



**CESFRO**

Casa Editorial Sin Fronteras

COLECTIVO DE AUTORES



# TRANSFORMANDO EL APRENDIZAJE EN LA PRIMERA INFANCIA

A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN DOCENTE





# **TRANSFORMANDO EL APRENDIZAJE EN LA PRIMERA INFANCIA A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN DOCENTE**



© Paula María Guale Parrales  
© Angely Mabel Ramírez Suárez  
© Evelyn Nallely Pinargote Serrano  
© Susana Melissa González Gonzabay  
© María Isabel Córdova Luna

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

Primera Edición Digital  
Publicado el 14 de Julio de 2026

ISBN: 978-9907-822-28-1  
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21445194>

## **Transformando el aprendizaje en la primera infancia a través de la formación docente**

Autores:

© Paula María Guale Parrales

© Angely Mabel Ramírez Suárez

© Evelyn Nallely Pinargote Serrano

© Susana Melissa González Gonzabay

© María Isabel Córdova Luna

Revisores:

Mgtr. Edison Cristóbal Maldonado Alvarado

PhD. Blas Yoel Juanes Giraud

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](mailto:editorial@cesfro.com)  
Cuenca-Ecuador

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



# ÍNDICE GENERAL

|                                                                                                                       |             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>ÍNDICE GENERAL</b> .....                                                                                           | <b>.VI</b>  |
| <b>PRÓLOGO</b> .....                                                                                                  | <b>VIII</b> |
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....                                                                                             | <b>9</b>    |
| <b>CAPÍTULO I: Trascendencia de la formación continua del docente para atender la primera infancia</b> .....          | <b>10</b>   |
| La formación continua del docente .....                                                                               | 11          |
| Cualidades de la educación en la infancia temprana .....                                                              | 12          |
| Retos pedagógicos de la enseñanza actual .....                                                                        | 13          |
| Efectos de la preparación del docente en la educación infantil .....                                                  | 14          |
| Función del educador como gestor de cambio .....                                                                      | 16          |
| Proyecto y estrategias de la formación docente .....                                                                  | 17          |
| <b>CAPÍTULO II: Trayectoria profesional del docente de primera infancia</b> .....                                     | <b>18</b>   |
| Habilidades pedagógicas claves .....                                                                                  | 19          |
| La preparación instructiva como desarrollo constante del docente .....                                                | 20          |
| La habilidad introspectiva en la educación infantil .....                                                             | 21          |
| Conciencia emocional del docente .....                                                                                | 22          |
| Guía y trabajo en equipo .....                                                                                        | 24          |
| Ética y responsabilidad en el docente .....                                                                           | 25          |
| <b>CAPÍTULO III: Metodologías creativas utilizadas por el docente para la enseñanza en la infancia temprana</b> ..... | <b>26</b>   |
| Métodos activos de formación .....                                                                                    | 27          |
| El juego como recurso educativo .....                                                                                 | 28          |
| Formación basada en experiencias .....                                                                                | 31          |
| Utilización de materiales didácticos innovadores .....                                                                | 31          |
| Incorporación de tecnologías .....                                                                                    | 32          |
| Ambientes inclusivos y accesibles .....                                                                               | 33          |
| <b>CAPÍTULO IV: Formación continua del docente en procesos de enseñanza y aprendizaje</b> .....                       | <b>34</b>   |
| Evolución en la práctica educativa .....                                                                              | 35          |
| Valoración de la enseñanza en la primera infancia .....                                                               | 36          |
| Influencia en el proceso continuo del niño .....                                                                      | 39          |
| Intervención de la familia en el proceso pedagógico .....                                                             | 39          |
| Estrategias pedagógicas innovadoras .....                                                                             | 40          |
| Perspectivas y desafíos de la educación infantil .....                                                                | 41          |

|                                                                                                               |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>CAPÍTULO V: Valoración y mejoramiento de la práctica pedagógica docente mediante la formación continua</b> | <b>42</b> |
| El análisis crítico como punto de referencia del docente                                                      | 43        |
| Herramientas para evaluar la labor docente                                                                    | 44        |
| Acompañamiento y monitoreo en el aula como instrumento de mejora                                              | 44        |
| Tutorías profesionales de prácticas en el aula                                                                | 47        |
| Detección de necesidades formativas del docente                                                               | 48        |
| Estrategias de desarrollo basadas en la enseñanza de los niños                                                | 49        |
| <b>CAPÍTULO VI: Preparación constante para la detección de necesidades educativas</b>                         | <b>50</b> |
| Reconocimiento temprano de dificultades de aprendizaje                                                        | 51        |
| Capacitación docente en detección de indicadores de alarma                                                    | 52        |
| Estrategias de participación pertinente en el aula                                                            | 55        |
| Adaptaciones didácticas en los primeros años de vida                                                          | 55        |
| Labor interdisciplinaria en la atención infantil                                                              | 56        |
| Seguimiento y ayuda en el desarrollo individual del niño                                                      | 57        |
| <b>CAPÍTULO VII: Educación continua en la organización del clima del aula</b>                                 | <b>58</b> |
| Estructura del ambiente educativo para el aprendizaje                                                         | 59        |
| Prácticas metodológicas que ayudan el desarrollo infantil                                                     | 60        |
| Organización del tiempo en la educación infantil                                                              | 63        |
| Estrategias para la concentración de los niños                                                                | 63        |
| Cuidado y aplicación de comportamientos en el aula                                                            | 64        |
| Elaboración de ambientes favorables y seguros                                                                 | 65        |
| <b>CAPÍTULO VIII: Formación continua y consolidación del vínculo docente-niño</b>                             | <b>66</b> |
| Valor de la conexión afectiva en la primera infancia                                                          | 67        |
| Comunicación emocional con los niños                                                                          | 68        |
| El docente como representación de confianza y seguridad                                                       | 68        |
| Métodos para promover la participación infantil                                                               | 71        |
| Desarrollo de la independencia en los niños                                                                   | 72        |
| Prácticas educativas enfocadas en el respeto y la empatía                                                     | 73        |
| <b>CONCLUSIONES</b>                                                                                           | <b>74</b> |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>                                                                             | <b>75</b> |
| <b>COLECTIVO DE AUTORES</b>                                                                                   | <b>88</b> |

## PRÓLOGO

En el salón de clases de la primera infancia, cada día es diferente. La curiosidad infantil se vuelve mágica cuando un niño busca participar constantemente en diversas actividades. En este contexto, el maestro asume el rol de orientador y tiene un papel crucial porque necesita personalizar las enseñanzas para promover el aprendizaje de los más pequeños. Este libro fue elaborado con el objetivo de ofrecer una propuesta educativa que tiene como propósito educar y asistir a aquellos que requieran información para fomentar el aprendizaje.

Esta obra aborda asuntos que cubren la infancia temprana, la formación constante del maestro, los métodos de enseñanza, el seguimiento del aula, las actitudes de los niños, el trabajo con las familias y la relevancia de la relación entre profesores y alumnos. Cada uno de los capítulos fue redactado para presentar ideas que se puedan implementar fácilmente. La finalidad es apoyar a los educadores de la primera infancia con sugerencias transparentes, accesibles y prácticas, sin dejar de lado el ritmo, las necesidades y la dignidad de cada niño.

Los individuos que se relacionan con niños pequeños deben entender que la educación no puede ser rígida, sino que debe implementar técnicas de enseñanza donde el juego sea el componente principal en el proceso de aprendizaje infantil. Este libro considera la formación continua de los docentes como un elemento clave para llevar a cabo acciones en el aula; cada decisión que tome este debe ser clara para lograr resultados beneficiosos para los niños.

## INTRODUCCIÓN

En la educación inicial, el horario del día puede cambiar en cualquier momento. Estas situaciones nos recuerdan que para educar a niños pequeños es necesario observar cuidadosamente lo que pasa en el entorno donde se encuentran: un niño aprende mientras juega construyendo una torre, otro descubre palabras al conversar y otro necesita moverse constantemente. La capacitación constante no debería limitarse a cursos aislados o requerimientos institucionales, ya que se vuelve valiosa cuando asiste al maestro a comprender mejor al grupo, adaptar sus actividades y atender de manera respetuosa las necesidades reales de cada niño. El libro se presenta como una versión inicial que surge de un interés por transformar la enseñanza en la primera infancia, cada una de sus páginas muestra un contenido que ayuda al docente a mejorar sus prácticas pedagógicas, el documento integra planteamientos académicos con ejemplos que se vivencian en la práctica educativa, de esta manera los docentes, familiares podrán reconocer situaciones reales. El propósito es detallar con un lenguaje claro, sencillo y el por qué capacitarse es sinónimo de cuidar la infancia.

El texto se encuentra estructurado en ocho capítulos que exponen la relevancia del aprendizaje constante, comenzando con la capacitación continua, la experiencia laboral y las formas de enseñar. Después de eso, se tratan temas sobre cómo la preparación docente afecta la práctica diaria. Los capítulos finales ponen el foco en la convivencia y en la relación que debe establecerse con los niños. Cada una de sus páginas busca mantener un orden académico, teniendo en cuenta que la vida cotidiana tiene un impacto en la educación de los niños.

# **CAPÍTULO I:**

## **TRASCENDENCIA DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE PARA ATENDER LA PRIMERA INFANCIA**



Es suficiente con asistir a una jornada de educación inicial para notar que los niños responden de formas distintas a las experiencias propuestas. Algunas actividades atraen el interés y fomentan la participación espontánea, mientras que otras no lo hacen y reducen la exploración. Estas variaciones no solo dependen de los niños, sino también de las decisiones que guían una práctica educativa adecuada. El hecho de no revisar durante períodos prolongados los métodos de enseñanza puede complicar la respuesta a las necesidades que surgen en el aula. Esta es una verdad vinculada estrechamente con la renovación profesional y el fortalecimiento de la calidad educativa, según lo analizado por (Wahyuni et al., 2026).

Es común notar que los niños se comprometen con más entusiasmo cuando las actividades les brindan la posibilidad de desempeñar un rol activo en la experiencia. Cuando juegan a ser maestros, médicos o tenderos, no solo replican situaciones que conocen, sino que también investigan ideas, examinan sus conocimientos y crean nuevas maneras de entender su entorno. Tanto en los planteamientos de Tessema y Haile (2026) como en las actividades lúdicas, se puede apreciar la importancia educativa de estas experiencias, ya que contribuyen a aprendizajes significativos. En la primera infancia, en la actualidad, los procesos de descubrir, participar y disfrutar son todos parte del mismo proceso.

Las experiencias de los niños en sus primeros años evidencian que el aprendizaje no se da sin la curiosidad, el juego o las posibilidades que tienen para investigar su ambiente. La participación se vuelve más natural y el nuevo conocimiento cobra un significado más profundo cuando las actividades están conectadas con sus intereses. Entender esta realidad lleva al docente a reevaluar constantemente sus decisiones y a sugerir experiencias que se ajusten a las particularidades del grupo. Los aportes de Pratiwi et al. (2026) también demuestran que la interacción continua con el entorno promueve procesos de aprendizaje más significativos y activos durante la primera infancia.

## **La formación continua del docente**

En el salón de clases de la primera infancia, es posible que una actividad pedagógica funcione adecuadamente un día y requiera modificaciones al día siguiente, ya que los niños llegan con diferentes estados de ánimo,

curiosidad o maneras variadas de participar y aprender. Ante estos hechos, la capacitación continua tiene sentido si contribuye a que el maestro observe su práctica desde una perspectiva diferente y no solo acumule certificados. Fica y Figueroa-Céspedes (2025) subrayan que, al estudiar un programa de desarrollo profesional en educación infantil, la reflexión sobre las propias acciones es parte de lo que se aprende como docente. Ese análisis diario contribuye a corregir decisiones y a brindar un mejor acompañamiento al grupo.

Durante la formación inicial, es difícil prever totalmente algunas circunstancias que suceden en el cuidado integral de los primeros años de vida. Cada grupo de niños presenta características únicas, maneras diversas de relacionarse y necesidades que requieren respuestas por parte del educador. Actualizarse profesionalmente es un recurso útil para examinar nuevas realidades y ampliar las oportunidades de involucrarse pedagógicamente. Este proceso también incluye la reflexión constante, pues ofrece al profesor la oportunidad de examinar su práctica y detectar sus puntos débiles. Una concepción que se encuentra en las propuestas de Osman et al. (2026) acerca del crecimiento profesional del profesor.

Reconocer que siempre hay elementos por mejorar no es una señal de inseguridad profesional, sino un comportamiento que propicia el avance en la práctica educativa. El maestro que analiza sus decisiones de manera crítica tiene más posibilidades de identificar sus puntos fuertes, corregir errores y comprender más a fondo las circunstancias que afronta en su trabajo diario. Este proceso ayuda a establecer una práctica docente más fundamentada y consciente, con el fin de mejorar continuamente y alcanzar un alto nivel educativo. Los aportes de Dai et al. (2026) acerca del desarrollo profesional docente también resaltan la relevancia de este proceso.

## **Cualidades de la educación en la infancia temprana**

Se puede comprender que mucho de lo que los niños pequeños aprenden proviene de las actividades cotidianas, como jugar, explorar y participar en sus experiencias diarias, al observar a un grupo de ellos. En los primeros años de vida, entender el entorno depende en menor medida de las explicaciones brindadas por los adultos y en mayor medida de las oportunidades que tienen para descubrir, experimentar y establecer vínculos con

lo que sucede a su alrededor. Las probabilidades de conseguir una participación genuina se reducen cuando las iniciativas educativas se distancian de esta realidad. Los aportes de Tessema y Haile (2026) acerca del desarrollo infantil también reflejan esta relevancia.

En la primera infancia, el desarrollo no avanza por segmentos ni se basa en comportamientos específicos. Lo que el niño siente, piensa, expresa y experimenta es un proceso único que se desarrolla en cada experiencia diaria. Esta comprensión exige que el maestro cree situaciones que sean capaces de atender las diversas necesidades del desarrollo infantil; este es un asunto que se menciona en las contribuciones de (Yanella et al., 2025). Asimismo, requiere una planificación que tome en cuenta los intereses del grupo y las características individuales de cada niño, evitando sugerencias inflexibles que dividan experiencias que suceden de manera integrada.

Cuando un niño siente que el adulto lo observa con tranquilidad y escucha lo que intenta expresar, incluso si no ha encontrado todavía las palabras, se siente motivado para explorar en el aula. Esa seguridad se desarrolla a través de pequeños gestos, como esperar su turno, respetar su ritmo o estar con él cuando se siente frustrado. Zhang y Yan (2026), al investigar el bienestar en educadores de primera infancia, lo vinculan con la atención plena y la resiliencia, recursos que tienen el potencial de mantener una presencia más serena. Un entorno de este tipo favorece que cada infante se involucre con mayor seguridad, sin temor a cometer errores al entender que siempre tendrá la posibilidad de intentarlo nuevamente si comete un error.

## **Retos pedagógicos de la enseñanza actual**

Cuando el docente se presenta en el aula de los niños pequeños, rápidamente se da cuenta de que no todos responden igual a un mismo método de enseñanza. Un niño puede requerir más tiempo para distanciarse de su familia, otro quiere relacionarse con sus compañeros y su maestro, y otro interviene activamente cuando la actividad comienza desde el juego. Estas experiencias demuestran que la experiencia inicial no es suficiente para lidiar con cada situación presentada. Ifedi y Ogbeche (2024) descubrieron que la formación continua, la asistencia y los talleres están relacionados con una mayor eficacia en los educadores de la primera infancia. Esta preparación del profesor posibilita que actúe con mayor conciencia y

previene que sus acciones se conviertan en meras rutinas.

En ciertos ambientes educativos, aún se mantiene la creencia de que el rol primordial del educador es simplemente asegurar el cuidado de los niños. Los niños aprenden y se relacionan mejor en su rutina diaria cuando dialogan, esperan su turno, comparten un juguete o solucionan una pequeña dificultad con la ayuda del cuidador. Un evento simple, como ordenar los materiales después de jugar, puede suscitar preguntas y acuerdos que también contribuyen a la educación diaria en el aula. Cuando el maestro dirige estas instancias con una interacción nítida, las experiencias cotidianas adquieren mayor valor pedagógico. Así lo describen Geirnaert et al. (2026) cuando analizan la participación perceptible en relación a cada niño.

La práctica educativa en el aula no concluye cuando se escucha a un niño llorar, se distribuyen materiales o se verifica que todos estén bien. También aparece cuando escuchas una pregunta, guías un juego o te das cuenta de que un niño necesita más apoyo para participar. Analizar la formación permite observar esas escenas con mayor atención y comprender que la educación infantil supera el simple hecho de satisfacer necesidades básicas a diario Dyosini, (2023), lo cual favorece un entendimiento más amplio de la práctica educativa actual.

## **Efectos de la preparación del docente en la educación infantil**

Las decisiones que toma el educador al planificar, observar y acompañar los procesos de aprendizaje influyen en gran medida en las experiencias educativas que los niños tienen durante la primera infancia. Cuando un niño se siente frustrado porque no consigue encajar una pieza o requiere más tiempo para participar, el maestro necesita algo más que buenas intenciones. Una sólida preparación contribuye a la lectura de esas señales y a la selección de ofertas para el grupo. Cada decisión pedagógica diaria se vuelve más cuidadosa gracias a esa respuesta flexible frente a diferentes contextos, que Derakhshan et al. (2026) asocian con la actuación de los docentes.

Dentro de un mismo grupo de niños, habrá algunos que puedan incorporarse rápidamente al juego, otros que necesiten observar primero y otros que necesiten ayuda para cumplir la consigna. Esa diversidad requiere una intervención adaptable, no una actividad uniforme para todos. Es crucial



ver la participación de cada niño. Esto ayudará al maestro a modificar el tiempo, los materiales y las formas de acompañamiento sin excluir a nadie. La formación profesional respalda esa lectura diaria y, tal como describe Veliz (2025), dirige una atención pedagógica que es sensible a contextos lingüísticos y culturales diversos. Por lo tanto, el aula se torna más inclusiva a partir de decisiones pequeñas, diseñadas para el grupo en su vida cotidiana.

El educador comprende mejor las necesidades del niño en ese momento cuando observa cómo el infante juega, habla o se siente frustrado con una tarea. Su capacitación le permite seleccionar tácticas con base y modificarlas si el grupo reacciona de otra manera, evitando la repetición diaria de actividades solo por costumbre. Esta habilidad promueve respuestas más adecuadas ante los retos del aula y evita que la enseñanza se limite a repetir actividades preestablecidas. Se puede observar también la importancia de este conocimiento en las contribuciones que Squires et al. (2025) hicieron sobre la atención educativa en los primeros años de vida.

## **Función del educador como gestor de cambio**

El educador en la primera infancia tiene un efecto sobre el niño que trasciende más allá de la actividad concreta. Un saludo cordial, una palabra de motivación o una corrección respetuosa también son formas de enseñar en la vida cotidiana del aula. El niño aprende a partir de cómo el educador escucha, estructura el juego y reacciona ante un conflicto. Recordando que cada propuesta debe adaptarse al grupo, esa influencia común, que Carrera et al. (2021) vinculan con las capacidades pedagógicas del maestro de educación infantil ecuatoriano. De este modo, las vivencias pueden proporcionar aprendizajes más cercanos y beneficiosos para la vida diaria de los niños.

En la convivencia diaria, el niño aprende también del modo en que el educador saluda, escucha y responde cuando aparece un conflicto. Una palabra dicha con calma puede enseñar más que una explicación larga, porque muestra cómo tratar a otros. En esa relación cotidiana, Yin et al. (2026) relacionan las creencias pedagógicas y la eficacia del docente con la calidad de las interacciones maestro niño. Esa coherencia entre lo que se dice y lo que se hace deja aprendizajes que acompañan la vida infantil más allá del aula y orientan la manera de convivir con seguridad y respeto. Mantenerse en formación continua permite al educador responder con mayor seguridad

a situaciones que cambian constantemente en la atención integral a la primera infancia. Ninguna formación inicial anticipa todas las realidades del trabajo cotidiano, por lo que el aprendizaje profesional continúa a lo largo de la carrera docente es importante. Al ampliar sus conocimientos, el educador fortalece su capacidad para analizar situaciones, tomar decisiones fundamentadas y adaptar estrategias a las necesidades reales de los niños. Esta necesidad también puede apreciarse en Alburquerque y Fernández (2026), sobre actualización profesional permanente del profesorado actual.

## **Proyecto y estrategias de la formación docente**

La capacitación docente cobra un valor real si ayuda al maestro a entender y afrontar las circunstancias que se presentan en su práctica diaria. La utilidad de la capacitación está, en gran parte, relacionada con su vinculación con las necesidades específicas del trabajo educativo, debido a que muchas de las dificultades que surgen en los entornos de atención a la primera infancia no tienen solución en planes alejados de la realidad del aula. Los hallazgos de Yu et al. (2024) acerca de la intervención del profesorado en procesos de desarrollo profesional continuo también evidencian la relevancia de esta relación.

El intercambio de experiencias con otros educadores posibilita la adquisición de conocimientos que es difícil construir de forma aislada. La discusión de ideas, la reflexión en conjunto y el examen de experiencias pasadas en entornos educativos dan lugar a numerosas respuestas frente a situaciones cotidianas. Estos espacios aumentan la comprensión de los retos en la primera infancia y potencian la habilidad para tomar decisiones con criterio profesional. Los aportes de Bautista et al. (2023) muestran cuán relevante es este aprendizaje compartido, pues la cooperación entre educadores propicia el progreso profesional y mejora la práctica docente.

Cuando existe colaboración entre los que comparten la responsabilidad de enseñar, es más fácil construir cambios sostenidos dentro de una institución educativa. A menudo, cuando dos profesores conversan tras una actividad, descubren aspectos que uno de ellos no puede notar. Quizás un niño participó mejor con ayuda o el grupo requería más tiempo para concluir el juego. Cuando Bayraktaroğlu y Kalburan (2026) afirman que las experiencias educativas garantizan la creatividad y la seguridad en la vida cotidiana, estas conversaciones se transforman en una práctica compartida que beneficia al aula.



## **CAPÍTULO II:**

### **TRAYECTORIA PROFESIONAL DEL DOCENTE DE PRIMERA INFANCIA**

La cantidad de años que un maestro tiene trabajando no necesariamente indica si enseña mejor. Es posible que un profesor, a pesar de tener mucho tiempo con niños y de siempre hacer lo mismo, no esté brindando la ayuda que el grupo necesita. Por otro lado, otra profesora mira lo que ocurre, escucha a los niños y modifica la actividad si percibe que no comprenden o se fatigan. Para mejorar como profesor, es necesario cuestionarse qué funcionó y qué no, así como cómo brindar mejor apoyo. Como Yanella et al. (2025) explican, esa manera de aprender cotidianamente contribuye a una enseñanza más cuidadosa, siempre enfocándose en el niño.

Cuando el profesor observa lo que ocurre en clase cada día, puede darse cuenta si su método de enseñanza beneficia realmente a los niños o simplemente los mantiene ocupados para distraerlos. En ocasiones, una actividad no resulta bien, un niño se cansa o el grupo no entiende; estas situaciones son útiles para modificar pausadamente las actividades que deben aplicarse. No se trata de hacer lo mismo en todo momento, sino de reflexionar sobre qué resultó efectivo y qué necesita mejorar. García et al. (2025) señalan que la revisión de la práctica personal permite a los educadores ser más conscientes y tomar decisiones más acertadas para apoyar a los niños.

## **Habilidades pedagógicas claves**

Las habilidades profesionales del maestro no surgen de inmediato al comienzo de su carrera, sino que se intensifican cuando la experiencia se une con el aprendizaje constante y la reflexión. Durante la primera infancia, cada día trae situaciones que exigen entender las necesidades de los niños y responder adecuadamente a ellas. Por lo tanto, la enseñanza abarca mucho más que implementar actividades o seguir un plan previamente establecido. Pinya et al. (2024) afirman que la calidad de las decisiones del docente está directamente relacionada con la manera en que este examina lo que sucede en su práctica, lo cual está vinculado con el fortalecimiento gradual de las competencias profesionales.

Los gestos cotidianos reflejan el cariño hacia el profesor y la atmósfera del salón. Un ambiente seguro, limpio y cariñoso motiva a los niños a hablar, jugar y explorar la tierra, las plantas o los insectos sin temor alguno. El estudio siempre ayuda al maestro a cuidar su tono de voz, establecer límites con paciencia, organizar los descansos bajo la sombra y resolver las disputas con tranquilidad. Hayati et al. (2026) afirman que la capacitación de los educadores es un elemento fundamental para poner en marcha nue-

vos métodos pedagógicos y elevar el nivel de las experiencias infantiles.

Ser profesor supone un aprendizaje constante para tomar decisiones apropiadas en el aula. A través de la experiencia cotidiana y el trabajo con diversos grupos de niños, se logra comprender mejor las circunstancias que afectan su aprendizaje y determinar la mejor manera de satisfacer sus necesidades. Esta evolución profesional no se detiene cuando concluye la educación, sino que sigue con todas las vivencias, los desafíos y los conocimientos nuevos que se presentan en el ejercicio práctico. Derakhshan et al. (2026) afirman que este procedimiento permite llevar a cabo intervenciones educativas más conscientes y apropiadas para las necesidades de cada niño, en la medida en que se fortalece progresivamente el desempeño del docente.

## **La preparación instructiva como desarrollo constante del docente**

Los niños experimentan procesos permanentes; un caso claro sería cuando se les pide que vayan a lavarse las manos, pero uno de ellos dice que no lo quiere hacer porque sus manos ya están limpias. La maestra no lo forzó de inmediato, sino que organizó una actividad corta para que comprendiera el motivo por el cual debía lavarse las manos antes de comer. En ese tipo de circunstancias, el maestro descubre que enseñar no es únicamente reiterar una instrucción, sino hallar una forma más comprensible para el niño. Chisaguano (2025) vincula la comprensión infantil con un mejor desempeño diario en la educación.

Un niño lloraba cada mañana al llegar a la clase y le era difícil tranquilizarse. Una madre dijo que él estaba viendo en casa una caricatura con una canción que le gustaba, así que la maestra comenzó a cantarla con él y a simular una respiración relajada. Gradualmente, ese comportamiento contribuyó a que el niño se sintiera más seguro. Según Castillo et al. (2025), también es parte del desarrollo docente aprender de la familia, ya que escuchar lo que sucede en casa puede optimizar el acompañamiento dentro del aula.

Comprender mejor a los niños implica observar detenidamente cómo se comportan, se expresan y aprenden durante sus actividades en el aula. Mientras el maestro obtiene saberes y analiza su labor, soy capaz de distinguir con más claridad las necesidades e intereses de cada niño, así como sus estilos de aprendizaje. Esto contribuye a la planificación de acti-

vidades que se ajusten mejor a las características del grupo, proporcionando así un acompañamiento que favorezca su desarrollo integral. Asimismo, las investigaciones funcionales del cerebro han posibilitado un mejor entendimiento de la manera en que los niños aprenden durante la primera infancia. Esto nos ayuda a elaborar estrategias didácticas más eficaces y acordes con sus necesidades, como indican (Llatance et al., 2024).

## **La habilidad introspectiva en la educación infantil**

El maestro se prepara para realizar actividades en el contexto educativo dentro de las rutinas diarias del niño, aunque algunos niños pueden no querer participar. La maestra se dio cuenta, y pudo pensar qué sucedió, por qué la orden no fue suficiente y qué actividad simple podría ayudarlo a comprender mejor. No es simplemente decir "fue bueno" o "fue malo" cuando se revisa la jornada, sino observar qué niño participó, quién necesitó ayuda y qué cambios deben hacerse para otro día. Según Castro y Paredes-Águila (2024), este análisis de la experiencia permite tomar decisiones en el aula con más serenidad y precaución, evitando repetir instrucciones que no tienen éxito.

Al intercambiar experiencias con otros docentes, se tiene la oportunidad de ampliar la comprensión sobre situaciones que son parte de la práctica diaria y que en ocasiones son complicadas de analizar individualmente. La interacción profesional brinda la posibilidad de analizar decisiones que suelen considerarse correctas por costumbre y promueve nuevas maneras de entender lo que sucede en el aula. Se puede ver la relevancia de estos espacios a partir de las contribuciones de Aguirre et al. (2021) acerca del cambio en las prácticas educativas. Esta dinámica, conforme se va integrando en la vida profesional, robustece las respuestas que son más apropiadas a las necesidades de los niños.

El trabajo con niños supone afrontar situaciones que están en constante cambio y que pocas veces tienen una única solución o una solución permanente. Una táctica que funciona con un grupo podría necesitar modificaciones si las necesidades, intereses o rasgos de los niños son distintos. Esta situación requiere la capacidad de adaptarse para examinar cada circunstancia y tomar decisiones que se ajusten al contexto del aula. Se puede notar lo significativo de esta capacidad al analizar las propuestas de Wang y Derakhshan (2025) acerca de cómo construir una identidad docente robusta, consciente y comprometida con su trabajo educativo.

## Conciencia emocional del docente

El profesor contribuye a la conciencia emocional del niño de diversas maneras. Por lo tanto, es fundamental que el maestro o cuidador esté capacitado no solo intelectualmente, sino también psicológicamente; así ambos se desempeñarán adecuadamente y se generará un ambiente de aprendizaje armonioso. Monroy (2024) sostiene que la conciencia emocional de los adultos contribuye a identificar lo que sienten antes de reaccionar, ya que asistir a un niño también requiere manejar la propia prisa, hablar en voz baja y brindar confianza durante los momentos difíciles del aula diaria.

Una niña no quiso comer en un momento del día y optó por acostarse en el suelo. Al principio, se podía pensar que no quería cooperar, pero tras observarla con más tranquilidad, resultó evidente que tenía molestias. Por lo tanto, el maestro debía prestar atención a su estado de salud, sus actitudes y sus expresiones. Conducirse de manera adecuada posibilita comprender las necesidades del niño y generar un entorno de confianza en el salón de clases. Según Monroy (2024), la atención es fundamental para proporcionar el apoyo individual que cada niño necesita, respetar sus sentimientos y prevenir que se sienta incómodo o expuesto ante sus compañeros.

Si un maestro no desarrolla sus habilidades emocionales, puede crear problemas en el desarrollo de los niños. Si no es capaz de reconocer sus propias emociones, será difícil que pueda identificar las de sus alumnos y manejarlas apropiadamente en el salón de clases. Según Pérez y otros (2026), esta situación dificulta la continuidad de una interacción positiva y provoca desmotivación, falta de interés y un nivel bajo de autoestima, lo que impacta directamente en el rendimiento y el bienestar del niño. Esta carencia de emociones tiene un impacto no solo en el ambiente del salón de clases, sino también en las relaciones que el niño establece durante sus primeros años.

Para poder acercarse al niño con tranquilidad, el educador tiene que calmar primero su propia urgencia cuando este llora. No basta con decirle que no llore más. Es posible que se agache, le hable suavemente, cante una canción conocida o respire junto a él hasta que se sienta más seguro. Las competencias emocionales del profesor contribuyen al desarrollo integral del alumno, tal como expone Acosta (2023), que gestionar las emociones no es un complemento de la labor educativa, sino una manera de cuidar mejor al niño, reaccionar sin gritar y fomentar un aula más pacífica y cercana para que todos puedan participar con confianza.



## Guía y trabajo en equipo

El maestro, en su papel de guía, desempeña un papel fundamental en la educación integral de los niños. Para que ellos alcancen el objetivo deseado, orienta actividades con instrucciones claras y brinda herramientas pedagógicas; además, está siempre listo para responder preguntas. Los niños confían en el maestro que tienen delante y creen que la información que reciben les ayudará a lograr sus metas de aprendizaje. Según Castillo et al. (2025), dicha confianza se edifica mediante una presencia pedagógica constante y consistente a lo largo del tiempo. Es ese lazo de confianza el que permite que el niño se atreva a indagar, cuestionar y errar sin temor al juicio del adulto.

Como guía de los niños, el maestro debe poner en práctica métodos didácticos que contribuyan a la evolución de capacidades socioemocionales y físicas, brindando orientaciones mediante variados medios y técnicas para que los niños edifiquen sus conocimientos. Cayambe et al. (2024) señalan que, si el profesor estimula la imaginación y el pensamiento crítico, organiza actividades y planifica tareas en función del aprendizaje esperado, se convierte en un referente cuyo comportamiento optimista es esencial para incentivar a los alumnos. Cada elección metodológica transmite al niño un mensaje acerca de cómo se aprende y qué se aprecia en ese espacio educativo compartido.

Durante una integración de áreas los viernes, las cuidadoras llevaron al patio un sol grande hecho con material pedagógico y lana alrededor, para que los niños pusieran cuentas grandes de manera individual. Cada uno de los maestros, antes de comenzar, aportó sugerencias acerca de cómo evitar accidentes y dónde colocar a los niños según su edad. Mientras algunas estaban a cargo de dar el material, otras observaban y acompañaban al grupo. Esa entidad demuestra que el trabajo de los maestros no se realiza en solitario, ya que dialogar y apoyarse mutuamente entre colegas optimiza la planificación y la participación de los niños, tal como lo explican Ortiz et al. (2024), sin restarle importancia a cada educador.

El trabajo en equipo se transforma en un instrumento relevante para iniciar diálogos, aprender de los demás, apreciar las fortalezas y reconocer las debilidades con el propósito de llevar a cabo tácticas pedagógicas que fomenten aprendizajes significativos en todos los niños. De la Torre (2024) afirma que cuando se colabora en equipo, el compromiso y la cooperación entre los profesores aumentan, así como el desarrollo profesional y la confianza frente a las transformaciones, lo que permite obtener éxitos colectivos que superan las paredes del aula. El equipo de docentes que aprende en conjunto crea una cultura pedagógica asombrosa, la cual favorece a todos los niños.

## Ética y responsabilidad en el docente

Un maestro que no tiene ética no es un buen guía para los niños, ya que las normas y los valores son determinantes para la calidad de la relación que establece y el éxito de su trabajo. Reflexionar sobre sus acciones tiene un impacto importante en su desempeño, pues no puede actuar de una manera y decir otra cosa. Muñoz y Jaulis (2025) indican que, por lo tanto, es esencial que el maestro asuma su labor con respeto y responsabilidad, ya que su perfil profesional y humano deben estar estrechamente vinculados. La ética del docente no se enseña mediante discursos: está presente en cada resolución que el maestro adopta, tanto dentro como fuera del ámbito educativo.

El trabajo del docente va más allá de enseñar contenidos. Su función también es ayudar a todos los niños comprender como aplicar lo que aprenden en su vida diaria y así utilizar todos los conocimientos de una manera positiva y responsable. Para lograr, es importante que el aprendizaje esté relacionado con experiencias reales que les permitan poner en práctica lo aprendido. Por eso Chávez-Tantajulca (2024) explica que la formación debe estar siempre conectada con las situaciones que los estudiantes vivan en su entorno. Por lo tanto, un buen docente no solo enseña conocimiento, sino que también fomenta el pensamiento.

El maestro que muestra pasión por su trabajo es responsable, exhibe valores y virtudes en su desempeño y se preocupa sinceramente por la educación que sus alumnos deben recibir, así como por el bienestar y el rendimiento óptimo de cada uno. Carrera et al. (2021) señalan que un profesional de la educación que no cumple con sus compromisos éticos se comporta de manera distante a la ética docente, lo cual conduce a procesos educativos que no fomentan el crecimiento eficaz de una sociedad. La congruencia que existe entre lo que se dice y lo que se hace es la que transforma al maestro en un modelo auténtico para los infantes.

La creación de entornos educativos efectivos requiere la participación de maestros que estén dedicados a desarrollar una educación que, al promover valores y educar para la vida, fomente el bienestar y la paz de todos los miembros involucrados en la comunidad educativa. Auris et al. (2021) sostienen que los maestros, siendo los principales responsables de educar a los niños, necesitan contar con una sólida formación ética, reflexionar sobre sus acciones y colaborar en equipo para producir transformaciones significativas. La educación ética de los maestros no es un requisito administrativo, sino la base desde la cual se desarrolla toda práctica educativa con significado.



# **CAPÍTULO III:**

## **METODOLOGÍAS CREATIVAS UTILIZADAS POR EL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA EN LA INFANCIA TEMPRANA**

Las actividades vinculadas al entorno permiten que el niño aprenda de manera significativa a través de la exploración usando recursos propios del medio. Un contenedor decorado con un fondo marino y arena, en el cual también estén animales del océano, generará emoción y tendrá además un propósito educativo: conocer los animales que habitan en el mar. Estas acciones demuestran el modo en que el niño aprende al manipular, observar y participar. Barreto et al. (2023) señalan que la interacción del niño con el ambiente es lo que sienta las bases de su aprendizaje cuando se estudia cómo se desarrolla el conocimiento en la infancia.

Las vivencias que tiene el niño en la primera infancia aparecen cuando el maestro reconoce las necesidades de aprendizaje del infante. A través de esas observaciones surgen sugerencias que vinculan su manera natural de relacionarse y explorar con sus pares. El enfoque creativo para llevar a cabo las actividades no solo implica implementar dinámicas distintas, sino comprender cómo los niños aprenden. En las contribuciones de Da Silva (2023) se puede ver esta perspectiva, en la cual señala que las experiencias motoras cobran relevancia durante los primeros años de vida.

## **Métodos activos de formación**

Cuando el niño tiene la oportunidad de involucrarse en lo que está descubriendo, el aprendizaje cobra más sentido durante la primera infancia. A medida que navega por nuevas circunstancias y descubre respuestas a partir de su propia experiencia, desarrolla entendimientos que rara vez se generan a partir de una explicación aislada. Actividades tan simples como recoger hojas del jardín para hacer un árbol permiten conectar ideas y entender conceptos a partir de una experiencia específica. Wahyuni et al. (2026) subrayan que las experiencias y prácticas que promueven una mejor comprensión durante los primeros años de vida poseen un gran valor, lo cual se ajusta a esta idea.

Un ejemplo claro sería si, al colocar colchonetas en el suelo y dejar que los niños las atraviesen imaginando que son olas, esta actividad no solo les da la oportunidad de moverse, sino también de imaginar, ver dónde ponían los pies, esperar su turno y adoptar distintas posturas corporales. Silva y Bayas (2025) sostienen que estas experiencias activas se logran con una participación más completa durante los primeros años. Esta actividad les

llamó la atención porque provenía de su entorno y del juego con el mar. El dinamismo enseña cuando el niño interactúa, experimenta y aprende algo en su juego con otros niños de su misma edad.

Un profesor que emplea métodos activos tiene como objetivo que los niños participen conscientemente en su proceso de aprendizaje y adquieran seguridad para afrontar nuevas circunstancias. Esa habilidad se robustece a través de experiencias que le posibilitan tomar decisiones, verificar sus pensamientos y aprender de lo que sucede durante la actividad. Los estudios de Sauli et al. (2026) demuestran que las vivencias asociadas a la exploración de espacios reales promueven una mejor y más profunda comprensión de lo que el niño encuentra. La autonomía de los niños se desarrolla cuando tienen la oportunidad de actuar con confianza y tomar un rol cada vez más participativo en su aprendizaje.

## **El juego como recurso educativo**

Al realizar actividades con propósitos recreativos, como dar bloques, animales o piezas que se pueden manejar fácilmente, los niños tienen la oportunidad de inventar historias, reproducir sonidos e imaginar escenarios. Algunos incluso buscan dónde ubicarlos para jugar. En ese instante no solo se divierten, sino que también generan su propio aprendizaje. Cuando un niño transforma un bloque en una casa o a un animal en personaje, refleja su comprensión de la realidad. Peñalver (2024) señala que estas vivencias son la base para el aprendizaje durante los primeros años de vida. En los centros de desarrollo infantil se realizan actividades que, basadas en el juego con fines pedagógicos, una rayuela dibujada en el piso ayuda a que los niños aprendan mientras juegan, al pasar de una casilla a otra miran con cuidado donde poner los pies y aprenden a respetar turnos sin sentir que están haciendo una tarea. Algunos saltan con más seguridad y otros necesitan ayuda para no caerse, este juego sencillo une movimiento, atención y alegría, de Loor (2024) explica que las experiencias motrices abren nuevas oportunidades de aprendizaje.

El maestro que comprende la importancia pedagógica del juego no lo limita solo a los instantes de ocio, sino que lo integra como un componente de las experiencias que complementan el aprendizaje diario. Cada propuesta necesita preparación y entendimiento del grupo para guiar el proceso sin restringir las oportunidades de exploración que brinda la actividad. Los argumentos de McNaughton y Terreni (2025) acerca de la participación





activa de los niños en el proceso educativo también ponen de manifiesto la relevancia de estas experiencias. De este modo, el juego se transforma en una oportunidad para descubrir, manifestar ideas y crear significados.

## **Formación basada en experiencias**

Cuando el niño tiene la oportunidad de experimentar ciertas situaciones y relacionarlas con su realidad, esas experiencias dejan una huella más profunda. Una actividad que consiste en vasos de diversos colores que simbolizan emociones, por ejemplo, puede contribuir a identificar sentimientos y hablar sobre lo que sucede en la vida diaria. Es más sencillo entender y otorgar sentido al aprendizaje cuando se relaciona con experiencias cercanas. Speldewinde (2026) sostiene esta idea, en la que se establece que los ambientes enriquecidos favorecen la exploración, la edificación de conocimientos y el aprendizaje significativo de los niños.

Los niños no requirieron una explicación extensa para sentirse interesados cuando empezaron a buscar animalitos que estaban escondidos en la caja de arena. Tocaban la arena, miraban a los animales y visualizaban el mar que conocían por vivir cerca de la playa; esa vivencia les ayudó a comprender lo que descubrían, ya que provenía de su vida y de lo que habían presenciado. Harniess et al. (2026) argumentan que las actividades educativas cobran mayor sentido cuando están vinculadas con los espacios en los cuales se desarrollan los niños; así, el entorno no queda como un mero adorno, pues también enseña.

La interacción, la exploración, la observación, la atención y la participación en actividades facilitan que el niño construya su propio aprendizaje de una forma más significativa a partir de su experiencia. Un ejemplo claro sería si le mostramos a un niño un círculo amarillo; este lo relacionará con el sol. Así, gracias a esta experiencia, le ayudamos a dar sentido a lo que ve. Según Saearani et al. (2026), participar directamente contribuye a que los niños entiendan mejor lo aprendido. Por esta razón, manejar materiales cercanos a su vida deja una impresión más profunda que repetir palabras sin vivenciarlas en la clase.

## **Utilización de materiales didácticos innovadores**

Las dinámicas educativas que se realicen en el área de aprendizaje no necesariamente requieren materiales de un costo elevado, los niños se inclinan por recursos que se encuentran en el entorno, y los conservan como tesoros, un cartón, una botella permitirá diseñar objetos que tengan una in-

tención pedagógica para el niño, y que este a su vez lo pueda tocar, mirar durante la actividad Rosales et al. (2023) explican que los estímulos variados apoyan la atención y el aprendizaje infantil. Un mismo objeto puede generar experiencias muy distintas según la manera en que el docente lo incorpore a la actividad. Por sí solo, un material no enseña; es la propuesta pedagógica la que le otorga sentido dentro del proceso de aprendizaje, una colección de tapas, piedras o recipientes reutilizados puede despertar preguntas y nuevas formas de interacción cuando responde a los intereses del grupo. Esta idea también puede apreciarse en los aportes de Tseng et al. (2026), cuando la exploración sensorial favorecen formas de aprender de manera significativa.

Un material no solo es útil por sus cualidades, sino también por la habilidad del profesor de identificar las oportunidades educativas que brinda en cada circunstancia. Cuando se ajusta a las preguntas, intereses o necesidades del grupo, un mismo recurso puede generar experiencias totalmente distintas. Esta flexibilidad posibilita que el aprendizaje se enriquezca sin necesidad de materiales complejos. Las consideraciones de Bayraktaroglu y Kalburan (2026) revelan que la creatividad del docente se potencia a través de la observación, la experimentación y el análisis de su propia práctica.

## **Incorporación de tecnologías**

Si se explica la rutina que el niño va a practicar con su cepillo después, reproducir un breve video de un personaje lavándose los dientes en un centro de aprendizaje puede ser útil. La pantalla no debe usarse como entretenimiento; el adulto debe imitar la acción, acompañándola con el lavado real. En el caso de que el material didáctico satisfaga las necesidades del salón, Bahr (2026) sostiene que la capacidad de manejar tecnología permite al profesor respaldar el aprendizaje sin suplantar la experiencia directa con las actividades cotidianas. Así, el niño observa, comprende e intenta hacerlo solo.

Para implementar tecnologías en la educación de los niños, es necesario aceptar que no todas las vivencias se pueden reproducir en una pantalla. En los primeros años de vida, el aprendizaje en gran medida proviene de las experiencias que el niño vive al jugar, hablar y explorar su entorno; cuando los recursos digitales reemplazan esas vivencias, una parte del valor del proceso puede perderse. La influencia de la preparación docente en las experiencias tecnológicas enfocadas a los niños, según los aportes de Olivera y Rosell (2023), también es un motivo de inquietud.

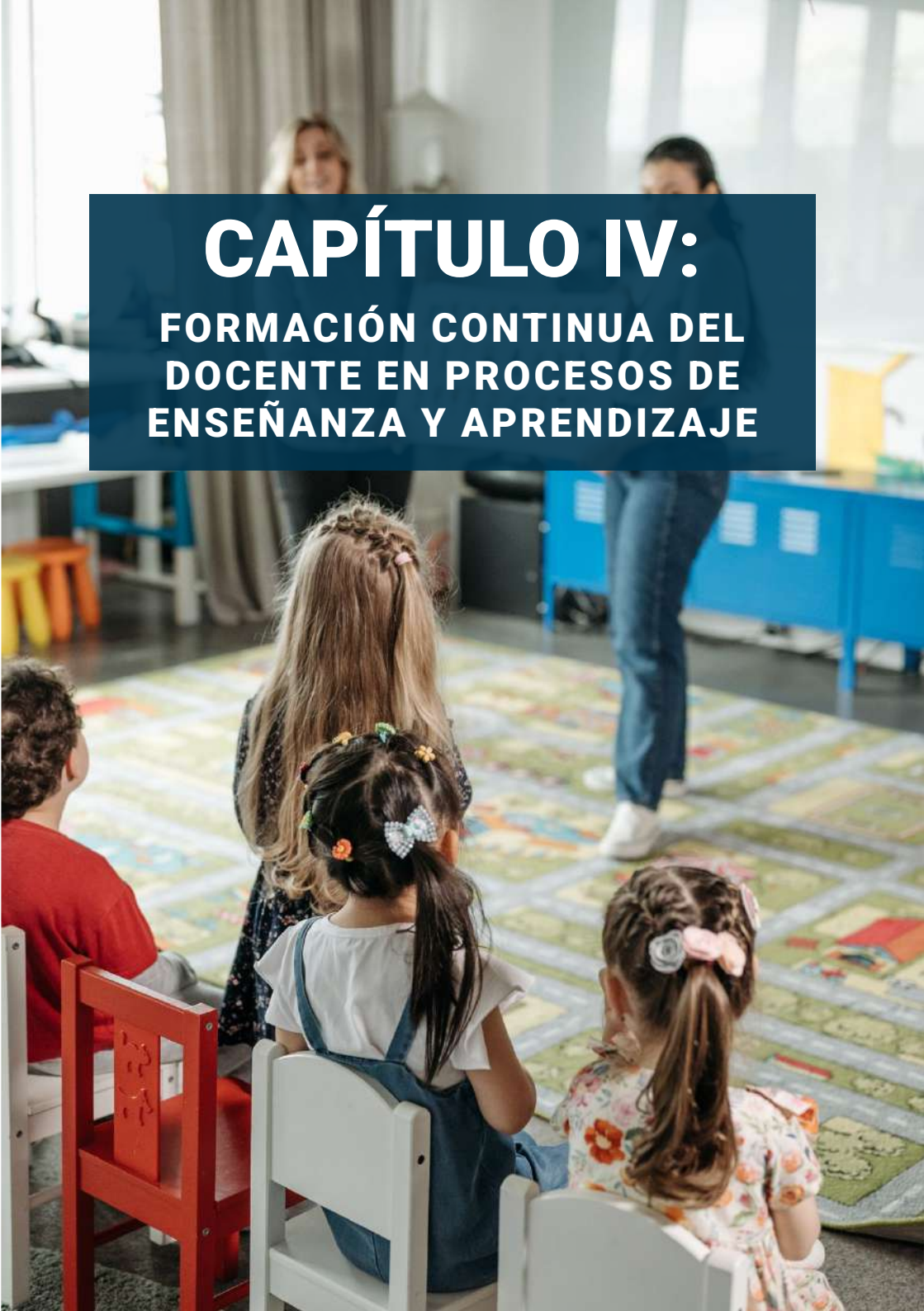
Emplear la tecnología en el aula supone aceptar que los medios digitales no educan por sí mismos. Cuando una aplicación, un video o una actividad interactiva son parte de una experiencia más extensa que mantiene al niño vinculado con su ambiente y las personas que lo rodean, adquieren valor. Chugchilán et al. (2024) afirman que las interacciones cotidianas son fundamentales para construir nuevos conocimientos en el ámbito educativo, por lo tanto, la relevancia de las experiencias directas como base del aprendizaje infantil está relacionada con esto. Por esta razón, la tecnología es más valiosa cuando mejora y amplía las experiencias de los niños.

## **Ambientes inclusivos y accesibles**

Un entorno inclusivo empieza a formarse en los momentos diarios que el profesor comparte con los niños. Cada grupo tiene distintas necesidades y, en muchas ocasiones, una misma actividad no tiene el mismo resultado para todos. Identificar estas diferencias posibilita hacer modificaciones que favorecen la inclusión de todos los niños en la experiencia educativa. La inquietud se puede percibir en las contribuciones de Gómez y Arias (2023) acerca de la competencia emocional del profesor y su aporte a la creación de ambientes donde los niños tengan la sensación de ser valorados y protegidos.

En un aula inclusiva no todos los niños participan de la misma manera y eso forma parte natural de la vida del grupo. Algunos logran integrarse con facilidad, mientras que otros necesitan más tiempo o buscan maneras diferentes de participar en una actividad. Hacer actividades como recoger hojas del patio, jugar con burbujas o explorar con recipientes de colores les permite a todos los niños participar según sus capacidades, sin quedar excluidos de la experiencia. También es posible observar esta perspectiva en el trabajo conjunto de Yu y Libby (2026) acerca de la relevancia de crear ambientes donde se reconozcan y valoren las diferencias.

Cuando la inclusión es parte de la vida diaria en el aula, las ventajas se extienden a todos los estudiantes y no solo a aquellos que necesitan apoyo específico. Los niños aprenden a interactuar con diferentes modos de participar y entienden desde una edad temprana que cada individuo aporta algo valioso a la experiencia compartida. Falkenberg (2026) desarrolla un enfoque cercano al examinar cómo el sentido de pertenencia ayuda a formar vínculos importantes en la infancia. A menudo, la inclusión se manifiesta en gestos simples de reconocimiento y respeto mutuo.

A photograph of a classroom. In the foreground, three young girls are seen from behind, sitting on small wooden chairs. The girl on the left has long blonde hair in pigtails. The girl in the middle has dark hair with colorful bows. The girl on the right has brown hair with a pink bow. They are looking towards the back of the room where two adult women, presumably teachers, are standing. The room has a large colorful rug on the floor, blue storage units, and large windows in the background.

# **CAPÍTULO IV:**

## **FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE EN PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

Se vio a los niños en el área de juego de roles del aula, empleando el rincón de la cocina. Ellos manifestaron su deseo de quedarse con todos los platos y cucharas, pero no con las tapas ni las ollas. Por si se había presentado algún desacuerdo debido a la utilización no equitativa de los materiales, la profesora actuó con calma y a tiempo. Lo que hicieron fue redistribuir los recursos para asegurar que cada niño tuviera la posibilidad de jugar. Esta intervención muestra prácticas que se basan en respetar a otros niños, evitar interferencias y conservar su motivación interna. De acuerdo con Cadima et al. (2025), este tipo de mediación docente está vinculada directamente con la creación de vínculos más íntimos y empáticos en la primera.

Es fundamental tener en cuenta que la etapa de atención sostenida durante los primeros años de vida es breve. En esta circunstancia, es necesario reemplazar el recurso musical por una breve narración que esté vinculada directamente con los intereses de los niños. Esta respuesta en grupo posibilita entender cómo la participación de los niños regula y aporta significado a una acción educativa. Matsui (2021) afirma que la voz de los niños no sustituye a la planificación instructiva, sino que la nutre con lo que ocurre en el aula real, particularmente durante el tiempo de juego, el tiempo de espera y la participación grupal cotidiana.

## **Evolución en la práctica educativa**

Cuando el niño indaga con su cuerpo y los materiales que lo rodean, se fortalece el aprendizaje en la primera infancia. Por lo tanto, los niños manipulaban piedras de tamaños variados, lisas y ubicadas en el suelo del patio durante el tiempo de juego libre. Los juntaron, los pasaron de una mano a otra y vieron cómo variaba su peso. Fue un descubrimiento muy fácil para ellos, pero con gran significado porque comprendieron mediante el tacto y la comparación directa. Piaget (1962) explica que el niño no requiere solamente una explicación verbal, sino también de la activa participación y de varios estímulos. La lección fue simple, pero incorporó las competencias de observación, concentración, equilibrio y tacto sin hacer que aprender fuera algo complejo.

El cerebro infantil necesita mucha experiencia manipulativa que vincule sus acciones con lo que sienten para poder aprender. En una actividad, los niños primero rasgaron tiras de papel de colores con sus dedos y luego las pegaron sobre una hoja para crear una silueta libre. Los niños, en el lugar donde estaban, notaron el color, sintieron la textura del papel, controlaban la fuerza que empleaban para rasgarlo y situaban los trozos en el espacio. Esta forma de trabajar está asociada con lo que Pasquel et al. (2026) indican: cuando las experiencias son manipulativas y se asemejan a la realidad,

la plasticidad cerebral promueve y facilita un aprendizaje significativo. A veces, no es la actividad en sí el problema, sino cómo se sienten al llevarla a cabo. Si un niño tenía fiebre, cansancio o malestar, no podía jugar ni concentrarse de igual manera. La maestra tenía que modificar la velocidad de la actividad, darle un descanso o avisar a los familiares para que lo llevaran a casa. El aprendizaje también está condicionado por el estado del niño antes de solicitarle que participe como todos los demás en la clase compartida y diaria (Carrera & Macas, 2025).

## **Valoración de la enseñanza en la primera infancia**

El juego simbólico contribuye a que el grupo practique la espera y el respeto durante los primeros años. Por eso, en un entorno educativo de dramatización, los niños utilizaron pañuelos de tela para simular que estaban cocinando, pero deseaban quedarse solo con los de color azul. En donde la maestra participó y no lo consideró un juego sencillo, pues allí ellos aprendieron a esperar, dialogar y compartir. Ella habló tranquilamente con los niños y les dijo que todos podían participar, además de clasificar los pañuelos por colores. Para muchas familias, puede parecer solo un momento de diversión, pero el niño aprende a convivir, escuchar y respetar turnos en ese momento. López (2025) nos recuerda que lo que vive durante su primera infancia afecta lo que aprenderá más adelante en su vida diaria.

El conocimiento en esta etapa se desarrolla cuando el cuerpo experimenta y el grupo interactúa. Cuando un niño hace burbujas de jabón, nota cómo ascienden y cuestiona por qué se reventaron; esto muestra que aprender no es simplemente repetir hechos. En esta fase, el aprendizaje surge de la prueba, el movimiento, la observación, la conversación y el compartir experiencias simples con quienes nos rodean en casa o en el entorno educativo. Por lo tanto, las propuestas educativas son razonables si integran varias dimensiones del desarrollo. Ledesma et al. (2024) vinculan ambientes enriquecidos e interacciones sociales con más y mejores oportunidades de desarrollo y aprendizaje en la infancia, lo que ya se puede observar.

La perspectiva profesional nos posibilita adaptar nuestra reacción cuando el grupo sugiere un cambio. A diario, la educación temprana genera circunstancias que nos posibilitan entender mejor los intereses, las necesidades y el modo de aprender de los niños. La experiencia es útil, pero no siempre lo es cuando el equipo se modifica o aparecen nuevos desafíos. Por ende, la educación continua contribuye a adaptar nuestra manera de acompañar a los niños. Wilhelmsen et al. (2026) subrayan que el desarrollo profesional sostenido propicia una experiencia educativa más óptima y una respuesta más acorde a las necesidades de los pequeños en cada grupo escolar.





## **Influencia en el proceso continuo del niño**

Al repetir una rutina simple, el niño logra tener más autonomía y seguridad. En el entorno educativo, cuando se escuchaba una palmada rítmica para ordenar los materiales, los niños sabían que tenían que guardar sus piezas en la caja. Algunos de ellos corrían hacia la alfombra, organizaban y esperaban instrucciones para seguir. La familia empleó la misma técnica de palmada para las transiciones y reforzó el hábito cotidiano, lo que permitió repetir en casa lo aprendido en clase. Uribe y Heredia (2026) vinculan esta conexión entre el hogar y el aula con un desarrollo infantil más óptimo, y demuestran que una simple señal puede contribuir a que los niños recuerden, participen y protejan su entorno con mayor seguridad.

Cuando la familia practica en casa previamente, aumenta la confianza para participar. Por lo tanto, para jugar a representar, el maestro distribuyó una actividad sencilla en casa en la que se decía una rima con la ayuda de su familia. Al día siguiente, llegó al grupo con mayor confianza; algunos hablaban en voz baja y otros simplemente movían las manos, pero todos tuvieron la oportunidad de participar. Este respaldo desde el hogar permitió que las actividades en el espacio educativo no comenzaran de nuevo. La continuidad entre la familia y el aula contribuye a que el niño practique con mayor confianza y se motive frente a los demás. De manera gradual, sin sentir vergüenza o presión, consolida lo aprendido en cada lección (Poulou et al., 2026).

Cuando se emplean simultáneamente la voz y el cuerpo, el lenguaje se vuelve más fuerte. Así, los niños escuchaban y hacían movimientos que requería la rima. Algunos invitaron al panadero, otros solo miraron hasta que se animaron a intervenir. El profesor repetía expresiones breves y gestos, y aplaudía cada intento. Finders et al. (2023) sostiene que un ambiente de diálogo y palabras adecuadas fomenta el vocabulario y el pensamiento del niño desde el inicio en la escuela y a diario en casa. En este juego, el lenguaje se presentaba con alegría y movimiento.

## **Intervención de la familia en el proceso pedagógico**

El niño entiende mejor las normas de convivencia cuando la familia y el espacio educativo emplean el mismo mensaje. Por eso, en el entorno de aprendizaje, un niño tomó lápices de colores de otros compañeros y los puso en su mochila. La familia devolvió a la maestra los materiales que hallaron en la mochila del niño y conversó con ella al día siguiente. Esta circunstancia permitió ver que el miembro aún estaba aprendiendo a respetar lo ajeno, a solicitar permiso y a devolver lo que no era suyo. Mateu-Pérez et al. (2026) afirman que, cuando hay un apoyo compartido, la participación

de la familia refuerza el aprendizaje durante la primera infancia. Por lo tanto, no era suficiente con reprenderlo, ya que él necesitaba escuchar el mismo mensaje en casa y en el aula.

Con paciencia y entendimientos entre el docente y el entorno familiar, se desarrolla la autonomía. El alumno requería apoyo desde el hogar y desde la institución educativa para aprender a vestirse solo. Al principio, no quería usar la chompa porque le impedía ensuciarse. Así que la madre y la maestra tuvieron que ser pacientes. Poco a poco, fue aceptando ropa con colores diferentes y botones grandes para despertar su curiosidad. Así comenzó a vestirse, probarse y dibujar con una confianza mucho mayor. El niño avanza con menos incertidumbre y tiene la posibilidad de practicar habilidades diarias con más calma cuando recibe el mismo apoyo en casa y en su grupo (Kekkonen et al., 2026).

Cuando la familia está presente en el aula, el niño siente seguridad y confianza. Con eso, en una integración grupal, la madre de un alumno tomó parte contando un relato breve con títeres de media. El niño no solo vio a su madre cuando llegó, sino que también percibió que algo de su casa ingresaba al aula. Eso le dio más confianza para participar. Algunos de los compañeros oían, otros repetían o movían las figuras con el cuerpo. La familia, en este caso, no solamente asistió a la reunión, sino que además contribuyó al desarrollo de la actividad conjunta. Se ha vinculado esa participación familiar con un progreso más significativo tanto en el aprendizaje como en los aspectos sociales durante la infancia (Porflitt Becerra et al., 2026).

## **Estrategias pedagógicas innovadoras**

La fuerza de los dedos se potencia cuando hay razones para utilizarlos con precaución. Por lo tanto, en el aula, el grupo tuvo que abrir sobres de papel que contenían adhesivos ocultos. Aunque parece algo simple y pequeño, allí emplearon las manos para quitarlo con precaución y ejercitar la pinza, que posteriormente se utiliza para sostener el lápiz. Algunos se apresuraron, mientras que otros requirieron que el instructor les enseñara a levantar lentamente. Yin et al. (2026) explican que la experiencia con algo puede ser más útil que la repetición sin un propósito de una tarea o un alumno en esa mañana de trabajo conjunto, lo cual despertó la curiosidad cuando notaron qué figura aparecía en el sobre.

Cuando el cuerpo es capaz de representar sin materiales complejos, la imaginación se expande. En otra ocasión, un alumno tomó una cuerda y dijo que representaba un río que necesitaba atravesar. Mientras el grupo ob-

servaba, en espera de su turno, él empezó a saltar de un lado a otro emitiendo ruidos de agua, como si fuera un explorador cruzando al otro lado. Otros observaban, se reían y deseaban unirse al juego. Esta imaginación no era una pérdida de tiempo, sino un aprendizaje completo; mientras el estudiante se expresaba verbalmente, movía su cuerpo y divertía a sus pares con la historia a través del juego. Este refuerzo, como señala Duthois et al. (2026), relaciona la exploración y la interacción social con un aprendizaje más participativo en los primeros años de vida dentro del ámbito educativo.

## **Perspectivas y desafíos de la educación infantil**

Cada alumno aporta al aula diversas costumbres de su entorno familiar. Por ende, en el ámbito educativo, un participante de otro país no pasaría todas las comidas que se ofrecían en el salón del aula. La maestra tuvo dificultades al principio porque no podía dejarlo sin comida ni obligarlo. Con paciencia, poco a poco le fue dando pequeñas porciones hasta que comenzó a degustar y después a comerlo. Esta circunstancia evidenció que cada alumno proviene con costumbres de su casa y culturas diversas. Hayati et al. (2026) afirman que la capacitación de adultos contribuye a reaccionar adecuadamente ante estas diferencias sin juzgar al estudiante ni a su familia durante el almuerzo diario.

Cuando la familia se une al grupo, el estudiante se siente más respaldado y seguro. De esta manera, en el Día de la Familia, los representantes tomaron parte en un sencillo concurso con anillos de colores; tenían que pasarlo por su cuerpo sin emplear las manos y después ponerlo dentro del cono, mientras el grupo esperaba. La actividad fue más que un simple entretenimiento, pues se trató de una combinación de la familia con un espacio educativo y brindó al grupo la oportunidad de observar cómo los adultos interactuaban en su medio. El niño se siente más respaldado en su desarrollo y tiene mayor confianza en sí mismo cuando la escuela, la familia y la sociedad colaboran entre sí (Qi et al., 2026).

Según Pupala et al. (2026), un maestro mejora cuando adapta su método de enseñanza a lo que percibe. Con eso, Pupala et al. (2026) afirman que un adulto aprende cuando modifica su estrategia al observar lo que ocurre en el grupo; en la clase del color rojo, el maestro presentó objetos de este tono, pero como el grupo ya los conocía, no mostró un interés particular. Después, encendió un farol de papel rojo y apagó la luz. Pintaron las paredes y jugaron con la luz, como si fuera el atardecer; así, una simple explicación se transformó en una nueva experiencia para todos.

# **CAPÍTULO V:**

## **VALORACIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE MEDIANTE LA FORMACIÓN CONTINUA**



La profesora enseñó algunos elementos durante una clase acerca del color amarillo, pero los niños ya estaban familiarizados con ellos y no se entusiasmaron mucho. En estas circunstancias, colocó una colchoneta en el suelo y les indicó que observaran la luz como si fuera el sol. Los niños, emocionados, siguieron la instrucción dada por su profesora. Ahí todos se echaron, observaron y tomaron parte de manera más tranquila. González (2024) explica que compartir estas ideas con otros educadores mejora la práctica en educación infantil sin tener que repetir una actividad que ya no era de interés para el grupo. Esta manera de observar lo que sucede y reaccionar a tiempo contribuye a una mejor enseñanza.

Los niños deseaban todos los platos y cucharas, pero no prestaban atención a las tapas ni a las ollas en la esquina de la cocina. La maestra tuvo la capacidad de quitarles el material, pero eligió hablarles suavemente y repartir los utensilios para que todos pudieran jugar. Tras eso, comprendió que cada día trae algo nuevo y que una docente también aprende al observar al grupo. El trabajo de los docentes se fortalece cuando se revisa lo sucedido, se solicita ayuda y se modifica la manera de acompañar a los estudiantes, ya que el desarrollo profesional se construye con problemas reales del aula en lugar de órdenes repetidas sin reflexión (Repenning-Bzdigian et al., 2026).

## **El análisis crítico como punto de referencia del docente**

En una actividad de lectura, se notó que el maestro desempeñó un rol principal a lo largo de la narración del cuento, mientras los niños solo escuchaban. A pesar de que la historia le interesó, el niño tuvo pocas oportunidades para comunicarse, hacer preguntas o compartir experiencias. Al terminar la actividad y darme cuenta de que no cumplió con el propósito que tenía, determiné que podía postergarla para otro día. Como lo explican Figueroa y Fica (2025), esto es aprender a partir de lo que ocurre en el aula, lo cual ayuda al profesor a mejorar sin repetir una actividad que ya no atrae la atención.

Oo et al. (2023) documentan que la reflexión requiere ser realizada de forma ininterrumpida y con pequeñas asistencias, no solamente de memoria. La maestra se dio cuenta, en el rincón de la cocina, que muchos niños deseaban cucharas y platos, pero no las tapas ni las ollas. Además, tenía la posibilidad de redactar acerca de cómo distribuyó los materiales y cuál fue la respuesta del grupo. Una pregunta al final del día, una fotografía o una breve nota ayudan a reflexionar mejor sobre lo sucedido. Por lo tanto, la maestra no decide únicamente basándose en sus sentimientos del momento, sino también en lo que realmente observó durante la actividad con los niños.

Hemos observado en ocasiones que cuando el niño dice que no quiere lavarse las manos porque piensa que ya están limpias, el maestro

entendió que él estaba influyendo en esa respuesta. Admitió que tiene que instruir con experiencias que le permitan entender la relevancia de este hábito a través de la observación, experimentando con agua y jabón, y asociando el lavado de manos con el momento anterior a la comida. Así, se intenta reflexionar que la práctica no tiene como único objetivo señalar fallos, sino entender las razones por las cuales la estrategia utilizada no está funcionando y cómo puede mejorarse. Philp & Grieshaber (2024) vinculan esta perspectiva crítica con modificaciones más conscientes en el ámbito de la enseñanza. Por eso, preguntar qué pasó y qué puede hacerse distinto ayuda a cuidar mejor al grupo cada día.

## **Herramientas para evaluar la labor docente**

En el aula, mientras se lleva a cabo una actividad, una compañera podría observar desde fuera para saber si los niños aún están concentrados o ya se sienten fatigados. Esto permitiría saber qué está ocurriendo en ese momento, ya que Baustad et al. (2025) explican que la observación con criterios definidos puede respaldar el razonamiento del docente sin convertirlo en un castigo. Esta perspectiva contribuye a modificar el contenido, la duración o el modo de explicar, prestando más atención al trabajo diario en clase y a la participación individual de cada niño.

La observación pedagógica se fortalece con el uso de rúbricas al ofrecer criterios concretos para evaluar sistemáticamente y de manera objetiva el proceso de aprendizaje infantil. Esto posibilita el reconocimiento de dificultades, necesidades y progresos sin restringir la evaluación en torno a la participación o el comportamiento. White y Maher (2024) explican que las rúbricas contribuyen a organizar lo que se observa para optimizar la enseñanza. De este modo, el profesor no se queda simplemente con la idea de si los alumnos se comportaron bien o mal, sino que también puede identificar las deficiencias y mejorar la enseñanza.

Los docentes tienen muchas oportunidades de reflexionar sobre su práctica en las situaciones diarias que experimentan con los niños. Jonsson et al. (2024) explican que, cuando se revisa una grabación de un momento particular, se pueden identificar elementos de la comunicación y del acompañamiento emocional que son difíciles de observar durante la interacción. Asimismo, afirman que este proceso permite reconocer los aspectos fuertes y las transformaciones necesarias. No es para avergonzarse, sino para aprender y mejorar la compañía diaria, mirarse a sí mismo después.

## **Acompañamiento y monitoreo en el aula como instrumento de mejora**





Estar al lado del profesor en clase posibilita entender situaciones que rara vez surgen en un informe escrito o en una reunión. Cuando organiza una actividad, responde a una pregunta o mantiene la atención del grupo, el profesor demuestra cómo acompaña a los niños. Se comprende mejor esos detalles si una persona distinta observa con respeto y luego dialoga sobre lo que pasó. Nesbitt et al. (2025) relatan que, en contextos de acompañamiento pedagógico, las propuestas lúdicas se benefician con mejoras cuando tienen una intención más definida. De este modo, la observación deja de ser vista como vigilancia y se convierte en un apoyo para mejorar la enseñanza.

Los hábitos cotidianos también proporcionan datos útiles para que el maestro reflexione. Dionne et al. (2025) afirman que el seguimiento con apoyo contribuye a mantener cambios en los centros infantiles. Por eso, al observar la manera en que los niños reaccionan a las actividades de transición, bienvenida o cierre, se pueden detectar instantes en los que necesitan más acompañamiento o estrategias distintas para sostener su interés. Por lo tanto, observar la clase resulta útil si se puede dialogar, modificar el material, experimentar con un nuevo método de enseñanza con paciencia y asegurarse de que los niños participen sin aburrirse en el CDI todos los días.

El maestro, al término de la jornada, tiene la posibilidad de reconstruir lo que sucedió durante las actividades para determinar los éxitos logrados y los obstáculos presentados. Este procedimiento posibilita examinar las respuestas de los niños, evaluar la correcta aplicación de estrategias y oportunidades para mejorar. Windsor et al. (2022) hallaron que la retroalimentación es más fructífera cuando todos se expresan a partir de pruebas tangibles. De este modo, examinar una actividad contribuye a modificar sin culpabilizar ni discutir, considerando al grupo y a cada niño que aprende de manera distinta.

## **Tutorías profesionales de prácticas en el aula**

Las capacitaciones de los docentes son más efectivas si se fundamentan en lo que ocurre dentro del aula, no es suficiente con simplemente asistir y llevar a cabo la actividad planificada. Examinar las acciones entre colegas posibilita la identificación de los aciertos y los aspectos que necesitan mejorarse para alcanzar un resultado positivo. Así, la vivencia de cada docente se comparte con otros, contribuyendo a que la educación sea más segura para los niños y a que las mejoras en las escuelas se sostengan durante el tiempo para el provecho de los alumnos (Rakap et al., 2025).

Savage et al. (2025) examinan cómo los profesores se sienten más seguros cuando introducen nuevas experiencias en el salón de clases. No

se consigue esa confianza únicamente con la entrega de folletos o teorías, sino también compartiendo espacios para practicar, conversar y rectificar errores. Contar con una persona que los oriente de cerca facilita la transformación de las dudas en soluciones evidentes durante la educación de los niños pequeños. De este modo, las mejoras en las clases no dependen de un solo maestro, sino que se convierten en una labor colectiva. Los profesores ajustan sus actividades conforme a la realidad y a las necesidades de cada niño, con una guía constante.

O'Leary et al. (2023a) argumentan que el monitoreo de lo que sucede dentro del aula es muy útil para reforzar la labor de los docentes. Esta actividad da resultados cuando se puede hablar de manera sincera sobre la jornada, sin tener miedo a ser calificado. La persona que dirige al profesor contribuye a revisar lo hecho, formula preguntas y sugiere ideas que posiblemente se ignoraron. Finalmente, conversar serenamente acerca de las problemáticas y los logros que surgen al impartir la clase convierte la observación en un instrumento para aprender juntos y rectificar a tiempo lo que sea necesario.

## **Detección de necesidades formativas del docente**

Para identificar las necesidades de formación del profesor, es necesario observar detenidamente lo que sucede en su práctica diaria. Las dudas que surgen al organizar, asistir a una actividad o reaccionar ante una situación inesperada dan pistas acerca de las áreas de conocimiento que necesitan ser fortalecidas. Esta interpretación del contexto evita formaciones generales que brindan poco beneficio directo. La investigación de Cadima et al. (2025) establece que el respaldo institucional y las oportunidades de crecimiento profesional se vuelven significativos cuando se adaptan a las circunstancias del centro y a las vivencias de los trabajadores que todos los días están con niños pequeños.

Según Crook et al. (2025), los planes de capacitación para los docentes son más efectivos si se basan en las necesidades que ellos mismos manifiestan. Tomar parte de esta manera contribuye a establecer espacios de aprendizaje que abordan los problemas cotidianos en la escuela, dejando atrás contenidos teóricos desvinculados de la práctica. Escuchar a los maestros al educar a los niños pequeños posibilita la comprensión de sus inquietudes, intereses y dificultades diarias que frecuentemente no se perciben desde fuera. Cuando los maestros guían el rumbo de la escuela, las capacitaciones dejan de atender a conceptos generales y comienzan a proporcionar respuestas directas para solucionar problemas particulares en el aula.

Las demandas de formación para los docentes van mutando a medida que pasan los años y se ocupan de estudiantes con diversas realida-

des. Lo que se aprende al comienzo de la carrera puede ser insuficiente frente a las nuevas demandas en las comunidades, así que examinar el trabajo ya realizado contribuye a determinar qué conocimientos necesitan ser actualizados. Según Yang et al. (2024), una capacitación docente adecuada tiene un impacto directo en la mejora de la calidad de las actividades en el aula para los alumnos. El objetivo de este análisis no es señalar errores o juzgar a nadie, sino guiar vías de desarrollo que se ajusten a la realidad escolar y al crecimiento de los niños pequeños.

## **Estrategias de desarrollo basadas en la enseñanza de los niños**

La manera en que los niños responden a una actividad revela con claridad si las ideas del profesor están dando resultado. Por ejemplo, si un profesor organiza una clase que utiliza agua de un riachuelo o pozo para regar plantas pequeñas y observa que los niños comienzan a desinteresarse, dejar de participar o tener dudas, es indicativo de que necesita modificar su método. Examinar estos momentos favorece la toma de decisiones más acertadas para las siguientes clases. De acuerdo con Cadima et al. (2025), cuando los maestros se capacitan continuamente para comprender estas respuestas, la convivencia y el diálogo en el aula entre los docentes y los alumnos mejoran considerablemente, lo que consigue que estos últimos se sientan más motivados y comprendidos.

Prestar atención a las preguntas de los niños y ver cómo juegan permite obtener información muy útil para determinar si una actividad les beneficia o no. Por poner un ejemplo, si un profesor les proporciona a los estudiantes recipientes de distintas dimensiones para que se entretengan jugando a pasar agua de uno a otro, observar cómo se confunden o divierten contribuye a una mejor planificación. Según el investigador Matsui (2021), estas voces y gestos de los niños pequeños permiten que el educador considere sus verdaderas necesidades, descubriendo cosas que a veces pasan desapercibidas. Cuando se incorporan estas señales cotidianas al trabajo, la preparación del maestro deja de ser un asunto distante y pasa a ser una ayuda tangible vinculada con la vida cotidiana de los niños en el campo.

Los entrenamientos de los docentes dan mejores resultados cuando les permiten tomar decisiones pensadas específicamente para el juego infantil. Si un maestro se percató de que los estudiantes están haciendo pequeños canales en la tierra para observar hacia dónde fluye el agua, puede tomar ese momento como oportunidad para educarlos sobre la naturaleza de manera lúdica. Los investigadores afirman que observar cómo los alumnos exploran, conversan o solucionan problemas evita que la enseñanza resulte aburrida o rígida. Esta forma de proceder permite que el profesor participe intencionadamente en el juego del niño, ampliando y robusteciendo su aprendizaje desde una edad temprana (Chen et al., 2024).

# **CAPÍTULO VI:**

## **PREPARACIÓN CONSTANTE PARA LA DETECCIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS**



El docente, al estar en formación continua, puede brindar ayuda sin esperar a que un problema se vuelva demasiado evidente. Una señal repetida, si observan que el niño no reacciona, se distrae, tropieza con frecuencia o se aleja de los demás niños. Según la investigación de Cadima et al. (2025), el fortalecimiento de la calidad educativa tiene relación con prácticas más observadoras y reflexivas, lo que a su vez está vinculado con maestros que valoran el análisis y la observación de su propia enseñanza. Detectar necesidades no quiere decir hacer un diagnóstico al niño, sino observar con cautela, anotar lo que sucede y asistir desde la responsabilidad pedagógica.

## **Reconocimiento temprano de dificultades de aprendizaje**

Estar en constante preparación ayuda a que los maestros no esperen a que un problema con un niño sea demasiado grave para recién ofrecerle apoyo. Por ejemplo, si un alumno muestra dificultades repetidas al hablar, al concentrarse o al coordinar sus movimientos cuando ayuda a recolectar ramitas o a limpiar la tierra del huerto escolar, el docente puede notar esas pequeñas señales a tiempo. Los investigadores de Finders et al. (2023) explican que la calidad de la educación mejora cuando los profesores son más observadores y conversan con cuidado con los padres de familia. Notar estas necesidades no significa ponerle una etiqueta de enfermo al niño, sino mirar con mucha prudencia sus avances, registrar lo que le pasa y acompañarlo con total cariño y responsabilidad en su aprendizaje.

Descubrir a tiempo si un niño necesita ayuda exige entender la diferencia entre su ritmo normal para crecer y un problema que se mantiene con los meses. Algunos niños necesitan más días o paciencia para empezar a hablar, tomar turnos al jugar o concentrarse, pero si ciertos comportamientos se repiten mucho, hace falta darles un seguimiento cercano. Al respecto, Uribe & Heredia (2026) estudian cómo el trabajo en conjunto entre los profesores y las familias da información muy valiosa para entender la vida de los pequeños en el campo. Por ejemplo, si un niño les tiene miedo a los animales de la granja o se asusta al escuchar truenos, el maestro no debe evaluar la situación a solas en el salón; platicar con las madres ayuda a saber si esa misma conducta pasa en la casa o si se debe a algo que ocurrió específicamente en la escuela.

Ver que un niño tiene dificultades no significa juzgarlo ni ponerle un nombre raro negativo. El verdadero objetivo es entender qué tipo de apoyo le hace falta para que pueda compartir con alegría y tranquilidad las activi-

dades con sus compañeros. Por ejemplo, cuando un niño se frustra, llora o se aparta del grupo mientras hacen figuras con lodo o siembran semillas, puede estar comunicando que siente cansancio, miedo o confusión. De acuerdo con Gómez-Cardona y Arias-Vanegas (2023) la paciencia y la capacidad del maestro para comprender estas emociones ayudan a interpretar los llantos o rabietas sin reaccionar con gritos o castigos. Una observación responsable no solo mira cómo se porta el niño, sino que también revisa el espacio del aula, el tipo de tarea que se le pidió y la forma en que el adulto lo está guiando.

## **Capacitación docente en detección de indicadores de alarma**

Una preparación adecuada ayuda a los profesores a observar las señales de los niños con tranquilidad, sin entrar en pánico ni hacer conclusiones precipitadas. Por ejemplo, si un niño que antes colaboraba con gusto en desgranar maíz o en traer agua de repente deja de hablar, no obedece instrucciones o se aísla solo, es recomendable registrar lo sucedido y comentárselo a su madre. Ledesma et al. (2024), los investigadores, explican la manera en que funciona el crecimiento de los niños para ayudar a observarlos con cuidado. El objetivo de esta capacitación no es preparar médicos, sino proporcionar herramientas para observar adecuadamente, brindar apoyo con afecto y asesorar sobre dónde encontrar ayuda sin fomentar temores.

Las señales de alerta en el comportamiento de los niños deben verse con mucha paciencia, evitando hacer comparaciones rápidas entre niños. Si un pequeño tarda en hablar, responde poco cuando lo llaman, se le dificulta caminar por el huerto o no comparte los juegos, conviene revisar cuántas veces pasa esto. El investigador Chisaguano (2025), explica que el cuerpo y la mente de los niños pequeños se desarrollan poco a poco mediante las experiencias del campo. Sin embargo, ciertas conductas no deben dejarse pasar; los talleres docentes ofrecen formas de observar mejor, dialogar con las familias y buscar especialistas necesarios.

Al conversar con las madres de familia, el maestro necesita explicar lo observado con muchísimo respeto, usando ejemplos sencillos que no causen angustia. Si nota que el niño evita la mirada o no entiende las instrucciones mientras siembran semillas o cuidan animales, lo mejor es mostrar anotaciones de las actividades para buscar soluciones juntas. De acuerdo con Piguave et al. (2024), la preparación docente ayuda a trabajar en el aula diaria con cuidado y buen juicio. Esta comunicación constante





sirve para acompañar desde temprano, sin juzgar jamás al alumno ni culpar a la familia por lo ocurrido.

## **Estrategias de participación pertinente en el aula**

Cuando cada niño tiene la oportunidad de unirse a la actividad según sus capacidades, se logra una participación adecuada. Algunos lo realizan hablando, pero otros eligen señalar, imitar acciones o emplear materiales, o bien observar antes de intervenir. López et al. (2025) sostienen que la implementación de estrategias pedagógicas novedosas contribuye al desarrollo integral infantil; por ello, resulta crucial planificar actividades diversas en la educación inicial. Además, participar no solo implica dar respuestas en voz alta a los compañeros, sino también explorar y manipular objetos, tomar decisiones nuevas y sentirse parte de las actividades grupales.

Una enseñanza de mucha calidad considera las capacidades y necesidades de cada niño, permitiéndole participar sin sentirse excluido del grupo. Por ejemplo, si la actividad consiste en pintar hojas o piedras recogidas del huerto, la docente puede ofrecer materiales más fáciles de manipular, brindar necesario o apoyar al niño al comenzar la tarea. Según Sauli et al. (2026) el aprendizaje a través del juego libre en espacios al aire libre favorece de una manera significativa el desarrollo infantil. Para esta propuesta nos permite diseñar actividades más flexibles, por lo tanto, los niños aprenden explorando, moviéndose, jugando y despertando su curiosidad, en lugar de permanecer todo el tiempo sentado realizando la misma actividad.

Cuando cambia la consigna, el material o el apoyo, el maestro comprende mejor cómo interviene el niño. Tessema y Haile (2026) demuestran la importancia de proporcionar a las escuelas una variedad de materiales. En ocasiones, quien no reacciona sentado en la mesa se alegra más al jugar con la familia, tocar texturas o investigar objetos tranquilamente con el grupo. Si las actividades tienen en cuenta los gustos y ritmos individuales de cada niño, el entusiasmo de estos se preserva, sin tratar a todos de la misma manera.

## **Adaptaciones didácticas en los primeros años de vida**

Organizar las tareas posibilita que el estudiante participe sin sentirse aislado. Modificar el tamaño de los objetos, recortar pasos o reiterar instrucciones con calma marcan una diferencia significativa. Por ejemplo, al recolectar ramitas o piedras del huerto, estos objetos agrícolas contribuyen a que todos tengan un buen juego. Según Squires et al. (2025), los patios que están rodeados de naturaleza estimulan a los niños. Adaptar no quiere decir hacer todo el trabajo por ellos, sino más bien abrir vías para que inten-

ten, exploren la tierra y progresen siempre con un acompañamiento muy respetuoso.

En los primeros años, una adaptación debe cuidar el juego, la curiosidad y la seguridad emocional. Si el apoyo se vuelve demasiado visible o rígido, el niño puede sentirse señalado frente a sus compañeros. La relación entre experiencias de aprendizaje docente, calidad educativa y desarrollo infantil, analizada por Yang et al. (2024) ayudan a comprender que la formación permite diseñar ajustes más sensibles. Una adaptación adecuada mantiene la dignidad del niño, se revisa con frecuencia y cambia cuando la estrategia deja de responder a sus necesidades reales. Los cambios en las clases se mantienen firmes si hay buena comunicación con la familia. El maestro puede preguntar qué ideas funcionan en el hogar, qué momentos causan enojo y qué actividades motivan al niño en su rutina. Por ejemplo, ver si le gusta dar de comer a los animales o jugar con agua ayuda a conocerlo mejor. Los investigadores Kekkonen et al. (2026) resaltan la unión entre la escuela y la casa. Cuando las mamás participan, las decisiones ya no se toman a solas, sino mediante acuerdos claros para acompañar al pequeño en todo lugar.

## **Labor interdisciplinaria en la atención infantil**



Colaborar con otros profesionales nos permite tener una mejor comprensión de las dificultades que puede enfrentar un niño, dado que cada individuo ofrece una perspectiva distinta y, de esta manera, la situación no se examina desde un solo ángulo. El maestro examina la participación en el salón de clases, la familia está al tanto de la rutina familiar y otros especialistas tienen la capacidad de evaluar el lenguaje, la salud, el comportamiento o la motricidad. El aprendizaje situado, que es parte de la educación centrada en nuestra familia (Harniess et al., 2026), reconoce que se necesitan conocimientos diversos. El trabajo en equipo no reduce la función del profesor; por el contrario, brinda la oportunidad de entender cada caso con mayor profundidad y tomar decisiones pedagógicas más apropiadas.

La coordinación entre profesionales resulta necesaria cuando las señales observadas se repiten y afectan la participación del niño. El educador registra hechos concretos, comparte información y evita emitir diagnósticos que no le corresponden. Las prácticas de transición entre hogar y educación infantil, estudiadas por Poulou et al. (2026) permiten mirar el paso entre contextos como parte del acompañamiento. Esta articulación ayuda a que los apoyos no se contradigan y a que el niño encuentre res-

puestas más estables entre la familia, el aula y los especialistas. La comunicación interdisciplinaria debe ser clara y respetuosa con la familia. No se trata de llenar informes difíciles de comprender, sino de ofrecer información útil para decidir apoyos. Las experiencias compartidas entre familia y universidad analizadas por Mateu-Pérez et al. (2026) aunque pertenecen a otro contexto formativo, ayudan a pensar en redes de aprendizaje y colaboración. Cuando escuela, familia y especialistas conversan con un mismo propósito, las decisiones pedagógicas ganan continuidad y el niño recibe un acompañamiento más cercano, menos fragmentado y más sensible a su realidad.

## **Seguimiento y ayuda en el desarrollo individual del niño**

El seguimiento individual posibilita comprobar si las ayudas efectivamente benefician al niño. Registrar pequeños progresos impide que solo se aprecie lo que falta. Cuando el estudiante aguarda su turno, emplea una palabra nueva o dedica más tiempo a regar las plantas del huerto, el profesor observa un indicio de avance. Cuando se examinan los movimientos en niños pequeños. Llor (2024) afirma que las acciones de mejora son bastante simples. Cuando se comparten estas notas con las madres, se obtiene una perspectiva más serena y menos angustiada por los problemas del alumno. La ayuda individual no siempre requiere apartar al niño del grupo. A veces, el maestro puede acercarse al juego, mostrando con el ejemplo, indicar cómo sembrar una semilla o dar una pista corta para que continúe por sí solo. En actividades donde se tocan hojas, tierra húmeda o agua, Rosales et al. (2023) relacionan estos juegos de la naturaleza con el pensamiento del niño, sin presionar su respuesta. El seguimiento mira qué apoyo acepta mejor y qué cambio necesita para explorar con más seguridad junto a sus compañeros diariamente.

Brindar apoyo a cada niño nos implica establecer objetivos que pueda alcanzar y ofrecer un acompañamiento cercano durante su aprendizaje. Cada pequeño logro, como permanecer más tiempo participando en un juego o expresar que necesita de nuestra ayuda con la palabra, representa un avance importante, especialmente si antes evitaba involucrarse en la actividad Tian et al. (2026) señalan, en la relación con la formación docente y el desarrollo de la competencia digital, la importancia de seleccionar estrategias y recursos adecuados para responder a las necesidades de los estudiantes. Además, es necesario realizar un seguimiento constante, observar con atención el progreso de cada niño, mantener una buena comunicación con la familia y evitar comparaciones, ya que cada uno aprende de acuerdo con sus experiencias, el entorno donde vive y su propio ritmo de desarrollo.

A photograph of children sitting at a table, engaged in a painting activity. One child is holding a paintbrush, and another is showing a yellow paint smudge on their palm. A watercolor palette with various colors is on the table, along with a piece of paper featuring a drawing of a sun. The background shows other children and a colorful toy.

# **CAPÍTULO VII:**

## **EDUCACIÓN CONTINUA EN LA ORGANIZACIÓN DEL CLIMA DEL AULA**

El clima del aula no se construye únicamente con normas pegadas en la pared, sino con la forma en que el docente organiza espacios, tiempos, voces y relaciones. En la primera infancia, un ambiente tranquilo facilita que los niños exploren sin miedo y participen con mayor seguridad, aspectos que Bautista et al. (2023) vinculan con prácticas más colaborativas y sensibles al contexto educativo. Por eso, la educación continua ayuda a mirar el aula como un lugar vivo, donde cada decisión sobre materiales, rutinas y trato influyen en la convivencia diaria.

Organizar el clima del aula exige observar que necesitan los niños para sentirse acogidos y disponibles para aprender, una mesa mal ubicada, transición apresurada o una indicación poco clara puede generar inquietud antes de que aparezca un conflicto. La mejora profesional descrita por Baus-tad et al. (2025) invitan a revisar la práctica desde situaciones reales y no solo desde teorías generales. Este capítulo aborda la estructura del ambiente, el tiempo, la atención, el comportamiento y la seguridad como elementos que sostienen una experiencia educativa más humana en el día escolar.

## **Estructura del ambiente educativo para el aprendizaje**

La estructura del ambiente educativo comunica a los niños que pueden hacer, donde moverse y como relacionarse con los materiales. Un aula con rincones definidos, objetos accesibles y espacios libres para desplazarse reduce interrupciones y facilita la autonomía. Al analizar las condiciones pedagógicas de la educación inicial, Philp y Grieshaber (2024) muestran como el espacio influye en las experiencias de aprendizaje. Esta idea reconoce cuando el niño encuentra un cuento, una construcción o una mesa de exploración sin esperar siempre la indicación adulta. El orden también enseña hábitos cotidianos.

Un aula ordenada no tiene que ser estática ni dura. En educación de primera infancia los niños necesitan moverse, hablar, jugar y tocar materiales para aprender con más seguridad a explorar su entorno. Si los materiales están a su alcance, si hay un rincón tranquilo y si el camino queda libre, el grupo se organiza mejor. La forma de acomodar el espacio para que el niño tenga accesibilidad también cuida la relación entre docente y niños. Porque hace más fácil participar sin empujones, gritos, ni tensión diaria es-

colar esto ayuda al niño a tener mejor entendimiento de lo que deben de hacer dentro del aula (Matsui, 2021).

El ambiente educativo también se ajusta a las características del grupo. Un aula que funciona con niños de cuatro años puede necesitar cambios si hay niños más pequeños, mayor movilidad o dificultades para sostener la atención. El seguimiento pedagógico que Kwon y Son (2025) relacionan con respuestas pertinentes frente a contextos diversos donde se invita a revisar el espacio con frecuencia. Cambiar la ubicación de una alfombra, reducir estímulos visuales o acercar materiales puede mejorar la participación. El aula no queda terminada una vez decorada, se reorganiza según la vida del grupo.

## **Prácticas metodológicas que ayudan el desarrollo infantil**

Las metodologías que se utilizan durante el desarrollo de los niños provienen de observar la forma en que los niños aprenden. Una explicación extensa tiende a perder fuerza si no se acompaña con juegos, movimiento, exploración y conversación. Es importante señalar que si el grupo pierde interés, el maestro tiene la opción de modificar el juego, el material o las instrucciones sin necesidad de improvisar. Pinya et al. (2024) incorporan las habilidades profesionales en la formación docente con una práctica orientada a la realidad. Esa decisión surge al observar al grupo y reaccionar a lo que sucede en el aula, sin presionar la actividad. Una buena actividad reconoce que cada niño participa a su manera, con apoyo distinto, algunos necesitan tocar primero el material, otros miran antes de intervenir y otros se expresan mejor mediante el juego simbólico. La reflexión docente que White y Maher (2024) ubican como parte de la mejora educativa evita pedir una única respuesta para todos. El docente puede ofrecer opciones, cambiar el ritmo o abrir preguntas sencillas, según observe la reacción del grupo. La enseñanza gana sentido cuando el niño encuentra una forma real de participar sin presión.

En educación inicial, el juego no es tiempo perdido como algunas personas lo piensan, es una estrategia eficaz para que el niño aprenda, no solo ayuda a nivel motriz, ayuda a nivel cognitivo y emocional. Los niños al practicar actividades que involucren el juego de roles como por ejemplo imitar a un doctor, un bombero le permite al niño practicar situaciones que per-





cibe en su entorno, Tessema y Haile (2026) asocian las actividades lúdicas con aprendizajes significativo que perduran, esto se evidencia cuando el niño comprende sin tener una clase preparada.

## **Organización del tiempo en la educación infantil**

La organización del tiempo en educación infantil muestra la importancia de manejarse por momentos, los niños necesitan anticipar que ocurrirá, cuando termina una actividad y como pasará a la siguiente. Los procesos de sostenibilidad educativa por Oo et al. (2023b) ayudan a pensar la importancia de rutinas claras y sostenidas. Un periodo sin orden se convertirá en motivo de confusión, en cambio, si se presenta una actividad basada en secuencias se notará la organización, y este a su vez le dará estabilidad y comprensión al niño.

Distribuir el tiempo también exige equilibrar momentos activos y pausas, después de correr, construir o cantar algunos niños requieren sentarse, escuchar un cuento o manipular un material tranquilo. La calidad en educación inicial estudiada por Crook et al. (2025) orientan a mirar como las decisiones del aula afectan la experiencia infantil. Una planificación clara no llena toda la mañana con tareas, porque los niños necesitan detenerse para volver a concentrarse, el docente debe observar el grupo y notar los cambios de ánimos de los niños para luego continuar con la actividad sin perder el propósito.

Las rutinas claras dan seguridad al niño y lo animan a actuar por sí mismo, saber que primero se saluda, luego se juega manteniendo el propósito pedagógico y motivando al niño a esperar con calma cada día. La formación profesional que O'Leary et al. (2023b) relacionan las decisiones pedagógicas conscientes permiten mirar el tiempo como parte de la enseñanza. La rutina no consiste en cumplir horarios de manera mecánica, pues se necesita flexibilidad para escuchar al grupo, atender imprevistos y sostener hábitos que den confianza sin apagar la curiosidad infantil del aula.

## **Estrategias para la concentración de los niños**

La concentración infantil no se logra pidiendo silencio durante largos periodos, sino preparando actividades acordes con la edad y el interés del grupo. Un niño pequeño atiende mejor cuando puede tocar, mirar, moverse y responder de forma breve. El valor educativo de las experiencias cotidianas que Geirnaert et al. (2026) respaldan una intervención docente con

intención pedagógica. Esta idea ayuda a reemplazar ordenes repetidas por propuestas más claras. Si la actividad conecta con la curiosidad del niño, la atención aparece de manera más natural y sostenida en la clase.

Las estrategias para sostener la atención comienzan antes de iniciar la actividad. El docente prepara pocos materiales, retira estímulos innecesarios y explica la consigna con frases breves. El crecimiento profesional que Dyosini (2023) vincula con la comprensión más profunda de la práctica educativa permite revisar detalles que parecen pequeños, un ruido constante, demasiadas imágenes o una espera larga puede dispersar al grupo. Ajustar el ambiente no significa controlar todo, sino disminuir obstáculos para que los niños logren concentrarse en una experiencia infantil posible y significativa

La concentración también se cuida mediante pausas y cambios de postura. Algunos niños atienden mejor después de estirar los brazos, caminar hacia otro rincón o participar en una canción breve. La capacidad de responder a necesidades concretas de la práctica relacionada por Yu et al. (2024) con el desarrollo profesional continuo, se observan cuando el docente alterna movimiento y calma. Atender no es quedarse quieto, sino sostener el interés, comprender la consigna y participar sin agotarse demasiado en el aula infantil. Esta organización protege mejor el ritmo de aprendizaje.

## **Cuidado y aplicación de comportamientos en el aula**

El cuidado de los comportamientos en el aula requiere mirar que comunica cada acción. Un niño que empuja grita o abandona una actividad puede estar expresando cansancio, frustración, necesidades de atención o dificultad para esperar. La influencia de las interacciones educativas en los primeros años de vida abortada por Carrera et al. (2021) manifiestan que se debe ayudar en estas prácticas de comportamiento observando y acompañando. El docente es mediador ante situaciones de conflicto entre los niños manteniendo el vínculo emocional y la confianza.

Las reglas orientan con paciencia e indicaciones claras, los niños necesitan comprender que se va a realizar, pero para ello se requiere que el docente guíe mientras este aprende. Actividades sencillas como guardar un juguete, esperar turnos son acciones en donde se practica el respeto. Castillo et al. (2025) relacionan las interacciones con habilidades que permanecen durante el proceso de aprendizaje. La disciplina no tiene como objetivo una obediencia estricta basada en patrones repetitivos, sino más bien

que el niño aprenda a reconocer sus emociones y mantener un buen comportamiento.

El docente debe mantener una postura serena, controlar su tono de voz, ya que los comportamientos van a depender del espacio donde se encuentran los niños. Antes de corregir una mala conducta se debe analizar qué fue lo que llevo al niño a ese comportamiento, preguntar que paso. En métodos de reflexión compartida Bayraktaroglu y Kalburan (2026) relacionan el desarrollo de una clase con revisar la práctica junto a otros docentes. Corregir sin poner etiquetas ayuda en la convivencia y convierte al conflicto en aprendizaje.

## **Elaboración de ambientes favorables y seguros**

Un ambiente favorable y seguro se reconoce cuando el niño puede explorar sin sentir amenaza. Un lugar que ofrece seguridad no es únicamente es un espacio libre de obstáculos que eviten accidentes. En los estudios sobre educación infantil Squires et al. (2025) manifiestan que el ambiente donde se desarrolle el niño se presenta como un lugar de oportunidades. Inspeccionar los cables dentro del lugar permite ofrecer espacios confiables, un aula brinda protección cuando se relaciona la seguridad física y la convivencia tranquila que se presenta dentro del entorno.

Un aula segura se mira desde la altura del niño para poder comprender lo que ellos necesitan. Una repisa alta, piezas pequeñas o un rincón lleno puede causar accidentes o limitar sus movimientos, es por ello que cada niño debe sentirse seguro en el medio en el que se encuentra. Al tratar contextos educativos diversos Hayati et al. (2026) concuerdan que los entornos educativos diversos los docentes adaptan los espacios para los niños, ellos eligen los juguetes apropiados para la edad de cada uno de ellos y de esta manera prevenir lesiones garantizando seguridad.

La manera en que los niños interactúan entre ellos también influye en el clima seguro. Reparar un conflicto, esperar turno, pedir ayuda y compartir materiales son habilidades que requieren tiempo y apoyo. Cuando el maestro escucha a los involucrados, interviene sin gritar y señala cómo regresar a la actividad, se puede observar la formación profesional que Derakhshan et al. (2026) vinculan con respuestas educativas relevantes. No es un salón de clases seguro aquel que no tiene conflictos, sino el que enseña a los niños a solucionarlos con la ayuda constante y cercana de adultos, y con respeto diario en el aula.

# CAPÍTULO VIII:

## FORMACIÓN CONTINUA Y CONSOLIDACIÓN DEL VÍNCULO DOCENTE-NIÑO



La unión entre el alumno y el adulto referente se establece a través de pequeños gestos que se repiten a diario. En consecuencia, un saludo que incluya el nombre de una persona, una mirada concentrada o una respuesta serena a la frustración en el ámbito educativo pueden contribuir a que el participante se sienta valorado dentro del grupo. El acompañamiento profesional no solo enseña, sino que también guía al adulto en la protección de las relaciones que se forman en el grupo. Una escucha calmada, un saludo amable o una asistencia a tiempo generan seguridad. A un entorno de protección para el crecimiento de los niños, según Ata & Kimzan (2024), se vinculan estas relaciones emocionales.

Cuando el adulto escucha, habla y responde con cuidado, se conservan las relaciones. Por lo tanto, la conexión se conserva cuando el maestro habla en voz baja, escucha a los estudiantes de manera alternada y los acompaña durante las actividades sin compararlos. No basta con comprometerse con el grupo; El adulto tiene que reaccionar tranquilamente, sin gritos, sin apodos y sin comparaciones a lo largo del día. Nordahl y otros (2026) relacionan la calidad de la conexión entre los alumnos y los profesores en las primeras etapas de la educación con menos problemas de comportamiento y emocionales más adelante. La comunicación emocional, la confianza, el respeto, la independencia, la participación y la conexión a nivel emocional se analizan en este capítulo como fundamentos para una educación más humana.

## **Valor de la conexión afectiva en la primera infancia**

Cuando el niño intenta que el adulto le revele algo de su vida, la confianza se hace evidente. Cuando un estudiante corre para mostrar un dibujo, solicita ayuda para atar o comparte una pequeña emoción, demuestra la conexión emocional. No se debilita la lección si se proporciona un enlace de referencia para adultos. Si un miembro siente que lo escuchan, tiene más confianza para hacer preguntas, experimentar y aprender. La devoción debe estar acompañada de una organización nítida, pues ambas están relacionadas con el aprendizaje y la conexión. Tilbe & Xiaosong (2024) resaltan la relevancia de la confianza profesional y la confianza adulta en una indagación acerca de la interacción entre profesor y estudiante, lo cual proporciona un sentido humano.

A la edad temprana el niño necesita respuestas parecidas para sentirse seguro. Si hoy se le corrige con paciencia y mañana se le rechaza por la misma conducta, puede confundirse y actuar con más temor. La formación continua enseña al docente a revisar su tono, sus palabras y sus límites. También le recuerda que las emociones se acompañan con calma, no con gritos ni etiquetas. La relación afectiva se sostiene en gestos que el

niño reconoce y espera dentro del aula cada día (Chen et al., 2024).

El valor del vínculo aparece con fuerza en momentos de dificultad. Un niño que se frustra al no encajar una pieza o que llora al separarse de su familia no necesita solo una instrucción; necesita un adulto que lo ayude a calmarse. En esa línea, Dinler et al. (2025) analizan un programa de desarrollo profesional docente vinculado con ajuste socioemocional y preparación escolar. La conexión afectiva no elimina los retos del aula, pero ofrece un piso más seguro para que el niño vuelva a participar.

## **Comunicación emocional con los niños**

El diálogo emocional comienza cuando el adulto nombra lo que ve sin valorarlo. Por eso, en el aula educativa, el profesor puede decir, veo tu cara seria o parece que algo te asustó con el fin de conocer más de cerca al integrante lo que está sintiendo. Sugerencias socioemocionales durante el juego, revisadas por Tuncdemir et al. (2025) muestran la importancia de integrar las emociones en las experiencias de la primera infancia. Las conversaciones sobre sentimientos no toman una hora larga; Esto puede suceder al compartir materiales, afrontar un conflicto o atravesar una despedida difícil.

El tono de voz del adulto perfila los sentimientos del grupo. Por lo tanto, usar una voz fuerte puede asustar al grupo, incluso si el adulto sólo quiere pedir paz. Por otro lado, un tono firme y tranquilo da un mejor control sobre qué hacer. La formación de adultos aprende a notar enojo, cansancio o urgencia en el espacio educativo mientras acompañan a los pequeños que comienzan a describir su entorno. Marttila et al. (2024) analizan sobre la mentalización para futuros educadores de la primera infancia, comprender lo que siente la persona y lo que siente el estudiante respalda una respuesta más cautelosa al llanto, el miedo o la ira.

Hablar de sentimientos es también aprender qué hacer con ellos. Hablar de sentimientos no significa dejar que tu pareja haga algo. Si te sientes enojado, aprende a no golpear, puedes apretar una pelota suave o ir al rincón tranquilo. Si está molesto, necesita ayuda para pedir ayuda y utilizar la tarjeta sonriente. En el aprendizaje socioemocional temprano, Mondí et al. (2026) enfatizan su importancia para que el niño se regule mejor y viva en grupo.

## **El docente como representación de confianza y seguridad**

Cuando el estudiante puede acercarse sin temor a respuestas difíciles, tiene confianza. Por ende, esta seguridad se origina de la interacción cotidiana con un adulto de referencia, la escucha tranquila y la proximidad. Ata y Kinzam (2024) muestran los lazos afectivos con los educadores como





un soporte para el bienestar de los niños y su aprendizaje, mientras que el grupo intenta encontrar una forma de involucrarse en el viaje diario. Esto se manifiesta cuando un participante intenta una nueva actividad con la certeza de que, si comete un error, no será expuesto ante todo el grupo por un adulto.

Cuando el adulto actúa de acuerdo a lo que dice, también se demuestra confianza. Cuando se trata a otro estudiante de esta manera, el niño entiende que el nombre del adulto es importante. En esta línea, Nordahl et al. (2026) proponen que los lazos más sólidos y con menos conflictos iniciales se vinculan con un avance emocional y social más positivo. Asimismo, esta intimidad se desarrolla mediante la repetición de gestos afectivos en la vida diaria. En otras palabras, la pareja no busca a un adulto ideal, sino a alguien que lo escuche, le hable serenamente y se encargue de sus necesidades sin burlas, gritos o desprecios.

Para ser una referencia segura, un adulto debe mantener la calma durante una crisis. Cuando un estudiante se enoja mucho, empuja o llora, no ayuda que el adulto responda con enojo o indiferencia. En este punto, el apoyo profesional le brinda al adulto remitente las herramientas para comprender lo que está pasando sin ver al niño como un problema. Según Tilbe y Xiaosong (2024) inciden en diferentes aspectos del adulto, cómo se da la interacción, y recuerdan que el adulto tiene una gran responsabilidad sobre el clima en el espacio educativo. Por eso, la seguridad se crea cuando los límites son claros y firmemente establecidos, pero cuidando siempre la conexión emocional.

## **Métodos para promover la participación infantil**

Animar a los niños a participar significa prestar atención a lo que comuniquen con su voz, sus gestos, sus silencios o las decisiones que toman. No todos se involucran levantando la mano, hay quienes se acercan a los materiales, observan con interés o copian lo que hacen otros compañeros. Por ello, la formación docente también permite reconocer otras maneras de entender la participación en la infancia. A veces un niño no habla mucho, pero mira, señala, espera o se acerca al juego, Avgitidou et al. (2024) explican que ampliar esta idea evita medir a todos con una sola respuesta visible. Así, ayuda a que el educador no mida a todos por una sola forma de responder, sino por sus maneras reales de involucrarse.

Dar opciones pequeñas hace que el niño participe sin sentirse perdido. Puede escoger entre dos cuentos, elegir un color, que actividad realizar con pintura o temperas, También decir dónde poner un material. Esas decisiones simples le dan voz dentro de la actividad y le enseñan que su opinión

cuenta que es importante para el docente que él pueda sentirse confiado y tranquilo en el aula. En prácticas participativas de educación inicial, Barros et al.(2024) resaltan que los niños necesitan tomar decisiones acordes con su edad. La guía del adulto sigue presente, pero la jornada no queda reducida a órdenes que el niño debe obedecer.

La participación crece con otros. En juegos compartidos, los niños aprenden a esperar turnos, escuchar ideas y proponer acciones, mientras el docente guía sin imponer todo el proceso, Ree y Rossel (2026) examinan cómo los maestros facilitan oportunidades de participación comunitaria en educación infantil con niños de uno a tres años. Esta idea recuerda que participar no es solo hacer una tarea individual. También implica formar parte de un grupo, reconocer a otros y descubrir que la propia voz tiene lugar dentro del aula.

## **Desarrollo de la independencia en los niños**

La independencia infantil se presenta cuando el niño busca realizar por su cuenta tareas que previamente estaban a cargo del adulto. Decidir un material, lavarse las manos o guardar un juguete son éxitos modestos, pero significativos. En la educación inicial, no se impone la autonomía de manera abrupta; se fomenta con paciencia y condiciones apropiadas. Marçalo et al. (2026) vinculan el respaldo a la autonomía de los niños con recursos docentes y elementos organizacionales. Esta relación hace eco de que el niño requiere un entorno adecuado y adultos que tengan fe en sus capacidades.

No se trata de desentenderse del niño cuando logra la independencia; el docente puede enseñar a los niños cómo enroscar un recipiente de comida, utilizar un lápiz de colores u organizar bloques de construcción. Pero posteriormente, es mejor permitir que intenten ellos cuando puedan. En las infancias tempranas, este tiempo es muy importante porque de aquí se están sembrando bases fundamentales para su desarrollo, Linkiewicz et al. (2021) indican que el fortalecimiento la autonomía promueve una mayor participación de los menores. En la clase, no significa vigilar significa acompañar escuchar y sentir.

La autonomía crece con paciencia. Si el niño tarda al terminar su trabajo, guardar materiales o terminar algo, apurarlo le quita práctica y seguridad poco a poco. La formación continua ayuda al docente a diferenciar entre apoyar y reemplazar la acción infantil. En el estudio de Avgitidou et al. (2024) manifiestan que las creencias docentes influyen en las oportunida-

des que se ofrecen para decidir y participar. Un aula que respeta la independencia organiza rutinas donde los niños puedan intentar, equivocarse, corregir y celebrar avances sin presión excesiva.

## **Prácticas educativas enfocadas en el respeto y la empatía**

El respeto en la educación temprana se puede ver en el acercamiento al estudiante, incluido el ajuste del comportamiento. Por eso, una palabra dura puede doler más que la acción que se tomó ese día. Al hacer correcciones, el adulto referente debe tener cuidado con su discurso y explicar lo que se debe corregir sin burlarse de los estudiantes ni amenazarlos. El respeto no depende de la obediencia del niño. Deben estar presentes en todo momento mientras aprenden a vivir y mantener su dignidad en el espacio educativo todos los días. Ribeiro (2025) mira la educación desde la perspectiva de los derechos de los estudiantes y enfatiza la importancia de un ambiente respetuoso. Este enfoque cree que un miembro merece respeto no sólo por la obediencia, sino también de forma continua. Actuar con respeto enseña convivencia y protege la dignidad de todos.

Las actitudes empáticas de los adultos comienzan por observar el comportamiento sin juzgarlo inmediatamente. Así, si un participante no comparte, llora constantemente o se retira del juego, puede sentirse mal, cansado o necesitar sentirse más seguro. Es responsabilidad del adulto que envía observar lo que está sucediendo para poder hablar sobre cómo se siente en ese momento. En un estudio sobre empatía en adultos y salud mental de estudiantes, Ampofo et al. (2025) enfatizan la importancia de una conexión estrecha. En la primera infancia, esta cercanía se demuestra acercándose, haciendo preguntas con calma y brindando compañía discreta. Comprender a un alumno no significa tolerar sus golpes o gritos, sino corregirlo sin humillarlo.

Cuando el respeto se traslada de las palabras a los actos diarios, se convierte en algo real. Examinar la tolerancia como una forma de respeto en las sugerencias pedagógicas para la educación básica. Esta idea se vuelve tangible cuando el adulto que responde no se limita a expresar palabras de respeto, sino que las implementa y demuestra mediante su discurso, sus gestos y sus resoluciones cotidianas. Yumiatmoko y colaboradores (2026) ven la tolerancia como un respeto hacia los demás en las perspectivas pedagógicas de la educación infantil. Este concepto se materializa cuando un adulto no solo habla de respeto, sino que lo aplica en cada decisión colectiva.

## CONCLUSIONES

Por último, entender que la preparación continua del profesor posibilita el desarrollo de habilidades en los niños, las cuales serán la base para su vida futura. Esto es así porque un maestro preparado no solo tiene la capacidad de impartir conocimientos, sino también de motivar, asistir y guiar durante el proceso pedagógico. El profesor debe conocer cómo interactúan los niños, cuáles son sus puntos débiles y cuáles son sus fortalezas. Así se promueve una educación de alta calidad.

Para detectar los problemas en la primera infancia, se necesita formación, tranquilidad y entendimiento. El maestro no realiza diagnósticos, pero examina si hay conductas que se repiten y anota lo que ocurre. Por ejemplo, cuando el niño sale al jardín, habla con la familia y solicita ayuda si el comportamiento afecta a la actividad de juego. El hecho de que la actualización sea constante previene que se le eche la culpa o se etiquete al niño. Si atendemos de manera oportuna, podemos generar ambientes respetuosos en los que el niño pueda sentirse tranquilo y confiado mientras aprende.

Los gestos cotidianos reflejan el cariño hacia el profesor y la atmósfera del salón. Un ambiente seguro, limpio y cariñoso motiva a los niños a hablar, jugar y explorar la tierra, las plantas o los insectos sin temor alguno. Siempre que se estudia, el educador se ayuda a sí mismo a cuidar su tono de voz, establecer límites con paciencia, planificar los recreos bajo la sombra y solucionar las riñas con tranquilidad. Por eso, la enseñanza no solo consiste en memorizar; también incluye guiar las emociones, el respeto y la buena convivencia dentro del entorno educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocional de los estudiantes. *Revista Dialogus*, (12), 53-71. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i12.1192>
- Aguirre, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A., & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: Una revisión sistemática. *Investigación Valdiviana*, 15(2), 101-111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Arda Tuncdemir, T. B. (2025). Integrating Social-Emotional Learning Through Play: Perspectives From Early Childhood Educators. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2567504>
- Ata, S., & Kimzan, Y. (2024). Shaping Student Relationships: The Role of Personality in Early Childhood Pre-Service Teachers. *Behavioral Sciences*, 14(9), 778. <https://doi.org/10.3390/bs14090778>
- Auris, D., Becerra Gutiérrez, E., Esteban Nieto, N., Quispe Almeida, J., & Arévalo Yerene, A. (2021). Docencia ética para construir una cultura de paz. *Revista Innova Educación*, 4(1), 172-186. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.013>
- Avgitidou, S., Kampeza, M., Karadimitriou, K., & Sidiropoulou, C. (2024). Pre-Service Teachers' Beliefs about Children's Participation and Possibilities for Their Transformation during Initial Teacher Education. *Education Sciences*, 14(3), 236. <https://doi.org/10.3390/educsci14030236>
- Bahr, T. (2026). Integrating making in early childhood education. How teachers' technology-related competencies make a difference. *International Journal of Technology and Design Education*, 36(3), 989-1018. <https://doi.org/10.1007/s10798-025-10032-z>
- Barreto, W. W., Fernández Álvarez, J. E., Guisella Verónica, M. L., & Yolanda Edita, M. L. (2023). Desarrollo Cognitivo en las Dimensiones de la Conciencia Fonológica en Niños de Segundo Grado de Educación Básica de la Escuela Manuel Gómez Abad del Período 2023- 2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 647-670. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i5.7747](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7747)

- Barros, S., Coelho, V., Wysłowska, O., Penderi, E., Taelman, H., Araújo, S. B., Correia, N., Markowska-Manista, U., Petrogiannis, K., Boderé, A., Pessanha, M., Guimarães, C., & Aguiar, C. (2024). A Focus Group Study on Participatory Practices in Early Childhood Education and Care Across Four European Countries. *Early Education and Development*, 35(6), 1292-1315. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2360868>
- Baustad, A. G., Tobiassen, M. L. O., Smeby, K. W., & Flormælen, L. S. (2025). Early childhood education and care teachers' experiences of using Early Childhood Quality External to assess process quality. *Frontiers in Education*, 10, 1542263. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1542263>
- Bautista, A., Xu, R., Cen, F., & Yang, W. (2023). Professional Learning Communities in Chinese Preschools: Challenging Western Frameworks. *Education Sciences*, 13(10), 1055. <https://doi.org/10.3390/educsci13101055>
- Bayraktaroğlu, E., & Kalburan, N. (2026). Early Childhood Teachers' Reflections on 'The Creativity in Teacher's Nature' Professional Development Program. *Early Childhood Education Journal*, 54(4), 3149-3160. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02075-7>
- Bayraktaroglu, E., & Kalburan, N. (2026). Early Childhood Teachers' Reflections on 'The Creativity in Teacher's Nature' Professional Development Program. *Early Childhood Education Journal*, 54(4), 3149-3160. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02075-7>
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Alves, D., Grande, C., Leal, T., Piedade, F., Lemos, A., Agathokleous, A., Charalambous, V., Vrasidas, C., Michael, D., Ciucurel, M., Chirlesan, G., Marinescu, B., Duminica, D., Vatou, A., Tsitiridou-Evangelou, M., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2025). Does Support for Professional Development in Early Childhood and Care Settings Matter? A Study in Four Countries. *Early Childhood Education Journal*, 53(4), 1181-1193. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01669-x>
- Carrera, F. M. A., & Macas, M. E. C. (2025). La Neurodidáctica aplicada a la educación en niños de 3 a 5 años. *Mérito - Revista de Educación*, 7(21), 26-33. <https://doi.org/10.37260/merito.i7n21.3>
- Carrera, X. P., Beltrán Guevara, P. M., Villalta Córdova, B. M., & Buele Maldonado, M. A. (2021). Descripción de las competencias pedagógicas

del educador infantil ecuatoriano. *Revista Cognosis*. ISSN 2588-0578, 6(EE-I), 91. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.3401>

Castillo, R. M. M., Mora, C. K. V., Espinoza, J. K. M., Barco, J. M. L., Vera, J. D. J., & Macías, J. D. B. (2025). Formación continua del profesorado y su relación con la calidad educativa. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(4), 244-252. <https://doi.org/10.70625/rlice/332>

Castro, L. A. V., & Paredes-Águila, J. A. (2024). Revisión sistemática sobre los desafíos que enfrenta el desarrollo e integración de las tecnologías digitales en el contexto escolar chileno, desde la docencia. *Región Científica*, 3(1), 2024226-2024226. <https://doi.org/10.58763/rc2024226>

Cayambe, D., Gordon Torres, K. L., Reyes, V. M., Bustillos Jelly, L. K., & Bustillos Mervis, G. A. (2024). Burnout académico en estudiantes universitarios: Prevalencia y relación con el rendimiento académico. *Prohominum*, 6(3), 284-299. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0279>

Chávez Tantajulca, E. I. (2024). El pensamiento crítico y su importancia en la educación básica latinoamericana. *ReHuSo Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 10(1), 10-21. <https://doi.org/10.33936/re-huso.v10i1.6494>

Chen, L., Han, R.-R., Chen, X., Fu, B.-L., Nogueira, B. O. C. L., & Gao, L. (2024). Evaluation of the mediating role of physical activity self-efficacy in the relationship between knowledge, social support, and physical activity in pregnant women with a high risk for gestational diabetes. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 24(1), 857. <https://doi.org/10.1186/s12884-024-07068-9>

Chisaguano, B. V. T. (2025). Neuroeducación: Cómo el cerebro aprende en la primera infancia. *PsyEduca – International Journal of Educational Psychology and Guidance*, 1(1), 73-86. <https://doi.org/10.64747/psyeduca.v1i1.6>

Chugchilan, J. G., Gavilanez Cuyo, M. V., & Mantilla Parra, C. W. (2024). Análisis de la efectividad de contenidos digitales en ambientes virtuales de aprendizaje para Educación Inicial. *Revista Ñeque*, 7(19), 411-420. <https://doi.org/10.33996/revistaneque.v7i19.149>

Crook, K. M., Vega, H., Howell, E., Rowe, L. W., Bates, C. C., Mittapalli, K., &

- Banerjee, A. (2025). Responding to the Needs of Early Literacy Teachers: Designing Online Professional Development to Improve Writing Instruction for Multilingual Learners. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01841-3>
- Dai, Y., Yang, X., & Li, D. (2026). The formation of pre-service ECE teachers' professional identity: The roles of self-efficacy, learning motivation, and engagement. *Acta Psychologica*, 265, 106625. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106625>
- De La Torre Zeballos, V. R. (2024). Trabajo en Equipo y su Incidencia en el Desempeño Laboral en Docentes de una Institución Educativa Pública de Moquegua 2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 7251-7273. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11920](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11920)
- Derakhshan, A., Karimpour, S., Oghyanous, P. A., & Nazari, M. (2026). The interconnection between teacher motivation and identity construction: An interpretative phenomenological approach. *Applied Linguistics Review*, 17(1), 25-46. <https://doi.org/10.1515/applirev-2024-0157>
- Dinler, H., & Cevher-Kalburan, N. (2025). Effects of a Teacher Professional Development Program for the Transition to School on Preschoolers' Social-Emotional Adjustment and School Readiness. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01925-8>
- Dionne, C., Paquet, A., Lemire, C., Dugas, C., Londono, M., & Dubé, A.-C. (2025). Supporting the inclusion of young children in childcare settings through professional development: Perceptions of educators and managers. *Frontiers in Education*, 10, 1535104. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1535104>
- Duthois, T., Vanderlinde, R., Van Avermaet, P., & Montero-Perez, M. (2026). Can we professionally develop teachers' visual attention? Video-based professional development of early childhood teachers' in-action noticing during language-stimulating interactions: A mobile eye-tracking study. *Learning and Instruction*, 105, 102396. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2026.102396>
- Dyosini, T. P. (2023). Professional development of teachers: Perceptions and challenges of foundation phase teachers. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1), a1572. <https://doi.org/10.4102/SAJCE.v14i1.1572>

- Falkenberg, H. (2026). Belonging in Early Childhood and Social Education Program—Belonging as Spatial and Affective Practices. *Education Sciences*, 16(1), 147. <https://doi.org/10.3390/educsci16010147>
- Figuerola, 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>
- Figuerola-Céspedes, 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>
- Finders, J., Wilson, E., & Duncan, R. (2023). Early childhood education language environments: Considerations for research and practice. *Frontiers in Psychology*, 14, 1202819. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202819>
- García, J. F. E., Quiñonez, F. M. H., Morante, M. E. S., & Montúfar, C. R. C. (2025). Formación Docente Continua y su Impacto en el Rendimiento Académico: Continuous Teacher Training and its Impact on Academic Performance. *Revista Científica*, 10(Ed. Esp. 2), 45-65. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.E2.2.45-65>
- Geirnaert, L., Laureys, F., Devlieghere, J., Lenoir, M., & Coppens, E. (2026). Teacher Perspectives on Integrating Toddler Motor Development in Pre-Service Educational Programs for Childcare Professionals: A Structured Interview Study. *Early Childhood Education Journal*, 54(4), 2761-2774. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02051-1>
- Gómez-Cardona, L. M., & Arias-Vanegas, B. (2023). Competencias en educación emocional de las maestras que atienden primera infancia. *Infancias Imágenes*, 22(2), 150-161. <https://doi.org/10.14483/16579089.21248>
- González, M. E., Mérida-Serrano, R., Olivares-García, M. D. L. Á., & Rodríguez-Carrillo, J. (2024). Democratic spaces for ECEC teachers' professional development: The case of the RIECU Network in Spain. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(6), 979-993. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2387566>
- Harniess, P., Basu, A. P., Gibbs, D., & Bezemer, J. (2026). Calibrating expertise: Situated learning in family-centred early intervention for childhood-

onset disability. *Learning, Culture and Social Interaction*, 57, 100991. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2026.100991>

Hayati, N., Arifiyanti, N., Cholimah, N., Prayitno, & Khotimah, L. A. K. (2026). Fostering early childhood quality learning: Problem, solutions, and future perspectives. *Multidisciplinary Science Journal*, 8(10), 2026659-2026659. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2026659>

Ifedi, O. C., & Ogbeche, A. T. (2024). Professional Development Needs as Determinants of Early Childhood Educators' Effectiveness in the Motheo District. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(11), 70-88. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.11.4>

Kekkonen, M., Abela, A., Böök, M., Malinen, K., Moilanen, J., & Rönkä, A. K. (2026). Ways of Supporting Coparenting in Child and Family Services: Discourses of Involvement, Capacity Building and Reconciliation. *Family Process*, 65(2), e70159. <https://doi.org/10.1111/famp.70159>

Kwon, J., & Son, E. (2025). Fostering collaboration and professionalism: Insights from a Korean kindergarten teacher learning community. *Asia Pacific Education Review*, 26(4), 985-996. <https://doi.org/10.1007/s12564-025-10050-5>

Ledesma, F., Cruz-Montero, J., & Holguin-Alvarez, J. (2024). Neuroscience for early childhood education: Impact on virtual settings and teaching practice. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(6), 4062. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i6.25455>

Llatance Ruiz, I. D. P., Ruiz Celi, R. D., Vicuña Peri, L. A., Rodríguez Vega, J. L., & Esteban Espinoza, D. (2024). Neuroeducación infantil temprana: Integrando la neurociencia al proceso de aprendizaje en la primera infancia: una revisión sistemática. *Revista EDUCA UMCH*, (24), 78-94. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202424.294>

Loor, G. L. (2024). Development of gross motor skills: Contributions to motor activity in 3-year-old children. *Journal of Advances in Education, Sciences and Humanities*, 2(1), 19-25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14602295>

Marttila, J., Fukkink, R., & Silvén, M. (2024). Enhancing early childhood education student teachers' mentalization, interaction, and relationships: An online intervention. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(4), 545-561.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2266782>

- Matsui, G. (2021). Reflection on the Professional Development of Early Childhood Education and Care Teachers in Japan Based on Children's Voices. *International Journal of Early Childhood*, 53(3), 367-384. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00306-7>
- McNaughton, E. H., & Terreni, L. (2025). A Co-constructive Pedagogy for Early Childhood Art Education in the Art Museums of Aotearoa New Zealand. <https://doi.org/10.3167/armw.2025.130120>
- Monroy. (2024). Conciencia emocional del docente en formación: Un estudio sobre su nivel de desarrollo. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), 143-163. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.2.e100>
- Monroy Segundo, G. (2024). Conciencia emocional del docente en formación: Un estudio sobre su nivel de desarrollo. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), 143-163. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.2.100>
- Moya, C. F., Nieto Suárez, K. E., Masaquiza Caiza, L., Punín Solano, M. M., & Heredia Vargas, D. F. (2025). Estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo integral de la lectura y la escritura en la primera infancia. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.17875029>
- Muñoz Guzman, R., & Jaulis Segovia, E. (2025). Ética profesional docente. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 10(2), 47-56. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v10i2.6851>
- Nesbitt, K. T., Blinkoff, E., Gunersel, A. B., & Hirsh-Pasek, K. (2025). Feasibility and Acceptability of an Active Playful Learning Intervention for Kindergarten Teachers Using Instructional Coaching. *Early Education and Development*, 36(4), 818-838. <https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2449688>
- Nordahl, M. A., Vaillancourt, T., Wang, M. V., Idsoe, T., & Brandlistuen, R. E. (2026). Teacher-child relationships in early childhood education and care: Implications for bullying and externalizing and internalizing problems. *Child Development*, 97(3), 755-769. <https://doi.org/10.1093/chidev/aacag008>
- O'Leary, M., Cui, V., Kiem, M. T., Dang, D. T., Nguyen, G. T. H., & Thi Hoang, K.

- H. (2023a). The role of classroom observation in the development and assessment of schoolteachers in Vietnam: A review of national policy and research. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2191307>
- O'Leary, M., Cui, V., Kiem, M. T., Dang, D. T., Nguyen, G. T. H., & Thi Hoang, K. H. (2023b). The role of classroom observation in the development and assessment of schoolteachers in Vietnam: A review of national policy and research. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2191307>
- Olivera, C. A. C., & Rosell, R. de la C. A. (2023). Desafíos de la capacitación docente orientada a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs). Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 2427-2456. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6356](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6356)
- Oo, T. Z., Habók, A., & Józsa, K. (2023a). Empowering Educators to Sustain Reflective Teaching Practices: The Validation of Instruments. *Sustainability*, 15(9), 7640. <https://doi.org/10.3390/su15097640>
- Oo, T. Z., Habók, A., & Józsa, K. (2023b). Empowering Educators to Sustain Reflective Teaching Practices: The Validation of Instruments. *Sustainability*, 15(9), 7640. <https://doi.org/10.3390/su15097640>
- Osman, S., Alex, J., Takriti, R., Alketbi, L., & Tareq, A. (2026). Self-reflection or supervisor feedback? Misconceptions and practices among student teachers in early childhood education. *Social Sciences & Humanities Open*, 13, 103010. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.103010>
- Pasquel, K. de los Á. V., Rosero, M. F. T., Corella, I. R. A., Ayala, M. de los Á. L., & Naula, M. I. T. (2026). Plasticidad cerebral y desarrollo cognitivo: Implicaciones teóricas para las prácticas pedagógicas en la etapa de educación inicial. *Ciencia y Educación*, 7(3), 134-144. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19503631>
- Peñalver, Encarni. (2024). El juego infantil y su metodología. Macmillan Iberia. <https://elibro.net/es/ereader/upse/267595>
- Pérez, R., Escobedo-Peiro, P., García-Baldán, M. L., & Flores-Buils, R. (2026). Strengthening Bonds: Shared Family and University Learning Experience in Initial Teacher Training. *European Journal of Education*,

- Philp, C., & Grieshaber, S. (2024). Teacher critical reflection: What can be learned from quality research? *The Australian Educational Researcher*, 51(2), 697-717. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00619-7>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton & Company.
- Piguave, A. V., Mosquera Moreno, G. E., Pacheco Campuzano, M. F., Aviles Santamaria, A. N., Torres Montes, R. E., Cedillo Almeida, G. L., Peralta Salazar, M. M., Vargas Solis, C. Y., Viejo Aguirre, V. J., & Tutiven Romero, R. L. (2024). DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE, POTENCIANDO LA EXCELENCIA EDUCATIVA (1°). CID-Centro de Investigación y Desarrollo. [https://doi.org/10.37811/cli\\_w1063](https://doi.org/10.37811/cli_w1063)
- Pinya-Medina, C., Morcillo-Loro, V., Ferrer-Ribot, M., & Oliver Barceló, M. del M. (2024). What competencies should early childhood educators possess for the future? An expert judgement approach. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1422950>
- Porflitt Becerra, F. I., Treviño, E., Carrasco, D., Miranda, C., & Araya, K. (2026). Opportunities and challenges for strengthening early childhood education through collaboration: Lessons from the southernmost city of the world. *Social Sciences & Humanities Open*, 13, 102888. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102888>
- Poulou, T., Tympa, E., Zisopoulou, E., & Tsitiridou-Evangelou, M. (2026). Assessing Transition Practices from Home to Early Childhood Education and Care: Development and Validation of the Early Childhood Transition Practices Scale. *Education Sciences*, 16(5), 770. <https://doi.org/10.3390/educsci16050770>
- Pratiwi, H., Suyanto, S., & Riwanda, A. (2026). From Worksheets to Nature: Empowering Indonesian Early Childhood Educators Through an Environment-Based Curriculum During and Beyond the COVID-19 Pandemic. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/02568543.2026.2618991>
- Pupala, B., Masaryková, D., & Ardini, P. P. (2026). The policy of the profession in early care and preschool education: Historical dynamics on the example of Slovakia. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 20(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s40723-026-00177-2>

- Qi, W., Zhang, L., & Ti, Y. (2026). Perceived professional learning communities and attitudes towards teaching science among kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education*, 179, 105602. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105602>
- Rakap, S., Gulboy, E., & White, D. (2025). Evaluating practice-based coaching as an evidence-based practice in early childhood Education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2538589>
- Ree, M., & Rosell, Y. (2026). Participation of 1- to 3-year-old children in the early childhood education and care community: A question of border-work. *Early Years*, 46(1), 115-129. <https://doi.org/10.1080/09575146.2025.2493852>
- Repenning, S., Lara, S., & Martínez, M. (2026). Unpacking the Professional Development of Early Childhood Educators in Chile. *International Journal of Early Childhood*, 58(1), 451-473. <https://doi.org/10.1007/s13158-026-00487-z>
- Repenning-Bzdigian, S., Lara, S., & Martínez, M. (2026). Unpacking the Professional Development of Early Childhood Educators in Chile. *International Journal of Early Childhood*, 58(1), 451-473. <https://doi.org/10.1007/s13158-026-00487-z>
- Ribeiro, C., Mesquita, C., & Beltrán, J. H. (2025). Child Rights-Based Pedagogy in Early Childhood Education: Insights from Portuguese Educators. *Education Sciences*, 15(10), 1301. <https://doi.org/10.3390/educsci15101301>
- Rosales, M., Revelo, P., & Guijarro, J. (2023). La importancia de la estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo: Un análisis documental y de campo: La importancia de la estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo. *Revista ALPHA OMEGA*, 1(1), 10. <https://doi.org/10.24133/ALPHAOMEGA.VOL01.01.2023.ART02>
- Saearani, M. F. T., Sampurno, M. B. T., Chan, A. H., Alfari, S., Augustine, C., Colleen Wong, W. H. Y., & Mazlan, C. A. N. (2026). Development and usability evaluation of a creative movement model integrating traditional games for early childhood education. *Discover Education*, 5(1), 82. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-01098-x>
- Sauli, S. S., Isa, F. M., Kosnin, A. M., & Romice, O. (2026). Nature-Based Lear-

ning in Malaysian Early Childhood Education: A Systematic Literature Review. *International Journal of Early Childhood*, 58(1), 573-591. <https://doi.org/10.1007/s13158-026-00499-9>

Savage, S., Bentley, Laura. A., Williams, Kate. E., Nielson, C., & Eager, R. (2025). Developing Early Childhood Teacher Confidence to Implement Classroom Music and Movement Activities: Key Professional Learning Features. *Early Childhood Education Journal*, 53(6), 2275-2286. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01737-2>

Silva, C., Mottola, M. F., Palacio, M., Sánchez-Polán, M., Zhang, D., Refoyo, I., & Barakat, R. (2023). Impact of Physical Activity Interventions on High-Risk Pregnancies: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Personalized Medicine*, 14(1), 14. <https://doi.org/10.3390/jpm14010014>

Silva Muñoz, F. M., & Bayas Jaramillo, C. M. (2025). La psicomotricidad como eje fundamental del desarrollo integral infantil en los procesos educativos iniciales contemporáneas: Psychomotor skills as a fundamental pillar of children's holistic development in contemporary early education processes. *Revista Científica Multidisciplinar Gnerando*, 6(2). <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i2.830>

Speldewinde, C. (2026). Beach Kinders: The Blue Spaces that Support Early Childhood Learners to Build Mathematical Habits of Mind. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 26(3), 65. <https://doi.org/10.1007/s42330-026-00475-4>

Squires, K., van Rhijn, T., Harwood, D., Haines, J., & Barton, K. (2025). Exploring Early Childhood Educators' Perceptions of Children's Learning and Development on Naturalized Playgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 53(2), 599-613. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01614-4>

Tessema, T. B., & Haile, Y. (2026). Disparities in play materials and pedagogy in Hawassa City preschools. *Discover Education*, 5(1), 142. <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01141-5>

Tian, T., Huang, S., Yu, H., Wei, S., & Yu, H. (2026). Development and initial psychometric evaluation of a digital competence scale for kindergarten teachers in Western China. *BMC Psychology*, 14(1), 809. <https://doi.org/10.1186/s40359-026-04551-0>

- Tilbe, Y. T., & Xiaosong, G. (2024). Teacher-related factors associated with teacher–child interaction quality in preschool education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 18(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40723-024-00134-x>
- Tseng, Y.-J., Huang, W.-L., & Ho, W.-S. (2026). Enhancing creativity and sensory development with eco-conscious art materials in early childhood settings. *Discover Education*, 5(1), 218. <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01228-z>
- Uribe, D. A., & Heredia, Y. (2026). Early childhood development through parent–teacher collaboration: A mixed-methods study using IDELA in Mexico. *Frontiers in Education*, 11, 1848814. <https://doi.org/10.3389/educ.2026.1848814>
- Vásquez Alburquerque, I. L., & Leon Fernandez, B. (2026). La formación continua en la carrera docente: Una revisión sistematizada. *Arandu UTIC*, 12(4), 2153-2164. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i4.1807>
- Veliz, L., Zhang, Z., & Akhlagh, S. B. (2025). Early Childhood Educators' Pedagogical Knowledge for Effective Practice in Culturally and Linguistically Diverse Contexts. *Early Childhood Education Journal*, 53(8), 2909-2919. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01912-z>
- Wahyuni, S., Asrowi, Yusuf, M., & Rahman, A. (2026). Professional development of early childhood education teachers through practical project-based learning training. *Multidisciplinary Science Journal*, 8(5), 2026288-2026288. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2026288>
- Wang, W., & Derakhshan, A. (2025). Contextual Factors Shaping the Professional Identity of Chinese Teachers in English as a Foreign Language Instructional Context: Exploring the Role of School Climate and Administrator Leadership Behavior. *International Journal of Applied Linguistics*, 35(4), 1639-1651. <https://doi.org/10.1111/ijal.12653>
- White, M., & Maher, B. L. (2024). How might rubric-based observations better support teacher learning and development? *Educational Research*, 66(1), 86-101. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2304542>
- Wilhelmsen, T., Rydland, V., Vandell, D. L., & Lekhal, R. (2026). The impact of an early childhood professional development intervention on teachers' reports of pedagogical competence and approaches to socialisation practices. *Teaching and Teacher Education*, 179, 105601.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105601>

- Windsor, S., Kriewaldt, J., Nash, M., Lilja, A., & Thornton, J. (2022). Developing teachers: Adopting observation tools that suspend judgement to stimulate evidence-informed dialogue during the teaching practicum to enrich teacher professional development. *Professional Development in Education*, 48(4), 642-656. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712452>
- Yan, S., Jiang, H., Yang, Z., Tang, X., Chen, Z., Chen, Z., Liu, H., & Zhang, F. (2024). Physical activity trajectory during pregnancy and associations with maternal fatigue using a growth mixture modeling approach. *Scientific Reports*, 14(1), 1020. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-51648-w>
- Yanella, S. M. R., Saray, V. C. J., Moreira, J. E. B., & Narcisa, P. S. F. (2025). Habilidades pedagógicas y su incidencia en el aprendizaje. *Journal of Science and Research*, 10(IV CISE). <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3815>
- Yang, Y., Rao, N., & Sun, J. (2024). From Pre-Service Preparation to Professional Development: Early Childhood Teachers' Learning Experiences, ECE Quality, and Child Development in China. *Early Education and Development*, 35(5), 1080-1102. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2336659>
- Yin, R., Zhao, Q., & Jang, Y. (2026). Play teaching efficacy and teacher-child interactions in Korea and China: The mediating roles of constructivist and play beliefs. *Humanities and Social Sciences Communications*, 13(1), 790. <https://doi.org/10.1057/s41599-026-07150-x>
- Yu, H., Mu, Q., Lv, X., Chen, S., & He, H. (2024). Effects of an exercise intervention on maternal depression, anxiety, and fatigue: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1473710. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1473710>
- Yu, S., & Libby-Reynolds, J. (2026). Becoming-with inclusivity in early childhood education professionalism through multimodal visualization of classrooms. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 27(2), 206-224. <https://doi.org/10.1177/14639491261446062>
- Zhang, X., & Yan, E. (2026). Mindfulness, psychological resilience, and well-being as predictors of professional identity among early childhood teachers. *Acta Psychologica*, 264, 106401. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106401>

## COLECTIVO DE AUTORES



**PAULA MARÍA**

Guale Parrales

Estudiante-Gestión del Desarrollo  
Infantil Familiar Comunitario

 paula.gualeparrales6677@upse.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0000-6549-3852>



**ANGELY MABEL**

Ramírez Suárez

Estudiante-Gestión del Desarrollo  
Infantil Familiar Comunitario

 angely.ramirezsuarez2012@upse.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0006-4860-3558>



**EVELYN NALLELY**

Pinargote Serrano

Estudiante-Gestión del Desarrollo  
Infantil Familiar Comunitario

 evelyn.pinargoteserrano7432@upse.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0009-2984-3451>



**SUSANA MELISSA**

Gonzalez Gonzabay

Estudiante-Gestión del Desarrollo  
Infantil Familiar Comunitario

 susana.gonzalezgonzabay1362@upse.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0006-4585-2065>



## MARÍA ISABEL

Córdova Luna

Licenciada en Ciencias de la  
Educación-Mención Educación Infantil



[mcordova8285@upse.edu.ec](mailto:mcordova8285@upse.edu.ec)



<https://orcid.org/0009-0003-1942-5252k>



Transformando el aprendizaje en la primera infancia a través de la formación docente analiza la importancia de la preparación continua del educador como factor clave para mejorar la calidad de la enseñanza en los primeros años de vida. La obra aborda la formación docente, las habilidades pedagógicas, la conciencia emocional, la ética profesional, el trabajo en equipo, el juego como recurso educativo, las metodologías activas, el uso de materiales innovadores, la incorporación de tecnologías, la inclusión, la relación familia-escuela, la detección de necesidades educativas y el vínculo docente-niño. Con un enfoque pedagógico y práctico, ofrece orientaciones para fortalecer ambientes de aprendizaje seguros, afectivos y significativos.

ISBN: 978-9907-822-28-1

