sistemas anidados (familia, escuela, comunidad, cultura) cuya interacción configura de manera decisiva su trayectoria evolutiva. Lejos de constituir posiciones excluyentes, estas teorías ofrecen lentes complementarias que, integradas de manera crítica, permiten al docente de Educación Inicial diseñar prácticas pedagógicas más ricas y mejor fundamentadas: reconocer al mismo tiempo la capacidad constructiva del niño, la relevancia de la mediación social, el peso del vínculo afectivo, el valor del modelado y la influencia del contexto ecológico en que este se desenvuelve. Esta mirada integradora, más que la adhesión dogmática a una sola escuela teórica, es la que mejor responde a la complejidad real del desarrollo infantil que el docente observa cotidianamente en el aula.

1.3.1. Desarrollo Cognitivo desde Piaget

Jean Piaget (1896-1980) construyó la teoría más influyente sobre el desarrollo cognitivo infantil a partir de décadas de observación sistemática de niños, incluyendo a sus propios hijos. Su propuesta central es que los niños son constructores activos de su propio conocimiento: no aprenden simplemente acumulando información transmitida por los adultos sino que construyen progresivamente estructuras cognitivas (esquemas) mediante la interacción con el entorno, a través de los procesos de asimilación (incorporar nueva información en los esquemas existentes) y acomodación (modificar los esquemas existentes para incorporar información que no encaja en ellos). Piaget describió cuatro estadios de desarrollo cognitivo: el sensoriomotor (0-2 años), el preoperacional (2-7 años), el de las operaciones concretas (7-11 años) y el de las operaciones formales (12 años en adelante). El período de la Educación Inicial ecuatoriana (3-5 años) corresponde al estadio preoperacional, caracterizado por el pensamiento simbólico incipiente, el egocentrismo cognitivo (la dificultad para tomar la perspectiva del otro) y la incapacidad de conservación (la comprensión de que la cantidad de materia no cambia con los cambios de forma o distribución). CDI Euroamericano Ecuador (2026) confirman que estas teorías siguen siendo fundamentales en la educación, la psicología infantil y otros campos relacionados.

1.3.2. Perspectiva Sociocultural de Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934) desarrolló su teoría sociocultural en el contexto de la Rusia post-revolucionaria y fue redescubierto en Occidente décadas después de su muerte, cuando su obra traducida produjo un impacto extraordinario en la psicología y la educación. La propuesta central de Vygotsky es que el desarrollo cognitivo es fundamentalmente un proceso social antes de ser individual: las funciones mentales superiores (el pensamiento abstracto, la memoria

voluntaria, la atención deliberada, el lenguaje) emergen primero en el plano interpersonal, en la interacción del niño con los otros, y luego se interiorizan como funciones intrapersonales. Esta tesis tiene implicaciones pedagógicas profundas: la enseñanza no es simplemente la transmisión de lo que el niño no sabe, sino la creación de zonas de desarrollo próximo donde el niño puede alcanzar, con el apoyo del docente o de un par más competente, niveles de comprensión y desempeño que no podría alcanzar de manera solitaria. El concepto de andamiaje, aunque no fue acuñado por el propio Vygotsky sino por Jerome Bruner a partir de su trabajo, describe precisamente este proceso de apoyo temporal que el docente proporciona y que se retira progresivamente a medida que el niño gana competencia autónoma.

1.3.3. Desarrollo Psicosocial según Erikson

Erik Erikson (1902-1994) propuso una teoría del desarrollo psicosocial que se extiende a lo largo de toda la vida y se organiza en ocho estadios, cada uno definido por una crisis o tensión entre dos tendencias opuestas que el individuo debe resolver para avanzar de manera saludable. Para la Educación Inicial, los estadios más relevantes son el primero (confianza básica vs. desconfianza, 0-18 meses), el segundo (autonomía vs. vergüenza y duda, 18 meses-3 años) y el tercero (iniciativa vs. culpa, 3-6 años). La resolución positiva de la crisis de iniciativa versus culpa, que corresponde exactamente al período de la Educación Inicial ecuatoriana, produce un niño con la capacidad de proponer, planificar y ejecutar actividades por iniciativa propia, con la confianza de que sus tentativas serán valoradas y no ridiculizadas. Un aula de Educación Inicial que crea espacio para la iniciativa del niño, que celebra sus intentos aunque sean imperfectos y que no produce vergüenza o culpa ante el error, está respondiendo directamente al desafío psicosocial más importante de este período

del desarrollo. Hidalgo Fernández (2025) documenta que la teoría psicosocial de Erikson proporciona un marco para entender las crisis emocionales y sociales en diferentes etapas de la vida y su relación con el desarrollo de la identidad.

1.3.4. Teoría del Aprendizaje Social de Bandura

Albert Bandura (1925-2021) desarrolló la teoría del aprendizaje social (posteriormente red denominada teoría cognitivo-social) en el contexto de la Psicología norteamericana de los años 1960-1970, como una superación del conductismo que reconocía el papel de los procesos cognitivos en el aprendizaje. Su contribución más significativa es el aprendizaje observacional o vicario: los niños aprenden observando e imitando el comportamiento de los modelos de su entorno (padres, docentes, pares, personajes mediáticos) sin necesidad de experiencia directa ni de refuerzo externo. Cuatro procesos mediatizan el aprendizaje por observación: la atención (el niño debe prestar atención al modelo), la retención (debe retener en la memoria lo observado), la reproducción (debe tener las capacidades motoras para reproducir el comportamiento) y la motivación (debe tener alguna razón para hacerlo). Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, la teoría de Bandura tiene una implicación directa: ella misma es el modelo más observable e influyente del aula, y sus comportamientos, sus actitudes, su manera de relacionarse con los niños y con los conflictos, su forma de hablar sobre el conocimiento y sobre el error son observados e imitados constantemente por los niños a su cargo. La Tabla 2 examina los autores contemporáneos más relevantes de la Psicología del desarrollo infantil con sus contribuciones científicas.

Tabla 2
Principales autores contemporáneos de la Psicología del desarrollo infantil y sus contribuciones científicas para la Educación Inicial en Ecuador

Autor y campo de estudio	Contribuciones científicas centrales al desarrollo infantil	Relevancia para la educación inicial en Ecuador
Jack Shonkoff (Harvard): Ciencia del desarrollo infantil temprano y Arquitectura Cerebral	Documentó que las experiencias en los primeros años de vida influyen profundamente en la arquitectura cerebral mediante la relación serve-and-return (servir y	La educación inicial como elemento clave en el desarrollo de la personalidad del niño y la niña de 3 a 6 años
Howard Gardner (Harvard): Teoría de las Inteligencias Múltiples	Propuso que la inteligencia no es una capacidad unitaria sino un conjunto de inteligencias relativamente independientes (lingüística-verbal, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal	La teoría de las inteligencias múltiples tiene alta pertinencia para la Educación Inicial ecuatoriana porque proporciona fundamento científico para la diversificación de
Daniel Siegel (UCLA): Neurobiología interpersonal y desarrollo del cerebro relacional	Desarrolló el campo de la neurobiología interpersonal que estudia cómo las relaciones humanas moldean la arquitectura del cerebro	El trabajo de Siegel fundamenta la importancia del vínculo docente-niño en la Educación Inicial ecuatoriana: la docente que responde de manera sensible
Martin Seligman (Pennsylvania): Psicología Positiva y bienestar infantil	Fundó la psicología positiva como campo que estudia las condiciones que permiten a los seres humanos florecer	La psicología positiva aplicada a la educación inicial ecuatoriana desplaza el foco del déficit hacia las fortalezas: en lugar de centrarse exclusivamente

Nota. Elaboración propia basada en el desarrollo infantil desde una perspectiva contemporánea y reflexiva (Salto Cubillos et al., 2024), Hidalgo Fernández (2025) y el análisis de las contribuciones contemporáneas al campo de la Psicología del desarrollo infantil.

1.3.5. Enfoques Ecológicos del Desarrollo Infantil

El enfoque ecológico del desarrollo infantil, propuesto por Urie Bronfenbrenner (1917-2005), es el marco teórico que más directamente responde a la complejidad real del desarrollo del niño en su contexto: reconoce que el niño se desarrolla inmerso en sistemas anidados de contextos (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema) que interactúan entre sí y con el organismo del niño de maneras que ningún estudio de factores aislados puede capturar. La Tabla 3 examina comparativamente las tres teorías más influyentes del desarrollo infantil con análisis de sus implicaciones pedagógicas para la Educación Inicial ecuatoriana.

Tabla 3

Comparación de las principales teorías del desarrollo infantil y sus implicaciones pedagógicas para la Educación Inicial ecuatoriana

Criterio de comparación	Teoría cognitiva de Piaget	Teoría sociocultural de Vygotsky	Teoría ecológica de Bronfenbrenner
Motor principal del desarrollo	La maduración biológica y la acción del niño sobre los objetos del entorno	La interacción social y el lenguaje	La interacción entre el niño en desarrollo y los múltiples sistemas ambientales en los
Papel del docente en el desarrollo	Preparador del ambiente con materiales que provocan el desequilibrio cognitivo óptimo	Mediador que opera en la zona de desarrollo próximo del niño	Componente del microsistema más inmediato del niño (junto con la familia)
Concepción del aprendizaje infantil	El aprendizaje sigue al desarrollo: el niño solo puede aprender lo que su estadio	El aprendizaje puede preceder y conducir al desarrollo	El aprendizaje ocurre en contextos múltiples simultáneos que interactúan entre sí

Criterio de comparación	Teoría cognitiva de Piaget	Teoría sociocultural de Vygotsky	Teoría ecológica de Bronfenbrenner
Aplicación principal en Educación Inicial Ecuador	Planificación de actividades apropiadas para el nivel de desarrollo	Trabajo en grupos cooperativos donde los niños más avanzados apoyan a los menos	Articulación entre familia y escuela como prioridad pedagógica

Nota. Elaboración propia basada en las teorías del desarrollo infantil según Piaget, Vygotsky y Erikson (CDI Euroamericano, 2026), la neuroeducación infantil temprana (Llatance Ruiz et al., 2024), el desarrollo infantil desde una perspectiva contemporánea y reflexiva (Salto Cubillos et al., 2024) y el análisis comparativo de las teorías del desarrollo para el contexto ecuatoriano.

1.4. Dimensiones del Desarrollo Integral

El desarrollo integral del niño en la primera infancia es la meta central de la Educación Inicial ecuatoriana, declarada en el currículo del MINEDUC y en los programas del MIES como el horizonte que orienta todas las intervenciones del sistema de atención a la primera infancia. Sin embargo, la noción de integralidad puede perder su fuerza si se convierte simplemente en la cobertura paralela de dimensiones que se trabajan de manera separada y desconectada. La comprensión psicológica más profunda del desarrollo integral señala que las dimensiones del desarrollo no son compartimentos independientes sino sistemas funcionalmente interconectados: el desarrollo cognitivo no ocurre al margen del desarrollo emocional, el desarrollo del lenguaje no es separable del desarrollo social, y el desarrollo motor tiene vínculos más profundos con el desarrollo cognitivo de lo que la compartimentación curricular convencional sugiere.

El desarrollo cognitivo, entendido como el conjunto de procesos mediante los cuales el niño construye su capacidad para percibir, atender, recordar, razonar y resolver problemas, no puede comprenderse de manera aislada de su estado emocional ni de su contexto de interacción social. Un niño que se encuentra en un estado de estrés o de inseguridad afectiva sostenida presenta recursos cognitivos disponibles considerablemente menores para la exploración, la atención sostenida y el aprendizaje, dado que buena parte de su energía psíquica se encuentra ocupada en la gestión de la amenaza percibida. De manera inversa, un ambiente que ofrece seguridad emocional y vínculos de calidad libera al niño para explorar con mayor confianza, formular hipótesis sobre el mundo que lo rodea y tolerar la frustración inherente al proceso de aprender. Esta interdependencia explica por qué las estrategias pedagógicas centradas exclusivamente en la estimulación cognitiva, sin atender el clima emocional del aula, suelen producir resultados considerablemente menores a los esperados.

El desarrollo del lenguaje, por su parte, constituye un ejemplo particularmente claro de la interconexión entre dimensiones que a menudo se presentan de manera artificialmente separada en los documentos curriculares. La adquisición del lenguaje no es un proceso puramente cognitivo de procesamiento de información lingüística: depende de manera decisiva de la calidad de las interacciones sociales tempranas, de la disponibilidad de interlocutores atentos que respondan de forma contingente a las vocalizaciones e intentos comunicativos del niño, y de la motivación afectiva para comunicarse que surge del vínculo con los cuidadores. A su vez, el lenguaje que el niño va adquiriendo se convierte en una herramienta fundamental para la regulación de sus propias emociones y para la negociación de sus relaciones con pares y adultos, de modo que el desarrollo lingüístico y el desarrollo socioemocional se refuerzan mutuamente en un círculo virtuoso que la práctica pedagógica debe saber aprovechar.

Finalmente, el desarrollo motor, con frecuencia relegado en el imaginario pedagógico a un espacio secundario o meramente recreativo, mantiene vínculos profundos y bidireccionales con el desarrollo cognitivo que la investigación en neurociencia del desarrollo ha documentado de manera creciente. La exploración motriz temprana (gatear, caminar, manipular objetos con las manos) no es solo un logro físico, sino una vía privilegiada a través de la cual el niño construye nociones espaciales, causales y de permanencia del objeto, sienta las bases de procesos cognitivos más complejos que se desarrollarán posteriormente. Reconocer estas interconexiones profundas entre las dimensiones cognitiva, emocional, lingüística, social y motriz constituye la base psicológica que permite superar una organización curricular fragmentada, orientando en cambio hacia prácticas pedagógicas verdaderamente integradoras, capaces de atender al niño como la totalidad indivisible que efectivamente es.

1.4.1. Desarrollo Físico y Motor

El desarrollo físico y motor durante la primera infancia incluye el crecimiento del cuerpo (en estatura y peso), la maduración del sistema nervioso y muscular que hace posibles las habilidades motoras, el desarrollo de la coordinación entre los sistemas sensoriales y el motor, y el desarrollo de las habilidades motoras gruesas (caminar, correr, saltar, trepar) y finas (manipulación de objetos pequeños, trazado, uso de herramientas). Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, la comprensión del desarrollo motor tiene implicaciones más profundas que la simple planificación de las actividades de educación física: el movimiento es un medio de aprendizaje cognitivo, no solo de desarrollo físico; las actividades de motricidad fina son prerequisite del desarrollo de la escritura pero también del desarrollo de la paciencia, la concentración y la resolución de problemas que son competencias cognitivas de alto valor; y el

desarrollo motor de cada niño es altamente variable en su ritmo y sus secuencias, lo que hace indispensable el conocimiento individual de cada niño para planificar actividades apropiadas.

1.4.2. Desarrollo Cognitivo

El desarrollo cognitivo durante la primera infancia incluye el desarrollo de la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, la resolución de problemas, la comprensión de la causalidad y de la permanencia del objeto, el desarrollo del pensamiento simbólico y representacional, y la emergencia de las funciones ejecutivas (control inhibitorio, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva). Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, el conocimiento del desarrollo cognitivo es la guía más directa para el diseño de las actividades de aprendizaje: qué tipo de conceptos puede comprender un niño de tres años (los más concretos y vinculados a su experiencia directa), qué tipo de problemas puede resolver (los que requieren manipulación de objetos reales más que razonamiento abstracto), qué tipo de representaciones puede producir (el dibujo emergente, el juego simbólico, la narración de experiencias vividas) y cuánto tiempo puede sostener la atención en una actividad (breves períodos de 10-15 minutos máximo en los niños de 3-4 años).

1.4.3. Desarrollo Socioemocional

El desarrollo socioemocional durante la primera infancia incluye el desarrollo del apego (el vínculo afectivo profundo con los cuidadores), el reconocimiento y la expresión de las emociones propias, la comprensión de las emociones de los demás (empatía), el desarrollo de las habilidades sociales básicas (compartir, turnarse, cooperar, resolver conflictos), la construcción del sentido de sí mismo (autoconcepto, autoestima) y el desarrollo de la capacidad de regulación emocional. Para la docente de Educación Inicial

ecuatoriana, la comprensión del desarrollo socioemocional es fundamental porque el aula de Educación Inicial es frecuentemente el primer contexto social fuera de la familia donde el niño ecuatoriano tiene que aprender a funcionar en un grupo de pares, a construir relaciones con adultos distintos de sus cuidadores familiares y a gestionar las emociones en situaciones que la estructura familiar raramente produce (la espera del turno, el conflicto por los materiales, la separación de los padres al inicio del día).

1.4.4. Desarrollo Moral y de la Personalidad

El desarrollo moral durante la primera infancia incluye la emergencia de la capacidad de distinguir entre lo correcto y lo incorrecto, el desarrollo de la empatía como base emocional del comportamiento moral, la comprensión de las reglas y las normas sociales, y el inicio de la construcción de la identidad personal que incluye valores y compromisos.

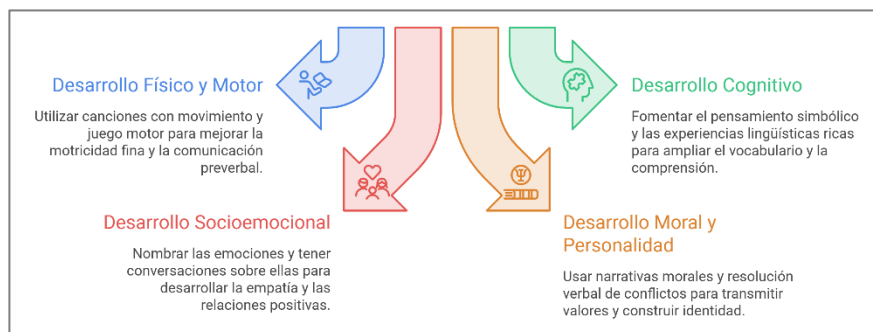
Piaget describió el desarrollo moral como un proceso que va del realismo moral (la obediencia a las reglas porque son dadas por los adultos) a la autonomía moral (la comprensión de las reglas como construcciones sociales que pueden evaluarse con criterios de justicia y reciprocidad); Kohlberg amplió esta propuesta con su teoría del desarrollo moral en etapas. Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, el desarrollo moral del niño tiene implicaciones directas para el diseño de las normas de convivencia del aula: las normas deben ser comprensibles para el nivel de desarrollo moral del niño (simples, concretas, vinculadas a consecuencias directas para las personas) y deben construirse participativamente cuando el nivel de desarrollo lo permite.

1.4.5. Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación

El desarrollo del lenguaje durante la primera infancia es uno de los logros más extraordinarios del desarrollo humano: en apenas cuatro o cinco años, el niño pasa de no tener ninguna palabra a tener miles, de no comprender la gramática a producir oraciones complejas con una precisión que ningún adulto que aprende un segundo idioma tardíamente puede igualar. La Figura 2 ilustra la interrelación de las dimensiones del desarrollo integral infantil con especial atención a la manera en que el lenguaje conecta y potencia todas las demás dimensiones.

Figura 2

Interrelación de las dimensiones del desarrollo integral infantil: conexiones, interdependencias y papel central del lenguaje en la Educación Inicial ecuatoriana



Nota. Elaboración propia basada en la neuroeducación infantil temprana (Llatance Ruiz et al., 2024), el impacto de la neurociencia en el desarrollo cognitivo (Manobanda-Gaglay y Bonilla-Roldán, 2025), el desarrollo infantil desde la perspectiva fisiológica cerebral (Estupiñán Guamani et al., 2023) y el análisis de las dimensiones del desarrollo integral en la Educación Inicial ecuatoriana.

1.5. La Infancia como Etapa Decisiva del Aprendizaje

La primera infancia, el período que va desde el nacimiento hasta los seis o siete años, es reconocida por la investigación científica como la etapa de mayor plasticidad del desarrollo humano y, en consecuencia, la de mayor impacto potencial de las intervenciones educativas de calidad. Esta afirmación, que la neurociencia del desarrollo ha podido fundamentar con evidencia robusta en las últimas décadas, tiene implicaciones profundas para las políticas públicas y para la práctica pedagógica: los primeros años son el momento donde la inversión educativa produce los retornos más altos en términos de desarrollo de las capacidades que determinarán el bienestar y el éxito del individuo y de la sociedad durante las décadas siguientes.

Desde el punto de vista neurobiológico, esta etapa se caracteriza por una velocidad de formación de conexiones sinápticas que no volverá a repetirse en ninguna otra fase de la vida. El cerebro del niño pequeño produce sinapsis a un ritmo extraordinariamente elevado, generando una densidad de conexiones neuronales muy superior a la que finalmente conservará en la edad adulta, en un proceso que después será refinado mediante mecanismos de poda sináptica que eliminan las conexiones menos utilizadas y consolidan aquellas que resultan activadas de manera repetida por la experiencia. Este mecanismo biológico explica por qué la calidad y la frecuencia de los estímulos que el niño recibe durante los primeros años resultan tan determinantes: cada experiencia significativa, cada interacción afectiva, cada oportunidad de exploración contribuye a esculpir la arquitectura cerebral que servirá de base para todo el aprendizaje posterior. Comprender este proceso permite al educador de la primera infancia entender que su labor cotidiana no es una preparación previa al aprendizaje "real", sino que constituye en sí misma el momento de mayor incidencia formativa en toda la trayectoria educativa del individuo.

La evidencia proveniente de la economía de la educación complementa de manera contundente los hallazgos neurobiológicos. Estudios longitudinales de largo plazo, entre los que destacan los trabajos del economista James Heckman, han demostrado que la inversión en programas de calidad durante la primera infancia genera tasas de retorno económico y social considerablemente superiores a las que se obtienen al invertir en etapas educativas posteriores, incluyendo la educación secundaria y la universitaria. Estos retornos no se limitan a indicadores académicos como el rendimiento escolar o las tasas de graduación, sino que se extienden a dimensiones como la salud física y mental en la adultez, la estabilidad laboral, la menor incidencia de conductas delictivas y una mayor participación cívica y productiva en la sociedad. Para el contexto ecuatoriano, en el cual persisten brechas significativas de acceso y calidad en la atención a la primera infancia (particularmente en zonas rurales y en poblaciones en situación de vulnerabilidad socioeconómica), esta evidencia constituye un argumento científico de peso para priorizar la inversión sostenida en Educación Inicial como estrategia de desarrollo humano y social a largo plazo.



Sin embargo, reconocer la primera infancia como etapa decisiva no debe traducirse en una lectura determinista ni angustiante del desarrollo, como si todo estuviera irremediablemente definido antes de los seis años y como si el margen de intervención posterior fuera prácticamente inexistente. La evidencia científica actual sostiene con igual firmeza que el cerebro humano conserva capacidad de plasticidad a lo largo de toda la vida, aunque con una intensidad decreciente respecto de los primeros años, y que experiencias educativas de calidad en etapas posteriores pueden compensar parcialmente carencias tempranas. Lo que la investigación permite afirmar con mayor precisión es que los primeros años ofrecen una ventana de oportunidad especialmente sensible y eficiente, en la cual los recursos invertidos rinden frutos proporcionalmente mayores, y no que se trate de una ventana que, una vez cerrada, condene de manera irreversible el destino del individuo. Esta comprensión matizada resulta esencial para que el docente de Educación Inicial actúe con la urgencia y el compromiso que la etapa amerita, sin caer por ello en interpretaciones fatalistas que generen presión indebida sobre las familias o sobre los propios niños.

1.5.1. Características Evolutivas de la Primera Infancia

La primera infancia (0-6 años) tiene características evolutivas que la distinguen de cualquier otro período del desarrollo: la mayor velocidad de cambio y crecimiento que el organismo experimentará en toda su vida (el cerebro alcanza el 90% de su tamaño adulto a los 5 años), la máxima plasticidad sináptica que hace que las experiencias de este período tengan efectos desproporcionadamente grandes sobre la arquitectura cerebral, la dependencia completa del niño de los cuidadores adultos para la satisfacción de sus necesidades básicas (lo que hace de las relaciones de cuidado el factor más determinante del desarrollo temprano), y la capacidad de aprendizaje a través del juego

y la exploración que es mayor que en cualquier otro período posterior. La revisión de Llatance Ruiz et al. (2024) documenta que la revisión de la investigación latinoamericana sobre el período preescolar confirma que es una etapa crítica del desarrollo con características específicas que deben orientar el diseño de los programas educativos.

1.5.2. Necesidades Psicológicas del Niño



Las necesidades psicológicas del niño durante la primera infancia son el conjunto de condiciones del entorno relacional y ambiental que el desarrollo requiere para desplegarse de manera saludable. Abraham Maslow las organizó en una jerarquía que va desde las más básicas (fisiológicas, de seguridad) hasta las más complejas (pertenencia, autoestima, autorrealización); pero para la comprensión del desarrollo infantil temprano es especialmente relevante la propuesta de que las necesidades de vínculo afectivo (el apego seguro) son tan fundamentales como las necesidades fisiológicas para el desarrollo cerebral saludable: un niño bien alimentado pero privado de relaciones afectivas consistentes no desarrolla su potencial cognitivo ni su salud mental de la misma manera que uno que tiene ambas necesidades cubiertas. Las necesidades psicológicas más urgentes del niño en Educación Inicial incluyen la seguridad emocional (saber que el adulto responderá a sus señales de manera predecible), la autonomía (la oportunidad de explorar y de tomar decisiones apropiadas para su edad), la competencia (la experiencia de ser capaz

de hacer cosas) y la pertenencia (sentirse parte de un grupo que lo valora).

1.5.3. Bienestar Infantil y Aprendizaje

El bienestar infantil es la condición global que permite que el aprendizaje ocurra con la profundidad y la integración que los primeros años de vida hacen posible. Un niño que está bien (que se siente seguro, querido, competente y perteneciente) aprende de manera cualitativamente distinta a uno que está en modo de supervivencia (que destina sus recursos cognitivos y emocionales a gestionar la amenaza o el malestar en lugar de a explorar y aprender). La neurociencia del desarrollo ha documentado con precisión que el sistema de estrés del niño, cuando se activa de manera crónica por la adversidad o la inseguridad, produce cambios neurobiológicos que comprometen el aprendizaje, la regulación emocional y la salud mental a largo plazo. Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, esta evidencia científica transforma la comprensión del ambiente del aula: crear condiciones de bienestar (emocionalmente seguros, predecibles, respetuosos de la dignidad de cada niño) no es simplemente un objetivo de convivencia sino la condición básica de que el aprendizaje que se planifica pueda realmente ocurrir.

1.5.4. Factores Protectores del Desarrollo

Los factores protectores del desarrollo son las condiciones del niño, su familia, su escuela y su comunidad que reducen el impacto de los factores de riesgo sobre el desarrollo y que potencian la resiliencia ante las adversidades inevitables de la vida. La Tabla 4 examina los factores protectores y los factores de riesgo que influyen en el desarrollo infantil temprano con análisis de sus manifestaciones en el contexto ecuatoriano.

Tabla 4

Factores protectores y factores de riesgo que influyen en el desarrollo infantil temprano en el contexto ecuatoriano

Categoría del factor	Factores protectores del desarrollo infantil temprano	Factores de riesgo para el desarrollo infantil temprano
Factores individuales del niño	Temperamento fácil y capacidad de autorregulación; resiliencia y adaptabilidad ante situaciones nuevas; competencia lingüística y comunicativa temprana	Prematuridad extrema o bajo peso al nacer con complicaciones neurológicas; desnutrición crónica en los primeros años de vida que afecta la mielinización
Factores familiares y relacionales	Apego seguro con al menos un cuidador consistente y sensible; estimulación cognitiva y lingüística en el hogar (conversaciones ricas, libros, juego compartido)	Apego inseguro o desorganizado por negligencia, maltrato o pérdida temprana de los cuidadores; violencia intrafamiliar como fuente de estrés tóxico crónico
Factores educativos e institucionales	Acceso a programas de educación inicial de calidad con docentes formados y comprometidos; ambiente escolar emocionalmente seguro, ordenado y estimulante	Ausencia de acceso a educación inicial de calidad en las primeras zonas de desarrollo, especialmente en Ecuador rural
Factores comunitarios y sociales	Comunidad cohesionada con redes de apoyo social para las familias; políticas públicas que priorizan la primera infancia (CDI del MIES, MINEDUC)	Comunidades con alta exposición a violencia estructural o ambiental; desigualdad socioeconómica que determina la calidad de la educación inicial disponible

Nota. Elaboración propia basada en el impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil (Gutiérrez Duarte y Ruiz León, 2018), el desarrollo infantil desde la perspectiva fisiológica cerebral (Estupiñán Guamani et al., 2023).

1.5.5. Implicaciones Educativas para el Aula

Las implicaciones educativas de los fundamentos científicos de la Psicología del desarrollo examinados en este capítulo para el aula de Educación Inicial ecuatoriana se organizan en torno a cinco principios que la investigación ha validado consistentemente. El primero es el principio de la apropiación al desarrollo: cada actividad, cada demanda y cada expectativa del aula debe ser apropiada para el nivel de desarrollo real de los niños que atiende, no para el nivel que el currículo esperaría o el que la presión de los padres demanda. El segundo es el principio de la relacionalidad: el aprendizaje ocurre en el contexto de relaciones afectivas de calidad, y la relación docente-niño es el vehículo más poderoso de todas las estrategias pedagógicas. El tercero es el principio de la experiencia activa: el niño aprende haciendo, explorando y construyendo activamente su comprensión, no escuchando pasivamente las explicaciones del adulto. El cuarto es el principio de la integralidad: las actividades de mayor valor son las que desarrollan simultáneamente múltiples dimensiones del desarrollo. Y el quinto es el principio de la contextualización cultural: el desarrollo siempre ocurre en un contexto cultural específico que debe reconocerse, valorarse y articularse en el diseño pedagógico, especialmente en el Ecuador plurinacional donde la diversidad cultural es simultáneamente un desafío y una riqueza para la Educación Inicial.

Los fundamentos científicos de la Psicología aplicados a la Educación Inicial examinados en este capítulo configuran el andamiaje conceptual que los capítulos siguientes construirán con mayor especificidad: los procesos psicológicos del aprendizaje (Capítulo 2), el desarrollo socioemocional y la convivencia (Capítulo 3), las aplicaciones pedagógicas prácticas (Capítulo 4) y la formación profesional e investigación (Capítulo 5). Lo que este primer capítulo ha intentado establecer es la comprensión más fundamental: que los niños de 0 a 6 años son seres en pleno proceso de construcción de las

capacidades que determinarán quiénes serán, y que la docente universitaria que forma a las educadoras de la primera infancia ecuatoriana tiene en sus manos la posibilidad de contribuir a que esa construcción ocurra con la mayor riqueza, la mayor equidad y el mayor compromiso científico que la Psicología del desarrollo puede proporcionar.



Capítulo 2

Procesos Psicológicos que Sustentan el Aprendizaje Infantil

CAPÍTULO 2

Procesos psicológicos que sustentan el aprendizaje infantil

Cuando una niña de cuatro años decide que el palito que recogió en el patio de su escuela en Cotacachi es una varita mágica y comienza a transformar imaginariamente todo lo que toca, está desplegando simultáneamente un número extraordinario de procesos psicológicos: está prestando atención selectiva al palito y al juego que ha iniciado mientras inhibe la atracción de otros estímulos del entorno; está recuperando de su memoria episódica experiencias pasadas sobre las varitas mágicas que vio en cuentos; está usando su memoria de trabajo para mantener activa la consigna del juego mientras ejecuta las acciones; está procesando el lenguaje de sus compañeras que se van incorporando al juego; está regulando sus emociones ante la frustración de que el compañero no entiende la regla que ella propuso; y está planificando los próximos pasos de la narrativa que ha iniciado. Todo esto ocurre de manera simultánea, fluida e integrada en el contexto de una actividad que desde fuera puede parecer simplemente juego.

Esta escena ilustra una verdad fundamental sobre el aprendizaje en la primera infancia: los procesos psicológicos que lo sustentan no son capacidades independientes que se desarrollan de manera aislada sino un sistema integrado de funciones cognitivas, emocionales y lingüísticas que interactúan constantemente para producir la conducta adaptativa que llamamos aprendizaje. La docente universitaria que comprende la arquitectura de este sistema integrado puede diseñar contextos de aprendizaje que lo potencian de manera deliberada en lugar de simplemente esperar que el aprendizaje ocurra porque el niño está presente en el aula.

Rodríguez et al. (2025) documentan que las intervenciones neuroeducativas en la primera infancia que articulan deliberadamente los procesos de atención, memoria, autorregulación e inclusión en entornos emocionalmente seguros y con enfoques multisensoriales adaptados producen mejoras significativas y verificables en el aprendizaje infantil. Para el docente universitario o el investigador ecuatoriano que trabaja en el campo de la Educación Inicial, esta evidencia tiene una implicación directa: el conocimiento de los procesos psicológicos no es un lujo académico reservado para los especialistas sino la herramienta más poderosa que la docente de Educación Inicial tiene para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas que producen impacto real sobre el desarrollo de sus niños. Este capítulo examina los cinco procesos psicológicos de mayor relevancia para el aprendizaje en la primera infancia: la atención, la memoria, el pensamiento y las funciones ejecutivas, el lenguaje, y la motivación y la autorregulación.

2.1. La Atención como Proceso Básico del Aprendizaje

La atención es el proceso psicológico que permite al organismo seleccionar la información relevante del entorno, concentrar los recursos cognitivos en esa información y mantener ese foco durante el tiempo necesario para el procesamiento y el aprendizaje. Sin atención no hay aprendizaje posible: la información que no es atendida no puede ingresar en la memoria de trabajo ni consolidarse en ninguna de las formas de memoria a largo plazo. Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, la comprensión de la atención tiene implicaciones directas sobre el diseño de cada actividad que propone en el aula: la duración de las actividades, la variedad de los estímulos, el orden de las secuencias, la calidad del ambiente físico y la calidad de su propia presencia y comunicación con los niños son todas variables que

determinan la calidad de la atención que los niños pueden sostener durante el proceso de aprendizaje.



La investigación en psicología cognitiva ha identificado distintos tipos de atención que resultan relevantes para comprender el comportamiento del niño pequeño en el contexto educativo. La atención selectiva permite al niño concentrarse en un estímulo particular mientras filtra información distractora simultánea, una capacidad que se encuentra en pleno proceso de maduración durante la primera infancia y que explica por qué los niños pequeños se distraen con mayor facilidad que los adultos ante estímulos irrelevantes presentes en el ambiente. La atención sostenida, por su parte, es la capacidad de mantener el foco atencional sobre una misma tarea o estímulo durante un período prolongado, capacidad cuya duración promedio se incrementa de manera progresiva con la edad y que en los niños de tres a cinco años suele oscilar entre pocos minutos, dependiendo del nivel de interés y significatividad que la actividad

tenga para el niño. Existe además la atención dividida, que permite atender simultáneamente a dos o más fuentes de información, y que en la primera infancia se encuentra considerablemente menos desarrollada que en etapas posteriores, lo cual explica por qué resulta contraproducente pedir a un niño pequeño que escuche instrucciones mientras manipula simultáneamente un material que le resulta interesante.

Desde el punto de vista neurobiológico, la capacidad atencional del niño está estrechamente vinculada a la maduración de la corteza prefrontal, una región cerebral que se desarrolla de manera particularmente lenta y que no alcanza su maduración funcional plena sino hasta bien entrada la adolescencia y la juventud. Esta inmadurez neurológica explica por qué es biológicamente irrealista esperar de un niño de cuatro años los mismos niveles de concentración sostenida y de autorregulación atencional que se esperarían de un niño de ocho o diez años, y por qué las estrategias pedagógicas que ignoran esta realidad evolutiva (exigiendo largos períodos de quietud y concentración pasiva) tienden a generar frustración tanto en los niños como en los propios docentes, además de resultar poco efectivas desde el punto de vista del aprendizaje real. Comprender esta base neurológica permite al educador ajustar sus expectativas y diseñar secuencias didácticas que alternen momentos de mayor demanda atencional con pausas activas, cambios de estímulo y actividades de movimiento, respetando así el ritmo madurativo propio de la etapa.

Finalmente, es importante destacar que la atención en la primera infancia no es un proceso que opere de manera aislada, sino que se encuentra profundamente influido por factores emocionales y motivacionales. Los niños pequeños prestan atención de manera considerablemente más sostenida y efectiva cuando la actividad propuesta despierta su interés genuino, cuando se conecta con sus propios intereses y experiencias previas, y cuando se desarrolla en un

clima emocional de seguridad y bienestar. Por el contrario, el estrés, la ansiedad, el cansancio o el hambre reducen de manera significativa la capacidad atencional disponible, independientemente del nivel madurativo del niño. Esta comprensión resulta central para la práctica pedagógica en Educación Inicial: más que exigir al niño un esfuerzo atencional que su desarrollo neurológico aún no puede sostener de manera prolongada, la tarea del docente consiste en diseñar propuestas didácticas que capturen genuinamente el interés infantil y que se ajusten a los tiempos atencionales reales de cada etapa evolutiva, optimizando así las condiciones bajo las cuales el aprendizaje puede ocurrir de manera efectiva.

2.1.1. Fundamentos Neurobiológicos de la Atención

La atención no tiene una base neurológica única sino un sistema distribuido de redes neurales que han sido estudiadas con precisión creciente gracias a las técnicas de neuroimagen. El psicólogo Michael Posner y sus colaboradores identificaron tres redes atencionales con bases neurales y funciones distintas: la red de alerta (que mantiene el nivel general de activación del sistema nervioso y prepara al organismo para responder a los estímulos importantes), la red de orientación (que dirige el foco atencional hacia los estímulos del entorno de mayor saliencia o relevancia personal) y la red ejecutiva (que controla voluntariamente la atención para inhibir los distractores y mantener el foco en la tarea relevante). Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, esta distinción tiene implicaciones prácticas: un niño que parece distraído puede estar con la red de alerta baja (por falta de sueño o de alimentación), con la red de orientación capturada por estímulos del entorno más salientes que la actividad de la docente, o con la red ejecutiva insuficientemente desarrollada para mantener el foco voluntario durante el tiempo que la tarea requiere. Cada una de estas causas tiene una respuesta pedagógica diferente.

2.1.2. Desarrollo de la Atención en la Primera Infancia

El desarrollo de la atención en la primera infancia sigue una trayectoria que va desde la atención involuntaria dominante en los bebés (capturada por los estímulos más salientes del entorno: movimiento, contraste, sonido, rostro humano) hasta la atención voluntaria progresivamente más controlada que los niños de 5-6 años comienzan a poder ejercer de manera consistente. Este desarrollo no ocurre de manera uniforme en todos los tipos de atención ni en todas las situaciones: un niño de 4 años puede mostrar una atención sostenida extraordinaria durante 40 minutos mientras juega con bloques que le apasionan, pero tener gran dificultad para sostener la atención durante 5 minutos en una actividad que le resulta poco relevante. Esta variabilidad de la atención en función de la motivación es una característica fundamental del sistema atencional infantil que la docente debe comprender para interpretar correctamente el comportamiento de sus niños y para diseñar actividades que movilicen los recursos atencionales desde dentro (motivación intrínseca) más que exigirlos desde fuera (control externo).

2.1.3. Tipos de Atención en el Aprendizaje

Muñoz Guerrero y Benavides Menoscal (2025), en su investigación sobre el desarrollo de la atención infantil en instituciones educativas de Tulcán, documentan que las actividades lúdicas, la narración de cuentos, la música, el juego simbólico y los recursos multisensoriales son las estrategias que los docentes ecuatorianos identifican como más efectivas para captar y mantener la atención de los niños en la primera infancia. La Tabla 5 examina los cuatro tipos de atención más relevantes para el aprendizaje en Educación Inicial, con análisis de sus bases neurobiológicas y de las estrategias pedagógicas para potenciarlos en el contexto ecuatoriano.

Tabla 5

Tipos de atención en la primera infancia: base neurobiológica, manifestaciones en el aula y estrategias pedagógicas para el contexto ecuatoriano

Tipo de atención y características en la primera infancia	Base neurobiológica y manifestaciones observables	Estrategias pedagógicas para potenciarla en el contexto ecuatoriano
Atención selectiva: capacidad de focalizar en un estímulo relevante ignorando los distractores del entorno	Sustentada por la corteza prefrontal y las redes fronto-parietales	Las actividades lúdicas, la narración de cuentos, la música
Atención sostenida: capacidad de mantener el foco en una tarea durante un período prolongado con esfuerzo voluntario	Altamente dependiente de la maduración de la corteza prefrontal que no completa su desarrollo hasta los 25 años aproximadamente	Diseñar actividades con duración ajustada al nivel real de atención sostenida del grupo
Atención dividida: capacidad de atender simultáneamente a dos o más estímulos o tareas al mismo tiempo	La capacidad más tardíamente desarrollada del sistema atencional	No diseñar actividades que requieran atención dividida para niños de 3-4 años
Atención ejecutiva: capacidad de controlar deliberadamente la atención para inhibir distractores y mantener el foco en los objetivos	La forma más avanzada de atención, directamente vinculada a las funciones ejecutivas prefrontales	Juegos con reglas simples que requieren inhibir una respuesta automática (Simón dice, el semáforo)

Nota. Elaboración propia basada en Muñoz Guerrero y Benavides Menoscal (2025), Rodríguez et al. (2025), Manobanda-Gaglay y Bonilla-Roldán (2025) y el análisis de los tipos de atención para la Educación Inicial ecuatoriana.

2.1.4. Factores que Afectan la Atención Infantil

Los factores que afectan la atención infantil son tanto endógenos (del propio niño) como exógenos (del entorno). Entre los factores endógenos más relevantes para la docente de Educación Inicial ecuatoriana se encuentran el nivel de alerta fisiológico (determinado por la calidad del sueño, la alimentación y el estado general de salud del niño), el nivel de interés y motivación intrínseca hacia la tarea o el material, el estado emocional (la ansiedad, el miedo y la tristeza reducen significativamente la capacidad atencional al activar el sistema de amenaza que compete con los recursos cognitivos disponibles), y el nivel de desarrollo de las funciones ejecutivas (especialmente el control inhibitorio que permite resistir los distractores). Entre los factores exógenos se encuentran la calidad del diseño del ambiente físico del aula, la diversidad y la relevancia de los materiales de aprendizaje, la calidad y la duración de las actividades propuestas, y la calidad de la presencia y la comunicación de la docente.



2.1.5. Estrategias para Fortalecer la Atención en el Aula

La Figura 3 ilustra el modelo de gestión de la atención en el aula de Educación Inicial basado en los tres sistemas atencionales de Posner, con análisis de las estrategias pedagógicas más efectivas para potenciar cada sistema en el contexto ecuatoriano.

Figura 3
Modelo de gestión de la atención en el aula de Educación Inicial ecuatoriana: tres sistemas atencionales, factores que los afectan y estrategias pedagógicas

Red	Función	Factores	Estrategias
 Red de Alerta	Mantiene un nivel óptimo de activación para favorecer el aprendizaje.	Sueño, alimentación, temperatura y ventilación, ruido, ritmo de la jornada.	Rutinas predecibles, pausas activas, señales para cambios de actividad y promoción del buen descanso y desayuno.
 Red de Orientación	Dirige la atención hacia los estímulos más relevantes.	Materiales atractivos, relevancia cultural, novedad, voz y presencia docente, organización del aula.	Incorporar sorpresa y novedad, usar lenguaje corporal y tono de voz, organizar el espacio visualmente y relacionar los contenidos con el contexto del estudiante.
 Red Ejecutiva	Controla voluntariamente la atención e inhibe distracciones.	Desarrollo de funciones ejecutivas, vínculo afectivo con el docente, motivación y práctica del control atencional.	Juegos con reglas, actividades por turnos, ejercicios de atención plena adaptados a la infancia e incremento progresivo de la exigencia atencional.

Nota. Elaboración propia basada en Muñoz Guerrero y Benavides Menoscal (2025), Rodríguez et al. (2025), Manobanda-Gaglay y Bonilla-Roldán (2025) y el análisis de los sistemas atencionales para la Educación Inicial ecuatoriana.

2.2. La Memoria y su Papel en la Construcción del Conocimiento

La memoria es el sistema psicológico que permite al organismo retener las experiencias del pasado y usarlas para guiar el comportamiento presente y futuro. Sin memoria no hay aprendizaje: el aprendizaje es precisamente el proceso mediante el cual las experiencias dejan huellas duraderas en el sistema nervioso que modifican las respuestas del organismo ante situaciones similares futuras. Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, comprender la memoria no significa entender cómo los niños memorizan contenidos académicos (que es solo una de sus funciones) sino comprender cómo las experiencias que propone en el aula se convierten o no se convierten en aprendizajes duraderos que el niño puede usar de manera flexible y transferible.

La psicología cognitiva distingue múltiples sistemas de memoria que operan de manera coordinada, aunque con trayectorias madurativas distintas durante la primera infancia. La memoria de trabajo, entendida como la capacidad de mantener y manipular activamente una cantidad limitada de información durante breves períodos de tiempo, constituye el espacio mental donde ocurre el procesamiento inmediato de la información y donde se sostienen las instrucciones, las imágenes mentales y los pasos intermedios de una tarea mientras esta se ejecuta. En la primera infancia, la capacidad de la memoria de trabajo es considerablemente limitada en comparación con la de un adulto, lo cual explica por qué instrucciones compuestas por varios pasos consecutivos suelen resultar difíciles de seguir para un niño de tres o cuatro años, no por falta de comprensión del contenido, sino porque su sistema de memoria de trabajo no dispone todavía de la capacidad necesaria para retener simultáneamente toda la secuencia solicitada. Reconocer esta limitación lleva al educador eficaz a fragmentar las consignas en pasos breves y secuenciales,

apoyándose además en claves visuales y gestuales que reducen la carga sobre este sistema todavía inmaduro.

La memoria a largo plazo, por su parte, se organiza en formas cualitativamente distintas que resultan igualmente relevantes para la práctica en Educación Inicial. La memoria declarativa o explícita, que almacena hechos y eventos susceptibles de ser evocados de manera consciente, se distingue de la memoria procedimental o implícita, que almacena habilidades motrices y rutinas que el niño ejecuta de manera automática sin necesidad de un recuerdo consciente del proceso de aprendizaje que las originó. Dentro de la memoria declarativa resulta especialmente relevante la memoria episódica, vinculada al recuerdo de experiencias personales situadas en un tiempo y un lugar determinados, la cual presenta un desarrollo particularmente notable durante los años de la Educación Inicial y explica la creciente capacidad del niño para narrar experiencias vividas, recordar secuencias de actividades previas y anticipar rutinas conocidas.

Un principio central que debe orientar la práctica pedagógica es que la memoria no funciona como un simple registro pasivo de información, sino como un proceso activo de construcción y reconstrucción que se ve profundamente favorecido por determinadas condiciones. La investigación demuestra de manera consistente que la información asociada a un contenido emocional significativo, la información que se vincula de manera explícita con conocimientos previos del niño, y la información que se practica de manera espaciada y distribuida en el tiempo (en lugar de concentrada en una sola sesión) se consolida de manera considerablemente más robusta en la memoria a largo plazo. De igual manera, la evocación activa de lo aprendido (pedir al niño que recuerde y relate lo trabajado en sesiones anteriores, en lugar de simplemente exponerlo de nuevo a la misma información) fortalece las huellas de memoria de manera más eficaz que la repetición pasiva. Estos hallazgos ofrecen al docente de

Educación Inicial orientaciones concretas y valiosas: privilegiar experiencias de aprendizaje cargadas de significado emocional y afectivo, conectar sistemáticamente los contenidos nuevos con las experiencias y saberes previos de los niños, distribuir la exposición a un mismo contenido a lo largo de varias sesiones en lugar de concentrarla en una sola, y generar oportunidades frecuentes para que el niño recuerde y verbalice espontáneamente lo aprendido, consolidando así aprendizajes que resulten verdaderamente duraderos y transferibles a nuevas situaciones.

2.2.1. Modelos de la Memoria Humana

Los modelos de la memoria humana han evolucionado significativamente desde la propuesta clásica de Atkinson y Shiffrin (1968) que describía la memoria como un sistema de tres almacenes en serie (sensorial, de corto plazo y de largo plazo). El modelo actual más influyente es el de la memoria de trabajo de Alan Baddeley, que propone un sistema de componentes múltiples donde la información es activamente manipulada y transformada, y no simplemente almacenada y recuperada. Para la primera infancia, la distinción entre los sistemas de memoria implícita (que opera por debajo de la conciencia: memoria procedural, condicionamiento) y explícita (que requiere recuperación consciente: episódica, semántica) tiene especial relevancia: los niños de 0 a 3 años aprenden principalmente a través de la memoria implícita, y es solo a partir de los 3-4 años que la memoria episódica explícita comienza a consolidarse de manera más robusta, lo que tiene implicaciones directas para el diseño de las actividades de aprendizaje.

2.2.2. Memoria de Trabajo en el Aprendizaje Infantil

La memoria de trabajo es el sistema de memoria de mayor relevancia para el aprendizaje en el aula de Educación Inicial porque es

el que activamente procesa y transforma la información mientras el niño realiza cualquier tarea cognitiva. Castelucci González (2025) documenta que el aprendizaje autónomo en Educación Inicial, que es el objetivo del aprendizaje autorregulado, requiere que el niño active conscientemente su memoria de trabajo para gestionar su propio proceso de exploración y resolución de problemas, pero que esta capacidad es todavía emergente en la primera infancia y requiere un andamiaje explícito y sistemático de la docente para desarrollarse.

2.2.3. Consolidación y Transferencia del Aprendizaje

La consolidación de la memoria es el proceso mediante el cual las huellas de memoria temporales se vuelven más estables y resistentes al olvido a través de la repetición distribuida y el sueño. Durante el sueño, especialmente durante las fases de sueño de ondas lentas y de sueño REM, el hipocampo 'reproduce' las experiencias del día y las transfiere a la neocorteza para su almacenamiento a largo plazo: esta es una de las razones más fundamentadas científicamente por las que el sueño adecuado no es simplemente un requisito de salud sino una condición del aprendizaje. En el Ecuador, donde muchos niños de comunidades vulnerables llegan a los centros de Educación Inicial con déficits de sueño por condiciones de vida que no lo favorecen, la docente que comprende la relación entre sueño y consolidación de la memoria puede articular con las familias sobre este factor con argumentos científicos.

2.2.4. Tipos de Memoria y Estrategias de Enseñanza

La Tabla 6 examina los principales sistemas de memoria relevantes para la primera infancia con análisis de sus características de desarrollo y de las implicaciones pedagógicas para la docente de Educación Inicial ecuatoriana.

Tabla 6

Sistemas de memoria en la primera infancia: características de desarrollo e implicaciones pedagógicas para la Educación Inicial en Ecuador

Sistema de memoria y período de desarrollo principal	Características en la primera infancia y base neurobiológica	Implicaciones pedagógicas para la Educación Inicial en Ecuador
Memoria sensorial (primeros milisegundos): registro ultrabreve de la información sensorial antes de su procesamiento	Presente desde el nacimiento; se desarrolla de manera relativamente independiente del aprendizaje explícito	Las presentaciones visuales y auditivas de alta calidad (colores saturados, sonidos claros
Memoria de trabajo (0-6 años, desarrollo acelerado a partir de los 3 años): almacenamiento temporal de la información que se está procesando	Sistema con capacidad limitada de 2-3 unidades de información en niños de 3-4 años	Dar instrucciones de una en una y verificar su comprensión antes de añadir la siguiente
Memoria episódica (desarrollo intenso de 2 a 6 años): almacenamiento de eventos personales con su contexto temporal y espacial	Sustentada por el hipocampo y las estructuras del sistema límbico	Diseñar actividades que sean emocionalmente significativas y donde el niño tenga un rol activo como protagonista
Memoria semántica (desarrollo desde los 2 años): almacenamiento de conocimientos y conceptos generales sobre el mundo	Sustentada por las cortezas de asociación temporal y frontal	Enriquecer sistemáticamente el vocabulario del niño presentando palabras nuevas en múltiples contextos y con múltiples representaciones

Nota. Elaboración propia basada en Rodríguez et al. (2025), Manobanda-Gaglay y Bonilla-Roldán (2025), Llatance Ruiz et al. (2024) y el análisis de los sistemas de memoria para la práctica pedagógica en Educación Inicial ecuatoriana.

2.2.5. La Memoria Emocional en el Aprendizaje

La memoria emocional es el sistema que consolida especialmente bien las experiencias que tienen alta carga afectiva, positiva o negativa, porque la amígdala (que procesa las emociones) activa al hipocampo y a los mecanismos de consolidación cuando detecta que una experiencia tiene relevancia emocional para el organismo. Este mecanismo, evolutivamente diseñado para que los organismos recuerden con mayor nitidez las experiencias de alto valor adaptativo (las peligrosas y las gratificantes), tiene implicaciones pedagógicas directas que van en dos direcciones. Por un lado, implica que las experiencias de aprendizaje que están asociadas a emociones positivas (curiosidad, alegría del descubrimiento, satisfacción del logro, conexión afectiva con la docente) se consolidan con mayor robustez que las que son emocionalmente neutras o negativas. Por otro lado, implica que las experiencias de miedo, vergüenza o humillación en el aula no solo no favorecen el aprendizaje sino que producen memorias emocionales negativas asociadas al contexto escolar que pueden inhibir el aprendizaje durante períodos prolongados.

2.3. El Pensamiento y las Funciones Ejecutivas

El pensamiento es el proceso cognitivo más complejo del ser humano: la capacidad de representar mentalmente la realidad, de establecer relaciones entre las representaciones, de razonar sobre lo que no está presente y de generar soluciones a los problemas que el entorno plantea. Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, comprender el desarrollo del pensamiento significa comprender qué tipo de operaciones cognitivas son posibles para los niños en distintos momentos de su desarrollo y qué tipo de experiencias pueden expandir esas posibilidades. Las funciones ejecutivas son el conjunto de procesos cognitivos que permiten al individuo autorregular su

pensamiento y su comportamiento para alcanzar los objetivos que se ha propuesto, y son los más poderosos predictores del éxito académico y del bienestar a largo plazo que la psicología del desarrollo ha identificado.

El pensamiento infantil durante los años de la Educación Inicial se caracteriza por un tránsito progresivo desde formas de razonamiento fuertemente ancladas en lo perceptivo y lo concreto hacia formas incipientes de representación simbólica y de razonamiento sobre realidades no presentes. El niño pequeño comienza a utilizar símbolos (palabras, imágenes mentales, el juego simbólico) para representar objetos y situaciones ausentes, una adquisición que constituye uno de los logros cognitivos más significativos de la etapa y que sienta las bases para el desarrollo posterior del pensamiento abstracto. Sin embargo, este pensamiento conserva todavía limitaciones importantes: tiende a centrarse en un solo aspecto de la situación a la vez, dificultando la consideración simultánea de varias dimensiones de un problema, y se apoya de manera predominante en la apariencia perceptiva inmediata más que en relaciones lógicas subyacentes. Reconocer estas características, lejos de constituir un déficit que deba corregirse de manera apresurada, permite al docente diseñar experiencias que respeten el punto de partida cognitivo real del niño y que lo acompañen de manera gradual hacia formas de pensamiento más complejas.

Las funciones ejecutivas comprenden tres componentes básicos cuya maduración resulta decisiva para el desempeño cognitivo y conductual del niño. El control inhibitorio es la capacidad de suprimir una respuesta automática o dominante en favor de una respuesta más adecuada a la situación, capacidad que permite al niño, por ejemplo, resistir la tentación de tomar un objeto atractivo cuando la norma social o la instrucción del adulto así lo requiere. La memoria de trabajo, ya mencionada en su función de almacenamiento temporal, cumple aquí

un papel adicional como sistema que permite mantener presente una meta u objetivo mientras se ejecutan los pasos necesarios para alcanzarlo. La flexibilidad cognitiva, por su parte, es la capacidad de ajustar el pensamiento y el comportamiento ante cambios en las reglas o en las demandas de una situación, permitiendo al niño abandonar una estrategia que ya no resulta efectiva y adoptar una alternativa más adecuada. Estas tres capacidades, que dependen en gran medida de la maduración de la corteza prefrontal, experimentan un desarrollo particularmente acelerado durante los años de la Educación Inicial, lo cual convierte a esta etapa en una ventana de oportunidad privilegiada para su fortalecimiento.

La evidencia científica acumulada en las últimas décadas, entre la que destacan los trabajos de investigadores como Adele Diamond, ha demostrado que las funciones ejecutivas no son simplemente el resultado pasivo de la maduración cerebral, sino que pueden fortalecerse de manera significativa mediante experiencias pedagógicas específicamente diseñadas para tal fin. Actividades como los juegos de reglas que exigen al niño recordar consignas y ajustar su comportamiento en consecuencia, el juego dramático y simbólico que requiere sostener roles y negociar significados con otros niños, y las rutinas estructuradas que demandan planificación y autocontrol han demostrado efectos consistentes sobre el fortalecimiento de estas capacidades. Esta evidencia resulta de particular relevancia para la Educación Inicial ecuatoriana, en la medida en que sugiere que gran parte del trabajo pedagógico orientado al desarrollo de las funciones ejecutivas no requiere de materiales sofisticados ni de programas altamente especializados, sino que puede integrarse de manera natural y cotidiana en el juego estructurado y en las rutinas del aula, siempre que estas se diseñen de manera intencional y con conciencia de su potencial formativo sobre la autorregulación infantil.

2.3.1. El Pensamiento Preoperacional en la Primera Infancia

El pensamiento preoperacional, que Jean Piaget describió como la forma dominante de pensamiento entre los 2 y los 7 años, tiene características específicas que la docente de Educación Inicial debe conocer para diseñar actividades apropiadas al nivel de desarrollo de sus niños. La característica más relevante para la práctica pedagógica es el egocentrismo cognitivo: la dificultad del niño preoperacional para tomar la perspectiva del otro y comprender que los demás pueden tener un punto de vista, un conocimiento o un deseo diferente del suyo. Esto no es una limitación moral sino una característica de desarrollo: la comprensión de que los demás tienen estados mentales propios (teoría de la mente) emerge gradualmente entre los 3 y los 5 años y es una de las adquisiciones cognitivas más importantes del período preescolar. Otras características del pensamiento preoperacional relevantes para la práctica docente incluyen la transducción (razonamiento de lo particular a lo particular sin generalización), el animismo (atribución de vida y conciencia a objetos inanimados), el artificialismo (creencia de que los objetos naturales son hechos por los humanos) y la incapacidad de conservación.



2.3.2. Pensamiento Simbólico y Juego

El pensamiento simbólico, la capacidad de usar una cosa para representar otra, es una de las adquisiciones cognitivas más revolucionarias de la primera infancia y emerge alrededor de los 18-24 meses. El juego simbólico o de ficción, donde el niño usa un palito como si fuera un caballo o juega a que es el doctor de los muñecos, es la manifestación más observable del pensamiento simbólico en la primera infancia y también uno de sus principales motores de desarrollo: al jugar en la ficción, el niño practica el uso de representaciones mentales que es la base del pensamiento abstracto posterior. El juego simbólico es también el contexto más rico para el desarrollo de la teoría de la mente, la regulación emocional, el lenguaje y las funciones ejecutivas, lo que explica por qué los investigadores del desarrollo lo identifican como la actividad de mayor potencia de desarrollo durante los años preescolares y por qué su protección en el currículo de Educación Inicial es tan importante desde el punto de vista científico.

2.3.3. Desarrollo de las Funciones Ejecutivas

Las funciones ejecutivas son el conjunto de procesos cognitivos de alto orden que permiten al individuo planificar, iniciar, monitorizar y ajustar su comportamiento para alcanzar los objetivos que se ha propuesto: el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva son sus tres componentes nucleares, a los que se suman la planificación, la resolución de problemas y la metacognición en las formas más avanzadas de funcionamiento ejecutivo. La Tabla 7 examina las cuatro funciones ejecutivas más relevantes para la primera infancia con análisis de sus manifestaciones en el aula y de las estrategias pedagógicas para potenciarlas en el contexto ecuatoriano.

Tabla 7

Funciones ejecutivas en la primera infancia: manifestaciones en el aula de Educación Inicial y estrategias pedagógicas para el contexto ecuatoriano

Función ejecutiva	Manifestación	Estrategia en el aula
Control inhibitorio (3–7 años)	Regula impulsos, espera turnos y sigue instrucciones.	Juegos de "Simón dice", "para y continúa" y control del movimiento.
Memoria de trabajo (3–8 años)	Recuerda y utiliza información para completar tareas.	Juegos de memoria, secuencias e instrucciones de varios pasos.
Flexibilidad cognitiva (desde 5 años)	Cambia de estrategia o regla según la actividad.	Clasificar objetos con distintos criterios y juegos de cambio de reglas.
Planificación (4–12 años)	Organiza acciones y anticipa pasos para lograr un objetivo.	Preguntas guía: "¿Qué necesitas?", "¿Cómo empezarás?" y uso de secuencias visuales.

Nota. Elaboración propia basada en Rodríguez et al. (2025), Castelucci González (2025), Manobanda-Gaglay y Bonilla-Roldán (2025) y el análisis de las funciones ejecutivas para la Educación Inicial ecuatoriana.

2.3.4. Resolución de Problemas en la Infancia Temprana

La resolución de problemas en la infancia temprana es el proceso mediante el cual el niño identifica un obstáculo entre su estado actual y su estado deseado y genera una estrategia para superarlo. Este proceso activa simultáneamente los recursos atencionales (para focalizar en el problema), la memoria de trabajo (para mantener activa la representación del problema y de las alternativas de solución), el pensamiento causal (para razonar sobre las relaciones entre acciones y resultados) y el control inhibitorio (para

inhibir las soluciones que no funcionan y probar alternativas). En la primera infancia, la resolución de problemas ocurre principalmente en el contexto del juego y de la exploración activa con materiales: el niño que intenta construir una torre de bloques que no se cae, que intenta hacer caber un objeto en un espacio que parece demasiado pequeño o que intenta mezclar colores para obtener el que necesita en su pintura está resolviendo problemas y desarrollando sus capacidades de pensamiento de manera más efectiva que el que sigue instrucciones de paso a paso proporcionadas por el adulto.

2.3.5. Creatividad y Pensamiento Divergente

La creatividad y el pensamiento divergente son capacidades de producir respuestas novedosas, originales y apropiadas ante los problemas y las situaciones que se presentan. En la primera infancia, la creatividad se manifiesta de manera especialmente exuberante: los niños de 3-5 años producen conexiones originales, analogías inesperadas y soluciones no convencionales con una frecuencia que disminuye en los años escolares cuando la educación convencional comienza a privilegiar las respuestas correctas únicas sobre las múltiples posibilidades.

La docente de Educación Inicial ecuatoriana que crea contextos donde las respuestas divergentes son valoradas y celebradas, donde el error se trata como información y no como fracaso, y donde los materiales abiertos permiten múltiples usos y transformaciones, está protegiendo y estimulando la creatividad infantil durante el período en que es más natural y más frágil ante la presión de la conformidad.

2.4. El Lenguaje como Instrumento del Pensamiento y del Aprendizaje

El lenguaje es simultáneamente una dimensión del desarrollo (con su propia trayectoria de adquisición que va de las vocalizaciones del recién nacido a las narraciones complejas del niño de 6 años), un instrumento del pensamiento (como Vygotsky propuso, el lenguaje interior es el andamiaje del pensamiento abstracto) y el medio principal de transmisión cultural y de aprendizaje social. Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, esta triple dimensión del lenguaje tiene implicaciones que se extienden a todas las áreas del currículo: no hay actividad de aprendizaje que no involucre el lenguaje como medio de instrucción, de intercambio con los pares, de elaboración de los conceptos y de representación del conocimiento adquirido.

La trayectoria de adquisición del lenguaje durante la primera infancia sigue una secuencia notablemente consistente entre culturas y lenguas, aunque con un ritmo individual que varía de un niño a otro. Desde las vocalizaciones y el balbuceo de los primeros meses, pasando por las primeras palabras alrededor del primer año de vida, hasta la explosión léxica que suele ocurrir entre los dieciocho y los veinticuatro meses y la progresiva complejización sintáctica de los años siguientes, el niño construye un sistema lingüístico de sorprendente sofisticación en un período de tiempo relativamente breve. Hacia los cinco o seis años, la mayoría de los niños ha adquirido las estructuras gramaticales fundamentales de su lengua materna y es capaz de producir narraciones coherentes, formular preguntas complejas y participar en conversaciones que exigen tomar en cuenta la perspectiva del interlocutor. Esta adquisición no ocurre de manera espontánea al margen del entorno: depende de manera decisiva de la cantidad y la calidad del input lingüístico que el niño recibe, particularmente de las interacciones conversacionales genuinas en las

que el adulto responde de forma contingente y enriquece progresivamente los intercambios con el niño.

La dimensión instrumental del lenguaje, formulada de manera pionera por Vygotsky, resulta especialmente relevante para comprender el papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo del niño pequeño. Según esta perspectiva, el lenguaje no es solamente un medio de comunicación con los demás, sino que se convierte progresivamente en una herramienta de autorregulación del propio pensamiento y del propio comportamiento. Este proceso puede observarse con particular claridad en el llamado habla privada o habla egocéntrica, ese lenguaje en voz alta que los niños pequeños dirigen a sí mismos mientras juegan o resuelven una tarea, y que Vygotsky interpretó no como un signo de inmadurez cognitiva, sino como un paso intermedio decisivo en la transición desde el lenguaje social externo hacia el lenguaje interior que acompañará y organizará el pensamiento adulto. Observar a un niño narrarse en voz alta los pasos de una construcción con bloques, por ejemplo, permite al docente atento comprender que está presenciando el proceso mismo mediante el cual el lenguaje se convierte en instrumento de planificación y autorregulación cognitiva.

Finalmente, la dimensión del lenguaje como medio de transmisión cultural y de aprendizaje social sitúa al adulto y al entorno lingüístico del aula en un lugar de enorme responsabilidad pedagógica. A través del lenguaje se transmiten no solo informaciones puntuales, sino formas culturales de categorizar el mundo, valores, normas sociales y maneras de razonar que son propias de la comunidad en la que el niño crece. Para el contexto ecuatoriano, marcado por una notable diversidad lingüística y cultural, esta dimensión adquiere una relevancia particular, en la medida en que exige del docente de Educación Inicial una sensibilidad especial hacia las variedades lingüísticas y los repertorios comunicativos que los niños traen consigo

desde sus propios hogares y comunidades, evitando prácticas que devalúen estas formas de expresión en favor de un único estándar lingüístico. Un aula rica en oportunidades de conversación genuina, en lectura compartida, en narración de historias y en juego simbólico verbalizado no solo favorece la adquisición lingüística propiamente dicha, sino que fortalece simultáneamente el pensamiento, la regulación emocional y la pertenencia cultural del niño, confirmando la profunda interdependencia entre estas dimensiones que caracteriza al desarrollo infantil en su conjunto.

2.4.1. Adquisición del Lenguaje en la Primera Infancia

La adquisición del lenguaje es uno de los logros más extraordinarios del desarrollo humano: en apenas cuatro o cinco años, el niño pasa de no tener ninguna palabra a dominar los aspectos básicos de la fonología, el léxico, la morfosintaxis y la pragmática de la lengua o las lenguas de su entorno. Este logro ocurre de manera relativamente independiente de la instrucción explícita: los niños adquieren el lenguaje fundamentalmente a través de la exposición al habla significativa y de las interacciones comunicativas con los hablantes de su entorno. Tinoco Aguirre et al. (2024) documentan, en su investigación sobre el desarrollo del lenguaje en la primera infancia en el contexto ecuatoriano, que el input lingüístico del hogar y la calidad de las interacciones con las docentes de Educación Inicial son los dos factores más determinantes del desarrollo lingüístico infantil en el Ecuador, y que las estrategias de narración, conversación genuina y lectura compartida en voz alta producen avances significativos en el vocabulario y la comprensión lingüística.

2.4.2. Etapas del Desarrollo Lingüístico

La Tabla 8 examina las etapas del desarrollo del lenguaje en la primera infancia con análisis de los hitos principales, los factores que

influyen en el desarrollo y las señales de alerta que requieren derivación a especialistas en el contexto educativo ecuatoriano.

Tabla 8
Etapas del desarrollo lingüístico en la primera infancia.

Etapas	Hitos del lenguaje	Factores que influyen	Señales de alerta
Prelingüística (0–12 meses)	Llanto diferenciado, vocalizaciones y balbuceo.	Interacción con cuidadores y estimulación temprana.	Ausencia de balbuceo a los 9–10 meses.
Primeras palabras (12–18 meses)	Primeras palabras con significado (5–20 palabras).	Habla del entorno y adecuada audición.	Sin palabras significativas a los 16–18 meses.
Explosión léxica (18–24 meses)	Rápido aumento del vocabulario y primeras combinaciones de palabras.	Lectura, canciones y conversación frecuente.	Menos de 50 palabras o no combina dos palabras a los 24 meses.
Desarrollo gramatical (2–4 años)	Oraciones simples y conversaciones breves.	Juego, lectura compartida y ambiente lingüístico rico.	Dificultad para formar oraciones simples a los 3 años.
Lenguaje avanzado (4–6 años)	Oraciones complejas, mayor vocabulario y conciencia fonológica.	Interacciones verbales de calidad y alfabetización emergente.	Vocabulario muy limitado o escasa conciencia fonológica a los 5 años.

Nota. Elaboración propia basada en Tinoco Aguirre et al. (2024), Manobanda-Gaglay y Bonilla-Roldán (2025), Bejar Figueroa et al. (2025) y el análisis de las etapas del lenguaje para la práctica docente en Educación Inicial ecuatoriana.

2.4.3. Lenguaje y Desarrollo Cognitivo

La relación entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo es bidireccional: el desarrollo cognitivo crea las condiciones para la adquisición del lenguaje (el niño necesita ciertas capacidades de representación simbólica y de categorización para adquirir las palabras), y el lenguaje potencia el desarrollo cognitivo al proporcionar instrumentos para el pensamiento (las etiquetas lingüísticas permiten categorizar la experiencia, los conectores lógicos facilitan el razonamiento causal y relacional, y el diálogo con otros hace visibles perspectivas que el niño no podría construir de manera solitaria). Para Vygotsky, el lenguaje es el instrumento psicológico por excelencia: la herramienta que más profundamente transforma los procesos cognitivos del niño al convertirse en lenguaje interior, la voz silenciosa con la que el niño piensa, planifica y evalúa su propio comportamiento.

2.4.4. Bilingüismo e Interculturalidad en Ecuador

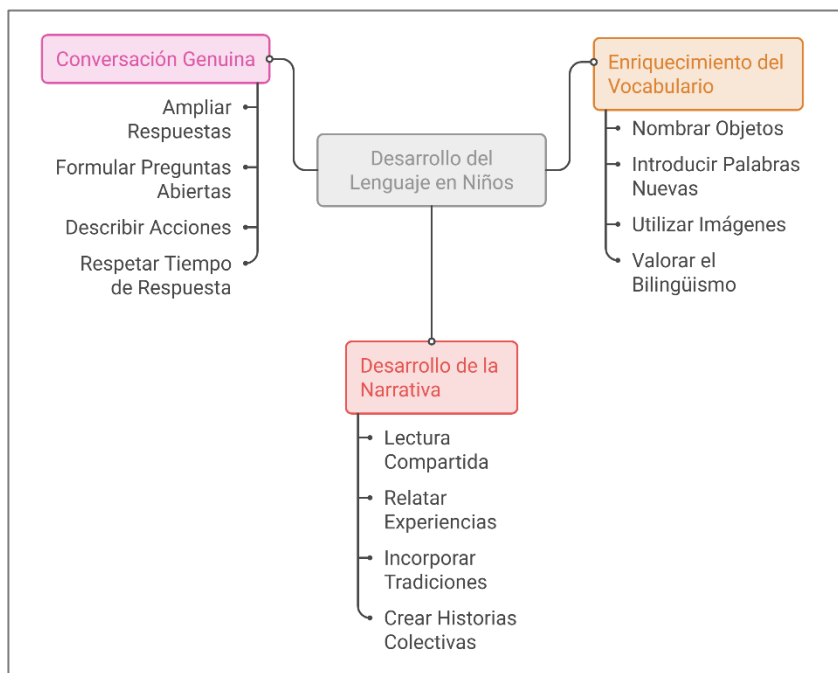
El bilingüismo e interculturalidad en el contexto ecuatoriano merecen un análisis específico porque Ecuador es un país plurinacional y plurilingüe donde catorce pueblos y dieciocho nacionalidades indígenas mantienen sus lenguas originarias junto al español. En este contexto, la Educación Inicial intercultural bilingüe es tanto una obligación constitucional como un desafío pedagógico que requiere que las docentes comprendan el desarrollo lingüístico en situaciones de bilingüismo: la investigación contemporánea documenta sistemáticamente que el bilingüismo no retrasa el desarrollo cognitivo sino que produce ventajas ejecutivas verificables, especialmente en el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, porque el niño bilingüe aprende desde pequeño a seleccionar constantemente entre dos sistemas lingüísticos distintos. Para las comunidades kichwa, shuar, waorani y demás hablantes de lenguas indígenas ecuatorianas, la Educación Inicial en la lengua materna es además una condición de justicia lingüística y cultural.

2.4.5. Estrategias para el Desarrollo del Lenguaje en el Aula

La Figura 4 ilustra las estrategias de mayor evidencia científica para el desarrollo del lenguaje en el aula de Educación Inicial ecuatoriana, organizadas en torno a los tres ejes de la intervención lingüística más efectiva: el enriquecimiento del vocabulario, el desarrollo de la narrativa y la conversación genuina como andamiaje del desarrollo lingüístico.

Figura 4

Estrategias para el desarrollo del lenguaje en el aula de Educación Inicial ecuatoriana



Nota. Elaboración propia basada en Tinoco Aguirre et al. (2024), Bejar Figueroa et al. (2025), el análisis comparativo de estrategias para la estimulación del lenguaje en Tulcán (Polo del Conocimiento, 2026) y el análisis de las estrategias de desarrollo lingüístico para la Educación Inicial ecuatoriana.

2.5. Motivación y Autorregulación del Aprendizaje

La motivación y la autorregulación son los procesos psicológicos que determinan si el niño se involucra activa y persistentemente en el aprendizaje o si lo evita; si usa los recursos cognitivos disponibles de manera efectiva o si los malgasta en la resistencia y la distracción; y si construye progresivamente la autonomía necesaria para aprender de manera cada vez más independiente o si permanece indefinidamente dependiente de la dirección externa del adulto. Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, estos dos procesos son quizás los de mayor impacto a largo plazo sobre la trayectoria educativa del niño: un niño que llega a la educación primaria con alta motivación intrínseca hacia el aprendizaje y con capacidades básicas de autorregulación tiene una ventaja que ningún currículo puede compensar y que ninguna carencia puede reemplazar.

La psicología motivacional distingue de manera consistente entre la motivación intrínseca, que impulsa al niño a involucrarse en una actividad por el interés y la satisfacción que esta le genera en sí misma, y la motivación extrínseca, que depende de recompensas o consecuencias externas a la actividad. La investigación acumulada durante décadas, particularmente los trabajos derivados de la teoría de la autodeterminación de Edward Deci y Richard Ryan, ha demostrado que la motivación intrínseca produce aprendizajes más profundos, más duraderos y más transferibles que la motivación sostenida exclusivamente por premios o castigos externos. Esta teoría identifica tres necesidades psicológicas básicas cuya satisfacción resulta determinante para el florecimiento de la motivación intrínseca: la necesidad de autonomía (sentir que se actúa por decisión propia y no por imposición externa), la necesidad de competencia (percibirse capaz de enfrentar los desafíos que se presentan) y la necesidad de vinculación (sentirse conectado y valorado dentro de las relaciones que

rodean el aprendizaje). Para la Educación Inicial, este marco ofrece orientaciones concretas: ambientes de aprendizaje que ofrecen genuinas oportunidades de elección, que proponen desafíos ajustados al nivel real del niño y que se desarrollan dentro de vínculos afectivos cálidos tienden a nutrir de manera consistente la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

La autorregulación, entendida como la capacidad de dirigir de manera consciente los propios pensamientos, emociones y conductas hacia el logro de una meta, se construye de manera progresiva durante la primera infancia a través de un proceso que la psicología del desarrollo denomina internalización. En sus primeros años, el niño depende casi por completo de la regulación externa que le proporciona el adulto (los límites, las instrucciones, el apoyo emocional que un cuidador ofrece de manera directa), pero de manera gradual va internalizando estas formas de regulación externa hasta convertirlas en recursos propios que puede movilizar de manera cada vez más autónoma. Este tránsito no ocurre de manera espontánea ni automática: requiere de adultos que modelen de manera explícita estrategias de regulación, que verbalicen los procesos internos que acompañan el manejo de la frustración o de la espera, y que ofrezcan de manera consistente un andamiaje que se retire progresivamente a medida que el niño demuestra mayor capacidad de autogobierno. Un docente que se limita a exigir autorregulación sin proporcionar antes el modelado y el acompañamiento necesarios está pidiendo al niño un logro para el cual todavía carece de las herramientas internas necesarias.

Resulta importante subrayar que la motivación y la autorregulación no son rasgos fijos de personalidad con los que el niño nace dotado en mayor o menor medida, sino capacidades maleables que responden de manera sensible a las condiciones del entorno educativo. Prácticas pedagógicas que enfatizan de manera excesiva la

comparación entre niños, que recurren de manera sistemática a recompensas externas para tareas que podrían resultar intrínsecamente interesantes, o que ofrecen retroalimentación centrada en el resultado más que en el esfuerzo y el proceso, tienden a debilitar con el tiempo la motivación intrínseca y a fomentar una dependencia excesiva de la aprobación externa. Por el contrario, las prácticas que celebran el esfuerzo y el proceso de aprendizaje por encima del resultado, que ofrecen oportunidades genuinas de elección y de toma de decisiones ajustadas a la edad, y que acompañan con paciencia el desarrollo progresivo de la autorregulación, sientan las bases psicológicas de un aprendiz autónomo, persistente y genuinamente motivado, cualidades que constituyen quizás el legado más valioso que la Educación Inicial puede ofrecer para el resto de la trayectoria educativa del niño.

2.5.1. Motivación Intrínseca y Extrínseca

La distinción entre motivación intrínseca y extrínseca es fundamental para la pedagogía de la primera infancia. La motivación intrínseca es la que emerge del interior del niño: la curiosidad, el deseo de dominar una habilidad, el placer del descubrimiento, la satisfacción de la creación. La motivación extrínseca es la que proviene de factores externos: las recompensas, los elogios, el miedo al castigo. La investigación sobre la motivación de Edward Deci y Richard Ryan, resumida en la Teoría de la Autodeterminación, documenta que la motivación intrínseca produce aprendizajes más profundos, más creativos y más duraderos que la extrínseca; y que el uso excesivo de recompensas externas puede erosionar la motivación intrínseca preexistente, un fenómeno conocido como el efecto de la sobreJustificación. La docente de Educación Inicial ecuatoriana que crea contextos donde los niños exploran por placer, descubren por curiosidad y crean por el gozo de la expresión, sin recompensas

externas sistemáticas, está cultivando la motivación intrínseca que es el motor más potente y más sostenible del aprendizaje.

2.5.2. Necesidades Psicológicas Básicas para la Motivación

La Teoría de la Autodeterminación propone que la motivación intrínseca florece cuando tres necesidades psicológicas básicas están satisfechas en el contexto de aprendizaje: la necesidad de autonomía (sentir que las propias acciones son auto-elegidas y auto-determinadas), la necesidad de competencia (sentir que se es capaz de producir los efectos deseados en el entorno, que el nivel de desafío es apropiado para las propias capacidades) y la necesidad de pertenencia o relación (sentir una conexión afectiva genuina con las personas del entorno de aprendizaje). Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, estas tres necesidades definen las condiciones del aula que maximizan la motivación de sus niños: ofrecer opciones que den al niño sensación de autonomía; calibrar el nivel de dificultad para que el niño experimente el desafío sin la frustración incapacitante; y construir una relación afectiva genuina que haga del aula un lugar donde el niño siente que pertenece y es valorado.

2.5.3. Autorregulación Emocional y Conductual

La autorregulación es la capacidad de gestionar los propios estados emocionales, los propios pensamientos y los propios comportamientos de manera flexible y orientada a los propios objetivos. Su desarrollo durante la primera infancia depende de tres condiciones: la maduración de la corteza prefrontal (que proporciona el sustrato biológico del control voluntario), las experiencias de co-regulación con los adultos significativos (la docente que ayuda al niño a calmarse cuando está angustiado le está enseñando a regular sus emociones mediante el modelado y el apoyo externo que progresivamente el niño internaliza) y la práctica regular de situaciones

que demandan autorregulación (el juego con reglas, las actividades de turnos, las situaciones de frustración manejable). Rodríguez et al. (2025) documentan que las intervenciones neuroeducativas en la primera infancia que incluyen componentes de regulación emocional y actividad física mejoran significativamente la autorregulación en el contexto ecuatoriano de educación inicial.

2.5.4. Aprendizaje Autónomo en la Primera Infancia

Castelucci González (2025), en su revisión sistemática sobre el aprendizaje autónomo en Educación Inicial, documenta que el aprendizaje autónomo en este nivel se entiende como la capacidad del niño para asumir un rol protagónico en su proceso de aprendizaje, desarrollando competencias y habilidades para explorar, tomar decisiones y resolver conflictos a partir de experiencias afectivas, participativas y significativas. Esta revisión identifica que, si bien existen prácticas enriquecedoras como el uso del juego, las rutinas escolares y la lectura reflexiva, el aprendizaje autónomo continúa considerándose en muchas aulas ecuatorianas como un elemento complementario y no como parte esencial del proceso educativo; y que la formación docente y la transformación de las prácticas pedagógicas son las palancas de cambio más urgentes para reposicionar la autonomía del aprendizaje como objetivo central de la Educación Inicial.

2.5.5. Metacognición Emergente en Preescolares

La metacognición, la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento, tiene manifestaciones emergentes ya en la primera infancia que la docente puede identificar y potenciar. Un niño de 4 años que dice 'no sé cómo se hace esto' o 'ya lo aprendí' o 'si lo intento de otra manera lo puedo lograr' está exhibiendo metacognición emergente: conciencia básica de su propio estado de conocimiento o

de sus propias estrategias de aprendizaje. Estas manifestaciones son los precursores de las estrategias metacognitivas más sofisticadas que el aprendizaje académico posterior requerirá. La Figura 5 ilustra el ciclo de motivación-autorregulación-aprendizaje que conecta los procesos psicológicos examinados en este capítulo con el logro de aprendizajes significativos y duraderos en la primera infancia.

Figura 5

Ciclo motivación-autorregulación-aprendizaje en la primera infancia: procesos, condiciones y resultados para la Educación Inicial ecuatoriana



Nota. Elaboración propia basada en Castelucci González (2025), Rodríguez et al. (2025) y el análisis del ciclo de motivación-autorregulación-aprendizaje para la Educación Inicial ecuatoriana.

Los cinco procesos psicológicos examinados en este capítulo, la atención, la memoria, el pensamiento y las funciones ejecutivas, el lenguaje y la motivación-autorregulación, configuran la arquitectura psicológica del aprendizaje en la primera infancia. No son procesos separados que ocurren de manera independiente sino un sistema integrado donde cada proceso alimenta a los demás: la atención hace

posible que la información ingrese en la memoria de trabajo; la memoria de trabajo sostiene el pensamiento activo durante la resolución de problemas; las funciones ejecutivas regulan el uso de todos los procesos cognitivos hacia los objetivos del aprendizaje; el lenguaje organiza el pensamiento y permite su comunicación; y la motivación determina si el sistema cognitivo se activa o se inhibe ante las demandas del aprendizaje.

Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, la comprensión de este sistema integrado transforma la manera de mirar el aula: cada actividad que diseña, cada material que prepara, cada interacción que establece con cada niño activa o inhibe componentes de este sistema. La docente que diseña con este conocimiento no solo produce mejores aprendizajes: comprende por qué los produce y puede ajustar sus intervenciones cuando los resultados no son los esperados. Esa capacidad de intervención fundamentada en la comprensión de los procesos psicológicos es la competencia más valiosa que este libro puede contribuir a desarrollar en los docentes universitarios y los investigadores que forman a las educadoras de la primera infancia ecuatoriana.



Capítulo 3

Psicología del Desarrollo Socioemocional y Convivencia Educativa

CAPÍTULO 3

Psicología del desarrollo socioemocional y convivencia educativa

Hay una escena que muchas docentes de Educación Inicial ecuatorianas reconocen: el niño que llega al centro por primera vez y se aferra desesperadamente a la mano de su madre en la puerta, el cuerpo rígido, los ojos llenos de lágrimas, sin decir una palabra. Hay otra que también reconocen: el mismo niño, dos meses después, que entra corriendo al aula, saluda a sus compañeros por su nombre y busca el material con el que estaba trabajando ayer. Entre esas dos escenas hay algo mucho más profundo que una adaptación al horario y las rutinas: hay el desarrollo de la confianza, del sentido de pertenencia, de la capacidad de separarse sin sentir que el mundo se derrumba, de la competencia social para iniciar y mantener relaciones con pares. Ese desarrollo, que ocurre en el aula de Educación Inicial con la mediación de la docente como figura de referencia, es precisamente el objeto de la psicología del desarrollo socioemocional.

Suárez Chirinos et al. (2025) documentan que la neuroeducación, mediada por acompañamiento docente y refuerzo inmediato, produce incrementos significativos en el desarrollo socioemocional de niños de 4 a 5 años en Ecuador, incluyendo mejoras verificables en la autorregulación, la empatía y la cooperación. Esta evidencia producida en el contexto ecuatoriano específico confirma lo que la investigación internacional ha documentado de manera consistente: que el desarrollo socioemocional no es un proceso que simplemente ocurre con el tiempo sino que responde de manera significativa a la calidad de los ambientes y las relaciones educativas que los adultos crean para los niños. La docente de Educación Inicial que comprende los mecanismos psicológicos del desarrollo socioemocional puede diseñar esos ambientes y esas relaciones de

manera deliberada, produciendo efectos verificables sobre el bienestar y el aprendizaje de sus niños.

Ortiz Delgado y Baidal Tircio (2024), en su análisis del impacto del apego temprano en el desarrollo social y emocional de la primera infancia, documentan desde la Universidad Estatal de Milagro en Ecuador que el apego temprano es el componente más crucial del desarrollo social y emocional, que influye significativamente en la regulación emocional, la interacción social y la capacidad para afrontar el estrés, y que los resultados destacan la importancia de implementar estrategias de intervención dirigidas a fortalecer el apego seguro, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. Este capítulo examina los cinco componentes centrales del desarrollo socioemocional en la primera infancia que tienen mayor relevancia para la práctica docente ecuatoriana: el vínculo afectivo, el desarrollo emocional, las habilidades sociales, la conducta infantil y el bienestar psicológico.

3.1. La Construcción del Vínculo Afectivo

El vínculo afectivo de apego entre el niño y sus cuidadores primarios es, según la investigación psicológica de las últimas siete décadas, el factor de mayor impacto sobre el desarrollo socioemocional, cognitivo y de salud mental durante toda la vida. Alchundia Mendoza (2024), en su investigación sobre la influencia del apego seguro en el desarrollo psicoemocional de los niños en la primera infancia desde la Universidad Estatal de Milagro, documenta que el apego seguro está vinculado al desarrollo de conductas prosociales, regulación emocional efectiva y mayor competencia académica, mientras que los patrones de apego inseguro o desorganizado se asocian con mayores dificultades de regulación emocional, problemas de comportamiento y menor rendimiento

académico. Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, la teoría del apego no es solo una referencia teórica para el examen universitario: es el marco que da sentido a la primera y más fundamental tarea de su trabajo, construir un vínculo de confianza con cada niño a su cargo.



La teoría del apego, formulada originalmente por John Bowlby y desarrollada empíricamente por Mary Ainsworth mediante el paradigma experimental conocido como la situación extraña, sostiene que el ser humano nace biológicamente predispuesto a buscar proximidad y protección en figuras de cuidado significativas, y que la calidad de esta relación temprana configura un modelo interno de trabajo (una suerte de plantilla psicológica) sobre la cual el niño interpretará sus relaciones futuras, su propio valor personal y la confiabilidad del mundo social que lo rodea. Ainsworth identificó patrones diferenciados de apego (seguro, ansioso-ambivalente, evitativo y, posteriormente, desorganizado) que se configuran a partir de la sensibilidad y la consistencia con que el cuidador responde a las señales de necesidad del niño. Un cuidador que responde de manera oportuna, sensible y predecible ante el llanto, el malestar o la

búsqueda de contacto del niño favorece el desarrollo de un apego seguro, mientras que respuestas inconsistentes, intrusivas o ausentes tienden a generar patrones de apego menos favorables para el desarrollo posterior.

El impacto del apego seguro trasciende ampliamente el ámbito puramente afectivo para extenderse a prácticamente todas las dimensiones del desarrollo infantil que se han abordado en capítulos anteriores. Un niño que cuenta con una base de apego seguro dispone de mayor libertad psicológica para explorar el entorno, dado que sabe que puede regresar a una figura protectora en caso de amenaza o malestar, lo cual favorece directamente el desarrollo cognitivo mediante una exploración más activa y confiada del mundo. Asimismo, la regulación emocional del niño pequeño depende en gran medida de la co-regulación que inicialmente le ofrece el adulto de apego, un proceso mediante el cual el niño va internalizando progresivamente estrategias para calmarse, tolerar la frustración y gestionar emociones intensas, capacidades que resultarán decisivas para su adaptación al aula y para sus relaciones futuras con pares y adultos. Esta interconexión confirma, una vez más, que las dimensiones del desarrollo infantil no operan de manera aislada, sino que el vínculo afectivo temprano actúa como una suerte de cimiento sobre el cual se construyen las demás capacidades del niño.

Para el docente de Educación Inicial, comprender la teoría del apego tiene una implicación práctica de enorme relevancia: aunque la figura de apego primario suele ser materna o paterna, el niño es capaz de establecer vínculos de apego secundarios con otras figuras de cuidado estables y sensibles, entre las cuales se cuenta de manera destacada la educadora de la primera infancia. La investigación en apego docente-alumno sugiere que una relación cálida, predecible y sensible entre la educadora y el niño puede constituir un factor

protector significativo, especialmente para aquellos niños cuyo apego primario presenta dificultades, y puede favorecer de manera directa la adaptación escolar, la autorregulación emocional y la disposición hacia el aprendizaje. Esta evidencia sitúa a la docente de Educación Inicial en un lugar de responsabilidad afectiva que trasciende ampliamente la mera transmisión de contenidos curriculares, y que exige de ella una disponibilidad emocional genuina, una capacidad de observar y responder de manera sensible a las señales de cada niño, y la construcción cotidiana de un ambiente de aula que el niño pueda experimentar como una base segura desde la cual explorar, aprender y crecer.

3.1.1. Teoría del Apego y sus Implicaciones Pedagógicas

John Bowlby (1907-1990) desarrolló la teoría del apego a partir de su observación de los efectos devastadores que la separación temprana y la privación afectiva producían en los niños de los orfanatos de la posguerra europea. Su propuesta central es que los seres humanos tienen una necesidad biológicamente determinada de establecer vínculos afectivos estrechos y persistentes con un número reducido de figuras de referencia (figuras de apego), y que la calidad de esos vínculos determina la seguridad desde la que el niño explora el mundo. Mary Ainsworth amplió el trabajo de Bowlby identificando tres patrones principales de apego en el niño pequeño: el seguro (el niño usa la figura de apego como base segura para la exploración, se angustia ante la separación pero se calma rápidamente al reencuentro), el inseguro-evitativo (el niño minimiza la expresión de angustia y la búsqueda de proximidad) y el inseguro-ambivalente (el niño muestra alta angustia ante la separación y no se calma fácilmente al reencuentro). La Figura 6 ilustra la influencia del apego seguro en el desarrollo socioemocional y el aprendizaje en el aula de Educación Inicial.

Figura 6

Influencia del apego seguro en el desarrollo socioemocional y el aprendizaje en el aula de Educación Inicial ecuatoriana



Nota. Elaboración propia basada en Alchundia Mendoza (2024), Ortiz Delgado y Baidal Tircio (2024), Barba Barba et al. (2025) y el análisis de la influencia del apego seguro en el aprendizaje para la Educación Inicial ecuatoriana.

3.1.2. Seguridad Emocional en el Contexto Escolar

La seguridad emocional en el contexto escolar es la extensión del concepto de apego al entorno educativo: el niño emocionalmente seguro en su aula siente que puede explorar, equivocarse, hacer preguntas, expresar emociones y buscar ayuda sin miedo a ser ridiculizado, ignorado o castigado. Esta seguridad emocional no es simplemente el resultado de un ambiente físicamente seguro (sin objetos peligrosos, sin violencia entre pares): es el producto de la calidad de las relaciones en el aula, especialmente de la relación con la docente como figura de referencia. Barba Barba et al. (2025), en su investigación sobre el apego seguro en niños de 4 a 5 años en Ecuador

producida desde la Universidad Bolivariana del Ecuador, proponen el programa 'Vínculos que nutren' que articula acciones entre docentes, familias y el DECE para favorecer entornos de confianza y seguridad emocional, y concluyen que el fortalecimiento de la seguridad afectiva en la etapa preescolar constituye un componente relevante para promover condiciones socioemocionales favorables al aprendizaje.



3.1.3. La Relación Familia-Escuela en el Desarrollo del Vínculo

La relación entre la familia y la escuela es uno de los factores más determinantes de la calidad del desarrollo socioemocional del niño en la Educación Inicial, porque el niño vive la discontinuidad o la continuidad entre estos dos mundos de manera directa en su experiencia cotidiana. Un niño cuya familia y cuya docente tienen expectativas coherentes, comunican con respeto mutuo y comparten una comprensión básica de las necesidades del niño en esta etapa, tiene condiciones mucho más favorables para el desarrollo

socioemocional que uno que experimenta mensajes contradictorios, conflictos entre los adultos de referencia o desconfianza entre su familia y la institución. En el Ecuador plurinacional, la relación familia-escuela tiene dimensiones culturales específicas que la docente de Educación Inicial debe comprender: las familias de comunidades indígenas pueden tener expectativas sobre la educación de sus hijos que difieren de las del currículo formal, y esas diferencias merecen diálogo respetuoso y articulación, no imposición unilateral del modelo cultural dominante.

3.1.4. El Adulto Significativo como Mediador del Desarrollo

El concepto de adulto significativo, ampliamente utilizado en la pedagogía de la primera infancia, describe a los adultos del entorno del niño que, por la calidad de la relación que han construido con él, tienen influencia genuina sobre su desarrollo: sus palabras son escuchadas, sus expectativas son internalizadas y sus respuestas emocionales son tomadas como señales de orientación ante las situaciones nuevas o ambiguas. La docente de Educación Inicial es potencialmente el adulto significativo más importante fuera del hogar durante los primeros años de vida del niño, lo que le otorga una responsabilidad pedagógica y ética de primer orden: cada comentario sobre las capacidades del niño, cada reacción ante su comportamiento y cada interacción en los momentos de dificultad está contribuyendo a construir la imagen que el niño tiene de sí mismo como aprendiz, como ser social y como persona.

3.1.5. Bienestar Emocional Infantil en el Contexto Escolar

El bienestar emocional infantil en el contexto escolar es el estado de satisfacción, seguridad y plenitud que el niño experimenta en su aula y que es la condición básica para que el aprendizaje ocurra con la profundidad y la integración que la primera infancia permite. Suárez

Chirinos et al. (2025) documentan que la neuroeducación como estrategia para el bienestar socioemocional produce mejoras en las tres dimensiones centrales del bienestar emocional que evaluaron en niños ecuatorianos: la autorregulación, la empatía y la cooperación. Para la docente de Educación Inicial, el bienestar emocional de sus niños no es un objetivo separado de los objetivos de aprendizaje: es la condición sin la cual los objetivos de aprendizaje no pueden alcanzarse con la efectividad que el potencial del período permite.

3.2. El Desarrollo de las Emociones

Las emociones son los sistemas de evaluación y de señalización más fundamentales del organismo: indican al niño y a quienes lo rodean el estado de satisfacción o de amenaza de sus necesidades vitales, orientan el comportamiento hacia las situaciones beneficiosas y alejándolo de las perjudiciales, y son el combustible motivacional que hace posible el aprendizaje cuando se les da el espacio y la validación necesarios. El desarrollo emocional durante la primera infancia es el proceso mediante el cual el niño pasa de las emociones más básicas y automáticas del recién nacido (placer-displacer, activación-calma) a la paleta completa de las emociones diferenciadas del ser humano adulto: la alegría, la tristeza, el miedo, la ira, el asco, la sorpresa, la vergüenza, el orgullo, la culpa, la envidia, los celos. Este proceso está directamente mediado por la calidad de las relaciones del niño con sus figuras de apego y por el vocabulario emocional que el entorno le proporciona.

La investigación en psicología del desarrollo emocional distingue con claridad entre las llamadas emociones primarias o básicas, presentes desde los primeros meses de vida y reconocibles a partir de patrones de expresión facial relativamente universales entre culturas, y las emociones secundarias o autoconscientes, cuya

aparición requiere de logros cognitivos previos que el niño todavía no posee al nacer. Emociones como la vergüenza, el orgullo o la culpa exigen que el niño haya desarrollado cierta conciencia de sí mismo como entidad diferenciada, así como la capacidad de evaluar su propio comportamiento en relación con normas o expectativas sociales, logros que suelen consolidarse aproximadamente entre el segundo y el tercer año de vida. Este desarrollo progresivo explica por qué no resulta razonable esperar de un niño de un año la misma complejidad emocional que se observa en un niño de cuatro o cinco, y por qué las respuestas emocionales aparentemente desproporcionadas de los niños más pequeños ante situaciones que un adulto consideraría menores deben interpretarse a la luz de un repertorio emocional y regulador todavía en plena construcción.

La regulación emocional, entendida como la capacidad de modular la intensidad, la duración y la expresión de las propias emociones de manera ajustada a la situación, constituye uno de los logros evolutivos más significativos de la primera infancia y uno de los de mayor impacto sobre la adaptación social y académica futura del niño. Este proceso, como se ha señalado en relación con el apego, se inicia mediante la co-regulación que el adulto ofrece al niño pequeño, quien inicialmente carece de recursos propios para calmarse ante el malestar y depende casi por completo de la intervención externa. De manera progresiva, y siempre que el entorno ofrezca modelos consistentes y sensibles de regulación, el niño va internalizando estrategias propias (la respiración, la distracción, la verbalización del malestar, la búsqueda activa de apoyo) que le permiten ejercer un control cada vez más autónomo sobre sus estados emocionales. Un ambiente educativo que valida las emociones del niño en lugar de negarlas o minimizarlas, que ofrece un vocabulario emocional rico para nombrar lo que siente, y que modela de manera explícita estrategias de manejo emocional, contribuye de manera decisiva a la consolidación de esta capacidad.

Resulta central para la práctica docente comprender que las emociones, incluidas aquellas que suelen percibirse como negativas o disruptivas, cumplen funciones adaptativas legítimas y no deben interpretarse simplemente como comportamientos a eliminar. El enfado de un niño ante una frustración señala la existencia de una necesidad o un deseo contrariado que merece ser reconocido, y el miedo ante una situación desconocida cumple una función protectora que la evolución ha seleccionado por su valor de supervivencia. La práctica pedagógica que busca suprimir de manera sistemática la expresión emocional del niño, exigiendo calma o buen comportamiento sin ofrecer antes reconocimiento y acompañamiento del estado emocional subyacente, tiende a producir en el niño la sensación de que sus emociones son inaceptables o peligrosas, lo cual dificulta a largo plazo el desarrollo de una regulación emocional saludable. Por el contrario, las estrategias que combinan el reconocimiento genuino de la emoción con el acompañamiento hacia formas de expresión y manejo cada vez más adaptativas ofrecen al niño el andamiaje necesario para transitar, con el paso de los años, hacia una vida emocional rica, diferenciada y bien regulada.

3.2.1. El Reconocimiento Emocional y su Desarrollo

El reconocimiento emocional, la capacidad de identificar y nombrar los estados emocionales propios y ajenos, es la competencia emocional más básica y la que abre la puerta a todas las demás: sin palabras para los estados emocionales, el niño no puede comunicar lo que siente, no puede regular lo que no puede nombrar y no puede desarrollar la empatía hacia los estados emocionales de los demás. La investigación sobre el desarrollo del vocabulario emocional documenta consistentemente que los niños cuyos cuidadores hablan frecuentemente sobre los estados emocionales (los propios y los del niño) en el contexto de la vida cotidiana desarrollan mayor

competencia emocional en todas sus dimensiones, incluyendo la regulación, la empatía y las habilidades sociales. Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, esto tiene una implicación directa y sencilla: hablar más sobre las emociones, en todos los momentos de la jornada y en todos los contextos de la vida del aula, es una de las intervenciones de mayor impacto sobre el desarrollo emocional de los niños.

3.2.2. La Expresión Emocional y su Contexto Cultural

La expresión emocional, la manera en que el niño manifiesta externamente sus estados emocionales, está significativamente influenciada por las normas culturales del entorno: distintas culturas tienen distintas reglas de expresión emocional que determinan qué emociones es apropiado expresar, con qué intensidad, en qué contextos y hacia quiénes. En el Ecuador pluricultural, las diferencias en las normas de expresión emocional entre culturas indígenas, afroecuatorianas, mestiza-urbana y mestiza-rural son relevantes para la docente de Educación Inicial porque un niño que no llora cuando cae o que no expresa verbalmente sus emociones puede no estar reprimiendo sus emociones sino siguiendo las normas de expresión de su cultura de origen. La docente que comprende estas diferencias puede validar la diversidad de estilos expresivos sin imponer un modelo único de expresión emocional como el único legítimo.

3.2.3. La Regulación Emocional en el Aula

La regulación emocional es la capacidad de gestionar los propios estados emocionales de manera que resulten apropiados para el contexto y se orienten hacia los propios objetivos. En la primera infancia, la regulación emocional es predominantemente un proceso social (co-regulación) antes de convertirse en un proceso individual (autorregulación): el niño pequeño regula sus emociones con la ayuda

de los adultos de referencia, que le ofrecen consuelo cuando está angustiado, le ponen palabras a lo que siente cuando está desbordado y le modelan estrategias de manejo de la activación emocional. La docente de Educación Inicial que entiende este proceso sabe que su propia regulación emocional es el recurso más potente que tiene para apoyar la regulación emocional de sus niños: un docente que se mantiene calmado, presente y regulado ante las crisis emocionales de los niños (los desbordamientos, las rabietas, los conflictos) le está ofreciendo exactamente el andamiaje de co-regulación que el desarrollo requiere.

3.2.4. La Empatía y su Desarrollo Temprano

La empatía, la capacidad de reconocer y compartir los estados emocionales de los demás, tiene raíces sorprendentemente tempranas en el desarrollo: los bebés de pocas horas de vida lloran en respuesta al llanto de otros bebés (proto-empatía); los bebés de 10-12 meses muestran angustia ante el malestar de otros y ofrecen objetos confortadores a los adultos que expresan tristeza; los niños de 2-3 años comienzan a intentar consolar activamente a quienes están sufriendo. Alchundia Mendoza (2024) documenta que el apego seguro es la base del desarrollo de la empatía porque proporciona el modelo relacional en que el niño aprende a reconocer y responder a los estados emocionales de los demás: el niño cuyo cuidador ha respondido sensiblemente a sus señales emocionales ha internalizado el modelo de que las señales emocionales merecen respuesta, lo que generaliza hacia sus propias respuestas ante las señales emocionales de los demás.

3.2.5. Educación Emocional en el Aula de Educación Inicial

La educación emocional en el aula de Educación Inicial es el conjunto de prácticas pedagógicas intencionales que contribuyen al

desarrollo de las competencias emocionales de los niños. La Tabla 9 examina las cuatro competencias emocionales más relevantes para la primera infancia con análisis de sus bases neurobiológicas y de las estrategias pedagógicas para potenciarlas en el contexto ecuatoriano.

Tabla 9
Competencias emocionales fundamentales durante la primera infancia.

Competencia emocional	Descripción y manifestaciones	Estrategias en el aula
Reconocimiento y expresión emocional (0–5 años)	Identifica y expresa emociones propias y ajenas; intervienen la corteza cingulada, la ínsula y el sistema límbico.	Nombrar y validar las emociones durante las actividades cotidianas.
Regulación emocional (3–7 años)	Modula la intensidad y expresión de las emociones con apoyo de la corteza prefrontal.	Modelar estrategias de autorregulación, respiración y resolución pacífica de conflictos.
Empatía y perspectiva social (18 meses–6 años)	Comprende las emociones y necesidades de otras personas.	Analizar emociones en cuentos, juegos y situaciones del aula.
Habilidades sociales (0–6 años)	Desarrolla conductas para interactuar positivamente con pares y adultos.	Practicar cooperación, turnos, comunicación y resolución de conflictos mediante juegos.

Nota. Elaboración propia basada en Suárez Chirinos et al. (2025), Alchundia Mendoza (2024), Ortiz Delgado y Baidal Tircio (2024), Astudillo et al. (2024) y el análisis de las competencias emocionales para la Educación Inicial ecuatoriana.

3.3. El Desarrollo de las Habilidades Sociales

Las habilidades sociales son el repertorio de conductas que permiten al niño establecer y mantener relaciones satisfactorias con sus pares y con los adultos del entorno, resolver los conflictos que inevitablemente surgen en la convivencia, cooperar en la consecución de objetivos compartidos y participar activa y constructivamente en la comunidad educativa. Su desarrollo durante la primera infancia no ocurre de manera automática con la maduración: requiere oportunidades de práctica en contextos sociales ricos y variados, modelado por parte de los adultos de referencia, retroalimentación específica sobre las conductas sociales y un ambiente que valora y celebra las interacciones positivas.

El desarrollo social durante la primera infancia está estrechamente vinculado a la progresiva adquisición de la llamada teoría de la mente, entendida como la capacidad de comprender que las demás personas tienen pensamientos, deseos, emociones y creencias propias que pueden diferir de los propios. Esta adquisición, cuya consolidación fundamental suele situarse entre los tres y los cinco años, permite al niño interpretar las intenciones ajenas, anticipar las reacciones de sus pares ante determinadas conductas y ajustar su propio comportamiento en función de las necesidades y perspectivas de otros. Antes de este logro cognitivo, el niño tiende a interpretar las situaciones sociales desde un marco predominantemente egocéntrico, no por falta de interés en los demás, sino porque su desarrollo cognitivo todavía no le permite representar de manera plena que otra persona puede pensar o sentir de manera distinta a la propia. Comprender esta trayectoria evolutiva permite al docente interpretar con mayor precisión ciertos conflictos frecuentes en el aula, como la dificultad de compartir o la aparente insensibilidad ante el malestar de un compañero, sin atribuirlos apresuradamente a rasgos de carácter o a una crianza deficiente.

El juego social constituye el contexto natural más rico y más potente para el desarrollo de las habilidades sociales durante la primera infancia. La investigación clásica en psicología del desarrollo ha documentado una progresión característica en las formas de juego infantil, que avanza desde el juego solitario y el juego paralelo (en el cual los niños juegan uno junto al otro sin una interacción sustancial) hacia formas cada vez más elaboradas de juego asociativo y cooperativo, en las que los niños coordinan roles, negocian reglas y persiguen objetivos lúdicos compartidos. El juego dramático o de roles resulta particularmente valioso en este proceso, dado que exige al niño sostener una perspectiva ajena al asumir un papel distinto del propio, negociar de manera constante el desarrollo de la trama con sus compañeros de juego y practicar, en un contexto de bajo riesgo emocional, habilidades de comunicación, negociación y resolución de conflictos que resultarán transferibles a otras situaciones sociales de mayor exigencia.

La competencia social del niño se ve además fuertemente influida por el modelado y el acompañamiento explícito que ofrecen los adultos significativos de su entorno. Los niños aprenden a resolver conflictos observando cómo los adultos de referencia gestionan sus propios desacuerdos, aprenden vocabulario y estrategias de negociación cuando el docente verbaliza de manera explícita los pasos para resolver una disputa por un juguete, y consolidan conductas prosociales como compartir, ayudar o consolar cuando estas son reconocidas y valoradas de manera consistente por los adultos que los rodean. Un aula de Educación Inicial que ofrece amplios espacios de juego social no estructurado, que interviene en los conflictos entre pares como oportunidades de aprendizaje más que como incidentes a resolver rápidamente, y que modela de manera explícita el vocabulario y las estrategias de una convivencia respetuosa, ofrece a los niños el terreno más fértil posible para el desarrollo de competencias sociales que los acompañarán durante toda su trayectoria educativa y personal.

3.3.1. La Interacción entre Pares en la Primera Infancia

Las relaciones con los pares durante la primera infancia tienen una función de desarrollo que las relaciones con los adultos no pueden cumplir: es solo con un igual que el niño puede experimentar la verdadera reciprocidad, donde ninguno tiene el poder que el adulto tiene sobre el niño y donde la negociación genuina es necesaria para que la interacción funcione. Los conflictos con los pares, que la docente frecuentemente intenta prevenir o resolver de manera inmediata, son en realidad oportunidades de desarrollo de alta potencia cuando se gestionan con el andamiaje apropiado: el niño que aprende a negociar el uso de un material, a comunicar su desacuerdo con palabras, a esperar su turno y a reparar la relación después de un conflicto está desarrollando exactamente las habilidades sociales que el ejercicio profesional y la ciudadanía requerirán décadas después.

3.3.2. Cooperación y Trabajo Colaborativo

La cooperación y el trabajo colaborativo en la primera infancia son formas de interacción social más complejas que la interacción paralela o el juego asociativo: requieren que el niño coordine su comportamiento con el de otros hacia un objetivo compartido, lo que demanda teoría de la mente (comprender que el otro puede tener una perspectiva diferente), regulación emocional (gestionar la frustración cuando el otro no hace lo que se esperaba) y comunicación efectiva (negociar roles, materiales y secuencias). La capacidad de cooperación genuina emerge alrededor de los 3-4 años y se desarrolla progresivamente a lo largo de la primera infancia; la docente que diseña actividades que requieren cooperación real (donde la colaboración es necesaria para el éxito y no simplemente conveniente) está desarrollando una de las competencias del siglo XXI de mayor valor pedagógico y social.

3.3.3. La Resolución Pacífica de Conflictos

Los conflictos entre pares en el aula de Educación Inicial son inevitables, frecuentes y pedagógicamente valiosos cuando se gestionan con el andamiaje adecuado. El conflicto más común en este nivel, la disputa por los materiales de juego, es simultáneamente una fuente de frustración para la docente y una oportunidad de desarrollo extraordinaria: el niño que aprende a usar palabras para expresar su necesidad, a escuchar la necesidad del otro, a proponer una solución alternativa y a ceder cuando es necesario está practicando todas las habilidades de resolución de conflictos que el mundo contemporáneo requiere. La docente de Educación Inicial que aprende a hacer el andamiaje de este proceso (acompañar al niño en la resolución en lugar de resolverla por él) está desarrollando simultáneamente las habilidades sociales del niño y su propia competencia pedagógica.

3.3.4. Las Conductas Prosociales y su Fomento

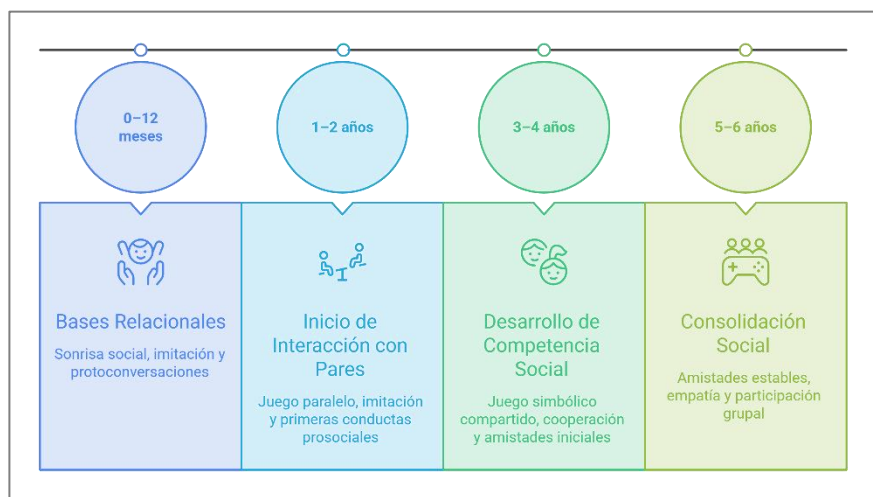
Las conductas prosociales son las acciones que benefician a otros sin que el beneficio del propio actor sea el objetivo primario: ayudar, compartir, consolar, cooperar, defender a quien está siendo excluido o maltratado. En la primera infancia, las conductas prosociales emergen tempranamente (los niños de 18 meses ayudan espontáneamente a los adultos que tienen dificultades para alcanzar un objeto) y pueden potenciarse a través de experiencias educativas específicas. La docente que identifica y nombra las conductas prosociales cuando las observa ('mira cómo Laura ayudó a su compañero a recoger las piezas que se cayeron'), que crea situaciones donde la ayuda mutua es naturalmente conveniente y que discute con los niños sobre cómo se sienten cuando ayudan o son ayudados, está cultivando activamente el repertorio prosocial que es la base de la ciudadanía democrática.

3.3.5. La Participación en la Comunidad Educativa

La participación activa en la comunidad educativa es tanto un derecho del niño (reconocido por la Convención sobre los Derechos del Niño) como una competencia que la Educación Inicial puede y debe comenzar a desarrollar. Un niño de 4 años puede participar en la construcción de las normas de convivencia del aula, en la organización de los materiales compartidos, en la toma de decisiones sobre cómo celebrar un cumpleaños o qué canción cantar al inicio de la jornada. Estas experiencias de participación democrática a escala del niño son los primeros pasos en la construcción de la ciudadanía activa que la Constitución del Ecuador define como objetivo de la educación. La Figura 7 ilustra el desarrollo progresivo de las habilidades sociales en los primeros años de vida.

Figura 7

Desarrollo progresivo de las habilidades sociales en los primeros años de vida.



Nota. Elaboración propia basada en Alchundia Mendoza (2024), Suárez Chirinos et al. (2025).

3.4. La Conducta Infantil y el Acompañamiento Pedagógico

La conducta infantil en el aula de Educación Inicial es la expresión más visible de los procesos psicológicos que este capítulo ha examinado: el niño que agrede a un compañero puede estar expresando su incapacidad de regular una emoción intensa; el que se niega a participar en las actividades puede estar comunicando ansiedad o falta de pertenencia; el que tiene rabietas frecuentes puede estar respondiendo a un déficit de sueño, a un nivel de estrés crónico en el hogar o simplemente a las limitaciones normativas de su maduración prefrontal. La docente de Educación Inicial que comprende la conducta como comunicación, como la expresión de una necesidad que el niño no puede articular de otra manera, tiene una capacidad de respuesta pedagógica cualitativamente distinta a la que simplemente clasifica las conductas como buenas o malas.

Este principio, según el cual toda conducta cumple una función y comunica algo acerca del estado interno o de las necesidades del niño, proviene de la tradición del análisis funcional de la conducta y ha sido ampliamente incorporado por la psicología del desarrollo contemporánea como marco de interpretación de las llamadas conductas desafiantes. Antes de intervenir sobre una conducta disruptiva, resulta indispensable que el docente se pregunte qué función cumple esa conducta para el niño: si busca obtener atención, si busca evitar una tarea que percibe como excesivamente demandante, si busca acceder a un objeto o actividad deseada, o si constituye una respuesta a una sobrecarga sensorial o emocional que el niño todavía no sabe gestionar de otra manera. Esta pregunta funcional, lejos de justificar o normalizar cualquier comportamiento, permite diseñar intervenciones pedagógicas dirigidas a la causa real de la conducta y no únicamente a su manifestación superficial, evitando así el error frecuente de suprimir un síntoma mientras la necesidad subyacente permanece sin atender.

El acompañamiento pedagógico de la conducta infantil exige, en consecuencia, un desplazamiento desde los modelos disciplinarios basados exclusivamente en el premio y el castigo hacia enfoques centrados en la enseñanza explícita de habilidades. Un niño que agrede porque todavía no dispone de estrategias verbales para expresar su frustración no aprende a regularse mejor únicamente porque se le castigue por agredir: aprende cuando el adulto lo ayuda a nombrar lo que siente, le ofrece alternativas concretas de expresión y practica junto con él, de manera reiterada y paciente, las habilidades que le faltan. Este enfoque no implica ausencia de límites claros ni de expectativas conductuales apropiadas para la edad; implica, más bien, sostener esos límites desde una postura de acompañamiento y enseñanza más que desde una postura punitiva, reconociendo que la autorregulación es una capacidad en construcción y no un logro que pueda exigirse de manera uniforme a todos los niños por igual.

Resulta igualmente importante que la docente de Educación Inicial desarrolle la capacidad de distinguir entre las variaciones conductuales propias del desarrollo normal (frecuentes, transitorias y esperables dentro del repertorio evolutivo de la etapa) y aquellos patrones de conducta que, por su intensidad, su persistencia en el tiempo o su interferencia significativa con el funcionamiento del niño, podrían señalar la necesidad de una evaluación especializada. Esta distinción no busca convertir al docente en diagnosticador, tarea que corresponde a otros profesionales, sino dotarlo de criterios observacionales que le permitan identificar de manera oportuna aquellas situaciones que ameritan derivación y trabajo articulado con la familia y con los servicios de apoyo psicológico correspondientes. Un acompañamiento pedagógico informado por la comprensión psicológica de la conducta infantil, atento tanto a lo que resulta esperable dentro de la variabilidad normal del desarrollo como a las señales que requieren mayor atención, constituye una de las competencias profesionales más valiosas que puede desarrollar la

educadora de la primera infancia en su labor cotidiana con los niños a su cargo.

3.4.1. La Comprensión Psicológica de la Conducta Infantil

La comprensión psicológica de la conducta infantil requiere que la docente adopte una postura de curiosidad genuina ante las conductas que le resultan difíciles: en lugar de responder automáticamente con corrección o sanción, se pregunta qué está comunicando esta conducta, qué necesidad está detrás de ella y qué condición del niño, del ambiente o de la relación la está produciendo. Esta postura no equivale a tolerar todas las conductas: equivale a responder a las conductas problemáticas con la comprensión de su función y de sus causas, lo que produce respuestas pedagógicas más efectivas y más respetuosas de la dignidad del niño.

3.4.2. Factores que Influyen en el Comportamiento Infantil

Los factores que influyen en el comportamiento infantil son múltiples e interactivos, y ninguno explica por sí solo la conducta de un niño específico en un momento específico. Entre los factores del niño se encuentran el nivel de maduración de las funciones ejecutivas (que determina su capacidad de control voluntario del comportamiento), el estado fisiológico (cansancio, hambre, enfermedad), el temperamento, la historia de apego y la presencia de necesidades educativas específicas no diagnosticadas. Entre los factores del ambiente se encuentran la calidad del diseño de las actividades (un niño que se comporta de manera disruptiva durante una actividad inapropiada para su nivel de desarrollo puede comportarse de manera completamente distinta en una actividad apropiada), la organización del espacio físico, la calidad del vínculo con la docente y la consistencia de las normas y las expectativas del aula.

3.4.3. La Disciplina Positiva como Marco de Intervención

La disciplina positiva es el enfoque de gestión del comportamiento que aplica con mayor coherencia los principios de la psicología del desarrollo al contexto del aula: propone que los niños aprenden las conductas apropiadas mediante experiencias de relación con adultos que establecen límites claros y consistentes mientras mantienen el respeto por la dignidad del niño, en lugar de mediante la punición o la recompensa externas que producen conformidad sin comprensión. Astudillo et al. (2024), en su investigación sobre conductas disruptivas en Educación Inicial desde la disciplina positiva en el contexto ecuatoriano, documentan que las percepciones docentes sobre las conductas disruptivas están más cercanas a las teorías conductistas que a la disciplina positiva, y que la formación docente en marcos de comprensión psicológica de la conducta infantil es la intervención de mayor urgencia para la transformación de las prácticas de gestión del comportamiento en las aulas ecuatorianas de Educación Inicial.



3.4.4. Prevención de Conductas Disruptivas



La prevención de las conductas disruptivas es siempre más efectiva y menos costosa que su manejo una vez que han ocurrido. Las estrategias de prevención de mayor evidencia científica incluyen: el diseño de ambientes físicos organizados que reducen la incertidumbre y los conflictos por los materiales; las rutinas predecibles que el niño puede anticipar y que regulan su nivel de activación; las transiciones bien planificadas y señalizadas (los momentos de mayor riesgo de conducta disruptiva son las transiciones entre actividades); la oferta de niveles de desafío apropiados para los distintos niños del grupo; el fortalecimiento del vínculo docente-niño como factor protector de primera línea; y la comunicación activa con las familias sobre las conductas en el hogar que pueden estar contribuyendo a los patrones de comportamiento observados en el aula.

3.4.5. Conductas Frecuentes y Respuestas Pedagógicas Basadas en Evidencia

La Tabla 10 examina las conductas más frecuentes que la docente de Educación Inicial ecuatoriana enfrenta en el aula con análisis de sus posibles causas psicológicas, las respuestas pedagógicas basadas en evidencia y los criterios para derivar al especialista cuando la respuesta pedagógica no es suficiente.

Tabla 10
Conductas infantiles frecuentes en Educación Inicial.

Conducta frecuente en Educación Inicial	Posibles causas y factores	Respuesta pedagógica basada en evidencia	Cuándo derivar
Agresión física (morder, pegar, empujar)	Dificultad para regular emociones, controlar impulsos o expresar necesidades.	Detener la conducta con calma, validar la emoción, enseñar alternativas y reparar el daño.	Cuando es frecuente, intensa, pone en riesgo al niño u otros o persiste pese a la intervención.
Rabietas y crisis emocionales intensas	Baja tolerancia a la frustración y dificultad para autorregularse.	Acompañar durante la crisis, regular primero y reflexionar después; enseñar estrategias emocionales.	Cuando son muy frecuentes, prolongadas o afectan la vida escolar y familiar.
Llanto por separación del cuidador	Respuesta esperable del sistema de apego ante nuevos ambientes.	Adaptación gradual, rutinas predecibles y vínculo seguro con la docente.	Cuando persiste con intensidad elevada y limita la participación después del periodo de adaptación.
Dificultad para relacionarse con pares	Inmadurez social, dificultades comunicativas, emocionales o experiencias de interacción limitadas.	Promover juegos cooperativos, modelar habilidades sociales y acompañar conflictos.	Cuando existe aislamiento persistente, rechazo continuo o dificultad significativa para interactuar.

Nota. Elaboración propia basada en Astudillo et al. (2024), Ortiz Delgado y Baidal Tircio (2024), Suárez Chirinos et al. (2025) y el análisis de las conductas frecuentes y las respuestas pedagógicas para la Educación Inicial ecuatoriana.

3.5. El Bienestar Psicológico en Contextos Educativos

El bienestar psicológico infantil en el contexto educativo es el estado de satisfacción, seguridad, plenitud y vitalidad que el niño experimenta en su aula y que es la condición básica para que el aprendizaje, el desarrollo y la convivencia ocurran con la calidad que la primera infancia merece. El bienestar no es simplemente la ausencia de malestar o de problemas: es un estado activo de florecimiento donde el niño está motivado, comprometido con su entorno, en contacto genuino con sus emociones y en relación satisfactoria con los adultos y los pares de su comunidad educativa. En el Ecuador, donde las desigualdades socioeconómicas, las dinámicas de violencia y las brechas de acceso a servicios de salud mental infantil crean condiciones de alta vulnerabilidad para muchos niños, la Educación Inicial tiene un papel compensador de primer orden que requiere docentes con competencias específicas en la comprensión y la promoción del bienestar psicológico infantil.

La psicología positiva aplicada al desarrollo infantil ha contribuido de manera significativa a desplazar la mirada educativa desde un enfoque centrado casi exclusivamente en la detección y la corrección de dificultades hacia un enfoque que reconoce y cultiva activamente las condiciones que permiten a los niños prosperar. Este marco identifica componentes específicos del bienestar infantil que resultan especialmente relevantes para el aula de Educación Inicial: el afecto positivo (la presencia frecuente de emociones placenteras como la alegría, la curiosidad y el entusiasmo), el compromiso genuino con las actividades propuestas, la calidad de las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa, el sentido de propósito y de pertenencia que el niño experimenta en su entorno, y la percepción de logro y de competencia personal. Un aula que atiende de manera deliberada a estos componentes no se limita a prevenir el malestar, sino que construye activamente las condiciones psicológicas

bajo las cuales el desarrollo integral del niño puede florecer con mayor plenitud.

El concepto de resiliencia, entendido como la capacidad de un individuo para adaptarse de manera positiva frente a la adversidad significativa, resulta particularmente relevante para el contexto ecuatoriano, donde un número considerable de niños en Educación Inicial enfrenta condiciones de vulnerabilidad asociadas a la pobreza, a dinámicas familiares complejas o a experiencias adversas tempranas. La investigación en este campo ha documentado de manera consistente que la resiliencia infantil no depende de rasgos excepcionales o innatos presentes solo en algunos niños, sino que se construye fundamentalmente a partir de factores protectores identificables y, en gran medida, promovibles desde el entorno educativo: la presencia de al menos un vínculo afectivo estable y significativo con un adulto sensible, el desarrollo de un sentido de autoeficacia a través de experiencias de logro ajustadas a las capacidades del niño, la pertenencia a una comunidad que ofrece apoyo social genuino, y oportunidades de desarrollar habilidades de afrontamiento ante situaciones desafiantes. Esta evidencia posiciona al docente de Educación Inicial, y al aula misma, como un factor protector potencialmente decisivo en la trayectoria de vida de los niños que atraviesan circunstancias adversas.

Promover el bienestar psicológico en el aula requiere de la docente competencias que trascienden la planificación curricular tradicional: la capacidad de observar con sensibilidad el estado emocional de cada niño más allá de su desempeño académico, la disposición a crear espacios cotidianos de expresión emocional y de conexión genuina entre los miembros del grupo, y la habilidad para construir un clima de aula caracterizado por la calidez, la previsibilidad y el respeto mutuo. Igualmente central resulta el cuidado del propio bienestar de la docente, dado que la investigación en salud

ocupacional educativa ha documentado de manera consistente que el desgaste profesional y el malestar psicológico del educador inciden de manera directa en la calidad del vínculo que este puede ofrecer a los niños a su cargo. Un sistema educativo comprometido genuinamente con el bienestar psicológico infantil no puede, en consecuencia, desatender el bienestar de quienes tienen la responsabilidad cotidiana de acompañar a los niños, reconociendo que ambos bienestares están profundamente entrelazados y que la calidad del acompañamiento pedagógico depende, en última instancia, de la capacidad de la educadora para sostener también su propio equilibrio emocional en el ejercicio de una labor tan demandante como significativa.

3.5.1. La Salud Mental Infantil y su Promoción

La salud mental infantil, definida como el estado de bienestar emocional, cognitivo y social que permite al niño desarrollar sus capacidades, establecer relaciones satisfactorias y contribuir a su comunidad, es una dimensión del desarrollo que la escuela puede tanto promover como amenazar según la calidad de sus prácticas. Los programas de promoción de la salud mental en la Educación Inicial de mayor evidencia de efectividad comparten características comunes: fortalecen las competencias emocionales de los niños (reconocimiento, expresión y regulación emocional), mejoran la calidad del vínculo docente-niño, involucran activamente a las familias y crean ambientes físicos y relacionales que promueven la seguridad y el bienestar. Suárez Chirinos et al. (2025) documentan que las intervenciones neuroeducativas diseñadas desde estos principios y aplicadas en el contexto ecuatoriano producen incrementos significativos en el bienestar socioemocional verificables mediante instrumentos validados.

3.5.2. Factores de Riesgo y Protectores para la Salud Mental

La Tabla 11 examina los factores de riesgo y los factores protectores para la salud mental infantil en los cuatro niveles más relevantes para la práctica docente ecuatoriana: el individual, el familiar, el educativo y el comunitario.

Tabla 11
Factores de riesgo y factores protectores para la salud mental infantil

Nivel del factor	Factores protectores	Factores de riesgo
Individual del niño	Capacidad de adaptación, regulación emocional, buena salud física y nutrición adecuada.	Alta reactividad emocional, baja adaptabilidad y condiciones de salud que limitan la participación.
Familiar y cuidadores	Apego seguro, cuidado sensible, estabilidad y disponibilidad emocional del adulto.	Maltrato, negligencia, vínculos inestables o prácticas de crianza poco sensibles.
Educativo y aula	Ambiente seguro, relaciones positivas, sentido de pertenencia y apoyo docente.	Conflicto constante, normas inconsistentes, prácticas punitivas y ansiedad escolar.
Comunitario y social	Redes familiares y comunitarias de apoyo, acceso a servicios pertinentes y protección social.	Violencia, exclusión social, pobreza extrema y exposición a estrés crónico.

Nota. Elaboración propia basada en Ortiz Delgado y Baidal Tircio (2024), Alchundia Mendoza (2024), Barba Barba et al. (2025) y el análisis de los factores de riesgo y protectores para la salud mental infantil en el contexto ecuatoriano.

3.5.3. La Prevención del Estrés Infantil

El estrés durante la primera infancia no constituye únicamente una experiencia emocional pasajera de incomodidad o malestar; representa un proceso con efectos neurobiológicos medibles sobre un cerebro que se encuentra en plena construcción. Cuando las experiencias estresantes son intensas, frecuentes y prolongadas, especialmente en ausencia de relaciones protectoras con adultos sensibles y disponibles, pueden alterar los sistemas encargados de regular la respuesta al estrés. La evidencia sobre el estrés tóxico temprano desarrollada por el Centro sobre el Niño en Desarrollo de la Universidad de Harvard (Shonkoff y colaboradores) señala que la exposición persistente a situaciones adversas puede afectar la arquitectura cerebral, particularmente regiones como el hipocampo, relacionado con la memoria y el aprendizaje, y la corteza prefrontal, vinculada con las funciones ejecutivas, la atención y la regulación emocional.

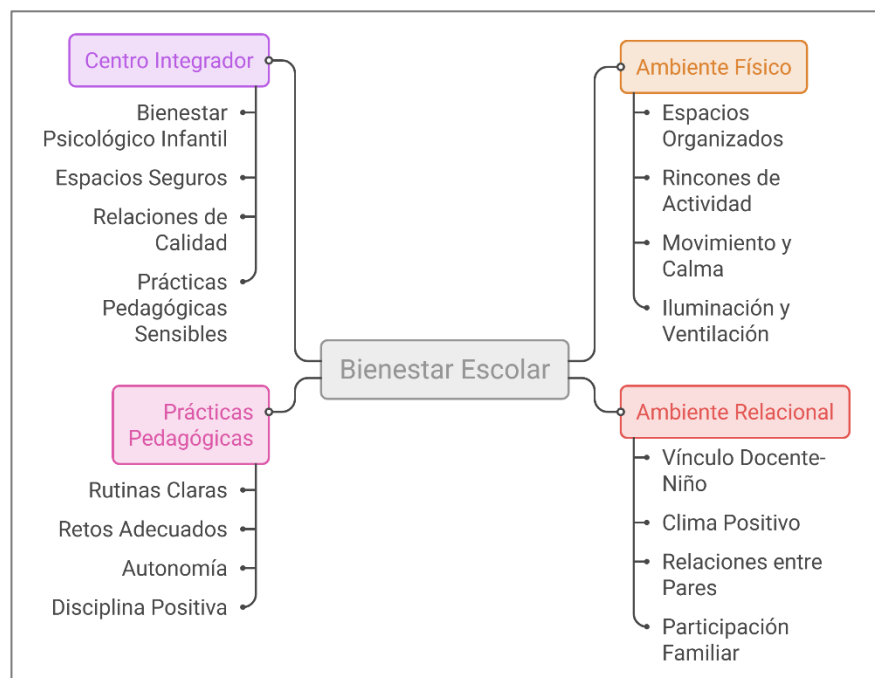
Desde la perspectiva de la Educación Inicial ecuatoriana, comprender el impacto del estrés tóxico implica reconocer que la docente cumple un papel fundamental como agente protector del desarrollo infantil. Para algunos niños, el aula puede representar uno de los pocos espacios donde encuentran estabilidad, seguridad emocional y relaciones de apoyo que permiten amortiguar los efectos de experiencias adversas. La creación de ambientes predecibles, vínculos afectivos seguros, rutinas claras y oportunidades de expresión emocional no solo favorece el aprendizaje, sino que constituye una intervención preventiva de alto impacto para fortalecer la salud mental infantil y promover el desarrollo integral durante los primeros años de vida.

3.5.4. Ambientes Escolares Promotores del Bienestar

La Figura 8 ilustra los factores escolares que más favorecen el bienestar psicológico infantil en el contexto de la Educación Inicial ecuatoriana, organizados en torno a las tres dimensiones más relevantes: el ambiente físico, el ambiente relacional y las prácticas pedagógicas.

Figura 8

Factores escolares que favorecen el bienestar psicológico infantil en la Educación Inicial ecuatoriana.



Nota. Elaboración propia basada en Suárez Chirinos et al. (2025), Alchundia Mendoza (2024), Barba Barba et al. (2025) y el análisis de los factores escolares que favorecen el bienestar psicológico infantil en la Educación Inicial ecuatoriana.

3.5.5. La Cultura del Bienestar Escolar

La cultura del bienestar escolar es el conjunto de valores, normas, prácticas y estructuras de una institución educativa que colocan el bienestar de todos sus miembros (niños, docentes y familias) en el centro de sus decisiones pedagógicas y organizativas. Una institución de Educación Inicial con cultura de bienestar genuina es aquella donde el bienestar de los niños no es simplemente un objetivo declarado en los documentos institucionales sino una orientación que se manifiesta en las decisiones cotidianas: cómo se distribuye el tiempo de la jornada, qué tipo de actividades se priorizan, cómo se apoya a los docentes en su trabajo emocional, cómo se comunica con las familias, cómo se responde a los niños en dificultad y cómo se evalúa el desarrollo de cada niño. Construir esta cultura es el proyecto institucional de largo plazo más valioso que una dirección de Educación Inicial puede emprender.

El desarrollo socioemocional examinado en este capítulo, desde el vínculo de apego hasta la cultura del bienestar escolar, es simultáneamente el más íntimo y el más público de los procesos de la primera infancia: íntimo porque ocurre en las relaciones más cercanas y en los momentos más vulnerables del niño, y público porque sus efectos se manifiestan en la calidad de la convivencia, en la disposición al aprendizaje y en las trayectorias de bienestar que se extienden mucho más allá del aula de Educación Inicial. La docente universitaria que forma a las educadoras de la primera infancia ecuatoriana tiene en manos la posibilidad de producir un cambio multiplicador: cada docente que comprende los mecanismos del apego, la regulación emocional, las habilidades sociales y el bienestar psicológico puede transformar la experiencia de veinte o treinta niños por año, produciendo efectos que se amplifican en el tiempo.

Suárez Chirinos et al. (2025) concluyen que la neuroeducación mediada por acompañamiento docente es una vía viable y de bajo

costo para potenciar el desarrollo socioemocional en contextos de Educación Inicial del Ecuador, y que la evidencia sugiere que las transformaciones de mayor impacto no requieren grandes inversiones en infraestructura o materiales sino profundas inversiones en la comprensión y la competencia pedagógica de las docentes. Esta conclusión define con claridad el horizonte al que este capítulo ha aspirado: contribuir a esa inversión en la comprensión, con la convicción de que el conocimiento psicológico genuinamente apropiado por la docente es el recurso más potente y más sostenible para el bienestar y el desarrollo de los niños ecuatorianos en la primera infancia.



Capítulo 4

Aplicaciones Psicológicas para la Práctica Docente en Educación Inicial

CAPÍTULO 4

Aplicaciones psicológicas para la práctica docente en Educación Inicial

Los tres capítulos anteriores construyeron la comprensión teórica de los fundamentos psicológicos del desarrollo infantil. Este capítulo hace el movimiento inverso: desde la teoría hacia la práctica, desde la comprensión hacia la acción, desde el conocimiento sobre el niño que aprende hacia las decisiones pedagógicas que potencian ese aprendizaje. Este es el capítulo más directamente aplicado del libro, y también el más exigente, porque la traducción del conocimiento psicológico en práctica pedagógica efectiva no es un proceso mecánico de aplicación de recetas: es un proceso de reflexión permanente donde la docente usa el conocimiento para analizar su propia práctica, identificar lo que puede mejorar y tomar decisiones más informadas sobre cómo organizar el aula, diseñar las actividades, evaluar el desarrollo, articularse con las familias y responder a la diversidad de sus niños.

Grefa Yumbo et al. (2025), en su investigación sobre el rol de los educadores en la creación de ambientes de aprendizaje positivos en la Educación Inicial ecuatoriana, documentan que la concepción del ambiente de aprendizaje es fundamental para el desarrollo del niño y que los educadores tienen el rol protagónico en su creación; y que los resultados evidenciaron una tendencia hacia la implementación del modelo de crianza segura aunque se identificaron falencias en la planificación pedagógica en algunas instituciones. Esta evidencia del contexto ecuatoriano específico define con precisión el desafío que este capítulo aborda: no solo la voluntad de crear ambientes de calidad sino la competencia pedagógica de hacerlo de manera sistemática y fundamentada en el conocimiento del desarrollo infantil.

Cedeño Zambrano et al. (2025) documentan que la problemática central en la Educación Inicial ecuatoriana contemporánea es si las estrategias y los métodos aplicados actualmente responden efectivamente a las necesidades individuales y colectivas de los niños, considerando la diversidad cultural, emocional y funcional de las aulas. Este capítulo examina cinco dimensiones de las aplicaciones psicológicas para la práctica docente: el diseño de ambientes psicológicamente favorables, las estrategias pedagógicas fundamentadas en la psicología, la evaluación psicológica con fines educativos, la familia como agente del desarrollo y la atención psicológica a la diversidad educativa.

4.1. Diseño de Ambientes Psicológicamente Favorables

El ambiente del aula de Educación Inicial es mucho más que el espacio físico donde ocurren las actividades: es el conjunto de condiciones físicas, relacionales y pedagógicas que determinan las posibilidades de aprendizaje, desarrollo y bienestar de cada niño que lo habita. Un ambiente psicológicamente favorable es aquel donde el niño siente que pertenece y es valorado, donde puede explorar y equivocarse sin miedo al ridículo o al castigo, donde los materiales y las actividades corresponden a sus intereses y su nivel de desarrollo, y donde los adultos de referencia son predecibles, sensibles y genuinamente interesados en su bienestar. Crear este ambiente no es una capacidad innata del docente: es una competencia que se construye con el conocimiento del desarrollo infantil, la reflexión sobre la propia práctica y la disposición a modificar las condiciones del aula cuando los comportamientos de los niños indican que no están sirviendo a su desarrollo.

La dimensión física del ambiente de aula incide de manera directa sobre los procesos psicológicos abordados en capítulos

anteriores, particularmente sobre la atención, la regulación emocional y la conducta infantil. Espacios excesivamente cargados de estímulos visuales, ruidosos o desorganizados tienden a sobrecargar los recursos atencionales todavía limitados del niño pequeño y pueden favorecer estados de activación elevada que dificultan la autorregulación. Por el contrario, ambientes organizados en zonas claramente delimitadas según su función (un área de juego tranquilo, un espacio de movimiento, un rincón de lectura), con materiales accesibles y ordenados de manera predecible, ofrecen al niño claves visuales que facilitan la anticipación, reducen la incertidumbre y liberan recursos cognitivos que de otro modo se destinarían a descifrar un entorno caótico. La disposición del mobiliario, la disponibilidad de espacios de retiro donde el niño pueda regularse cuando se siente sobrepasado, y la presencia de materiales que respondan a la diversidad de intereses y niveles de desarrollo del grupo constituyen decisiones pedagógicas con un impacto psicológico considerablemente mayor del que suele reconocérseles en la práctica cotidiana.

La dimensión relacional del ambiente, sin embargo, resulta todavía más determinante que la dimensión física para el bienestar y el desarrollo del niño. Un aula psicológicamente segura se construye fundamentalmente a través de la calidad de las interacciones que en ella ocurren: el tono de voz que emplea la docente, la consistencia con que responde a las necesidades de los niños, la manera en que gestiona los conflictos entre pares, y el grado en que cada niño percibe que es visto, escuchado y valorado como individuo dentro del grupo. La investigación en calidad educativa de la primera infancia ha documentado de manera consistente que las interacciones adulto-niño de calidad (caracterizadas por la sensibilidad, la calidez, el respeto y la contingencia en la respuesta) predicen resultados de desarrollo considerablemente más robustos que las características puramente estructurales del programa, como el tamaño del grupo o la disponibilidad de materiales costosos. Este hallazgo debe orientar las

prioridades de inversión y de formación docente hacia el fortalecimiento de las competencias relacionales del educador, sin que ello reste importancia a las condiciones materiales adecuadas.

El diseño de un ambiente psicológicamente favorable exige además de la docente una disposición reflexiva y flexible frente a las señales que el propio grupo de niños proporciona de manera continua. Cuando determinadas conductas disruptivas se repiten de manera sistemática en un momento específico de la rutina, en una zona particular del aula o ante un tipo determinado de actividad, esta recurrencia suele constituir información valiosa acerca de alguna condición ambiental que no está sirviendo adecuadamente a las necesidades del grupo, más que evidencia de un problema individual generalizado en varios niños.

4.1.1. La Organización del Ambiente Físico del Aula

La organización del espacio físico del aula de Educación Inicial tiene efectos directos y verificables sobre el comportamiento, el aprendizaje y el bienestar de los niños. Grefa Yumbo et al. (2025) documentan desde el contexto ecuatoriano que los educadores que comprenden la relación entre el ambiente físico y el desarrollo infantil diseñan espacios que ofrecen simultáneamente seguridad (límites claros y predecibles), autonomía (materiales accesibles que el niño puede usar sin solicitar permiso para cada pequeña acción) y estimulación (variedad, novedad y posibilidades de descubrimiento apropiadas para el nivel de desarrollo del grupo). Los principios de organización del ambiente físico más sustentados por la investigación incluyen la definición de rincones o sectores de actividad con propósitos diferenciados, la accesibilidad de los materiales para la autonomía del niño, la reducción de los estímulos visuales excesivos que compiten con la atención dirigida, y la previsión de espacio para el

movimiento que los niños con alta activación motora necesitan para regularse.

4.1.2. El Clima Emocional del Aula

El clima emocional del aula es el ambiente afectivo que determina si los niños se sienten seguros, valorados y motivados o si se sienten ansiosos, excluidos o indiferentes. Los estudios sobre el clima de aula documentan consistentemente que el factor de mayor impacto sobre el clima emocional es la calidad de las interacciones entre el docente y los niños: el tono de voz, la frecuencia y la calidad del contacto físico afectuoso, la proporción de comentarios positivos versus negativos, la sensibilidad del docente para detectar y responder al malestar de los niños, y la consistencia en el trato hacia todos los niños independientemente de sus capacidades y su comportamiento son los indicadores de mayor peso en la percepción del clima emocional del aula por parte de los niños y las familias.

4.1.3. La Seguridad Psicológica como Condición del Aprendizaje

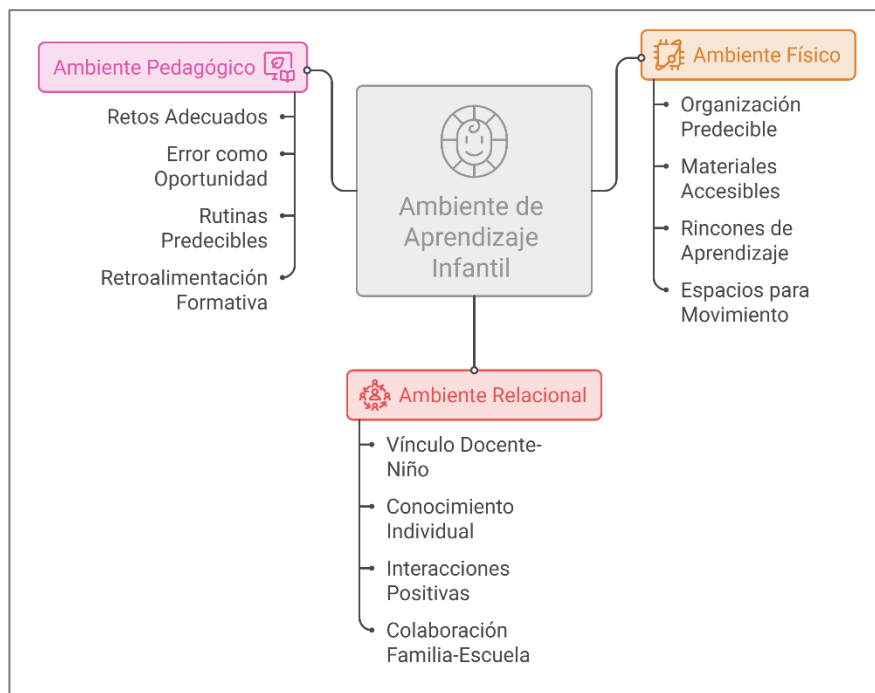
La seguridad psicológica es la percepción del niño de que puede participar, explorar y equivocarse sin consecuencias negativas para su imagen, su relación con la docente o su pertenencia al grupo. Esta seguridad es la condición básica del aprendizaje profundo: el niño que tiene miedo de equivocarse no arriesga hipótesis; el que no confía en la docente no pide ayuda cuando la necesita; el que siente que no pertenece al grupo no se compromete con las actividades colaborativas. La docente que crea seguridad psicológica activamente (comunicando de manera explícita que el error es parte del aprendizaje, que las preguntas son bienvenidas, que todas las ideas merecen ser escuchadas antes de ser evaluadas) está creando la condición más fundamental para que todos sus niños, incluyendo los más vulnerables, puedan aprender al nivel de su potencial real.

4.1.4. Las Interacciones Pedagógicas Positivas

La Figura 9 ilustra los componentes del ambiente de aprendizaje psicológicamente seguro en el aula de Educación Inicial con análisis de las dimensiones física, relacional y pedagógica y sus interacciones.

Figura 9

Componentes de un ambiente de aprendizaje psicológicamente seguro en la Educación Inicial ecuatoriana: dimensiones, principios e interacciones



Nota. Elaboración propia basada en Grefa Yumbo et al. (2025), Cedeño Zambrano et al. (2025), Suárez Chirinos et al. (2025) y el análisis del ambiente de aprendizaje psicológicamente seguro para la Educación Inicial ecuatoriana.

4.1.5. Los Espacios como Promotores del Desarrollo

El espacio exterior del centro de Educación Inicial, el patio, el jardín, la huerta o el entorno natural inmediato, es un ambiente de aprendizaje de alta potencia que las instituciones ecuatorianas frecuentemente subutilizan como espacio pedagógico. En el Ecuador, donde la biodiversidad del entorno natural es extraordinaria incluso en los contextos urbanos, el aprendizaje en el exterior ofrece posibilidades de exploración sensorial, contacto con la naturaleza, movimiento libre y juego en espacios amplios que el aula interior no puede proporcionar con la misma riqueza. Los centros de Educación Inicial que integran el exterior como espacio pedagógico cotidiano, donde los niños siembran, observan insectos, construyen con materiales naturales y experimentan con el agua y la tierra, están proporcionando exactamente el tipo de experiencia sensorial directa que el cerebro en desarrollo de 3 a 5 años más aprovecha para construir las representaciones cognitivas que el aprendizaje abstracto posterior requerirá.

4.2. Estrategias Pedagógicas Fundamentadas en la Psicología

Las estrategias pedagógicas fundamentadas en la psicología del desarrollo no son técnicas que el docente aplica mecánicamente según un manual: son principios de acción informados por la comprensión de cómo aprenden los niños, de qué necesitan para aprender bien y de cómo la práctica docente puede crear las condiciones que el aprendizaje requiere. Nuñez Reinoso et al. (2025) documentan desde Ecuador que el impacto del juego en el desarrollo cognitivo y emocional en la Educación Inicial es significativo pero que el juego tiende a ser desplazado por actividades más estructuradas en muchas aulas ecuatorianas, limitando un recurso pedagógico de primera importancia. Esta tensión entre la presión de los padres y el

sistema por actividades académicas formales y la evidencia científica sobre el valor del juego para el desarrollo define precisamente el espacio donde la docente universitaria que forma a las educadoras de la primera infancia tiene mayor responsabilidad pedagógica y científica.

El aprendizaje basado en el juego constituye, a la luz de la evidencia revisada en capítulos anteriores, la estrategia pedagógica individual con mayor respaldo científico para la primera infancia, precisamente porque es la que mejor honra las condiciones bajo las cuales el cerebro infantil aprende de manera más efectiva. El juego, particularmente en su forma guiada (aquella en la que el docente enriquece de manera intencional el escenario lúdico y participa activamente en él sin imponer una estructura rígida ni dejar al niño completamente librado a su propia iniciativa), moviliza de manera simultánea la motivación intrínseca, la exploración activa, la práctica de funciones ejecutivas y la interacción social que se han identificado como motores centrales del desarrollo integral. Sostener el valor pedagógico del juego frente a la presión por resultados académicos tempranos y visibles exige del docente universitario un manejo riguroso de la evidencia científica, capaz de mostrar a las familias y a las autoridades educativas que el juego bien diseñado no es una alternativa opuesta al aprendizaje formal, sino su vía más eficaz durante esta etapa del desarrollo.

La diferenciación pedagógica constituye una segunda estrategia central derivada directamente de los principios psicológicos examinados a lo largo de este capítulo, en la medida en que reconoce que cada niño llega al aula con un perfil particular de ritmos madurativos, intereses, capacidades atencionales y necesidades emocionales, y que una propuesta pedagógica uniforme difícilmente puede ajustarse de manera óptima a esta diversidad. Diferenciar no implica necesariamente diseñar actividades distintas para cada niño

de manera individual, tarea poco viable en la práctica cotidiana, sino ofrecer dentro de una misma propuesta múltiples niveles de complejidad, distintas vías de acceso al mismo contenido y formas flexibles de participación que permitan a cada niño involucrarse desde su propio punto de desarrollo. Esta estrategia se apoya de manera directa en el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo, al proponer desafíos que resulten alcanzables con el apoyo adecuado del adulto o de un par más competente, evitando tanto la frustración que genera una exigencia excesiva como el desinterés que produce una tarea carente de todo desafío.

El acompañamiento del error y de la frustración como parte legítima del proceso de aprendizaje representa una tercera estrategia de enorme relevancia psicológica, aunque frecuentemente subestimada en la práctica pedagógica cotidiana. La investigación sobre motivación y sobre el desarrollo de una mentalidad de crecimiento, en la línea de los trabajos de Carol Dweck, ha demostrado de manera consistente que la manera en que los adultos responden a los errores y a los fracasos del niño (celebrando el esfuerzo y el proceso de ensayo, en lugar de centrar la retroalimentación exclusivamente en el resultado correcto o incorrecto) incide de manera decisiva en la disposición futura del niño a asumir desafíos y a persistir ante la dificultad. Una docente que interviene demasiado rápido para evitar que el niño experimente frustración, o que corrige de manera inmediata cada error sin ofrecer espacio para que el niño ensaye sus propias hipótesis, priva involuntariamente al niño de experiencias formativas de autorregulación y de construcción activa del conocimiento. Integrar de manera coherente estas estrategias (el juego como motor central, la diferenciación como respuesta a la diversidad y el acompañamiento respetuoso del error) constituye la traducción práctica más fiel de los principios psicológicos desarrollados a lo largo de este capítulo, y representa el desafío formativo central para quienes preparan a las futuras educadoras de la primera infancia en el contexto ecuatoriano.

4.2.1. El Juego como Estrategia Principal del Aprendizaje

El juego en la primera infancia no es simplemente una actividad agradable que los niños realizan en su tiempo libre: es la forma natural de aprendizaje del ser humano en los primeros años de vida, el contexto en que las funciones ejecutivas, el lenguaje, la creatividad, la regulación emocional y las habilidades sociales se desarrollan con la mayor integración y la mayor profundidad. La investigación sobre el juego infantil documenta consistentemente que los niños que tienen mayor tiempo de juego libre de alta calidad en la Educación Inicial muestran mejores resultados en las evaluaciones de preparación escolar, mayor autorregulación, mayor vocabulario y mayor competencia social que los que pasan más tiempo en actividades académicas formales. Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, proteger el tiempo de juego libre de alta calidad no es una concesión a la niñez: es la decisión pedagógica más importante que puede tomar en la organización de la jornada.



4.2.2. El Aprendizaje Experiencial en el Aula Ecuatoriana

El aprendizaje experiencial es el que ocurre cuando el niño tiene contacto directo con el fenómeno que estudia: toca, manipula, huele, observa, experimenta y descubre en lugar de escuchar una descripción de la experiencia. En el contexto ecuatoriano, la riqueza del entorno natural y cultural es un recurso pedagógico extraordinario para el aprendizaje experiencial: el niño que aprende los conceptos matemáticos de cantidad clasificando piedras de distinto tamaño, que aprende sobre los seres vivos observando y cuidando una planta en el aula, o que aprende sobre las tradiciones de su comunidad participando en la preparación de un alimento típico, está construyendo comprensiones más profundas y más transferibles que el que recibe la misma información como contenido abstracto transmitido por el docente.

4.2.3. La Mediación Pedagógica y el Andamiaje

La mediación pedagógica, sustentada en el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo y en el concepto de andamiaje de Bruner, es la estrategia de mayor impacto documentado sobre el aprendizaje infantil cuando se implementa con la calidad necesaria. La mediación efectiva del docente requiere tres competencias que se construyen con la formación y la reflexión sobre la práctica: la capacidad de evaluar el nivel actual de competencia del niño (para saber desde dónde partir), la capacidad de identificar el nivel de desafío óptimo que produce el aprendizaje (para saber hacia dónde dirigirse) y la capacidad de diseñar el andamiaje apropiado que conecta ambos niveles sin eliminar el desafío que hace posible el aprendizaje. La Tabla 12 examina las cuatro estrategias pedagógicas de mayor evidencia científica para la Educación Inicial con análisis de su implementación en el contexto ecuatoriano.

Tabla 12

Estrategias pedagógicas sustentadas en principios psicológicos del aprendizaje: descripción, evidencia de efectividad e implementación en Ecuador

Estrategia pedagógica y principio psicológico	Descripción y evidencia	Implementación en Educación Inicial ecuatoriana
Aprendizaje mediante el juego	El juego permite construir conocimientos mediante exploración, imaginación e interacción social. Basado en Piaget y enfoques actuales del desarrollo infantil.	Garantizar juego libre y guiado, con materiales diversos y oportunidades de exploración autónoma.
Aprendizaje experiencial	El niño aprende mediante la experiencia directa, reflexión y aplicación del conocimiento (Kolb).	Actividades con el entorno: huerta, naturaleza, comunidad y experiencias cotidianas.
Mediación pedagógica	El docente guía el aprendizaje mediante andamiaje y apoyo progresivo (Vygotsky y Bruner).	Realizar preguntas abiertas, acompañar procesos y ajustar la ayuda según las necesidades del niño.
Retroalimentación formativa	Orienta el aprendizaje durante el proceso y fortalece la motivación y la autorregulación.	Reconocer estrategias y esfuerzos: "observé que buscaste varias soluciones hasta lograrlo".

Nota. Elaboración propia basada en Nuñez Reinoso et al. (2025), Cedeño Zambrano et al. (2025), Greña Yumbo et al. (2025) y el análisis de las estrategias pedagógicas fundamentadas en la psicología del aprendizaje para la Educación Inicial ecuatoriana.

4.2.4. El Aprendizaje Cooperativo en la Primera Infancia

El aprendizaje cooperativo en la Educación Inicial es la organización del aprendizaje en torno a la interacción productiva entre pares que tiene una lógica pedagógica distinta a la del aprendizaje colaborativo genérico: implica interdependencia positiva (el éxito de cada uno depende del éxito del grupo), responsabilidad individual (cada miembro debe contribuir), interacción cara a cara, habilidades sociales y reflexión sobre el proceso grupal. Cuando estos elementos están presentes, el aprendizaje cooperativo produce mejores resultados de aprendizaje, mayor motivación y mayor habilidad social que el aprendizaje individual; cuando están ausentes, el trabajo en grupo simplemente replica el trabajo individual con el añadido de los conflictos interpersonales. Para la docente de Educación Inicial ecuatoriana, esto implica que diseñar trabajo en grupo de calidad requiere preparación específica: estructurar los roles, garantizar la participación de todos, enseñar explícitamente las habilidades necesarias y reflexionar sobre el proceso grupal al terminar.

4.2.5. La Retroalimentación para el Desarrollo

La retroalimentación que produce desarrollo es cualitativamente distinta de la retroalimentación que simplemente evalúa: es específica sobre qué hizo bien el niño y qué puede mejorar, ocurre durante el proceso y no solo al final, está orientada hacia el esfuerzo y las estrategias más que hacia las capacidades fijas, y es comprensible para el niño en términos que puede entender y actuar. El elogio genérico ('muy bien', 'qué inteligente eres') que domina la interacción docente en muchas aulas ecuatorianas de Educación Inicial tiene efectos contraproducentes documentados: produce dependencia del juicio externo, reduce la disposición a asumir desafíos (para no arriesgar la imagen de 'inteligente') y no proporciona ninguna información sobre qué hacer diferente para mejorar. La

retroalimentación orientada al proceso ('noto que intentaste de muchas maneras diferentes antes de encontrar la solución, eso es exactamente lo que hace a alguien buen aprendiz') produce los efectos opuestos.

4.3. La Evaluación Psicológica con Fines Educativos

La evaluación del desarrollo en la Educación Inicial ecuatoriana tiene una naturaleza y un propósito radicalmente distintos a la evaluación académica de los niveles superiores: no mide el dominio de contenidos transmitidos sino el progreso del desarrollo en múltiples dimensiones; no produce calificaciones numéricas sino descripciones cualitativas del nivel de desarrollo; no tiene función de selección ni de clasificación sino de diagnóstico para orientar la intervención pedagógica y la derivación cuando corresponde. Cedeño Zambrano et al. (2025) identifican como problemática central en la Educación Inicial ecuatoriana el que los métodos de evaluación aplicados actualmente frecuentemente no responden a las necesidades individuales y colectivas de los niños, lo que invita a revisar tanto los instrumentos como los propósitos de la evaluación del desarrollo en este nivel.

La observación sistemática constituye el instrumento fundamental de la evaluación del desarrollo durante la primera infancia, precisamente porque permite documentar al niño en el contexto natural de sus actividades cotidianas, sin someterlo a situaciones artificiales que difícilmente reflejarían su funcionamiento real. Una observación con validez psicológica exige, sin embargo, condiciones específicas que la distinguen de la simple apreciación informal e intuitiva que cualquier adulto podría formular: debe basarse en registros sistemáticos y recurrentes a lo largo del tiempo, debe apoyarse en indicadores de desarrollo claramente definidos y validados por la investigación, debe abarcar al niño en múltiples

contextos y momentos de la rutina, y debe distinguir con rigor entre la descripción objetiva de una conducta observada y la interpretación que el docente hace de ella. Instrumentos como los registros anecdóticos, las listas de cotejo basadas en hitos evolutivos y los portafolios de evidencias que documentan producciones y logros del niño a lo largo del tiempo ofrecen a la docente de Educación Inicial recursos concretos para sistematizar esta observación de manera rigurosa y útil.

Un principio psicológico central que debe orientar toda evaluación del desarrollo en esta etapa es el reconocimiento de la amplia variabilidad normal que caracteriza los ritmos de desarrollo infantil. Los hitos evolutivos descritos en la literatura especializada no constituyen fechas fijas que todo niño debe alcanzar de manera uniforme, sino rangos de edad dentro de los cuales la mayoría de los niños alcanza determinada capacidad, existiendo siempre un margen considerable de variación individual que puede considerarse perfectamente normal. Una evaluación psicológicamente informada evita, en consecuencia, la patologización apresurada de variaciones que se encuentran todavía dentro de los márgenes esperables de la diversidad evolutiva, al tiempo que mantiene la sensibilidad necesaria para identificar de manera oportuna aquellos patrones que, por su persistencia, su intensidad o su asociación con otros indicadores de riesgo, ameritan una evaluación especializada más profunda. Este equilibrio entre la prudencia frente al sobrediagnóstico y la vigilancia frente al subdiagnóstico exige del docente una formación sólida en el conocimiento de los rangos normativos del desarrollo y una actitud reflexiva frente a sus propias observaciones.

La función formativa de la evaluación, entendida como su capacidad de retroalimentar y ajustar de manera continua la práctica pedagógica, resulta particularmente relevante en el nivel de Educación Inicial, donde el propósito último de evaluar no es clasificar al niño ni compararlo con sus pares, sino comprender su punto de partida real

para diseñar experiencias de aprendizaje ajustadas a sus necesidades específicas. Una evaluación que se limita a producir un informe descriptivo sin traducirse en decisiones concretas sobre el ambiente, las actividades o el tipo de acompañamiento que el niño requiere pierde buena parte de su valor pedagógico, por rigurosa que resulte técnicamente. Igualmente central es la comunicación respetuosa y constructiva de los resultados de esta evaluación a las familias, evitando un lenguaje excesivamente técnico o alarmista y priorizando en cambio una conversación colaborativa orientada a construir, junto con los cuidadores del niño, estrategias compartidas que fortalezcan su desarrollo tanto en el aula como en el hogar. Concebida de esta manera, la evaluación del desarrollo se convierte en una herramienta al servicio del niño y de su proceso educativo, y no en un mecanismo de control o de etiquetamiento ajeno a los propósitos formativos que deben orientar toda la labor de la Educación Inicial.

4.3.1. La Observación Sistemática como Herramienta Central

La observación sistemática del desarrollo infantil es la fuente más rica y más auténtica de información sobre el aprendizaje y el desarrollo del niño en la Educación Inicial, y también la competencia evaluativa más difícil de desarrollar: observar de manera sistemática implica mirar con un propósito claro, documentar lo que se ve con precisión y sin interpretaciones prematuras, acumular las observaciones a lo largo del tiempo y usarlas para construir una imagen completa y justa del desarrollo de cada niño. La observación sistemática de la docente ecuatoriana de Educación Inicial compite con múltiples demandas simultáneas de un grupo numeroso, lo que hace urgente el desarrollo de estrategias para sistematizar la observación de manera que sea manejable sin perder la riqueza y la especificidad que la hacen valiosa.

4.3.2. Los Instrumentos de Evaluación del Desarrollo

La Tabla 13 examina los cuatro instrumentos de evaluación más relevantes para la Educación Inicial ecuatoriana con análisis de sus características, ventajas y limitaciones y de su uso apropiado en el contexto ecuatoriano.

Tabla 13
Instrumentos de observación y evaluación del desarrollo

Instrumento y propósito	Descripción, ventajas y limitaciones	Uso en Educación Inicial ecuatoriana
Registro anecdótico	Describe situaciones significativas del niño mediante observaciones objetivas, contexto e interpretación pedagógica.	Registrar experiencias relevantes para comprender avances, intereses y necesidades.
Lista de cotejo	Verifica la presencia de habilidades o indicadores mediante observación sistemática.	Utilizar indicadores curriculares para acompañar el desarrollo y aprendizaje.
Portafolio del niño	Reúne evidencias del proceso: dibujos, producciones, fotografías y proyectos.	Crear un registro físico o digital que muestre avances individuales.
Escala descriptiva de evaluación	Valora niveles de desempeño mediante criterios progresivos sin comparar niños entre sí.	Elaborar informes cualitativos del progreso según los períodos establecidos.

Nota. Elaboración propia basada en Cedeño Zambrano et al. (2025), Grefa Yumbo et al. (2025), Ministerio de Educación del Ecuador (2021) y el análisis de los instrumentos de evaluación para la Educación Inicial ecuatoriana.

4.3.3. La Evaluación Formativa del Desarrollo

La evaluación formativa del desarrollo en la Educación Inicial es la que ocurre de manera continua durante el proceso educativo y que alimenta las decisiones pedagógicas cotidianas del docente: qué actividades proponer mañana, qué nivel de andamiaje necesita este niño en particular, qué ámbitos del desarrollo requieren mayor atención en la planificación de las próximas semanas. Esta evaluación formativa no requiere instrumentos formales: ocurre en la observación atenta del docente durante el juego libre, en los comentarios que hace mientras el niño trabaja, en las preguntas que formula para verificar la comprensión y en la interpretación de los productos del niño como evidencias de su nivel de desarrollo. La Figura 10 ilustra el proceso de evaluación formativa del desarrollo infantil con análisis de sus fases y sus relaciones con la planificación pedagógica.

Figura 10

Proceso de evaluación formativa del desarrollo infantil en la Educación Inicial ecuatoriana.



Nota. Elaboración propia basada en Cedeño Zambrano et al. (2025), Grefa Yumbo et al. (2025), Ministerio de Educación del Ecuador (2021)

4.3.4. La Detección Temprana de Necesidades Educativas

La detección temprana de las necesidades educativas especiales y de las dificultades del desarrollo es una de las responsabilidades más importantes y más delicadas de la docente de Educación Inicial: importante porque la intervención temprana produce los mejores resultados, y delicada porque la identificación errónea (etiquetar como NEE lo que es simplemente variación normal del desarrollo o diferencia cultural) puede producir daños significativos sobre la trayectoria del niño y sobre la percepción de las familias sobre él. La docente de Educación Inicial ecuatoriana que tiene conocimiento sólido del desarrollo normativo puede identificar las desviaciones significativas de ese desarrollo que ameritan derivación al especialista (psicólogo, fonoaudiólogo, médico pediatra, neuropsicólogo) mientras evita la sobreidentificación de diferencias que son simplemente variaciones del desarrollo normal.

4.3.5. El Uso Ético de la Información Psicológica

El uso ético de la información del desarrollo del niño implica que la docente de Educación Inicial gestiona esa información con criterios de confidencialidad, proporcionalidad y bien del niño. La información sobre el desarrollo de un niño específico solo debe compartirse con las personas que tienen la necesidad y el derecho de conocerla para apoyar su desarrollo: la familia del niño, los otros docentes que lo atienden y los especialistas que lo evalúan o lo tratan. La comunicación de información del desarrollo con fines de comparación, clasificación o etiquetado que no sirvan al bienestar del niño viola los principios éticos básicos de la psicología aplicada a la educación. Para la docente universitaria ecuatoriana que forma a las futuras docentes de Educación Inicial, la formación en ética de la evaluación del desarrollo es tan urgente como la formación en los instrumentos de evaluación.

4.4. La Familia como Agente del Desarrollo Infantil

La familia es el ambiente de desarrollo más fundamental del niño durante la primera infancia: es en ella donde se forma el apego, donde se adquieren los primeros hábitos y las primeras normas, donde se desarrolla la mayor parte del vocabulario y donde se construyen las creencias sobre el valor y el disfrute del aprendizaje que determinarán en gran medida la disposición del niño hacia la escuela y hacia el conocimiento. La Educación Inicial ecuatoriana que comprende esto no compite con la familia ni intenta sustituirla: la reconoce como el aliado más poderoso que tiene para el desarrollo del niño y trabaja activamente para fortalecer la capacidad de las familias de proporcionar el ambiente de desarrollo que sus niños necesitan.



El modelo bioecológico de Bronfenbrenner, presentado en un capítulo anterior, ofrece un marco especialmente útil para comprender el papel de la familia en el desarrollo infantil, en la medida en que la sitúa en el microsistema más próximo e influyente del niño, aquel con el que sostiene interacciones directas, sostenidas y cargadas de significado emocional. Sin embargo, este mismo modelo advierte que la familia no opera de manera aislada, sino que se encuentra a su vez inmersa en sistemas más amplios (el mesosistema de relaciones entre

el hogar y la escuela, el exosistema de las condiciones laborales y comunitarias que afectan indirectamente al niño, y el macrosistema de valores culturales y políticas públicas) que condicionan de manera significativa la capacidad de cada familia para ejercer su función formativa. Comprender esta interdependencia sistémica evita que el docente atribuya de manera simplista las dificultades del niño únicamente a carencias familiares individuales, sin considerar el conjunto de condiciones estructurales que inciden sobre la capacidad de cuidado y de crianza de cada hogar.

La investigación sobre prácticas de crianza ha identificado de manera consistente ciertas dimensiones que resultan particularmente favorables para el desarrollo infantil, entre las que se destacan la sensibilidad parental (la capacidad de percibir e interpretar de manera adecuada las señales del niño y de responder a ellas de forma oportuna), la calidez afectiva combinada con expectativas claras y consistentes, y la riqueza del ambiente lingüístico e interactivo que se ofrece en el hogar. Un hallazgo particularmente relevante para el contexto ecuatoriano, documentado de manera reiterada en la literatura sobre desarrollo infantil temprano, señala que la cantidad y la calidad de las interacciones verbales que el niño recibe durante los primeros años, especialmente aquellas basadas en conversaciones recíprocas más que en instrucciones unidireccionales, predicen de manera robusta el desarrollo lingüístico y cognitivo posterior, independientemente del nivel socioeconómico de la familia. Este hallazgo resulta esperanzador para el trabajo de fortalecimiento familiar, en la medida en que sugiere que muchas de las prácticas más protectoras para el desarrollo infantil dependen menos de recursos materiales que de disposiciones relacionales que pueden promoverse activamente desde los programas de Educación Inicial.

El involucramiento efectivo de las familias en el proceso educativo del niño exige de la institución educativa una postura de

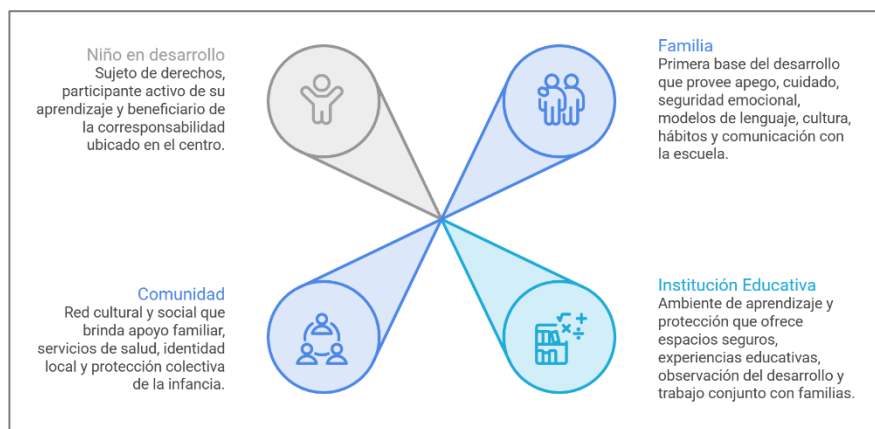
colaboración genuina más que de instrucción unidireccional hacia los hogares. Programas de escuela para padres que se limitan a transmitir información teórica sobre el desarrollo infantil, sin ofrecer espacios de práctica, de intercambio de experiencias y de acompañamiento personalizado a las dificultades concretas que cada familia enfrenta, tienden a producir un impacto considerablemente menor que aquellos que combinan la información con oportunidades de modelado, práctica guiada y retroalimentación sobre situaciones reales de crianza. Para el contexto ecuatoriano, caracterizado por una notable diversidad de configuraciones familiares, de contextos socioeconómicos y de tradiciones culturales de crianza, este trabajo de fortalecimiento familiar exige además una sensibilidad particular que reconozca y valore la diversidad de formas legítimas de organización familiar y de prácticas de cuidado, evitando la imposición de un modelo único de familia o de crianza como parámetro normativo, y construyendo en cambio alianzas respetuosas orientadas al objetivo compartido del pleno desarrollo de cada niño.

4.4.1. La Corresponsabilidad Educativa Familia-Escuela

La corresponsabilidad educativa es el principio que establece que el desarrollo y el aprendizaje del niño en la primera infancia son una responsabilidad compartida entre la familia y la institución educativa, donde cada actor tiene un rol diferenciado pero complementario. La familia tiene la responsabilidad de proporcionar el ambiente afectivo, la estimulación y los cuidados básicos que el desarrollo requiere; la institución tiene la responsabilidad de proporcionar las experiencias educativas de calidad que potencian el desarrollo y de apoyar a la familia en el cumplimiento de su rol. La Figura 11 ilustra el modelo de corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad con análisis de los roles, las responsabilidades y los mecanismos de articulación en el contexto ecuatoriano.

Figura 11

Modelo de corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad para el desarrollo infantil en Ecuador.



Nota. Elaboración propia basada en Grefa Yumbo et al. (2025), Suárez Chirinos et al. (2025), Barba Barba et al. (2025).

4.4.2. La Comunicación Efectiva con las Familias

La comunicación efectiva entre la docente y las familias de sus niños es la base de la corresponsabilidad: sin comunicación de calidad no hay colaboración genuina, solo transacciones de información unilaterales. Las características de la comunicación docente-familia de mayor impacto sobre el desarrollo del niño incluyen la regularidad (no solo en los momentos de crisis o de informe formal), la bidireccionalidad (la docente escucha tanto como informa), el tono de respeto y valoración hacia la familia (independientemente de su nivel educativo o su situación socioeconómica), el foco en el bienestar y el desarrollo del niño (no en los problemas o las deficiencias), y la concreción (información específica sobre comportamientos observados, no juicios generales sobre el carácter del niño o de la familia).

4.4.3. La Orientación a las Familias sobre el Desarrollo

La orientación a las familias sobre el desarrollo infantil es una de las funciones más valiosas que la docente de Educación Inicial puede cumplir, especialmente para las familias de primera generación con hijos en el sistema educativo formal que tienen menos información sobre qué es normal en el desarrollo y cómo pueden contribuir a él desde el hogar. Los temas de mayor urgencia para la orientación a las familias ecuatorianas incluyen: la importancia del juego libre para el desarrollo (frente a la presión cultural por actividades académicas formales desde edades tempranas), la estimulación lingüística en el hogar y el valor del bilingüismo (en los contextos donde la lengua materna es una lengua indígena), el manejo del comportamiento sin violencia (en el contexto de prácticas de crianza tradicionales que incluyen el castigo físico), y la importancia del sueño, la nutrición y el ejercicio físico para el desarrollo cerebral.

4.4.4. La Participación Familiar como Recurso Pedagógico

La participación de las familias en el aula y en la vida del centro educativo es simultáneamente una estrategia de desarrollo del niño (que ve integrados sus mundos familiar y escolar), un recurso pedagógico para el docente (que accede al conocimiento cultural y vital de las familias como fuente de aprendizaje) y un mecanismo de fortalecimiento de las competencias parentales (las familias que participan en el aula observan y aprenden estrategias de interacción con sus hijos que pueden reproducir en el hogar). La Tabla 14 examina las modalidades de colaboración familia-escuela-comunidad con mayor evidencia de efectividad para el desarrollo del niño en el contexto ecuatoriano.

Tabla 14
Estrategias de colaboración entre familia, escuela y comunidad para favorecer el desarrollo infantil en Ecuador.

Modalidad de colaboración	Descripción y propósito	Implementación en Ecuador
Comunicación familia– escuela	Intercambio continuo sobre desarrollo, aprendizaje y bienestar del niño.	Mantener diálogo respetuoso considerando diversidad cultural y lingüística.
Talleres para familias	Espacios de formación y diálogo sobre desarrollo infantil, crianza y aprendizaje.	Realizarlos con pertinencia cultural y en espacios comunitarios accesibles.
Participación familiar en el aula	Integración de saberes familiares mediante cuentos, juegos, tradiciones y experiencias.	Valorar música, relatos, juegos tradicionales y conocimientos locales.
Articulación comunitaria	Vinculación con redes de salud, protección y servicios para apoyar el desarrollo integral.	Conocer y activar redes territoriales de apoyo a la primera infancia.

Nota. Elaboración propia basada en Grefa Yumbo et al. (2025), Barba Barba et al. (2025), Suárez Chirinos et al. (2025) y el análisis de las estrategias de colaboración familia-escuela-comunidad para la Educación Inicial ecuatoriana.

4.4.5. Las Redes de Apoyo para el Desarrollo Infantil

Las redes de apoyo para el desarrollo infantil son los sistemas de servicios y de relaciones que rodean al niño y a su familia y que amplifican el impacto del trabajo educativo cuando están bien articulados. En el Ecuador, el sistema de atención integral a la primera infancia incluye múltiples actores que pueden articularse en torno al

desarrollo del niño: el Ministerio de Educación (responsable de la educación inicial formal), el MIES (responsable de los CDI y los programas de atención integral no escolarizada), el Ministerio de Salud (responsable de la salud materno-infantil y el control del desarrollo), el MIDUVI (responsable de la vivienda y el entorno físico de las familias más vulnerables), el MINTUR (con programas para comunidades rurales), y las organizaciones de la sociedad civil que trabajan con familias en situación de vulnerabilidad. La docente de Educación Inicial ecuatoriana que conoce esta red y sabe cómo activarla en favor de sus niños y sus familias tiene un impacto que trasciende significativamente el espacio del aula.

4.5. La Psicología Aplicada a la Diversidad Educativa

La diversidad en el aula de Educación Inicial ecuatoriana es la norma, no la excepción: ningún grupo de niños es homogéneo en su desarrollo, sus capacidades, su cultura, sus experiencias previas o sus necesidades. La psicología aplicada a la diversidad educativa proporciona los marcos conceptuales para comprender las distintas formas en que la diversidad se manifiesta, las barreras que puede generar para el aprendizaje cuando el sistema educativo no está diseñado para responder a ella, y las estrategias que la investigación ha documentado como más efectivas para garantizar que todos los niños, independientemente de sus características de origen, tengan condiciones equitativas para aprender y desarrollarse plenamente. Ruela Lara et al. (2025) identifican la falta de formación docente en metodologías inclusivas como uno de los principales obstáculos para la educación efectiva en contextos de diversidad en el Ecuador, lo que hace de la formación universitaria en este campo una prioridad de alto impacto.

Un primer marco conceptual indispensable para abordar la diversidad desde la psicología del desarrollo es la distinción entre déficit y diferencia, distinción que resulta particularmente relevante cuando se trabaja con niños cuyas trayectorias evolutivas, formas de comunicación o patrones de comportamiento se apartan de lo esperado según las normas estadísticas del desarrollo típico. El modelo social de la discapacidad, que ha ido ganando terreno frente a modelos puramente médicos centrados en el déficit individual, propone que buena parte de las barreras que enfrentan los niños con necesidades educativas especiales no residen únicamente en sus características personales, sino en la falta de ajuste entre esas características y un entorno educativo diseñado pensando en un niño "estándar" que en realidad no representa a nadie con exactitud. Esta perspectiva no minimiza la importancia de identificar y atender de manera oportuna condiciones del desarrollo que requieren intervención especializada, pero sí exige del docente una mirada que priorice la modificación del entorno y de las prácticas pedagógicas por encima de la exigencia de que sea el niño quien se adapte de manera unilateral a un sistema que no fue pensado para su diversidad.

El diseño universal para el aprendizaje constituye el marco pedagógico más consistente con esta comprensión psicológica de la diversidad, al proponer que las aulas se planifiquen desde el inicio contemplando múltiples formas de representar la información, múltiples vías de acción y expresión para que los niños demuestren su aprendizaje, y múltiples formas de motivar y comprometer a un grupo heterogéneo de estudiantes, en lugar de diseñar primero para un niño promedio imaginario y añadir después adaptaciones puntuales para quienes no encajan en ese diseño inicial. Este enfoque resulta particularmente pertinente para la primera infancia, etapa en la que la variabilidad en los ritmos de desarrollo es amplia incluso entre niños sin ninguna condición diagnosticada, de modo que una planificación flexible y multimodal beneficia al conjunto del grupo y no

exclusivamente a quienes presentan necesidades educativas específicas identificadas. Aplicado a la diversidad lingüística y cultural característica del contexto ecuatoriano, este mismo principio exige reconocer y valorar los repertorios lingüísticos y culturales que los niños traen de sus hogares como recursos legítimos sobre los cuales construir el aprendizaje, en lugar de tratarlos como obstáculos que deben superarse en favor de un único estándar cultural y lingüístico dominante.

La formación de la docente de Educación Inicial en metodologías inclusivas requiere, en consecuencia, del desarrollo de competencias específicas que trascienden el conocimiento general del desarrollo infantil típico: la capacidad de observar y documentar de manera rigurosa las fortalezas y necesidades particulares de cada niño, el conocimiento de estrategias de diferenciación y de apoyos específicos para las condiciones del desarrollo más frecuentes en la primera infancia, y la habilidad para trabajar de manera articulada con las familias y con otros profesionales especializados cuando la situación de un niño lo requiere. Igualmente central resulta el trabajo sobre las actitudes y las expectativas del propio docente frente a la diversidad, dado que la investigación en psicología educativa ha documentado de manera consistente que las expectativas que los adultos sostienen sobre las capacidades de un niño inciden de manera significativa, a través de mecanismos como la profecía autocumplida, en las oportunidades reales de aprendizaje que ese niño recibe. Una formación universitaria que combine el conocimiento riguroso de la psicología del desarrollo con una disposición genuina de apertura y valoración de la diversidad constituye, en este sentido, la base más sólida sobre la cual puede construirse una Educación Inicial ecuatoriana verdaderamente inclusiva, capaz de ofrecer a cada niño, independientemente de sus características particulares, las condiciones que su pleno desarrollo requiere.

4.5.1. Las Diferencias Individuales como Recurso del Aula

Las diferencias individuales en el desarrollo y el aprendizaje son frecuentemente percibidas por los docentes como un problema que hace más difícil la enseñanza: el grupo heterogéneo requiere más tiempo de planificación, mayor diversificación de las actividades y mayor complejidad en la evaluación. Sin embargo, la investigación pedagógica sugiere consistentemente que la diversidad del grupo es también un recurso pedagógico de alto valor cuando el docente la gestiona con criterio: los niños con distintos niveles de desarrollo y distintos estilos de aprendizaje se benefician mutuamente cuando se crean condiciones de aprendizaje cooperativo donde las diferencias son complementarias en lugar de competitivas; los niños de distintas culturas enriquecen el ambiente de aprendizaje cuando sus perspectivas son activamente incluidas en las actividades y los debates del aula.

4.5.2. La Identificación Temprana de Necesidades de Apoyo

La identificación temprana de las necesidades educativas específicas que requieren apoyo especializado es una responsabilidad ética de la docente de Educación Inicial que requiere tanto el conocimiento del desarrollo normativo como la capacidad de observación sistemática y la valentía de comunicar las preocupaciones a las familias de manera empática y constructiva. Las señales de alerta más importantes que la docente debe conocer incluyen: el retraso significativo en los hitos del desarrollo del lenguaje (que puede indicar pérdida auditiva, dificultades de procesamiento del lenguaje o Trastorno del Espectro Autista), las dificultades persistentes de interacción social (especialmente la ausencia de contacto ocular, la falta de respuesta al nombre y la ausencia de juego simbólico pasados los 2 años), los problemas significativos de regulación emocional que no mejoran con el manejo pedagógico y que pueden indicar un trastorno del estado de ánimo o del apego, y los retrasos motores

significativos que pueden indicar condiciones neurológicas que requieren evaluación médica.

4.5.3. Las Adaptaciones Pedagógicas para la Diversidad

La Figura 12 ilustra el modelo de atención educativa centrado en las diferencias individuales que articula el diseño universal para el aprendizaje con las adaptaciones pedagógicas específicas para los niños con NEE en el contexto de la Educación Inicial ecuatoriana.

Figura 12

Modelo de atención educativa centrado en las diferencias individuales para la Educación Inicial ecuatoriana.



Nota. Elaboración propia basada en Ruela Lara et al. (2025), Santos et al. (2025), Grefa Yumbo et al. (2025) y el análisis del modelo de atención educativa inclusiva para la Educación Inicial ecuatoriana.

4.5.4. La Inclusión desde la Perspectiva Psicológica

La Tabla 15 examina las evidencias científicas de las prácticas psicológicas más efectivas en la Educación Inicial según los principales organismos internacionales, con análisis de sus implicaciones específicas para el contexto ecuatoriano.

Tabla 15

Evidencias científicas sobre prácticas psicológicas efectivas en Educación Inicial según organismos internacionales e implicaciones para el Ecuador

Organismo o estudio	Hallazgos sobre prácticas efectivas	Implicaciones para Educación Inicial en Ecuador
OMS y UNICEF (2018): Desarrollo en la Primera Infancia	Cuidado receptivo, estimulación temprana, nutrición, salud y ambientes seguros favorecen el desarrollo integral.	Fortalecer la atención integral mediante CDI y programas educativos con participación familiar.
Harvard Center on the Developing Child	Las relaciones sensibles, la reducción del estrés tóxico y el desarrollo de funciones ejecutivas son claves para el aprendizaje.	Formar docentes en neurodesarrollo, regulación emocional y vínculos educativos seguros.
UNESCO-OREALC (2022)	La calidad educativa depende de docentes preparados, inclusión y pertinencia cultural.	Diseñar prácticas interculturales adaptadas a la diversidad del Ecuador.
Perry Preschool y Abecedarian Project	La Educación Inicial de calidad genera beneficios cognitivos, sociales y económicos a largo plazo.	Promover inversión en primera infancia y prácticas pedagógicas de alta calidad.

Nota. Elaboración propia basada en OMS y UNICEF (2018), Harvard Center on the Developing Child, UNESCO-OREALC (2022) y estudios longitudinales de educación inicial.

4.5.5. La Atención Integral a la Diversidad

La Tabla 16 examina los tipos de diversidad más relevantes en las aulas ecuatorianas de Educación Inicial con análisis de las barreras que pueden generar y de las estrategias psicológicas para su atención efectiva.

Tabla 16
Estrategias psicológicas para atender la diversidad en la Educación Inicial ecuatoriana.

Tipo de diversidad	Barreras y factores de riesgo	Estrategias para la atención efectiva
Diversidad cultural y lingüística	Barreras comunicativas cuando la lengua y cultura escolar no coinciden con la del niño.	Valorar la lengua materna, integrar saberes culturales y usar recursos interculturales.
Diversidad de capacidades y NEE	Actividades poco accesibles que limitan la participación y aprendizaje.	Observar fortalezas y necesidades; aplicar DUA y apoyos individualizados.
Diversidad socioeconómica y vulnerabilidad	Menor acceso a estimulación, nutrición adecuada, seguridad emocional y recursos educativos.	Generar ambientes protectores, altas expectativas y apoyo socioemocional.
Diversidad de ritmos de desarrollo y aprendizaje	Actividades homogéneas que no consideran diferencias individuales.	Diseñar experiencias flexibles con distintos niveles de desafío y participación.

Nota. Elaboración propia basada en Ruela Lara et al. (2025), Santos et al. (2025), Greff Yumbo et al. (2025) y el análisis de las estrategias para la atención a la diversidad en la Educación Inicial ecuatoriana.

Las aplicaciones psicológicas para la práctica docente examinadas en este capítulo configuran un panorama exigente pero alcanzable: el docente de Educación Inicial ecuatoriano que diseña ambientes psicológicamente seguros, que aplica estrategias pedagógicas fundamentadas en la evidencia, que evalúa el desarrollo de manera formativa y sistemática, que articula con las familias de manera genuina y colaborativa, y que responde a la diversidad de sus niños con criterio psicológico, no es un superhéroe educativo sino un profesional bien formado en la ciencia del desarrollo infantil aplicada al contexto específico del Ecuador plurinacional. Esa formación es precisamente lo que este libro aspira a contribuir a construir.

Cedeño Zambrano et al. (2025) identifican como prioritaria la necesidad de estrategias pedagógicas que respondan efectivamente a las necesidades individuales y colectivas de los niños, considerando la diversidad cultural, emocional y funcional de las aulas. Esta necesidad, documentada desde dentro del sistema ecuatoriano, define el horizonte de la formación universitaria de los docentes de Educación Inicial: no la transmisión de un conjunto de técnicas genéricas sino el desarrollo de la competencia de reflexión fundamentada en el conocimiento psicológico que permite a cada docente diseñar respuestas apropiadas para la diversidad específica de los niños a su cargo en el contexto cultural específico de su comunidad ecuatoriana. Con esa competencia, la docente de Educación Inicial ecuatoriana tiene en sus manos la posibilidad de ser el agente de cambio más efectivo del sistema educativo.



Capítulo 5

Formación Profesional e Investigación en Psicología y Educación Inicial

CAPÍTULO 5

Formación profesional e investigación en Psicología y Educación Inicial

Los cuatro capítulos anteriores construyeron un edificio de conocimiento psicológico sobre el desarrollo infantil: sus fundamentos teóricos, sus procesos cognitivos, su dimensión socioemocional y sus aplicaciones pedagógicas. Este quinto y último capítulo no es la cúspide de ese edificio sino su fundamento más profundo: la pregunta por quién construye ese conocimiento, cómo lo construye, cómo se forma para aplicarlo con rigor y compromiso, y hacia dónde apunta el horizonte de lo que la Psicología y la Educación Inicial tienen por desarrollar. Un libro sobre la ciencia del desarrollo infantil aplicada al aula estaría incompleto sin el capítulo sobre cómo se forma la persona que aplica esa ciencia, cómo se investiga en el campo y cuáles son los desafíos y las oportunidades que definen el futuro de la disciplina.

Vallejo Palacios et al. (2025) documentan que el sistema de Educación Inicial ecuatoriano enfrenta retos significativos en la calidad de la formación docente, y que los resultados de su investigación subrayan la necesidad urgente de fortalecer la formación continua y garantizar la equidad en el acceso a la Educación Inicial de calidad. Esta necesidad de fortalecimiento de la formación docente es precisamente el mandato más directo que este libro dirige al docente universitario ecuatoriano que lo lee: la calidad de la Educación Inicial ecuatoriana depende en primer lugar de la calidad de quienes forman a sus docentes, y esa responsabilidad recae sobre los docentes universitarios e investigadores que trabajan en los programas de formación inicial y continua del sistema.

Gaibor Donoso (2026), en su revisión sistemática sobre el uso de la inteligencia artificial en la Educación Inicial y preparatoria,

documenta que la IA contribuye significativamente a la personalización del aprendizaje, mejora el rendimiento académico y favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales cuando se aplica con criterio pedagógico; pero también identifica riesgos relacionados con la sobreexposición, la brecha de acceso tecnológico y la posible deshumanización de la relación educativa que la primera infancia necesita. Esta tensión entre las oportunidades y los riesgos de la innovación tecnológica define el espíritu crítico con que este capítulo examina las cinco dimensiones de la formación profesional e investigación en Psicología y Educación Inicial.

5.1. Competencias Psicológicas del Docente de Educación Inicial

Las competencias psicológicas del docente de Educación Inicial son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones que le permiten comprender el desarrollo de cada niño a su cargo, diseñar las experiencias de aprendizaje apropiadas para ese desarrollo, gestionar el ambiente del aula de manera que promueva el bienestar y el aprendizaje, articularse con las familias y los especialistas de manera efectiva, y reflexionar sistemáticamente sobre su propia práctica para mejorarla de manera continua. La formación de estas competencias no se completa en los estudios universitarios iniciales: es un proceso de desarrollo profesional permanente que se extiende a lo largo de toda la trayectoria profesional del educador de la primera infancia.

El conocimiento riguroso del desarrollo infantil típico constituye la base sobre la cual se edifican las demás competencias psicológicas del docente, en la medida en que sin este marco de referencia resulta imposible interpretar de manera adecuada lo que ocurre con cada niño en el aula. Este conocimiento no puede limitarse a la memorización de hitos evolutivos aislados, sino que exige comprender los mecanismos

subyacentes que explican por qué el desarrollo sigue determinadas trayectorias, cómo interactúan entre sí las distintas dimensiones del desarrollo examinadas a lo largo de este libro, y cuál es el rango de variabilidad normal esperable en cada etapa. Un docente que domina este conocimiento con solidez es capaz de distinguir con criterio entre una conducta que refleja simplemente el momento madurativo del niño y una señal que podría requerir mayor atención, evitando tanto la alarma innecesaria como la desatención de indicadores genuinamente relevantes. Esta base de conocimiento debe además actualizarse de manera constante, dado que la investigación en psicología del desarrollo y en neurociencia infantil continúa produciendo hallazgos que enriquecen y en ocasiones revisan sustancialmente comprensiones previamente asentadas.



Junto al conocimiento teórico, la competencia observacional representa una habilidad central que distingue al docente experto del principiante: la capacidad de mirar con atención sistemática y sostenida a cada niño, de documentar lo observado con objetividad, y de traducir esa observación en decisiones pedagógicas concretas y oportunas. Esta competencia se desarrolla de manera progresiva a través de la práctica deliberada y de la retroalimentación de docentes

más experimentados o de supervisores especializados, y exige del educador una disposición particular: la capacidad de suspender momentáneamente el juicio evaluativo automático para observar primero con curiosidad genuina lo que el niño está haciendo, sintiendo o comunicando. Estrechamente vinculada a esta capacidad observacional se encuentra la competencia relacional, es decir, la habilidad para construir vínculos de calidad con cada niño del grupo, para regular las propias emociones ante las situaciones desafiantes que inevitablemente surgen en el trabajo cotidiano con la primera infancia, y para modelar de manera consistente las formas de comunicación y de manejo emocional que se espera que los niños vayan internalizando.

La reflexión sistemática sobre la propia práctica constituye la competencia que integra y potencia a todas las anteriores, al permitir al docente examinar de manera crítica sus propias decisiones pedagógicas, sus supuestos implícitos sobre los niños y sus familias, y los resultados reales de sus intervenciones, más allá de la simple repetición de rutinas heredadas de la costumbre o de la formación inicial. Esta disposición reflexiva se ve fortalecida de manera considerable cuando se ejerce en comunidad, a través de espacios de trabajo colaborativo entre docentes, de supervisión pedagógica de calidad y de procesos formales de desarrollo profesional continuo, en lugar de constituir un ejercicio solitario y ocasional. Para el contexto ecuatoriano, donde la formación inicial de las educadoras de Educación Inicial presenta todavía brechas importantes en la profundidad con que se abordan los fundamentos psicológicos del desarrollo, fortalecer estas competencias mediante programas de formación continua, de acompañamiento pedagógico situado y de generación de comunidades profesionales de aprendizaje representa una de las estrategias de mayor impacto potencial para elevar de manera sostenida la calidad de la atención que reciben los niños más pequeños del país.

5.1.1. La Comprensión Científica del Desarrollo Infantil

La comprensión científica del desarrollo infantil es la competencia fundamental del educador de la primera infancia: sin ella, todas las demás competencias pedagógicas carecen de la orientación que permite distinguir qué es apropiado para el nivel de desarrollo de los niños a cargo, qué señales de alerta merecen atención y derivación, y qué intervenciones tienen mayor probabilidad de producir los efectos de desarrollo que se buscan. Esta comprensión no es el conocimiento memorístico de los estadios y los hitos del desarrollo: es la comprensión viva y aplicable de los mecanismos mediante los cuales el desarrollo ocurre, los factores que lo promueven y los que lo limitan, y las implicaciones de ese conocimiento para las decisiones pedagógicas de cada día.

5.1.2. El Pensamiento Crítico en la Práctica Educativa

El pensamiento crítico en la práctica educativa del docente de Educación Inicial implica la capacidad de evaluar de manera reflexiva y fundamentada las afirmaciones sobre el desarrollo infantil y las prácticas pedagógicas que circulan en el campo, distinguiendo las que tienen respaldo científico sólido de las que son modas, supersticiones o simplificaciones de la evidencia. En la Educación Inicial ecuatoriana, el pensamiento crítico del docente es especialmente relevante porque muchas prácticas pedagógicas establecidas (como la presión por el aprendizaje de la lectoescritura antes de los 6 años, o el uso de fichas de trabajo que reproducen la misma actividad para todos los niños del grupo) no tienen respaldo en la investigación sobre el desarrollo infantil y pueden ser contraproducentes para el aprendizaje a largo plazo. El docente con pensamiento crítico puede evaluar estas prácticas a la luz de la evidencia y proponer alternativas fundamentadas.

5.1.3. La Toma de Decisiones Pedagógicas Fundamentadas

La toma de decisiones pedagógicas fundamentadas es la competencia que conecta el conocimiento con la acción: la capacidad de usar el conocimiento del desarrollo infantil para analizar una situación del aula, generar opciones de respuesta, seleccionar la más apropiada para el contexto específico e implementarla de manera coherente con los principios que la fundamentan. Esta competencia no puede desarrollarse solo con la lectura de libros sobre pedagogía de la primera infancia: requiere práctica reflexiva en contextos reales de Educación Inicial, con la supervisión de docentes más experimentados que puedan modelar el proceso de toma de decisiones y ofrecer retroalimentación sobre las decisiones del estudiante en formación.

5.1.4. La Ética Profesional y la Responsabilidad Educativa

La ética profesional del educador de la primera infancia tiene una especificidad que la distingue de la ética de otros profesionales de la educación: la extrema vulnerabilidad del niño muy pequeño, que no puede hablar por sí mismo, que depende completamente de los adultos de referencia y que está construyendo las bases de su desarrollo en estas relaciones tempranas, hace de la responsabilidad ética del educador de la primera infancia una de las más exigentes del sistema educativo. La ética del cuidado, que coloca el bienestar de cada niño en el centro de todas las decisiones, debe orientar no solo las grandes decisiones institucionales sino los micro-momentos de la práctica cotidiana: cómo se responde al llanto de un niño, cómo se gestiona el conflicto entre dos niños por un material, cómo se comunica con la familia una preocupación sobre el desarrollo de su hijo.

5.1.5. El Desarrollo Profesional Permanente

La Tabla 17 examina las cuatro dimensiones competenciales más relevantes del educador infantil desde la perspectiva de la Psicología del desarrollo con análisis de las competencias específicas y de las estrategias para desarrollarlas en la formación universitaria ecuatoriana y en el desarrollo profesional continuo.

Tabla 17

Competencias profesionales del educador infantil desde la perspectiva psicológica.

Dimensión competencial	Competencias del educador infantil desde la Psicología del Desarrollo	Desarrollo en formación y práctica profesional en Ecuador
Competencia científica	Comprender el desarrollo cognitivo, emocional, lingüístico y motor de la primera infancia.	Formación continua basada en evidencia, neurodesarrollo y actualización profesional.
Competencia pedagógica	Diseñar experiencias, ambientes y estrategias acordes al desarrollo infantil.	Formación con práctica guiada, planificación pedagógica y reflexión sobre la práctica.
Competencia socioemocional	Regular las propias emociones y construir vínculos seguros con los niños.	Fortalecer habilidades socioemocionales, autocuidado docente y clima positivo de aula.
Competencia ética	Actuar desde los derechos del niño, inclusión y responsabilidad profesional.	Analizar dilemas éticos, protección infantil y prácticas educativas respetuosas.

Nota. Elaboración propia basada en Vallejo Palacios et al. (2025), Grefa Yumbo et al. (2025), Cedeño Zambrano et al. (2025) y el análisis de las competencias profesionales del educador infantil para el contexto universitario ecuatoriano.

5.2. La Investigación Aplicada al Desarrollo Infantil

La investigación sobre el desarrollo infantil en el contexto ecuatoriano es un campo en expansión pero todavía insuficientemente desarrollado en relación con las necesidades de conocimiento que la política educativa y la práctica pedagógica requieren. Los capítulos anteriores de este libro han citado consistentemente investigaciones producidas desde Ecuador (desde Guaranda, Milagro, Ambato, Tulcán, Orellana, Guayaquil) que documentan aspectos específicos del desarrollo infantil en el contexto ecuatoriano: cada una de esas referencias es el resultado de docentes e investigadores ecuatorianos que decidieron producir conocimiento sobre los niños de su propio territorio en lugar de simplemente importar y aplicar los hallazgos de estudios producidos en contextos cultural y socialmente distintos.

La importancia de generar investigación local sobre el desarrollo infantil, más allá de la disponibilidad de un vasto cuerpo de evidencia internacional, radica en el reconocimiento de que el desarrollo humano, aunque sigue trayectorias biológicas ampliamente compartidas por toda la especie, se encuentra siempre modulado por las particularidades del contexto cultural, socioeconómico y ecológico en que cada niño crece. Los instrumentos de evaluación, las normas de desarrollo y los programas de intervención diseñados y validados en contextos como Estados Unidos o Europa Occidental no pueden asumirse como automáticamente aplicables a la realidad de un niño de la Sierra ecuatoriana, de la Amazonía o de una comunidad costera, sin un proceso previo de adaptación cultural y de validación empírica en el nuevo contexto. La investigación local permite, precisamente, verificar hasta qué punto los hallazgos generales de la disciplina se sostienen en el territorio ecuatoriano, identificar particularidades culturales relevantes que la literatura internacional podría pasar por alto, y generar evidencia directamente aplicable a las políticas y a los programas educativos del país.

El fortalecimiento de la investigación aplicada al desarrollo infantil en Ecuador requiere del desarrollo de competencias metodológicas específicas entre los docentes universitarios y los investigadores del campo educativo, competencias que van desde el diseño de estudios rigurosos con las particularidades éticas que exige trabajar con población infantil, hasta el dominio de instrumentos de medición validados y de estrategias de análisis apropiadas para los datos del desarrollo. Resulta igualmente importante el fortalecimiento de redes de colaboración entre universidades, entre investigadores de distintas provincias del país y entre el ámbito académico y las instituciones responsables de la política pública de primera infancia (el MINEDUC y el MIES, principalmente), de modo que la investigación producida no quede confinada a la publicación académica sino que efectivamente informe el diseño de programas y de políticas. La colaboración interinstitucional resulta particularmente valiosa para superar las limitaciones de recursos que con frecuencia enfrentan los investigadores individuales, permitiendo estudios de mayor escala y de mayor solidez metodológica que los que podrían lograrse desde esfuerzos aislados.

La formación en investigación debe además constituir un componente explícito de los programas universitarios que preparan a los futuros docentes e investigadores del campo de la Educación Inicial, de modo que la capacidad de leer críticamente la literatura científica, de plantear preguntas de investigación relevantes para la práctica educativa y de participar en proyectos de investigación aplicada se convierta en una competencia profesional ampliamente distribuida y no en un dominio reservado a un reducido número de especialistas. Esta democratización de la capacidad investigativa dentro del campo educativo ecuatoriano tiene el potencial de generar un círculo virtuoso particularmente valioso: docentes formados para observar con rigor y para cuestionar de manera sistemática sus propias prácticas producen, con el tiempo, preguntas de investigación más

pertinentes y mejor fundamentadas en la realidad concreta del aula, mientras que una base creciente de evidencia local, a su vez, retroalimenta y mejora de manera continua la formación de las nuevas generaciones de educadoras de la primera infancia, consolidando progresivamente un cuerpo de conocimiento psicológico y pedagógico genuinamente arraigado en la realidad y en las necesidades del contexto ecuatoriano.

5.2.1. La Investigación Educativa sobre la Primera Infancia

La investigación educativa sobre la primera infancia en Ecuador tiene características específicas que la distinguen de la investigación en otros niveles del sistema educativo: los participantes son niños pequeños que no pueden dar su consentimiento informado ni responder cuestionarios ni participar en entrevistas estructuradas, lo que exige metodologías de investigación específicamente diseñadas para este grupo de edad (observación sistemática, análisis de producciones, experimentación con objetos y situaciones); la ética de la investigación con niños muy pequeños tiene exigencias especiales de protección que los comités de ética de las universidades ecuatorianas no siempre tienen suficiente formación para evaluar; y los hallazgos de la investigación tienen implicaciones directas sobre políticas públicas que afectan a los niños más vulnerables de la sociedad.

5.2.2. Los Estudios Observacionales en el Aula

Los estudios observacionales en el aula de Educación Inicial son la modalidad de investigación más accesible para el docente universitario ecuatoriano y sus estudiantes de pedagogía: no requieren equipamiento especializado, se realizan en el contexto natural del aula, producen datos ecológicamente válidos sobre el comportamiento real de los niños en situaciones cotidianas, y pueden combinarse con otras

modalidades de recolección de datos (análisis de producciones, conversaciones con docentes, revisión de documentación pedagógica) para producir una imagen más completa del desarrollo infantil en el contexto educativo específico.

5.2.3. La Investigación-Acción Docente

La investigación-acción docente es el método de investigación más directamente transformador para la práctica de la Educación Inicial ecuatoriana porque convierte a la docente de consumidora pasiva de conocimiento producido por otros en productora activa de conocimiento sobre su propio contexto de trabajo. Los ciclos de investigación-acción (observar un problema de la práctica, formular una pregunta de investigación, diseñar una intervención, implementarla, recoger evidencias de sus efectos, reflexionar sobre los resultados y diseñar el siguiente ciclo) son la metodología de formación continua de mayor impacto documentado sobre la calidad pedagógica porque articulan directamente el conocimiento teórico con la práctica específica del contexto del docente.

5.2.4. La Interpretación de Evidencias Científicas

La capacidad de interpretar críticamente la evidencia científica sobre el desarrollo infantil y la efectividad de las intervenciones educativas es una competencia investigativa fundamental para el docente universitario ecuatoriano que forma a las educadoras de la primera infancia. Esta capacidad incluye: conocer los distintos tipos de diseño de investigación y su nivel de evidencia (desde los estudios de caso hasta los ensayos controlados aleatorizados y los meta-análisis); leer críticamente los artículos científicos evaluando la calidad de la metodología y la validez de las conclusiones; distinguir entre correlación y causalidad en los estudios sobre el desarrollo infantil; y evaluar la pertinencia de los hallazgos de estudios producidos en otros

contextos culturales para el contexto ecuatoriano específico. La Tabla 18 examina los métodos de investigación más relevantes para el estudio del desarrollo infantil.

Tabla 18
Métodos de investigación aplicados al estudio del desarrollo infantil.

Método de investigación	Características, fortalezas y limitaciones	Aplicación en primera infancia en Ecuador
Observación sistemática	Estudia el comportamiento infantil en contextos reales; aporta información ecológica, aunque requiere criterios claros para evitar sesgos.	Útil en CDI y centros de Educación Inicial para documentar desarrollo y aprendizaje.
Estudios longitudinales y transversales	Analizan cambios del desarrollo en el tiempo o comparan grupos de edad; los longitudinales requieren mayor inversión y seguimiento.	Necesarios para conocer trayectorias del desarrollo infantil ecuatoriano.
Investigación-acción docente	Vincula reflexión, investigación y mejora de la práctica educativa mediante ciclos de acción.	Permite generar conocimiento desde las experiencias de docentes de Educación Inicial.
Revisiones sistemáticas y meta-análisis	Integran resultados de múltiples estudios para identificar evidencias confiables sobre intervenciones.	Apoyan decisiones educativas y políticas públicas basadas en evidencia.

Nota. Elaboración propia basada en Vallejo Palacios et al. (2025), Manobanda-Gaglay y Bonilla-Roldán (2025), Llatance Ruiz et al. (2024) y el análisis de los métodos de investigación para el estudio del desarrollo infantil en el contexto ecuatoriano.

5.2.5. La Transferencia del Conocimiento a la Práctica

La transferencia del conocimiento producido por la investigación a la práctica pedagógica de las docentes de Educación Inicial ecuatorianas es el proceso de mayor importancia y mayor dificultad del campo: la brecha entre lo que la investigación sabe sobre el desarrollo infantil y cómo aprenden mejor los niños, y lo que ocurre en las aulas ecuatorianas de Educación Inicial, es significativa y no se cierra simplemente con la publicación de más artículos científicos. La transferencia efectiva del conocimiento requiere: investigación producida en el contexto ecuatoriano y comunicada en lenguaje accesible para los docentes en ejercicio; programas de formación continua que articulan el conocimiento con la práctica de manera sistemática y con seguimiento; políticas institucionales que valoran y apoyan la innovación pedagógica basada en evidencia; y comunidades de práctica donde los docentes pueden compartir y validar los conocimientos que implementan en su aula.

5.3. Innovación en la Enseñanza desde la Psicología

La innovación en la Educación Inicial ecuatoriana desde la perspectiva psicológica no es simplemente la adopción de las tecnologías más nuevas o las metodologías más novedosas: es la transformación fundamentada y reflexiva de las prácticas pedagógicas que produce mejoras verificables en el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de los niños. Esta distinción es importante porque en el campo de la Educación Inicial circulan muchas innovaciones de moda que no tienen respaldo científico y que pueden producir efectos nulos o incluso negativos sobre el desarrollo (como la presión por el aprendizaje de la lectoescritura antes de los 6 años que algunas familias y sistemas escolares demandan a las docentes de Educación Inicial). La innovación basada en evidencia es la que parte de la

pregunta "¿qué sabe la investigación sobre cómo aprenden mejor los niños?" en lugar de "¿qué está haciendo el resto?"



El caso de la lectoescritura temprana ilustra con particular claridad la tensión entre la innovación aparente y la innovación genuinamente fundamentada en la evidencia psicológica del desarrollo. La presión social y familiar por adelantar la enseñanza formal de la lectura y la escritura antes de que el niño cuente con la madurez neurológica, motriz fina y lingüística necesaria responde a una comprensión intuitiva y errónea del aprendizaje, según la cual "antes es siempre mejor". La evidencia acumulada en psicología del desarrollo sugiere, por el contrario, que forzar la adquisición formal de estas habilidades antes de que las bases perceptivas, motrices y de conciencia fonológica se hayan desarrollado adecuadamente puede generar frustración, rechazo hacia la lectura y aprendizajes superficiales que requieren ser posteriormente reconstruidos. Una innovación genuinamente informada por la psicología no consiste en resistir sin más a esta presión, sino en ofrecer a las familias y a las

autoridades educativas alternativas pedagógicas sólidas (como el enriquecimiento sistemático de la conciencia fonológica a través del juego, la exposición rica a la lectura compartida y la manipulación de materiales que fortalecen la motricidad fina) que preparen de manera efectiva el terreno para la lectoescritura formal sin necesidad de adelantar artificialmente su enseñanza directa.

La tecnología digital constituye otro terreno donde la distinción entre innovación superficial e innovación fundamentada resulta particularmente relevante para la primera infancia. La investigación en desarrollo infantil y uso de pantallas ha documentado de manera consistente que no toda exposición tecnológica produce los mismos efectos: existe una diferencia sustancial entre el uso pasivo y prolongado de dispositivos como sustituto de la interacción humana, y el uso puntual, acompañado y pedagógicamente intencionado de recursos digitales que complementan, sin reemplazar, las experiencias de aprendizaje basadas en la interacción directa con personas y objetos del entorno físico. Una innovación tecnológica genuinamente fundamentada en la psicología del desarrollo evalúa cada recurso digital en función de su capacidad real de enriquecer la interacción social, la exploración activa y el desarrollo del lenguaje, y no simplemente en función de su novedad o de su atractivo comercial, priorizando siempre el acompañamiento adulto sobre el consumo tecnológico autónomo del niño pequeño.

La capacidad de discernir entre innovación fundamentada e innovación superficial exige del docente universitario y del educador de la primera infancia una alfabetización científica sólida que le permita leer con criterio la literatura de investigación, evaluar la calidad metodológica de los estudios que respaldan una determinada propuesta pedagógica, y resistir con argumentos rigurosos la presión de modas educativas que carecen de sustento empírico suficiente. Esta capacidad de discernimiento no debe confundirse con una

postura conservadora que rechaza de manera sistemática toda novedad pedagógica: la historia de la Educación Inicial está llena de innovaciones genuinamente valiosas, desde el reconocimiento científico del valor del juego hasta la incorporación de los principios del diseño universal para el aprendizaje, que en su momento representaron transformaciones significativas respecto de las prácticas previas y que hoy cuentan con sólido respaldo empírico. El desafío formativo consiste, precisamente, en cultivar en las futuras educadoras de la primera infancia ecuatoriana una disposición simultánea de apertura genuina hacia la innovación y de rigor crítico frente a la evidencia, de modo que las transformaciones que introduzcan en sus aulas respondan efectivamente a lo que la ciencia del desarrollo infantil sabe sobre cómo los niños aprenden y crecen mejor, y no simplemente a las tendencias pasajeras del momento.

5.3.1. La Innovación Basada en Evidencia

La innovación basada en evidencia en la Educación Inicial ecuatoriana parte de los hallazgos de la investigación sobre el desarrollo infantil para diseñar intervenciones pedagógicas que tienen alta probabilidad de producir los efectos de desarrollo que se buscan. Esta innovación no implica que el docente reproduzca mecánicamente las intervenciones documentadas en estudios internacionales: implica que usa el conocimiento de los mecanismos psicológicos que hacen efectiva una intervención para adaptarla de manera fundamentada al contexto cultural, lingüístico y socioeconómico específico de sus niños ecuatorianos. La investigación producida en Ecuador es especialmente valiosa para este proceso porque documenta los mecanismos de efectividad en contextos más cercanos al de la docente que la quiere aplicar.

5.3.2. Los Recursos Digitales para el Aprendizaje Infantil

Los recursos digitales para el aprendizaje en la Educación Inicial tienen un espacio legítimo y valioso cuando se usan con criterio pedagógico: los videos interactivos de alta calidad, los juegos digitales que desarrollan habilidades específicas de desarrollo (reconocimiento fonológico, pensamiento lógico, vocabulario), las plataformas de narración digital que amplían la exposición del niño a los libros y las historias, y las herramientas de documentación pedagógica que facilitan el trabajo del docente son usos apropiados de la tecnología en la primera infancia. Lo que la evidencia sobre el desarrollo infantil desaconseja es la exposición pasiva a pantallas sin interacción social y sin mediación pedagógica activa del adulto, especialmente en los primeros dos años de vida. La posición de equilibrio que la psicología del desarrollo puede ofrecer a las docentes y las familias ecuatorianas es: la tecnología como herramienta al servicio del aprendizaje, no como sustituto de las relaciones humanas que el desarrollo de la primera infancia necesita.

5.3.3. La Inteligencia Artificial como Apoyo Docente

Gaibor Donoso (2026), en su revisión sistemática sobre el uso de la inteligencia artificial en la Educación Inicial y preparatoria en Ecuador y América Latina, documenta que la IA contribuye significativamente a la personalización del aprendizaje, mejora el rendimiento académico y favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales a través de sistemas de tutoría inteligente, plataformas adaptativas y herramientas de storytelling digital; pero también identifica riesgos que los docentes y las instituciones deben gestionar responsablemente: la sobreexposición a pantallas en edades tempranas, la recolección no regulada de datos de niños menores de edad, la brecha de acceso tecnológico que puede ampliar las desigualdades, y el riesgo de

reemplazar con la IA las interacciones humanas que son irremplazables para el desarrollo en la primera infancia. La Figura 13 ilustra el ecosistema de innovación educativa sustentado en la Psicología del aprendizaje.

Figura 13

Ecosistema de innovación educativa sustentado en la Psicología del aprendizaje infantil para la Educación Inicial.



Nota. Elaboración propia basada en Gaibor Donoso (2026), Vallejo Palacios et al. (2025), Suárez Chirinos et al. (2025) y el análisis del ecosistema de innovación educativa para la Educación Inicial ecuatoriana.

5.3.4. Las Tendencias Internacionales en Educación Inicial

Las tendencias internacionales más relevantes para la Educación Inicial ecuatoriana incluyen: el movimiento por la educación basada en la naturaleza (forest schools, jardines de aventura, aprendizaje en el exterior) que reivindica el entorno natural como el ambiente de aprendizaje más poderoso para la primera infancia; el enfoque de las competencias del siglo XXI aplicado a la primera infancia que incluye la creatividad, el pensamiento crítico, la

colaboración y la comunicación como objetivos explícitos de la Educación Inicial; la tendencia hacia la evaluación auténtica del desarrollo en lugar de las evaluaciones estandarizadas que comparan a los niños con normas externas; y el creciente reconocimiento de la importancia del bienestar docente como condición del bienestar infantil, con políticas específicas de apoyo emocional y reducción del agotamiento en los educadores de la primera infancia.

5.3.5. La Innovación Responsable en Contextos Educativos

La innovación responsable en la Educación Inicial ecuatoriana es la que incorpora explícitamente tres criterios en su diseño e implementación: la evidencia (¿tiene esta innovación respaldo en la investigación sobre el desarrollo infantil?), la equidad (¿esta innovación beneficia a todos los niños del grupo o solo a algunos?) y la pertinencia cultural (¿esta innovación es apropiada para el contexto cultural, lingüístico y socioeconómico de los niños ecuatorianos a los que se dirige?). La innovación que no cumple estos tres criterios puede parecer promisorio pero produce efectos que no son los esperados, que benefician a unos pocos mientras excluyen a otros, o que entran en conflicto con los valores y los saberes de las comunidades ecuatorianas.

5.4. La Formación Universitaria para Educadores Infantiles

La formación universitaria de los educadores de la primera infancia es la inversión de mayor impacto multiplicador que el sistema educativo ecuatoriano puede hacer para mejorar la calidad de la Educación Inicial: cada docente bien formado produce durante su carrera profesional entre 20 y 30 años de interacciones de alta calidad con grupos de 15 a 25 niños por año, produciendo un efecto acumulado sobre cientos de niños que se extiende décadas después de su

graduación. Vallejo Palacios et al. (2025) identifican la formación continua de los docentes como uno de los tres retos más urgentes del sistema de Educación Inicial ecuatoriano (junto con la inversión en infraestructura y la garantía de equidad de acceso), y proponen que las reformas de los programas de formación universitaria deben articular sistemáticamente el conocimiento del desarrollo infantil con la práctica pedagógica reflexiva en contextos reales.

Uno de los problemas más persistentes en la formación universitaria de los educadores de la primera infancia, documentado de manera reiterada tanto en la literatura internacional como en los diagnósticos producidos desde el propio contexto ecuatoriano, es la desconexión entre la enseñanza teórica de la psicología del desarrollo y la práctica pedagógica efectiva en el aula. Es frecuente que los futuros docentes cursen asignaturas sobre teorías del desarrollo, procesos cognitivos y bases neurobiológicas del aprendizaje de manera relativamente aislada de sus experiencias de práctica preprofesional, de modo que llegan a estas últimas sin las herramientas necesarias para traducir ese conocimiento teórico en decisiones pedagógicas concretas frente a un grupo real de niños. Superar esta desconexión exige rediseñar los programas de formación de manera que el conocimiento psicológico se enseñe de forma explícitamente vinculada a casos, observaciones y problemas pedagógicos reales, y que las experiencias de práctica preprofesional se acompañen de una supervisión que ayude sistemáticamente al estudiante a establecer puentes entre lo que ha estudiado y lo que observa y hace en el aula.

La calidad de la práctica preprofesional constituye, en este sentido, un componente formativo tan decisivo como la solidez del currículo teórico, en la medida en que es precisamente en el contacto sostenido y acompañado con niños reales donde el futuro docente consolida las competencias observacionales, relacionales y reflexivas que ningún curso puramente expositivo puede desarrollar por sí solo.

Una práctica preprofesional de calidad requiere de aulas de acogida con docentes mentores capacitados específicamente para esta función, de una carga horaria suficiente que permita una inmersión genuina en la vida cotidiana del aula más allá de visitas puntuales y superficiales, y de espacios sistemáticos de reflexión conjunta entre el estudiante, su tutor universitario y su docente mentor, en los cuales las experiencias vividas en el aula se analicen a la luz del marco teórico y se traduzcan en aprendizajes explícitos sobre la propia práctica emergente. La ausencia de cualquiera de estos componentes reduce sustancialmente el potencial formativo de la práctica preprofesional, convirtiéndola en una experiencia de acompañamiento pasivo más que en un verdadero espacio de desarrollo de competencias profesionales.

La formación universitaria de calidad para los educadores de la primera infancia no puede además concebirse como un proceso que concluye con la obtención del título profesional, sino que debe proyectarse como el punto de partida de una trayectoria de desarrollo profesional continuo que acompañe al docente a lo largo de toda su carrera. Esto exige de las universidades ecuatorianas el desarrollo de programas robustos de educación continua, de posgrados especializados en distintas dimensiones del desarrollo infantil y de espacios de actualización periódica que permitan a los docentes en ejercicio mantenerse al corriente de los avances de la investigación en psicología del desarrollo y en pedagogía de la primera infancia. Igualmente relevante resulta el fortalecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje entre egresados, que permitan a los docentes sostener en el tiempo el intercambio reflexivo sobre su práctica más allá de los espacios formales de capacitación institucional. Una política de formación universitaria que articule de manera coherente estos tres componentes (una formación inicial sólida y bien conectada con la práctica, una experiencia de práctica preprofesional de calidad, y oportunidades sostenidas de desarrollo profesional continuo) constituye la estrategia de mayor potencial

transformador para elevar de manera sostenida la calidad de la Educación Inicial ecuatoriana y, con ella, las oportunidades de desarrollo pleno de todos los niños del país en la etapa más decisiva de sus vidas.

5.4.1. La Integración entre Teoría y Práctica

La integración entre la teoría del desarrollo infantil y la práctica pedagógica es el desafío pedagógico más fundamental de los programas de formación universitaria en Educación Inicial: los futuros educadores necesitan comprender los mecanismos psicológicos del desarrollo para poder tomar decisiones pedagógicas fundamentadas, pero esa comprensión teórica solo se convierte en competencia pedagógica cuando se practica en contextos reales de Educación Inicial con la supervisión reflexiva de docentes más experimentados. Los programas universitarios ecuatorianos que articulan el aprendizaje teórico con observaciones sistemáticas en CDI y centros de Educación Inicial desde los primeros semestres, y que incluyen prácticas preprofesionales extensas y supervisadas en los semestres finales, producen egresados significativamente más competentes que los que separan la formación teórica de la práctica.

5.4.2. Las Prácticas Preprofesionales Reflexivas

Las prácticas preprofesionales son el componente de la formación universitaria en Educación Inicial de mayor potencial transformador cuando se diseñan con el propósito explícito de la reflexión sobre la práctica, en lugar de como simple exposición al mundo laboral. Una práctica preprofesional reflexiva incluye: la observación sistemática del desarrollo de los niños del grupo con registro de evidencias; el diseño, la implementación y la evaluación de actividades con retroalimentación del supervisor; la reflexión escrita sobre las decisiones pedagógicas tomadas y sus efectos observados; y

la discusión colectiva con los pares en prácticas sobre los dilemas y los aprendizajes de la experiencia. Esta modalidad de práctica, más exigente que la simple observación o la ayudantía, produce aprendizajes que la formación teórica no puede generar y que la práctica sin reflexión no consolida.

5.4.3. El Desarrollo de Competencias Investigativas

El desarrollo de competencias investigativas en los futuros educadores de la primera infancia tiene un doble propósito: formarlos como consumidores críticos de la investigación sobre el desarrollo infantil (para que puedan evaluar la calidad de la evidencia que fundamenta las prácticas pedagógicas que se les proponen) y como productores básicos de conocimiento sobre su propia práctica (para que puedan investigar sistemáticamente los problemas de su aula y contribuir al conocimiento colectivo del campo). Estas competencias se desarrollan progresivamente a lo largo de la formación universitaria: desde la lectura crítica de artículos científicos en los primeros semestres hasta la realización de pequeños proyectos de investigación-acción en los semestres de prácticas, y la sistematización de los hallazgos en formatos comunicables como los trabajos de titulación de mayor impacto.

5.4.4. El Trabajo Interdisciplinario en la Formación Docente

La formación del educador de la primera infancia es intrínsecamente interdisciplinaria: requiere conocimientos de psicología del desarrollo, neurociencia educativa, pedagogía, nutrición y salud infantil, trabajo social, antropología cultural y políticas públicas de primera infancia. Ninguna de estas disciplinas puede proporcionar por sí sola el marco completo que el educador de la primera infancia necesita para comprender y atender la complejidad del desarrollo del niño en su contexto. Los programas de formación universitaria que

crean espacios explícitos de trabajo interdisciplinario, donde los estudiantes de educación inicial colaboran con los de psicología, trabajo social, nutrición y comunicación para analizar casos reales de desarrollo infantil, producen egresados con mayor capacidad de articulación con los distintos actores del sistema de atención integral a la primera infancia ecuatoriana.

5.4.5. El Aprendizaje Permanente en la Educación Superior

El aprendizaje permanente del educador de la primera infancia es la disposición y la capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de toda la carrera profesional, actualizando el conocimiento sobre el desarrollo infantil a medida que la investigación avanza, adaptando las prácticas pedagógicas a los contextos cambiantes y construyendo sobre la propia experiencia acumulada de manera reflexiva. Esta disposición no es un rasgo fijo de la personalidad: es una competencia que los programas de formación universitaria pueden cultivar explícitamente mediante la práctica regular de la reflexión sobre el aprendizaje propio, la exposición a modelos de docentes universitarios que exhiben curiosidad intelectual y actualización permanente, y la construcción de hábitos de lectura y participación en redes académicas que se vuelven automáticos a lo largo de la carrera.

5.5. Perspectivas de la Psicología y la Educación Inicial

Las perspectivas de la Psicología y la Educación Inicial en el Ecuador se definen en la intersección de las tendencias globales del campo con las condiciones específicas del territorio ecuatoriano y los mandatos del marco normativo más avanzado de la región en materia de derechos de la primera infancia. El Ecuador tiene en su Constitución de 2008 y en su reciente Ley de Primera Infancia (2025) instrumentos normativos que pueden fundamentar las inversiones y las

transformaciones que el sistema de atención a la primera infancia requiere para cumplir con la promesa del desarrollo integral de todos los niños del país. La brecha entre esa promesa normativa y la realidad de las aulas de Educación Inicial ecuatorianas es el espacio que este libro ha intentado contribuir a cerrar.

Entre las tendencias globales que previsiblemente marcarán el desarrollo futuro de la disciplina se encuentra la consolidación de la neurociencia del desarrollo como fuente creciente de evidencia para la práctica pedagógica, en la medida en que las técnicas de investigación cerebral continúan refinándose y permiten comprender con mayor precisión los mecanismos biológicos subyacentes a los procesos de aprendizaje examinados a lo largo de este libro. Esta tendencia exige de la formación universitaria ecuatoriana una actualización constante de sus contenidos y de su cuerpo docente, así como una capacidad crítica para distinguir entre los hallazgos neurocientíficos genuinamente robustos y sus aplicaciones pedagógicas debidamente validadas, y las simplificaciones o interpretaciones excesivas que con frecuencia circulan bajo la etiqueta atractiva de "neuroeducación" sin contar con el respaldo empírico suficiente. De manera paralela, la investigación sobre los efectos de la tecnología digital en el desarrollo infantil continuará produciendo evidencia relevante que las políticas y las prácticas educativas ecuatorianas deberán incorporar de manera crítica, encontrando el equilibrio entre el aprovechamiento razonable de las herramientas digitales disponibles y la protección de las condiciones de interacción humana directa que la primera infancia requiere para un desarrollo saludable.

En el plano específicamente nacional, la implementación efectiva de la Ley de Primera Infancia representa tanto la oportunidad más significativa como el desafío más exigente para el campo en los años próximos. Traducir el marco normativo en transformaciones reales de la calidad de la atención requiere de inversión sostenida en la

formación de los educadores, de fortalecimiento de los sistemas de evaluación y de aseguramiento de la calidad de los programas de Educación Inicial, y de una articulación efectiva entre las distintas instituciones responsables de la primera infancia (el MINEDUC, el MIES y los gobiernos locales), superando la fragmentación institucional que históricamente ha limitado el impacto de las políticas dirigidas a este grupo etario. La reducción de las brechas de acceso y calidad que persisten entre las zonas urbanas y rurales, entre las distintas regiones del país y entre los diferentes niveles socioeconómicos de las familias ecuatorianas debe constituir, en este sentido, un criterio central para evaluar el éxito real de cualquier reforma que se emprenda, dado que una Educación Inicial de calidad que solo alcanza a una parte privilegiada de los niños del país no cumple con el mandato de equidad que la propia normativa ecuatoriana establece.



El futuro de la Educación Inicial ecuatoriana dependerá, en última instancia, de la capacidad del sistema educativo y de las instituciones formadoras de docentes para sostener una alianza genuina y duradera entre el conocimiento riguroso que la psicología del

desarrollo ha producido y continúa produciendo, y el compromiso ético y profesional de las educadoras que día a día acompañan a los niños más pequeños del país en las aulas. Ningún avance científico ni ningún marco normativo, por sólidos que sean, producen por sí mismos una transformación real en la vida de los niños si no se traducen en la calidad concreta de las interacciones cotidianas entre cada docente y cada niño a su cargo. Este libro ha buscado ofrecer a la docente universitaria y al investigador ecuatoriano las bases conceptuales necesarias para sostener esa traducción entre la ciencia y la práctica, con la convicción de que invertir en la comprensión psicológica profunda del desarrollo infantil, y en la formación de educadoras capaces de aplicar ese conocimiento con sensibilidad y rigor, constituye una de las inversiones más justas y más transformadoras que el Ecuador puede hacer por el bienestar y el futuro de sus niños y de la sociedad que estos habrán de construir.

5.5.1. Los Nuevos Desafíos del Desarrollo Infantil

El desarrollo infantil en el Ecuador y el mundo enfrenta desafíos que la generación anterior de investigadores y docentes no tuvo que abordar con la misma urgencia: los efectos de la pandemia de COVID-19 sobre el desarrollo de los niños que la vivieron en sus primeros años de vida; el impacto del tiempo de pantalla sobre el desarrollo del lenguaje, la atención y el juego simbólico en los niños pequeños; las consecuencias del cambio climático sobre los entornos físicos y sociales donde se desarrollan los niños; y el impacto de la crisis migratoria sobre las trayectorias de desarrollo de los niños ecuatorianos que crecen en familias migrantes o que reciben a sus padres que regresan después de años de ausencia. La Psicología del desarrollo tiene la responsabilidad de estudiar estos desafíos y la Educación Inicial tiene la responsabilidad de responder a ellos con las mejores prácticas disponibles.

5.5.2. Las Transformaciones Sociales y Educativas

La Figura 14 ilustra las tendencias emergentes de la Psicología aplicada a la educación infantil del futuro con análisis de sus implicaciones para el sistema de Educación Inicial ecuatoriano y para la formación universitaria de sus docentes.

Figura 14

Tendencias emergentes de la Psicología aplicada a la educación infantil.



Nota. Elaboración propia basada en Vallejo Palacios et al. (2025), Gaibor Donoso (2026), Suárez Chirinos et al. (2025) y el análisis de las tendencias emergentes de la Psicología aplicada a la Educación Inicial en el contexto ecuatoriano.

5.5.3. Las Políticas Públicas para la Primera Infancia

Las políticas públicas para la primera infancia en Ecuador tienen en la Constitución de 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y la Ley de Primera Infancia aprobada en 2025 un marco normativo progresista que coloca al país entre los de mayor ambición normativa de la región en materia de derechos de la primera

infancia. La implementación efectiva de ese marco normativo, sin embargo, depende de decisiones de política que trascienden el ámbito educativo: la inversión en los CDI del MIES y en los centros de Educación Inicial del MINEDUC, la formación y las condiciones laborales de las educadoras de la primera infancia, la articulación entre los sistemas de salud, educación y protección social para la atención integral, y la garantía de que la pertinencia cultural de los programas educativos es una realidad verificable y no solo una declaración de principios en los documentos de política.

5.5.4. La Agenda Internacional para el Desarrollo Infantil

La agenda internacional para el desarrollo infantil está definida en la actualidad por los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (especialmente el ODS 4.2 que establece el acceso universal a la Educación Inicial de calidad antes de 2030), por los marcos de la Convención sobre los Derechos del Niño y por las evidencias producidas por las grandes iniciativas de investigación sobre primera infancia (Harvard Center on the Developing Child, UNESCO-OREALC para América Latina, UNICEF). Para el Ecuador, la articulación con esta agenda internacional tiene el doble valor de acceder a recursos de cooperación para el desarrollo de la primera infancia y de validar las políticas ecuatorianas con los estándares de las mejores prácticas globales documentadas.

5.5.5. Hacia una Educación Inicial Fundamentada en la Evidencia Científica

La Tabla 19 examina los desafíos y las oportunidades más relevantes para la Psicología y la Educación Inicial en el contexto internacional y ecuatoriano con análisis de las perspectivas de transformación más prometedoras para el sistema de Educación Inicial del Ecuador.

Tabla 19

Desafíos y oportunidades para la Psicología y la Educación Inicial en el contexto ecuatoriano e internacional.

Área de análisis	Desafíos principales	Oportunidades para Ecuador
Equidad y acceso	Persisten brechas de acceso y calidad en zonas rurales, indígenas y vulnerables.	Fortalecer políticas públicas de atención integral y ampliar servicios de primera infancia.
Calidad docente	Formación heterogénea y necesidad de mayor dominio del desarrollo infantil y prácticas basadas en evidencia.	Formación continua, educación virtual y actualización profesional permanente.
Interculturalidad	Garantizar una Educación Inicial pertinente para la diversidad cultural y lingüística del país.	Potenciar la Educación Intercultural Bilingüe y la investigación sobre desarrollo en distintos contextos culturales.
Innovación tecnológica	Integrar tecnología e IA sin reemplazar experiencias esenciales como juego, interacción y exploración.	Usar herramientas digitales con criterios éticos, pedagógicos y de equidad.

Nota. Elaboración propia basada en Vallejo Palacios et al. (2025), Gaibor Donoso (2026), Suárez Chirinos et al. (2025), UNICEF Ecuador (2025) y análisis de los desafíos contemporáneos de la Psicología y Educación Inicial.

Al llegar al final de este quinto capítulo y con él al cierre del libro *Psicología y Educación Inicial: La Ciencia del Desarrollo Infantil Aplicada al Aula*, la invitación que se ha construido a lo largo de los cinco capítulos puede articularse con claridad: la Psicología del desarrollo tiene un conocimiento extraordinariamente valioso sobre cómo se desarrollan los niños en la primera infancia, y ese conocimiento puede y debe transformar la manera en que las docentes de Educación Inicial ecuatorianas miran a sus niños, diseñan sus aulas, organizan sus actividades y construyen sus relaciones pedagógicas.

Vallejo Palacios et al. (2025) concluyen que el fortalecimiento de la formación continua de los docentes y la garantía de equidad en el acceso a la Educación Inicial de calidad son las dos transformaciones de mayor urgencia e impacto para el sistema ecuatoriano. Este libro ha aspirado a contribuir a la primera de esas transformaciones: proporcionar al docente universitario ecuatoriano y a sus estudiantes de Educación Inicial el conocimiento psicológico riguroso, actualizado y contextualizado que les permita formarlas con mayor profundidad y mayor pertinencia para la compleja realidad del Ecuador plurinacional del siglo XXI.

Los niños de 0 a 6 años que hoy están en los CDI del MIES, en los centros de Educación Inicial rurales e indígenas, en las aulas de preparatoria de las escuelas ecuatorianas, son los ciudadanos que definirán el Ecuador del 2050. El conocimiento sobre cómo se desarrollan sus cerebros, sus emociones, sus lenguajes y sus capacidades de relacionarse con los demás y con el mundo no es un lujo académico: es la información más estratégica que la sociedad ecuatoriana necesita para invertir con inteligencia en el futuro que aspira a construir. Ese conocimiento, aplicado con compromiso, rigor y amor genuino por la primera infancia, es lo que hace a un educador de la primera infancia el profesional de mayor impacto social del sistema educativo.



Referencias

- Alchundia Mendoza, M. N. (2024). *Influencia del apego seguro en el desarrollo psicoemocional de los niños y niñas en la primera infancia*. Sinergia Académica.
<https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/348>
- Análisis comparativo de estrategias pedagógicas para la estimulación del lenguaje en contextos rurales y urbanos de educación inicial en Tulcán. (2026). *Polo del Conocimiento*.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/11828>
- Astudillo, M., Balarezo, N., Flores, B., Guallpa, J., y Sumba, M. (2024). *Conductas disruptivas en educación inicial: percepciones y prácticas docentes analizadas desde la disciplina positiva*. Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE.
<https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/sapientiae/article/view/728>
- Barba Barba, M. B., Dueñas Cercado, C. Y., e Irrazabal Bohórquez, A. (2025). *Influencia del apego seguro en el desarrollo neurocognitivo de niños de 4 a 5 años*. *Dominio de las Ciencias*.
<https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/4735>
- Bejar Figueroa, B. I., Paliza Arellano, Y. M., León Ramírez, A., Campos Parco, M. L., y Cubas Sosa, M. L. (2025). *Desarrollo del lenguaje en estudiantes del nivel preescolar: Una revisión sistemática*. *Espacios*, 46(03), 106–119.
<https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p09>
- Castelucci González, K. T., y Rodríguez Zambrano, A. D. (2025). *Aprendizaje autónomo en Educación Inicial: Un estudio de revisión*. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(E2), 1482–1505. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE2/1092>



- Cedeño Zambrano, M. L., Ramírez Ramírez, M. A., Villacres Sánchez, A. P., y Lombeida Sangacha, M. S. (2025). *Evaluación del aprendizaje en Educación Inicial: Herramientas y Enfoques*. *Polo del Conocimiento*, 10(8), 2260–2275.
<https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10312>
- CDI Euroamericano Ecuador. (2026). *Teorías del desarrollo infantil según Piaget, Vygotsky y Erikson*.
<https://cdieuroamericano.ec/teorias-del-desarrollo-infantil-segun-piaget-vygotsky-y-erikson/>
- Estupiñán Guamani, M. A., Galarza Galarza, J. C., Rosero Morales, E. del R., y Acosta Bones, S. (2023). *El desarrollo infantil desde la perspectiva fisiológica cerebral, una revisión sistemática*. *ConcienciaDigital*, 6(1.4), 163–178.
<https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i1.4.1992>
- Gaibor Donoso, N. M. (2026). *Uso de la Inteligencia Artificial en la Educación inicial y preparatoria: Innovaciones pedagógicas para el aprendizaje en la primera infancia*. *Tesla Revista Científica*.
<https://tesla.puertomaderoeditorial.com.ar/index.php/tesla/article/view/595>
- Grefa Yumbo, M. J., Jiménez Ramírez, O. X., Menéndez Quimis, E. M., Burgos Delgado, N. A., y Burgos Delgado, A. A. (2025). *El Rol de los Educadores en la Creación de Ambientes de Aprendizaje Positivos en la Educación Inicial Ecuatoriana*. *Prosperus*, 2(1), 148–167. <https://prosperus.com/index.php/files/article/view/14>
- Gutiérrez Duarte, S. A., y Ruiz León, M. (2018). *Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil*. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 33–55.
<https://www.redalyc.org/journal/5216/521655454003/html/>
- Hidalgo Fernández, Y. Y. (2025). *Educación inicial: elemento clave en el desarrollo de la personalidad del niño y la niña de 3 a 6 años*.



Prohominum, 7(4), 165–182.

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-01692025000400165

- Llatance Ruiz, I. D. P., Ruiz Celi, R. D., Vicuña Peri, L. A., Rodríguez Vega, J. L., y Esteban Espinoza, D. (2024). *Neuroeducación infantil temprana: integrando la neurociencia al proceso de aprendizaje en la primera infancia: una revisión sistemática*. *Revista EDUCA UMCH*, (24), 78–94.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202424.294>
- Manobanda-Gaglay, J. Y., y Bonilla-Roldán, M. de los Ángeles. (2025). *Impacto de la neurociencia en el desarrollo cognitivo durante la primera infancia en educación inicial*. *REICOMUNICAR*, 8(15), 287–305.
<https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/394>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Evaluación en Educación Inicial*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Evaluacion-Educacion-Inicial.pdf>
- Muñoz Guerrero, S. E., y Benavides Menoscal, S. L. (2025). *Desarrollo de la atención infantil en educación inicial: análisis de estrategias pedagógicas docentes en instituciones de Tulcán y comparación con investigaciones ecuatorianas recientes (2020-2025)*. *Polo del Conocimiento*.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/11829>
- Nuñez Reinoso, M. S., Cevallos Gomez, L. I., Miranda Ortiz, L. E., Vega Veliz, V. V., y Rugel Rivas, J. L. (2025). *El impacto del juego en el desarrollo cognitivo y emocional en la educación inicial*. *Prosperus*, 2(1).
<https://prosperus.com/index.php/files/article/view/13>



- Ortiz Delgado, D. C., y Baidal Tircio, R. O. (2024). *El impacto del apego temprano en el desarrollo social y emocional en la primera infancia. Ciencia y Educación*, 5(12), 6–16.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14279549>
- Rodríguez, F., Pitzaca, T., Rodríguez, M., Cun Aldaz, P., y Vera, D. (2025). *La neuroeducación en el aula infantil: aportes científicos para potenciar el desarrollo cognitivo y emocional. Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(2), 171–181.
<https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.90>
- Ruela Lara, E. K., Pérez Bobadilla, K. Y., Beltrán Laínez, M. X., y Olave Díaz, O. A. (2025). *Estrategias de Inclusión Educativa para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Escuelas Primarias Regulares del Ecuador. Revista Veritas de Difusão Científica*.
<https://revistaveritas.org/index.php/veritas/article/view/642>
- Salto Cubillos, M. A., Calle García, T. M., Segarra Figueroa, O. P., y Tapia Urgiléz, J. F. (2024). *Desarrollo infantil de 0 a 5 años desde una perspectiva contemporánea y reflexiva. Revista Scientific*, 9(31), 22–45. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.1.22-45>
- Santos, O. M. B., González, B. D. T., Villao, M. L. S., Benavides, M. A. R., Guevara, G. V. R., y Mora, B. G. F. (2025). *Evaluación de la efectividad del enfoque de educación inclusiva en estudiantes con necesidades educativas especiales en Ecuador. South Florida Journal of Development*, 6(3), e5025.
<https://doi.org/10.46932/sfjdv6n3-004>
- Suárez Chirinos, J. C., Flores Ramírez, E. Y., Toapanta Guanoluisa, J. M., Pacheco Herrera, Y. E., y Pacheco Herrera, D. E. (2025). *Neuroeducación y desarrollo socioemocional en la primera infancia. Polo del Conocimiento*, 10(9), 2413–2426.



<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10452>

- Tinoco Aguirre, E. R., Hurtado Serrano, S. M., Remache Ramírez, P. E., Farías Palma, R. C., Mendoza Loor, N. J., y Chanaluisa Chiliquinga, L. A. (2024). *Desarrollo del lenguaje en la primera infancia: Técnicas efectivas para educadores de educación inicial*. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 5(2).
<https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/316>
- UNICEF Ecuador. (2025). *Ley de primera infancia: Un hito para priorizar el desarrollo infantil*.
<https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/ley-de-primeria-infancia-un-hito-para-priorizar-el-desarrollo-infantil-y-asegurar>
- Vallejo Palacios, M. C., Morán Alvarado, M. del R., Pavón Brito, G. E., y Solano García, C. E. (2025). *La educación inicial en Ecuador: Retos y oportunidades en la formación de la primera infancia*. *Sinergias Educativas*, 10(2), 1–7.
<https://doi.org/10.37954/se.v10i2.470>



El libro Psicología y Educación Inicial: La Ciencia del Desarrollo Infantil Aplicada al Aula analiza la relación entre los fundamentos de la psicología y los procesos educativos que se desarrollan durante los primeros años de vida. La obra aborda las principales dimensiones del desarrollo infantil, incluyendo los aspectos cognitivos, emocionales, sociales, lingüísticos y psicomotores, destacando la importancia de comprender las características y necesidades propias de cada etapa. Desde esta perspectiva, el conocimiento científico sobre el desarrollo infantil se convierte en una herramienta fundamental para que los docentes puedan diseñar experiencias de aprendizaje significativas, respetuosas y acordes con las capacidades de los niños.

A lo largo del texto se presentan estrategias pedagógicas orientadas a favorecer el desarrollo integral mediante el juego, la exploración, la interacción social y la estimulación de las diferentes capacidades infantiles. Se destaca el papel del ambiente educativo como un espacio seguro, afectivo e inclusivo, donde los niños puedan desarrollar su autonomía, creatividad, lenguaje y habilidades para relacionarse con los demás. Asimismo, se enfatiza la importancia de que el docente observe y comprenda los procesos individuales de cada niño para adaptar sus prácticas pedagógicas y responder de manera pertinente a sus necesidades de aprendizaje y desarrollo.

Finalmente, la obra resalta la importancia de establecer una estrecha colaboración entre docentes, familias y comunidad para acompañar de manera integral el crecimiento infantil. Se propone una práctica educativa fundamentada en los aportes de la psicología y en el conocimiento científico del desarrollo, promoviendo una educación inicial centrada en el bienestar y las potencialidades de cada niño. En este sentido, el libro constituye una guía para docentes y profesionales de la educación interesados en transformar el conocimiento sobre la infancia en estrategias concretas que contribuyan a construir experiencias educativas de calidad durante los primeros años de vida.

ISBN: 978-9942-575-56-2



9 789942 575562