



HITOS DEL DESARROLLO INFANTIL:

FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS Y APLICACIÓN PEDAGÓGICA

COLECTIVO DE AUTORES



HITOS DEL DESARROLLO INFANTIL: FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS Y APLICACIÓN PEDAGÓGICA

© Vanessa Angélica Quimis Quimis
© Johanna Pamela Rodríguez Yagual
© Jessica Vanessa Trujillo Jaramillo
© Narcisa Stefany Villón Alfonzo
© Mgr. Pedro Gabriel Marcano Molano

Casa Editorial Sin Fronteras CESFRO SAS.
103 pág. / Formato A5
Cuenca - Ecuador

Primera Edición Digital
Publicado el 14 de Julio de 2026

ISBN: 978-9907-822-24-3
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21407646>

Hitos del desarrollo infantil: Fundamentos científicos y aplicación pedagógica

Autores:

© Vanessa Angélica Quimis Quimis
© Johanna Pamela Rodriguez Yagual
© Jessica Vanessa Trujillo Jaramillo
© Narcisa Stefany Villon Alfonso
© Mgr. Pedro Gabriel Marcano Molano

Revisores:

Mgtr. Luis Edison Arellano Cabascango
Mgr. Edison Cristóbal Maldonado Alvarado

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

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





Primera edición julio de 2026 - Publicación digital

Casa Editorial Sin Fronteras CESFRO S.A.S.

Correo: editorial@cesfro.com

Cuenca-Ecuador

Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	6
PRÓLOGO	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: Fundamentos del desarrollo infantil en la primera infancia	12
Concepto de desarrollo infantil	13
Importancia de los primeros años de vida	14
Áreas del desarrollo infantil	15
Bases desde la psicología del desarrollo según Jean Piaget	16
Aportes de Lev Vygotsky	19
Aportes de Urie Bronfenbrenner	19
Relación entre desarrollo y aprendizaje temprano	21
CAPÍTULO II: Los hitos de desarrollo infantil	22
Características de los hitos	23
Aportes de Arnold Gesell	25
Hitos como indicadores del desarrollo	25
Maduración vs Aprendizaje	27
Importancia de la observación infantil	28
Rol del adulto en la identificación de hitos	28
CAPÍTULO III: Hitos del desarrollo motor (0 a 3 años)	30
La motricidad gruesa de 0 a 12 meses	31
Motricidad gruesa en las edades de 1 a 2 años.	32
Motricidad gruesa en la etapa de 2 a 3 años.	33
Desarrollo de la motricidad fina	34
Motricidad fina por edades	34
Coordinación óculo-manual	35
Señales de alerta motora	36
Importancia pedagógica del desarrollo motor	36
CAPÍTULO IV: Hitos del lenguaje y la comunicación (o a 3 años)	38
Lenguaje prelingüístico	39
El balbuceo y primeras vocalizaciones	40
Desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo	41
Primeras Palabras	42
Comprensión del lenguaje	43
Expresión verbal y progresiva	43
Indicadores del lenguaje por edades	44

CAPÍTULO V: Hitos del desarrollo cognitivo	.46
Exploración del entorno	.47
Permanencia del objeto según Jean Piaget	.48
Resolución de problemas simples	.49
Curiosidad y aprendizaje	.50
Relación entre juego y cognición	.51
Pensamiento simbólico inicial	.52
Importancia pedagógica	.53
CAPÍTULO VI: Teorías del apego de John Bowlby	.54
Aportes de Mary Ainsworth	.56
Reconocimiento de emociones	.57
Interacción social temprana	.59
Autonomía inicial	.60
Señales de alertas socioemocionales	.62
CAPÍTULO VII: Importancia pedagógica de conocer los hitos	.64
¿Por qué el educador debe conocerlos?	.65
Errores cuando se desconocen los hitos	.67
Observación como herramienta pedagógica	.68
Planificación según el desarrollo real	.69
Atención a la diversidad	.70
Evaluación basada en hitos	.71
Rol del docente como observador científico	.72
CAPÍTULO VIII: Aplicación de los hitos en la práctica educativa	.74
¿Cómo planificar según los hitos?	.75
¿Cómo observar al niño correctamente?	.76
Adaptación de actividades según el desarrollo	.79
Ejemplos prácticos de aula	.80
Registro de observación infantil	.81
Integración familia, escuela	.82
CONCLUSIONES	.84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	.86
COLECTIVO DE AUTORES	.102

PRÓLOGO

La comprensión del desarrollo infantil es un elemento esencial en la primera infancia, ya que permite asegurar un desarrollo completo y una educación de alta calidad mediante el establecimiento de fundamentos en lo cognitivo, físico, social, emocional y lingüístico. Este libro, titulado *Hitos del desarrollo infantil en la primera infancia fundamentos científicos y aplicación pedagógica*, es una contribución relevante para padres, educandos o maestros que tienen curiosidad por entender el estudio de la primera infancia y cómo ocurren estos procesos evolutivos.

El lector hallará a lo largo del libro una descripción ordenada de las capacidades y habilidades que se requieren en cada fase del desarrollo durante la primera infancia. Estos hitos reflejan logros alcanzados a lo largo de las fases del crecimiento infantil y nos brindan una guía sobre cómo comprenden un desarrollo integral, siempre respetando los diversos ritmos de aprendizaje. Identificar los hitos no solo nos posibilita ver el progreso en cada fase, sino que también nos ayuda a comprender las necesidades de estimulación para propiciar el aprendizaje y la salud de los niños.

En los diferentes apartados, animamos al lector a reflexionar y asimilar estos nuevos conocimientos. Estamos seguros de que la investigación contenida en este libro será un instrumento valioso y práctico para aquellos que apoyan el desarrollo y crecimiento de los niños. Entender y reconocer el desarrollo en la primera infancia es entender el futuro, creando ambientes inclusivos que estén comprometidos con el bienestar de las generaciones venideras.

MSc. Pedro Gabriel Marcano Molano

Docente de la Universidad Estatal Península de Santa Elena

Junio, 2026

INTRODUCCIÓN

Los primeros años de vida determinan la historia de cada individuo de un modo que ninguna otra fase puede equiparar. En ese lugar se establece la base del desarrollo cognitivo, emocional y social que acompañará al niño a medida que crece. Las experiencias, sentimientos y aprendizajes que ocurren antes de los seis años dejan una huella significativa. Un niño que se desarrolla en un ambiente seguro y afectuoso tiene más probabilidades de generar confianza en sí mismo y en las personas a su alrededor. Es relevante entender cómo se desarrolla durante esta fase para acompañarlo con respeto, atención y conocimiento.

El libro fue publicado en el marco de la formación universitaria del programa de Gestión del Desarrollo Infantil Familiar y Comunitario, en el que la creación académica es un componente del proceso de aprendizaje. Y, a pesar de que su función primordial va más allá de ser una clase escolar, los docentes y las familias requieren información exacta sobre el desarrollo del niño. En numerosas ocasiones, no hay recursos que expliquen estos procesos de forma clara y sin el uso excesivo de jerga técnica. El propósito de este libro es ser una guía práctica y accesible, que esté adaptada a las circunstancias de la vida diaria y que esté vinculada con los acontecimientos ocurridos en el hogar y en el colegio.

Lo que se busca es claro: el lector comprenderá mejor al niño con el que convive. Cada capítulo explica las aptitudes y conductas típicas de la primera infancia, sin provocar comparaciones o pánico entre los niños. A muchas familias les genera dudas si lo que observan se encuentra dentro del desarrollo normal y, por lo general, es difícil obtener respuestas precisas. Esta publicación busca ayudar a esos temores y dejar claro que, cuando sea necesario consultar a un experto, deben hacerlo con el conocimiento suficiente para tomar una decisión informada, no por miedo.

Para redactar el libro, las cuatro autoras estudiamos artículos de carácter científico, libros especializados y repositorios académicos a través de Google Académico y bibliotecas virtuales de universidades. Asimismo, se volvieron a considerar las teorías de Bowlby, Vygotsky, Piaget, Bronfenbrenner, Gesell y Ainsworth, cuyos conceptos siguen contribuyendo a la comprensión del desarrollo infantil. El libro no se limita a la teoría. Cada tema incluye ejemplos provenientes de circunstancias reales en el hogar y en el aula, ya que el conocimiento se vuelve más valioso cuando puede ser identificado en lo que sucede cotidianamente.

Este libro aborda el desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los seis años, haciendo un énfasis en las metas lingüísticas, motoras, cognitivas y socioemocionales. El contenido no

aborda en profundidad ni los diagnósticos médicos ni las condiciones de desarrollo que requieren una evaluación especializada. El alcance es un diagnóstico, no educativo ni orientador. Se ha diseñado para dialogar, informar y acompañar a familias, educadores y profesionales, sin dejar de lado los procesos médicos, terapéuticos, psicológicos o pedagógicos si una circunstancia del niño lo requiere.

Las cuatro escritoras llevaron a cabo la escritura de su libro por medio de una indagación de documentos científicos, expertos y archivos académicos en Google Académico y en repositorios virtuales de universidades. Se fundamentan en las teorías de Bowlby, Ainsworth, Vygotsky, Gesell, Piaget y Bronfenbrenner; ideas que continúan aportando al desarrollo infantil. El libro no es solo teoría; cada tema presenta ejemplos de sucesos diarios, ya sea en casa o en la escuela. El conocimiento se vuelve más valioso si lo asociamos con los eventos cotidianos.

CAPÍTULO I:

FUNDAMENTOS DEL DESARROLLO INFANTIL EN LA PRIMERA INFANCIA



En esos años iniciales, se puede observar el avance mediante escenas pequeñas que a veces no se notan, como cuando un niño responde a la voz de otro, trata de moverse o mirar algo y finalmente lo toma. Según Jeong et al. (2021), el crecimiento supera el desarrollo físico: la relación afectiva y el cuidado son tan relevantes como la mejora en la estatura corporal y, además, la intervención del cuidador tiene un impacto significativo en diferentes áreas para los niños durante su primer año de vida. Por eso, esta sección comienza desde esa realidad cotidiana.

De acuerdo con lo que señala Provazník et al. (2026), se notan progresos en el movimiento mientras se aprenden palabras nuevas, se entiende mejor lo que sienten los demás y la comunicación con los adultos es más eficaz para generar una sensación de protección; por lo tanto, la comprensión del desarrollo infantil resulta más apropiada como un proceso continuo y no como una serie de habilidades independientes. Esta perspectiva es crucial para la familia, ya que cuestiona las comparaciones basadas solo en la edad o las capacidades particulares. Analizar cada faceta del desarrollo nos posibilita examinar un estudio detallado del crecimiento como una progresión que, aunque lenta, es fluida y está influenciada por el niño y sus circunstancias durante los primeros años de vida.

Concepto de desarrollo infantil

El desarrollo de los niños no se inicia cuando empiezan a hablar o caminan por primera vez, sino que tiene lugar mucho antes, desde la gestación, en el momento en que el cerebro y el cuerpo comienzan a estructurarse con respecto al medio. Fijarse únicamente en el crecimiento físico ignora indicios significativos de su temprana historia. Según Guzmán et al. (2022), los progresos en términos de lenguaje, cognición, motricidad y afecti-

vidad son aspectos que se encuentran dentro de una misma trayectoria. Esta comprensión dirige a las familias hacia la apreciación de los pequeños cambios diarios, puesto que cada gesto, mirada o reacción emocional transmite algo acerca del proceso de desarrollo del niño.

Daelmans et al. (2021) y sus colegas señalan que el cuidado amoroso comprende una serie de elementos, entre los cuales se cuentan la salud, la nutrición, la protección, el aprendizaje temprano y las interacciones adecuadas. Esta óptica describe el desarrollo infantil como lo que sucede cuando el infante está envuelto en atenciones permanentes y reacciona emocionalmente desde los primeros momentos de su existencia. El niño crece más allá de sí mismo, dentro de una red de relaciones que le proveen apoyo para la vida en familia y en comunidad todos los días.

Un niño pequeño tenía dificultades para diferenciar a sus tías debido a que compartían rasgos físicos similares. Con el paso del tiempo, empezó a distinguirlas por la forma en que lo saludaban: una usaba un apodo y la otra empleaba otra expresión. El estado de cosas muestra cómo el lenguaje, la memoria y el reconocimiento social contribuyen conjuntamente al desarrollo. Waldman et al. (2021) apoyan la evaluación de estos cambios diarios sin reducirlos a una destreza remota, teniendo en cuenta las áreas socioemocionales, lingüísticas y cognitivas en un análisis extenso.

Importancia de los primeros años de vida

El niño se da cuenta de que el baño dentario indica la hora de dormir cuando cae la tarde. Por varios días seguidos, ya no necesitaba ninguna instrucción extra para continuar con ese pro-

cedimiento; en cambio, sabía que después de eso tenía que vestirse con la pijama e irse a dormir. Esto muestra cómo la memoria y la atención se basan en acciones diarias que se realizan de forma sistemática. Rokos et al. (2025) proporcionan una comprensión acerca de estos pequeños avances en la atención infantil cuando examinan la correlación entre el crecimiento del cerebro y la atención en la infancia, que nos ayuda a entender cómo es el aprendizaje durante los primeros años de vida.

No todos los niños tienen las mismas posibilidades durante sus primeros años. Mientras que algunas familias disponen de servicios sanitarios, materiales para jugar y lugares seguros, otras tienen que afrontar la crianza en medio de escasas ayudas o problemas económicos. Olson et al. (2021) encontraron correlaciones entre las condiciones sociales y el desarrollo temprano del cerebro, pero no deben ser empleadas para culpar a los padres, madres o cuidadores. La lectura pedagógica requiere admitir que el desarrollo también se basa en el soporte que rodea al hogar y las oportunidades que cada niño recibe desde el principio.

Áreas del desarrollo infantil

Las áreas de crecimiento infantil se encuentran conectadas en numerosas circunstancias de la vida cotidiana. Cuando un niño salta, corre o coge un juguete, tiene que prestar atención a lo que ocurre, modificar sus movimientos y reaccionar ante las personas que están cerca. Li et al. (2025) identifican vínculos que impiden la investigación de estas habilidades de manera aislada cuando se analiza la relación entre funciones ejecutivas, bienestar psicosocial y motricidad. La actividad física puede propiciar la exploración del espacio, la colaboración con

otros y el desarrollo gradual de la autonomía del niño tanto en casa como en el salón de clases.

La dimensión cognitiva se manifiesta en acciones diarias, como recordar la ubicación de un objeto, esperar una contestación, seguir instrucciones breves o encontrar un método diferente para resolver problemas. Wang et al. (2026) encontraron que, cuando investigaron la conectividad del cerebro, las habilidades motoras y las funciones ejecutivas en niños de tres a seis años, el pensamiento temprano se organiza en conjunto con la experiencia corporal. Por lo tanto, el desarrollo cognitivo no se restringe a la memorización de contenidos, sino que comprende escuchar, experimentar, cotejar y modificar respuestas durante la vida cotidiana y el juego.

El lenguaje y el desarrollo socioemocional progresan de manera conjunta en situaciones simples, como cuando el niño solicita asistencia, espera su turno o trata de explicar lo que siente. Scionti et al. (2026), en su estudio de las capacidades lingüísticas, motoras y socio-relacionales, documentaron vínculos con funciones ejecutivas posteriores durante la etapa preescolar. La relación no quiere decir que el desarrollo esté determinado por una única experiencia. Ten en cuenta que dialogar, escuchar y acompañar a un niño en conflictos diarios puede brindarle oportunidades para organizar sus pensamientos, moderar sus respuestas y convivir con otros.

Bases desde la psicología del desarrollo según Jean Piaget

Según Piaget, el pensamiento de los niños se desarrolla a medida que ellos manipulan objetos y observan lo que les sucede.



Tosolini et al. (2025) revisan esta propuesta y explican que las acciones, los patrones y el juego simbólico tienen un papel en la organización del conocimiento en las primeras etapas. En el hogar o en el aula, desplazar una caja, ocultar un objeto o probar una solución diferente no son acciones sin significado. Cada intento confronta lo conocido con una experiencia nueva y motiva al niño a cambiar de manera progresiva la forma en que interpreta lo que ocurre.

En el juego, una caja puede transformarse en un búnker y el teléfono, en un celular. Esta transformación, según García et al. (2025), está relacionada con el desarrollo cognitivo en la infancia temprana. El niño organiza escenas imaginarias y reproduce situaciones inexistentes cuando asocia una usabilidad distinta a los objetos. Mantiene una historia o modifica la función de un objeto indicativo, como piensa. Es necesario que la observación de esta conducta permanezca en su condición natural, o sea, sin que el juego se transforme en una valoración del rendimiento.

Los materiales abiertos permiten al niño decidir qué hacer y no siempre obtener una sola respuesta correcta. Al jugar, manipular o reiniciar, un objeto disperso, recipiente o tejido pueden servir para diversos fines. Cankaya et al. (2025) subrayan estas acciones en los niños de 0 a 6 años, y tienen que ver con la creatividad, la flexibilidad mental y la resolución de problemas. La importancia del objeto, tanto en casa como en la escuela, se fundamenta más en el tiempo que se emplea para explorarlo con seguridad.

Aportes de Lev Vygotsky

Smolucha y Smolucha (2021) analizan las ideas de Vygotsky para la educación infantil, según las cuales, el aprendizaje se lleva a cabo en compañía de otros individuos, mientras el niño escucha, experimenta y recibe apoyo sin dejar de ser autónomo. Cuando la maestra se agacha en el salón de clases, escucha lo que el niño quiere decir y le brinda una pista corta; a partir de ese momento, el niño intenta nuevamente una acción que aún le resulta difícil. Ese respaldo no tiene que ser extenso. En ocasiones es suficiente con mencionar lo que sucede, esperar un momento o presentar dos opciones. El objetivo es mantener el esfuerzo y retirar la ayuda cuando el niño comienza a hacerlo solo, sin apuro ni respuesta del adulto.

Cuando el niño necesita expresar lo que piensa o explicar cómo seguir con una tarea, las palabras que acompañan al juego pueden guiarlo. Granone y Pollarolo (2025) analizan los gestos, las preguntas y las pausas que forman una mediación en la comunicación verbal y no verbal durante actividades de resolución de problemas con un juguete de codificación. Nombrar una actividad y dejar tiempo para que el niño responda, ya sea en casa o en el aula, permite que este exprese sus propias ideas y colabore con otros sin que un adulto esté dirigiendo cada paso.

Aportes de Urie Bronfenbrenner

Tudge et al. (2022) retoman el concepto de que el desarrollo infantil se da en las relaciones cotidianas del hogar, la escuela y

la comunidad cuando examinan el modelo bioecológico en educación infantil. Las conversaciones, las rutinas de cuidado y los límites son importantes porque forman parte del entorno inmediato del niño. Una respuesta cariñosa o un ambiente seguro no se comportan de manera distante, pero pueden mantener experiencias estables mientras el niño crece, explora e interactúa con individuos que son parte de su entorno.

Tong y An (2024), al evaluar aplicaciones de la teoría bioecológica, advierten que limitar el modelo a una serie de círculos omite las interacciones diarias entre el individuo y su entorno, por lo que los problemas que enfrenta un niño no dependen solamente de lo que sucede en casa. Los factores laborales de la persona que cuida al niño, la posibilidad de acceder a servicios o la seguridad del barrio podrían alterar las oportunidades que el niño tiene durante su infancia. Al reconocer estas influencias, el enfoque que se centra únicamente en la familia disminuye y es necesario considerar el ambiente donde reside el niño.

El proceso de desarrollo en los niños varía conforme el tiempo avanza y a medida que el niño experimenta cambios. Las rutinas y el modo de ayudarlo pueden verse afectados, por ejemplo, si se muda, empieza la escuela o cambia su situación familiar. El Zaatari y Maalouf (2022), al examinar el modelo bioecológico, incorporan estas acciones en un camino más extenso, considerando la relación entre el proceso, la persona, el contexto y el tiempo. El observar lo que sucedió antes y después previene el análisis de cada comportamiento como un hecho aislado.

Relación entre desarrollo y aprendizaje temprano

Cuando el niño mueve su cuerpo, también aprende. Cuando corre, salta o camina sobre una línea, observa la dirección que lleva, escucha una instrucción simple y ajusta sus pies para no tropezar. En las clases, una actividad con conos o aros puede ser más útil que una hoja, ya que el niño se involucra de manera alegre y comprende mejor a través del cuerpo. Ren et al. (2026) observaron progresos en la atención, la motricidad gruesa y la participación del grupo de niños en un programa de 12 semanas con niños de entre tres y seis años.

A los tres años, un niño realizó una actividad con macarrones de colores, que tenía que poner en el espacio señalado. A una madre le puede parecer que es solo un juego, pero cuando el niño toma cada macarrón, observa su color y sigue la orden, está utilizando sus manos, su vista y su atención simultáneamente. Además, aprende a esperar y rectificar si comete un error. Las habilidades de motricidad fina y preparación escolar que Karimí et al. (2025) investigaron en niños preescolares son similares a estas simples acciones.



CAPÍTULO II:

LOS HITOS DE DESARROLLO INFANTIL

Los hitos de desarrollo se definen como las habilidades o conductas físicas que los niños van adquiriendo poco a poco mientras crecen y maduran. Estos signos funcionan como indicadores particulares que posibilitan el reconocimiento del progreso en campos esenciales como la interacción social, el lenguaje y la motricidad. No se trata de objetivos individuales, sino de un proceso activo en el que cada nueva habilidad se edifica sobre la fundación ya establecida. Así, la investigación de estos éxitos es esencial para entender cómo se desarrolla cada niño desde sus primeros días de vida (MedlinePlus, 2025).

En el campo de la pedagogía infantil, los indicadores se utilizan como un tipo de referencia estándar para evaluar si el desarrollo del niño está en los límites anticipados para su edad cronológica. La manifestación de estas conductas es el resultado de una interacción compleja entre los estímulos que brinda el ambiente familiar y comunitario, así como elementos genéticos y biológicos. Así, la definición de un hito no solo incluye el resultado final, sino también el trabajo de una maduración a nivel neurológico que necesita el niño para lograrlo. Esta visión posibilita a los expertos ver el desarrollo como un proceso dinámico y con múltiples facetas (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2026).

Características de los hitos

La organización de los hitos de acuerdo con una secuencia lógica y predecible es su rasgo principal. Esto supone que el desarrollo no se produce al azar, sino que sigue un orden biológico en el cual las habilidades iniciales establecen la base para los éxitos futuros. Un caso evidente es la progresión motriz: el control del tronco siempre va seguido de la marcha independiente y cada paso se ve como un vínculo esencial en una cadena de

crecimiento constante y organizado. Esta jerarquía garantiza que el sistema nervioso central se desarrolle de manera adecuada antes de afrontar retos físicos más complejos. Los educadores pueden, al entender este orden, crear estrategias de estimulación y precios que reflejen las bases naturales de cada etapa (Remorini & Rowensztein, 2022).

Por otra parte, estos hitos se caracterizan por una gran variabilidad individual en términos de los momentos de aparición. A pesar de que la ciencia determina períodos cronológicos generales, cada niño progresa a su propio ritmo biológico y con base en la estimulación de su entorno específico. No todos los niños adquieren la misma habilidad en el mismo mes, lo que brinda una flexibilidad necesaria para honrar la singularidad de cada proceso evolutivo. Esta adaptabilidad en términos de tiempo previene comparaciones inflexibles y posibilita un entendimiento más humano del desarrollo infantil. Tal diversidad resalta que la normalidad en el crecimiento no es un punto preciso, sino un espectro extenso y cambiante (Hernandez et al., 2023).

Los hitos son multidimensionales, pues suceden al mismo tiempo en distintos campos del desarrollo. A medida que el niño mejora su movilidad, también va incorporando de forma continua nuevas habilidades lingüísticas y maneras de relacionarse socialmente con los demás. Este avance integral evidencia que los hitos no son acontecimientos separados, sino expresiones de una evolución global, compleja y con interconexiones profundas. Por lo tanto, el análisis de los hitos tiene que hacerse siempre con una perspectiva holística que abarque todas las dimensiones que constituyen la identidad del infante (Pérez et al., 2025).

Aportes de Arnold Gesell

Transformó la psicología infantil al afirmar que los procesos internos de maduración y biológicos son los que determinan el desarrollo. En base a sus exhaustivos análisis realizados en su laboratorio, sugirió que cada niño pasa por fases previsibles y organizadas, lo cual posibilitó la sistematización de las etapas iniciales de los hitos del desarrollo. Su perspectiva subraya que, a pesar de que el entorno tiene influencia, es la estructura genética la que determina el calendario del crecimiento físico y mental. Hoy en día, gracias a sus investigaciones, disponemos de escalas normativas que facilitan la comprensión de las secuencias naturales del comportamiento infantil a los especialistas. Esta perspectiva clínica continúa siendo un elemento esencial para determinar si un niño avanza conforme a las pautas de desarrollo esperadas para su especie (Villera Coronado, 2023).

Sus contribuciones facilitaron la comprensión de que el desarrollo cerebral tiene lugar primero y ocurre antes que cualquier tipo de instrucción o entrenamiento externo. Gesell sostenía que forzar a un niño a hacer algo antes de que su cerebro esté biológicamente preparado puede provocar alteraciones en su desarrollo motor. Además, el monitoreo constante de los comportamientos se volvió esencial para describir cómo la mente y el cuerpo se van uniendo gradualmente. Las elevaciones no solo registran las transformaciones físicas, sino que también examinan la manera en que el niño se adapta y se relaciona con los demás en sus primeros años. Esta información enfatiza lo importante que es tener en cuenta el tiempo de crecimiento de cada niño, apoyándose siempre en datos científicos concretos (Dalton, 2005).

Hitos como indicadores del desarrollo

En cuanto a la salud y la educación, los hitos sirven como in-

strumentos de supervisión para hacer seguimiento al avance de los niños. Estos funcionan como señales claras que posibilitan a los expertos comprobar si las capacidades de un niño se alinean con lo que su edad cronológica sugiere. Es posible tener una perspectiva objetiva acerca de la salud general y la maduración neurológica del niño al observar estos logros. De este modo, el hito va más allá de la simple observación biológica y se transforma en un indicador de calidad en el cuidado primario (Rocha Cobos, 2025).

Con el objetivo de detectar a tiempo anomalías o retrasos en el desarrollo, los expertos del Ministerio de Salud emplean estos indicadores estratégicamente durante las consultas de salud infantil. Si una habilidad no se encuentra en las ventanas temporales calculadas, el evaluador inicia un procedimiento de remisión inmediata a pruebas diagnósticas más concretas. Actuar basándose en esta detección temprana altera el pronóstico educativo del niño y permite la implementación de terapias a tiempo para equilibrar cualquier brecha en sus habilidades de aprendizaje (Márquez & Tinizhañay, 2022).

La comunicación entre los profesionales sanitarios y las familias es más sencilla cuando se emplean hitos como indicadores. Cuando hay pautas claras a seguir y se pueden observar, los cuidadores aprenden la manera en que sus hijos progresan y participan directamente en su control diario. Esta relación de apoyo recíproco permite que quienes rodean al niño satisfagan mejor sus necesidades particulares, utilizando de la mejor manera posible las herramientas de ayuda disponibles. Estos indicadores fortalecen todos los entornos de protección, convirtiendo la observación continua en una guía crucial para el día a día (Parra & Codina, 2025).

Maduración vs Aprendizaje

La maduración comprende todas las transformaciones internas, que pueden ser biológicas o del sistema nervioso, las cuales ocurren de forma natural conforme el niño va creciendo. Este proceso está directamente relacionado con la carga genética heredada y permite que el cuerpo obtenga las condiciones físicas necesarias para llevar a cabo nuevas acciones motrices, como el equilibrio en un pie. Como es una evolución estrictamente interna, no se pueden acelerar sus fases. Esto garantiza que las estructuras del cerebro estén completamente fortalecidas antes de exigir logros o tareas impuestas desde afuera (Huaman Ramos et al., 2025).

La experiencia y la interacción continua con el medio ambiente dan lugar a un cambio en el comportamiento, lo cual define al aprendizaje. Este proceso necesita estímulos externos, la realización diaria de ejercicios y un entorno que incentive la curiosidad y el descubrimiento en el niño, a diferencia de la maduración. El niño, mediante la práctica continua, se refiere a sus movimientos naturales hasta que logra habilidades voluntarias como objetivo claro. Por lo tanto, los estímulos ambientales y el apoyo emocional de los cuidadores que funcionan como elementos clave para convertir el potencial genético en habilidades reales (Manga et al., 2024).

Esta transformación cualitativa tiene lugar debido al puente directo que une la maduración orgánica con las experiencias cotidianas. No es suficiente con que el niño tenga la madurez física para hablar si no cuenta con un ambiente social que le proporcione ejemplos lingüísticos apropiados para su aprendizaje. Los dos procesos se requieren entre sí: el desarrollo brinda la oportunidad biológica y el aprendizaje utiliza dicha

ventana para afianzar la capacidad de manera definitiva, garantizando que el crecimiento no sea únicamente un cambio en términos de volumen físico, sino una transformación cualitativa en la que el niño se apropia de su entorno con instrumentos cognitivos cada vez más complejos (Salto Cubillos et al., 2024).

Importancia de la observación infantil

La observación es el método esencial para entender el mundo interno y los progresos concretos de cada niño. Los adultos, mediante una observación sistemática y cuidadosa, son capaces de determinar no solamente lo que hace un niño, sino también la manera en que interactúa con su entorno inmediato. Esta práctica posibilita detectar detalles sutiles que las pruebas estandarizadas a veces dejan de lado, proporcionando una perspectiva más detallada del comportamiento. Al observar, no se trata solo de mirar, sino de llevar a cabo un ejercicio continuo de análisis sobre la evolución del niño (Guzmán et al., 2022).

Examinar el comportamiento del niño en sus entornos diarios proporciona información muy valiosa acerca de su nivel de autonomía real y su situación emocional presente. El docente, al captar estos logros de forma espontánea, recopila la información necesaria para modificar las tácticas de aprendizaje y cuidado según las exigencias cotidianas. Así, al documentar lo que sucede en la rutina diaria, se establece un vínculo directo entre las teorías del desarrollo y las realidades individuales cotidianas de cada niño (Bertoglio Salazar et al., 2024).

Rol del adulto en la identificación de hitos

El adulto se desempeña como el principal intermediario entre las habilidades del niño y las posibilidades de aprendizaje que brinda el ambiente para su desarrollo emocional. Su tarea no

se restringe a observar pasivamente, sino que incluye brindar un acompañamiento afectivo que estimule la confianza necesaria para que el niño enfrente desafíos. Al ser el primer contacto social, el cuidador se vuelve la figura esencial para verificar cada progreso y hallar cualquier irregularidad en la rutina cotidiana de manera oportuna. La presencia continua del adulto hace posible que este ajuste el nivel de exigencia a las capacidades reales del niño (Valarezo Encalada et al., 2020).

Asimismo, la función del adulto consiste en generar entornos enriquecidos donde el juego y la interacción cotidiana propicien que cada hito evolutivo surja de manera natural. Para intercambiar descubrimientos importantes acerca del desarrollo del niño, es esencial que educadores y padres se mantengan en contacto con los especialistas de salud. De este modo, el papel del adulto asegura que el desarrollo de los niños sea un proceso sensible y técnicamente supervisado en su vida diaria. Esta cooperación interdisciplinaria garantiza que la información recopilada en casa se evalúe a partir de criterios clínicos, lo que posibilita una perspectiva integral sobre el bienestar infantil (Herrera et al., 2023).

El adulto tiene que estar preparado para identificar las señales de advertencia que podrían señalar un posible retroceso o estancamiento en el desarrollo integral. Lo que posibilita la búsqueda de ayuda profesional especializada antes de que las brechas de aprendizaje se agranden notablemente es su intervención en el momento adecuado, fundamentada en una observación consciente. Sin duda, el cuidador se convierte en el primer filtro de seguridad para asegurar una infancia completa, resguardada y que respete los derechos del niño. En última instancia, el éxito de las políticas de atención comunitaria depende de la capacitación técnica del adulto (Carrillo Romero et al., 2025).



CAPÍTULO III:

HITOS DEL DESARROLLO MOTOR (0 A 3 AÑOS)

De acuerdo con la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, el desarrollo de los niños es un proceso que se basa tanto en cambios biológicos como sociales. Este desarrollo avanza a medida que el niño interactúa con su entorno y recibe estímulos y experiencias educativas durante su infancia (Rodríguez, 2025). Los niños desarrollan la motricidad fina y gruesa durante sus primeros años de vida, lo que les permite coordinarse mejor y tener más control sobre su cuerpo. Esto les ayuda a alcanzar hitos motores significativos para su crecimiento, como sostener la cabeza, gatear, ponerse de pie, correr o caminar. Estas habilidades posibilitan que exploren su entorno y aprendan cosas nuevas.

Así, según nos enseña Jean Piaget, el conocimiento se desarrolla a través de la exploración del entorno en las subetapas del desarrollo sensoriomotor. En este periodo, el niño transita desde los reflejos innatos hasta las conductas voluntarias y coordinadas (Barreto Zúñiga et al., 2024). Según Piaget, el movimiento es un pilar esencial del aprendizaje porque los niños, al interactuar con el entorno y manipular objetos, potencian sus habilidades motoras, perceptivas y cognitivas. Esto contribuye a que se desarrollen de manera integral en sus primeros años de vida.

La motricidad gruesa de 0 a 12 meses

Es esencial que en los primeros años de vida observemos el desarrollo motriz de los niños, ya que constituye un cimiento importante para su desarrollo completo. A lo largo de este proceso, los niños van desarrollando gradualmente habilidades como girar, levantar la cabeza y gatear. Gesell, según Villera Coronado (2023b), sugirió una clasificación importante del desarrollo motor, que se fundamenta en las etapas y el orden en el que un niño va pasando durante su crecimiento. Para fomentar y desarrollar estas habilidades, son elementos esenciales la estimulación apropiada, un entorno seguro y el juego. Es impor-

tante enfatizar que cada etapa es crucial para su desarrollo, y que debemos estar presentes en este proceso para ayudar al niño a alcanzar una independencia física.

Tabla 1.

Tabla sobre las etapas del desarrollo motor por edades.

Grupo etario	Fase del desarrollo motor	Indicador	Logro obtenido
0 - 2 meses	Progresión Cefalocaudal.	Movimientos especialmente en la cabeza y el tronco.	El bebé levanta su cabeza cuando se le coloca boca abajo.
2 - 4 meses	Cefalocaudal proximal.	Movimientos desde la cabeza y el tronco ejercen fuerza en los brazos y manos.	El bebé puede jugar con sus manos y agarrar objetos.
4 - 7 meses	Cefalocaudal distal.	Movimientos que se extienden de las piernas hasta los pies.	Los bebés empiezan a girarse y comienza el gateo.
7 - 10 meses	Cefalocaudal de la coordinación.	Movimientos coordinados y controlados con mayor precisión.	El bebé puede sentarse sin apoyo y trata de colocarse de pie con ayuda.
10 - 15 meses	Bipedestación y marcha.	Equilibrio y coordinación.	Los bebés empiezan a colocarse de pie sin ayuda y empiezan la marcha.

Nota. En el cuadro se muestran las etapas del desarrollo motor y sus características por edades. Fuente: elaboración propia.

Motricidad gruesa en las edades de 1 a 2 años.

En esta fase, los niños van mejorando y dominando los movimientos de su cuerpo, como sentarse, caminar con apoyo o incluso equilibrarse. Esto es esencial para que puedan explorar a través de sus movimientos y fortalecer su autonomía (Jaramillo et al., 2026). Es importante un desarrollo motriz, sobre todo en el ámbito de la motricidad gruesa, ya que afecta a numerosas facetas de su vida. Un niño que desarrolla estas habilidades correctamente tendrá menos prob-

lemas en la etapa escolar, ya sea para escribir o para participar en actividades físicas.

La motricidad gruesa se desarrolla a través de la regulación y coordinación del esquema corporal, lo cual se logra al llevar a cabo diversas actividades que impliquen los músculos largos, es decir, las piernas, los brazos y el torso. Según Chulli (2024), la psicomotricidad es un componente de la motricidad gruesa que incluye aspectos como el equilibrio, la lateralidad, el esquema del cuerpo, la coordinación y el sentido del tiempo-espacio. Estas capacidades psicomotrices no surgen de repente, sino que se van perfeccionando con el tiempo.

Motricidad gruesa en la etapa de 2 a 3 años.

Los niños que tienen entre 2 y 3 años empiezan a desarrollar habilidades motoras fundamentales para su desarrollo, como por ejemplo saltar, correr, lanzar cosas o subir escaleras. Esto les ayuda a mejorar habilidades como la lateralidad, el equilibrio y la capacidad de controlar su propio cuerpo. Para que su aprendizaje sea seguro y significativo, es vital permitirles interactuar y explorar con independencia y autonomía. La motricidad gruesa se relaciona con los movimientos que involucran los músculos, permitiendo el control del cuerpo, siendo estos fundamentales para su movilidad y coordinación en el futuro (Guaman & Cazarez, 2024).

La teoría de Arnold Gesell, quien estudió el desarrollo motor, cognitivo y socioemocional, sugiere que el crecimiento infantil no depende exclusivamente del ambiente; más bien, los niños se desarrollan como si tuvieran un reloj interno en sus cuerpos que les señala cuándo están preparados para adquirir determinadas habilidades. Según Sánchez Torres (2024), a este proceso se le conoce como maduración del sistema nervioso y consiste en que el cerebro y el cuerpo tienen que estar listos de manera conjunta. Esto quiere decir que los logros no solo

ocurren por medio de la estimulación o la enseñanza, sino porque se llegó a un nivel biológico de aprendizaje para comenzar a obtener estas habilidades.

Desarrollo de la motricidad fina

La motricidad fina es un conjunto de movimientos controlados e integrados que involucran las manos y la coordinación ocular. Esta capacidad permite que los niños realicen tareas que requieren control, precisión y concentración para manejar objetos y luego comiencen a escribir (Medina Bacilio et al., 2025). Al mejorar la motricidad fina, los niños pueden ser más autónomos en sus tareas diarias; además, su rendimiento escolar y su desarrollo cognitivo se ven favorecidos porque algunas actividades académicas requieren precisión manual.

La motricidad fina es una capacidad fundamental para el desarrollo de los niños; su adecuado progreso mejora la coordinación entre las manos y los ojos, la autonomía y la adquisición de nuevas habilidades. Según Pozo y Suárez (2024), el método Montessori ayuda a fortalecer la motricidad fina a través de materiales y prácticas que se crean con el propósito de fomentar la utilización de las manos desde una perspectiva pedagógica. Asimismo, este modelo posibilita que los niños aprendan a su propio ritmo y exploren su ambiente de forma independiente.

Motricidad fina por edades

La motricidad fina se refiere a movimientos coordinados y seguros que requieren la participación de músculos pequeños, como los dedos, las manos y la coordinación viso-manual. Estos movimientos son necesarios para llevar a cabo actividades concretas, como tomar un lápiz o unas tijeras, o hacer trazos; incluso interviene en el acto de escribir. A medida que los niños crecen, es importante estimular estas áreas para mejorar su coordinación. Estas habilidades motrices ocurren de forma constante y, al mismo tiempo, fomentan habilidades cognitivas (Velasategui et al., 2022).

Tabla 2.
Tabla sobre las habilidades motoras según la edad

Edades	Habilidades de la motricidad fina
0 - 4 meses	Movimientos en brazos y manos.
4 - 12 meses	Coordinación viso manual.
1-3 años	Mayor coordinación al manipular objetos.
2-4 años	Realiza actividades más complejas, como amarrarse los cordones, utiliza utensilios, intenta recortar, moldear, trazar, pintar, hace figuras con plastilina.
5-6 años	Mayor dominio en sus actividades utiliza la mano de preferencia y la sabe dominar.

Nota. Se muestran las etapas del desarrollo motor y sus características por edades. Fuente: elaboración propia

Coordinación óculo-manual

La coordinación manual es una capacidad cognitiva que combina la coordinación de las manos con la de los ojos, lo que posibilita realizar actividades precisas y con coordinación. Esto sucede desde los primeros meses después de nacer y se va adquiriendo poco a poco. Según Piaget, la coordinación entre la mano y el ojo promueve el avance intelectual y posibilita que los pequeños establezcan aprendizajes significativos al vincular conocimientos previos con lo nuevo que adquieren (Bermejo et al., 2024). Cuando los niños hacen actividades como construir torres, podemos ver esta coordinación.

La coordinación entre las manos y los ojos posibilita que los niños puedan sincronizar sus movimientos manuales con lo que ven. Campo-Peña et al. (2025) nos explican que la coordinación entre los ojos y las manos tiene un impacto directo en

el aprendizaje de la lectura, la escritura y otras actividades diarias; asimismo, está vinculada con modelos para lanzar y recibir objetos, lo que mejora la precisión y el control del movimiento. Cuando hacemos actividades que estimulen esta capacidad, mejoramos la precisión, el equilibrio y el dominio del cuerpo.

Señales de alerta motora

El desarrollo motor se refiere a cómo el control del cuerpo y las habilidades de movimiento se van adquiriendo poco a poco. Desde el nacimiento, los bebés tienen principalmente reflejos primitivos que facilitan su adaptación y supervivencia. La aparición y la desaparición de estos reflejos siguen una secuencia evolutiva; si hay alguna alteración, puede ser un indicio de alerta en su desarrollo neurológico y motor (Delgado, 2022).

Tabla 3.

Tabla de señales de alerta motora

Edad	Signos de alerta
1 a 3 meses	No hay control cefálico, movimientos corporales escasos, manos con rigidez, no hay seguimiento y fijación ocular, no reacciona ante estímulos.
6 meses	Movimientos desiguales, permanencia de reflejos primitivos, no se sienta con apoyo, no coge objetos, no responde a sonidos.
9 meses	Rigidez en las piernas, ausencia de la pinza digital, no se sienta solo, no emite sonidos monosílabos y bisílabos
12 meses	No se coloca de pie, manipulación repetitiva y torpe, movimientos desiguales, no imita o repite sonidos.
18 meses	No sube ni baja escalones con ayuda, camina de puntas, no puede mantener el equilibrio, no camina de manera independiente, pérdida de habilidades que ya había adquirido.

Nota. Los signos de alerta en la primera infancia. Fuente: elaboración propia.

Importancia pedagógica del desarrollo motor

Su importancia en el desarrollo motor radica en cómo se establecen los cimientos esenciales del aprendizaje durante la niñez. De acuerdo con Piaget, el conocimiento empieza desde las interacciones motoras y sensoriales. Se inicia desde su nacimiento y tiene una serie de reflejos y esquemas que posibilitan la interacción con el ambiente, ya sea al manipular objetos o al relacionarse con otros (M. Escobar & Reinoza Dugarte, 2020)

Así, el cuerpo se convierte en un instrumento esencial para lograr un desarrollo integral, pues los niños adquieren conocimientos a través de experiencias importantes que les permiten investigar, entender y construir su propio saber. Además de trabajar los músculos, estas acciones requieren que se escuche una instrucción, se tome una decisión y se solucionen problemas. Gomes et al. (2024) notaron progresos en la autonomía tras varias sesiones de juegos motores en un programa con niños de tres a seis años.

Esta relación puede observarse en las familias a través de actividades simples, como guardar un juguete, seguir una ruta o vestirse con menos asistencia, siempre con tiempo, seguridad y compañía. El movimiento se fundamenta en el desarrollo de la orientación espacial, el equilibrio y la coordinación, las cuales son áreas relevantes durante la educación. Revilla et al. (2020) señala que en el campo pedagógico, el desarrollo motor es crucial para la enseñanza y el aprendizaje, ya que a través del movimiento los niños tienen la posibilidad de explorar, aprender y descubrir su entorno, lo cual les brinda más autonomía e independencia. Al mismo tiempo, promueve el desarrollo del sistema nervioso, por lo que se aconseja implementar estrategias y actividades que propicien aprendizajes nuevos, perdurables y significativos.

CAPÍTULO IV:

HITOS DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN (0 A 3 AÑOS)



En los niños de 0 a 3 años, el avance del lenguaje y la comunicación va desde comportamientos prelingüísticos hasta llegar a la formación y comprensión de palabras. La investigación de estos hitos es esencial por su gran influencia en el desarrollo integral de los niños, puesto que representan la base para la comunicación, el contacto social y nuevos aprendizajes (Becerra Flores et al., 2025). Si el aprendizaje del lenguaje se demora, pueden aparecer problemas en el desarrollo de capacidades cognitivas, socioemocionales y académicas.

Es un asunto relevante el cumplimiento de los hitos de comunicación y lenguaje a lo largo de la niñez, pues en las distintas fases del lenguaje se establecen referentes esenciales para determinar cómo avanza el lenguaje de los pequeños. Paredes Guevara y otros (2025) indican que la intervención de los padres es fundamental para fomentar el avance de las capacidades lingüísticas esperadas en cada fase. Una observación al momento puede identificar potenciales cambios o demoras en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Lenguaje prelingüístico

Desde los primeros meses de vida de un bebé, se puede observar el lenguaje prelingüístico, que va desarrollándose antes de que el niño comience a hablar. En este periodo, ellos intentan expresarse a través de sonrisas, gestos, miradas, balbuceos y lloros. Esto se denomina comunicación no verbal, la cual posibilita interactuar con el bebé. No obstante, numerosos investigadores han estudiado esta cuestión y nos informan que manifestar una necesidad interna a través del llanto no es igual que hacerlo con un propósito comunicativo para decir algo; en

otras palabras, los bebés se expresan de este modo, pero no lo hacen específicamente para comunicarse con otra persona (Mariscal Altares, 2021), los adultos entendemos estas acciones como si se estuvieran comunicando.

Con el fin de que los niños desarrollen sus habilidades lingüísticas, las cuales se fortalecen sobre todo durante la etapa escolar, es fundamental que interactúen con otros niños y adultos. La evolución de la expresión oral, según Piaget y Vygotsky, va desde los primeros ruidos producidos por los niños hasta la utilización de un lenguaje complejo y abstracto. Esto incluye usar el lenguaje para solucionar problemas, transmitir pensamientos e interactuar con otras personas (Argomedeo-Gonzales, 2025). Cuando las personas adquieren, perfeccionan y desarrollan competencias lingüísticas y comunicativas, se habla del desarrollo prelingüístico.

El balbuceo y primeras vocalizaciones

En esta fase, los bebés empiezan a crear sonidos de manera inconsciente al mezclar consonantes y vocales, la comunicación del niño con las personas que lo rodean comienza a partir de estas primeras interacciones, y ocurre de forma progresiva para fomentar sus habilidades comunicativas. El balbuceo ayuda a que se desarrollen la coordinación de los órganos del habla, la respiración y la voz. Según Iza Chacón (2024), la adquisición del lenguaje involucra dimensiones fisiológicas, intelectuales, sociales, genéticas, neurológicas y conductuales que funcionan de manera interrelacionada para facilitar la comprensión, la comunicación y la expresión durante las fases de su desarrollo.

Tabla 4.**Desarrollo del lenguaje según las edades**

Etapa del desarrollo del lenguaje	Edad	Característica
Etapa Prelingüística	0 a 3 meses	El bebé presta atención a la voz humana especialmente de la madre.
	4 a 6 meses	Emite sonidos sus primeros balbuceos en momentos de calma.
	7 a 12 meses	Explora y se familiariza con su propia voz.
Etapa Lingüística	12 a 18 meses	Usa una sola palabra para decir una frase (holofrástica).
	18 a 24 meses	Construye frases de dos palabras, combina palabras.
	2 a 3 años	Oraciones estructuradas, mantienen conversaciones con adultos.
	4 a 6 años	Comprende expresiones irónicas e indirectas, expresan sentimientos, ideas y pensamientos, lenguaje metafórico.

Nota. Desarrollo del lenguaje según las edades. Fuente: elaboración propia.

Desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo

Desde los primeros meses de vida, el lenguaje expresivo se desarrolla gradualmente, pasando de sonidos sencillos a una comunicación más clara y estructurada. Según Ortiz Delgado et al. (2020), el lenguaje expresivo es la habilidad de manifestar ideas, emociones, gestos o sentimientos. El desarrollo del lenguaje se da por fases, comenzando con el pre-lenguaje (de 0 a 12 meses) que incluye gestos, balbuceo y llanto. Luego viene la etapa de la explosión del lenguaje (de 1 a 3 años), en la cual se aprende un gran número de palabras y se empieza a construir oraciones. Después está el lenguaje organizado (de 2 a 4 años), donde se utiliza la gramática de manera más adecuada. A partir de los cuatro años, comienza un proceso de perfeccionamiento del habla.

Todo eso es factible gracias al desarrollo de diferentes partes del cuerpo, como los nervios, el cerebro y los órganos.

La capacidad para entender lo que los demás quieren transmitirnos se denomina lenguaje comprensivo. Se inicia cuando el bebé emite ruidos o gestos, aunque no pueda hablar todavía. Desde ese momento, es capaz de reconocer la voz de las personas a su alrededor que son familiares. Según Palma Zapata et al. (2024), el desarrollo de la comprensión del lenguaje se produce a través de la práctica continua de hablar y leer, lo cual está muy vinculado con la facultad de razonar y aprender utilizando capacidades como son la atención, la memoria y el razonamiento. Para el desarrollo del lenguaje expresivo, es esencial el lenguaje comprensivo, porque permite que el niño se comunique de forma efectiva y participe activamente en su ambiente social.

Primeras Palabras

Las primeras palabras surgen en el primer año de vida y desempeñan un papel muy relevante en el desarrollo de los niños, ya que posibilitan el comienzo de una conversación con las personas cercanas a ellos. Sanz-Simón (2023) habla acerca de la presencia de un estadio germinal, que es el instante en el que el niño comienza a entender sonidos con significados. Estos dejan de ser meras sucesiones lineales y se convierten en representaciones con objetos, personas o situaciones; así empieza el uso del lenguaje con una finalidad comunicativa. Es esencial escuchar cuentos, canciones educativas, interactuar con el niño y estimularlo de manera adecuada porque contribuye a ampliar su vocabulario, mejorar su pronunciación y entender mejor el lenguaje.

Durante la primera infancia, se considera que el periodo de las primeras palabras es una etapa significativa. Los niños, desde el comienzo del desarrollo del lenguaje, incorporan palabras nuevas en su vocabulario de forma gradual. En este período, se enfocan en emplear y comprender los significados de las palabras que escuchan y pronuncian (Ribeiro-Velázquez et al., 2023). En las primeras interacciones verbales, se crea un vínculo afectivo con los demás. Gracias a estas interacciones y experiencias, obtienen un vocabulario más amplio.

Comprensión del lenguaje

Entender el lenguaje posibilita que los niños comprendan palabras, mensajes o hasta instrucciones de las personas cercanas a ellos. Esta etapa se inicia cuando el niño empieza a identificar voces. La primera infancia es un periodo crucial para entender el lenguaje, ya que el cerebro tiene una gran habilidad para adquirir y procesar información lingüística (Bejar Figueroa et al., 2025). Por ese motivo, son diálogos que favorecen su aprendizaje, es aconsejable que los padres fomenten esta habilidad a través de leer cuentos y canciones.

Cuando los adultos interactúan de manera constante con los niños, la comprensión del lenguaje se fortalece, esto es porque son ellos quienes les proporcionan modelos lingüísticos y oportunidades para dialogar. Según Villa (2023), el desarrollo del lenguaje constituye una habilidad esencial en el crecimiento del niño, ya que este le facilita entender e interpretar la información que recibe del ambiente. Conforme los niños crecen, su vocabulario y su habilidad para comprender frases o palabras se expanden, lo que propicia el aprendizaje de nuevas capacidades cognitivas, sociales y comunicativas.

Expresión verbal y progresiva

El progreso en la expresión verbal se refiere al desarrollo constante que experimenta el niño para comunicarse a través de palabras, pasando de formas simples a complejas, lo cual le permite manifestar sus emociones, ideas y necesidades. Echevarría (2023) indica que la expresión verbal colabora con otras habilidades, como la audiopraxia (escuchar y coordinar movimientos), la neurofisiología (que involucra el sistema nervioso y el cerebro), lo cognitivo (comprender y pensar ideas) y lo con-

textual (contexto cultural y social), que benefician la comunicación humana. Lo que quiere decir que hablar no es simplemente pronunciar palabras, sino un proceso integral que incluye el cuerpo, la mente y el entorno.

Las personas tienen la capacidad de expresar ideas, emociones u opiniones a través de la comunicación. Las habilidades comunicativas abarcan el conocimiento sociocultural y pragmático, así como la gramática, vocabulario y pronunciación en el transcurso de una conversación. No se trata únicamente de conocer las reglas gramaticales, sino de saber cómo aplicarlas adecuadamente en diversos contextos. Asimismo, incorporan competencias para hacer valer sus puntos de vista o concuerdos, intervenir en los diálogos y respetar el turno de otros (Uribe & Del Castillo, 2026). La expresión verbal contribuye a la interacción social y a tener seguridad al comunicarse con los demás durante la niñez.

Indicadores del lenguaje por edades

Los indicadores de lenguaje ayudan a determinar el avance en la comunicación de los niños y cómo se van mejorando en cada fase de su desarrollo. Conforme van creciendo, su vocabulario se enriquece, entienden órdenes y sostienen diálogos, lo que les posibilita interactuar con otros. El lenguaje es una estructura de comunicación compuesta por palabras, sonidos, gestos y normas que posibilitan la expresión de ideas, pensamientos y sentimientos (Navalón, 2022). Los indicadores nos muestran cómo identificar las capacidades lingüísticas en cada fase de desarrollo del niño y, además, señalar posibles alertas comunicativas para una intervención a tiempo.

Tabla 5.

Tabla de los indicadores del lenguaje por edad

Edades	Comprensión	Expresión	Morfosintaxis	Fonética- fonológica	Pragmática
0 a 12 meses	Comprende gestos y palabras simples.	Desarrolla la vocalización y balbuceo e incluye sílabas simples.	Carece de una estructura gramatical consolidada.	Produce sonidos para interactuar con el entorno.	Se comunica con los adultos mediante gestos y vocalizaciones.
1 a 2 años	Comprende consignas.	Aprende un vocabulario sencillo y básico.	Tiene la capacidad para decir "NO" para expresar una negación o rechazo de algo.	Empieza a usar palabras monosilábicas y repeticiones sonoras.	Empieza a usar lenguaje para transmitir o comunicar algo.
3 a 5 años	Mejora sus habilidades lingüísticas y permite expresarse con mayor claridad.	Empieza a usar frases completas, y incorpora pronombres flexivos junto con frases yuxtapuestas.	Pronunciación clara, presenta dificultades en la articulación de palabras con fonemas o consonantes.	Perfecciona su pronunciación y produce distintos sonidos al hablar.	Espera su turno, participa en conversaciones y adapta su manera de hablar dependiendo del contexto.
6 años en adelante	Comprende palabras abstractas, conoce sinónimos.	Amplía su vocabulario y tiene la capacidad de comprender sinónimos y emplea palabras abstractas.	Empieza a usar oraciones completas y organiza sus ideas.	Mejora su pronunciación, identifica y re-entona.	Comprende expresiones irónicas e indirectas, expresa sentimientos, ideas y pensamientos, lenguaje metafórico.

Nota. Los indicadores del lenguaje por edades. Fuente: elaboración propia.



CAPÍTULO V:

HITOS DEL DESARROLLO COGNITIVO

El desarrollo cognitivo no ocurre de repente cuando el niño comienza la escuela, tampoco se restringe a repetir palabras, colores o números. Se desarrolla antes, cuando observa un objeto que se deja caer, busca algo que está oculto, repite varias veces una acción o aguarda la reaparición de alguien. Focaroli et al. (2024) reportan en un estudio sobre la manipulación y exploración de objetos que las manos, la mirada y el movimiento son elementos que intervienen en la forma inicial de conocer el entorno; este capítulo examina la cognición como una estructura diaria que se puede observar en la curiosidad y el juego de los niños.

Las acciones de encajar piezas, imitar una acción o transformar una caja de cartón en una nave espacial son ejemplos tempranos de pensamiento en el contexto de objetos y relaciones, como lo proponen Tamis-LeMonda y Masek (2023) al tratar el aprendizaje infantil como un proceso contextualizado. El niño, mientras juega, estructura lo que sucede, prevé resultados y cambia sus decisiones según la respuesta que recibe. Es posible identificar los hitos cognitivos en esas variaciones diarias, sin considerarlos como pruebas iguales que todos deben cumplir simultáneamente.

Exploración del entorno

Los niños empiezan a familiarizarse con el mundo al emplear sus sentidos, como por ejemplo, tocar cosas, llevarlas a la boca o repetir diversos movimientos. Van Liempd et al. (2025) indican que cuando tienen acceso a materiales y a la supervisión de un adulto que los observa y apoya, estas experiencias facilitan un aprendizaje más activo y significativo. Cuando el adulto acompaña al niño en este proceso, propicia su aprendizaje al no intervenir en cada acción y dejar que explore y descubra de manera autónoma.

Es habitual que el niño repita una acción en la exploración sin esperar un resultado inmediato. Acciones como agitar un objeto, hacerlo rodar o tratar de averiguar dónde se ha ido lo que ha desaparecido ayudan a identificar cambios, entender lo que está ocurriendo y decidir cómo actuar después. Según Poli et al. (2025), la curiosidad, la innovación y los progresos que un niño experimenta a lo largo de este proceso son elementos que estimulan su aprendizaje.

En este escenario, el rol del adulto consiste en acompañar con paciencia, sin intervenir de manera precipitada. Permitir que el niño ajuste sus movimientos, mantenga la atención y explore por sí mismo ayuda a que desarrolle su propia interpretación de lo que observa y mejore su habilidad para aprender de forma independiente.

Antes de formular preguntas con palabras, el niño explora a través de acciones. Al combinar agua y tierra, seguir una sombra o parar frente a una hormiga, puede advertir cambios y prever lo que podría suceder. García et al. (2024) llevaron a cabo experimentos científicos con niños en edad preescolar, quienes realizaron predicciones y participaron en experimentos simples bajo la supervisión de un maestro. Estas escenas pueden mantenerse con preguntas cortas y tiempo para observar, sin guiar cada descubrimiento ni hacer que la exploración sea rígida.

Permanencia del objeto según Jean Piaget

El niño comienza a sostener mentalmente la presencia del objeto si busca un juguete que está cubierto con una tela o mira hacia donde se esfumó una pelota. An et al. (2022) examinaron la conexión entre esta habilidad y el desarrollo de la sedestación en bebés con retrasos motores. El descubrimiento no determina que el aprendizaje se produzca únicamente al sentarse, sino que acepta que la postura del cuerpo, la mirada y el alcance de los objetos son factores que inciden en las vivencias a través de las cuales el niño conoce su entorno.

Es común que el niño mire hacia el sitio donde se escondió un juguete o trate de recuperarlo cuando este se oculta por unos segundos. Esta reacción demuestra que empieza a entender que los objetos continúan existiendo, aunque ya no pueda verlos. Según Slinning et al. (2025), las reacciones del cerebro que se observan en los bebés frente a objetos ocultos de manera temporal señalan que esta aptitud comienza a desarrollarse desde el inicio de la vida. En casa, juegos simples como esconder y mostrar de nuevo un juguete contribuyen a este aprendizaje de forma natural, siempre que se siga el ritmo y el interés del niño, sin hacer de la actividad una prueba o requerir que halle rápido el objeto.

Y si el cuidador se va de la habitación, el niño tiene la posibilidad de llorar, buscarlo o estar atento a que regrese. No se debería entender esa respuesta de inmediato como un capricho, ya que las expectativas sobre las personas más cercanas son guiadas por las representaciones tempranas que Luo et al. (2025) estudian cuando analizan la arquitectura cognitiva del apego. Las despedidas y los retornos que son previsibles pueden mantener este proceso sin requerir que el niño se tranquilice al instante o dar una razón final a su reacción.

Resolución de problemas simples

Modificar de mano, intentar nuevamente tras un fracaso, o tirar de una cuerda para acercar un juguete son maneras primarias de resolver problemas. El niño puede examinar otras alternativas después de un intento fallido, una reacción que Solby et al. (2021) notaron tras experiencias de fracaso. El error no requiere una corrección inmediata. Cuando el adulto espera un momento antes de actuar, permite que se revise lo sucedido, se intente otra acción y se decida qué hacer sin ver cada problema como algo negativo.

Cuando el niño construye un puente con bloques o se da cuenta de que su torre se derrumba, comienza a experimentar con otra manera de hacerlo. Observa cuál pieza no está firme o se tambalea, reem-

plaza un bloque y vuelve a probar. Aparentemente, para una madre es un juego fácil; sin embargo, el niño allí piensa, observa y busca soluciones por sí mismo. Como explican, esa formación surge de la prueba y el error. Güley y Keskinçölçü (2024) analizan tareas en las que los niños superan pequeños retos cotidianos.

Los conflictos por un juguete o el turno de participación son una parte de la convivencia entre niños y necesitan soluciones diferentes a las que se emplean con los objetos. El niño practica palabras, pide ayuda y evalúa otras posibilidades mientras busca solucionar la situación. Estos elementos incluyen habilidades sociales, emocionales y cognitivas, como lo señalan McMullen et al. (2026) en su análisis sobre la solución de problemas interpersonales en la educación infantil. La intervención de los adultos puede establecer límites claros sin resolver totalmente la disputa ni decidir siempre en vez de los niños.

Curiosidad y aprendizaje

Kesner Baruch et al. (2026) estudiaron en niños de cuatro a seis años y medio la curiosidad que se expresa al preguntar por qué una hoja cambia de color o al insistir en observar lo que sucede cuando se mezclan agua y tierra. Contestar de inmediato puede finalizar la exploración prematuramente. El adulto tiene la posibilidad de acercar materiales que sean seguros y darle unos minutos al niño para observarlos, después hacerle una pregunta que lo estimule a contrastar lo sucedido. La intención es mantener su búsqueda sin convertir cada descubrimiento en una explicación orientada.

Un insecto que se esconde, una sombra que cambia o una semilla que germina pueden provocar preguntas imprevistas en el niño. El asombro ante estos cambios, relacionado con la curiosidad científica en la enseñanza de los niños según Bjerknes et al. (2024), cobra importancia cuando el adulto no se apresura a responder. Al escuchar la pregunta y permitirle al niño tiempo para observar, se le ayuda a vincular lo que imaginaba con lo que sucedió realmente. El descubrimiento mantiene su significado cuando proviene de la búsqueda personal y no de una

respuesta brindada antes de que se pueda investigar.

Si el adulto utiliza la historia en la pantalla para dialogar con el niño, en lugar de dejarlo solo viéndola, puede despertar su curiosidad. Cuando el niño observa una escena que cambia o una imagen inusual, puede plantear interrogantes y expresar lo que supone que sucederá. Gkantia y Dinas (2024) notaron ese interés por anticipar y comentar en cuentos interactivos con niños pequeños. La pantalla o la hoja de papel asisten tanto en casa como en el aula cuando el adulto hace una pausa, escucha y dialoga, sin sustituir la palabra compartida.

Relación entre juego y cognición

Cuando el niño juega a cocinar con tapas, ladrillos o recipientes, se divierte y reflexiona al mismo tiempo. Recuerda lo que observó en casa, imagina una escena y busca cómo continuar cuando algo no resulta como esperaba. Ese juego puede parecer un desorden para una madre, pero allí el niño habla, espera su turno y prueba pequeñas soluciones. Alotaibi (2024), en su análisis sobre el aprendizaje basado en el juego, observó que este tipo de aprendizaje tiene ventajas para las habilidades sociales y cognitivas en la educación infantil. Es recomendable ofrecer juegos simples con propósito, sin convertirlos en una carga, para que el niño aprenda al comparar, decidir, preguntar y disfrutar junto a otros niños o adultos cercanos, tanto en casa como en la escuela.

Doebel y Lillard (2023) sugieren observar el juego, pues este contribuye al desarrollo de las funciones ejecutivas cuando los niños tienen la oportunidad de esperar su turno, seguir normas, ajustarse a modificaciones y desempeñar diferentes roles. Para que esto suceda, es crucial proporcionar tiempo para el juego, materiales apropiados y la supervisión de adultos que guíen sin controlar todas las acciones. De este modo, los niños desarrollan capacidades como la memoria, el autocontrol y la flexibilidad cognitiva mientras adquieren conocimiento de manera significativa y natural.

En ocasiones, una corta interacción lúdica es suficiente para que el niño escuche la consigna, se enfoque mejor o modere su reacción de manera más tranquila. Un juego de imitación, una dramatización breve o una ronda pueden generar ese instante de atención conjunta. A pesar de que los resultados no pueden ser trasladados a la primera infancia con seguridad debido a la edad de los participantes, el estudio de Yaffe et al. (2025) detectó avances en las funciones ejecutivas tras interacciones juguetonas breves. Cuando el juego acompañado se ajusta respetuosamente al momento de desarrollo del niño pequeño, puede mantener la atención, la relación y la regulación dentro del aula.

Pensamiento simbólico inicial

Muchos niños representan el mundo con gestos, trazos y objetos antes de utilizar letras o números. Un dibujo de humo, lluvia o una persona ausente puede parecer sencillo, sin embargo, representa una forma básica de pensamiento al transformar una vivencia en símbolo. Según Kampeza y Delserieys (2024), los dibujos preescolares que representan cambios en el estado de la materia son intentos por organizar lo que observan. Para que el símbolo infantil tenga valor no es necesario que sea preciso.

Bonilla et al. (2022) vinculan el juego de roles con mejoras en la calidad de los dibujos hechos por niños, lo cual tiene sentido cuando se observa a un niño jugando a ser médico, conductor o cocinero. Una cuchara actúa como un micrófono y una caja como una casa, manteniendo el contacto con la realidad. La representación no sucede únicamente en una hoja; también se produce cuando el cuerpo, la palabra y el objeto se combinan para imaginar, relatar y otorgar significado a una vivencia que el niño reordena a partir del juego compartido con otros, ya sea en la escuela o en casa, de manera relajada.

Los niños emplean su imaginación en el juego simbólico para con-

vertir objetos comunes en otros con significados diferentes. Esta manera de jugar promueve el desarrollo cognitivo al impulsar la creatividad, el pensamiento simbólico y la habilidad para representar situaciones que van más allá de la realidad. Según Delfin y Wang (2023), los juegos que incorporan la imaginación ayudan a que los niños desarrollen el pensamiento abstracto y la creatividad, no es necesario ofrecer juguetes costosos para fomentar este aprendizaje; se pueden dar materiales seguros y simples.

Importancia pedagógica

Los hitos cognitivos ayudan a observar la manera en que el niño aprende sin calificarlo por cada acción. Cuando una torre se desploma, si no comprende una orden breve o si le cuesta esperar su turno, el adulto puede identificar lo que necesita practicar con más tranquilidad. Muir et al. (2023) revisaron los apoyos para la autorregulación y las funciones ejecutivas en preescolar; esta información es útil para seleccionar juegos, aumentar el tiempo o modificar el material. Para la familia, estas señales indican que también se aprende al jugar, hablar y solucionar pequeñas situaciones cotidianas, con el respaldo de un adulto cercano.

El empleo de pantallas es motivo de preocupación para numerosos hogares, especialmente si el niño dedica mucho tiempo a ver videos y juega poco con objetos reales. Es recomendable balancear esos momentos con diálogos, descanso, actividad física y juegos simples como armar bloques, leer cuentos o clasificar tapas, tanto en casa como en el salón de clases. Lakicevic et al. (2025), al examinar la relación entre las funciones ejecutivas y la pantalla en niños de edad preescolar, sugieren cuidar el acompañamiento sin responsabilizar a los padres; la pantalla tiene la capacidad de entretener, pero no sustituye la atención del adulto ni la experiencia de tocar, preguntar y responder con tranquilidad.

CAPÍTULO VI:

TEORÍAS DEL APEGO DE JOHN BOWLBY



Según la teoría de John Bowlby, el apego es un sistema biológico instintivo que tiene como objetivo principal garantizar que el niño sobreviva a través de la búsqueda de cercanía con su cuidador principal. Este vínculo primario no se origina como un simple resultado de satisfacción de necesidades alimenticias o fisiológicas.

En realidad, se origina de una necesidad natural de resguardo, amparo seguro y consuelo emocional ante las exigencias e incentivos desconocidos del ambiente. Cualquier atisbo de un peligro ya existente o que pueda existir desencadena inmediatamente comportamientos dirigidos a recuperar el contacto físico con la figura protectora (Fernández, 2025).

El establecimiento de esta conexión posibilita que el niño desarrolle un sentido básico de confianza, el cual es fundamental para que pueda explorar el mundo exterior con bajos niveles de ansiedad. Este componente eficaz actúa como el primer hito socioemocional en el ciclo de vida del ser humano y determina la manera en que la persona organiza sus relaciones interpersonales en las fases siguientes. La existencia de una figura protectora accesible no solo ayuda a estabilizar la situación inmediata del niño, sino que también establece las bases para su salud mental futura. El bienestar psicológico se consolida a partir de la disponibilidad predecible y constante que muestra el adulto de referencia en los primeros años (Orozco Castro, 2025).

Para entender la forma en que se desarrolla el niño durante sus primeros años de vida, es esencial el concepto de "base segura". Si el adulto responde de manera adecuada y sensible a las señales de estrés, el bebé puede desarrollar un modelo mental que se dirige hacia la estabilidad. Con esta certeza afectiva, el niño tiene la habilidad de regular sus emociones de

forma gradual, al mismo tiempo que fomenta un interés saludable por conocer los objetos y las personas que lo rodean (Herrera et al., 2025).

Desde un punto de vista evolutivo, se sostiene que el apego temprano tiene un impacto significativo en la formación de la personalidad y en la obtención de autonomía. La inestabilidad o fragilidad de este vínculo primario a menudo provoca inseguridades crónicas, lo que obstaculiza la resolución de conflictos o la creación de vínculos afectivos saludables durante la adultez. Los primeros años de vida representan una ventana crítica en la cual el cuidado que se recibe determina qué tan exitosa será la socialización en etapas posteriores. El apego va más allá del afecto superficial y se convierte en una necesidad orgánica tan fundamental como el crecimiento físico mismo (García Muñoz, 2025).

Aportes de Mary Ainsworth

La teoría del apego fue ampliada de manera importante por Mary Ainsworth al diseñar y llevar a cabo un experimento clínico novedoso llamado la "Situación Extraña". Esta metodología sistemática posibilitó la observación y evaluación de las variadas respuestas de los niños en episodios planificados de separación y reencuentro con su principal figura cuidadora. Se evidenció en los resultados que las conexiones afectivas no se expresan de manera uniforme, lo que permite distinguir claramente entre el apego seguro y las diferentes formas de los estilos inseguros (Fernández García, 2026).

Esta categorización científica ofreció un instrumento imparcial para medir la calidad de las interacciones afectivas en la primera infancia, identificando la sensibilidad del adulto como el ele-

mento clave para garantizar la seguridad emocional del niño. Se ha comprobado empíricamente que las respuestas cálidas, predecibles y coherentes del cuidador fomentan un tipo de apego seguro que favorece la autonomía en el futuro. En cambio, las actitudes adultas que son inconsistentes o rechazan sistemáticamente establecen patrones de inseguridad que limitan la exploración libre del entorno (Rimascca Rodríguez et al., 2026).

Reconocimiento de emociones

El reconocimiento de emociones comienza cuando el bebé es capaz de diferenciar las expresiones faciales y la entonación de quienes lo cuidan. Esta temprana habilidad posibilita que el niño interprete señales sociales simples y responda con gestos que manifiestan su entendimiento del entorno emocional; reconocer la alegría o el enojo de los demás se transforma así en un fundamento de la empatía (Delgado & Ramos, 2025).

Después, el niño comienza a denominar y asociar lo que siente internamente con las circunstancias cotidianas, este procedimiento de nombrar las emociones es esencial para que el niño aprenda a tener autocontrol y pueda expresar sus necesidades con claridad. Cuando el niño entiende sus propias emociones, se siente más seguro para jugar y compartir en distintos entornos familiares y escolares. Esto contribuye directamente a que haya menos frustración frente a las tareas escolares; y le facilita el ingreso a la educación inicial, pues le posibilita manejar el estrés del entorno y progresar frente a las adversidades (Torres & Alfonso, 2025).

Este hito evolutivo se fortalece a través del juego simbólico y la continua interacción con sus compañeros en entornos que son apropiadamente estimulantes. El observar de manera di-



recta las reacciones de otros niños contribuye a consolidar la conciencia social y a resolver pacíficamente los primeros conflictos; y el reconocimiento de las emociones pasa de ser un acto puramente instintivo a convertirse en una habilidad social esencial para el crecimiento. La calidad de los procesos de integración e inclusión escolar a medio y largo plazo está determinada por esta evolución afectiva, y el trabajo psicopedagógico debe enfocarse en fomentar entornos comunitarios seguros donde los adultos orienten técnicamente los estados de ánimo en la estimulación temprana (Paliza Arelano et al., 2025).

Interacción social temprana

En las primeras etapas, la interacción social se expresa mediante comportamientos de acercamiento y reacción ante estímulos de otros niños y adultos. En esta etapa, el niño empieza a jugar en turnos y a compartir áreas comunes, lo cual refuerza su sentido de pertenencia y cohesión con el grupo. Estos primeros encuentros de socialización son esenciales porque posibilitan la incorporación de roles sociales, la absorción de normas básicas de convivencia y la experimentación con distintos modos de comunicación no verbal (Contreras Cortés et al., 2024).

El desarrollo social y el contacto visual continuo sirven como instrumentos de conexión afectiva primaria en las fases tempranas del crecimiento. Estas señales recíprocas posibilitan que el niño forje una relación de mutua conexión con quienes lo rodean, lo que propicia la creación de vínculos de confianza fundamental y estabilidad emocional. El diálogo, la resolución de desacuerdos menores y la negociación constituyen los motores fundamentales para adquirir habilidades futuras a partir

de esta plataforma de convivencia, el juego y el intercambio cotidiano (Serrano Villar, 2025).

La interacción con compañeros en contextos educativos promueve que las personas imiten comportamientos positivos y respeten las reglas fundamentales. El niño, al observar a otros, aprende a regular su conducta y a entender las expectativas sociales que rigen su comunidad cercana. Este intercambio continuo disminuye el egocentrismo inicial y da paso a una colaboración más auténtica en las actividades lúdicas, donde la socialización temprana asegura que el niño incorpore sólidas herramientas emocionales para su exitosa integración escolar (Escobar et al., 2025).

Todo este desarrollo relacional evidencia que los contactos iniciales con otros son comportamientos aislados si no constituyen la base del progreso social del niño. Cuando los entornos escolares y comunitarios brindan espacios para una socialización saludable, el niño afianza su seguridad para interactuar en grupo. De esta forma, la constante compañía de los adultos contribuye a que las primeras interacciones durante la niñez se conviertan en competencias afectivas perdurables que les permitirán adaptarse mejor a la escuela en el futuro, garantizando una incorporación armoniosa a nuevas vivencias (Lugo & Florez, 2026).

Autonomía inicial

La autonomía se empieza a percibir cuando el niño demuestra un verdadero deseo de realizar sus actividades cotidianas sin que los adultos estén interviniendo constantemente. Esto puede observarse en acciones sencillas, como interactuar,

comer solo o elegir la ropa que usará en su rutina diaria. Al respaldar estas primeras iniciativas, se contribuye a que el niño adquiera más confianza en sí mismo y aprenda a expresar cómo satisfacer sus necesidades dentro de su entorno inmediato. Este tipo de elecciones diarias robustece gradualmente su identidad, lo que posibilita que el niño se reconozca como una persona capaz e independiente en el seno de la familia (Rincón Gómez et al., 2023).

Alcanzar estas primeras habilidades impacta directamente en la seguridad del niño, modificando de manera positiva su percepción sobre lo que es capaz de hacer. Si el entorno permite que resuelva problemas apropiados para su edad, se fomenta el pensamiento y la motricidad mediante la práctica directa. A medida que este avance se produce, el niño va necesitando menos de los adultos y su mente se prepara para llevar a cabo tareas más complejas en su vida cotidiana. El ambiente escolar o el hogar se vuelven lugares fundamentales para practicar nuevas habilidades, que servirán como base para sus aprendizajes futuros (Quispe Diaz, 2025).

Para desarrollar esta habilidad, es necesario contar con un entorno seguro que propicie el ensayo y error sin juicios ni presiones externas. Cuando las educadoras validan los esfuerzos del niño, este logra asimilar un sentido de competencia que es esencial para su futura integración en la escuela. El tránsito de la dependencia total a una autogestión básica se transforma en un pilar esencial para el desarrollo gradual de la personalidad a lo largo del tiempo, fortaleciendo los fundamentos de la iniciativa personal ante los retos del entorno cotidiano (Yumbo et al., 2025).

Es muy importante la función del centro de educación inicial y de la familia para crear ambientes donde se evalúen las habilidades del niño con total respeto. Si no se lo protege en exceso, el niño tiene la oportunidad de descubrir sus límites físicos y mentales, aprendiendo así a gestionar las pequeñas frustraciones cotidianas. Este apoyo convierte en oportunidades verdaderas el hecho de comer, lavarse o guardar cosas, para que el niño mejore su autoimagen y aprenda. El niño entiende que sus propios esfuerzos tienen resultados positivos cuando repite estas tareas (Lara Montero et al., 2025).

Señales de alertas socioemocionales

Es crucial detectar precozmente anomalías en el comportamiento afectivo para evitar problemas de índole persistente que puedan interferir con el desarrollo integral del niño. Es fundamental concentrarse cuidadosamente en la falta de contacto visual o en el hecho de no responder a estímulos sociales fundamentales durante los primeros meses de vida; estos primeros indicadores posibilitan que se actúe rápidamente, lo que ayuda a buscar una orientación profesional adecuada para asegurar el bienestar del niño en su entorno cotidiano (Márquez Ramos, 2025).

Estas manifestaciones no siempre son evidentes, sino que normalmente se enmascaran en la rutina cotidiana mediante alteraciones discretas en la expresividad del niño. La observación metódica en entornos naturales facilita la detección de cambios bruscos en el humor y una resistencia no habitual a los cambios de actividad. La anotación temporal de estas conductas inusuales impide que los desajustes emocionales

se establezcan, lo que permite sentar una pauta clara para la creación de estrategias de mediación adecuadas (Florez Casas, 2026).

Señales que deben ser atendidas son, por ejemplo, observar un llanto que no cesa sin ninguna razón o una falta de interés extremo del niño cuando necesita interaccionar con otros niños de su edad. Si el niño no muestra interés por los juegos en grupo o si está muy enfadado la mayoría del tiempo, lo que interfiere con sus actividades cotidianas, probablemente esté enfrentando problemas con su desarrollo emocional. Tanto los maestros como los padres deben estar atentos si el niño rechaza con regularidad los abrazos o el contacto físico, o si pierde capacidades que ya había adquirido previamente. El prestar atención a estos pequeños cambios por parte del adulto permite que se pueda intervenir oportunamente (León Villegas, 2026).

El aislamiento social de larga duración y la falta de capacidad para expresar emociones fundamentales indican que es necesario un seguimiento detallado por parte de un equipo interdisciplinario. Si no se considera estas demostraciones de conducta, las dificultades para adaptarse a la escuela y para crear relaciones saludables en etapas posteriores de la vida pueden surgir; mantener un registro continuo de estas alertas se transforma en una herramienta protectora que garantiza una infancia equilibrada, estableciendo la vigilancia preventiva como el eje central del desarrollo infantil (Serrano Juárez et al., 2026).

CAPÍTULO VII:

IMPORTANCIA PEDAGÓGICA DE CONOCER LOS HITOS



Los hitos, en el ámbito de la educación inicial, brindan pautas para entender cómo se comporta el niño al jugar, comunicarse o reaccionar a un problema. Los procedimientos de evaluación analizados por Yýldýrým y Eker (2025) incluyen la observación, los portafolios y la conversación con las familias para entender lo que sucede en situaciones cotidianas. Las decisiones del maestro se respaldan con los registros obtenidos, sin que cada conducta sea reducida a una calificación o el grupo se valore con una única secuencia, es apropiado prestar atención a las transformaciones que surgen con el tiempo y a los contextos en los que se producen.

Las competencias que dejan de aparecer o las modificaciones que se repiten necesitan una reacción oportuna fundamentada en el entendimiento de los hitos. El profesor tiene la posibilidad de documentar lo sucedido, hablar con la familia y modificar la propuesta antes de llegar a conclusiones. Esta conducta preserva la atención en lo que el niño necesita y está vinculada con el sistema de supervisión y cuidado para niños de 0 a 5 años que Tangviriyapaiboon et al. (2025) crearon para respaldar el monitoreo frente a eventuales demoras en su desarrollo.

¿Por qué el educador debe conocerlos?

Un educador puede identificar cuáles conductas son parte del proceso de aprendizaje normal y cuáles necesitan un seguimiento más detallado cuando está familiarizado con los hitos del desarrollo cognitivo. Esto puede ser evidente cuando un niño tiene problemas para concentrarse, manifiesta escaso interés en investigar materiales o se siente muy frustrado con cambios menores en las actividades. Duraku et al. (2022) La capacitación permanente consolida las competencias y los sa-

beres de los maestros, lo que les permite tener una mejor observación de su progreso.

Cuando el profesor es consciente de los hitos, tiene una mejor percepción de lo que ocurre en el aula. No solo se enfoca en la edad del niño, sino que también examina su forma de jugar, hablar, esperar, moverse y reaccionar cuando enfrenta dificultades. Figueroa-Céspedes y Fica (2025) sugieren que la formación continua en educación infantil implica también seguir aprendiendo, dialogar con otros profesores y analizar qué fue efectivo o no durante el día. Por lo tanto, una actividad puede hacerse más breve, utilizar otro material o brindar más tiempo al niño que aún requiere ayuda para participar con confianza, sin que eso lo haga sentir rezagado ni compararlo con sus compañeros inmediatos.

El maestro puede tener una conversación con la familia sin asustarla ni culparla si tiene conocimiento de los hitos. Por ejemplo, se puede afirmar que el niño todavía está ensayando la manera de oír, hablar, ver y mover mejor sus manos. De esta manera, la conversación no se centra en si el niño está mal o no sabe, sino en qué es lo que se observa y cómo se le puede ayudar. Aumann et al. (2026) afirman que el entendimiento del desarrollo infantil contribuye a ofrecer una retroalimentación más efectiva en este diálogo entre la casa y el aula. Es recomendable que, sin compararlo con otros niños ni hacerle sentir inferior en clase, se le reconozca al niño su esfuerzo con palabras claras y se narren sus pequeños avances, además de sugerir apoyos sencillos como leerle un cuento de superhéroes, repetir una canción o darle tiempo para que responda.

Errores cuando se desconocen los hitos

Lin et al. (2022) demuestran que las inquietudes de los hogares no siempre coinciden con la identificación que hacen los profesionales sobre eventuales problemas en el desarrollo, particularmente en el ámbito cognitivo, es crucial que el maestro preste atención al comportamiento del niño y no se asuste frente a situaciones normales de desarrollo ni ignore señales que necesitan un seguimiento; examinar el comportamiento del niño, documentar las transformaciones y conversar con la familia antes de llegar a conclusiones, cuando un niño muestra problemas en su desarrollo.

No entender los hitos del desarrollo como un conjunto de reglas fijas es otro aspecto relevante, es importante tener en cuenta el contexto del niño antes de llegar a una conclusión, porque elementos como la fatiga, las variaciones en su ambiente familiar o la necesidad de más tiempo para aprender pueden influir en su rendimiento. Los instrumentos que se emplean para detectar dificultades potenciales en el desarrollo tienen distintos grados de exactitud, como advirtieron Cibralic et al. (2023), es una observación que se lleva a cabo en el salón de clases.

El profesor, en ocasiones, puede observar que un niño no se comporta mal, sino que simplemente está en proceso de aprender a manejar su atención y su cuerpo. Si le resulta difícil esperar su turno, obedecer una pequeña orden o permanecer sentado, lo más apropiado es observar primero qué necesita antes de corregirlo. Según Madanipour et al. (2025), en el salón de clases puede ser útil dar una indicación breve, un ejemplo o una canción, o dejar que los niños respondan durante unos segundos; estas habilidades ayudan a comprender mejor al niño sin suponer inmediatamente que sus problemas son debido a mala conducta como indican sus padres.

Observación como herramienta pedagógica

Cuando el maestro presta atención a lo que los niños intentan hacer, las dificultades que enfrentan y el apoyo que requieren, las circunstancias diarias del aula pueden proporcionar información útil acerca del desarrollo de los niños. Más que supervisar, se trata de entender su proceso de aprendizaje para acompañarlo de la forma más adecuada. En una revisión acerca de sistemas de observación directa en la educación infantil temprana, Ynonü et al. (2025) subrayan que es fundamental documentar gradualmente las interacciones y comportamientos que se dan en el salón de clases.

En un ejercicio, los niños tenían que soplar en una caja de cartón con bolitas de espuma flexible para encontrar animales domésticos ocultos en el fondo y después reproducir sus sonidos. Un niño no pudo soplar, pero al mover la caja de un lado a otro, fue capaz de observar a los animales. Esa respuesta también demuestra aprendizaje, ya que se buscó un modo distinto de participar. Según Akgök Karaca y Tekmen (2023), el acto de observar y evaluar va más allá de completar registros; se trata también de examinar la situación, el soporte proporcionado y la respuesta del niño.

Una pequeña del CDI no deseaba comer y se tumbaba en el piso, lo que podía interpretarse como desinterés o desobediencia, al observar con más atención, se notó que su salud no era buena, pues tenía vómito, diarrea y malestar intestinal. En una situación como esta, el registro tiene que explicar lo sucedido sin usar etiquetas como "no participa" o "se comporta mal". Karlsudd (2023) señala que, para evitar que un obstáculo temporal se convierta en una marca negativa dentro del aula o frente al grupo, la documentación en educación infantil debe tener en cuenta el contexto del niño.

Planificación según el desarrollo real

Al comenzar su labor, el maestro puede planear una actividad considerando la edad del grupo, pero al llegar al aula se da cuenta de que algunos niños requieren un ritmo diferente. Brown et al. (2024) argumentan que las prácticas deben adaptarse al crecimiento real de cada niño, ya que no todos aprenden simultáneamente ni exclusivamente a un plan escrito para cumplirlo. Por eso, es conveniente observar cómo cada niño se mueve, habla, juega y reacciona. De este modo, la actividad puede ser más breve y más comprensible o realizarse con materiales simples que todos puedan utilizar de una mejor manera.

La manera en que los niños interactúan con los materiales proporciona una base sólida para determinar qué experiencias sugerir y qué tipo de apoyo requieren. En experiencias de educación infantil fundamentadas en la naturaleza, Speldewinde y Campbell (2024) utilizan el ciclo de observar, evaluar, planificar, aplicar y volver a revisar. Ese proceso evita que la planificación permanezca estática durante semanas, a pesar de que el grupo haya variado. Si un niño ya tiene dominio de una acción, el maestro puede hacerla más compleja; si otro todavía está cerca de lograrlo, es mejor modificar lo que se propone sin que él se sienta rezagado en comparación con sus compañeros.

Planificar desde el desarrollo real también supone reducir la velocidad cuando el grupo requiere más tiempo para analizar, dialogar o volver a experimentar algo. Catalano et al. (2023) abordan la individualización y el respeto hacia el ritmo de los niños en entornos educativos tempranos, en una propuesta basada en los principios de la educación lenta. Ese punto de vista

es útil cuando la presión por completar tareas deja de lado la observación del niño en cuestión. La planificación pedagógica no debería abarrotar el día de tareas, sino estructurar experiencias suficientemente abiertas para que cada niño progrese desde su propio punto de inicio.

Atención a la diversidad

En el CDI, un niño de tres años tenía la costumbre de comer y jugar más despacio que los demás niños, como si requiriera más tiempo para cada actividad. La madre decía que él estaba bien, pero en el comedor se fatigaba, ensuciaba la ropa y en ocasiones no quería seguir. La maestra tenía la posibilidad de asistirlo sin apresurarlo, brindándole pequeñas ayudas y respetando su ritmo; un cuidado que Visković (2021) asocia con apoyo individual, conversación familiar y una mirada que no lo compare ni lo haga sentirse distinto de los demás.

En otro caso, un niño de dos años jugaba cerca de una colchoneta que estaba apoyada en la pared y se ocultaba detrás con el fin de atraer la atención de la practicante. No participaba de la misma manera que otros niños, pero sí intentaba jugar, reír y tener contacto. La profesora podía acercarse, nombrar lo que hacía y transformar ese escondite en una actividad segura, ya que Danniels y Pyle (2023) demuestran que el juego inclusivo también sucede cuando se admiten diversas maneras de participar en el aula con atención y sin excluirse de sus compañeros.

Cuando una niña llegaba al CDI con el atuendo tradicional de su cultura y desayunaba colada de máchica con pan, como

hacía su familia, también se notaba la diversidad. Esa escena evidenciaba que cada niño trae a la clase un modo de vivir, comer y vestirse que ha aprendido en casa. La profesora no debería ver esas diferencias como algo raro, sino como parte de su historia; esta idea es similar a la de Ritonga et al. (2025), que sostienen que la inclusión infantil implica reconocer el entorno y apreciar sus maneras individuales de intervenir en el día a día.

Evaluación basada en hitos

Evaluar los hitos no implica señalar si el niño realiza o no una tarea. El maestro tiene que observar la manera en que piensa, habla, se desplaza, expresa sus sentimientos y soluciona las pequeñas tareas del día a día. Para comprender mejor su progreso, la observación debe tener en cuenta múltiples áreas simultáneamente, no solamente una habilidad (Özođlu, 2025). De esta manera, se puede registrar de manera sencilla lo que el niño hizo, la ayuda que recibió, cómo reaccionó y qué cambió después, sin compararlo con otros niños del grupo ni apresurarlo cuando todavía requiere aprender con tranquilidad y un apoyo cercano.

Se debe tener cuidado al utilizar los hitos del desarrollo para no permitir que una sola conducta defina al niño. Que un niño necesite más tiempo para responder, que deba repetir una actividad o que precise mayor apoyo en una tarea no implica que sus habilidades sean limitadas, sino que esto es parte de un proceso de aprendizaje que se debe entender a partir de su contexto. Hui et al. (2025) validan que las listas de observación in-

fantil pueden ser útiles para detectar necesidades de apoyo a tiempo. Si bien las herramientas de observación ayudan a identificar necesidades, no sustituyen un diagnóstico. Los docentes observan y registran, mientras que los especialistas hacen valoraciones cuando las señales necesitan más atención.

Cuando la evaluación pedagógica se fundamenta en circunstancias cotidianas, como el modo en que un niño dialogó, solucionó un problema, construyó con materiales o logró entender una actividad después de varios intentos, tiene más valor. Las capacidades cognitivas requieren una evaluación exhaustiva que aprecie el proceso del niño, sus progresos y necesidades. Esta postura es coincidente con la de Londono et al. (2025), quienes resaltan la utilización de herramientas auténticas que respeten su ritmo de desarrollo y no limiten su aprendizaje a meras notas. Estas herramientas posibilitan que se puedan analizar sus capacidades en circunstancias reales, sin alterar su ritmo de desarrollo.

Rol del docente como observador científico

Cuando se presenta un problema, como una palabra que tarda en aparecer, una caída recurrente o un modo distinto de jugar, el profesor debe primero observar lo que pasa y entender la situación antes de llegar a conclusiones. Nolan y Paatsch (2024) sostienen que se debe reconocer a los maestros de la primera infancia como figuras esenciales en la formación del conocimiento acerca de su propia práctica. No solamente es una labor de tipo administrativo observar, documentar y pensar sobre lo

que ocurre en el aula, sino también un instrumento que posibilita entender mejor a los niños y tomar decisiones pedagógicas más acertadas a partir de experiencias auténticas.

Datnow et al. (2023) estudian la manera en que los maestros generan nuevos conocimientos al vincular la investigación con lo que acontece cotidianamente en el salón de clases. Al observar a los niños, tomar nota de sus interacciones, maneras de jugar o cambios que ocurren después de recibir apoyo y reflexionar sobre su práctica, pueden tomar decisiones más acertadas. El objetivo de este método de trabajo no es que los maestros se comporten como investigadores distantes de su realidad, sino que sean capaces de reflexionar sobre su práctica, adquirir conocimientos a partir del día a día y progresar en colaboración con otros especialistas.

Si el profesor no anota lo que observa, es posible que se olvide de muchos pormenores del niño o que estos queden simplemente como una opinión. Una imagen, una conversación con la familia, un dibujo, una frase que el niño haya dicho o una breve nota contribuyen a tener una mejor visión de lo ocurrido en el aula. La documentación no se debe realizar solo para llenar formularios, sino para comprender las necesidades de cada niño y la manera en la que se le puede ayudar. Rodríguez et al. (2026) afirman que la observación, la escucha y el diálogo en equipo optimizan las decisiones de los maestros cuando se evalúa su formación.



CAPÍTULO VIII:

APLICACIÓN DE LOS HITOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

El grupo fue al patio para recolectar hojas secas y verdes en una actividad relacionada con el color verde, que posteriormente fueron puestas sobre un árbol dibujado. Antes de juntar las hojas, uno de los niños optó por pararse a tocarlas, romperlas y mirarlas. La manera de participar se alinea con el currículo relacional y contextual que Deguara (2025) desarrolló, ya que la actuación infantil proporcionó información diferente a la esperada por la consigna. La circunstancia condujo a reconsiderar la propuesta sin que se interpretara la exploración como desinterés ni se exigiera que todos actuaran de manera idéntica.

Cuando el niño mostró fiebre baja y síntomas gripales, fue evidente la advertencia de Freeman y Walton (2024) sobre la necesidad de interpretar la conducta en su contexto. Su escasa disposición para seguir podría estar vinculada con el malestar físico, y no necesariamente con la falta de interés. Antes de opinar acerca de su respuesta, era importante reflexionar sobre cómo se sentía en ese momento y qué tipo de apoyo necesitaba. La fatiga o la incomodidad pueden cambiar de manera temporal cómo un niño interactúa con el juego y cómo reacciona a una sugerencia educativa.

¿Cómo planificar según los hitos?

Kessler y Castner (2024) nos ayudan a recordar que planificar no implica simplemente reproducir una actividad atractiva, sino observar al grupo real. Para los niños de un año, una sugerencia para identificar sonidos con instrumentos reciclados como maracas, guitarra de juguete y pandereta tenía que ser corta. No era efectivo esperar turnos largos, ya que el interés se perdía rápidamente. La actividad podía durar alrededor de diez minutos, con participación casi instantánea, sonidos nítidos y materiales seguros, para que todos pudieran explorar sin fatigarse

ni quedar fuera por no esperar como niños mayores del CDI durante la jornada diaria.

La manera en que el niño participa también varía dependiendo del contexto familiar. En el CDI se notaba que algunos niños de familias de comerciantes indagaban con mayor libertad, ya que sus padres les permitían moverse, observar y experimentar, solo interviniendo cuando existía peligro. Otros niños venían acostumbrados a jugar con un adulto y esperar más compañía. Planificar requiere observar estas realidades de la cultura y la familia, como Kinkead-Clark y Abdul-Majied (2024) explican, para no exigir que todos respondan de la misma manera ni eliminar su historia en el aula diaria, que se comparte con respeto mutuo y cuidado.

Si un niño no reacciona como se esperaba, es necesario modificar la planificación antes de culparlo. En el CDI, un niño de más de tres años no cumplía adecuadamente las instrucciones y todavía necesitaba pañal. Cuando comenzaba el retiro, se sentía más seguro con él y lloraba o se enfadaba. El procedimiento tuvo que realizarse de manera gradual, con paciencia, cambios de vestimenta y ayuda constante, ya que es importante que el ritmo infantil se respete en la práctica diaria real y no únicamente en los documentos escritos por la maestra a cargo del aula infantil (Mengstie, 2023).

¿Cómo observar al niño correctamente?

Observar de manera efectiva no significa observar al niño desde la distancia, sino acercarse a lo que está haciendo, empleando una pregunta formulada con cuidado sobre su intento, sus necesidades y si responde a los recursos. En el juego libre, es relevante no observar a los niños desde lejos, ya que esto

puede encubrir elementos importantes. Por el contrario, una observación atenta permite captar hechos, palabras, gestos y contexto. Ýnönü et al. (2025) ven la observación como una herramienta profesional vinculada a decisiones esenciales en datos. infante.

Esta investigación de Montoya et al. (2024) examina una serie de juegos empleada para evaluar el aprendizaje y el desarrollo en la niñez. Se creó para recolectar información durante el juego del niño. La observación exacta no solo se ocupa de una acción individual, lo que hace que esta fuente sea más compatible con esta sección. El tutor tiene que determinar qué registrar en función de su pregunta pedagógica. Por ejemplo: ¿con quién conversaba? ¿Cuál era su capacidad de movimiento? ¿Con quién hablaba cuando estaba molesto o enamorado? Es acerca de reconocer cómo responde a los problemas de convivencia, si necesita ayuda, y otros aspectos. De esta manera, el registro del comportamiento incluye el entorno del niño y se evitan juicios apresurados acerca de lo que se observa en la jornada compartida con otros.

En una buena observación hay que incluir una evolución, porque los registros almacenados en una carpeta pierden su impacto si solo sirven para tomar decisiones individuales, Imágenes, notas cortitas y grabaciones del día a día pueden abrir conversaciones con las familias y colegas cuando son mostradas con respeto y sin mostrar al niño, Kakana y Gkloumpou (2025) consideran la educación temprana. En la realidad, observar significa prestar atención a lo que se registra, examinar su interpretación y tomar medidas claras respecto a la vivencia cotidiana educativa, luego de observar al niño de cerca y de manera ética.



Adaptación de actividades según el desarrollo

Tiñere et al. (2025) evaluaron estrategias de diseño universal para el aprendizaje en aulas preescolares inclusivas, con niños con y sin autismo. El estudio orienta la adaptación de actividades, porque no todos acceden a una propuesta por la misma vía. Una canción puede necesitar gestos, una consigna puede apoyarse con imágenes y un juego de mesa puede modificarse con turnos más cortos. Adaptar no significa bajar expectativas; significa ofrecer distintas entradas para que el niño participe, comunique y avance desde sus posibilidades reales dentro del grupo.

Adaptar una actividad requiere observar al niño cómo reacciona durante la experiencia, no solo antes de planearla. En un estudio sobre las acciones de los maestros y los alumnos y las actividades lúdicas de los niños, Masoumi et al. (2024) analizaron cómo reaccionaban los niños de 4 a 6 años ante el apoyo del maestro frente a una pizarra interactiva. En el salón de clases, dicha observación puede dar lugar a ajustes sencillos; acercarse más a los materiales, reducir los pasos, repetir una instrucción, ajustar el tamaño de la pieza o agregar una breve pausa. La actividad mantiene su propósito, pero se vuelve más accesible para alguien que necesita otra vía posible de participación.

Adaptar una actividad no significa sacar al niño del juego ni hacer todo por él. Si está armando una torre, encajando piezas o usando una pantalla educativa, el adulto puede acercarse, darle una pista corta y esperar. En estudios sobre aprendizaje lúdico, Ollonen y Kangas (2025) explican que el apoyo del educador debe cuidar la motivación infantil sin quitar participación. Si el adulto resuelve todo, el niño pierde la oportunidad de intentar. Si lo deja solo, puede frustrarse. Por eso, el reto debe ser posible y con ayuda cercana siempre.

Ejemplos prácticos de aula

En el día del entorno, cada niño llevó conchas porque el CDI está cerca de la playa, y la practicante preparó una caja con arena para esconderlas. Al buscarlas, los niños tocaban, miraban y hablaban sobre lo que encontraban. Algunos decían que eran del mar, otros imitaban animales marinos y compartían su emoción con el grupo. Schachter et al. (2026) explican que estas formas de participación también enriquecen la comunicación infantil, porque el niño aprende palabras mientras juega, escucha y conversa con otros durante una experiencia cercana y muy significativa.

McGowan et al. (2024) recuerdan que el movimiento en educación inicial puede unirse al juego y a la autorregulación. Con las colchonetas armables, los niños simulaban el mar y se movieron como tiburones, delfines y ballenas. No era solo correr o saltar, también escuchaban, esperaban una señal, cambiaban de lugar y cuidaban de no chocar con sus compañeros. La actividad ayudó a observar cómo cada niño usaba su cuerpo, seguía una consigna corta y participaba con entusiasmo dentro del grupo, sin sentir la actividad pesada ni aburrida en aquella mañana compartida.

La caja de arena también funcionó como una pequeña mesa de exploración. Los niños metían las manos, buscaban conchas escondidas y se sorprendían cuando encontraban una diferente. La docente podía preguntar qué sintieron, qué animal recordaban o qué sonido hacía el mar, sin dar todas las respuestas. Así, la actividad mantuvo la curiosidad y acercó el aprendizaje al lugar donde viven, porque explorar materiales naturales puede despertar preguntas sencillas sobre el entorno, sus sonidos y sus cambios cercanos a los niños del CDI en su

comunidad (Henriksson et al., 2025)

Registro de observación infantil

Los registros de observación docentes transforman las escenas de la escuela en datos que pueden revisarse posteriormente. Es preciso más allá de escribir que el niño fue “ligeramente introvertido” o “bien comportado”; el registro debe especificar lo que realmente ocurrió, cuándo y dónde interactuó el niño, qué instrumentos usó, cuántas solicitudes de apoyo hizo y cómo respondió. La documentación práctica y la evaluación que los profesores aplican para el ciclo temprano, Elden y Aras (2024) están ligadas a la programación y la comunicación con las familias.

Los registros pueden organizarse en forma de portafolio, compuesto por dibujos, fotos, frases del niño y breves notas del docente. La elección no debe centrarse en los “trabajos bonitos”; lo ideal es que las evidencias revelen avances positivos, esfuerzos y transformaciones. Una hoja sin líneas donde sólo estén garabatos dice mucho, Desde esta perspectiva, el portafolio no constituye solo un recuerdo visual; podría convertirse en un lugar de reflexión y crecimiento, según sugieren Yılmaz et al. (2023) , al considerar cómo cumple su función en la educación infantil a través de las experiencias cotidianas.

Lee y Bjervås (2021) comparan la documentación pedagógica y el trabajo sistemático de calidad en educación infantil de Australia Occidental y Suecia. Esa mirada resulta útil para cerrar el registro con una pregunta concreta. ¿Cuál es la conclusión al revisar el proceso? Si el maestro advierte que mucha gente se retira durante el tercer paso, quizá la tarea tenga mucho contenido o los materiales sean complicados. Anotar no se reduce

solo a guardar documentos; implica identificar patrones, adaptar las sugerencias y retornar a la clase después de tomar en cuenta el desarrollo real del grupo durante la semana laboral.

Estrategias pedagógicas basadas en hitos

Chen y Badolato (2025) exploraron estrategias educativas para apoyar el desarrollo socioemocional de los pequeños y grandes niños en edad preescolar que viven en entornos desfavorables. Para ello, la enseñanza puede implicar acciones específicas y prácticas, explicar qué es correcto decir, por favor, ayudar a conectar a un niño con otro compañero o hacer sencillos cambios en la tanda de trabajo en caso de que la rabia se desate. Estos hitos pueden regular la frecuencia del respaldo. Por ejemplo, si el niño todavía está aprendiendo a manejar sus sentimientos por cuenta propia, no necesita largas reprimendas; necesita frases sencillas, la presencia de un adulto tranquilizador durante la jornada escolar y varias ocasiones para poner en práctica otra manera de reaccionar dentro de la seguridad familiar.

Las estrategias basadas en hitos también requieren revisión después de la actividad. El docente puede preguntarse qué niños participaron, quién necesitó ayuda, qué material generó interés y qué consigna quedó demasiado difícil, Leggett (2025) plantea pensar la enseñanza intencional desde una práctica cuidadosa, colaborativa y reflexiva, no como una actuación automática del adulto. Luego, la estrategia pedagógica puede redefinirse como repetir una experiencia, cambiar el espacio, incorporar otro material o conversar con la familia.

Integración familia, escuela

Cuando la familia y la escuela son un solo mundo en lugar de dos entornos separados, se fortalece esta relación. La actividad

del niño en el colegio puede extenderse a casa a través de pequeñas rutinas y, por otro lado, los acontecimientos vividos en casa pueden dirigir a los maestros. Para medir esa implicación, Otero-Mayer et al. (2026) mencionan tres componentes: experiencias en casa, presencia en la escuela y relación con la familia escolar. Implementarlo implica mantener conversaciones concretas sobre progresos, dudas e incitaciones, evitando mensajes difusos que sólo transmitan tareas sin crear un marco para ayudar al niño en sus actividades cotidianas.

Una buena relación entre la familia y la escuela no se limita exclusivamente a las reuniones oficiales. Algunas veces florece en notas cortas, en el intercambio de saludos después de recoger al niño o incluso en preguntas sencillas sobre sus rutinas. Las fórmulas de involucramiento familiar que Dereli y Türk (2023) consideran basándose en experiencias didácticas abordan la planeación, los actos, la evaluación y el enlace. En la realidad, la familia debe estar presente tanto en situaciones de dificultad como en momentos donde es viable compartir comentarios y adaptar las aportaciones a tiempo.

El capítulo concluye indicando que el compromiso de la familia con la educación puede mejorar mediante el diálogo, la comunicación y la colaboración conjunta, Kambouri et al. (2022), al trabajar junto a familiares y expertos de la primera infancia. Integrar a la familia no consiste en asignarle tareas ni requerir que participe en actividades educativas. Por su parte, la escuela ofrece perspectivas educativas; mientras que la familia ofrece historias, cuidados y conocimientos sobre la vida diaria del niño. Cuando las dos voces se escuchan, los objetivos de desarrollo se vuelven menos externos y se transforman en un destino comunitario para acompañar al niño en el aula, la casa y la comunidad.

CONCLUSIONES

Comprender los hitos del desarrollo infantil permite observar a cada niño con mayor tranquilidad, ya que cada uno aprende de manera distinta y no simultáneamente. Lo que experimenta en su hogar, en el CDI y en la comunidad tiene un impacto en su manera de jugar, hablar, atender, moverse y reaccionar cuando requiere ayuda. Estos hitos no deben emplearse para exigir un talento en una fecha precisa, sino para observar con mayor claridad, identificar señales significativas y acompañar a tiempo, sin comparar ni apresurarse en el desarrollo del niño durante sus primeros años de vida con respeto, cuidado y paciencia.

Los actos diarios en torno a la casa frecuentemente no tienen un valor obvio. Observar cómo un niño aprende a caminar, brindarle apoyo mientras descubre el mundo o emplear objetos como botellas y cartones para examinarlos puede ofrecer aprendizajes directos y prácticos. Los padres no necesitan convertir cada instante en un ejercicio de educación. Lo más crucial que pueden realizar es compartir su tiempo con sus hijos, estar presentes, proporcionarles atención y ofrecerles incluso un espacio donde se perciban seguros y protegidos. Si observan algo raro, comuníquenselo a un pediatra, a su hijo o a otro profesional relacionado; esto permitirá una intervención cooperativa y adecuada.

El desarrollo infantil comprende el movimiento, la comunicación verbal, los pensamientos, las emociones y la interacción con otras personas. Estas áreas no evolucionan de manera aislada, ya que en un juego simple el niño tiene la posibilidad de correr, hablar, recordar una norma, esperar su turno y manifestar cómo se siente. Por eso, los hitos tienen sentido cuando se ven dentro de la vida cotidiana, no como una lista rígida que todos deben cumplir de la misma manera. El amor, la exploración, el juego y la participación posibilitan que el niño demuestre lo que sabe hacer, exprese sus necesidades y aprenda gradualmente con la ayuda cercana en casa y en el CDI.

La planificación educativa inicial es efectiva cuando se basa en lo que cada niño es capaz de hacer y en lo que aún necesita ejercitar, el profesor observa, toma nota y dialoga con respeto, sin catalogar al niño como incapaz. El respaldo puede ser más evidente entre el CDI y la casa cuando los educadores, la familia y los profesionales colaboran, cuando sea necesaria, este libro no sustituye una evaluación médica, terapéutica, psicológica o pedagógica; más bien, ayuda a observar el desarrollo de los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1307881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- An, M., Marcinowski, E. C., Hsu, L.-Y., Stankus, J., Jancart, K. L., Lobo, M. A., Dusing, S. C., McCoy, S. W., Bovaird, J. A., Willett, S., & Harbourne, R. T. (2022). Object Permanence and the Relationship to Sitting Development in Infants With Motor Delays. *Pediatric Physical Therapy*, 34(3), 309-316. <https://doi.org/10.1097/PEP.0000000000000909>
- Argomedeo-Gonzales, E. R. (2025). Análisis de los factores que influyen en el desarrollo psicolingüístico en niños de educación inicial. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 8(ESP2), 92-106. <https://doi.org/10.35381/e.k.v8i2.4856>
- Aumann, L., Puca, R. M., & Gasteiger, H. (2026). Effects of Early Childhood Teacher Knowledge and Feedback on Children's Early Mathematical Development in German Kindergartens. *Early Childhood Education Journal*, 54(2), 619-629. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01859-1>
- Barreto Zúñiga, W. W., Arévalo Paguay, J. F., Ulloa Valdivieso, J. H., Zavala Escobar, C. B., Andrade López, N. A., & Paguay Paguay, M. N. (2024). Análisis del aprendizaje infantil desde la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: Un enfoque etnográfico para evaluar la relación entre la inteligencia y las etapas cognitivas: Analysis of children's learning from Jean Piaget's cognitive development theory: an ethnographic approach to evaluate the relationship between intelligence and cognitive stages. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2913>
- Becerra Flores, H. D., Rodríguez Barreto, M. R., Gaytan Reyna, S. E., Becerra Flores, H. D., Rodríguez Barreto, M. R., & Gaytan Reyna, S. E. (2025). Escuchando el mundo: Claves de la estimulación temprana en el lenguaje receptivo de la primera infancia. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14803958>
- BEJAR FIGUEROA, B. I., PALIZA ARELLANO, Y. M., LEÓN RAMIREZ, A., CAMPOS PARCO, M. L., & CUBA SOSA, M. L. (2025). Desarrollo del len-

guaje en estudiantes del nivel Pre-escolar: Una revisión sistemática.
<https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p09>

- Bermejo, D. A. R., Otero, R. N. Q., & Rodriguez, J. A. C. (2024). Programa Alumni sobre la coordinación óculo manual. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 431-437. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.734>
- Bertoglio Salazar, M., Piñango De González, M., Bertoglio Salazar, M., & Piñango De González, M. (2024). Análisis de prácticas pedagógicas, con foco en la calidad de las interacciones en aulas de infantil. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(53), 227-244. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2672>
- Bjerknes, A.-L., Wilhelmsen, T., & Foyen-Bruun, E. (2024). A Systematic Review of Curiosity and Wonder in Natural Science and Early Childhood Education Research. *Journal of Research in Childhood Education*, 38(1), 50-65. <https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2192249>
- Bonilla, M. D. R., García-Flores, M. A., Méndez-Balbuena, I., Silva-González, J. G., & Ramírez-Arroyo, E. V. (2022). The benefits of role play in the development of drawing in preschool children. *Frontiers in Psychology*, 13, 1010512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1010512>
- Brown, C. P., Ku, D. H., Puckett, K., & Barry, D. P. (2024). First-Year Teachers' Challenges With Implementing Developmentally Appropriate Practices in Their Public School Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 38(1), 104-122. <https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2190787>
- Cankaya, O., Martin, M., & Haugen, D. (2025). The Relationship Between Children's Indoor Loose Parts Play and Cognitive Development: A Systematic Review. *Journal of Intelligence*, 13(5), 52. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13050052>
- Carrillo Romero, M. E., Jaimes Grimaldos, I. J., & Quin Zarate, D. J. (2025). Estrategia de Atención Construida por los Docentes para el Reconocimiento de Signos de Alarma en el Desarrollo Madurativo en el Jardín Aquí Entre Niños de la Ciudad de Cúcuta Utilizando Design Thinking – ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/680c4de55b6795daae429db375607c43/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Catalano, H., Albulescu, I., Stan, C., Mestic, G., & Ani-Rus, A. (2023). Child-Centered Approach through Slow Education Principles: A View to

Child Personality Development in Early Childhood. Sustainability, 15(11), 8611. <https://doi.org/10.3390/su15118611>

Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2026, febrero 17). Indicadores del desarrollo de los CDC. Learn the Signs. Act Early. <https://www.cdc.gov/act-early/es/milestones/index.html>

Chen, J. J., & Badolato, H. (2025). Scaffolding social and emotional learning in preschool children from low-income backgrounds: A study of teacher strategies during COVID-19. *Education* 3-13, 53(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2168131>

Cibralic, S., Hawker, P., Khan, F., Lucien, A., Mendoza Diaz, A., Woolfenden, S., Murphy, E., Deering, A., Schnelle, C., Townsend, S., & Eapen, V. (2023). Developmental screening tools for identification of children with developmental difficulties in high-income countries: A systematic review. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 2, 1074004. <https://doi.org/10.3389/frcha.2023.1074004>

Contreras Cortés, A., Segura Pujol, H., Guerra - Santa María, P., Contreras Cortés, A., Segura Pujol, H., & Guerra - Santa María, P. (2024). Evaluación del desarrollo pragmático temprano: Estudio de la confiabilidad y la validez del Inventario del Uso del Lenguaje en Chile. *Logos (La Serena)*, 34(2), 420-436. <https://doi.org/10.15443/rl3418>

Daelmans, B., Manji, S. A., & Raina, N. (2021). Nurturing Care for Early Childhood Development: Global Perspective and Guidance. *Indian Pediatrics*, 58 Suppl 1, S11-S15.

Dalton, T. C. (2005). Arnold gesell and the maturation controversy. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 40(4), 182-204. <https://doi.org/10.1007/BF02915215>

Danniels, E., & Pyle, A. (2023). Inclusive Play-Based Learning: Approaches from Enacting Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 51(7), 1169-1179. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01369-4>

Datnow, A., Guerra, A. W., Cohen, S. R., Kennedy, B. C., & Lee, J. (2023). Teacher Sensemaking in an Early Education Research-Practice Partnership. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 125(2), 66-98. <https://doi.org/10.1177/01614681231161391>

Deguara, J. (2025). Rethinking the early childhood curriculum: Learning and teaching as relational, contextual and co-constructed. *International Journal of Early Years Education*, 33(3), 447-453.

<https://doi.org/10.1080/09669760.2025.2546237>

- Delfin, A. B., & Wang, W. (2023). The influence of pretend 'technologies' on children's cognitive development in symbolic play. *International Journal of Play*, 12(3), 387-402. <https://doi.org/10.1080/21594937.2023.2235474>
- Delgado Avila, E. J., & Ramos Bayona, J. J. (2025). El juego como estrategia pedagógica para el reconocimiento y la expresión de las emociones en la primera infancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/76285>
- Delgado, E. P. A. (2022). Signos de alarma del desarrollo psicomotor durante los dos primeros años de vida. revisión bibliográfica: Warning signs of psychomotor development during the first two years of life. literature review. *South Florida Journal of Development*, 3(2), 3044-3056. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n2-113>
- Dereli, F., & Türk, T. (2023). Family Engagement in Early Childhood Education: A Phenomenological Study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(3), 714-732. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.3.1232>
- Doebel, S., & Lillard, A. S. (2023). How does play foster development? A new executive function perspective. *Developmental Review*, 67, 101064. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2022.101064>
- Echevarría, M. C. (2023). Expresión verbal en la comunicación mediática. *Revista Latina de Comunicación Social*, (53), 367-371. <https://doi.org/10.4185/rlcs-1998-2146>
- Eker, G., & Yildirim, Y. (2025). Developmental Assessment Practices in Early Childhood Education: An Analysis of Teacher Approaches and Strategies. *International Journal of Modern Education Studies*, 9(1). <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2025.423>
- El Zaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner Bio-ecological System Theory Explains the Development of Students' Sense of Belonging to School? *Sage Open*, 12(4), 21582440221134089. <https://doi.org/10.1177/21582440221134089>
- Elden, A., & Aras, S. (2024). Investigating Documentation and Assessment Practices of Early Childhood Teachers. *Educational Academic Research*, 1-10. <https://doi.org/10.33418/education.1420678>
- Escobar, D. N. V., Muzha, J. F. M., Chamba, E. J. C., Zambrano, S. I. V., & Es-

- cobar, S. E. P. (2025). Acompañamiento familiar y educativo en la calidad de la recuperación pedagógica. *Ciencia y Educación*, 6(1), 85-95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14639276>
- Escobar, M., & Reinoza Dugarte, M. (2020). *Psicología. Aportes a la educación y al aprendizaje*.
- Fernández García, J. (2026). *Psicología clínica: Apego*. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/103657>
- Fernandez, V. C. (2025). Apego infantil y convivencia en el aula en niños de 3 años, I.E. 298 – Moyobamba. <https://repositorio.unsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/a1384dca-9797-416e-b79a-1ee38ef019ab/content>
- Figueroa, I., & Fica, E. (2025). Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción. *Alteridad*, 20(1), 84-98. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.07>
- Florez Casas, M. (2026). Incidencia de las actitudes agresivas en el desarrollo socioemocional, comunicativo y cognitivo de niños y niñas de primera infancia en el Centro Infantil Mi Pequeño Mundo. <https://repositorio.uniminuto.edu/handle/10656/23932>
- Focaroli, V., Taffoni, F., Velardi, A., Caravale, B., & Keller, F. (2024). Object Exploration and Manipulation in Infants at Typical vs. Elevated Likelihood for ASD: A Review. *Children*, 11(7), 825. <https://doi.org/10.3390/children11070825>
- Garcia, G. J., Paz-Rivera, A. M., Baque-Yoza, M. K., Quezada-Pineda, A. M., & Yáñez-Rueda, H. (2025). La relación entre el juego simbólico y el desarrollo cognitivo. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 9(19), 32-45. <https://doi.org/10.53877/rc9.19-550>
- García Muñoz, A. (2025). La influencia de la infancia en la vida adulta. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/81649>
- Gkantia, E., & Dinas, K. D. (2024). Curiosity and Digital Stories: Exploring Preschoolers' Behaviors. *European Journal of Educational Research*, volume-13-2024(volume-13-issue-4-october-2024), 1741-1760. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.4.1741>
- Gomes, S., Antunes, R., Sales, I., Marques, R., & Oliveira, A. (2024). Enhancing Autonomy in Preschoolers: The Role of Motor Games in Development. *Education Sciences*, 14(5), 524. <https://doi.org/10.3390/educsci14050524>

- Granone, F., & Pollarolo, E. (2025). Facilitating children's communication in problem-solving activities with a coding toy: Teachers' semiotic mediation in early childhood education and care. *Frontiers in Psychology*, 15, 1426165. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1426165>
- Güley, B., & Keskinçýlýç, A. (2024). The effect of project approach-based science education program on problem-solving skills of preschool children. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 940. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03444-0>
- Guzmán, R. J., Bejarano, J. C., Sanz, S. G., Jaramillo, T. G., Beltrán, M. F. H., Bonilla, J. R., & Herrera, C. R. (2022a). La observación del desarrollo infantil: Orientaciones para educadores. Universidad de La Sabana. <https://books.google.com.ec/books?id=yX9sEAAAQBAJ>
- Guzmán, R. J., Bejarano, J. C., Sanz, S. G., Jaramillo, T. G., Beltrán, M. F. H., Bonilla, J. R., & Herrera, C. R. (2022b). La observación del desarrollo infantil: Orientaciones para educadores. Universidad de La Sabana.
- Henriksson, A., Fridberg, M., & Leden, L. (2025). Preschool Children's Agency in Play-activities with Science Content. *Early Childhood Education Journal*, 53(4), 1303-1312. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01729-2>
- Hernandez, H. S., Coelho, P. C., Farias, M. R. A., Coutinho, R. T., Hazin, I., Hernandez, H. S., Coelho, P. C., Farias, M. R. A., Coutinho, R. T., & Hazin, I. (2023). Escalas de evaluación del desarrollo infantil para niños de entre 6 a 18 meses: Una revision sistemática. *Neuropsicología Latinoamericana*, 15(3), 13-29. <https://doi.org/10.5579/rnl.2023.0834>
- Herrera, A. M. T., Henao, Y. O., & Dávila, J. O. (2025). Base segura: Intervención en sensibilidad materna para el desarrollo infantil. Universidad del Norte. https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=LEmFE-QAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=La+noci%C3%B3n+de+base+segura+en+la+teor%C3%ADa+de+Bowlby&ots=g_3bRoktYB&sig=RHGsuYV_WIPlxh38l1jmo3Qafxw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Herrera-Occ, M. C., Gonzales-Soto, V. A., Herrera-Occ, M. C., & Gonzales-Soto, V. A. (2023). El Juego Simbólico en el Desarrollo de Competencias en la Primera Infancia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 16(2), 39-49. <https://doi.org/10.37843/rtded.v16i2.372>
- Huaman Ramos, D. M., Mejía Chávez, C. A., Gomez, R. G., Rodriguez Rojas, M. L., Huaman Ramos, D. M., Mejía Chávez, C. A., Gomez, R. G., & Rodriguez Rojas, M. L. (2025). PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN MO-

TORA PARA FORTALECER EL GATEO EN NIÑOS. Aula Virtual, 6(13).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17092892>

Hui, A. N. N., Siu, A. F. Y., Leung, C., & Karnilowicz, W. (2025). Development and Validation of Child Observation Checklist for Early Screening of Young Children with Special Needs. *Healthcare*, 13(2), 148.
<https://doi.org/10.3390/healthcare13020148>

Hyseni Duraku, Z., Blakaj, V., Shllaku Likaj, E., Boci, L., & Shtylla, H. (2022). Professional training improves early education teachers' knowledge, skills, motivation, and self-efficacy. *Frontiers in Education*, 7, 980254.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.980254>

Ýnönü, G. N., Çelebi, S., Gülhan, M., & Aras, S. (2025). Observation as a professional tool for early childhood teachers' inquiry habit of mind : an interpretative phenomenological study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(1), 159-172.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2349639>

Iza Chacón, M. G. (2024). Desarrollo de la comunicación oral en infantes de 0 a 6 años en el contexto de la pandemia.
<https://repositorio.uasb.edu.ec/server/api/core/bitstreams/59e96ab6-9633-4542-b9a2-34bf757e6d93/content>

Jeong, J., Franchett, E. E., Oliveira, C. V. R. de, Rehmani, K., & Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLOS Medicine*, 18(5), e1003602.
<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602>

Kambouri, M., Wilson, T., Pieridou, M., Quinn, S. F., & Liu, J. (2022). Making Partnerships Work: Proposing a Model to Support Parent-Practitioner Partnerships in the Early Years. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 639-661. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01181-6>

Kampeza, M., & Delserieys, A. (2024). Symbolic Representation of Young Children in Science: Insights into Preschoolers' Drawings of Change of State of Matter. *Education Sciences*, 14(10), 1080.
<https://doi.org/10.3390/educsci14101080>

Karimi, A., Poznanski, B., Hart, K. C., & Nelson, E. L. (2025). Fine Motor Skills, Executive Function, and School Readiness in Preschoolers with Externalizing Behavior Problems. *Behavioral Sciences*, 15(5), 708.
<https://doi.org/10.3390/bs15050708>

Karlsudd, P. (2023). When differences are made into likenesses: The norma-

- tive documentation and assessment culture of the preschool. *International Journal of Inclusive Education*, 27(8), 904-920. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879951>
- Kessler, S., & Castner, D. (2024). Curriculum theory and developmentally appropriate practice. *International Journal of Early Years Education*, 32(3), 565-579. <https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2370845>
- Kinthead-Clark, Z., & Abdul-Majied, S. (2024). Contextualising Developmentally Appropriate Practice (DAP): Considering Caribbean countries. *International Journal of Early Years Education*, 32(3), 720-734. <https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2364605>
- Lakicevic, N., Manojlovic, M., Chichinina, E., Drid, P., & Zinchenko, Y. (2025). Screen time exposure and executive functions in preschool children. *Scientific Reports*, 15(1), 1839. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-79290-6>
- Lara Montero, A. V., García-Aldaz, J. B., Aldaz-Amaguaña, G. G., & Chávez-Benavides, R. M. (2025). La influencia de la familia en el desarrollo socioemocional en niños de educación inicial. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REI-COMUNICAR*. ISSN 2737-6354., 8(15), 250-269.
- Lee, L., & Bjervås, L.-L. (2021). Pedagogical documentation and systematic quality work in early childhood: Comparing practices in Western Australia and Sweden. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(2), 156-170. <https://doi.org/10.1177/1463949120928431>
- Leggett, N. (2025). Intentional Teaching and the Intentionality of Educators: Time for Careful, Considerate, Collaborative, and Reflective Practice. *Early Childhood Education Journal*, 53(1), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01550-3>
- León Villegas, K. Z. (2026). Acompañamiento familiar y habilidades cognitivas de los niños del nivel inicial. [masterThesis, Jipijapa - Unesum]. <http://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/8805>
- Li, S., Song, Y., Zhang, Q., & Wang, Z. (2025). Mediation of executive functions in the relationship between motor skills and psychosocial health in preschool children. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 23(3), 167-174. <https://doi.org/10.1016/j.jesf.2025.04.002>
- Lin, L.-Y., Yu, W.-H., Lin, W.-P., Chen, C.-C., & Tu, Y.-F. (2022). Agreement Between Caregivers' Concerns of Children's Developmental Problems and Professional Identification in Taiwan. *Frontiers in Pediatrics*, 10,

804427. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.804427>

- Londono, M. C., Dionne, C., & Lacharité, C. (2025). Authentic Assessment of Executive Functions in Early Childhood: A Scoping Review. *Journal of Early Intervention*, 47(2), 224-247. <https://doi.org/10.1177/10538151241271134>
- Lugo Devia, E. S., & España Florez, Y. F. (2026). Vínculos afectivos y estimulación sensorial en la primera infancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/80841>
- Luo, Y., vanMarle, K., & Groh, A. M. (2025). The Cognitive Architecture of Infant Attachment. *Perspectives on Psychological Science*, 20(5), 958-999. <https://doi.org/10.1177/17456916241262693>
- Madanipour, P., Garvis, S., Cohrssen, C., & Pendergast, D. (2025). Early childhood teachers' understanding of executive functions and strategies employed to facilitate them. *Frontiers in Education*, 9, 1488410. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1488410>
- Manga, R. E. M., Quispe, Y. C. D. P., Tairo, J. V. G., & Lantarón, L. R. (2024). ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE IMPACTAN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LA INFANCIA (1.a ed.). Editora Omnis Scientia. <https://doi.org/10.47094/978-65-6036-646-6>
- Mariscal Altares, S. E. (2021). Los inicios de la comunicación y el lenguaje. https://www.academia.edu/31002782/Los_inicios_de_la_comunicaci%C3%B3n_y_el_lenguaje
- Márquez Ramos, G. E. (2025). Estilo de apego materno y desarrollo psicomotor en niños de 6 a 12 meses atendidos en el puesto de salud el Arenal Ica 2024. <https://hdl.handle.net/20.500.13028/6807>
- Márquez Tapia, P. M., & Tinizahñay Peralta, V. B. (2022). Efectos del aislamiento social en el control del niño sano en menores de dos años, en centros de salud El Valle y Parque Iberia. [bachelorThesis, Universidad del Azuay]. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/12398>
- Masoumi, D., Bourbour, M., & Lindqvist, G. (2024). Mapping Children's Actions in the Scaffolding Process Using Interactive Whiteboard. *Early Childhood Education Journal*, 52(6), 1209-1220. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01510-x>
- McGowan, A. L., Chandler, M. C., & Gerde, H. K. (2024). Infusing Physical Activity into Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 52(8), 2021-2038.

<https://doi.org/10.1007/s10643-023-01532-5>

- McMullen, E., Perlman, M., Burns, S., Falenchuk, O., White, L., & Dhuey, E. (2026). Teaching Interpersonal Problem-Solving Skills to Young Children in Early Childhood Education and Care (ECEC) Settings: An Integration of Evidence. *Review of Educational Research*, 00346543251399668. <https://doi.org/10.3102/00346543251399668>
- MedlinePlus. (2025). Registro de los hitos del desarrollo. <https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/002002.htm>
- Mengstie, M. M. (2023). Preschool teachers' beliefs and practices of developmentally appropriate practice (DAP). *Journal of Early Childhood Research*, 21(2), 121-132. <https://doi.org/10.1177/1476718X221145464>
- Montoya, C., Gil-Madrona, P., Losada-Puente, L., & Gómez-Barreto, I. M. (2024). Play-Based Assessment: Psychometric Properties of an Early Childhood Learning and Development Assessment Battery. *Education Sciences*, 14(11), 1240. <https://doi.org/10.3390/educsci14111240>
- Muir, R. A., Howard, S. J., & Kervin, L. (2023). Interventions and Approaches Targeting Early Self-Regulation or Executive Functioning in Preschools: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 35(1), 27. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6>
- Navalón, P. T. (2022). Indicadores tempranos en la detección de los trastornos del lenguaje.
- Nolan, A., & Paatsch, L. (2024). Name it and claim it: Supporting early childhood teachers to recognise themselves as researchers. *International Journal of Early Years Education*, 32(2), 272-287. <https://doi.org/10.1080/09669760.2023.2220766>
- Ollonen, B., & Kangas, M. (2025). Teacher Motivational Scaffolding and Preschoolers' Motivational Triggers in the Context of Playful Learning of Multiliteracy and Digital Skills. *Early Childhood Education Journal*, 53(4), 1079-1093. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01664-2>
- Olson, L., Chen, B., & Fishman, I. (2021). Neural correlates of socioeconomic status in early childhood: A systematic review of the literature. *Child Neuropsychology*, 27(3), 390-423. <https://doi.org/10.1080/09297049.2021.1879766>
- Orozco Castro, C. (2025). Apego seguro en el centro infantil: Lineamientos teóricos, metodológicos y prácticos para un acogimiento respetuoso

de la niñez menor de 3 años. *Revista Innovaciones Educativas*, 27(43), 199-218. <https://doi.org/10.22458/ie.v27i43.5510>

Ortiz Delgado, D. C., Ruperti Lucero, E. M., Cortez Moran, M. E., & Varas Santafé, A. C. (2020). Lenguaje y comunicación componentes importantes para el desarrollo del bienestar infantil. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 450-460. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.128>

Otero-Mayer, A., González-Benito, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., & Expósito-Casas, E. (2026). Family Involvement in Early Childhood Education: A Systematic Review of its Measurement. *Early Childhood Education Journal*, 54(4), 2495-2516. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02024-4>

Özoğlu, M. Z. (2025). Online Developmental Assessment Inventory for Early Childhood (0–72 Months): Scale Development and Validation Study. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 8(15), 27-34. <https://doi.org/10.36731/cg.1703774>

Paliza Arellano, Y. M., Paucar Álvarez, I. J., Villegas Gómez, S. R., Alcántara Masías, J., Espinoza Luján, Z. X., Paliza Arellano, Y. M., Paucar Álvarez, I. J., Villegas Gómez, S. R., Alcántara Masías, J., & Espinoza Luján, Z. X. (2025). El juego simbólico: Un recurso de aprendizaje temprano. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15009213>

Palma Zapata, P., Astudillo, D., & Arestizábal, P. (2024). Desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo de los estudiantes del NT2 C de la Escuela Municipal del Barrio Yungay desde una perspectiva intercultural. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33343.37280>

Paredes Guevara, A. W., Aguirre León, M. B., Aguiar Gaibor, V. C., & Ortiz Freire, F. M. (2025). Promoviendo el desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños de 1 a 3 años: Estrategias efectivas para padres y cuidadores: Promoting the development of language and communication in children from 1 to 3 years: effective strategies for parents and caregivers. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3341>

Parra-Hincapie, J., & Rubio-Codina, M. (2025). Primera infancia en Ecuador: Avances, brechas y oportunidades.

Pérez, S., Crespo, N., Pérez, S., & Crespo, N. (2025). Loci en el discurso argumentativo: El razonamiento implícito en intercambios dialógicos de niños hispanohablantes 1. *Lengua y Sociedad*, 24(1).

<https://doi.org/10.15381/lengsoc.v24i1.27512>

- Poli, F., Meyer, M., Mars, R. B., & Hunnius, S. (2025). Exploration in 4-year-old children is guided by learning progress and novelty. *Child Development*, 96(1), 192-202. <https://doi.org/10.1111/cdev.14158>
- Provazník, A., Musálek, M., Bob, P., Větrovský, T., Malambo, C., Silva, A. F., & Anderson, D. (2026). Persisting primitive reflexes and motor and cognitive development in children: A systematic review. *Acta Psychologica*, 266, 106915. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106915>
- Quispe Diaz, K. A. (2025). "Actividades psicomotoras en el desarrollo socioemocional en niños de preescolar" [Ecuador : Pujilí : Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)]. <https://repositorio.utc.edu.ec/handle/123456789/14476>
- Remorini, C., & Rowensztein, E. (2022). ¿Existe una normalidad en el desarrollo infantil?: Alcance y usos del concepto de desarrollo normal en la clínica y en la investigación con niños y niñas. *Salud Colectiva*, 18, e3921. <https://doi.org/https://doi.org/10.18294/sc.2022.3921>
- Ren, F., Zhao, X., Qu, S., & Song, W. (2026). Effects of different types of structured physical activity courses on gross motor development in preschool children: A 12-week comparative intervention study. *BMC Public Health*, 26(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-25727-0>
- Revilla, S. L., Palacios, J. L. M., Hinostroza, E. M. F., & Velazco, D. J. M. (2020). IMPORTANCIA DE LA ESTIMULACIÓN DE LA MOTRICIDAD EN EL DESARROLLO INTEGRAL EN EDUCACIÓN INICIAL: IMPORTANCE OF THE STIMULATION OF MOTOR IN THE INTEGRAL DEVELOPMENT IN EARLY EDUCATION. *Revista Tse'de*, 3(2), 20 Pag.-20 Pag.
- Ribeiro-Velázquez, S., Teberosky, A., Ribeiro-Velázquez, S., & Teberosky, A. (2023). Decir palabras al revés: Juego de palabras y adquisición del lenguaje en niñas(os) preescolares brasileños. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(98), 703-728.
- Rimascca Rodríguez, I. K., Quispe Munares, M. L., Jara Valverde, G. M., Contreras Almanza, C. A., Rimascca Rodríguez, I. K., Quispe Munares, M. L., Jara Valverde, G. M., & Contreras Almanza, C. A. (2026). Apego seguro en la primera infancia:revisión sistemática de la literatura. *Revista InveCom*, 6(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17561215>
- Ritonga, D. O., Junaidi, J., & Nurfaishal, N. (2025). Exploring Inclusive Education in Early Childhood: Perspectives, Practices, and Implementation.

AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan, 17(1). <https://doi.org/10.35445/alishlah.v17i1.6744>

- Rocha Cobos, S. A. (2025). Fortalecimiento de estrategias de Organización, seguimiento y educación mediante la práctica basada en la evidencia, para el logro de las metas institucionales, durante el curso de vida primera infancia. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/29753>
- Rodríguez, L. Y. S. (2025). LAS HABILIDADES DE MOTRICIDAD FINA Y SU TRATAMIENTO DESDE LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS EN LA INFANCIA PREESCOLAR.
- Rodríguez-Carrillo, J., González-Alfaya, M. E., Olivares-García, M. D. L. Á., & Mérida-Serrano, R. (2026). Pedagogical documentation and action-research processes as strategies for high-quality Early Childhood Education Teaching. A case study in Spain. *Early Years*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09575146.2025.2610297>
- Rokos, L., Bray, S. L., Neudorf, J., Samson, A. D., Shen, K., & McIntosh, A. R. (2025). Examining Relationships between Functional and Structural Brain Network Architecture, Age, and Attention Skills in Early Childhood. *eNeuro*, 12(7). <https://doi.org/10.1523/ENEURO.0430-24.2025>
- Salto Cubillos, M. A., Calle García, T. M., Segarra Figueroa, O. P., Tapia Urgiléz, J. F., Salto Cubillos, M. A., Calle García, T. M., Segarra Figueroa, O. P., & 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>
- Sanz-Simón, L. (2023). Las primeras palabras de los bebés españoles y sus factores de influencia. *Oralia: Análisis del Discurso Oral*, 26(1), 119-145. <https://doi.org/10.25115/oralia.v26i1.7884>
- Schachter, R. E., Cutler, L., Purtell, K. M., Piasta, S. B., Ceviren, A. B., & Logan, J. A. R. (2026). Activity Contexts in Early Childhood Classrooms and Children's Language Change. *Early Childhood Education Journal*, 54(4), 2899-2910. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02053-z>
- Scionti, N., Ceruti, C., Guercio, M. L., & Marzocchi, G. M. (2026). Predicting the Development of Executive Functions in Preschool Age: Motor, Language, and Socio-Relational Skills in Early Childhood. *Journal of Intelligence*, 14(4), 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence14040054>
- Serrano Juárez, C. A., León-Miranda, M. Á. D., Cervantes-Cervantes, J. E.,

- García-Reyes, D. L., Santos-Delgado, M., & Contreras-Salinas, L. M. (2026). Consecuencias del aislamiento social sobre la interacción social y la emoción en niños escolares mexicanos. *Psicología y Salud*, 36(1), 143-151. <https://doi.org/10.25009/pys.v36i1.3039>
- Serrano Villar, Y. (2025). El sentir literario: Desarrollo del apego seguro en la primera infancia. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/32316>
- Slinning, R., Agyei, S. B., Kristoffersen, S. H., Van Der Weel, F. R. (Ruud), & Van Der Meer, A. L. H. (2025). Out of Sight, Out of Mind? Neuronal Gamma Oscillations During Occlusion Events in Infants. *Developmental Psychobiology*, 67(1), e70006. <https://doi.org/10.1002/dev.70006>
- Smolucha, L., & Smolucha, F. (2021). Vygotsky's theory in-play: Early childhood education. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1041-1055. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1843451>
- Solby, H., Radovanovic, M., & Sommerville, J. A. (2021). A New Look at Infant Problem-Solving: Using DeepLabCut to Investigate Exploratory Problem-Solving Approaches. *Frontiers in Psychology*, 12, 705108. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.705108>
- Speldewinde, C., & Campbell, C. (2024). Building a Better Wall: Assessing Children's Design Technology Learning in Nature-Based Early Childhood Education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 24(1), 39-56. <https://doi.org/10.1007/s42330-024-00320-6>
- Tamis-LeMonda, C. S., & Masek, L. R. (2023). Embodied and Embedded Learning: Child, Caregiver, and Context. *Current Directions in Psychological Science*, 32(5), 369-378. <https://doi.org/10.1177/09637214231178731>
- Tangviriyapaiboon, D., Owatsakul, C., Traisathit, P., Thumronglaohapun, S., & Srikummoon, P. (2025). ChildWeCare: An Innovative System for the Surveillance and Care of Early Childhood Development Disorders in Thailand. *Children*, 12(4), 522. <https://doi.org/10.3390/children12040522>
- Tiïere, I., Bethere, D., Jurs, P., & İubkina, V. (2025). Developing Inclusive Preschool Education for Children with Autism Applying Universal Learning Design Strategy. *Education Sciences*, 15(6), 638.

<https://doi.org/10.3390/educsci15060638>

- Tong, P., & An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1233925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925>
- Torres, I. G., & Alfonso, Z. R. (2025). ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA AUTOREGULACIÓN EMOCIONAL DEL ALUMNADO Y EL CLIMA DE AULA EN EDUCACIÓN INFANTIL. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/45237/Estrategias%20para%20mejorar%20la%20autorregulacion%20emocional%20del%20alumnado%20y%20el%20clima%20de%20aula%20en%20Educacion%20Infantil.%20.pdf?sequence=1>
- Tosolini, K. E., Damen, S., Janssen, M. J., & Minnaert, A. E. M. G. (2025). A Piagetian lens on cognitive development of children and youths with congenital deafblindness: A scoping review. *Frontiers in Education*, 10, 1479668. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1479668>
- Tudge, J. R. H., Merçon-Vargas, E. A., Liang, Y., & Payir, A. (2022). The Importance of Urie Bronfenbrenner's Bioecological Theory for Early Childhood Education. En L. E. Cohen & S. Waite-Stupiansky, *Theories of Early Childhood Education* (2.a ed., pp. 50-61). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003288077-5>
- Uribe & Del Castillo. (2026). LA AUTOESTIMA Y LA EXPRESIÓN VERBAL EN TIEMPO REMOTO EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DEL EBA SAN LUIS GONZAGA DE ICA 2024. <https://repositorio-api.ujcm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/057f99aa-e4a0-449d-af17-d450f1f4de07/content>
- Valarezo Encalada, C. M., Celi Rojas, S. Z., Rodríguez Guerrero, D. B., & Sánchez Gahona, V. C. (2020). Caracterización general y evolución de la personalidad en la primera infancia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 469-482.
- Van Liempd, I. H., Oudgenoeg-Paz, O., & Leseman, P. P. M. (2025). Object exploration is facilitated by the physical and social environment in center-based child care. *Child Development*, 96(1), 161-175. <https://doi.org/10.1111/cdev.14161>

- Villa, L. (2023). Estrategia de comunicación para el desarrollo del lenguaje de los niños del subnivel II de Inicial.
- Villera Coronado, S. R. (2023a). Desarrollo Motor: Desde una perspectiva integral. *GADE: Revista Científica*, 3(4), 299-309.
- Villera Coronado, S. R. (2023b). Desarrollo Motor: Desde una perspectiva integral. *GADE: Revista Científica*, 3(4), 299-309.
- Visković, I. (2021). Inclusive Pedagogical Practice as a Predictor of Quality Early Childhood Education. *European Journal of Educational Research*, volume-10-2021(volume-10-issue-4-october-2021), 1711-1725. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.1711>
- Waldman, M., McCoy, D. C., Seiden, J., Cuartas, J., CREDI Field Team, & Fink, G. (2021). Validation of motor, cognitive, language, and socio-emotional subscales using the Caregiver Reported Early Development Instruments: An application of multidimensional item factor analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 45(4), 368-377. <https://doi.org/10.1177/01650254211005560>
- Wang, Z., Lu, Y., & Qin, G. (2026). Predictive associations between brain functional connectivity, motor abilities, and executive function development in early childhood: A longitudinal machine learning study. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*, 23(1), 72. <https://doi.org/10.1186/s12984-026-01887-x>
- Yaffe, D., Shtoots, L., Kochav Isakow, O., Daniel, Y., Reuveni, O., Keisari, S., & Golland, Y. (2025). Short playful interactions improve executive functions in children. *Scientific Reports*, 15(1), 23573. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-07028-z>
- Yılmaz, A., Aras, S., Ülker, A., & Bahin, F. (2023). Reconceptualising the role of the child portfolio in assessment: How it serves for 'assessment as learning'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(4), 411-424. <https://doi.org/10.1177/14639491211048002>
- Yumbo, M. J. G., Ramírez, O. X. J., Quimis, E. M. M., Delgado, N. A. B., & Delgado, A. A. B. (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://doi.org/10.63535/jpfwfr04>

COLECTIVO DE AUTORES



VANESSA ANGÉLICA

Quimis Quimis

Estudiante

 vanessa.quimisquimis2748@upse.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0002-2422-1433>



JOHANNA PAMELA

Rodríguez Yagual

Estudiante

 johanna.rodriguezyagual0947@upse.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0006-6962-1587>



JESSICA VANESSA

Trujillo Jaramillo

Estudiante

 jessica.trujillojaramillo2599@upse.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0004-7179-7464>



NARCISA STEFANY

Villón Alfanzo

Estudiante

 narcisa.villonalfonzo8500@upse.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0009-4137-4483>



PEDRO GABRIEL

Marcano Molano

Magister Scientiarum



pmarcano@upse.edu.ec



<https://orcid.org/0000-0001-5266-6793>

Hitos del desarrollo infantil: fundamentos científicos y aplicación pedagógica presenta una guía clara sobre los principales avances motores, lingüísticos, cognitivos y socioemocionales durante la primera infancia. La obra integra aportes de la psicología del desarrollo y teorías de Piaget, Vygotsky, Bronfenbrenner, Gesell, Bowlby y Ainsworth, relacionándolos con situaciones cotidianas del hogar y el aula. Además, explica la importancia de observar los hitos como indicadores del desarrollo, reconocer señales de alerta y aplicar estrategias pedagógicas respetuosas de los ritmos individuales. Dirigido a familias, docentes y estudiantes, el libro ofrece herramientas para acompañar el crecimiento infantil con conocimiento, sensibilidad y criterio educativo.

ISBN: 978-9907-822-24-3

