EDUCACIÓN INICIAL INNOVADORA:

Montessori, Juego Activo y Tecnología en el Currículo Priorizado



- MSc. Gissel Carolina Cazorla
- MSc. Rocío de Fátima Valdez
- MSc. Claribel Tatiana Martínez
- MSc. Mónica Elizabeth Hidalgo
- MSc. Jessica María Agualiaca
- Lcda. Nancy Janeth Ramos
- MSc. Susana del Pilar Ramos
- MSc. María Avelinda Guzmán
- MSc. Margarita Anilema



CIIE
Centro de Investigación e Innovación Educativa

EDITORIAL SAGA

Educación Inicial Innovadora:

Montessori, Juego Activo y Tecnología en el Currículo Priorizado

MSc. Gissel Carolina Cazorla Ruiz
MSc. Rocío de Fátima Valdez Peña
MSc. Claribel Tatiana Martínez Villacres
MSc. Mónica Elizabeth Hidalgo Cuzco
MSc. Jessica María Agualsaca Molina
Lcda. Nancy Janeth Ramos Guaipacha
Msc. Susana del Pilar Ramos Guaipacha
Msc. María Avelinda Guzmán Guamán
MSc. Margarita Anilema Guamán

EDITORIAL
SAGA



Datos bibliográficos

ISBN:	**978-9907-854-02-2**
Título del libro:	Educación Inicial Innovadora: Montessori, Juego Activo y Tecnología en el Currículo Priorizado
Autores:	Cazorla Ruiz, Gissel Carolina Valdez Peña, Rocío de Fátima Martínez Villacres, Claribel Tatiana Hidalgo Cuzco, Mónica Elizabeth Agualsaca Molina, Jessica María Ramos Guaipacha, Nancy Janeth Ramos Guaipacha, Susana del Pilar Guzmán Guamán, María Avelinda Anilema Guamán, Margarita
Sello editorial:	Editorial SAGA
Materia:	370 - Educación
Público objetivo:	Profesional / académico
Publicado:	2026-11-03
Número de edición:	1
Tamaño:	5Mb
Soporte:	Libro digital descargable
Formato:	Pdf (.pdf)
Idioma:	Español
DOI:	https://doi.org/10.63415/saga.2026.161

Hecho En el Ecuador / Made in Ecuador

Autores

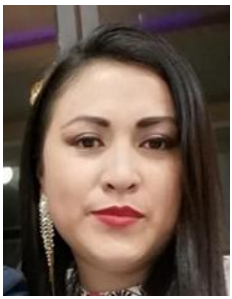
MSc. Gissel Carolina Cazorla Ruiz

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, Ecuador

gissel.cazorla@docentes.educacion.edu.ec

https://orcid.org/0009-0001-6438-9495

Riobamba, Ecuador



Gissel Carolina Cazorla Ruiz se destaca por su sólida formación y experiencia en el ámbito de la educación infantil, aportando una década de experiencia en el acompañamiento y fomento del bienestar integral de la niñez temprana. Su recorrido laboral se caracteriza por un firme compromiso hacia los estándares de calidad educativa, la reinvención metodológica y la estructuración de entornos enriquecedores que impulsan las habilidades intelectuales, emocionales y sociales de los infantes.

Posee el título de Licenciada en Ciencias de la Educación Profesora de Educación Parvularia e Inicial por la Universidad Nacional de Chimborazo y un postgrado de Maestría de la Universidad Estatal de Milagro, credenciales académicas que cimientan su dominio disciplinario y su comprensión global del proceso formativo.El haber completado estudios de posgrado enfocados en la innovación y el desarrollo infantil evidencia su permanente interés por la actualización profesional, siempre en sintonía con el ritmo evolutivo y las necesidades de la primera infancia.

Su labor docente es un testimonio constante de entrega, responsabilidad y una pasión inagotable por la excelencia. Con cada paso, transforma el aula en un refugio de conocimiento y calidez, donde la inclusión no es solo un objetivo, sino la esencia misma de su pedagogía. Su capacidad para entender y responder a las necesidades individuales de cada niño y niña inspira un aprendizaje con propósito, cultivando en sus estudiantes la confianza, la curiosidad y la alegría de descubrir el mundo día a día.

MSc. Rocío de Fátima Valdez Peña
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, Ecuador
rocio.valdez@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0003-2749-1815
Riobamba, Ecuador



Rocío de Fátima Valdez Peña es una profesional ecuatoriana comprometida con la educación y el desarrollo integral de la primera infancia. Es Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Educación Parvularia e Inicial por la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) y Magíster en Educación Inicial con mención en Innovación en el Desarrollo Infantil por la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI).

Cuenta con una trayectoria profesional en el Magisterio Fiscal del Ecuador, desempeñándose como Docente Sustituta en Pallatanga, Docente de Grado en Cumandá y Docente-Líder (E) en Guamote desde 2014, funciones que le permitieron fortalecer sus competencias pedagógicas y de liderazgo educativo.

Desde 2018 ejerce como docente en el Centro de Educación Inicial "Dolores Veintimilla de Galindo", en Riobamba, institución perteneciente al Ministerio de Educación del Ecuador.

Su formación académica y experiencia profesional reflejan su compromiso con la actualización permanente, la innovación pedagógica y la incorporación de metodologías que favorezcan aprendizajes significativos, respetando las necesidades e intereses de la primera infancia. Su labor se caracteriza por la vocación, la responsabilidad y la promoción de una educación inclusiva, humana y orientada al desarrollo integral y bienestar de niñas y niños.

MSc. Claribel Tatiana Martínez Villacres
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, Ecuador
claribel.martinezv@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0004-0151-6209
Riobamba, Ecuador



Claribel Tatiana Martínez Villacres es una profesional ecuatoriana comprometida con la educación infantil y la atención a la diversidad. En 2005 obtuvo el título de Tecnóloga Superior en Educación General Básica en el Instituto Superior Pedagógico Chimborazo, ubicado en la parroquia San Luis, Riobamba. Posteriormente, obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Estatal de Bolívar y, en 2026, alcanzó el grado de Magíster en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa por la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI).

Inició su trayectoria profesional en la Escuela de Educación Básica "Capullitos", donde ejerció la docencia durante siete años. También laboró en el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), contribuyendo al bienestar infantil en los cantones Riobamba, Chambo y Alausí. En 2019 ingresó al Magisterio Fiscal en la Escuela Martiniano Guerrero Freire, en Riobamba. Posteriormente, colaboró en las oficinas del Distrito Chambo-Riobamba y se incorporó a la Unidad Educativa "Víctor Proaño Carrión", desempeñándose inicialmente en Educación General Básica Media.

Desde 2020 ejerce la docencia en el subnivel Preparatoria, promoviendo experiencias de aprendizaje afectivas, participativas e inclusivas. Su formación académica y experiencia profesional reflejan su vocación educativa, responsabilidad y compromiso con la actualización permanente, la atención a las necesidades individuales y la aplicación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo integral y bienestar de niñas y niños.

MSc. Mónica Elizabeth Hidalgo Cuzco
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, Ecuador
monicae.hidalgo@docentes.edu.ec
https://orcid.org/0009-0008-6864-1791
Riobamba, Ecuador



Mónica Elizabeth Hidalgo Cuzco, es una educadora apasionada y comprometida con el desarrollo integral de las nuevas generaciones. Su sólida preparación académica en Ciencias de la Educación le ha permitido consolidar una práctica docente caracterizada por la calidez humana, el rigor metodológico y la búsqueda constante de la excelencia.

A lo largo de su trayectoria profesional, se ha destacado por integrar herramientas digitales y metodologías activas en el aula, transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje en experiencias dinámicas, colaborativas y significativas.

Graduada como Licenciada en Ciencias de la Educación profesora de Educación Parvularia e Inicial título otorgado por la Universidad Nacional de Chimborazo, Mónica Elizabeth Hidalgo Cuzco cuenta con una Maestría en Educación Inicial cursada en la Universidad Estatal de Milagro, enfocada en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo integral en la infancia.

Su perfil refleja a una profesional en constante formación, orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico y al acompañamiento empático de sus estudiantes, destacándose por aplicar propuestas pedagógicas que respetan los ritmos y necesidades individuales, favoreciendo una formación integral basada en la igualdad de oportunidades, la inclusión y el desarrollo de habilidades para la vida.

MSc. Jessica María Agualsaca Molina
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, Ecuador.
jessica.agualsaca@docentes.edu.ec
https://orcid.org/0009-0005-2855-0332
Riobamba, Ecuador



Jessica María Agualsaca Molina, es una apasionada de la enseñanza con 9 años de experiencia en el aula (desde 2015). Graduada como Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de Educación Básica por la Universidad Nacional de Chimborazo, ha enfocado su carrera en transformar los procesos de aprendizaje. Su especialización como Máster en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) le permite diseñar estrategias pedagógicas creativas y eficaces, orientadas a fortalecer la lectoescritura y las habilidades comunicativas desde las primeras etapas escolares. Su perfil profesional evolucionó notablemente en 2021 al ser designada como líder institucional. Con el fin de respaldar esta gestión y enriquecer el entorno escolar, se ha capacitado constantemente mediante cursos especializados orientados a fortalecer tanto su práctica pedagógica como sus competencias de liderazgo y dirección educativa.

Lcda. Nancy Janeth Ramos Guaipacha
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, Ecuador
nancyj.ramos@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0003-5830-2028
Riobamba, Ecuador



Nancy Janeth Ramos Guaipacha es una profesional ecuatoriana comprometida con la Educación General Básica y el desarrollo integral de los estudiantes. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención en Educación Básica, por la Universidad Estatal de Bolívar y el título de Profesora de Educación Primaria por el Instituto Pedagógico Chimborazo (IPEDCH). Su formación académica le ha permitido fortalecer sus competencias pedagógicas y orientar su práctica docente hacia el desarrollo de habilidades comunicativas y aprendizajes significativos.

Cuenta con una trayectoria profesional de 30 años de servicio en el Magisterio Fiscal del Ecuador. Entre 1997 y 2014 se desempeñó como directora y profesora unidocente en la Escuela "Marco Tulio León", ubicada en la comunidad Pungupala Alto, parroquia Tixán, cantón Alausí. Actualmente, ejerce la docencia en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) "Pedro Moncayo", de la comunidad Santa Lucía, perteneciente a la misma parroquia, donde desarrolla su labor educativa con niñas y niños de Educación Básica.

Su trayectoria académica y profesional refleja su vocación, responsabilidad y compromiso con la actualización permanente y la innovación pedagógica. Su práctica docente se orienta al desarrollo de estrategias didácticas que favorecen aprendizajes significativos, respetan las características individuales de los estudiantes y promueven una educación humana e inclusiva, contribuyendo al fortalecimiento de la Educación Básica y al bienestar de la comunidad educativa ecuatoriana.

MSc. Susana del Pilar Ramos Guaipacha
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, Ecuador
susana.ramos@docentes.educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0004-7095-0703
Riobamba, Ecuador

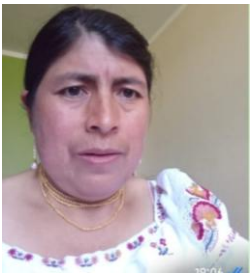


Susana del Pilar Ramos Guaipacha es una profesional ecuatoriana comprometida con la educación y el desarrollo integral de los estudiantes. Obtuvo el título de Magíster en Educación Parvularia, mención en Juego, Arte y Aprendizaje, por la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH); Licenciada en Ciencias de la Educación, mención en Educación Básica, por la Universidad Estatal de Bolívar; y Profesora de Educación Primaria por el Instituto Pedagógico Chimborazo (IPEDCH). Su formación académica integra conocimientos pedagógicos orientados al desarrollo cognitivo, emocional y social de la infancia.

Cuenta con 22 años de trayectoria profesional en el Magisterio Fiscal del Ecuador, desempeñando funciones docentes y de coordinación educativa en la provincia de Chimborazo. Inició su labor como docente sustituta en Chambo y posteriormente ejerció como docente de grado en el Instituto Franklin Roosvelt. En 2006 asumió funciones docentes en el cantón Chunchi, fortaleciendo sus competencias pedagógicas. Desde 2015 ejerce la docencia en la Unidad Educativa "Miguel Ángel León Pontón", ubicada en Riobamba.

Su experiencia profesional refleja su vocación, responsabilidad y compromiso con la actualización permanente y la innovación pedagógica. Su práctica educativa se orienta hacia la aplicación de estrategias didácticas que favorecen aprendizajes significativos, respetan las necesidades individuales y fortalecen las habilidades comunicativas de los estudiantes, contribuyendo al desarrollo integral de niñas y niños mediante una educación humana, participativa e inclusiva.

MSc. María Avelinda Guzmán Guamán
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador
avelinda.guzman@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0000-3875-4789
Riobamba, Ecuador



María Avelinda Guzmán Guamán, es una profesional comprometida con el ámbito educativo, con 16 años de experiencia en el trabajo con niños y niñas, orientando en su desarrollo integral y en el fortalecimiento de sus conocimientos de aprendizaje y habilidades para la vida.

Realizó sus estudios en la Universidad de Guayaquil obteniendo el título en Licenciada en Ciencias de la Educación, donde adquirió bases sólidas en su formación académica. Posteriormente continuando en la formación en la Universidad de Milagro, donde obtuve el título de Maestría en Educación Básica lo que le permite continuar fortaleciendo sus conocimientos y competencias en el campo educativo.

Su labor se distingue por la dedicación, la responsabilidad y el compromiso con la mejora continua, contribuyendo a la formación de niños y niñas en un ambiente educativo inclusivo, motivador y centrado en sus necesidades.

MSc. Margarita Anilema Guamán
Ministerio De Educación, Deporte Y Cultura Del Ecuador
margarita.anilema@docentes.educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0008-2436-5596
Riobamba, Ecuador



Margarita Anilema Guamán es una profesional ecuatoriana con 17 años de trayectoria educativa, comprometida con la formación integral de la niñez. Posee el título de Magíster en Educación Inicial por la Universidad Estatal de Bolívar; Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Educación Parvularia e Inicial, por la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH); y Profesora de Educación Primaria, Nivel Tecnológico, por el Instituto Jaime Roldós Aguilera. Su formación académica fundamenta una práctica pedagógica orientada a la innovación, la calidad educativa y el desarrollo de aprendizajes significativos durante la infancia.

Actualmente, se desempeña como docente en la Escuela de Educación Básica "Yolanda María Borja de Servilla", ubicada en la comunidad San José de Tipín, donde desarrolla su labor educativa con niñas y niños de Educación Inicial y Preparatoria. Su práctica docente promueve experiencias de aprendizaje que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas, motrices y socioemocionales, mediante actividades que fortalecen la creatividad, la autonomía y la formación en valores, respetando los ritmos y las necesidades individuales de sus estudiantes.

A lo largo de su trayectoria profesional, ha asumido diversas responsabilidades docentes y de liderazgo institucional, demostrando capacidad de gestión y compromiso con el fortalecimiento de la comunidad educativa. Su vocación de servicio, responsabilidad e interés por la actualización permanente orientan su labor hacia la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras que contribuyen al bienestar infantil y al desarrollo de una educación humana, inclusiva y participativa desde los primeros años de escolaridad.

EDITORIAL
SAGA

El contenido y las ideas expuestas en esta obra se encuentran protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y constituyen derechos exclusivos de su(s) autor(es)

Todos los derechos reservados © 2026

Dedicatoria

A las y los docentes de Educación Inicial que hacen de la enseñanza una experiencia de descubrimiento, exploración y aprendizaje, y que reconocen en la pedagogía Montessori, el juego activo y la tecnología educativa oportunidades para despertar la curiosidad, fortalecer la autonomía y favorecer el desarrollo integral de niñas y niños.

El libro Educación Inicial Innovadora: Montessori, Juego Activo y Tecnología en el Currículo Priorizado se dedica a quienes, con vocación, creatividad y compromiso profesional, transforman el aula en un ambiente de aprendizaje seguro, afectivo y participativo, donde cada experiencia respeta los ritmos, intereses y necesidades de la primera infancia.

A ustedes, educadores que inspiran nuevas formas de aprender, promueven la independencia infantil y convierten el juego, la exploración y la interacción con el entorno en oportunidades para desarrollar habilidades cognitivas, motrices, comunicativas y socioemocionales desde los primeros años de vida.

Agradecimiento

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a las y los docentes que, mediante su dedicación, creatividad y compromiso con la calidad educativa, contribuyen a renovar la Educación Inicial a través de la pedagogía Montessori, el juego activo y la integración pertinente de recursos tecnológicos. Su labor favorece el desarrollo de la autonomía, la creatividad, la convivencia y la adquisición de aprendizajes significativos durante la primera infancia.

El libro Educación Inicial Innovadora: Montessori, Juego Activo y Tecnología en el Currículo Priorizado nace del interés por promover prácticas pedagógicas que articulen los principios del método Montessori, las experiencias lúdicas y los recursos tecnológicos con los objetivos y destrezas del Currículo Priorizado. Su elaboración responde al compromiso de impulsar una educación participativa, inclusiva y respetuosa de las características del desarrollo infantil.

Expresamos un especial reconocimiento al equipo del CIIE – Centro de Investigación e Innovación Educativa, por su acompañamiento en el fortalecimiento de la investigación educativa y la promoción de propuestas que integran metodologías activas, innovación pedagógica y tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la primera infancia.

De igual manera, manifestamos nuestra gratitud a Editorial SAGA, por su respaldo profesional y compromiso con la publicación y difusión de obras académicas que enriquecen la práctica docente, promueven la innovación pedagógica y contribuyen al mejoramiento de la Educación Inicial, con especial atención al bienestar, la autonomía y el desarrollo integral de niñas y niños.

Sinopsis

Educación Inicial Innovadora: Montessori, Juego Activo y Tecnología en el Currículo Priorizado presenta una propuesta pedagógica orientada a transformar las experiencias de aprendizaje durante la primera infancia mediante la articulación de enfoques educativos contemporáneos. La obra examina la relación entre el desarrollo infantil y la organización curricular desde una perspectiva científica que reconoce la autonomía y la participación activa como condiciones del aprendizaje significativo. Profundiza en la pedagogía Montessori mediante el análisis de ambientes preparados y materiales sensoriales que favorecen la independencia progresiva. Asimismo, estudia el juego activo como estrategia didáctica para fortalecer las capacidades cognitivas y motrices mediante experiencias corporales vinculadas con la exploración del entorno. La incorporación de tecnologías educativas amplía las posibilidades de interacción y creación pedagógica bajo criterios de pertinencia evolutiva y mediación docente. Desde una perspectiva integradora, el libro desarrolla orientaciones para diseñar experiencias que relacionan recursos manipulativos con actividades lúdicas y herramientas digitales. También aborda la evaluación auténtica mediante procesos de observación y documentación del aprendizaje infantil. Su planteamiento académico contribuye a la construcción de prácticas educativas inclusivas que responden a las particularidades del desarrollo temprano y promueven una aplicación reflexiva del Currículo Priorizado en ambientes de aprendizaje dinámicos y participativos.

Palabras clave: educación de la primera infancia, método Montessori, juego educativo, tecnología educacional, desarrollo del niño.

Synopsis

Innovative Early Childhood Education: Montessori, Active Play, and Technology in the Prioritized Curriculum presents a pedagogical proposal aimed at transforming learning experiences during early childhood through the integration of contemporary educational approaches. The book examines the relationship between child development and curriculum organization from a scientific perspective that recognizes autonomy and active participation as essential conditions for meaningful learning. It examines Montessori pedagogy through the analysis of prepared environments and sensory materials that foster progressive independence. It also addresses active play as a teaching strategy to strengthen cognitive and motor abilities through physical experiences connected to environmental exploration. The incorporation of educational technologies expands opportunities for interaction and pedagogical creativity under criteria of developmental appropriateness and teacher guidance. From an integrative perspective, the book provides guidelines for designing learning experiences that combine manipulative resources with playful activities and digital tools. It also addresses authentic assessment through systematic observation and documentation of children's learning. Its academic approach contributes to the development of inclusive educational practices that respond to the characteristics of early childhood development and promote the reflective implementation of the Prioritized Curriculum within dynamic and participatory learning environments.

Keywords: early childhood education, Montessori method, educational games, educational technology, child development.

Índice General

Sinopsis ..... **xv**

Índice General **17**

Índice de Tablas **20**

Índice de Figuras **21**

Introducción **23**

Capítulo I Reconfiguración pedagógica de la Educación Inicial desde el Currículo Priorizado **27**

1.1. Transformaciones contemporáneas de la Educación Inicial y su articulación con el Currículo Priorizado 31

1.2. Neurodesarrollo infantil y procesos de aprendizaje durante los primeros años de vida 34

1.3. Organización curricular por ámbitos de desarrollo, destrezas y experiencias integradoras 38

1.4. Diseño de ambientes educativos flexibles para la autonomía, la curiosidad y la experimentación infantil 41

1.5. Mediación docente y personalización de los aprendizajes desde la diversidad de ritmos evolutivos 45

1.6. Planificación microcurricular innovadora mediante experiencias interdisciplinarias y situaciones de aprendizaje 48

Capítulo II Pedagogía Montessori y construcción de experiencias de aprendizaje autónomo **53**

2.1. Principios científicos de la pedagogía Montessori y su correspondencia con el desarrollo infantil 57

2.2. El ambiente preparado como sistema de organización espacial, sensorial y pedagógica 60

2.3. Materiales Montessori y desarrollo del pensamiento lógico, la percepción sensorial y la coordinación motriz 64

2.4. Vida práctica, autorregulación y construcción progresiva de la independencia infantil 67

2.5. Integración de las experiencias Montessori con las destrezas del Currículo Priorizado 71

2.6. Diseño de secuencias didácticas Montessori mediante estaciones de aprendizaje y observación pedagógica 74

Capítulo III Juego activo, corporalidad y aprendizaje experiencial en la primera infancia 79

3.1. El juego activo como dispositivo pedagógico para el desarrollo cognitivo, motor y socioemocional 83

3.2. Neuroeducación, movimiento corporal y activación de procesos atencionales en la infancia 86

3.3. Experiencias lúdicas multisensoriales para la exploración, el descubrimiento y la resolución de problemas 90

3.4. Psicomotricidad vivenciada y construcción de nociones espaciales, temporales y matemáticas 93

3.5. Gamificación analógica, circuitos motores y dinámicas cooperativas vinculadas al Currículo Priorizado 96

3.6. Diseño de experiencias de juego activo con criterios de inclusión, participación y progresión del aprendizaje 99

Capítulo IV Tecnología educativa y experiencias digitales inteligentes en Educación Inicial 105

4.1. Alfabetización digital temprana y criterios pedagógicos para el uso responsable de tecnologías 109

4.2. Recursos interactivos y aplicaciones educativas para el desarrollo del lenguaje, la creatividad y el pensamiento lógico 112

4.3. Realidad aumentada y narrativas digitales para la exploración multisensorial del entorno infantil 116

4.4. Pensamiento computacional desenchufado, robótica educativa inicial y secuenciación de acciones 119

4.5. Inteligencia artificial como recurso de apoyo docente para la creación y adaptación de experiencias educativas.....122

4.6. Integración equilibrada de recursos digitales, materiales manipulativos y actividades corporales en la planificación curricular 125

Capítulo V Arquitectura didáctica integradora: Montessori, juego activo y tecnología en el Currículo Priorizado 131

5.1. Diseño de un modelo pedagógico híbrido basado en autonomía, movimiento e interacción tecnológica.....135

5.2. Articulación de destrezas curriculares mediante proyectos de aprendizaje, ambientes Montessori y experiencias lúdicas 138

5.3. Construcción de itinerarios didácticos integrados con materiales concretos, juego corporal y recursos digitales.....142

5.4. Evaluación auténtica del desarrollo infantil mediante observación sistemática, documentación pedagógica y portafolios digitales.....145

5.5. Diseño Universal para el Aprendizaje y adaptación de experiencias integradas a la diversidad infantil.....149

5.6. Validación pedagógica de propuestas innovadoras mediante indicadores de desarrollo, evidencias de aprendizaje y mejora de la práctica docente 152

Conclusiones 157

Referencias Bibliográficas.....161

Índice de Tablas

Tabla 1 *Componentes pedagógicos de la reconfiguración de la Educación Inicial desde el Currículo Priorizado* 51
Tabla 2 *Articulación de los fundamentos Montessori con el desarrollo infantil y las experiencias de aprendizaje autónomo* 77
Tabla 3 *Componentes pedagógicos del juego activo y su contribución al aprendizaje en la primera infancia* 103
Tabla 4 *Ejes pedagógicos para la integración de tecnologías educativas en Educación Inicial* 129
Tabla 5 *Componentes de la arquitectura didáctica integradora para la educación inicial en el Currículo Priorizado* 155

Índice de Figuras

Figura 1 *Reconfiguración pedagógica de la Educación Inicial* 29
Figura 2 *Dimensiones del neurodesarrollo y aprendizaje infantil* 35
Figura 3 *Ambientes educativos para el aprendizaje autónomo y experimental*.....43
Figura 4 *Fundamentos del aprendizaje autónomo Montessori*.....55
Figura 5 *Dimensiones del ambiente preparado Montessori* 63
Figura 6 *Desarrollo progresivo de la independencia infantil* 69
Figura 7 *Dimensiones pedagógicas del juego activo infantil* 81
Figura 8 *Movimiento corporal y procesos atencionales*.....87
Figura 9 *Psicomotricidad y construcción de nociones básicas* 95
Figura 10 *Ejes de la tecnología educativa en Educación Inicial*.....107
Figura 11 *Recursos digitales para el desarrollo de capacidades infantiles* 113
Figura 12 *Pensamiento computacional y robótica en Educación Inicial* 121
Figura 13 *Arquitectura didáctica integradora en educación inicial* ..133
Figura 14 *Articulación curricular mediante experiencias integradas* 139
Figura 15 *Evaluación auténtica del aprendizaje infantil*.....147

Introducción

La Educación Inicial ha experimentado transformaciones pedagógicas orientadas al reconocimiento de la infancia como una etapa determinante para el desarrollo cognitivo y socioemocional. Las investigaciones contemporáneas han ampliado la comprensión de los procesos mediante los cuales los niños construyen conocimientos a partir de sus interacciones con el entorno. Lillard et al. (2017) documentaron efectos favorables de la educación Montessori sobre diversos resultados del desarrollo infantil. Sus hallazgos aportan evidencia para reconsiderar las prácticas educativas tradicionales y fortalecer experiencias centradas en la autonomía y la participación activa.

En Ecuador, la organización de la Educación Inicial responde a orientaciones curriculares que reconocen las particularidades evolutivas de los niños y la necesidad de promover aprendizajes integrales. El Ministerio de Educación del Ecuador (2014) estableció una organización curricular basada en ámbitos de desarrollo y aprendizaje. Posteriormente, el Ministerio de Educación del Ecuador (2025) planteó una priorización de habilidades comunicacionales y lógico-matemáticas junto con capacidades digitales y socioemocionales. Tal orientación demanda propuestas didácticas pertinentes que articulen las disposiciones curriculares con experiencias educativas significativas y acordes con las características de la primera infancia.

La incorporación de metodologías activas adquiere relevancia ante la necesidad de diversificar las experiencias educativas y reconocer las diferencias individuales en los procesos de aprendizaje. Randolph et al. (2023) analizaron sistemáticamente los efectos de la educación Montessori sobre resultados académicos y no académicos. La investigación aporta elementos para valorar la organización de ambientes preparados y el empleo de materiales

manipulativos. Desde una perspectiva complementaria, Skene et al. (2022) examinaron los beneficios del juego guiado y su contribución al aprendizaje infantil mediante una revisión sistemática y metaanálisis.

El movimiento corporal también ocupa un lugar relevante en la construcción de experiencias pedagógicas durante los primeros años. La actividad física permite desarrollar habilidades motrices y participar en situaciones de interacción que requieren atención y regulación del comportamiento. Morales et al. (2024) examinaron mediante un metaanálisis los efectos de la actividad física sobre el rendimiento cognitivo infantil. Por su parte, Malambo et al. (2022) estudiaron las relaciones entre competencias motrices y funciones ejecutivas. Ambas investigaciones proporcionan referentes científicos para incorporar experiencias corporales intencionadas dentro de la planificación educativa.

La presencia de recursos tecnológicos en los ambientes infantiles plantea nuevas exigencias para la mediación pedagógica y la selección de experiencias digitales. Su incorporación requiere criterios relacionados con la edad y los propósitos educativos. Mallawaarachchi et al. (2024) analizaron las relaciones entre las condiciones de uso de pantallas y los resultados cognitivos y psicosociales durante la infancia. Asimismo, Alonso-García et al. (2024) examinaron mediante un metaanálisis la contribución de la robótica educativa al pensamiento computacional. Tales aportaciones permiten valorar aplicaciones tecnológicas compatibles con las necesidades del desarrollo temprano.

La justificación académica del libro reside en la necesidad de articular perspectivas pedagógicas que habitualmente reciben tratamientos independientes dentro de la literatura educativa. La relación entre Montessori y juego activo adquiere especial interés cuando se vincula con recursos tecnológicos y destrezas curriculares priorizadas. Bower et al. (2025) investigaron experiencias espaciales mediante materiales concretos y digitales

en niños de tres años. Sus resultados ofrecen elementos para estudiar la relación entre manipulación y aprendizaje matemático. La integración pedagógica requiere, por tanto, una planificación sustentada en evidencias y decisiones didácticas pertinentes.

El objetivo general de la obra consiste en analizar y estructurar una propuesta pedagógica integradora que articule Montessori con el juego activo y la tecnología educativa dentro del Currículo Priorizado de Educación Inicial. De manera específica, se busca examinar las contribuciones científicas de cada enfoque y establecer criterios para diseñar experiencias de aprendizaje inclusivas. También se pretende orientar la evaluación del desarrollo infantil mediante procedimientos de observación y documentación pedagógica. Pianta y Hofkens (2023) aportan elementos para comprender la calidad educativa desde las interacciones entre docentes y estudiantes.

La orientación investigativa del libro se organiza alrededor de interrogantes relacionadas con la pertinencia de integrar diferentes enfoques pedagógicos durante la primera infancia. ¿De qué manera pueden articularse los principios Montessori con las experiencias de juego activo dentro del Currículo Priorizado? ¿Qué criterios permiten seleccionar tecnologías educativas adecuadas para el desarrollo infantil? ¿Qué procedimientos facilitan la valoración de aprendizajes mediante evidencias observables? Rüdisüli et al. (2024) estudiaron las relaciones entre la calidad de las interacciones docentes y la disposición infantil hacia el juego, aportando referentes para examinar dichas cuestiones.

La organización del libro comprende cinco capítulos articulados mediante una progresión conceptual y didáctica. El primero examina la reconfiguración pedagógica de la Educación Inicial desde el Currículo Priorizado y aborda las relaciones entre neurodesarrollo y planificación microcurricular. El segundo profundiza en la pedagogía Montessori mediante el estudio de ambientes preparados y materiales sensoriales. El tercero analiza el

juego activo desde la corporalidad y el aprendizaje experiencial. Gerholm et al. (2019) aportan evidencia experimental sobre métodos de enseñanza y diversas capacidades infantiles que permite enriquecer la discusión pedagógica desarrollada en dichos capítulos.

El cuarto capítulo aborda la tecnología educativa mediante recursos interactivos y propuestas vinculadas con el pensamiento computacional. El quinto desarrolla una arquitectura didáctica integradora que relaciona autonomía y movimiento con mediación tecnológica y evaluación auténtica. Ching y Hsu (2023) proporcionan antecedentes investigativos sobre robótica educativa y pensamiento computacional en edades tempranas. La obra busca contribuir al análisis académico y a la práctica docente mediante orientaciones que favorezcan experiencias educativas pertinentes para el desarrollo integral infantil y coherentes con las prioridades curriculares ecuatorianas.

Capítulo 1

Reconfiguración pedagógica de la Educación Inicial desde el Currículo Priorizado



La Educación Inicial ocupa un lugar fundamental en la construcción de experiencias que acompañan el desarrollo humano desde sus primeros años. Su transformación pedagógica responde a nuevas comprensiones sobre la infancia y a la necesidad de revisar las prácticas educativas tradicionales. En Ecuador, la actualización curricular plantea oportunidades para fortalecer la pertinencia de los aprendizajes. El Ministerio de Educación del Ecuador (2025) orienta dicha renovación hacia habilidades comunicacionales, lógico matemáticas, digitales y socioemocionales que requieren atención desde edades tempranas.

Comprender la reconfiguración pedagógica exige reconocer que las decisiones curriculares mantienen una relación directa con las concepciones sobre el desarrollo infantil. La enseñanza adquiere significado cuando considera las capacidades evolutivas y las experiencias que intervienen en su construcción. Durante los primeros años, cada interacción educativa puede ampliar oportunidades para aprender. Por ello, el análisis pedagógico necesita vincular los conocimientos sobre maduración y aprendizaje con las condiciones relacionales que caracterizan la vida cotidiana dentro de las instituciones educativas.

La comprensión del desarrollo temprano también invita a examinar la calidad de las relaciones construidas en los espacios educativos. Las interacciones cotidianas influyen en las oportunidades de participación y en la disposición infantil hacia nuevas experiencias. Pianta y Hofkens (2023) destacan el valor de las interacciones observadas entre docentes y estudiantes para comprender la calidad educativa. Su planteamiento permite reconocer que las decisiones pedagógicas adquieren significado mediante vínculos capaces de sostener experiencias de aprendizaje respetuosas.

La organización curricular constituye otro componente necesario para comprender las transformaciones de la Educación Inicial ecuatoriana. Su estructura proporciona referencias que

orientan las decisiones docentes y favorecen la continuidad de los procesos formativos. El Ministerio de Educación del Ecuador (2014) establece ejes y ámbitos de desarrollo y aprendizaje que permiten organizar las intenciones educativas. Desde dicha perspectiva, corresponde interpretar las relaciones entre los componentes curriculares para construir propuestas coherentes con las características de la infancia.

La reflexión curricular conduce también hacia las condiciones materiales y relacionales donde transcurren las experiencias educativas. La organización del ambiente influye en las posibilidades de participación y en las relaciones que se establecen durante las actividades. Paschall et al. (2023) examinan la calidad educativa considerando las relaciones individuales entre docentes y niños junto con las características de la enseñanza. Tal aproximación permite comprender que las condiciones del aprendizaje requieren una mirada atenta a las experiencias compartidas.

Figura 1

Reconfiguración pedagógica de la Educación Inicial



La diversidad presente en los grupos infantiles plantea preguntas relacionadas con la pertinencia de las intervenciones

pedagógicas. Las diferencias evolutivas requieren decisiones profesionales capaces de reconocer necesidades particulares sin perder de vista los propósitos educativos comunes. Rojas y Abenavoli (2023) analizan las relaciones entre comportamientos problemáticos y calidad de interacción docente considerando la composición etaria del aula. Su investigación aporta elementos para comprender la complejidad de las dinámicas educativas y las condiciones que acompañan la participación infantil.

La planificación pedagógica adquiere relevancia cuando permite traducir las orientaciones curriculares en propuestas relacionadas con las experiencias infantiles. Su elaboración requiere criterios que vinculen las intenciones educativas con las posibilidades de participación presentes en cada grupo. El Ministerio de Educación del Ecuador (2015) ofrece orientaciones metodológicas para implementar el currículo mediante experiencias de aprendizaje organizadas. Dicho referente permite comprender la planificación como una responsabilidad profesional que necesita reflexión y capacidad de adaptación durante la práctica.

En medio de las transformaciones educativas contemporáneas, las metodologías activas adquieren interés por las oportunidades que ofrecen para revisar la participación infantil. Su incorporación requiere examinar los fundamentos pedagógicos y las condiciones necesarias para desarrollar experiencias pertinentes. El enfoque Montessori, el juego activo y los recursos tecnológicos plantean posibilidades diferentes que merecen valoración crítica. Su tratamiento dentro de la Educación Inicial demanda reconocer las características evolutivas y los propósitos curriculares que orientan cada decisión educativa.

La renovación pedagógica también requiere reconocer las particularidades culturales y sociales que atraviesan las experiencias infantiles. Las instituciones educativas reciben niños cuyas historias familiares y oportunidades de aprendizaje presentan

diferencias significativas. El Ministerio de Educación del Ecuador (2025) establece prioridades formativas que pueden orientar respuestas educativas pertinentes dentro de dicha diversidad. Su aplicación demanda interpretación profesional para relacionar los aprendizajes previstos con las necesidades presentes en cada comunidad y con las condiciones reales de participación.

El capítulo examina la reconfiguración pedagógica de la Educación Inicial mediante una secuencia que relaciona transformación curricular y comprensión del desarrollo infantil. Posteriormente aborda la organización de los aprendizajes y las condiciones que favorecen su construcción dentro de los ambientes educativos. La reflexión continúa con la mediación docente y la planificación microcurricular como responsabilidades profesionales vinculadas. El tratamiento conjunto de tales dimensiones permite establecer fundamentos para analizar propuestas innovadoras desde una perspectiva educativa crítica y fundamentada.

1.1. Transformaciones contemporáneas de la Educación Inicial y su articulación con el Currículo Priorizado

La Educación Inicial atraviesa una transformación pedagógica vinculada con nuevas formas de comprender la infancia y sus procesos de aprendizaje. La atención educativa reconoce progresivamente a niñas y niños como participantes activos en la construcción de conocimientos. Desde tal perspectiva, el Currículo Priorizado ecuatoriano orienta la selección de aprendizajes relevantes para edades de tres a cinco años. Su planteamiento invita a revisar prácticas tradicionales y a fortalecer experiencias educativas pertinentes para las realidades infantiles actuales.

La renovación curricular responde a una necesidad: establecer relaciones más estrechas entre las experiencias cotidianas y las intenciones pedagógicas. Durante años, ciertas prácticas privilegiaron actividades uniformes y resultados visibles

por encima de los procesos individuales. Frente a ello, adquieren relevancia la observación docente y el reconocimiento de ritmos diversos. El Ministerio de Educación del Ecuador (2025) organiza su propuesta alrededor de habilidades comunicacionales, lógico matemáticas, digitales y socioemocionales que orientan decisiones educativas con sentido formativo.

La priorización curricular exige comprender que seleccionar aprendizajes implica establecer criterios pedagógicos sobre su pertinencia. En Educación Inicial, tal decisión demanda atender las necesidades del desarrollo infantil sin reducir la enseñanza a contenidos aislados. Las experiencias cobran valor cuando permiten relacionar lenguaje, pensamiento, movimiento y convivencia dentro de situaciones reconocibles. Por ello, la planificación requiere flexibilidad para responder a preguntas inesperadas y descubrimientos espontáneos que enriquecen la actividad educativa diaria dentro y fuera del aula.

Otro cambio significativo aparece en la manera de interpretar la participación infantil. Las niñas y los niños expresan intereses mediante palabras, gestos, desplazamientos y elecciones que merecen atención pedagógica. Escuchar tales manifestaciones permite reconocer capacidades invisibles en propuestas demasiado dirigidas. La intervención docente gana profundidad cuando ofrece oportunidades para decidir y ensayar respuestas propias. Esa apertura fortalece la autonomía sin abandonar el acompañamiento adulto necesario para sostener experiencias seguras y respetuosas en la convivencia escolar.

La articulación con el Currículo Priorizado también transforma el sentido de la evaluación. Observar avances infantiles requiere mirar procesos antes que comparar desempeños mediante parámetros rígidos. El Ministerio de Educación del Ecuador (2025) sitúa habilidades en su propuesta curricular, lo que demanda recoger evidencias desde situaciones habituales de aprendizaje. Registros narrativos, conversaciones y producciones infantiles

pueden orientar ajustes oportunos. La evaluación adquiere entonces una función interpretativa que acompaña las trayectorias y fundamenta decisiones docentes responsables.

Las transformaciones contemporáneas alcanzan igualmente la organización de los ambientes educativos. El espacio deja de entenderse como un escenario neutro y pasa a considerarse parte de las condiciones que favorecen la participación. Materiales accesibles, zonas de encuentro y posibilidades de desplazamiento permiten ampliar las iniciativas infantiles. Sin embargo, ninguna distribución espacial garantiza por sí misma aprendizajes significativos. Su valor depende de las relaciones que promueve y de la intencionalidad pedagógica presente en cada experiencia compartida.

En el escenario ecuatoriano, la diversidad cultural y territorial plantea exigencias particulares para la concreción curricular. Las experiencias de aprendizaje necesitan dialogar con las lenguas, prácticas familiares y formas de convivencia de cada comunidad. Aplicar orientaciones comunes no equivale a desconocer diferencias locales. Por el contrario, la pertinencia educativa crece cuando las propuestas incorporan saberes cercanos a la infancia. Tal sensibilidad permite vincular las prioridades institucionales con historias y necesidades presentes en cada entorno educativo.

La presencia creciente de recursos digitales introduce preguntas sobre su lugar en la primera infancia. El Currículo Priorizado reconoce las habilidades digitales entre sus énfasis formativos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025). Esa orientación requiere decisiones ajustadas a la edad y al propósito educativo. La mediación adulta resulta indispensable para evitar actividades mecánicas o exposiciones innecesarias. Conviene valorar cada recurso por las oportunidades de expresión, interacción y comprensión cotidiana que ofrece a niñas y niños.

La transformación pedagógica también modifica las responsabilidades profesionales del personal docente. Planificar demanda interpretar orientaciones curriculares y reconocer las características concretas del grupo. Durante la jornada aparecen situaciones que obligan a reformular preguntas, tiempos y apoyos previstos. Tal capacidad de respuesta se construye mediante reflexión sobre la práctica y diálogo entre colegas. La formación continua cobra sentido cuando ayuda a comprender decisiones cotidianas y a fundamentarlas desde las necesidades reales del aprendizaje infantil situado y diverso.

En conjunto, la articulación entre transformaciones pedagógicas y Currículo Priorizado abre posibilidades para revisar la coherencia de las propuestas institucionales. La calidad de la Educación Inicial depende de decisiones que conecten propósitos formativos con experiencias respetuosas de la infancia. Desde tal base, las metodologías activas y los recursos contemporáneos pueden analizarse de manera crítica según su contribución educativa concreta. El capítulo avanza hacia esa discusión sin perder de vista la centralidad de las relaciones humanas.

1.2. Neurodesarrollo infantil y procesos de aprendizaje durante los primeros años de vida

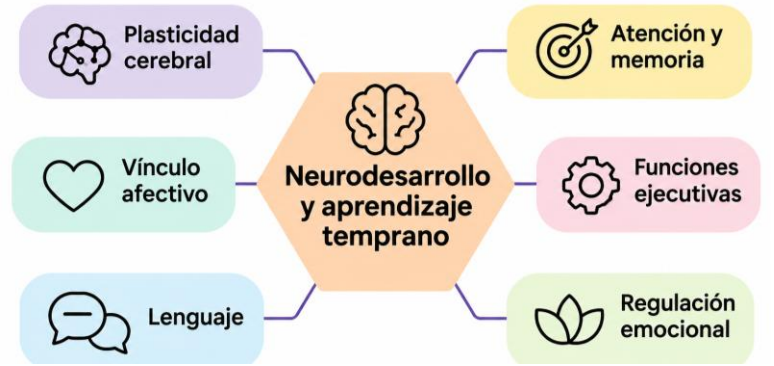
El neurodesarrollo infantil constituye un proceso dinámico mediante el cual el sistema nervioso adquiere progresivamente capacidades para interpretar experiencias y organizar respuestas. Durante los primeros años de vida, la maduración cerebral mantiene una relación estrecha con las oportunidades de interacción que ofrece el entorno. Cada experiencia cotidiana participa en la construcción de habilidades cognitivas, emocionales y motrices. Comprender dicha relación permite fundamentar decisiones pedagógicas respetuosas de los procesos evolutivos y de las particularidades individuales de cada niño.

La plasticidad cerebral representa una característica relevante del desarrollo temprano porque permite modificar conexiones neuronales mediante la experiencia. Durante la infancia, los aprendizajes se construyen mediante procesos continuos de adaptación y reorganización funcional. La repetición significativa favorece la consolidación de determinadas habilidades, mientras las experiencias novedosas amplían las posibilidades de respuesta. Sin embargo, la plasticidad no implica aprendizajes ilimitados ni idénticos. Cada trayectoria evolutiva responde a condiciones biológicas y ambientales que interactúan durante el crecimiento infantil.

Las relaciones afectivas desempeñan una función importante en la organización de los procesos de aprendizaje. Un niño que percibe seguridad encuentra mejores condiciones para dirigir su atención hacia las experiencias educativas. Pianta y Hofkens (2023) destacan la relevancia de las interacciones observables entre docentes y estudiantes al analizar la calidad educativa temprana. Desde tal perspectiva, la sensibilidad del adulto adquiere valor pedagógico cuando permite reconocer señales emocionales y responder oportunamente a necesidades particulares del desarrollo infantil.

Figura 2

Dimensiones del neurodesarrollo y aprendizaje infantil



El desarrollo de la atención durante la primera infancia ocurre de manera gradual y depende de múltiples factores relacionados con la maduración y la experiencia. Los periodos de concentración varían según la edad, el interés y las características de cada actividad. Por ello, exigir permanencia prolongada ante tareas poco significativas puede generar respuestas de cansancio o desinterés. La organización pedagógica necesita considerar tiempos flexibles que permitan alternar momentos de exploración, descanso y participación consciente dentro de experiencias educativas cotidianas.

La memoria infantil también experimenta transformaciones importantes durante los primeros años de vida. Su desarrollo permite reconocer personas, anticipar acontecimientos y recuperar experiencias anteriores para resolver situaciones nuevas. Los aprendizajes adquieren mayor permanencia cuando encuentran relaciones con vivencias comprensibles y emocionalmente significativas. En el ámbito educativo, conviene ofrecer oportunidades para recordar mediante conversaciones y acciones compartidas. Tales experiencias favorecen la organización progresiva del pensamiento sin convertir la repetición mecánica en el centro de la enseñanza infantil.

El lenguaje mantiene una relación profunda con la evolución de las capacidades cognitivas y sociales. Mediante intercambios comunicativos frecuentes, los niños amplían su vocabulario y desarrollan recursos para expresar necesidades e interpretar acontecimientos. La calidad de tales intercambios merece especial atención. Pianta y Hofkens (2023) consideran las interacciones educativas un componente relevante para comprender la calidad de la enseñanza temprana. Conversar con sensibilidad permite enriquecer las oportunidades de participación verbal y construcción compartida de significados durante la infancia.

El movimiento corporal participa activamente en la construcción de conocimientos durante la primera infancia. Mediante desplazamientos y acciones manipulativas, los niños obtienen información sobre distancias, tamaños y relaciones espaciales. Tales experiencias requieren coordinación progresiva entre percepción y respuesta motriz. La maduración neurológica acompaña el desarrollo de habilidades que permiten actuar con mayor precisión. Desde una mirada pedagógica, reconocer el valor del cuerpo significa comprender que aprender también involucra sensaciones y experiencias físicas vinculadas con el entorno.

Las funciones ejecutivas comienzan a desarrollarse tempranamente y adquieren mayor complejidad mediante experiencias sucesivas. Procesos como el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva intervienen en la regulación de conductas orientadas hacia determinados propósitos. Durante la infancia, tales capacidades permanecen en construcción y requieren acompañamiento adulto. La enseñanza puede favorecer su desarrollo mediante actividades que permitan esperar turnos, modificar estrategias y mantener propósitos alcanzables sin imponer exigencias ajenas a la maduración individual.

La regulación emocional constituye otro proceso vinculado con la maduración cerebral y las experiencias relacionales. Durante los primeros años, los niños necesitan acompañamiento para reconocer emociones intensas y recuperar progresivamente el equilibrio. Pianta y Hofkens (2023) aportan una perspectiva centrada en las interacciones docentes al examinar la calidad de la educación temprana. Desde dicha mirada, las respuestas adultas respetuosas pueden favorecer ambientes relacionales que acompañen el desarrollo emocional y la disposición infantil hacia nuevas experiencias de aprendizaje.

Comprender el neurodesarrollo permite reconocer que las experiencias educativas deben responder a posibilidades evolutivas diversas. Ninguna estrategia pedagógica produce efectos idénticos

en todos los niños, pues intervienen diferencias individuales y condiciones de participación. La articulación curricular requiere considerar tales particularidades al establecer propósitos y organizar experiencias. Desde dicha comprensión, el conocimiento del desarrollo cerebral aporta fundamentos para valorar las decisiones docentes y examinar posteriormente la pertinencia de distintas metodologías educativas durante los primeros años de vida.

1.3. Organización curricular por ámbitos de desarrollo, destrezas y experiencias integradoras

La organización curricular de la Educación Inicial responde a la necesidad de establecer una estructura pedagógica que reconozca las distintas dimensiones del desarrollo infantil. Los ámbitos de aprendizaje permiten ordenar intenciones educativas sin fragmentar las experiencias que viven niñas y niños. Su articulación con las destrezas facilita identificar capacidades progresivas y orientar la intervención docente. Desde una perspectiva integradora, la planificación adquiere sentido cuando relaciona los propósitos curriculares con situaciones cercanas a la vida infantil cotidiana.

El Currículo de Educación Inicial ecuatoriano establece una organización mediante ejes y ámbitos de desarrollo y aprendizaje que orientan el trabajo pedagógico. Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2014), dicha estructura considera las características evolutivas y las necesidades formativas de cada grupo de edad. Su aplicación requiere interpretar las relaciones entre los componentes curriculares. La coherencia pedagógica depende de comprender sus funciones y evitar que cada ámbito se convierta en una unidad independiente.

Los ejes curriculares ofrecen una referencia general para comprender las grandes dimensiones del desarrollo infantil. En el currículo ecuatoriano se reconocen el desarrollo personal y social,

el descubrimiento natural y cultural, y la expresión y comunicación. Cada eje agrupa ámbitos que permiten precisar las intenciones educativas según las características de la infancia. La relación entre ellos expresa una visión integral del aprendizaje y facilita organizar propuestas que vinculen distintas capacidades durante una misma experiencia educativa.

En el subnivel Inicial 2, los ámbitos curriculares permiten atender capacidades relacionadas con identidad, convivencia, pensamiento y expresión. Su organización contempla identidad y autonomía, convivencia, relaciones con el medio natural y cultural, relaciones lógico matemáticas, comprensión y expresión del lenguaje, expresión artística y expresión corporal y motricidad. El Ministerio de Educación del Ecuador (2014) presenta dicha distribución como referencia para orientar los aprendizajes infantiles. Su tratamiento pedagógico demanda reconocer relaciones entre capacidades que evolucionan de manera interdependiente.

Las destrezas constituyen referentes para reconocer aprendizajes esperados durante determinados momentos del desarrollo. Su formulación permite orientar la planificación mediante capacidades observables que adquieren complejidad progresiva. Sin embargo, su interpretación requiere considerar las condiciones particulares en que cada niño participa. Una destreza puede manifestarse mediante diferentes acciones y formas de expresión. Por ello, corresponde al docente identificar oportunidades de aprendizaje pertinentes y evitar actividades centradas exclusivamente en verificar conductas previamente definidas por la planificación institucional.

La selección de destrezas requiere establecer relaciones entre los objetivos de aprendizaje y las experiencias disponibles en el entorno educativo. El Ministerio de Educación del Ecuador (2014) plantea orientaciones que permiten reconocer progresiones formativas dentro de los ámbitos curriculares. En la práctica,

corresponde identificar capacidades relacionadas que puedan desarrollarse mediante situaciones compartidas. Una experiencia de clasificación de materiales, por ejemplo, puede movilizar nociones matemáticas y habilidades comunicativas mediante acciones vinculadas con intereses infantiles cercanos.

Las experiencias integradoras permiten articular diferentes ámbitos mediante situaciones educativas organizadas alrededor de un propósito compartido. Su diseño parte de un elemento motivador que despierta interés y favorece la participación infantil. Una actividad relacionada con el cuidado de plantas puede involucrar observación, expresión oral y responsabilidad colectiva. La integración curricular adquiere profundidad cuando las acciones mantienen relaciones comprensibles para los niños. Cada actividad necesita contribuir al desarrollo de capacidades vinculadas con el propósito educativo previsto.

La organización de experiencias de aprendizaje demanda considerar una secuencia pedagógica que favorezca la participación desde el inicio hasta el cierre. El Currículo de Educación Inicial contempla momentos de inicio, desarrollo y cierre dentro de las orientaciones metodológicas propuestas por el Ministerio de Educación del Ecuador (2014). Cada momento cumple una función dentro de la experiencia compartida. Su aplicación requiere flexibilidad para atender acontecimientos imprevistos y recuperar aportaciones infantiles que enriquecen el trabajo pedagógico cotidiano del aula.

La integración curricular también plantea exigencias relacionadas con la selección de recursos y la organización temporal. Los materiales necesitan guardar correspondencia con las destrezas previstas y ofrecer posibilidades reales de participación. Del mismo modo, la duración de las experiencias debe responder a las características del grupo. Una planificación excesivamente rígida puede limitar iniciativas valiosas. El criterio docente permite ajustar las condiciones de trabajo sin perder la

orientación pedagógica que fundamenta cada propuesta de aprendizaje infantil compartido.

La articulación entre ámbitos, destrezas y experiencias integradoras permite comprender la planificación curricular como una construcción pedagógica reflexiva. Su coherencia depende de establecer relaciones entre las capacidades esperadas y las oportunidades educativas que ofrece cada experiencia. Desde tal perspectiva, la organización curricular proporciona criterios para analizar posteriormente propuestas metodológicas diversas. El trabajo docente encuentra una referencia que permite valorar la pertinencia de las actividades y mantener continuidad entre las intenciones educativas y su desarrollo práctico.

1.4. Diseño de ambientes educativos flexibles para la autonomía, la curiosidad y la experimentación infantil

El diseño de ambientes educativos flexibles constituye una dimensión pedagógica relacionada con las oportunidades de actuación que encuentran los niños durante sus experiencias de aprendizaje. La disposición del espacio influye en las posibilidades de desplazamiento y elección de materiales. Un ambiente cuidadosamente organizado permite desarrollar iniciativas personales dentro de condiciones seguras. Su planificación requiere comprender que las características físicas del aula adquieren significado mediante las actividades y relaciones que se construyen diariamente entre sus participantes infantiles y adultos.

La flexibilidad espacial implica reconocer que las necesidades educativas cambian durante la jornada y entre diferentes grupos infantiles. Un mismo ambiente puede favorecer encuentros colectivos o actividades individuales mediante modificaciones sencillas de su distribución. Los muebles móviles y las superficies disponibles facilitan reorganizar las propuestas sin interrumpir innecesariamente la participación. Esta capacidad de adaptación exige observar el uso cotidiano del espacio. Las

decisiones docentes deben responder a necesidades identificadas y no únicamente a criterios decorativos previamente establecidos.

La autonomía infantil encuentra condiciones favorables cuando los materiales permanecen visibles y al alcance de quienes participan. La posibilidad de seleccionar objetos y devolverlos a su lugar permite desarrollar responsabilidades progresivas. Sin embargo, la independencia requiere acompañamiento respetuoso y oportunidades para aprender procedimientos cotidianos. Paschall et al. (2023) examinan la calidad de las interacciones docentes considerando las relaciones individuales con los niños. Su investigación permite valorar la dimensión relacional de las experiencias educativas tempranas.

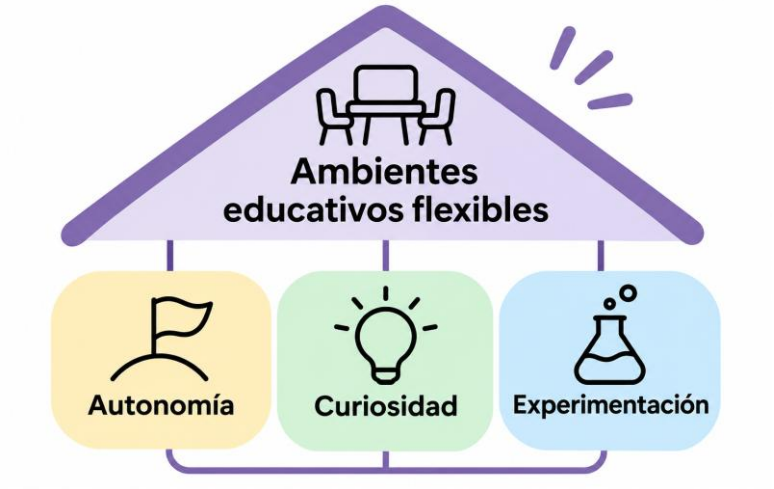
La curiosidad infantil puede fortalecerse mediante ambientes que presenten posibilidades de descubrimiento sin anticipar todas las respuestas. Objetos naturales y materiales de diferentes características despiertan preguntas relacionadas con sus propiedades y usos. La disposición de tales elementos necesita favorecer comparaciones y nuevas combinaciones. Una mesa con semillas y recipientes puede originar investigaciones espontáneas sobre cantidades o tamaños. El interés pedagógico reside en acompañar tales descubrimientos mediante preguntas pertinentes que amplíen las posibilidades de comprensión infantil.

La experimentación requiere condiciones materiales que permitan manipular objetos y observar consecuencias mediante acciones repetidas. Durante tales experiencias, los niños formulan anticipaciones sencillas y modifican procedimientos según los resultados obtenidos. El ambiente debe admitir errores sin convertirlos inmediatamente en situaciones de corrección adulta. La intervención docente adquiere pertinencia cuando reconoce iniciativas y ofrece apoyos oportunos. Esta disposición favorece una relación activa con los materiales y permite construir conocimientos mediante experiencias directamente vividas en el aula.

La calidad del ambiente educativo también depende de las relaciones humanas que acompañan su utilización cotidiana. Paschall et al. (2023) analizan perfiles de calidad educativa considerando conjuntamente las relaciones entre docentes y niños y las características de la enseñanza en el aula. Desde dicha perspectiva, la organización material necesita acompañarse de interacciones sensibles. Un espacio atractivo pierde posibilidades formativas cuando predominan instrucciones restrictivas que dificultan la iniciativa y la participación espontánea de los niños.

Figura 3

Ambientes educativos para el aprendizaje autónomo y experimental



La diversidad de capacidades infantiles exige ambientes accesibles que permitan diferentes maneras de participar. La altura del mobiliario y la ubicación de los recursos pueden facilitar o limitar determinadas acciones. También conviene considerar necesidades sensoriales relacionadas con iluminación y niveles de ruido. Las adaptaciones requieren partir de observaciones concretas y evitar soluciones uniformes. Un ambiente inclusivo ofrece alternativas para actuar con comodidad y participar en

experiencias compartidas sin establecer exigencias idénticas para todos los niños.

Los espacios exteriores amplían las oportunidades educativas mediante experiencias vinculadas con fenómenos naturales y cambios ambientales. Patios y jardines permiten observar transformaciones que difícilmente pueden reproducirse dentro del aula. El contacto con tierra, agua y elementos vegetales ofrece posibilidades de experimentación sensorial y construcción de preguntas. Su aprovechamiento demanda condiciones de seguridad y acompañamiento pedagógico. La relación entre ambientes interiores y exteriores puede favorecer una continuidad educativa que enriquezca las experiencias infantiles durante la jornada.

La transformación de los ambientes requiere procesos permanentes de observación y ajuste pedagógico. Las preferencias infantiles ofrecen información relevante sobre materiales utilizados y espacios que permanecen desatendidos. Paschall et al. (2023) aportan elementos para comprender la calidad educativa desde las relaciones individuales y las prácticas de enseñanza. Tal perspectiva permite examinar las condiciones de participación más allá de la distribución física. Las modificaciones adquieren pertinencia cuando responden a necesidades observadas durante las experiencias cotidianas del grupo.

El diseño de ambientes flexibles permite relacionar las condiciones materiales con los propósitos formativos de la Educación Inicial. Su organización requiere decisiones que favorezcan autonomía y experimentación sin descuidar la seguridad ni las necesidades individuales. La disposición de recursos adquiere valor cuando facilita experiencias vinculadas con capacidades previstas curricularmente. Desde tal comprensión, el ambiente educativo constituye un referente para examinar propuestas pedagógicas que reconocen la iniciativa infantil y la participación activa en los aprendizajes cotidianos.

1.5. Mediación docente y personalización de los aprendizajes desde la diversidad de ritmos evolutivos

La mediación docente en Educación Inicial requiere comprender que los aprendizajes infantiles avanzan mediante trayectorias evolutivas particulares. Aunque existan referentes curriculares compartidos, cada niño desarrolla capacidades mediante tiempos y experiencias diferentes. La intervención pedagógica necesita reconocer tales variaciones para ofrecer apoyos pertinentes. Personalizar el aprendizaje implica interpretar manifestaciones individuales y ajustar las oportunidades educativas disponibles. Desde tal comprensión, la función docente adquiere un carácter sensible que relaciona conocimiento profesional con atención permanente a las necesidades infantiles concretas.

La diversidad de ritmos evolutivos se manifiesta en las formas de comunicarse, resolver situaciones y establecer relaciones con otras personas. Dentro de un mismo grupo pueden observarse diferencias relacionadas con la atención y la regulación de conductas. Rojas y Abenavoli (2023) examinan las relaciones entre comportamientos problemáticos y calidad de las interacciones docentes considerando la composición etaria del aula. Su investigación aporta elementos para reconocer que las características grupales intervienen en las condiciones educativas compartidas.

La personalización pedagógica comienza mediante una observación que permita comprender las particularidades de cada trayectoria infantil. Reconocer preferencias y formas de participación proporciona información para ajustar las intervenciones educativas. Una niña puede necesitar mayor tiempo para expresar una respuesta, mientras otro niño requiere apoyos visuales para comprender determinadas indicaciones. Tales diferencias demandan decisiones fundamentadas y flexibles. La observación adquiere valor cuando orienta acciones concretas y

evita interpretar cualquier variación evolutiva como una dificultad permanente del aprendizaje.

El acompañamiento docente requiere identificar momentos en que una intervención favorece el avance infantil y situaciones donde conviene permitir mayor iniciativa. Ofrecer ayuda excesiva puede limitar oportunidades para resolver dificultades mediante recursos propios. Por otra parte, retirar apoyos prematuramente puede generar frustración y abandono de la actividad. La mediación necesita mantener un equilibrio ajustado a cada circunstancia. Su pertinencia depende de interpretar las respuestas infantiles y modificar oportunamente la intensidad del acompañamiento durante las experiencias educativas.

La composición del grupo constituye una condición relevante para comprender las demandas de mediación dentro del aula. Las diferencias de edad pueden relacionarse con necesidades diversas de atención y regulación conductual. Rojas y Abenavoli (2023) estudian la composición etaria como posible factor moderador en la relación entre comportamientos problemáticos y calidad de interacción docente. Tal aproximación permite examinar las dinámicas grupales sin atribuir automáticamente las dificultades observadas a características individuales de determinados niños.

La personalización también exige reconocer diferencias relacionadas con las formas de expresión y comprensión infantil. Algunos niños comunican sus ideas mediante explicaciones verbales, mientras otros recurren inicialmente a gestos o representaciones gráficas. La mediación docente puede ampliar las posibilidades de participación mediante alternativas comunicativas pertinentes. Ofrecer diferentes vías para manifestar aprendizajes permite reconocer capacidades que podrían pasar inadvertidas. Esta apertura requiere criterios pedagógicos que mantengan propósitos compartidos sin exigir respuestas uniformes ante cada experiencia propuesta.

Las respuestas docentes frente a conductas difíciles merecen especial atención porque influyen en las oportunidades de participación infantil. Una reacción apresurada puede interrumpir procesos de aprendizaje y deteriorar la confianza construida. Rojas y Abenavoli (2023) analizan la asociación entre comportamientos problemáticos del aula y calidad de las interacciones educativas. Desde tal aproximación, resulta pertinente interpretar las conductas considerando las condiciones grupales y las necesidades de acompañamiento antes de establecer medidas pedagógicas de carácter correctivo.

La colaboración con las familias amplía las posibilidades de comprender los ritmos evolutivos infantiles. Las experiencias del hogar aportan información sobre intereses y formas habituales de comunicación que pueden enriquecer las decisiones docentes. El intercambio respetuoso permite reconocer continuidades y diferencias entre los entornos de desarrollo. Sin embargo, corresponde evitar interpretaciones apresuradas basadas en expectativas familiares particulares. La comunicación educativa necesita mantener criterios profesionales y construir acuerdos orientados al bienestar y la participación de cada niño.

La planificación personalizada requiere anticipar alternativas de participación sin fragmentar permanentemente las experiencias colectivas. Una actividad compartida puede ofrecer diferentes niveles de apoyo y posibilidades de respuesta según las necesidades identificadas. El docente necesita prever recursos complementarios y tiempos ajustables para sostener la participación. Tales decisiones deben conservar coherencia con las destrezas curriculares previstas. La diferenciación pedagógica adquiere sentido cuando amplía oportunidades de aprendizaje y evita establecer expectativas reducidas para determinados niños del grupo.

La mediación docente constituye una responsabilidad profesional que articula comprensión evolutiva y decisiones

pedagógicas situadas. Reconocer diferencias individuales exige revisar continuamente la pertinencia de los apoyos ofrecidos y las oportunidades de participación disponibles. La personalización encuentra fundamento en el respeto por las trayectorias infantiles y en la búsqueda de condiciones educativas equitativas. Desde dicha perspectiva, la intervención docente permite vincular las orientaciones curriculares con experiencias formativas sensibles a la diversidad presente en cada grupo infantil.

1.6. Planificación microcurricular innovadora mediante experiencias interdisciplinarias y situaciones de aprendizaje

La planificación microcurricular en Educación Inicial representa un proceso de interpretación pedagógica mediante el cual las orientaciones curriculares adquieren expresión en la práctica cotidiana. Su carácter innovador depende de la capacidad docente para construir propuestas pertinentes y abiertas a diferentes posibilidades de aprendizaje. La organización anticipada permite establecer propósitos formativos sin determinar rígidamente cada respuesta infantil. Desde tal perspectiva, planificar implica tomar decisiones fundamentadas que relacionen las intenciones educativas con situaciones significativas para el desarrollo de capacidades infantiles.

Las experiencias interdisciplinarias permiten establecer relaciones entre capacidades que habitualmente aparecen distribuidas en diferentes ámbitos curriculares. Su construcción requiere identificar un propósito educativo capaz de movilizar aprendizajes vinculados entre sí. El Ministerio de Educación del Ecuador (2015) presenta orientaciones metodológicas para organizar experiencias de aprendizaje mediante actividades relacionadas con las características infantiles. Tal planteamiento permite comprender la planificación como una propuesta articulada donde diferentes capacidades participan en la

construcción de conocimientos mediante situaciones educativas compartidas y significativas.

La identificación de situaciones de aprendizaje constituye una decisión importante dentro del proceso microcurricular. Una situación pertinente puede surgir de preguntas infantiles o acontecimientos observados en el entorno cercano. Su valor pedagógico depende de las oportunidades que ofrece para investigar y construir explicaciones progresivas. El docente necesita reconocer posibilidades formativas sin convertir cada acontecimiento en una actividad improvisada. La selección requiere establecer relaciones entre intereses observados y propósitos curriculares que orienten el desarrollo de experiencias educativas concretas.

La formulación de objetivos microcurriculares demanda precisión para orientar las experiencias sin restringir sus posibilidades de desarrollo. Cada propósito necesita expresar capacidades relevantes y mantener correspondencia con las destrezas seleccionadas. La Guía metodológica del Ministerio de Educación del Ecuador (2015) proporciona referentes para organizar experiencias mediante componentes pedagógicos relacionados. Desde dicha orientación, resulta pertinente formular objetivos alcanzables que permitan reconocer avances infantiles mediante acciones diversas. Su claridad facilita tomar decisiones durante la ejecución de cada propuesta educativa planificada.

La construcción de experiencias interdisciplinarias requiere identificar conexiones pedagógicas que resulten comprensibles para los niños. Una situación relacionada con la preparación de alimentos puede movilizar habilidades comunicativas y nociones de cantidad mediante actividades vinculadas. También permite abordar prácticas de higiene y cooperación desde acciones cotidianas. La integración adquiere sentido cuando cada aprendizaje contribuye al propósito compartido. Corresponde evitar asociaciones artificiales entre

destrezas que dificulten la continuidad de la experiencia y reduzcan su significado educativo para los participantes.

La organización temporal de una planificación innovadora necesita considerar la duración de las actividades y las posibilidades de profundización. Algunas situaciones requieren varios encuentros para permitir observaciones y nuevas preguntas. El Ministerio de Educación del Ecuador (2015) orienta la implementación curricular mediante experiencias estructuradas que consideran momentos pedagógicos diferenciados. Tal organización puede adaptarse según las características del grupo. La flexibilidad temporal permite mantener continuidad sin prolongar actividades que han perdido pertinencia para los intereses infantiles observados.

La selección de estrategias metodológicas requiere valorar su correspondencia con los aprendizajes previstos y las características de cada situación educativa. Una misma experiencia puede incorporar observación directa y representación gráfica mediante actividades relacionadas. La diversidad de procedimientos permite ampliar oportunidades de participación sin dispersar el propósito pedagógico. Cada estrategia necesita responder a una intención reconocible dentro de la planificación. Su elección debe considerar las condiciones disponibles y las posibilidades reales de ejecución durante la jornada escolar cotidiana.

La documentación pedagógica permite recuperar información relevante para revisar las decisiones microcurriculares durante su aplicación. Fotografías de producciones y registros narrativos pueden mostrar avances o dificultades que requieren atención. Su utilización necesita respetar la privacidad infantil y mantener criterios claros de selección. La Guía metodológica del Ministerio de Educación del Ecuador (2015) reconoce la evaluación como parte del proceso educativo. Desde tal orientación,

documentar experiencias contribuye a fundamentar ajustes y comprender mejor las respuestas del grupo.

Tabla 1

Componentes pedagógicos de la reconfiguración de la Educación Inicial desde el Currículo Priorizado

Componente del capítulo	**Fundamentos y orientaciones pedagógicas**
Transformaciones contemporáneas de la Educación Inicial	Renovación de las prácticas educativas mediante el reconocimiento de la infancia como participante activa. Articulación curricular orientada al desarrollo de habilidades comunicacionales, lógico matemáticas, digitales y socioemocionales.
Neurodesarrollo infantil y procesos de aprendizaje	Comprensión de la maduración cerebral y la plasticidad neuronal durante los primeros años. Reconocimiento de las relaciones afectivas y las experiencias significativas como condiciones que favorecen el desarrollo cognitivo y emocional.
Organización curricular por ámbitos y destrezas	Articulación de ejes y ámbitos de desarrollo mediante destrezas progresivas. Organización de experiencias integradoras que relacionan capacidades infantiles con propósitos formativos y situaciones de aprendizaje.
Diseño de ambientes educativos flexibles	Organización de espacios accesibles y adaptables que favorecen la autonomía y la curiosidad. Selección de materiales que promueven la experimentación y la participación infantil mediante interacciones pedagógicas respetuosas.
Mediación docente y personalización de los aprendizajes	Reconocimiento de los ritmos evolutivos individuales mediante observación y acompañamiento diferenciado. Ajuste de las intervenciones docentes para favorecer la participación equitativa y atender las necesidades particulares del desarrollo infantil.
Planificación microcurricular innovadora	Diseño de experiencias interdisciplinarias vinculadas con situaciones significativas. Articulación de objetivos y destrezas mediante estrategias flexibles que permiten organizar la enseñanza y valorar los avances infantiles.

Nota. Elaboración propia

La innovación microcurricular también demanda coordinación entre profesionales que comparten responsabilidades educativas. El intercambio de experiencias permite examinar la pertinencia de actividades y reconocer oportunidades para mejorar su organización. Las reuniones pedagógicas adquieren utilidad cuando analizan evidencias concretas de aprendizaje y decisiones tomadas durante la práctica. Tal colaboración puede fortalecer la continuidad de las propuestas institucionales. Sin embargo, cada planificación necesita conservar capacidad de adaptación frente a las particularidades presentes en los grupos infantiles atendidos.

La planificación mediante experiencias interdisciplinarias permite establecer relaciones entre las orientaciones curriculares y las situaciones educativas desarrolladas cotidianamente. Su calidad depende de la coherencia entre propósitos, actividades y procedimientos de seguimiento. La innovación adquiere significado cuando las decisiones pedagógicas favorecen aprendizajes comprensibles y pertinentes para la infancia. Desde tal perspectiva, la microplanificación constituye un instrumento profesional que permite organizar la enseñanza y revisar sus resultados mediante procesos de reflexión vinculados con la práctica educativa.

Capítulo 2

Pedagogía Montessori y construcción de experiencias de aprendizaje autónomo



La educación infantil encuentra en la pedagogía Montessori una perspectiva que reconoce al niño como participante activo de su propio aprendizaje. Desde sus fundamentos científicos, la actividad espontánea adquiere significado cuando ocurre en condiciones educativas que favorecen la iniciativa y el descubrimiento. Comprender dicha relación exige examinar los procesos evolutivos y las decisiones pedagógicas que acompañan su desarrollo. Randolph et al. (2023) aportan evidencia sobre los resultados académicos y no académicos asociados con la educación Montessori.

La construcción de experiencias autónomas requiere comprender que el desarrollo infantil presenta ritmos diversos y necesidades que cambian progresivamente. La observación adquiere valor cuando permite reconocer intereses y posibilidades de actuación sin establecer expectativas uniformes. En tal sentido, el aprendizaje se configura mediante relaciones entre capacidades personales y oportunidades educativas. Lillard et al. (2017) encontraron resultados favorables en diferentes dimensiones del desarrollo infantil dentro de programas Montessori, lo que invita a examinar las condiciones pedagógicas que acompañan tales experiencias.

El espacio educativo participa activamente en la formación infantil mediante las oportunidades que ofrece para desplazarse y relacionarse con los objetos. Su organización expresa decisiones pedagógicas que influyen en la participación cotidiana. Un ambiente accesible permite reconocer posibilidades de acción mientras una distribución poco adecuada puede generar dependencias innecesarias. Desde tal perspectiva, la preparación del aula requiere atender características físicas y perceptivas del alumnado. La disposición de los recursos adquiere significado mediante su utilización en experiencias educativas concretas.

La experiencia sensorial ocupa un lugar relevante en la construcción temprana del conocimiento porque permite

establecer relaciones entre propiedades observables. Mediante la manipulación, los niños reconocen diferencias y elaboran comparaciones que posteriormente pueden adquirir mayor complejidad conceptual. Bower et al. (2025) estudiaron experiencias espaciales con recursos concretos y digitales vinculadas con aprendizajes matemáticos tempranos. Sus aportaciones permiten considerar la importancia de las acciones sobre objetos dentro de propuestas educativas que relacionan percepción y pensamiento infantil.

Figura 4

Fundamentos del aprendizaje autónomo Montessori



La autonomía también se manifiesta mediante responsabilidades cotidianas que permiten reconocer necesidades y participar en actividades compartidas. Las experiencias de vida práctica ofrecen situaciones donde las decisiones personales adquieren consecuencias comprensibles. En ellas intervienen capacidades relacionadas con la atención y la regulación de la conducta. Lillard et al. (2025) examinaron los efectos de programas públicos Montessori mediante un ensayo controlado aleatorizado.

Su investigación contribuye a valorar los resultados del enfoque desde criterios empíricos y educativos.

La construcción progresiva de la independencia requiere relaciones educativas que reconozcan tanto las capacidades presentes como las dificultades propias del aprendizaje. El acompañamiento adulto adquiere pertinencia cuando permite actuar sin sustituir innecesariamente las decisiones infantiles. Cada experiencia ofrece oportunidades para revisar procedimientos y reconocer avances personales. Sin embargo, la autonomía necesita comprenderse dentro de relaciones sociales donde existen acuerdos y responsabilidades compartidas. Su desarrollo requiere continuidad pedagógica y atención a las particularidades emocionales de cada niño.

La articulación de la pedagogía Montessori con el Currículo Priorizado plantea la necesidad de establecer relaciones fundamentadas entre experiencias educativas y destrezas de aprendizaje. Tal correspondencia exige interpretar los propósitos curriculares desde las posibilidades reales de participación infantil. La incorporación de recursos tecnológicos amplía las alternativas didácticas cuando responde a necesidades reconocibles. Ching y Hsu (2023) analizaron investigaciones sobre robótica educativa y pensamiento computacional temprano, aportando elementos para examinar nuevas relaciones entre actividad y aprendizaje.

La planificación curricular requiere mantener una relación comprensible entre los propósitos formativos y las experiencias que desarrollan los niños. Una actividad puede favorecer diferentes aprendizajes cuando su diseño responde a criterios pedagógicos definidos. La selección de recursos demanda considerar posibilidades institucionales y características evolutivas. En relación con la tecnología, Ching y Hsu (2023) examinaron propuestas educativas vinculadas con habilidades computacionales. Sus aportes permiten valorar alternativas

didácticas sin atribuir beneficios equivalentes a cualquier dispositivo incorporado al aula.

El diseño de secuencias didácticas mediante estaciones de aprendizaje permite organizar actividades relacionadas con necesidades y propósitos educativos específicos. Su desarrollo requiere flexibilidad para reconocer decisiones infantiles y ajustar las propuestas durante la jornada. La observación pedagógica aporta información sobre procedimientos y dificultades que pueden pasar inadvertidos mediante evaluaciones centradas en productos. Silva et al. (2022) revisaron métodos de evaluación de funciones ejecutivas en preescolares, destacando un campo de investigación relevante para comprender procesos cognitivos tempranos.

La construcción de experiencias Montessori dentro de la educación inicial requiere articular fundamentos científicos y decisiones pedagógicas vinculadas con el desarrollo infantil. La organización del ambiente y la selección de materiales adquieren sentido mediante experiencias que favorecen participación y aprendizaje. A su vez, la planificación curricular y la observación permiten reconocer avances sin desconocer diferencias individuales. Desde tal perspectiva, el capítulo examina relaciones entre autonomía y práctica educativa mediante criterios que orientan una intervención docente reflexiva.

2.1. Principios científicos de la pedagogía Montessori y su correspondencia con el desarrollo infantil

La pedagogía Montessori parte de una concepción del desarrollo infantil fundada en la observación sistemática de la actividad espontánea. Su interés científico reside en estudiar cuidadosamente las condiciones que favorecen la concentración, la iniciativa y la adquisición gradual de capacidades. Desde tal perspectiva, cada niño participa activamente en su formación mediante relaciones continuas con el ambiente. La tarea educativa

exige reconocer ritmos individuales sin perder de vista las regularidades evolutivas que orientan decisiones pedagógicas fundamentadas.

El principio de autoeducación reconoce una disposición infantil hacia la búsqueda de experiencias significativas. Dicha disposición requiere oportunidades reales para actuar, ensayar respuestas propias y advertir consecuencias. La libertad pedagógica adquiere sentido cuando opera dentro de límites comprensibles y acordes con la maduración. Montessori vinculó la independencia con el ejercicio cotidiano de capacidades prácticas. Por ello, la intervención adulta procura ofrecer condiciones favorables antes que resolver anticipadamente las dificultades surgidas durante la actividad del niño.

Los periodos sensibles describen momentos de especial receptividad hacia determinados aprendizajes y formas de relación con el entorno. Su valor pedagógico radica en orientar la atención docente hacia intereses observables sin convertir las edades en fronteras rígidas. El desarrollo del lenguaje, la coordinación motriz y la organización perceptiva manifiestan trayectorias diversas. Una lectura prudente de tales procesos permite ajustar las oportunidades educativas y evita atribuir a todos los niños idénticas necesidades en un mismo momento.

La relación entre movimiento y conocimiento ocupa un lugar central en los fundamentos montessorianos. Manipular objetos, desplazarse con intención y coordinar acciones contribuye a organizar percepciones y establecer relaciones. Durante la primera infancia, el pensamiento encuentra apoyo en experiencias corporales que permiten comprobar propiedades del mundo. La actividad manual adquiere valor intelectual cuando responde a un propósito. De ahí que la precisión motriz y la atención puedan desarrollarse mediante tareas vinculadas con la vida cotidiana.

El ambiente preparado responde a una hipótesis pedagógica concreta: las condiciones materiales influyen en la calidad de la actividad infantil. El orden accesible, la proporción del mobiliario y la disposición de los recursos facilitan decisiones independientes. Sin embargo, ningún objeto garantiza por sí mismo un aprendizaje significativo. Su pertinencia depende de la relación entre las posibilidades del niño y la experiencia propuesta. El espacio requiere observación continua para conservar su capacidad de acompañar procesos cambiantes.

Los materiales autocorrectivos permiten que el niño contraste sus acciones con propiedades perceptibles de la tarea. La identificación del error deja de depender exclusivamente del juicio adulto y puede convertirse en una oportunidad de revisión personal. Tal principio guarda relación con el desarrollo progresivo de la autorregulación. No obstante, conviene distinguir entre corregir una acción concreta y comprender plenamente un concepto. La mediación docente continúa siendo necesaria cuando aparecen nuevamente dificultades persistentes o interpretaciones equivocadas.

La evidencia contemporánea invita a examinar los principios montessorianos mediante resultados verificables y no únicamente desde su tradición pedagógica. Randolph et al. (2023) reunieron investigaciones sobre efectos académicos y no académicos de la educación Montessori. Su revisión permite considerar el potencial del enfoque y también la variabilidad entre estudios. La interpretación responsable exige atender al diseño de las investigaciones y a las condiciones de aplicación. Ninguna valoración general reemplaza el análisis de experiencias educativas particulares.

La concentración sostenida constituye una dimensión relevante del aprendizaje temprano porque permite profundizar en una acción y reconocer sus resultados. En la propuesta Montessori, la repetición voluntaria puede expresar interés genuino y favorecer

un dominio gradual. El adulto observa antes de interrumpir y distingue entre una dificultad productiva y una situación que demanda ayuda. Tal criterio respeta la actividad infantil sin idealizarla. Aprender también implica descansar, cambiar de propósito y buscar apoyo cuando resulta necesario.

La dimensión social del desarrollo aparece en la convivencia diaria mediante acuerdos, cuidado compartido y reconocimiento de necesidades ajenas. La autonomía personal no equivale al aislamiento. Requiere participar en relaciones donde las decisiones propias encuentran límites vinculados con el bienestar colectivo. Randolph et al. (2023) examinaron también resultados no académicos, una consideración pertinente para valorar la formación integral. La vida comunitaria ofrece oportunidades concretas de cooperación y responsabilidad mutua que deben apreciarse mediante conductas observables.

Comprender científicamente la pedagogía Montessori exige articular principios evolutivos, observación educativa y evaluación crítica de sus efectos. La correspondencia con el desarrollo infantil se aprecia cuando las propuestas respetan capacidades presentes y abren posibilidades de avance sin imponer respuestas uniformes. Randolph et al. (2023) aportan una base de revisión para sostener un diálogo entre tradición e investigación. Desde tal mirada, la autonomía adquiere valor educativo por su relación con experiencias, participación activa y crecimiento gradual.

2.2. El ambiente preparado como sistema de organización espacial, sensorial y pedagógica

El ambiente preparado constituye una estructura educativa donde la disposición del espacio responde a propósitos relacionados con el desarrollo infantil. Su organización supera la distribución convencional de muebles y materiales porque establece condiciones para actuar con independencia y mantener

relaciones ordenadas con el entorno. Cada elemento adquiere significado mediante su accesibilidad y función pedagógica. La planificación espacial considera las características físicas del alumnado y procura generar experiencias donde la iniciativa personal encuentre posibilidades concretas de realización cotidiana.

La organización espacial requiere establecer zonas diferenciadas que permitan reconocer actividades y desplazarse sin obstáculos innecesarios. Los recorridos despejados favorecen la movilidad mientras las superficies de trabajo ofrecen estabilidad durante la manipulación. La ubicación de los materiales responde a criterios de visibilidad y facilidad de acceso. Lillard et al. (2017) estudiaron resultados infantiles asociados con la educación Montessori mediante un seguimiento longitudinal. Sus hallazgos respaldan el interés por examinar las condiciones educativas que acompañan tales procesos.

La dimensión sensorial del ambiente preparado responde a la necesidad infantil de reconocer cualidades mediante experiencias perceptivas directas. Texturas, formas y tamaños ofrecen oportunidades para establecer diferencias y relaciones entre objetos. La selección de estímulos requiere moderación para evitar una acumulación que dificulte la atención. Una organización visual comprensible permite identificar materiales sin depender constantemente de instrucciones verbales. El propósito consiste en favorecer encuentros significativos con propiedades físicas que posteriormente puedan adquirir representación conceptual más elaborada.

El mobiliario infantil cumple una función pedagógica cuando sus dimensiones permiten participar en actividades sin asistencia permanente. Mesas proporcionadas, estanterías accesibles y recipientes manejables facilitan acciones vinculadas con el cuidado personal y colectivo. La adecuación física también contempla seguridad y comodidad durante periodos variables de

trabajo. Un espacio pensado desde las posibilidades corporales del niño reduce barreras innecesarias. Su diseño requiere observar usos reales antes de introducir modificaciones que alteren las dinámicas habituales del aula.

La disposición secuencial de los recursos facilita reconocer relaciones entre experiencias de diferente complejidad. Los materiales pueden organizarse siguiendo criterios de progresión perceptiva y exigencia motriz sin convertir su utilización en una trayectoria obligatoria. Cada propuesta necesita una ubicación estable que permita identificarla y devolverla después del trabajo. Lillard et al. (2017) encontraron resultados favorables en distintas dimensiones del desarrollo dentro de su investigación longitudinal. Tales resultados corresponden al modelo educativo estudiado en conjunto.

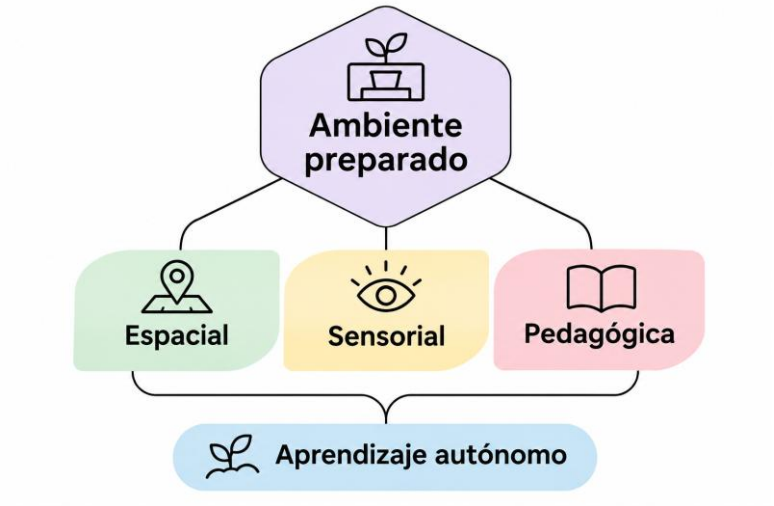
La organización temporal complementa la estructura física mediante periodos de actividad suficientemente amplios para desarrollar iniciativas personales. Las interrupciones frecuentes pueden fragmentar procesos que requieren preparación y continuidad. Por ello, la planificación considera momentos de trabajo y transiciones comprensibles para el grupo. La estabilidad de las rutinas facilita anticipar acontecimientos sin eliminar oportunidades de elección. El tiempo educativo adquiere significado cuando responde a necesidades observadas y permite sostener experiencias con una duración pedagógicamente razonable.

La función docente dentro del ambiente preparado requiere interpretar continuamente las relaciones entre espacio y comportamiento infantil. Observar desplazamientos, preferencias y dificultades permite reconocer aspectos que necesitan ajustes. La intervención profesional también comprende presentar materiales y cuidar las condiciones de convivencia. El orden ambiental no debe confundirse con una exigencia de inmovilidad o silencio permanente. Una organización educativa pertinente admite

actividad y comunicación mientras conserva acuerdos que facilitan el trabajo compartido entre los integrantes del grupo.

La accesibilidad constituye un criterio relevante para valorar la calidad pedagógica del ambiente. Las diferencias individuales requieren considerar posibilidades motrices y perceptivas diversas durante la distribución de recursos. También resulta necesario reconocer experiencias culturales y familiares que influyen en la relación infantil con los objetos. Lillard et al. (2017) analizaron diferencias en los resultados educativos de niños participantes en programas Montessori. Su investigación aporta elementos para discutir la equidad desde las condiciones de aprendizaje ofrecidas.

Figura 5
Dimensiones del ambiente preparado Montessori



La incorporación de recursos tecnológicos exige valorar su pertinencia dentro de una organización centrada en experiencias concretas. Los dispositivos pueden aportar posibilidades de documentación y representación cuando responden a objetivos definidos. Sin embargo, su presencia requiere criterios relacionados

con la edad y la interacción disponible. El ambiente preparado conserva su coherencia cuando las herramientas digitales ocupan un lugar deliberado dentro de la propuesta educativa. La selección tecnológica debe responder a necesidades reconocibles del grupo infantil.

La calidad del ambiente preparado depende de una revisión pedagógica permanente que considere sus efectos sobre la participación infantil. La distribución espacial y la selección sensorial necesitan corresponder con experiencias observables y propósitos educativos definidos. Lillard et al. (2017) ofrecen evidencia longitudinal sobre resultados asociados con la escolarización Montessori, aunque su estudio no permite atribuir cada efecto a un componente ambiental particular. La organización del aula requiere decisiones fundamentadas y sensibilidad ante las particularidades del desarrollo.

2.3. Materiales Montessori y desarrollo del pensamiento lógico, la percepción sensorial y la coordinación motriz

Los materiales Montessori poseen una intención didáctica vinculada con la construcción progresiva de relaciones entre acción y pensamiento. Su diseño permite aislar determinadas cualidades para que el niño pueda examinarlas mediante experiencias concretas. La forma, el peso y la dimensión dejan de ser atributos indiferenciados cuando intervienen en una tarea precisa. El aprendizaje comienza con una exploración atenta y avanza hacia comparaciones que requieren memoria, discriminación perceptiva y decisiones cada vez fundamentadas en la experiencia.

El trabajo con cilindros de encaje favorece la identificación de variaciones dimensionales mediante la observación y el ajuste manual. Cada pieza plantea una relación entre tamaño y cavidad que exige comprobar correspondencias. Cuando aparece una dificultad, el niño puede revisar posiciones y modificar su respuesta. La repetición adquiere sentido porque permite

reconocer regularidades. El proceso vincula percepción visual y coordinación fina sin exigir explicaciones abstractas antes de que exista una experiencia comprensible y suficientemente elaborada.

La torre rosa y la escalera marrón permiten establecer seriaciones a partir de diferencias perceptibles de volumen y grosor. Ordenar sus componentes exige comparar magnitudes y anticipar posiciones relativas. En ocasiones, una pieza mal ubicada altera la continuidad del conjunto y provoca una nueva revisión. El valor cognitivo reside en advertir relaciones que permanecen constantes pese a los cambios de posición. La manipulación ofrece un soporte concreto para elaborar nociones matemáticas iniciales con significado propio.

Las tabletas de color y los materiales táctiles amplían las posibilidades de discriminación sensorial mediante contrastes cuidadosamente graduados. Reconocer tonalidades próximas o distinguir superficies requiere atención dirigida hacia una propiedad específica. La experiencia también favorece la expresión verbal cuando el niño describe semejanzas y diferencias. Conviene evitar que la denominación sustituya la percepción. Primero resulta necesario experimentar la cualidad y establecer relaciones; después pueden incorporarse palabras que permitan comunicar con mayor precisión los descubrimientos realizados.

La relación entre experiencias manipulativas y aprendizaje espacial encuentra respaldo en investigaciones sobre intervenciones educativas tempranas. Bower et al. (2025) examinaron actividades espaciales con recursos concretos y digitales en niños de tres años y analizaron su relación con aprendizajes espaciales y matemáticos. Aunque su investigación no evaluó específicamente materiales Montessori, aporta elementos pertinentes para comprender el interés educativo de las acciones sobre objetos. La transferencia entre actividades requiere examinar las características particulares de cada propuesta.

Los bastidores de vestir y las actividades de trasvase ofrecen oportunidades para coordinar movimientos pequeños con propósitos reconocibles. Abotonar, verter o trasladar elementos exige regular fuerza, dirección y velocidad. La precisión no aparece inmediatamente; se desarrolla mediante intentos personales sucesivos que permiten ajustar la acción. Las tareas también requieren organizar pasos y mantener una secuencia operativa. Su valor educativo aumenta cuando el niño comprende la finalidad de lo que hace y participa sin apresuramientos externos.

El pensamiento lógico también se desarrolla cuando los materiales permiten clasificar objetos diversos según atributos observables. Agrupar por forma o dimensión implica identificar un criterio y sostenerlo durante la actividad. Posteriormente pueden introducirse variaciones que exijan reconsiderar la clasificación inicial. Bower et al. (2025) aportan evidencia sobre la relación entre experiencias espaciales tempranas y aprendizaje matemático. Sin embargo, los resultados de una intervención específica deben interpretarse sin atribuir beneficios equivalentes a cualquier recurso manipulativo disponible.

La presentación de un material requiere movimientos comprensibles y una secuencia que permita reconocer su propósito. Una demostración breve puede orientar la observación sin anticipar todas las decisiones posteriores. El niño necesita tiempo para reconstruir la actividad mediante acciones propias. Cuando el adulto interviene continuamente, disminuyen las oportunidades de comprobar relaciones por iniciativa personal. La mediación pedagógica encuentra equilibrio al identificar cuándo una indicación resulta necesaria y cuándo conviene permitir nuevas tentativas de resolución autónoma.

Los recursos digitales destinados a representar formas y posiciones pueden complementar ciertas experiencias de manipulación física. Su utilidad depende de las acciones que permiten realizar y de los objetivos de aprendizaje. Bower et al.

(2025) estudiaron una intervención espacial con modalidades concretas y digitales, lo que invita a examinar sus posibilidades educativas sin considerarlas intercambiables automáticamente. Tocar un objeto y transformarlo en pantalla plantean exigencias perceptivas y motrices diferentes que también merecen atención pedagógica específica.

La selección de materiales requiere observar qué relaciones construyen los niños durante su utilización y qué dificultades persisten. Una actividad aparentemente correcta no garantiza comprensión conceptual ni coordinación consolidada. Por ello, la valoración pedagógica atiende a los procedimientos empleados y a la capacidad de aplicar aprendizajes en situaciones distintas. Los materiales adquieren sentido cuando favorecen experiencias interpretables y permiten reconocer avances individuales. Su pertinencia se determina mediante observación cuidadosa y decisiones docentes apoyadas en evidencias.

2.4. Vida práctica, autorregulación y construcción progresiva de la independencia infantil

La vida práctica constituye una dimensión formativa de la pedagogía Montessori vinculada con la participación infantil en actividades cotidianas. Su fundamento reside en reconocer que las acciones habituales ofrecen oportunidades para desarrollar iniciativa y responsabilidad personal. Preparar una mesa, cuidar los objetos o atender necesidades propias implica comprender procedimientos y asumir pequeñas decisiones. Mediante experiencias cercanas a su realidad, el niño descubre que puede intervenir en el entorno y contribuir al funcionamiento de su comunidad educativa.

La adquisición de hábitos personales requiere oportunidades frecuentes para ejecutar acciones sin depender permanentemente de indicaciones adultas. Lavarse las manos, organizar pertenencias y colaborar en tareas sencillas permiten

reconocer secuencias funcionales. Cada actividad presenta exigencias diferentes que deben ajustarse a las posibilidades individuales. La independencia comienza a manifestarse cuando el niño identifica una necesidad y emprende acciones para atenderla. El acompañamiento docente conserva su importancia mediante orientaciones oportunas que respetan el esfuerzo y la iniciativa personal.

La autorregulación infantil se desarrolla mediante experiencias que demandan controlar impulsos y sostener propósitos durante periodos progresivamente mayores. Las actividades de vida práctica permiten ejercitar tales capacidades dentro de situaciones comprensibles. Esperar el momento adecuado para utilizar un recurso o completar una tarea requiere ajustar la conducta a determinadas condiciones. La regulación personal no aparece de manera inmediata. Necesita experiencias reiteradas y relaciones educativas que ofrezcan seguridad emocional mientras el niño aprende a dirigir sus acciones.

El desarrollo de la independencia también comprende reconocer errores y buscar alternativas ante dificultades habituales. Cuando un recipiente se derrama o una tarea requiere mayor precisión, aparece una oportunidad para reorganizar la acción. La respuesta adulta influye considerablemente en el significado atribuido a tales acontecimientos. Una intervención respetuosa permite reparar lo ocurrido sin convertir la equivocación en motivo de vergüenza. El aprendizaje adquiere profundidad cuando el niño participa en la búsqueda de soluciones posibles.

La investigación educativa contemporánea permite examinar los resultados de la escolarización Montessori mediante diseños metodológicos rigurosos. Lillard et al. (2025) desarrollaron un ensayo controlado aleatorizado de alcance nacional sobre los efectos de programas públicos Montessori al término del kindergarten. Su investigación aporta evidencia relevante para valorar el modelo educativo en condiciones institucionales

concretas. Sin embargo, los resultados generales deben distinguirse de los efectos particulares atribuibles a las actividades de vida práctica consideradas individualmente.

La repetición de tareas domésticas adaptadas al aula permite consolidar hábitos sin convertirlos en ejercicios mecánicos. Barrer una superficie o distribuir utensilios requiere recordar pasos y verificar resultados. También ofrece ocasiones para decidir cuándo solicitar ayuda. La constancia del adulto resulta importante porque proporciona expectativas comprensibles y reconoce avances discretos. Cuando las actividades conservan una finalidad auténtica, el niño percibe que su esfuerzo tiene consecuencias visibles para sí mismo y para quienes comparten el espacio.

Figura 6

Desarrollo progresivo de la independencia infantil



La convivencia introduce una dimensión ética en la independencia infantil. Cuidar materiales comunes y respetar el trabajo ajeno demanda reconocer que las decisiones personales afectan a otras personas. La cortesía puede aprenderse mediante situaciones concretas como pedir un objeto o agradecer una

colaboración. No basta con repetir fórmulas verbales. Es necesario comprender su sentido en relaciones cotidianas donde el respeto se expresa mediante acciones observables y acuerdos construidos con acompañamiento pedagógico paciente y coherente permanente.

Las emociones forman parte de cualquier proceso de aprendizaje autónomo. Una tarea difícil puede despertar frustración mientras un logro inesperado genera satisfacción y deseo de continuar. La respuesta educativa necesita reconocer ambas experiencias sin apresurar soluciones. Lillard et al. (2025) estudiaron efectos de la educación preescolar Montessori mediante una asignación aleatoria. Sus resultados contribuyen a valorar el enfoque general, aunque no permiten explicar por separado cada mecanismo emocional presente en las actividades cotidianas infantiles individuales.

La participación familiar amplía las oportunidades para practicar responsabilidades acordes con la edad. Guardar prendas o colaborar en la preparación de alimentos puede fortalecer la continuidad entre hogar y escuela. Sin embargo, las expectativas deben considerar condiciones materiales y costumbres familiares diferentes. El propósito pedagógico pierde sentido cuando una tarea se convierte en obligación desproporcionada. Conviene establecer acuerdos realistas que permitan reconocer avances personales y respetar el tiempo necesario para adquirir destrezas con mayor confianza.

La independencia infantil requiere una valoración que atienda tanto a las acciones realizadas como a las decisiones que las orientan. Completar una actividad representa un avance, pero también importa reconocer cuándo pedir colaboración o modificar un procedimiento. La evidencia presentada por Lillard et al. (2025) invita a examinar los resultados educativos con criterios verificables. En la vida práctica, la observación docente permite apreciar progresos graduales sin reducir el desarrollo personal a desempeños uniformes previamente establecidos.

2.5. Integración de las experiencias Montessori con las destrezas del Currículo Priorizado

La integración de las experiencias Montessori con las destrezas del Currículo Priorizado requiere establecer correspondencias entre las intenciones educativas y las oportunidades reales de aprendizaje infantil. Dicha articulación parte del reconocimiento de capacidades que pueden desarrollarse mediante actividades significativas y experiencias cercanas. La planificación docente necesita identificar destrezas pertinentes sin alterar el carácter activo de la propuesta Montessori. Cada experiencia adquiere sentido curricular cuando permite observar aprendizajes relacionados con propósitos formativos previamente definidos y contextualizados.

La correspondencia curricular puede organizarse mediante experiencias que relacionen diferentes ámbitos del desarrollo infantil. Una actividad de clasificación permite trabajar relaciones lógico matemáticas mientras favorece la comunicación de criterios personales. Del mismo modo, las tareas de cuidado ambiental pueden vincularse con la convivencia y el reconocimiento del entorno natural. La integración requiere identificar aprendizajes verificables sin fragmentar artificialmente las actividades. Una misma experiencia puede ofrecer oportunidades educativas diversas cuando existe intencionalidad pedagógica y observación sistemática.

La planificación basada en destrezas exige reconocer diferencias entre los aprendizajes esperados y las actividades utilizadas para promoverlos. Los materiales Montessori representan medios pedagógicos cuya pertinencia depende de las capacidades que permiten ejercitar. Una propuesta de seriación puede relacionarse con el establecimiento de secuencias y comparaciones de magnitudes. Sin embargo, la correspondencia debe justificarse mediante indicadores observables. El docente

necesita examinar las acciones infantiles para determinar si existe una relación efectiva con la destreza seleccionada.

La integración curricular también demanda atender las particularidades socioculturales presentes en las instituciones de educación inicial. Las experiencias Montessori pueden incorporar objetos y situaciones familiares para favorecer relaciones significativas con el aprendizaje. El reconocimiento de prácticas comunitarias permite seleccionar actividades vinculadas con necesidades cercanas. La adaptación requiere conservar la intención pedagógica de cada propuesta sin reproducir materiales de manera rígida. La pertinencia curricular depende de reconocer la diversidad infantil y las condiciones educativas disponibles.

Las destrezas vinculadas con el pensamiento lógico pueden ampliarse mediante experiencias que incorporen secuencias de acciones y resolución de problemas. Ching y Hsu (2023) examinaron investigaciones sobre robótica educativa y desarrollo del pensamiento computacional en estudiantes de edades tempranas. Su revisión permite considerar actividades que favorezcan procesos de organización y razonamiento. La relación con Montessori requiere una planificación cuidadosa que respete las características evolutivas y establezca propósitos curriculares pertinentes para cada experiencia educativa propuesta.

La articulación entre experiencias concretas y recursos tecnológicos puede favorecer aprendizajes relacionados con la orientación espacial y la anticipación de acciones. Una secuencia construida mediante objetos físicos puede representarse posteriormente mediante dispositivos programables adecuados para la infancia. Ching y Hsu (2023) analizaron propuestas de robótica educativa vinculadas con habilidades de pensamiento computacional. Sus aportes permiten examinar posibilidades didácticas, aunque la incorporación tecnológica requiere valorar condiciones institucionales y necesidades infantiles antes de establecer equivalencias curriculares directas.

La evaluación de las destrezas priorizadas necesita apoyarse en evidencias obtenidas durante la participación infantil. Los registros de observación permiten identificar procedimientos y dificultades sin interrumpir innecesariamente las actividades. Una producción terminada ofrece información parcial sobre el aprendizaje alcanzado. También importa reconocer decisiones y estrategias utilizadas durante su elaboración. La valoración pedagógica requiere criterios relacionados con las destrezas seleccionadas y considera diferencias individuales que pueden manifestarse mediante formas diversas de participación y expresión infantil.

La organización de proyectos integradores permite relacionar experiencias Montessori con propósitos curriculares mediante situaciones próximas a la realidad infantil. El cuidado de un pequeño huerto puede vincular observación natural y responsabilidades compartidas. Durante su desarrollo aparecen oportunidades para registrar cambios y comunicar descubrimientos. La planificación requiere identificar destrezas específicas y establecer procedimientos de seguimiento. Su valor pedagógico depende de mantener una relación comprensible entre las actividades propuestas y los aprendizajes que se pretende favorecer.

La formación docente representa una condición relevante para establecer relaciones fundamentadas entre metodología y currículo. Interpretar destrezas requiere comprender sus alcances y reconocer oportunidades de aprendizaje dentro de actividades diversas. Ching y Hsu (2023) presentan una revisión sobre robótica educativa que aporta elementos para examinar nuevas posibilidades de enseñanza. Su aplicación demanda decisiones profesionales relacionadas con pertinencia y accesibilidad. La integración curricular necesita reflexión pedagógica permanente para evitar incorporaciones tecnológicas desvinculadas de propósitos educativos claros.

La articulación curricular adquiere consistencia cuando las experiencias Montessori responden a destrezas identificables y conservan oportunidades de participación autónoma. La planificación debe permitir ajustes derivados de la observación y reconocer diferentes ritmos de aprendizaje. Las aportaciones de Ching y Hsu (2023) amplían la discusión sobre recursos tecnológicos vinculados con procesos cognitivos tempranos. Desde una perspectiva educativa, la integración requiere coherencia entre intenciones curriculares y experiencias infantiles mediante decisiones docentes fundamentadas en necesidades reales.

2.6. Diseño de secuencias didácticas Montessori mediante estaciones de aprendizaje y observación pedagógica

El diseño de secuencias didácticas Montessori mediante estaciones de aprendizaje requiere organizar experiencias relacionadas entre sí y abiertas a decisiones infantiles. Cada estación plantea una actividad con propósito definido y posibilidades de actuación independiente. La secuencia responde a una intención pedagógica que orienta la selección de tareas sin imponer desplazamientos simultáneos. Su planificación considera los conocimientos previos y las destrezas curriculares pertinentes. Contempla momentos para observar las respuestas y ajustar las propuestas durante la jornada.

La distribución de estaciones comienza con la identificación de aprendizajes que pueden abordarse mediante acciones complementarias. Una propuesta de clasificación puede relacionarse con otra de representación gráfica y una tercera de construcción. Las conexiones deben resultar comprensibles para el docente aunque los niños elijan diferentes órdenes de participación. Conviene evitar que cada espacio funcione como una actividad aislada. La continuidad pedagógica aparece cuando las

experiencias permiten recuperar descubrimientos y utilizarlos ante nuevas situaciones concretas posteriores.

La presentación inicial de las estaciones necesita comunicar acuerdos sencillos sobre el uso de recursos y la convivencia. Una demostración breve puede aclarar procedimientos sin anticipar todas las soluciones. Después, cada niño dispone de oportunidades para escoger tareas según sus intereses y posibilidades. La intervención adulta se ajusta a las necesidades observadas. Cuando una actividad requiere apoyo adicional, el docente acompaña el proceso procurando conservar la iniciativa infantil y el sentido de la experiencia propuesta.

La duración de las experiencias debe responder a la complejidad de las tareas y a las señales de participación. Establecer cambios obligatorios cada pocos minutos puede interrumpir procesos de concentración todavía activos. Por ello, las estaciones admiten tiempos flexibles y transiciones acordadas. La planificación también contempla pausas y necesidades infantiles de movimiento. Una organización temporal cuidadosa permite reconocer cuándo una actividad ha perdido significado y cuándo merece continuidad para favorecer aprendizajes más profundos y personales.

La observación pedagógica permite conocer las estrategias que cada niño utiliza frente a una tarea. Registrar elecciones, intentos y solicitudes de ayuda aporta información sobre procesos que una producción terminada no revela. Silva et al. (2022) revisaron procedimientos de evaluación de funciones ejecutivas durante la edad preescolar. Su trabajo recuerda la necesidad de seleccionar instrumentos adecuados a las capacidades estudiadas. En el aula, los registros cotidianos cumplen una función formativa y requieren interpretaciones sistemáticas prudentes.

Las funciones ejecutivas intervienen cuando el niño recuerda una consigna, regula respuestas impulsivas o modifica una

estrategia que dejó de funcionar. Tales conductas pueden observarse durante actividades de construcción y resolución de problemas. Silva et al. (2022) examinaron métodos de evaluación empleados para estudiar funciones ejecutivas en preescolares. Sin embargo, una conducta aislada no permite establecer conclusiones diagnósticas. La observación educativa debe considerar la situación completa y reconocer variaciones normales entre momentos habituales de participación.

El registro anecdótico ofrece una alternativa para documentar episodios relevantes sin reducir la experiencia a puntuaciones. Una descripción precisa distingue acciones observables de interpretaciones docentes. Por ejemplo, conviene anotar que un niño reorganizó piezas después de comprobar un error antes que atribuirle perseverancia sin mayor evidencia. Los registros adquieren utilidad cuando se revisan periódicamente y orientan decisiones concretas. También requieren resguardar la privacidad infantil y evitar comparaciones que desconozcan trayectorias individuales de desarrollo personal.

La revisión de los registros permite modificar las estaciones de acuerdo con necesidades identificadas durante varias jornadas. Si una tarea resulta demasiado sencilla, pueden incorporarse relaciones nuevas que amplíen sus posibilidades. Cuando aparecen dificultades reiteradas, corresponde examinar la presentación y los apoyos disponibles. Silva et al. (2022) documentaron mediante su revisión la diversidad de procedimientos utilizados para evaluar funciones ejecutivas. Tal panorama aconseja prudencia al interpretar observaciones informales como indicadores concluyentes del desarrollo infantil.

La coordinación entre docentes facilita revisar secuencias y compartir criterios de observación sin convertir las actividades en procedimientos rígidos. Las conversaciones profesionales pueden centrarse en evidencias concretas y en decisiones para la siguiente jornada. También resulta pertinente escuchar a las familias cuando

aportan información relacionada con intereses y experiencias habituales. La documentación pedagógica permite reconocer cambios a lo largo del tiempo. Su valor depende de conservar registros comprensibles y utilizarlos para mejorar las oportunidades educativas.

Tabla 2

Articulación de los fundamentos Montessori con el desarrollo infantil y las experiencias de aprendizaje autónomo

Componentes pedagógicos	**Fundamentos y aportes al aprendizaje infantil**
Principios científicos de la pedagogía Montessori	Reconocen al niño como participante activo de su aprendizaje. Consideran los ritmos de desarrollo y la observación sistemática como fundamentos para orientar experiencias educativas que favorezcan la autonomía.
Ambiente preparado y organización pedagógica	Promueve la independencia mediante espacios accesibles y recursos organizados con intencionalidad educativa. Favorece la concentración y la participación mediante condiciones espaciales y sensoriales acordes con las necesidades infantiles.
Materiales Montessori y desarrollo de capacidades	Facilitan la discriminación sensorial y la construcción del pensamiento lógico mediante experiencias manipulativas. Contribuyen al desarrollo de la coordinación motriz y al reconocimiento progresivo de relaciones entre objetos.
Vida práctica y autorregulación infantil	Fortalece la independencia mediante actividades cotidianas que requieren responsabilidad y toma de decisiones. Favorece la regulación de la conducta y la adquisición gradual de hábitos personales y sociales.
Integración con el Currículo Priorizado	Establece correspondencias entre experiencias Montessori y destrezas curriculares. Permite incorporar recursos concretos y tecnológicos mediante actividades pertinentes para el desarrollo cognitivo y la participación infantil.
Secuencias didácticas y observación pedagógica	Organiza experiencias mediante estaciones de aprendizaje que respetan los ritmos individuales. Utiliza registros de observación para reconocer avances y orientar ajustes pedagógicos acordes con las necesidades del alumnado.

Nota. Elaboración propia a partir de los fundamentos pedagógicos desarrollados en el capítulo.

Una secuencia didáctica Montessori adquiere coherencia cuando la planificación y la observación mantienen una relación

continua. Las estaciones ofrecen situaciones diversas para actuar mientras los registros permiten reconocer necesidades y avances. La revisión de Silva et al. (2022) aporta criterios para diferenciar la evaluación especializada de las observaciones habituales del aula. Desde una perspectiva formativa, corresponde valorar las decisiones infantiles y ajustar las experiencias sin convertir cada actividad en una prueba de rendimiento escolar.

Capítulo 3

Juego activo, corporalidad y aprendizaje experiencial en la primera infancia



La primera infancia constituye un periodo de intensas transformaciones en el que el cuerpo participa activamente en la construcción del conocimiento. Los niños descubren relaciones mientras se desplazan, manipulan objetos y comparten experiencias con quienes los rodean. Cada acción corporal expresa una manera particular de comprender el mundo. En el ámbito educativo, reconocer el valor de tales experiencias permite ampliar las posibilidades de enseñanza y atender las necesidades de una infancia que aprende mediante la participación directa.

El juego activo ocupa un lugar significativo dentro de una educación que reconoce la iniciativa infantil y la importancia de aprender mediante experiencias concretas. Su presencia en el currículo requiere decisiones pedagógicas capaces de equilibrar libertad y acompañamiento. Skene et al. (2022) encontraron que el juego guiado puede favorecer determinados aprendizajes cuando la intervención adulta responde a propósitos educativos pertinentes. Desde tal perspectiva, la actividad lúdica adquiere profundidad cuando conserva oportunidades para elegir y descubrir.

La relación entre movimiento corporal y desarrollo cognitivo ha despertado creciente interés en la investigación educativa. Durante los primeros años, las experiencias motrices participan en situaciones que demandan atención y regulación de respuestas. Morales et al. (2024) examinaron mediante una revisión sistemática y metaanálisis los efectos de la actividad física sobre el rendimiento cognitivo infantil. Sus aportes permiten considerar el movimiento dentro de la planificación pedagógica, manteniendo una interpretación prudente de los resultados y sus aplicaciones.

La corporalidad también permite comprender la diversidad de experiencias mediante las cuales los niños establecen relaciones con su entorno. Las sensaciones táctiles y los cambios de posición ofrecen información que alimenta preguntas y decisiones. En esa interacción aparecen oportunidades para reconocer propiedades y contrastar experiencias previas. Malambo et al. (2022) analizaron

asociaciones entre habilidades motrices y funciones ejecutivas en preescolares. Su revisión aporta elementos para comprender las relaciones entre actividad corporal y procesos vinculados con el aprendizaje.

La construcción de conocimientos durante la infancia mantiene una relación cercana con las experiencias espaciales y temporales. Antes de utilizar representaciones convencionales, los niños reconocen posiciones y secuencias mediante acciones que pueden experimentar directamente. El lenguaje amplía progresivamente tales comprensiones. Casasola et al. (2020) encontraron que la exposición al vocabulario espacial favorece el pensamiento espacial infantil. Este aporte permite valorar las conversaciones que acompañan las experiencias corporales y contribuyen a organizar relaciones necesarias para aprendizajes posteriores.

Figura 7

Dimensiones pedagógicas del juego activo infantil



En la vida cotidiana del aula, las experiencias corporales adquieren significados que trascienden el desarrollo de habilidades individuales. Compartir espacios y participar en actividades colectivas requiere reconocer acuerdos y responder a las necesidades de otros. La convivencia infantil se construye mediante

intercambios donde aparecen diferencias y oportunidades para establecer relaciones respetuosas. Por ello, la organización pedagógica necesita contemplar situaciones que permitan participar desde capacidades diversas y desarrollar progresivamente mayor autonomía dentro del grupo educativo.

Las propuestas educativas basadas en movimiento requieren una organización que considere tanto los propósitos curriculares como las características reales de los participantes. Pacheco et al. (2025) revisaron ensayos controlados aleatorizados relacionados con los efectos de los comportamientos de movimiento sobre la cognición preescolar. Sus aportes invitan a examinar las condiciones bajo las cuales se desarrollan las intervenciones. En la práctica docente, tal consideración favorece decisiones fundamentadas sobre duración y pertinencia de las actividades corporales.

La diversidad infantil plantea la necesidad de comprender el aprendizaje como un proceso que admite trayectorias diferentes. Las experiencias pedagógicas deben reconocer capacidades individuales sin establecer comparaciones que limiten la participación. Miller et al. (2023) identificaron mejoras en la autorregulación conductual mediante una intervención motriz orientada al dominio de habilidades, aunque no encontraron efectos equivalentes en la autorregulación cognitiva. Tales resultados recuerdan que el desarrollo presenta dimensiones diferenciadas y requiere acompañamiento sensible a cada trayectoria.

La articulación del juego activo con el Currículo Priorizado demanda una mirada pedagógica capaz de relacionar experiencias corporales y aprendizajes pertinentes. Los ambientes preparados y la autonomía infantil encuentran puntos de encuentro con principios educativos presentes en la pedagogía Montessori. Al mismo tiempo, los recursos analógicos ofrecen oportunidades para organizar experiencias participativas sin depender necesariamente

de medios digitales. La selección de estrategias requiere responder a intenciones educativas reconocibles y mantener coherencia con las características del desarrollo infantil.

El presente capítulo aborda el juego activo desde una perspectiva que relaciona corporalidad y aprendizaje experiencial con las decisiones cotidianas de la educación inicial. Su desarrollo examina fundamentos pedagógicos y aportes de la investigación sobre movimiento, cognición y participación infantil. También considera criterios para organizar experiencias accesibles y valorar progresos individuales. La reflexión propuesta busca contribuir a una práctica educativa donde el cuerpo encuentre reconocimiento como parte constitutiva de los procesos de aprendizaje.

3.1. El juego activo como dispositivo pedagógico para el desarrollo cognitivo, motor y socioemocional

En la educación inicial, el juego activo adquiere valor pedagógico cuando el movimiento se vincula con decisiones, preguntas y relaciones. La infancia aprende mientras transforma el espacio y descubre posibilidades mediante la acción. Correr, construir o representar situaciones cotidianas permite ensayar respuestas ante problemas cercanos. Desde una mirada curricular, interesa reconocer la intención educativa presente en cada experiencia sin reducir la iniciativa infantil a instrucciones rígidas ni convertir toda actividad corporal en una tarea dirigida.

La dimensión cognitiva del juego activo se manifiesta en procesos que suelen pasar inadvertidos durante la actividad. Al elegir materiales, anticipar trayectorias o modificar una estrategia, los niños ejercitan la atención y la flexibilidad del pensamiento. Un circuito de obstáculos, por ejemplo, plantea decisiones espaciales y exige recordar acuerdos previos. La intervención docente puede enriquecer tales procesos mediante preguntas oportunas que inviten a explicar elecciones, comparar resultados obtenidos y reconsiderar alternativas sin interrumpir la exploración.

La investigación de Skene et al. (2022) aporta una distinción relevante entre permitir jugar y acompañar pedagógicamente el juego. Su revisión sistemática y metaanálisis identificó beneficios del juego guiado en determinados aprendizajes, aunque los resultados varían según las habilidades examinadas. Tal evidencia invita a valorar la mediación adulta con prudencia. Orientar una experiencia implica ofrecer apoyos ajustados y conservar oportunidades reales para que los niños propongan caminos propios, ensayen nuevas hipótesis y encuentren respuestas personales.

En el plano motor, el juego activo ofrece ocasiones frecuentes para ajustar el equilibrio, coordinar desplazamientos y reconocer las posibilidades del propio cuerpo. Saltar entre marcas, transportar objetos o cambiar de dirección exige regular fuerza y velocidad. La riqueza pedagógica reside en la diversidad de movimientos disponibles y en la posibilidad de repetirlos con variaciones. Cada intento permite percibir avances concretos, mientras el docente observa necesidades particulares y adapta gradualmente también las condiciones de participación.

El desarrollo motor también requiere atender la relación entre percepción y acción. Cuando un niño calcula la distancia hasta una plataforma o decide por dónde atravesar un espacio, integra información visual y corporal para actuar con mayor precisión. Los materiales abiertos favorecen distintas soluciones ante una misma propuesta. Una cuerda puede delimitar caminos, representar un río o servir como referencia para saltar. Su valor pedagógico depende principalmente del uso que construyen los niños que participan.

La dimensión socioemocional aparece con especial claridad cuando el juego demanda acuerdos compartidos. Esperar un turno, aceptar cambios en las reglas o expresar desacuerdos moviliza capacidades de autorregulación que todavía se encuentran en formación. El acompañamiento adulto ayuda a nombrar emociones

y reparar conflictos sin sustituir la palabra infantil. En lugar de exigir armonía permanente, conviene reconocer que las diferencias forman parte de la convivencia y pueden convertirse en oportunidades valiosas de aprendizaje social compartido.

La participación en juegos corporales permite reconocer distintas formas de comunicación. Hay niños que expresan entusiasmo mediante gestos amplios y otros que necesitan observar antes de incorporarse. Respetar tales ritmos fortalece la confianza y evita confundir reserva con desinterés. La organización de parejas o pequeños grupos puede facilitar encuentros graduales. Importa que cada participante encuentre una manera legítima de intervenir, aportar ideas y sentirse reconocido dentro de la experiencia colectiva de juego compartido y libre.

La mediación docente exige observar antes de intervenir. Una consigna demasiado cerrada puede empobrecer la búsqueda infantil, mientras la ausencia de apoyos deja sin aprovechar ciertas oportunidades educativas. Skene et al. (2022) muestran que los efectos del juego guiado dependen del aprendizaje considerado y de las condiciones de implementación. Por ello, las decisiones pedagógicas necesitan atender las respuestas concretas del grupo, ajustar la dificultad y preservar márgenes de elección durante cada actividad lúdica compartida cotidiana.

Diseñar ambientes para el juego activo implica considerar seguridad, accesibilidad y variedad de experiencias. Un patio pequeño puede ofrecer oportunidades valiosas mediante recorridos modificables, objetos livianos y zonas para descansar. La distribución espacial debe permitir que convivan movimientos intensos y actividades de menor exigencia física. También resulta necesario revisar barreras que limiten la participación de niños con diferentes capacidades. La inclusión se expresa en ajustes cotidianos que amplían las posibilidades de actuar y aprender juntos.

La valoración pedagógica del juego activo requiere registros atentos a los procesos, más que a la ejecución de movimientos aislados. Observar decisiones, interacciones y cambios en las estrategias permite reconocer aprendizajes que una prueba convencional difícilmente mostraría. Las notas breves y las conversaciones posteriores ayudan a reconstruir lo vivido desde la perspectiva infantil. Con tal información, el docente puede planificar nuevas experiencias vinculadas con intereses reales y necesidades de desarrollo identificadas durante la participación cotidiana.

3.2. Neuroeducación, movimiento corporal y activación de procesos atencionales en la infancia

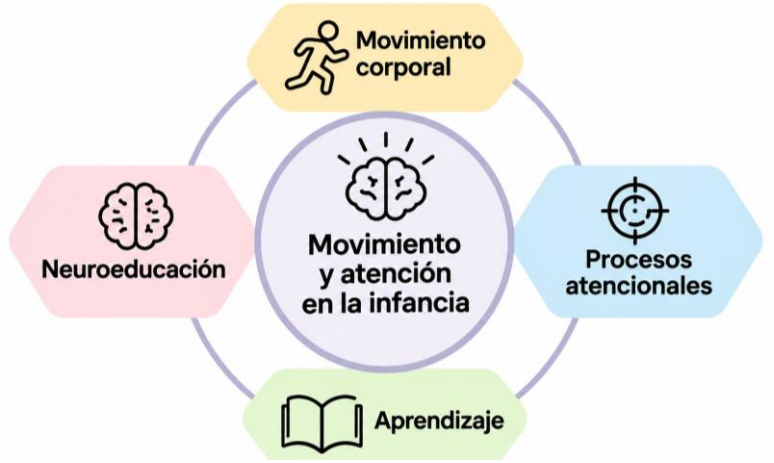
La neuroeducación aporta una mirada integradora sobre las relaciones entre actividad corporal y funcionamiento cognitivo durante los primeros años. El cerebro infantil participa continuamente en experiencias donde percepción, emoción y movimiento interactúan. Desde la práctica educativa, reconocer tales vínculos permite comprender por qué determinadas actividades físicas favorecen la disposición para aprender. La atención adquiere especial interés porque interviene en la selección de estímulos relevantes y en la continuidad de las experiencias que requieren participación consciente del niño.

Durante la primera infancia, los procesos atencionales atraviesan una etapa de desarrollo caracterizada por variaciones en su duración y estabilidad. Mantener el interés ante una propuesta depende de factores relacionados con la maduración y las condiciones ambientales. El movimiento corporal puede contribuir a regular los niveles de activación necesarios para participar. Una breve actividad motriz antes de una experiencia de observación permite modificar el ritmo de trabajo y recuperar la disposición hacia nuevas demandas cognitivas.

La evidencia científica ofrece elementos para examinar tales relaciones sin atribuir efectos automáticos al ejercicio físico. Morales et al. (2024), mediante una revisión sistemática y metaanálisis de ensayos controlados aleatorizados, analizaron la influencia de la actividad física sobre el rendimiento cognitivo durante la primera infancia. Su investigación permite considerar el movimiento como una variable educativa relevante. Sin embargo, interpretar sus aportes requiere distinguir las características de las intervenciones y los procesos cognitivos evaluados en cada investigación.

Figura 8

Movimiento corporal y procesos atencionales



La atención infantil presenta componentes diferenciados que intervienen durante las experiencias corporales. La orientación permite dirigir los recursos perceptivos hacia un estímulo, mientras la atención sostenida facilita permanecer involucrado durante cierto tiempo. El control atencional contribuye a seleccionar respuestas ante situaciones cambiantes. En una actividad con señales auditivas y desplazamientos, tales capacidades participan simultáneamente. Su desarrollo requiere oportunidades

progresivas que respeten los ritmos individuales y eviten demandas prolongadas incompatibles con la edad infantil.

La relación entre movimiento y atención también involucra mecanismos de regulación fisiológica. La actividad corporal modifica temporalmente el estado de activación del organismo y puede influir en la disponibilidad para realizar tareas cognitivas. No obstante, la intensidad y duración del esfuerzo necesitan ajustarse a las características infantiles. Una experiencia excesivamente exigente puede producir fatiga y disminuir la participación posterior. El criterio pedagógico consiste en reconocer respuestas observables y establecer transiciones equilibradas entre actividad física y concentración.

Desde la perspectiva neuroeducativa, las experiencias motrices con demandas cognitivas ofrecen posibilidades particulares para ejercitar el control de la conducta. Cambiar una acción ante determinada señal requiere inhibir respuestas habituales y mantener instrucciones disponibles en la memoria de trabajo. Morales et al. (2024) examinan la relación entre actividad física y rendimiento cognitivo, aportando evidencia pertinente para analizar propuestas educativas de naturaleza motriz. Su aplicación curricular exige considerar objetivos definidos y observar cuidadosamente las respuestas infantiles durante cada intervención.

El ambiente educativo influye en la manera en que los niños distribuyen sus recursos atencionales. La presencia simultánea de estímulos visuales, sonidos intensos y consignas extensas puede dificultar la selección de información relevante. Organizar espacios con referencias perceptivas claras facilita comprender las actividades corporales propuestas. También conviene introducir modificaciones graduales para mantener el interés sin generar sobrecarga. La calidad de una experiencia depende parcialmente del equilibrio entre novedad, familiaridad y posibilidades reales de participación autónoma infantil.

Las transiciones entre experiencias sedentarias y actividades corporales merecen atención dentro de la organización pedagógica. Permanecer inmóvil durante periodos extensos puede resultar poco compatible con las necesidades de movimiento propias de edades tempranas. Incorporar pausas activas ofrece oportunidades para modificar la postura y recuperar la disposición participativa. Tales momentos requieren propósitos definidos y una duración razonable. Su utilidad debe valorarse mediante observaciones del grupo, evitando convertir cada pausa en una exigencia adicional de rendimiento.

La observación pedagógica permite reconocer cambios atencionales asociados con distintas experiencias de movimiento. Registrar el tiempo de participación, la respuesta ante instrucciones y la capacidad para retomar una actividad aporta información relevante. Sin embargo, tales indicadores necesitan interpretarse considerando descanso, motivación y diferencias individuales. Morales et al. (2024) fundamentan la conveniencia de examinar las relaciones entre actividad física y cognición mediante evidencia experimental. En el aula, esa orientación demanda registros prudentes y decisiones pedagógicas revisables.

Integrar los aportes neuroeducativos al currículo priorizado requiere establecer relaciones razonables entre experiencias corporales y propósitos de aprendizaje. La planificación puede contemplar momentos de activación motriz antes de propuestas que demanden atención sostenida, acompañados por observaciones sistemáticas. El movimiento adquiere sentido educativo cuando responde a necesidades infantiles reconocibles y forma parte de una organización flexible. Comprender sus vínculos con la atención permite enriquecer las decisiones docentes sin atribuir al ejercicio efectos universales inmediatos.

3.3. Experiencias lúdicas multisensoriales para la exploración, el descubrimiento y la resolución de problemas

Las experiencias lúdicas multisensoriales permiten que los niños conozcan su entorno mediante relaciones directas entre percepción y acción. Una superficie rugosa, un sonido inesperado o el peso de una piedra despiertan preguntas que difícilmente aparecen mediante explicaciones abstractas. En educación inicial, la exploración adquiere profundidad cuando los materiales ofrecen diferencias perceptibles y posibilidades de transformación. El interés pedagógico reside en acompañar la curiosidad infantil y favorecer que cada descubrimiento encuentre sentido dentro de una experiencia.

El descubrimiento comienza muchas veces con una comparación sencilla. Al manipular recipientes de distintos tamaños, los niños perciben diferencias de capacidad y anticipan resultados antes de comprobarlos. La información táctil y visual interviene junto con el movimiento de las manos. Cuando una predicción falla, aparece la oportunidad de revisar la idea inicial. El docente puede recuperar esa experiencia mediante preguntas breves que permitan explicar lo ocurrido sin adelantar respuestas ni imponer una interpretación única previamente.

El vínculo entre habilidades motrices y funciones ejecutivas ofrece una perspectiva pertinente para comprender experiencias que requieren actuar y pensar simultáneamente. Malambo et al. (2022) revisaron investigaciones sobre asociaciones entre competencia motora, actividad física, condición física y funciones ejecutivas en edad preescolar. Sus aportes permiten reconocer relaciones relevantes para el diseño pedagógico, aunque las asociaciones examinadas no demuestran por sí mismas causalidad. Conviene mantener esa distinción al interpretar los aprendizajes observados durante las propuestas multisensoriales.

Resolver problemas mediante el juego exige reconocer una dificultad y probar alternativas disponibles. Un puente construido con bloques puede derrumbarse varias veces antes de sostener una figura. Cada intento ofrece información sobre estabilidad, distribución del peso y características de los materiales. El error deja de entenderse como interrupción y pasa a formar parte del proceso de indagación. La intervención adulta resulta valiosa cuando ayuda a identificar cambios entre intentos sin reemplazar la iniciativa del niño.

Los materiales naturales amplían las posibilidades de investigación porque presentan variaciones difíciles de reproducir con objetos uniformes. Hojas, semillas, agua y arena permiten establecer relaciones entre textura, temperatura, sonido y resistencia. Una misma propuesta admite respuestas diversas según las experiencias previas de cada participante. La selección de recursos requiere atender su limpieza, tamaño y seguridad. También importa ofrecer tiempo suficiente para observar diferencias pequeñas que inicialmente podrían pasar inadvertidas durante la manipulación cotidiana y espontánea.

La exploración multisensorial adquiere otra dimensión cuando se incorpora el desplazamiento corporal. Seguir una secuencia de huellas con distintas texturas demanda coordinar información perceptiva y decisiones motrices. La revisión de Malambo et al. (2022) aborda asociaciones entre habilidades fundamentales de movimiento y funciones ejecutivas durante la edad preescolar. Aunque sus resultados no evalúan directamente cada propuesta sensorial, proporcionan un marco de investigación para considerar actividades educativas que combinan movimiento, elección y regulación de respuestas.

En las experiencias compartidas, los descubrimientos individuales pueden convertirse en preguntas colectivas. Un niño observa que determinado objeto flota y otro intenta hundirlo mediante una acción diferente. La conversación posterior permite

contrastar observaciones y ampliar las explicaciones iniciales. El lenguaje aparece vinculado con hechos perceptibles y decisiones concretas. Para favorecer ese intercambio, el docente necesita escuchar atentamente las hipótesis infantiles y ofrecer nuevas oportunidades de comprobación antes de introducir términos científicos progresivamente más precisos.

La diversidad sensorial exige una planificación sensible a las preferencias y necesidades de cada niño. Algunas texturas provocan interés inmediato, mientras determinados sonidos o contactos pueden resultar incómodos. La participación requiere alternativas equivalentes que permitan investigar sin forzar experiencias desagradables. Ofrecer utensilios para manipular materiales o espacios de menor estimulación puede ampliar las oportunidades de aprendizaje. El respeto por las respuestas individuales favorece una relación confiada con el ambiente y sus posibilidades de descubrimiento autónomo.

Documentar una experiencia multisensorial permite reconstruir la secuencia de decisiones que condujo a determinado hallazgo. Fotografías de construcciones, notas de conversaciones y registros de intentos ofrecen indicios sobre cambios en las estrategias infantiles. Tales evidencias deben interpretarse con cautela, pues una respuesta aislada no representa una capacidad permanente. La observación continuada ayuda a distinguir intereses pasajeros de preguntas persistentes y orienta nuevas propuestas pedagógicas vinculadas con las investigaciones iniciadas previamente por el grupo infantil.

La articulación curricular de las experiencias multisensoriales requiere identificar problemas cercanos que puedan investigarse mediante acciones concretas. Comparar recorridos del agua o descubrir qué materiales producen sonidos diferentes permite vincular curiosidad y elaboración de explicaciones. La tarea docente consiste en preparar condiciones para investigar y reconocer aprendizajes durante el proceso. Desde

esa perspectiva, la experiencia corporal alimenta preguntas progresivamente más elaboradas y ofrece continuidad a la construcción infantil de conocimientos significativos sobre el entorno inmediato.

3.4. Psicomotricidad vivenciada y construcción de nociones espaciales, temporales y matemáticas

La psicomotricidad vivenciada reconoce el cuerpo como punto de partida para organizar conocimientos sobre las relaciones espaciales y temporales. Durante la primera infancia, desplazarse y modificar posiciones permite construir referencias que posteriormente adquieren representación simbólica. El niño comprende la distancia al recorrerla y reconoce los límites cuando necesita ajustar sus movimientos. Desde una perspectiva pedagógica, interesa recuperar tales experiencias para favorecer conexiones entre sensaciones corporales y formas progresivamente más elaboradas de pensamiento lógico y matemático.

Las nociones espaciales comienzan a organizarse mediante relaciones entre el propio cuerpo y los objetos circundantes. Pasar debajo de una mesa, ubicarse detrás de un compañero o rodear una estructura permite experimentar posiciones relativas. El lenguaje contribuye a precisar tales relaciones cuando acompaña acciones comprensibles. Casasola et al. (2020) encontraron que la exposición infantil al lenguaje espacial favorece el pensamiento relacionado con el espacio. Su investigación respalda la importancia de verbalizar posiciones y relaciones durante experiencias educativas.

La orientación espacial adquiere mayor complejidad cuando los niños necesitan interpretar trayectorias desde diferentes puntos de referencia. Un camino observado desde la entrada puede parecer distinto cuando se contempla desde el extremo opuesto. Experimentar tales variaciones favorece la coordinación entre percepción y desplazamiento. Las propuestas psicomotrices pueden incorporar cambios de dirección y reconstrucciones de

rutas conocidas. Conviene permitir que los participantes expliquen sus decisiones mediante palabras, gestos o representaciones gráficas acordes con sus posibilidades expresivas actuales.

La construcción de nociones temporales requiere experiencias donde los acontecimientos presenten relaciones reconocibles de duración y secuencia. Preparar un recorrido, ejecutarlo y reorganizar sus materiales permite diferenciar momentos sucesivos. Las expresiones antes, durante y después adquieren significado cuando remiten a acciones vividas. El ritmo corporal también ofrece referencias para percibir intervalos y cambios de velocidad. La intervención docente puede recuperar tales experiencias mediante conversaciones que ayuden a ordenar acontecimientos sin exigir mediciones convencionales prematuras.

El pensamiento matemático encuentra oportunidades de desarrollo cuando las acciones corporales requieren establecer correspondencias y reconocer regularidades. Distribuir un aro para cada participante permite experimentar relaciones entre cantidades sin depender inicialmente de símbolos escritos. Repetir secuencias de pasos favorece la identificación de patrones. Estas situaciones adquieren valor cuando los niños pueden anticipar resultados y comprobar sus decisiones. La experiencia motriz ofrece referencias perceptibles para construir relaciones cuantitativas que posteriormente podrán expresarse mediante representaciones numéricas convencionales.

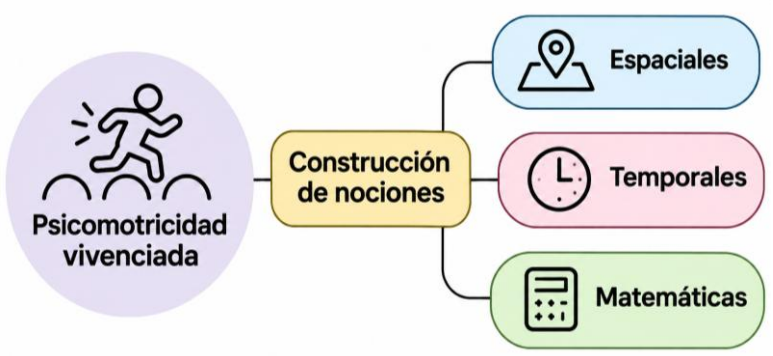
La relación entre lenguaje espacial y razonamiento merece atención durante las actividades que involucran comparación de magnitudes. Casasola et al. (2020) aportan evidencia experimental sobre los beneficios de escuchar expresiones espaciales para desarrollar pensamiento espacial. En educación inicial, emplear términos como cerca, lejos, encima o entre permite precisar observaciones vinculadas con experiencias corporales. Su utilización necesita responder a situaciones comprensibles para los

niños, evitando ejercicios verbales desvinculados de las relaciones que experimentan directamente durante el movimiento.

Las nociones geométricas pueden construirse inicialmente mediante experiencias relacionadas con formas y límites. Recorrer el contorno de una figura trazada en el suelo permite reconocer cambios de dirección y diferencias entre trayectorias. Construir espacios cerrados con cuerdas ofrece oportunidades para distinguir interior y exterior. La intervención pedagógica puede introducir comparaciones entre figuras sin anticipar definiciones formales. Importa que los niños identifiquen propiedades perceptibles y descubran relaciones mediante acciones que puedan explicar con recursos expresivos propios.

Figura 9

Psicomotricidad y construcción de nociones básicas



La organización de secuencias psicomotrices permite relacionar orden temporal y pensamiento lógico. Cuando una actividad requiere avanzar, detenerse y cambiar de posición según determinados acuerdos, los participantes necesitan recordar relaciones entre acontecimientos. Modificar el orden de las acciones ofrece oportunidades para reconocer consecuencias. La dificultad debe ajustarse progresivamente para conservar la comprensión de la tarea. Una secuencia breve y significativa puede

resultar pedagógicamente más provechosa que una actividad extensa con numerosas instrucciones simultáneas.

La observación de experiencias psicomotrices permite identificar avances en la utilización de referencias espaciales y temporales. Conviene registrar expresiones espontáneas, estrategias de orientación y formas de resolver situaciones relacionadas con cantidades. Casasola et al. (2020) destacan el papel de la exposición al lenguaje espacial en el desarrollo del pensamiento correspondiente. Desde la práctica docente, tal aporte invita a prestar atención a las palabras empleadas durante la actividad y a su relación con experiencias comprensibles.

La integración curricular de la psicomotricidad vivenciada requiere reconocer que las nociones matemáticas se construyen mediante experiencias progresivamente organizadas. El movimiento ofrece oportunidades para comprender relaciones que posteriormente pueden representarse con dibujos, objetos y símbolos. Las propuestas pedagógicas necesitan conservar continuidad entre acción y reflexión sin apresurar la abstracción. Cuando el docente recupera las preguntas infantiles y acompaña sus explicaciones, las experiencias corporales contribuyen a establecer fundamentos significativos para aprendizajes matemáticos posteriores en educación inicial.

3.5. Gamificación analógica, circuitos motores y dinámicas cooperativas vinculadas al Currículo Priorizado

La gamificación analógica ofrece posibilidades para organizar experiencias educativas mediante reglas comprensibles, misiones compartidas y metas alcanzables. En educación inicial, su aplicación requiere reconocer que la motivación infantil responde principalmente al interés por participar y descubrir. Los recursos físicos permiten construir situaciones lúdicas sin depender de dispositivos digitales. Tarjetas, señales y objetos cotidianos pueden

orientar propuestas vinculadas con aprendizajes curriculares, siempre que las dinámicas conserven flexibilidad y respeten las necesidades propias del desarrollo infantil temprano.

Los circuitos motores constituyen una alternativa para articular diferentes acciones dentro de una experiencia organizada. Atravesar túneles, transportar materiales o mantener el equilibrio sobre superficies delimitadas plantea demandas corporales variadas. La distribución de estaciones permite graduar la dificultad y reconocer necesidades individuales. Cada recorrido puede incorporar pequeñas decisiones que mantengan el interés de los participantes. El propósito pedagógico requiere superar la repetición mecánica y favorecer experiencias donde los niños comprendan las acciones que realizan.

La relación entre comportamiento motor y cognición aporta fundamentos para examinar las posibilidades educativas de tales propuestas. Pacheco et al. (2025) realizaron una revisión sistemática de ensayos controlados aleatorizados sobre los efectos de diferentes comportamientos relacionados con el movimiento en la cognición preescolar. Su trabajo permite considerar la actividad física dentro de la planificación educativa basada en evidencia. No obstante, sus resultados requieren interpretarse atendiendo las características de las intervenciones y los aprendizajes evaluados.

Las dinámicas cooperativas permiten transformar los circuitos motores en experiencias donde el logro depende de acuerdos compartidos. Transportar una pelota entre compañeros o construir un camino colectivo requiere coordinar acciones y reconocer las aportaciones individuales. La organización pedagógica debe evitar que las diferencias de habilidad determinen quién participa. Resulta conveniente distribuir responsabilidades variadas y permitir ajustes durante la actividad. La cooperación adquiere significado cuando los niños comprenden que sus decisiones influyen en el bienestar común.

La incorporación de elementos de gamificación requiere criterios pedagógicos que eviten convertir cada experiencia en una competencia. Las insignias simbólicas, los retos colectivos y las narraciones breves pueden sostener el interés sin establecer jerarquías entre participantes. Una misión relacionada con recuperar materiales dispersos permite organizar desplazamientos y decisiones compartidas. El reconocimiento docente debe valorar el esfuerzo y las estrategias utilizadas. Importa que las recompensas externas no desplacen el placer de participar y aprender.

La vinculación con el Currículo Priorizado exige identificar destrezas pertinentes antes de seleccionar las actividades. Un circuito puede relacionarse con coordinación motriz, comprensión de consignas y convivencia cuando sus acciones responden a propósitos definidos. Pacheco et al. (2025) examinan los efectos cognitivos de comportamientos vinculados con el movimiento, aportando evidencia para considerar tales experiencias educativas. Sin embargo, la correspondencia curricular requiere planificación específica y observación del aprendizaje, evitando atribuir beneficios equivalentes a cualquier actividad física.

La organización de estaciones cooperativas permite incorporar diferentes niveles de participación sin fragmentar la experiencia grupal. Algunos niños pueden desplazarse por un trayecto mientras otros organizan materiales o verifican acuerdos. La rotación de responsabilidades favorece oportunidades variadas de intervención. Conviene establecer tiempos flexibles y consignas breves que faciliten comprender cada tarea. El docente necesita observar las interacciones para modificar condiciones cuando aparezcan dificultades que comprometan la participación equitativa de los integrantes.

Los materiales disponibles en la institución pueden convertirse en recursos de gamificación mediante una organización creativa y segura. Cajas resistentes, aros y cintas permiten diseñar misiones relacionadas con desplazamientos y cooperación. La

preparación requiere revisar estabilidad, dimensiones y condiciones de uso. También conviene involucrar a los niños en decisiones sencillas sobre la disposición de estaciones. Tal participación fortalece el sentido de pertenencia y permite reconocer que las reglas pueden construirse mediante acuerdos compartidos.

La evaluación de las experiencias gamificadas necesita atender procesos observables durante la participación. Registrar estrategias cooperativas, comprensión de consignas y ajustes motores permite reconocer avances sin recurrir a clasificaciones competitivas. Pacheco et al. (2025) ofrecen una referencia científica para examinar relaciones entre comportamientos de movimiento y rendimiento cognitivo en preescolares. Desde la práctica educativa, tales aportes requieren complementarse con observaciones pedagógicas que consideren las características del grupo y las condiciones particulares de cada actividad.

La articulación entre gamificación analógica y Currículo Priorizado adquiere coherencia cuando las experiencias responden a propósitos educativos reconocibles. Los circuitos motores pueden organizarse mediante relatos compartidos que vinculen acciones corporales con acuerdos de convivencia y resolución de tareas. La planificación debe conservar oportunidades para modificar reglas según las respuestas infantiles. Una propuesta pertinente permite reconocer avances individuales y colectivos, mientras mantiene el interés por participar como componente fundamental del aprendizaje durante la primera infancia.

3.6. Diseño de experiencias de juego activo con criterios de inclusión, participación y progresión del aprendizaje

El diseño de experiencias de juego activo requiere reconocer la diversidad infantil como condición habitual del aprendizaje. Cada niño participa desde capacidades motrices, intereses y formas de comunicación particulares que influyen en su

relación con las propuestas educativas. La planificación inclusiva comienza al identificar posibles barreras de acceso y anticipar alternativas de participación. Desde una perspectiva pedagógica, resulta necesario ofrecer experiencias compartidas que permitan avanzar mediante diferentes caminos sin establecer expectativas uniformes para todos los integrantes.

La inclusión educativa adquiere sentido cuando las adaptaciones forman parte de la planificación desde sus primeras decisiones. Seleccionar materiales manipulables, prever espacios accesibles y ofrecer instrucciones mediante diferentes recursos comunicativos facilita la participación infantil. Una actividad puede admitir desplazamientos diversos sin modificar su propósito educativo. Conviene evitar que las adaptaciones conduzcan al aislamiento de determinados participantes. El criterio fundamental consiste en garantizar oportunidades reales para intervenir en experiencias compartidas y construir relaciones significativas con los compañeros.

La investigación sobre intervenciones motrices orientadas al dominio de habilidades aporta elementos relevantes para comprender la progresión educativa. Miller et al. (2023) encontraron mejoras en la autorregulación conductual de preescolares participantes en una intervención de competencia motora, aunque no identificaron beneficios equivalentes en la autorregulación cognitiva. Tales resultados permiten reconocer efectos diferenciados del aprendizaje motor. También invitan a establecer expectativas prudentes sobre sus alcances y evitar generalizaciones que excedan las capacidades evaluadas experimentalmente.

La participación infantil necesita comprenderse mediante indicadores que superen la presencia física dentro de una actividad. Un niño puede permanecer junto al grupo sin disponer de oportunidades para decidir o intervenir. Por ello, el diseño pedagógico debe contemplar elecciones relacionadas con

materiales, responsabilidades y formas de ejecución. Escuchar preferencias permite reconocer intereses que favorecen la implicación personal. La participación adquiere profundidad cuando cada integrante percibe que sus aportaciones tienen consecuencias dentro de la experiencia colectiva.

La progresión del aprendizaje requiere organizar experiencias con dificultades ajustables y oportunidades frecuentes de práctica. Una propuesta inicial puede centrarse en reconocer movimientos accesibles antes de incorporar combinaciones que demanden mayor coordinación. El avance necesita responder a evidencias observadas y no exclusivamente a edades cronológicas. Ofrecer diferentes niveles de dificultad dentro de una misma actividad permite respetar ritmos individuales. La intervención docente acompaña tales procesos mediante apoyos temporales que disminuyen conforme aumenta la autonomía.

El enfoque orientado al dominio de habilidades permite valorar avances personales sin recurrir constantemente a comparaciones entre compañeros. Miller et al. (2023) examinaron una intervención motriz basada en tal orientación y documentaron mejoras específicas en la autorregulación conductual. Desde la planificación inclusiva, sus hallazgos respaldan la pertinencia de observar dimensiones diferenciadas del desarrollo. Conviene reconocer que los progresos motores y conductuales pueden presentar ritmos distintos y requieren criterios de seguimiento acordes con cada aprendizaje.

La organización del ambiente constituye una decisión pedagógica relacionada directamente con la equidad participativa. Los espacios deben permitir desplazamientos seguros y ofrecer materiales accesibles desde diferentes posiciones corporales. También resulta conveniente prever lugares de descanso y alternativas para quienes necesitan regular su participación. La distribución de recursos influye en las oportunidades de interacción y autonomía. Un ambiente inclusivo requiere ajustes

continuos a partir de las experiencias reales del grupo y de sus necesidades cambiantes.

La colaboración con las familias permite ampliar el conocimiento sobre intereses y necesidades que pueden pasar inadvertidos durante las actividades escolares. Sus observaciones aportan información sobre preferencias motrices, experiencias previas y formas habituales de comunicación. El intercambio necesita desarrollarse mediante relaciones respetuosas que reconozcan la capacidad educativa de cada familia. Tales aportes pueden orientar adaptaciones pertinentes sin convertir las diferencias individuales en etiquetas permanentes ni limitar anticipadamente las posibilidades de aprendizaje y participación infantil.

La evaluación formativa requiere documentar avances relacionados con las oportunidades efectivamente ofrecidas. Registrar decisiones autónomas, participación cooperativa y progresos motores permite reconocer cambios durante periodos determinados. Miller et al. (2023) muestran que una intervención puede producir mejoras en ciertos componentes de la autorregulación sin generar resultados equivalentes en otros. Tal distinción refuerza la necesidad de utilizar indicadores específicos. La interpretación pedagógica debe considerar condiciones de participación y apoyos disponibles antes de establecer valoraciones individuales.

La continuidad del aprendizaje depende de decisiones pedagógicas capaces de integrar inclusión y progresión dentro de experiencias significativas. El Currículo Priorizado puede orientar la selección de destrezas mientras la observación infantil permite ajustar actividades y recursos. Diseñar propuestas flexibles exige reconocer avances pequeños que revelan nuevas posibilidades de participación. La calidad educativa se expresa cuando cada niño encuentra oportunidades para actuar con autonomía creciente y

compartir experiencias donde sus capacidades sean reconocidas y valoradas.

Tabla 3

Componentes pedagógicos del juego activo y su contribución al aprendizaje en la primera infancia

Eje pedagógico	**Aportes al desarrollo y aplicación curricular**
Juego activo y desarrollo integral	Favorece la interacción entre capacidades cognitivas, motrices y socioemocionales mediante experiencias lúdicas guiadas. Promueve la autonomía y la participación infantil con acompañamiento docente ajustado a las necesidades individuales.
Neuroeducación y procesos atencionales	Relaciona el movimiento corporal con la atención y la regulación de respuestas. Orienta la incorporación de actividades motrices y pausas activas que respeten los ritmos de desarrollo y las demandas cognitivas.
Exploración multisensorial y resolución de problemas	Propicia la construcción de conocimientos mediante experiencias perceptivas y manipulativas. Fortalece la formulación de preguntas y la búsqueda de soluciones mediante la experimentación con materiales diversos.
Psicomotricidad y pensamiento matemático	Facilita la comprensión de relaciones espaciales y temporales mediante experiencias corporales. Contribuye al reconocimiento de secuencias, patrones y cantidades como fundamentos del razonamiento matemático infantil.
Gamificación analógica y cooperación	Articula circuitos motores y dinámicas cooperativas con destrezas del Currículo Priorizado. Favorece la participación colectiva y la comprensión de acuerdos mediante actividades organizadas con materiales accesibles.
Inclusión y progresión del aprendizaje	Orienta el diseño de experiencias flexibles que reconocen diferencias individuales. Promueve la accesibilidad y la evaluación formativa mediante criterios de participación y avances progresivos en el desarrollo infantil.

Nota. Elaboración propia

Capítulo 4

Tecnología educativa y experiencias digitales inteligentes en Educación Inicial



La presencia de tecnologías digitales en la vida infantil plantea nuevas preguntas sobre las experiencias educativas que conviene promover durante los primeros años. En Educación Inicial, tales interrogantes adquieren especial relevancia porque el aprendizaje se construye mediante la acción, la curiosidad y las relaciones humanas. La escuela necesita interpretar las transformaciones tecnológicas desde una perspectiva pedagógica sensible al desarrollo. Cada recurso incorporado al ambiente educativo debe responder a intenciones formativas comprensibles y mantener una relación significativa con las necesidades infantiles.

La transformación de los ambientes educativos invita a reconsiderar las posibilidades de interacción entre recursos tecnológicos y experiencias cotidianas. Los niños crecen rodeados de imágenes digitales y dispositivos que forman parte de sus relaciones familiares y comunitarias. Sin embargo, su presencia habitual no garantiza beneficios educativos. Mallawaarachchi et al. (2024) examinan las asociaciones entre circunstancias de uso de pantallas y resultados cognitivos y psicosociales infantiles. Su investigación aporta elementos para comprender la importancia de las condiciones que acompañan tales experiencias.

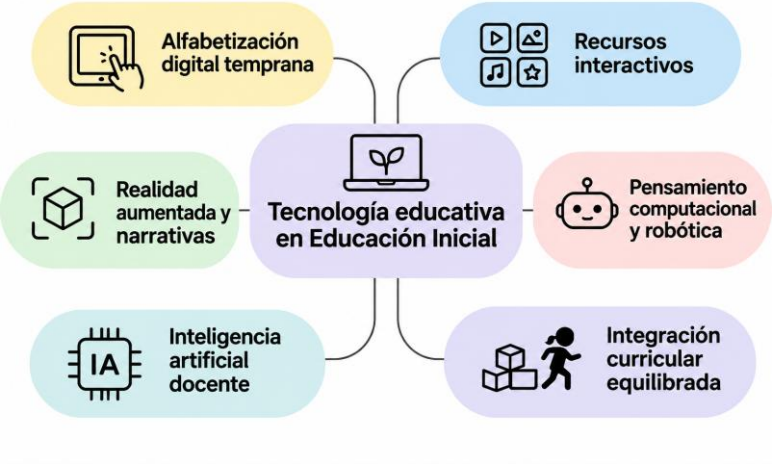
Desde una perspectiva curricular, la incorporación tecnológica requiere reconocer las particularidades del pensamiento infantil y las formas mediante las cuales se construyen los primeros conocimientos. Las experiencias digitales pueden ampliar las oportunidades de representación y comunicación cuando responden a propósitos pedagógicos definidos. El currículo priorizado ofrece un marco para relacionar tales posibilidades con aprendizajes pertinentes. La educadora interpreta las necesidades del grupo y organiza propuestas que respetan los ritmos individuales sin perder de vista la participación colectiva.

El desarrollo de capacidades cognitivas mediante herramientas interactivas constituye un campo de interés para la investigación educativa contemporánea. Mera et al. (2022) analizan

las contribuciones de la psicología de la cognición matemática al aprendizaje infantil mediante aplicaciones digitales. Sus aportes permiten considerar la relación entre diseño tecnológico y procesos de razonamiento temprano. Desde la práctica docente, interesa comprender qué oportunidades ofrecen tales recursos para formular preguntas y construir relaciones que posteriormente puedan reconocerse en situaciones cotidianas.

Las posibilidades de representación digital también modifican las maneras de aproximarse al entorno natural y social. Imágenes tridimensionales, relatos audiovisuales y experiencias interactivas permiten observar fenómenos desde perspectivas poco habituales en el aula. Su incorporación requiere reconocer que la percepción infantil se desarrolla mediante experiencias corporales y vínculos afectivos. Gomariz-Martínez et al. (2026) examinan el uso de pantallas junto con dimensiones del desarrollo y la participación familiar, aportando una perspectiva pertinente para valorar las condiciones de interacción tecnológica.

Figura 10
Ejes de la tecnología educativa en Educación Inicial



La organización del pensamiento mediante instrucciones y relaciones secuenciales abre otra dimensión de las experiencias educativas contemporáneas. Durante la infancia, anticipar acontecimientos y revisar procedimientos forma parte de actividades habituales que pueden enriquecerse mediante propuestas pedagógicas intencionadas. Alonso-García et al. (2024) estudian mediante un metaanálisis los efectos de la robótica educativa sobre el pensamiento computacional temprano. Su investigación permite reconocer posibilidades formativas relacionadas con la planificación de acciones y la resolución de problemas adecuados al desarrollo infantil.

La inteligencia artificial incorpora nuevas posibilidades al trabajo pedagógico mediante sistemas capaces de elaborar materiales y proponer adaptaciones educativas. Su presencia invita a reflexionar sobre las decisiones profesionales que orientan la planificación y la evaluación. La docente necesita reconocer las limitaciones de las respuestas automatizadas y examinar su pertinencia antes de utilizarlas. El conocimiento cercano de cada niño continúa siendo indispensable para interpretar necesidades y construir experiencias respetuosas de las diferencias individuales presentes en el aula.

La relación entre escuela y familia adquiere particular importancia cuando las tecnologías participan en las experiencias infantiles. Las prácticas domésticas y las decisiones educativas pueden responder a condiciones diferentes que requieren diálogo y comprensión mutua. Arizmendi Sueiro y Rico-González (2026) revisan programas familiares orientados a modificar el tiempo de exposición a pantallas en niños preescolares. Su trabajo permite reconocer la relevancia de la participación familiar al examinar las condiciones que rodean el uso tecnológico durante la infancia.

La integración de experiencias tecnológicas dentro del currículo requiere considerar la calidad de las relaciones que acompañan el aprendizaje. La presencia de materiales diversos

adquiere significado mediante interacciones que favorecen la iniciativa y el intercambio de ideas. Rüdisüli et al. (2024) investigan las relaciones entre la calidad de la interacción docente y el carácter lúdico de las experiencias infantiles. Sus aportes permiten valorar la dimensión relacional del ambiente educativo y su vinculación con las oportunidades de participación.

El capítulo aborda la tecnología educativa desde una mirada que reconoce las posibilidades de innovación y las responsabilidades propias de la Educación Inicial. La alfabetización digital, los recursos interactivos y las experiencias tecnológicas inteligentes forman parte de una reflexión vinculada con el desarrollo integral. El enfoque Montessori y el juego activo aportan criterios para preservar la autonomía y la experiencia directa. Desde el currículo priorizado, interesa construir prácticas educativas donde las decisiones tecnológicas mantengan fundamento pedagógico.

4.1. Alfabetización digital temprana y criterios pedagógicos para el uso responsable de tecnologías

La alfabetización digital temprana adquiere sentido educativo cuando se vincula con las formas en que los niños descubren su entorno y construyen relaciones. En Educación Inicial, aprender con tecnologías implica reconocer imágenes, interpretar mensajes sencillos y participar en experiencias mediadas por adultos atentos. Su incorporación requiere una intención pedagógica que respete los ritmos de desarrollo. La curiosidad infantil orienta las propuestas mientras la observación docente permite valorar cuándo un recurso aporta significado a la experiencia.

El primer criterio pedagógico consiste en distinguir la disponibilidad de dispositivos de su pertinencia educativa. Una pantalla atractiva puede captar la atención sin favorecer aprendizajes relevantes. Por ello, la selección de recursos debe

responder a propósitos adecuados a la edad. Conviene examinar qué acciones promueve cada actividad y qué oportunidades ofrece para conversar, crear o resolver problemas. La calidad de la interacción importa más que la novedad técnica del material utilizado en el aula.

La investigación reciente aporta elementos para examinar las condiciones del uso tecnológico durante la infancia. Mallawaarachchi et al. (2024) analizaron asociaciones entre distintas circunstancias de exposición a pantallas y resultados cognitivos y psicosociales. Su revisión invita a considerar el contenido y las modalidades de acompañamiento antes de formular juicios generales sobre los dispositivos. Desde una perspectiva educativa, interesa observar quién participa con el niño, qué experiencias se proponen y qué conversaciones nacen alrededor de ellas.

La mediación docente transforma una actividad digital en una oportunidad de pensamiento compartido. Cuando la educadora pregunta por una imagen, escucha una hipótesis o invita a explicar una elección, amplía las posibilidades de comprensión. La intervención debe ser discreta y oportuna para conservar la iniciativa infantil. También resulta necesario reconocer cuándo conviene retirar el dispositivo y continuar la indagación mediante objetos concretos. La tecnología encuentra valor cuando mantiene abierta la relación entre experiencia y lenguaje.

El uso responsable comienza con hábitos comprensibles para la infancia. Cuidar un dispositivo, pedir ayuda ante un contenido desconocido y respetar los turnos son aprendizajes que pueden practicarse de forma cotidiana. Las normas adquieren mayor legitimidad cuando se explican con palabras cercanas y se aplican de manera consistente. En lugar de recurrir al control permanente, la educadora favorece una autonomía gradual. Cada acuerdo compartido permite reconocer límites y desarrollar consideración por las necesidades de otros.

La protección de la privacidad exige decisiones institucionales que anteceden a cualquier actividad digital. Fotografías, voces y producciones infantiles requieren tratamientos cuidadosos y autorizaciones pertinentes. El personal educativo debe revisar permisos de las aplicaciones y evitar registros innecesarios. También corresponde explicar a las familias qué información se recoge y con qué propósito. Tales prácticas comunican una idea fundamental: la identidad de cada niño merece respeto incluso cuando participa en experiencias aparentemente sencillas dentro del aula.

El equilibrio entre actividades digitales y experiencias corporales merece atención pedagógica. La infancia necesita desplazarse, manipular materiales y sostener intercambios presenciales que comprometan diversos sentidos. Mallawaarachchi et al. (2024) muestran la relevancia de diferenciar las circunstancias del uso de pantallas al examinar sus asociaciones con el desarrollo. En consecuencia, la planificación debe considerar la duración, el acompañamiento y las oportunidades de movimiento libre y espontáneo. Ningún recurso digital debería desplazar experiencias indispensables para la exploración cotidiana.

La relación con las familias permite construir criterios compartidos sin desconocer las diferencias entre hogares. Algunas niñas y niños utilizan dispositivos acompañados, mientras otros acceden a contenidos con menor supervisión. La escuela puede abrir conversaciones respetuosas sobre rutinas, preferencias y preocupaciones. Escuchar antes de orientar evita recomendaciones ajenas a las condiciones reales de crianza. Los acuerdos resultan más viables cuando proponen prácticas concretas y reconocen que el acompañamiento adulto también requiere tiempo y aprendizaje mutuo.

La evaluación de las experiencias digitales debe centrarse en las actuaciones infantiles y no en el dominio mecánico de una aplicación. Importa reconocer si los niños formulan preguntas,

establecen relaciones o expresan ideas durante la actividad. Los registros de observación permiten identificar avances y ajustar las intervenciones. Una respuesta rápida en pantalla carece de significado si no se comprende el proceso seguido. Evaluar exige atender al diálogo y a las decisiones que acompañan cada descubrimiento.

La alfabetización digital temprana demanda una responsabilidad pedagógica sostenida que trasciende la elección ocasional de herramientas. Requiere docentes capaces de interpretar las necesidades infantiles y revisar críticamente los recursos disponibles. La evidencia examinada por Mallawaarachchi et al. (2024) respalda la conveniencia de atender a las condiciones particulares de uso. En el currículo priorizado, el criterio rector permanece vinculado al bienestar y a la participación activa. Cada decisión tecnológica debe poder justificarse por su aporte educativo.

4.2. Recursos interactivos y aplicaciones educativas para el desarrollo del lenguaje, la creatividad y el pensamiento lógico

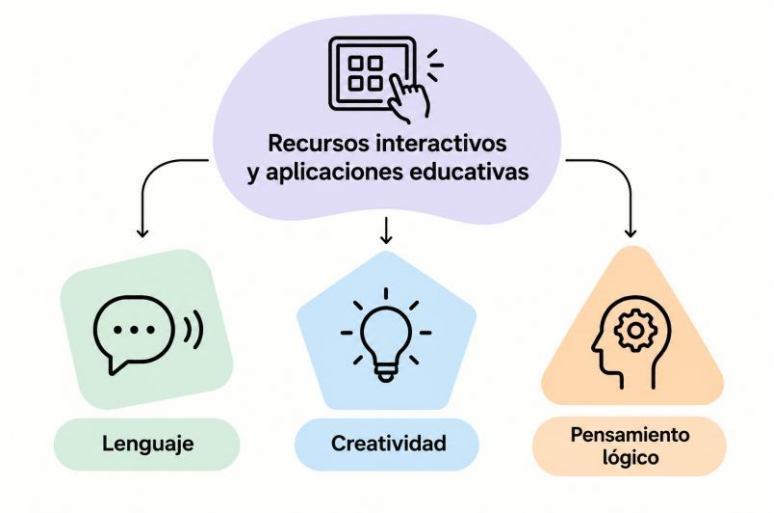
Los recursos interactivos amplían las posibilidades de aprendizaje infantil cuando ofrecen experiencias que despiertan preguntas y permiten actuar sobre representaciones digitales. En Educación Inicial, las aplicaciones educativas pueden favorecer el lenguaje, la creatividad y el pensamiento lógico mediante actividades breves y significativas. Su valor depende de las operaciones mentales que movilizan y de las oportunidades para expresar descubrimientos. La selección pedagógica considera las características evolutivas del grupo y la relación entre las propuestas digitales y el currículo priorizado.

El desarrollo del lenguaje encuentra nuevas oportunidades en aplicaciones que combinan narraciones, imágenes y respuestas interactivas. Los cuentos digitales permiten anticipar

acontecimientos, reconocer personajes y reconstruir secuencias mediante la expresión oral. Cuando los niños modifican una historia o eligen distintos desenlaces, ejercitan habilidades comunicativas vinculadas con la comprensión. La intervención docente enriquece el intercambio mediante preguntas abiertas y conversaciones espontáneas. La palabra conserva su protagonismo mientras los elementos audiovisuales contribuyen a despertar interés por los relatos.

Figura 11

Recursos digitales para el desarrollo de capacidades infantiles



Las aplicaciones orientadas a la conciencia fonológica ofrecen actividades de reconocimiento auditivo, asociación de sonidos y discriminación de palabras. Su aprovechamiento requiere propuestas ajustadas a las posibilidades lingüísticas de cada niño. Identificar rimas mediante juegos sonoros puede resultar enriquecedor cuando la experiencia continúa con canciones y conversaciones grupales. La repetición adquiere sentido si permite descubrir relaciones nuevas. Conviene evitar ejercicios mecánicos que privilegien respuestas inmediatas y reduzcan la comunicación a una sucesión de aciertos registrados digitalmente.

La creatividad infantil encuentra posibilidades expresivas en herramientas de dibujo, composición visual y producción sonora. Una aplicación puede permitir combinar colores, transformar figuras o construir escenas inspiradas en experiencias personales. El interés pedagógico reside en las decisiones que toma cada niño durante la elaboración. Las producciones digitales adquieren mayor profundidad cuando dialogan con materiales artísticos tradicionales. Dibujar sobre papel y experimentar con imágenes interactivas favorece distintas maneras de representar ideas sin imponer modelos expresivos uniformes.

El pensamiento lógico comienza a fortalecerse cuando los niños identifican regularidades, establecen correspondencias y anticipan resultados. Las aplicaciones con secuencias visuales y relaciones espaciales pueden ofrecer situaciones accesibles para ejercitar tales capacidades. Mera et al. (2022) examinan los aportes de la psicología de la cognición matemática a la educación infantil mediante aplicaciones digitales. Su trabajo permite reconocer la pertinencia de diseñar actividades fundamentadas en procesos cognitivos específicos, atendiendo a las características del aprendizaje matemático durante los primeros años.

Las experiencias de clasificación digital permiten comparar objetos según atributos visibles y revisar decisiones mediante cambios inmediatos en la pantalla. Sin embargo, el aprendizaje adquiere mayor riqueza cuando los criterios utilizados pueden explicarse oralmente. Agrupar figuras por tamaño o reconocer patrones cromáticos invita a establecer relaciones que después pueden comprobarse con materiales manipulables. El docente observa las estrategias empleadas y propone variaciones que estimulan la flexibilidad del razonamiento sin convertir cada actividad en una prueba.

Las nociones numéricas requieren experiencias que relacionen cantidades, símbolos y acciones comprensibles. Los entornos interactivos pueden representar agrupaciones,

desplazamientos y transformaciones que facilitan la observación de relaciones matemáticas. Mera et al. (2022) destacan la contribución de enfoques provenientes de la cognición matemática al diseño de aplicaciones para edades tempranas. Desde esa orientación, conviene elegir tareas que permitan ensayar procedimientos y explicar resultados, en lugar de depender exclusivamente de recompensas por respuestas correctas durante el juego.

La integración de lenguaje y razonamiento puede desarrollarse mediante relatos interactivos que plantean pequeños problemas. Un personaje necesita ordenar objetos, encontrar un camino o distribuir materiales entre compañeros. Antes de actuar, los niños pueden describir alternativas y justificar sus elecciones. La conversación posterior ayuda a reconocer errores productivos y nuevas posibilidades. Cuando una actividad reúne narración y resolución de situaciones, el aprendizaje conserva una unidad cercana a las experiencias infantiles y evita fragmentaciones curriculares innecesarias.

La accesibilidad constituye un criterio decisivo al seleccionar aplicaciones para grupos con distintas necesidades de aprendizaje. Las instrucciones auditivas, los apoyos visuales y los tiempos ajustables pueden facilitar una participación activa. También conviene examinar la claridad de las interfaces y la posibilidad de realizar actividades compartidas. Una herramienta pedagógicamente pertinente admite diferentes formas de respuesta sin penalizar ritmos particulares. La diversidad infantil exige propuestas flexibles que respeten las posibilidades de expresión y comprensión de cada participante.

La incorporación de recursos interactivos requiere valorar evidencias de aprendizaje más allá de las puntuaciones que ofrecen las plataformas. Las conversaciones, las creaciones y los procedimientos observados aportan información para revisar las propuestas. Mera et al. (2022) permiten situar las aplicaciones matemáticas dentro de una reflexión sobre procesos cognitivos y

decisiones didácticas. En el currículo priorizado, su aprovechamiento demanda continuidad entre experiencias digitales y actividades presenciales que fortalezcan la iniciativa y el pensamiento autónomo infantil.

4.3. Realidad aumentada y narrativas digitales para la exploración multisensorial del entorno infantil

La realidad aumentada introduce posibilidades de exploración infantil al incorporar representaciones digitales sobre objetos y espacios cotidianos. Su aplicación educativa permite observar fenómenos que resultan difíciles de percibir directamente, como transformaciones naturales o estructuras internas de determinados elementos. En Educación Inicial, su aprovechamiento requiere experiencias vinculadas con preguntas nacidas de la curiosidad infantil. La interacción adquiere significado cuando las imágenes virtuales enriquecen la percepción del entorno y despiertan nuevas inquietudes sobre aquello que los niños conocen.

La exploración multisensorial mediante realidad aumentada puede comenzar con elementos familiares del ambiente escolar. Una hoja observada directamente adquiere nuevas posibilidades de estudio cuando aparecen representaciones ampliadas de sus partes. Los niños comparan formas, reconocen detalles y expresan diferencias entre aquello que perciben físicamente y su representación virtual. La experiencia favorece relaciones entre observación y pensamiento. El contacto con materiales naturales permanece como referencia para interpretar las imágenes y construir explicaciones cercanas a su comprensión.

Las narrativas digitales ofrecen una estructura expresiva para relacionar descubrimientos con acontecimientos significativos. Mediante personajes y escenarios interactivos, los niños pueden participar en relatos que representan situaciones de su ambiente. Una historia sobre el crecimiento de una planta

permite incorporar imágenes animadas y sonidos relacionados con sus transformaciones. La participación narrativa favorece preguntas sobre causas y consecuencias. También abre oportunidades para expresar emociones y relacionar experiencias personales con acontecimientos representados mediante recursos audiovisuales.

La relación entre experiencias digitales y desarrollo infantil exige considerar las circunstancias de participación. Gomariz-Martínez et al. (2026) examinan el uso de pantallas y la implicación familiar en niños de dos a siete años mediante una revisión sistemática. Su planteamiento permite reconocer la pertinencia de estudiar las condiciones que acompañan la exposición tecnológica. En actividades de realidad aumentada, interesa especialmente observar la participación adulta y las oportunidades de conversación durante la interpretación de representaciones virtuales.

La dimensión multisensorial adquiere profundidad cuando las experiencias combinan percepción visual, escucha y manipulación de objetos reales. Una representación tridimensional de un animal puede despertar preguntas sobre su movimiento o alimentación. Posteriormente, los niños pueden reproducir sus desplazamientos y construir figuras con materiales disponibles. Tales relaciones favorecen una comprensión vinculada con la acción corporal. La experiencia educativa requiere seleccionar estímulos pertinentes para evitar una acumulación audiovisual que dificulte la atención y la observación reflexiva.

La construcción de relatos digitales compartidos permite que los niños intervengan en la organización de acontecimientos y en la creación de personajes. Una fotografía del patio puede convertirse en escenario para narrar el hallazgo de un insecto o la llegada de la lluvia. Cada participante aporta recuerdos y propone cambios en la historia. La educadora recoge las voces infantiles y facilita acuerdos, procurando que la herramienta conserve la diversidad de interpretaciones surgidas durante la actividad.

La realidad aumentada también permite representar procesos temporales mediante secuencias que los niños pueden observar y comentar. El desarrollo de una mariposa o los cambios de una semilla ofrecen oportunidades para formular anticipaciones. Sin embargo, ninguna animación reemplaza la paciencia de observar fenómenos reales. La propuesta pedagógica puede alternar registros digitales con visitas al jardín y dibujos elaborados durante varios días. Esa continuidad ayuda a distinguir entre representación tecnológica y experiencia vivida de manera directa.

La participación familiar puede ampliar el sentido de las narrativas digitales cuando incorpora recuerdos y conocimientos del entorno cercano. Gomariz-Martínez et al. (2026) consideran la implicación familiar entre las dimensiones relevantes para examinar el uso de pantallas durante la infancia. En el aula, fotografías de espacios comunitarios pueden inspirar historias sobre oficios, celebraciones o paisajes conocidos. Su utilización requiere consentimiento familiar informado y pleno respeto por las distintas realidades familiares, evitando exposiciones innecesarias de información personal.

La planificación de experiencias aumentadas demanda atención a la legibilidad de las imágenes y a la facilidad de interacción. Los movimientos necesarios para activar contenidos deben corresponder a las capacidades infantiles. Conviene preparar alternativas cuando la conectividad falla o algún niño prefiere observar antes de participar. El trabajo en pequeños grupos facilita escuchar interpretaciones y distribuir responsabilidades. La calidad pedagógica depende de las preguntas que circulan durante la actividad y de las respuestas construidas colectivamente.

La documentación de los aprendizajes puede reunir relatos orales, dibujos y registros de observación producidos durante las experiencias. Tales evidencias permiten reconocer cambios en las preguntas infantiles y en las relaciones establecidas con el entorno. La revisión sistemática de Gomariz-Martínez et al. (2026) recuerda

la pertinencia de examinar el uso de pantallas junto con dimensiones del desarrollo y participación familiar. Desde el currículo priorizado, interesa valorar experiencias comprensibles que mantengan viva la curiosidad por investigar.

4.4. Pensamiento computacional desenchufado, robótica educativa inicial y secuenciación de acciones

El pensamiento computacional en Educación Inicial se desarrolla mediante experiencias que permiten organizar acciones, reconocer relaciones y buscar soluciones ante situaciones cercanas. Su aprendizaje comienza mucho antes del contacto con dispositivos programables. Cuando los niños ordenan instrucciones para preparar materiales o completar un trayecto, ejercitan formas iniciales de razonamiento secuencial. La propuesta pedagógica requiere actividades comprensibles que despierten curiosidad y permitan revisar decisiones. Cada experiencia adquiere sentido mediante la participación corporal y el intercambio entre compañeros.

Las actividades desenchufadas ofrecen oportunidades para comprender secuencias mediante movimientos y objetos cotidianos. Un recorrido señalado con huellas permite anticipar desplazamientos y organizar instrucciones sencillas. Los niños pueden decidir cuándo avanzar, detenerse o cambiar de dirección. Al representar corporalmente tales acciones, reconocen relaciones entre órdenes y resultados. La educadora acompaña mediante preguntas que favorecen la anticipación. El interés reside en comprender la organización del procedimiento y reconocer que diferentes decisiones pueden conducir hacia una meta compartida.

La descomposición de problemas puede trabajarse mediante situaciones que requieren distribuir una tarea en acciones pequeñas. Construir un puente con bloques exige elegir materiales, preparar apoyos y comprobar su estabilidad. Los niños identifican operaciones necesarias y descubren relaciones entre ellas. Cuando

alguna parte falla, pueden modificar el procedimiento sin abandonar el propósito. La intervención pedagógica favorece explicaciones breves sobre las decisiones tomadas. Tales experiencias permiten reconocer estructuras de razonamiento aplicables a situaciones habituales del ambiente infantil.

La robótica educativa inicial incorpora dispositivos manipulables que ejecutan instrucciones mediante comandos accesibles. Su utilización puede favorecer experiencias de programación elemental vinculadas con desplazamientos y orientación espacial. Alonso-García et al. (2024) examinan mediante un metaanálisis la contribución de la robótica educativa al desarrollo del pensamiento computacional durante la primera infancia. Sus aportes respaldan el interés por estudiar intervenciones pedagógicas con robots y valorar sus resultados. La pertinencia educativa depende también de las tareas propuestas.

La secuenciación de acciones adquiere mayor claridad cuando los niños representan instrucciones mediante tarjetas con símbolos. Una flecha puede indicar avance y otra señalar un giro. Antes de activar un robot, el grupo organiza las tarjetas y anticipa el desplazamiento esperado. Después compara el trayecto previsto con el movimiento realizado. La diferencia entre ambos resultados abre oportunidades para revisar decisiones. El error adquiere valor pedagógico cuando permite identificar relaciones entre instrucciones y consecuencias observables durante la actividad.

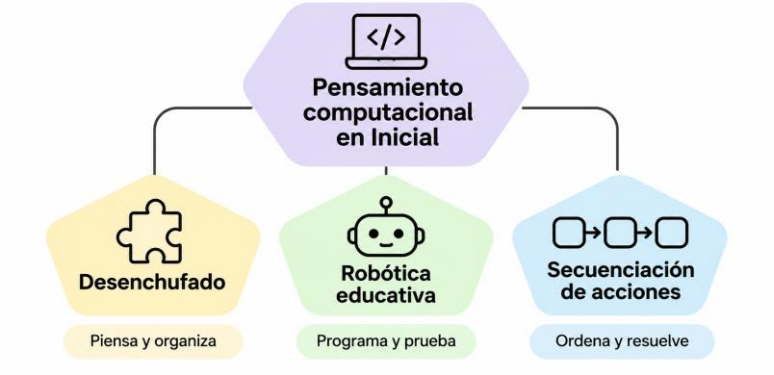
El reconocimiento de patrones puede incorporarse mediante juegos que presentan movimientos repetidos y secuencias de acciones. Alternar pasos y saltos permite descubrir regularidades que posteriormente pueden representarse con símbolos. Los niños anticipan la acción siguiente y proponen variaciones para modificar el patrón. Cuando trasladan tales secuencias a un robot, observan relaciones entre repetición y programación. La experiencia favorece procesos de abstracción

inicial sin exigir conocimientos formales de lenguajes computacionales ni procedimientos matemáticos complejos.

La resolución colaborativa de problemas adquiere relevancia cuando pequeños grupos deben programar un desplazamiento hacia un destino acordado. Cada participante puede proponer instrucciones y explicar sus decisiones. Alonso-García et al. (2024) analizan intervenciones de robótica educativa orientadas al fortalecimiento del pensamiento computacional infantil. Desde una perspectiva didáctica, interesa acompañar las interacciones grupales y observar las estrategias construidas. La cooperación permite confrontar alternativas y reconocer que una solución puede modificarse mediante acuerdos y comprobaciones sucesivas.

Figura 12

Pensamiento computacional y robótica en Educación Inicial



La organización del ambiente influye en las posibilidades de experimentar con materiales de programación inicial. Los espacios amplios facilitan desplazamientos corporales y permiten construir circuitos con objetos conocidos. Los robots deben ofrecer controles comprensibles y dimensiones adecuadas para su manipulación. También conviene disponer de tarjetas y superficies que permitan representar trayectorias. La educadora observa las

iniciativas infantiles y modifica la complejidad de las propuestas según las respuestas del grupo y sus necesidades de aprendizaje.

La evaluación del pensamiento computacional requiere observar procedimientos antes que resultados aislados. Interesa reconocer si los niños anticipan acciones, identifican errores y modifican instrucciones durante una actividad. Los registros narrativos permiten documentar avances en la organización secuencial y en la explicación de decisiones. Una trayectoria completada correctamente puede ofrecer menos información que un intento revisado mediante razonamiento compartido. La valoración pedagógica considera la iniciativa infantil y la comprensión progresiva de relaciones entre acciones.

La articulación entre pensamiento computacional desenchufado y robótica educativa favorece experiencias donde la planificación puede comprobarse mediante acciones observables. Alonso-García et al. (2024) aportan evidencia investigativa sobre las posibilidades de la robótica para fortalecer capacidades computacionales tempranas. En el currículo priorizado, interesa organizar propuestas que respeten la progresión evolutiva y permitan transferir aprendizajes a situaciones cotidianas. La secuenciación adquiere sentido cuando los niños comprenden sus decisiones y participan activamente en resolver problemas.

4.5. Inteligencia artificial como recurso de apoyo docente para la creación y adaptación de experiencias educativas

La inteligencia artificial ofrece posibilidades de apoyo a la planificación docente mediante herramientas capaces de generar propuestas y organizar información educativa. En Educación Inicial, su incorporación requiere comprender las necesidades del grupo y los propósitos establecidos en el currículo priorizado. La educadora conserva la responsabilidad de interpretar cada recomendación y valorar su pertinencia. El interés pedagógico

reside en aprovechar recursos que faciliten la preparación de experiencias significativas sin debilitar la observación directa ni el conocimiento infantil.

La creación de experiencias educativas mediante inteligencia artificial puede comenzar con la formulación de propósitos claros y criterios de aprendizaje observables. Una docente puede solicitar propuestas relacionadas con la exploración natural o la expresión artística, indicando edades y materiales disponibles. Las respuestas generadas requieren revisión antes de incorporarse a la planificación. Conviene examinar su adecuación evolutiva y su viabilidad dentro del aula. La herramienta amplía alternativas mientras la decisión pedagógica permanece vinculada al juicio profesional.

La adaptación de actividades constituye una aplicación relevante cuando existen diferencias en los ritmos de aprendizaje y las formas de participación. Los sistemas generativos pueden proponer variaciones en instrucciones, materiales y niveles de complejidad. Una experiencia de clasificación puede transformarse mediante apoyos visuales o consignas más breves. La educadora selecciona las alternativas pertinentes después de observar las respuestas infantiles. La personalización adquiere valor cuando respeta las capacidades individuales y mantiene oportunidades de interacción compartida.

La elaboración de materiales narrativos representa otra posibilidad para enriquecer las propuestas educativas. Mediante instrucciones precisas, la inteligencia artificial puede producir relatos breves relacionados con experiencias familiares y acontecimientos del entorno. La docente revisa el vocabulario y modifica situaciones que resulten ajenas a la realidad infantil. También puede incorporar personajes cercanos a la cultura local. Cada narración requiere una lectura crítica que permita reconocer mensajes implícitos y preservar representaciones respetuosas de la diversidad.

La planificación apoyada por inteligencia artificial debe considerar el equilibrio entre recursos digitales y experiencias presenciales. Arizmendi Sueiro y Rico-González (2026) examinan programas familiares orientados al tiempo de exposición a pantallas durante la etapa preescolar. Aunque su investigación aborda una dimensión diferente de la inteligencia artificial, aporta una referencia pertinente para reflexionar sobre las prácticas tecnológicas infantiles. La generación automatizada de materiales puede favorecer actividades manipulativas y corporales sin requerir exposición directa a dispositivos.

La inteligencia artificial también puede apoyar la preparación de instrumentos de observación ajustados a experiencias concretas. A partir de un propósito curricular, la docente puede elaborar indicadores descriptivos y preguntas para registrar procesos infantiles. Sin embargo, las interpretaciones requieren evidencias recogidas durante la actividad. Ningún sistema automatizado conoce plenamente las circunstancias de cada niño. Por ello, los registros generados funcionan como borradores revisables que ayudan a organizar información con cuidado sin reemplazar la valoración profesional.

La revisión de propuestas generadas exige identificar errores, simplificaciones y posibles sesgos culturales. Una actividad aparentemente adecuada puede presentar imágenes estereotipadas o instrucciones incompatibles con los recursos escolares. La docente necesita contrastar contenidos con conocimientos disciplinares y experiencias reales del grupo. También resulta conveniente reformular las solicitudes cuando las respuestas carecen de precisión. La calidad educativa depende de una lectura crítica que reconozca las limitaciones de la herramienta y preserve la diversidad de perspectivas infantiles.

La protección de información infantil constituye una condición indispensable para utilizar sistemas de inteligencia artificial. Las solicitudes dirigidas a plataformas externas deben

evitar nombres, fotografías y datos que permitan identificar a los niños. Para adaptar una experiencia basta describir necesidades pedagógicas de manera general y anónima. Las instituciones necesitan acuerdos sobre herramientas autorizadas y tratamiento de información personal. La confidencialidad forma parte del cuidado educativo y requiere decisiones verificables antes de compartir cualquier registro escolar.

La comunicación con las familias puede beneficiarse de borradores elaborados mediante herramientas generativas, siempre que la docente revise su contenido. Las orientaciones deben expresar propósitos educativos comprensibles y reconocer las posibilidades reales de cada hogar. Arizmendi Sueiro y Rico-González (2026) estudian intervenciones familiares relacionadas con el tiempo de pantalla en preescolares. Su investigación permite recordar la importancia de coordinar criterios entre escuela y hogar sin atribuir a la inteligencia artificial efectos que no fueron examinados.

La formación docente resulta necesaria para formular solicitudes precisas y evaluar críticamente los materiales obtenidos. Aprender a utilizar inteligencia artificial implica reconocer sus posibilidades y sus márgenes de error. La experimentación entre colegas puede favorecer bancos de actividades revisadas y acuerdos sobre su aplicación. En el currículo priorizado, la utilidad de cada propuesta se aprecia mediante la experiencia vivida por los niños. La tecnología aporta alternativas; la responsabilidad educativa permanece en quienes acompañan su aprendizaje.

4.6. Integración equilibrada de recursos digitales, materiales manipulativos y actividades corporales en la planificación curricular

La integración curricular de recursos digitales, materiales manipulativos y actividades corporales requiere una planificación que reconozca la naturaleza activa del aprendizaje infantil. Cada

modalidad ofrece oportunidades particulares para experimentar y construir significados. Los dispositivos permiten representar fenómenos mientras los objetos concretos favorecen la exploración táctil y el movimiento amplía las posibilidades de comprensión espacial. La articulación pedagógica responde a propósitos compartidos y evita organizar experiencias fragmentadas que dificulten establecer relaciones entre diferentes formas de conocer.

La organización de experiencias integradas comienza con la identificación de aprendizajes prioritarios y situaciones cercanas a la vida infantil. Una propuesta sobre las formas geométricas puede iniciar mediante la observación de imágenes digitales y continuar con construcciones utilizando bloques. Posteriormente, los niños representan figuras mediante desplazamientos corporales. La secuencia permite reconocer propiedades desde diferentes experiencias perceptivas. La educadora ajusta los momentos de participación según el interés del grupo y las oportunidades que ofrece el ambiente.

Los materiales manipulativos adquieren relevancia cuando permiten comprobar relaciones previamente observadas mediante representaciones digitales. Una animación sobre equilibrio puede despertar preguntas que después se investigan construyendo torres con piezas de madera. El contacto directo revela propiedades relacionadas con peso y estabilidad. Los niños modifican sus construcciones y observan consecuencias inmediatas. La planificación necesita reservar tiempo para ensayar posibilidades sin imponer resultados predeterminados. La experiencia concreta permite profundizar en relaciones que inicialmente parecían sencillas.

Las actividades corporales aportan experiencias relacionadas con orientación espacial y coordinación motriz que enriquecen la comprensión infantil. Rüdisüli et al. (2024) examinan las relaciones entre la calidad de las interacciones docentes y el carácter lúdico de las experiencias infantiles. Su investigación

permite reconocer la pertinencia de atender a las relaciones educativas durante las actividades. Cuando la educadora acompaña movimientos y escucha iniciativas, favorece un ambiente donde la participación corporal puede desarrollarse con espontaneidad y confianza.

La distribución temporal de las experiencias requiere considerar los niveles de atención y las necesidades de movimiento del grupo. Una actividad digital breve puede introducir preguntas que posteriormente se investigan mediante juegos corporales o materiales concretos. La alternancia debe responder al desarrollo de la propuesta y no a horarios rígidos de exposición tecnológica. Conviene observar señales de cansancio y modificar las actividades cuando resulte necesario. La flexibilidad permite conservar el interés infantil durante la jornada.

El ambiente preparado desde una perspectiva Montessori puede incorporar recursos digitales sin alterar la importancia de la autonomía y la manipulación directa. Los materiales organizados en espacios accesibles permiten que los niños seleccionen actividades y desarrollen procedimientos propios. Una representación audiovisual puede acompañar investigaciones sobre sonidos o movimientos presentes en el entorno. La educadora observa las elecciones y ofrece orientaciones cuando resultan necesarias. La tecnología encuentra pertinencia cuando respeta la concentración y la iniciativa infantil.

La calidad de las interacciones pedagógicas influye en las posibilidades de participación durante experiencias que combinan diferentes recursos. Rüdisüli et al. (2024) estudian las relaciones entre interacción docente e implicación lúdica infantil. Sus aportes invitan a considerar el acompañamiento educativo como una dimensión relevante del ambiente de aprendizaje. Durante una actividad integrada, escuchar propuestas y reconocer iniciativas permite ajustar las intervenciones. La presencia docente favorece

experiencias compartidas donde cada niño encuentra oportunidades para participar.

La planificación curricular integrada también requiere atender a las diferencias individuales en las formas de aprender y participar. Algunos niños prefieren iniciar mediante el movimiento mientras otros necesitan observar antes de manipular materiales. La diversidad de recursos permite organizar alternativas que mantienen propósitos educativos comunes. Conviene evitar recorridos obligatorios cuando existen distintas posibilidades de alcanzar un aprendizaje. La educadora reconoce preferencias y necesidades mediante observaciones continuas que orientan ajustes respetuosos durante cada experiencia educativa.

La documentación pedagógica permite examinar las relaciones que los niños construyen entre representaciones digitales y experiencias físicas. Fotografías de construcciones, registros narrativos y producciones gráficas ofrecen evidencias sobre procesos de aprendizaje. La valoración considera las decisiones infantiles y las conversaciones surgidas durante las actividades. Rüdisüli et al. (2024) destacan en su investigación el interés de estudiar las interacciones educativas vinculadas con el juego. Tales aportes respaldan la atención docente hacia las experiencias compartidas.

La integración equilibrada exige decisiones curriculares fundamentadas en las necesidades infantiles y en las condiciones reales de cada institución. Los recursos disponibles pueden organizarse mediante propuestas flexibles que relacionen observación, manipulación y movimiento. La planificación adquiere consistencia cuando permite revisar experiencias y reconocer aprendizajes construidos mediante diferentes lenguajes. En Educación Inicial, la articulación tecnológica conserva sentido pedagógico cuando favorece la participación activa y respeta los procesos de desarrollo de cada niño.

Tabla 4

Ejes pedagógicos para la integración de tecnologías educativas en Educación Inicial

Eje temático	Orientaciones pedagógicas y curriculares
Alfabetización digital temprana	Desarrollo progresivo de capacidades para interactuar con recursos tecnológicos mediante experiencias apropiadas para la edad. Promueve hábitos responsables y acompañamiento docente con atención al bienestar infantil.
Recursos interactivos y aplicaciones educativas	Selección de herramientas que favorezcan el lenguaje oral, la expresión creativa y el razonamiento lógico. Articulación de actividades digitales con experiencias concretas vinculadas al currículo priorizado.
Realidad aumentada y narrativas digitales	Incorporación de representaciones virtuales y relatos interactivos para ampliar la exploración del entorno. Vinculación de estímulos audiovisuales con experiencias sensoriales y conocimientos cercanos a la vida infantil.
Pensamiento computacional y robótica educativa	Desarrollo de capacidades para organizar secuencias y resolver problemas mediante actividades desenchufadas y dispositivos programables. Fortalecimiento de la anticipación y la revisión de procedimientos mediante experiencias lúdicas.
Inteligencia artificial como apoyo docente	Utilización crítica de herramientas generativas para diseñar materiales y adaptar experiencias educativas. Preservación del criterio profesional y protección de la información infantil durante la planificación pedagógica.
Integración curricular de recursos y experiencias	Articulación equilibrada de tecnologías digitales, materiales manipulativos y actividades corporales. Organización de ambientes que favorezcan la autonomía y el aprendizaje activo desde los principios Montessori y el juego.

Nota. Elaboración propia a partir de los ejes temáticos del capítulo 4. Las orientaciones consideran las fuentes bibliográficas citadas en el texto.

Capítulo 5

Arquitectura didáctica integradora: Montessori, juego activo y tecnología en el Currículo Priorizado



La educación inicial demanda propuestas pedagógicas capaces de responder a las particularidades del desarrollo infantil y a las transformaciones que atraviesan los ambientes educativos. En el marco del Currículo Priorizado, integrar diferentes enfoques requiere comprender las relaciones entre experiencias, capacidades y oportunidades de participación. La arquitectura didáctica adquiere sentido cuando permite organizar decisiones coherentes con las necesidades de los niños. Su construcción exige una mirada pedagógica que reconozca el valor de la experiencia cotidiana y del aprendizaje compartido.

La articulación entre pedagogía Montessori, juego activo y tecnología plantea una oportunidad para revisar la organización de las experiencias educativas. Cada enfoque aporta principios que necesitan interpretarse desde las características de la primera infancia. La autonomía orienta las decisiones personales, mientras el movimiento favorece la participación corporal en situaciones significativas. Los recursos digitales amplían determinadas posibilidades de representación. La integración requiere criterios compartidos que permitan conservar la identidad pedagógica de cada componente dentro de una propuesta educativa común.

La investigación educativa aporta elementos para examinar las decisiones relacionadas con la organización de experiencias infantiles. Gerholm et al. (2019) estudiaron diferentes métodos de enseñanza preescolar considerando dimensiones lingüísticas, cognitivas y socioemocionales. Su aproximación permite reconocer la amplitud de procesos involucrados en el aprendizaje temprano. Desde una perspectiva curricular, resulta necesario comprender las relaciones entre capacidades sin fragmentar la experiencia infantil. Tal consideración orienta propuestas que atienden simultáneamente la participación, la comunicación y la construcción progresiva de conocimientos.

La organización curricular mediante proyectos permite establecer relaciones entre aprendizajes que adquieren significado

en situaciones cercanas a la vida infantil. Las preguntas formuladas por los niños pueden orientar investigaciones donde intervienen materiales, conversaciones y acciones compartidas. El docente identifica las destrezas pertinentes y organiza oportunidades para desarrollarlas. Esta planificación requiere flexibilidad y seguimiento continuo. La coherencia pedagógica depende de mantener propósitos reconocibles mientras se respetan las distintas maneras de participar y aprender dentro del grupo.

El movimiento ocupa un lugar relevante dentro de la reflexión sobre experiencias educativas integradas. Liu et al. (2026) examinaron mediante un metaanálisis de ensayos controlados aleatorizados los efectos de la actividad física sobre las funciones ejecutivas en niños preescolares. Por su parte, Cecic-Mladinic et al. (2026) estudiaron las relaciones entre actividad física y autorregulación durante la primera infancia. Ambas investigaciones ofrecen referentes para considerar la dimensión corporal al organizar experiencias que requieren participación y regulación progresiva.

Figura 13

Arquitectura didáctica integradora en educación inicial



La incorporación de tecnología necesita responder a decisiones pedagógicas relacionadas con los aprendizajes esperados y las posibilidades reales de acceso. Los dispositivos pueden facilitar representaciones y registros que complementen las experiencias desarrolladas mediante objetos y acciones corporales. Benavides-Varela et al. (2023) investigaron el uso de juegos digitales para el aprendizaje de aritmética básica en el hogar. Su trabajo permite considerar escenarios educativos donde las herramientas digitales participan en procesos de aprendizaje que requieren orientación y criterios de selección.

La diversidad infantil introduce una exigencia permanente en la construcción de propuestas integradoras. Los niños presentan diferentes formas de comunicación, intereses y posibilidades de participación que deben considerarse desde la planificación. El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece criterios para anticipar barreras y organizar alternativas accesibles. La adaptación pedagógica requiere reconocer capacidades individuales sin establecer expectativas rígidas. Desde esa perspectiva, la participación constituye una condición necesaria para valorar la pertinencia de las experiencias educativas propuestas.

La evaluación de los aprendizajes necesita acompañar las experiencias infantiles mediante procedimientos que permitan comprender procesos y reconocer transformaciones graduales. La observación sistemática y la documentación pedagógica ofrecen información sobre las decisiones que adoptan los niños durante sus actividades. Trujillo-Trujillo et al. (2026) examinaron la efectividad de intervenciones dirigidas a funciones ejecutivas en preescolares mediante una revisión sistemática y metaanálisis. Su investigación aporta un referente para considerar la necesidad de valorar capacidades mediante evidencias pertinentes.

La validación de propuestas pedagógicas requiere examinar los resultados obtenidos y las condiciones que intervienen en su desarrollo. Los indicadores permiten orientar el seguimiento de

determinadas capacidades, aunque necesitan interpretarse junto con registros cualitativos. Lakicevic et al. (2026) revisaron evidencia reciente relacionada con la condición física y las funciones ejecutivas durante la primera infancia. Su aproximación investigativa permite reconocer la importancia de establecer criterios de análisis antes de atribuir efectos educativos a experiencias específicas de enseñanza.

La arquitectura didáctica integradora presentada en el capítulo aborda la organización de modelos pedagógicos híbridos, la articulación curricular y la construcción de itinerarios de aprendizaje. También examina procedimientos de evaluación auténtica, criterios de accesibilidad y mecanismos de validación pedagógica. Los apartados mantienen una relación orientada a fundamentar decisiones educativas mediante principios y evidencias. Su desarrollo reconoce al docente como profesional reflexivo y al niño como participante activo de experiencias educativas vinculadas con su desarrollo integral.

5.1. Diseño de un modelo pedagógico híbrido basado en autonomía, movimiento e interacción tecnológica

El diseño de un modelo pedagógico híbrido para educación inicial requiere definir una organización didáctica donde la autonomía infantil oriente las decisiones cotidianas. El movimiento aporta experiencias corporales que amplían las posibilidades de aprendizaje, mientras la interacción tecnológica abre espacios de representación y comunicación. Su articulación exige criterios pedagógicos compartidos y una lectura atenta del Currículo Priorizado. Desde esa base, cada experiencia adquiere sentido por las oportunidades de elección, participación y descubrimiento que ofrece al niño.

El punto de partida reside en reconocer al niño como participante activo de su aprendizaje. La organización del ambiente debe permitirle escoger materiales, iniciar tareas y revisar sus

decisiones sin depender de instrucciones adultas. La libertad requiere límites comprensibles y condiciones de seguridad. Por ello, el docente prepara situaciones accesibles y observa las respuestas antes de intervenir. La autonomía se construye mediante oportunidades reiteradas para actuar con iniciativa y asumir responsabilidades acordes con la edad.

En el plano espacial, el aula necesita zonas que admitan distintas formas de participación sin fragmentar la experiencia educativa. Una superficie despejada facilita desplazamientos y juegos corporales; los materiales al alcance favorecen la exploración independiente. Los recursos digitales ocupan lugares definidos para evitar que dominen la jornada. La distribución puede modificarse según los intereses observados. Importa que los niños reconozcan el ambiente como un lugar habitable, comprensible y abierto a sus propias iniciativas de aprendizaje.

El movimiento cumple una función organizadora dentro de la propuesta. Caminar, transportar objetos, equilibrarse o representar situaciones mediante gestos permite relacionar la percepción corporal con problemas concretos. Las consignas deben conservar márgenes de iniciativa para que cada niño encuentre respuestas. En lugar de separar actividad física y pensamiento, la planificación aprovecha sus vínculos durante tareas significativas. El cuerpo participa en la elaboración de conocimientos y ofrece al docente indicios visibles sobre intereses, dificultades y avances.

La tecnología adquiere valor cuando responde a una intención formativa identificable. Una grabación de voces puede ayudar a recuperar relatos creados durante el juego; una fotografía permite revisar construcciones realizadas en pequeños grupos. Ningún dispositivo reemplaza la manipulación directa de materiales ni el intercambio presencial. Su presencia se regula por tiempos breves y propósitos claros. El criterio de selección considera también la accesibilidad, la participación infantil y las posibilidades de ampliar una experiencia previamente vivida.

Para integrar las tres dimensiones conviene trabajar mediante secuencias flexibles que partan de una pregunta cercana a la vida infantil. Una exploración sobre trayectos puede comenzar con desplazamientos libres, continuar con la construcción de caminos y concluir con registros visuales comentados por los niños. La secuencia conserva unidad sin imponer respuestas uniformes. Cada fase permite elegir, probar y conversar. El docente ajusta la complejidad según las observaciones compartidas realizadas durante el desarrollo de las actividades.

La intervención docente sostiene el equilibrio entre iniciativa infantil y orientación pedagógica. Observar antes de explicar permite distinguir cuándo una dificultad favorece la búsqueda personal y cuándo requiere acompañamiento. Las preguntas abiertas ayudan a verbalizar decisiones sin dirigir cada movimiento. Gerholm et al. (2019) examinaron métodos de enseñanza preescolar atendiendo a diversas áreas del desarrollo, una perspectiva que invita a valorar las experiencias educativas mediante indicadores múltiples del desarrollo y no mediante una destreza aislada.

La correspondencia con el Currículo Priorizado se concreta al vincular experiencias integradas con aprendizajes esperados y evidencias observables. Una actividad puede movilizar expresión oral, coordinación motriz y colaboración sin perder claridad en sus propósitos. La planificación identifica qué capacidades se desean fortalecer y qué actuaciones permitirán reconocer avances. Conviene evitar matrices rígidas que conviertan cada gesto infantil en un indicador. El registro pedagógico debe conservar también espacio para hallazgos imprevistos y procesos individuales de aprendizaje.

La evaluación acompaña la actividad mediante observaciones breves, conversaciones y producciones infantiles. Registrar elecciones, estrategias de resolución y formas de cooperación permite reconocer cambios que una prueba puntual

difícilmente mostraría. Las imágenes digitales pueden apoyar la documentación si se protege la privacidad de los niños y se evita interrumpir el juego para obtener evidencias. Los resultados orientan ajustes en materiales y tiempos. También ayudan a conversar con las familias sobre procesos concretos de aprendizaje sistemático.

La viabilidad del modelo depende de acuerdos institucionales que respalden decisiones pedagógicas consistentes. El equipo docente necesita tiempos para revisar experiencias y discutir ajustes sin convertir la planificación en un procedimiento mecánico. La disponibilidad tecnológica puede variar, pero la propuesta conserva sentido cuando prioriza relaciones, materiales accesibles y actividad corporal. Su calidad se reconoce realmente en la participación cotidiana de los niños: aquello que eligen, transforman, comparten y comprenden mientras habitan cada día el ambiente educativo.

5.2. Articulación de destrezas curriculares mediante proyectos de aprendizaje, ambientes Montessori y experiencias lúdicas

La articulación de destrezas curriculares mediante proyectos de aprendizaje exige reconocer relaciones entre capacidades que habitualmente aparecen distribuidas en distintos ámbitos. Un proyecto ofrece continuidad a esas relaciones cuando nace de preguntas infantiles y se desarrolla mediante acciones compartidas. Los ambientes Montessori aportan materiales ordenados que facilitan investigaciones autónomas. Las experiencias lúdicas incorporan situaciones abiertas para ensayar respuestas. La planificación adquiere coherencia cuando cada actividad contribuye a una intención educativa reconocible durante todo el proceso.

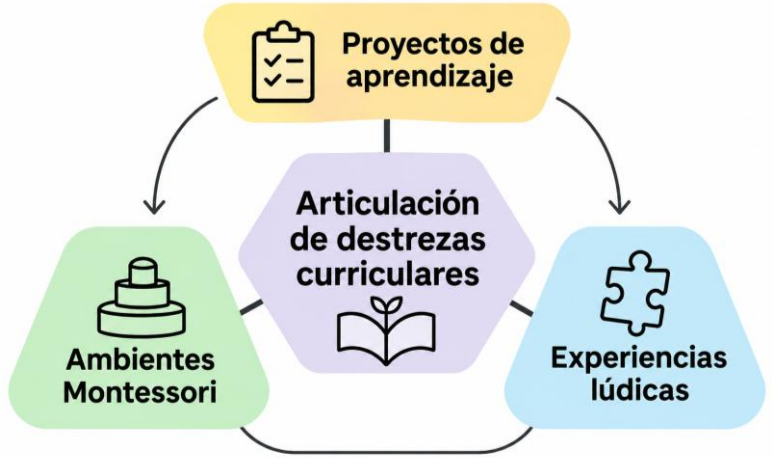
Seleccionar un eje de trabajo requiere escuchar las conversaciones del grupo y examinar las posibilidades educativas

de sus intereses. Una pregunta sobre las semillas puede movilizar observación, clasificación, lenguaje y cuidado del entorno. El docente contrasta esas oportunidades con las destrezas del Currículo Priorizado y define propósitos alcanzables. Conviene evitar proyectos construidos alrededor de temas atractivos pero desconectados de las necesidades infantiles. La pertinencia curricular nace de una selección deliberada de experiencias vinculadas entre sí.

Una vez definido el proyecto, el ambiente preparado permite distribuir oportunidades de aprendizaje sin establecer un itinerario idéntico para todos. Bandejas de clasificación, recipientes de medición y tarjetas de correspondencia pueden relacionarse con una investigación compartida. La disposición de los materiales responde a criterios de accesibilidad y complejidad progresiva. Cada niño decide por dónde comenzar dentro de acuerdos previamente conocidos. El docente observa qué elecciones favorecen avances y cuáles requieren nuevas mediaciones durante el trabajo.

Figura 14

Articulación curricular mediante experiencias integradas



Las experiencias lúdicas amplían las posibilidades del proyecto porque permiten transformar conocimientos iniciales mediante situaciones imaginadas. En una investigación sobre el mercado, los niños pueden organizar puestos, intercambiar objetos y negociar acuerdos. Aparecen oportunidades para contar, describir y resolver desacuerdos sin recurrir a ejercicios aislados. El juego conserva su espontaneidad cuando el adulto propone condiciones y escucha las iniciativas infantiles. Las destrezas curriculares adquieren expresión en acciones que resultan comprensibles para quienes participan en ellas.

El componente corporal merece una planificación cuidadosa dentro de las actividades integradas. Los desplazamientos para buscar materiales, las construcciones colectivas y los juegos de orientación espacial requieren anticipar acciones y ajustar decisiones. Liu et al. (2026) analizaron mediante un metaanálisis de ensayos aleatorizados la relación entre actividad física y funciones ejecutivas en preescolares. Su trabajo ofrece una referencia pertinente para considerar el movimiento al diseñar experiencias que demandan atención, regulación y flexibilidad durante la participación.

La progresión del proyecto necesita alternar momentos de investigación individual con encuentros de elaboración colectiva. Después de explorar materiales, los niños pueden compartir hallazgos y contrastar explicaciones. Las conversaciones permiten recuperar vocabulario y revisar ideas sin exigir respuestas uniformes. El docente identifica conexiones entre destrezas y propone actividades que profundicen preguntas pendientes. La continuidad depende menos de completar una secuencia predeterminada que de sostener un problema de aprendizaje reconocible para el grupo durante varias jornadas.

Los recursos tecnológicos pueden contribuir a documentar relaciones entre las actividades del proyecto cuando existe un propósito pedagógico preciso. Fotografiar transformaciones de una

planta o escuchar relatos grabados permite comparar momentos y recuperar observaciones. El registro digital debe acompañar la experiencia material sin desplazarla. También conviene ofrecer alternativas cuando los dispositivos resultan insuficientes. La selección de herramientas responde a las destrezas previstas y a las posibilidades reales de participación de cada niño dentro del aula.

La evaluación de destrezas articuladas requiere observar actuaciones infantiles en situaciones diversas. Un niño puede mostrar capacidades de clasificación al ordenar materiales y expresar razonamientos semejantes durante un juego colectivo. Reunir evidencias de ambas experiencias permite interpretar avances con mayor cuidado. Liu et al. (2026) centraron su análisis en funciones ejecutivas vinculadas con la actividad física, lo que recuerda la conveniencia de distinguir los procesos observados antes de atribuir resultados educativos a una intervención determinada.

El trabajo por proyectos también demanda coordinación entre docentes y familias para mantener una continuidad educativa razonable. Las familias pueden aportar relatos, objetos cotidianos o preguntas que enriquezcan la investigación sin asumir tareas escolares impropias de la edad. En el equipo docente resulta necesario revisar materiales y ajustar las expectativas curriculares. Las decisiones compartidas evitan repeticiones innecesarias. Cada contribución encuentra sentido cuando fortalece la experiencia infantil y respeta las condiciones particulares de participación de cada familia.

La articulación curricular alcanza madurez cuando el proyecto deja evidencias de aprendizaje y abre nuevas preguntas para el grupo. Una construcción revisada, una conversación más elaborada o una decisión autónoma muestran avances que merecen documentación pedagógica cuidadosa. El ambiente Montessori y las experiencias lúdicas mantienen funciones diferenciadas dentro de una misma intención pedagógica. Corresponde al docente

reconocer esas contribuciones y reorganizar oportunidades. De ese modo, las destrezas adquieren continuidad en la vida cotidiana del aula.

5.3. Construcción de itinerarios didácticos integrados con materiales concretos, juego corporal y recursos digitales

La construcción de itinerarios didácticos integrados requiere organizar experiencias que permitan avanzar desde la percepción directa hacia formas progresivamente elaboradas de comprensión. Cada itinerario establece conexiones entre materiales manipulativos, acciones corporales y representaciones digitales mediante propósitos curriculares definidos. Su diseño considera los ritmos infantiles y las características del grupo. La secuencia adquiere consistencia cuando las actividades mantienen relaciones reconocibles y ofrecen oportunidades para recuperar aprendizajes anteriores durante nuevas situaciones de exploración y resolución de problemas cotidianos.

La selección de materiales concretos constituye una decisión pedagógica vinculada con las operaciones mentales que se pretende favorecer. Objetos de diferentes tamaños, piezas geométricas y elementos naturales permiten establecer comparaciones mediante acciones observables. Su presentación debe facilitar el reconocimiento de propiedades y relaciones. El docente introduce variaciones cuando identifica avances en las estrategias infantiles. Conviene preservar momentos de manipulación libre antes de proponer consignas específicas, pues las primeras aproximaciones revelan conocimientos previos y preferencias personales.

El tránsito hacia el juego corporal permite ampliar las relaciones descubiertas mediante los objetos. Una serie construida con piezas puede convertirse en una secuencia de saltos o desplazamientos sobre marcas espaciales. Los niños reconocen

regularidades mientras coordinan movimientos y ajustan decisiones. La actividad exige condiciones de seguridad y alternativas para diferentes capacidades motrices. Su valor pedagógico depende de mantener visible la relación entre la experiencia manipulativa inicial y las acciones realizadas mediante el cuerpo.

Los recursos digitales intervienen cuando permiten representar relaciones que los niños han experimentado previamente. Una aplicación de correspondencias numéricas puede recuperar cantidades construidas con objetos y movimientos. Benavides-Varela et al. (2023) estudiaron juegos digitales orientados al aprendizaje de aritmética básica en el hogar, aportando una referencia para examinar sus posibilidades educativas. La incorporación de herramientas semejantes requiere considerar edad, accesibilidad y acompañamiento adulto, además de su correspondencia con las experiencias desarrolladas presencialmente en el aula.

La organización temporal del itinerario debe responder a la complejidad de las experiencias y a las necesidades observadas. Algunas actividades requieren repetición durante varias jornadas, mientras otras permiten avanzar después de intercambios breves. El docente establece transiciones comprensibles y evita cambios apresurados entre materiales y dispositivos. Los momentos de conversación ayudan a recuperar descubrimientos. La duración de cada fase se ajusta según la participación infantil y las oportunidades de profundización que aparezcan durante el trabajo compartido.

Un itinerario sobre orientación espacial puede comenzar con bloques que representen caminos y puntos de referencia. Después, el grupo reproduce los trayectos en el patio mediante desplazamientos y acuerdos colectivos. Un plano digital sencillo permite revisar las rutas y discutir diferencias entre representación y experiencia. La mediación docente recupera expresiones

espaciales surgidas durante la actividad. La propuesta gana profundidad cuando los niños explican sus elecciones y modifican el trayecto tras escuchar otras interpretaciones del grupo.

La continuidad entre experiencias requiere atender a las dificultades que aparecen durante cada transición. Algunos niños reconocen cantidades al manipular fichas, pero encuentran obstáculos al representarlas mediante símbolos digitales. Otros comprenden una dirección al caminar y necesitan apoyo para trasladarla al papel. Tales diferencias orientan nuevas intervenciones sin convertirlas en deficiencias. El docente puede recuperar materiales anteriores y proponer comparaciones, favoreciendo conexiones graduales entre distintas formas de expresión y comprensión de una misma relación matemática.

La investigación de Benavides-Varela et al. (2023) sobre juegos digitales para aprender aritmética básica en el hogar permite considerar la participación familiar en determinadas experiencias educativas. Sin embargo, trasladar actividades fuera del aula exige valorar las condiciones de acceso y evitar obligaciones tecnológicas desiguales. Pueden proponerse alternativas con objetos domésticos y registros sencillos. Lo relevante es conservar una relación pedagógica comprensible entre lo trabajado en clase y las oportunidades de práctica compartida en casa.

La documentación del itinerario permite examinar relaciones entre decisiones didácticas y actuaciones infantiles. Fotografías de construcciones, notas de observación y explicaciones orales ofrecen evidencias complementarias de los procesos. Conviene registrar también las modificaciones realizadas durante la jornada y sus motivos pedagógicos. La revisión posterior ayuda a identificar transiciones poco claras o actividades excesivamente complejas. Documentar implica interpretar con prudencia, respetando las diferencias individuales y evitando atribuir a cada recurso efectos educativos que no pueden comprobarse.

La construcción de itinerarios integrados demanda una planificación capaz de conservar dirección pedagógica sin impedir ajustes durante la práctica. Los materiales concretos aportan experiencias perceptibles; el juego corporal permite poner a prueba relaciones mediante acciones; los recursos digitales facilitan otras representaciones. Su conexión debe responder a las destrezas priorizadas y a evidencias recogidas durante el proceso. La calidad del itinerario se aprecia en la continuidad de las preguntas infantiles y en sus respuestas progresivamente elaboradas.

5.4. Evaluación auténtica del desarrollo infantil mediante observación sistemática, documentación pedagógica y portafolios digitales

La evaluación auténtica del desarrollo infantil requiere comprender el aprendizaje mediante actuaciones observables que ocurren durante experiencias educativas habituales. Su aplicación dentro de una arquitectura didáctica integradora demanda criterios relacionados con las destrezas del Currículo Priorizado y las particularidades de cada niño. La observación sistemática permite reconocer cambios graduales sin interrumpir las actividades. Desde una perspectiva formativa, evaluar significa interpretar procesos y utilizar la información obtenida para orientar decisiones pedagógicas pertinentes y respetuosas del desarrollo individual.

La observación sistemática comienza con la definición de aspectos relevantes para cada experiencia educativa. El docente puede atender a las estrategias utilizadas para resolver problemas, las formas de comunicación y las decisiones adoptadas durante el juego. Registrar acontecimientos concretos ayuda a distinguir hechos observados de interpretaciones posteriores. La frecuencia de los registros debe permitir reconocer variaciones temporales. Una mirada cuidadosa evita convertir conductas aisladas en juicios permanentes sobre las capacidades o posibilidades de aprendizaje infantil.

La documentación pedagógica transforma los registros cotidianos en información organizada para comprender trayectorias individuales de aprendizaje. Fotografías, producciones gráficas y relatos breves permiten reconstruir situaciones significativas cuando se acompañan de descripciones precisas. Su selección responde a preguntas educativas previamente formuladas. No resulta necesario conservar cada actividad realizada. Importa identificar evidencias que permitan apreciar transformaciones en las estrategias infantiles y reconocer las condiciones que favorecieron determinados avances durante las experiencias compartidas dentro del ambiente educativo.

La valoración de funciones ejecutivas requiere especial prudencia debido a su expresión variable durante las actividades infantiles. Trujillo-Trujillo et al. (2026) examinaron intervenciones dirigidas a funciones ejecutivas en niños preescolares mediante una revisión sistemática y metaanálisis. Su aproximación permite reconocer la necesidad de estudiar procesos relacionados con regulación, atención y flexibilidad cognitiva. En el aula, tales capacidades deben observarse mediante situaciones diversas y considerando las demandas particulares que presenta cada actividad para los niños participantes.

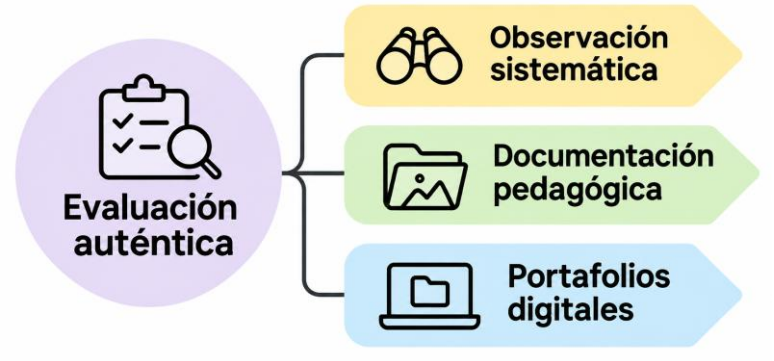
Los portafolios digitales ofrecen posibilidades para organizar evidencias siguiendo una secuencia temporal comprensible. Cada archivo puede incorporar una descripción de la actividad, la fecha y una interpretación pedagógica breve. La organización por destrezas facilita recuperar producciones relacionadas con diferentes momentos del aprendizaje. Conviene evitar acumulaciones excesivas que dificulten su revisión. El valor del portafolio depende de la selección fundamentada de evidencias y de las relaciones que permite establecer entre experiencias educativas desarrolladas durante períodos determinados.

La participación infantil en la revisión de sus producciones aporta información que difícilmente aparece en los registros

elaborados por adultos. Al observar una fotografía o escuchar una grabación, los niños pueden explicar decisiones y recordar dificultades encontradas. Sus comentarios enriquecen la interpretación docente y permiten reconocer significados personales. Las conversaciones deben desarrollarse mediante preguntas accesibles y sin exigir explicaciones extensas. Escuchar sus apreciaciones favorece una evaluación cercana a las experiencias realmente vividas durante el proceso educativo.

La interpretación de evidencias necesita considerar las condiciones en que se desarrollaron las actividades. Una respuesta diferente puede relacionarse con cambios en los materiales, la interacción grupal o el grado de familiaridad con una tarea. Trujillo-Trujillo et al. (2026) abordaron la efectividad de intervenciones sobre funciones ejecutivas, un campo que requiere distinguir resultados observados y características de las experiencias aplicadas. Tal precaución resulta pertinente para evitar atribuciones apresuradas durante la valoración pedagógica individual.

Figura 15
Evaluación auténtica del aprendizaje infantil



La comunicación con las familias constituye una dimensión relevante de la evaluación auténtica cuando permite compartir

información comprensible sobre los aprendizajes infantiles. Los portafolios digitales pueden facilitar conversaciones apoyadas en producciones y registros concretos. Su utilización exige consentimiento informado y medidas de protección de datos personales. Las observaciones familiares aportan información complementaria, aunque requieren interpretarse considerando las diferencias entre ambientes. El intercambio debe centrarse en procesos de desarrollo y necesidades educativas identificadas mediante evidencias pertinentes.

La evaluación también permite revisar la calidad de las decisiones docentes y las oportunidades ofrecidas dentro del ambiente educativo. Cuando determinadas destrezas presentan avances limitados, corresponde examinar la pertinencia de los materiales y las formas de acompañamiento. Los registros pueden revelar actividades poco accesibles o tiempos insuficientes para profundizar aprendizajes. La reflexión profesional transforma tales hallazgos en ajustes de planificación. Evaluar implica reconocer responsabilidades pedagógicas compartidas y evitar explicaciones centradas exclusivamente en el desempeño infantil.

La integración de observación sistemática, documentación pedagógica y portafolios digitales configura un procedimiento evaluativo orientado a comprender procesos de desarrollo con continuidad. Su aplicación requiere criterios explícitos y una interpretación respetuosa de las diferencias individuales. Las evidencias adquieren significado cuando permiten reconocer progresos y fundamentar nuevas decisiones educativas. Dentro del Currículo Priorizado, la evaluación auténtica fortalece la relación entre experiencias vividas y aprendizajes esperados, conservando la singularidad de cada trayectoria infantil durante su formación.

5.5. Diseño Universal para el Aprendizaje y adaptación de experiencias integradas a la diversidad infantil

La incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje en educación inicial permite organizar experiencias accesibles desde su planificación. Su aplicación reconoce diferencias en comunicación, movilidad, percepción y formas de participación infantil. Dentro del Currículo Priorizado, los propósitos educativos permanecen vinculados con oportunidades diversas para alcanzarlos. La arquitectura didáctica integradora requiere anticipar barreras y ofrecer alternativas pertinentes. Cada decisión debe favorecer la participación efectiva de los niños sin establecer expectativas uniformes sobre sus trayectorias de desarrollo y aprendizaje.

El primer criterio consiste en ofrecer diferentes formas de presentar la información durante las actividades. Un relato puede acompañarse de objetos manipulables, imágenes comprensibles y representaciones corporales que faciliten su interpretación. La selección responde a las características del grupo y a las demandas de cada experiencia. Conviene verificar que los apoyos realmente permitan comprender las consignas. La accesibilidad comunicativa requiere instrucciones breves y oportunidades para solicitar aclaraciones mediante distintos recursos disponibles dentro del ambiente educativo cotidiano.

La participación también depende de las alternativas disponibles para expresar aprendizajes y resolver tareas. Algunos niños comunican sus ideas mediante palabras, mientras otros recurren a gestos, construcciones o representaciones gráficas. El docente reconoce tales manifestaciones y establece criterios de valoración relacionados con los propósitos curriculares. Las diferencias expresivas no deben confundirse con ausencia de comprensión. Ofrecer distintas posibilidades de respuesta permite apreciar capacidades que podrían permanecer inadvertidas

mediante procedimientos uniformes de participación y evaluación pedagógica.

Los ambientes Montessori pueden adaptarse mediante modificaciones en la disposición y características de los materiales. Bandejas livianas, superficies estables y objetos de fácil manipulación favorecen la participación de niños con necesidades motrices diversas. La organización debe permitir desplazamientos seguros y acceso independiente a los recursos. Cada adaptación conserva la intención educativa de la actividad. El docente observa su funcionamiento y realiza ajustes cuando identifica dificultades que limitan la iniciativa o generan dependencia innecesaria durante el trabajo.

El juego corporal requiere alternativas que respeten las posibilidades individuales sin reducir las oportunidades de participación compartida. Cecic-Mladinic et al. (2026) examinaron mediante una revisión sistemática y metaanálisis la relación entre actividad física y desarrollo de la autorregulación durante la primera infancia. Su investigación aporta un referente para considerar experiencias motrices dentro de la planificación inclusiva. Las actividades deben permitir diferentes intensidades y formas de movimiento según las características y necesidades observadas en cada niño participante.

La adaptación de experiencias lúdicas exige revisar las reglas y condiciones de interacción para evitar exclusiones involuntarias. Un juego de desplazamiento puede incorporar recorridos alternativos y tiempos flexibles sin perder su propósito educativo. Los acuerdos grupales ayudan a reconocer diferentes maneras de participar. El docente interviene cuando aparecen barreras relacionadas con la comunicación o la organización colectiva. La inclusión adquiere significado cuando cada niño encuentra oportunidades reales de contribuir a la actividad compartida con sus compañeros.

Los recursos digitales pueden ampliar las posibilidades de acceso mediante opciones de sonido, imágenes ampliadas y respuestas táctiles adaptadas. Su selección requiere comprobar la facilidad de uso y la correspondencia con las necesidades infantiles. Una herramienta tecnológicamente atractiva puede resultar poco accesible cuando exige movimientos precisos o instrucciones complejas. Por ello, conviene evaluar su funcionamiento antes de incorporarla. La tecnología debe facilitar experiencias educativas compartidas y permitir alternativas equivalentes cuando existan limitaciones de acceso.

La planificación inclusiva también necesita considerar diferencias en autorregulación y tolerancia a determinadas demandas ambientales. Algunos niños requieren anticipación visual para comprender transiciones, mientras otros necesitan pausas o espacios con menor estimulación. Cecic-Mladinic et al. (2026) analizaron investigaciones sobre actividad física y autorregulación infantil, una relación pertinente para examinar las condiciones de participación motriz. La adaptación pedagógica debe responder a observaciones individuales y evitar interpretaciones generalizadas sobre las necesidades de cada niño durante las actividades.

La colaboración con las familias y los profesionales de apoyo permite comprender necesidades que pueden pasar inadvertidas durante la jornada escolar. Las conversaciones deben centrarse en condiciones de participación y estrategias educativas viables. El intercambio de información requiere confidencialidad y respeto por las decisiones familiares. Los acuerdos alcanzados pueden orientar modificaciones en materiales y formas de comunicación. La responsabilidad de garantizar accesibilidad corresponde al equipo educativo y necesita expresarse mediante acciones verificables dentro de la práctica cotidiana.

La aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje requiere revisar periódicamente las barreras que persisten en las

experiencias integradas. La observación de la participación infantil permite identificar recursos accesibles y decisiones que necesitan modificaciones. Los ajustes deben conservar relación con las destrezas priorizadas y reconocer distintas trayectorias de desarrollo. Una arquitectura didáctica inclusiva se construye mediante decisiones pedagógicas revisables, sustentadas en evidencias y orientadas a garantizar oportunidades educativas dignas para todos los niños del grupo.

5.6. Validación pedagógica de propuestas innovadoras mediante indicadores de desarrollo, evidencias de aprendizaje y mejora de la práctica docente

La validación pedagógica de propuestas innovadoras requiere examinar la correspondencia entre las intenciones curriculares y los aprendizajes que efectivamente manifiestan los niños. Dentro de una arquitectura didáctica integradora, dicho examen considera las condiciones reales de implementación y las decisiones adoptadas por el docente. La innovación adquiere fundamento cuando sus resultados pueden describirse mediante evidencias pertinentes. Para ello, conviene establecer procedimientos de seguimiento que permitan reconocer avances, limitaciones y variaciones propias de los procesos educativos infantiles.

El primer paso consiste en definir indicadores vinculados con destrezas priorizadas y comportamientos susceptibles de observación. Un indicador de autonomía puede referirse a la elección fundamentada de materiales; otro, a la persistencia ante una tarea. Su formulación exige precisión para evitar juicios ambiguos. También debe contemplar distintas maneras de expresar una capacidad. La utilidad de los indicadores depende de su sensibilidad ante cambios graduales y de su pertinencia para las experiencias desarrolladas en el aula.

La recogida de evidencias necesita combinar registros obtenidos en momentos diferentes y bajo condiciones comparables. Las producciones infantiles, las notas de campo y las conversaciones permiten documentar aspectos complementarios de una misma destreza. Conviene identificar la fecha, la actividad y los apoyos ofrecidos. Sin esa información, una actuación aislada puede interpretarse erróneamente como progreso estable. La comparación cuidadosa permite distinguir cambios consistentes de respuestas circunstanciales sin reducir el aprendizaje a cifras o escalas.

En propuestas que incorporan juego corporal, resulta pertinente observar la coordinación motriz junto con procesos de atención y regulación de la conducta. Lakicevic et al. (2026) revisaron investigaciones recientes sobre condición física y funciones ejecutivas en la primera infancia. Ese campo de estudio invita a examinar ambas dimensiones mediante indicadores diferenciados. La coincidencia temporal de avances no demuestra por sí misma una relación causal. Por ello, la interpretación pedagógica requiere prudencia y registros suficientemente detallados.

La valoración de materiales Montessori exige atender a la calidad de las interacciones que promueven y a las posibilidades de uso independiente. No basta comprobar que los recursos estén disponibles o que los niños completen una actividad. Interesa reconocer estrategias de autocorrección, iniciativa y transferencia de aprendizajes a situaciones nuevas. Las observaciones deben considerar también las intervenciones adultas. Un resultado favorable puede depender de apoyos específicos cuya presencia conviene documentar antes de atribuirlo al material.

Los recursos digitales requieren criterios de validación relacionados con su función didáctica y con la participación infantil. El tiempo de utilización constituye un dato insuficiente para valorar su aporte educativo. Conviene examinar si facilitan

representaciones comprensibles, intercambios significativos o nuevas oportunidades de respuesta. También importa registrar dificultades técnicas y barreras de acceso. Una aplicación puede producir resultados diferentes según el acompañamiento disponible y las experiencias previas de quienes la utilizan durante las actividades.

La triangulación de evidencias permite contrastar apreciaciones docentes con producciones infantiles y observaciones realizadas por otros profesionales. Cuando las fuentes muestran diferencias, corresponde revisar las condiciones de cada registro antes de emitir conclusiones. Las conversaciones con las familias pueden aportar información adicional sobre comportamientos presentes en otros ambientes. Sin embargo, cada testimonio requiere interpretación situada. La coincidencia entre registros fortalece la confianza en una valoración, aunque nunca elimina por completo la incertidumbre propia del desarrollo.

El análisis de resultados debe distinguir la mejora observada de la eficacia atribuida a una intervención. Lakicevic et al. (2026) abordaron evidencia reciente sobre condición física y funciones ejecutivas, dos dimensiones cuyo estudio exige criterios de medición definidos. En la práctica escolar, los cambios pueden relacionarse con maduración, experiencias familiares y múltiples actividades simultáneas. Reconocer esas influencias evita afirmaciones causales injustificadas. La validación pedagógica requiere formular conclusiones proporcionales a la calidad de los datos disponibles.

La mejora de la práctica docente comienza cuando los registros dejan de utilizarse únicamente para describir desempeños infantiles. Revisar consignas, tiempos de espera y formas de mediación permite identificar decisiones que favorecieron o limitaron la participación. El intercambio profesional ayuda a cuestionar interpretaciones habituales y a diseñar ajustes verificables. Cada modificación necesita un propósito explícito y

nuevas oportunidades de observación. La reflexión adquiere valor cuando produce cambios reconocibles en la organización de las experiencias educativas.

Tabla 5

Componentes de la arquitectura didáctica integradora para la educación inicial en el Currículo Priorizado

Componente pedagógico	**Fundamentos y orientaciones para la práctica educativa**
Modelo pedagógico híbrido	Articula la autonomía infantil, el movimiento y la interacción tecnológica mediante experiencias planificadas. Promueve la participación activa y respeta los ritmos individuales de aprendizaje.
Articulación de destrezas curriculares	Vincula los aprendizajes priorizados con proyectos educativos, ambientes Montessori y experiencias lúdicas. Favorece relaciones entre capacidades cognitivas, motrices y comunicativas mediante actividades significativas.
Itinerarios didácticos integrados	Organiza secuencias progresivas que relacionan materiales concretos, juego corporal y recursos digitales. Facilita la construcción de conocimientos mediante experiencias manipulativas y representaciones complementarias.
Evaluación auténtica del desarrollo infantil	Emplea observación sistemática, documentación pedagógica y portafolios digitales para reconocer avances individuales. Fundamenta las decisiones docentes mediante evidencias obtenidas durante situaciones educativas cotidianas.
Diseño Universal para el Aprendizaje	Incorpora alternativas de acceso, participación y expresión acordes con la diversidad infantil. Promueve adaptaciones pedagógicas que reducen barreras y favorecen oportunidades equitativas de aprendizaje.
Validación pedagógica y mejora docente	Utiliza indicadores de desarrollo y evidencias de aprendizaje para valorar la pertinencia de las propuestas innovadoras. Orienta ajustes metodológicos mediante reflexión profesional y seguimiento continuo de las experiencias educativas.

Nota. Elaboración propia a partir de los componentes pedagógicos desarrollados en el capítulo.

Una propuesta validada pedagógicamente conserva capacidad de revisión frente a necesidades cambiantes y resultados inesperados. Los indicadores orientan el seguimiento, pero no agotan la complejidad de las experiencias infantiles. La documentación permite justificar decisiones y comunicar hallazgos sin exagerar sus alcances. En el Currículo Priorizado, la mejora continua requiere relacionar evidencias con propósitos formativos y condiciones reales de enseñanza. Tal compromiso favorece prácticas responsables que pueden ajustarse mediante análisis compartidos y observación sostenida.

Conclusiones

La integración de la pedagogía Montessori con el juego activo y la tecnología educativa constituye una alternativa pedagógica pertinente para fortalecer los procesos de aprendizaje durante la primera infancia. Su articulación permite reconocer al niño como participante activo en la construcción del conocimiento y favorece experiencias vinculadas con sus necesidades evolutivas. La propuesta desarrollada establece criterios para relacionar autonomía y experimentación con mediación docente. Su aplicación requiere decisiones pedagógicas conscientes que respeten los ritmos individuales y las particularidades del desarrollo infantil.

El Currículo Priorizado de Educación Inicial proporciona una orientación para organizar experiencias pedagógicas vinculadas con habilidades comunicacionales y lógico-matemáticas junto con capacidades digitales y socioemocionales. Su aplicación demanda interpretar las destrezas curriculares desde las características del desarrollo infantil y las condiciones reales de los ambientes educativos. La planificación microcurricular adquiere mayor pertinencia cuando relaciona los propósitos formativos con actividades significativas. La articulación curricular requiere flexibilidad metodológica y una evaluación continua que permita reconocer los avances individuales sin imponer procesos uniformes de aprendizaje.

La pedagogía Montessori aporta principios educativos que favorecen la independencia progresiva mediante ambientes preparados y materiales manipulativos adecuados al desarrollo infantil. Su incorporación al Currículo Priorizado permite organizar experiencias que estimulan la concentración y la autorregulación mediante actividades de elección orientada. La intervención docente conserva una función pedagógica determinante mediante

la observación y la preparación del ambiente. La autonomía infantil requiere acompañamiento respetuoso y condiciones educativas que permitan actuar con seguridad mientras se construyen conocimientos mediante experiencias directas.

El juego activo representa una estrategia didáctica que vincula el movimiento corporal con procesos cognitivos y socioemocionales durante los primeros años. Su incorporación sistemática permite desarrollar experiencias relacionadas con la coordinación motriz y la interacción cooperativa. Las actividades lúdicas adquieren intencionalidad educativa cuando responden a propósitos curriculares definidos y consideran las capacidades individuales. La planificación del movimiento debe favorecer la participación de todos los niños mediante ambientes seguros que permitan experimentar y construir aprendizajes desde la acción corporal.

La tecnología educativa amplía las posibilidades de representación y participación infantil cuando responde a criterios pedagógicos vinculados con la edad y el desarrollo evolutivo. Los recursos digitales pueden complementar las experiencias manipulativas mediante actividades interactivas y propuestas de pensamiento computacional. Su pertinencia depende de la selección responsable de contenidos y de la mediación docente. La incorporación tecnológica requiere preservar el equilibrio entre las interacciones personales y las actividades corporales para garantizar experiencias educativas diversificadas que respeten las necesidades infantiles.

La articulación de Montessori con el juego activo y los recursos tecnológicos permite estructurar experiencias didácticas integradas mediante una planificación orientada al desarrollo infantil. Los materiales sensoriales pueden relacionarse con actividades corporales y herramientas digitales para abordar destrezas curriculares desde diferentes formas de participación. Dicha integración exige coherencia entre objetivos y

procedimientos de enseñanza. La diversidad metodológica adquiere valor educativo cuando cada recurso cumple una función definida y contribuye al aprendizaje mediante experiencias pertinentes y progresivamente organizadas.

La evaluación auténtica constituye un componente necesario para comprender los procesos de aprendizaje infantil desde una perspectiva integral. La observación sistemática permite reconocer manifestaciones de autonomía y participación durante las actividades educativas. Los registros pedagógicos y portafolios digitales pueden facilitar la documentación de avances individuales mediante evidencias vinculadas con las destrezas curriculares. Su utilización requiere criterios claros y procedimientos respetuosos del desarrollo evolutivo. La evaluación debe orientar decisiones docentes que favorezcan la continuidad del aprendizaje sin reducirlo a resultados cuantificables.

La inclusión educativa adquiere relevancia dentro de una propuesta pedagógica que reconoce la diversidad de capacidades y ritmos de aprendizaje durante la primera infancia. La organización flexible de ambientes Montessori y experiencias lúdicas permite ofrecer diferentes formas de participación. Los recursos tecnológicos pueden contribuir a la accesibilidad cuando responden a necesidades educativas identificadas. La planificación inclusiva requiere adaptar materiales y procedimientos mediante criterios de equidad. Su aplicación demanda una observación permanente que permita ajustar las experiencias sin limitar la autonomía infantil.

La preparación docente representa una condición determinante para desarrollar experiencias educativas integradas con pertinencia curricular y rigor pedagógico. El conocimiento de los principios Montessori y de las posibilidades del juego activo permite seleccionar estrategias acordes con las características infantiles. La competencia digital complementa dicha preparación mediante criterios para valorar recursos tecnológicos y orientar su

utilización. La formación profesional requiere espacios de reflexión sobre la práctica educativa. Su fortalecimiento favorece decisiones metodológicas sustentadas en evidencias y necesidades observadas durante el aprendizaje.

La propuesta pedagógica desarrollada permite establecer una relación coherente entre autonomía infantil y participación activa mediante experiencias de aprendizaje vinculadas con el Currículo Priorizado. Su contribución académica reside en organizar criterios conceptuales y didácticos que orientan la integración de metodologías y recursos educativos. La aplicación práctica requiere adaptación institucional y seguimiento pedagógico para valorar sus resultados. La innovación en Educación Inicial adquiere sentido cuando respeta la singularidad de cada niño y reconoce el aprendizaje como un proceso humano de construcción progresiva.

Referencias Bibliográficas

Alonso-García, S., Rodríguez Fuentes, A.-V., Ramos Navas-Parejo, M., & Victoria-Maldonado, J.-J. (2024). Enhancing computational thinking in early childhood education with educational robotics: A meta-analysis. Heliyon, 10(13), Article e33249. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e33249

Arizmendi Sueiro, I., & Rico-González, M. (2026). The effects of family-based programs on preschool children's screen time: A systematic review. Children, 13(4), Article 446. https://doi.org/10.3390/children13040446

Benavides-Varela, S., Laurillard, D., Piperno, G., Fava Minor, D., Lucangeli, D., & Butterworth, B. (2023). Digital games for learning basic arithmetic at home. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37061293/

Bower, C. A., Zimmermann, L., Verdine, B. N., Spiewak Toub, T., Hirsh-Pasek, K., & Michnick Golinkoff, R. (2025). What does play have to do with it? A concrete and digital spatial intervention with 3-year-olds predicts spatial and math learning. Developmental Psychology, 61(3), 461–481. https://doi.org/10.1037/dev0001904

Casasola, M., Wei, W. S., Suh, D. D., Donskoy, P., & Ransom, A. (2020). Children's exposure to spatial language promotes their spatial thinking. Journal of Experimental Psychology: General, 149(6), 1116–1136. https://doi.org/10.1037/xge0000699

Cecic-Mladinic, D., Carcelén-Fraile, M. D. C., Aristizábal-García, D. M., & Vigil-Torres, N. (2026). Physical activity and the development of self-regulation in early childhood: A systematic review and meta-analysis. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/42505932/

Ching, Y.-H., & Hsu, Y.-C. (2023). Educational robotics for developing computational thinking in young learners: A systematic review. TechTrends. https://doi.org/10.1007/s11528-023-00841-1

Gerholm, T., Kallioinen, P., Tonér, S., Frankenberg, S., Kjällander, S., Palmer, A., & Lenz-Taguchi, H. (2019). A randomized

controlled trial to examine the effect of two teaching methods on preschool children's language and communication, executive functions, socioemotional comprehension, and early math skills. BMC Psychology, 7, Article 59. https://doi.org/10.1186/s40359-019-0325-9

Gomariz-Martínez, M., Gil-Madrona, P., & Losada-Puente, L. (2026). Screen use, child development and family involvement in children aged 2–7 years: A systematic review. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/42576667/

Lakicevic, N., Manojlovic, M., Chichinina, E., Chursina, A., Tarasova, K., Thomas, E., Zhong, Y., Bianco, A., & Drid, P. (2026). Physical fitness and executive functions in early childhood: A systematic review of recent evidence. Complementary Therapies in Medicine. https://doi.org/10.1016/j.ctim.2026.103321

Lillard, A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., Tong, X., Hart, A., & Bray, P. M. (2017). Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study. Frontiers in Psychology, 8, Article 1783. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783

Lillard, A. S., Loeb, D., Berg, J., Escueta, M., Manship, K., Hauser, A., & Daggett, E. D. (2025). A national randomized controlled trial of the impact of public Montessori preschool at the end of kindergarten. Proceedings of the National Academy of Sciences, 122(43), Article e2506130122. https://doi.org/10.1073/pnas.2506130122

Liu, W., Wang, Z., Yi, J., & Li, X. (2026). The effects of physical activity on executive function in preschool children: A meta-analysis of randomized controlled trials. Frontiers in Psychology, 17, Article 1882118. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1882118

Malambo, C., Nová, A., Clark, C., & Musálek, M. (2022). Associations between fundamental movement skills, physical fitness, motor competency, physical activity, and executive functions in pre-school age children: A systematic review. Children, 9(7), Article 1059. https://doi.org/10.3390/children9071059

Mallawaarachchi, S., Burley, J., Mavilidi, M., Howard, S. J., Straker, L., Kervin, L., Staton, S., Hayes, N., Machell, A., Torjinski,

M., Brady, B., Thomas, G., Horwood, S., White, S. L. J., Zabatiero, J., Rivera, C., & Cliff, D. (2024). Early childhood screen use contexts and cognitive and psychosocial outcomes: A systematic review and meta-analysis. JAMA Pediatrics, 178(10), 1017–1026. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.2620

Mera, C., Delgado, C., Aragón, E., Menacho, I., Canto, M. D. C., & Navarro, J. I. (2022). Contributions of the psychology of mathematical cognition in early childhood education using apps. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36148131/

Miller, A. L., Palmer, K. K., Wang, L., Wang, C., Riley, H. O., McClelland, M. M., & Robinson, L. E. (2023). Mastery-oriented motor competence intervention improves behavioral but not cognitive self-regulation in Head Start preschoolers: Randomized controlled trial results. Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36577657/

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Currículo de Educación Inicial. https://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2015). Guía metodológica para la implementación del Currículo de Educación Inicial. https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/270/guia-metodologica-implementacion-curriculo-educacion-inicial

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Currículo priorizado de atención y educación de la primera infancia con énfasis en habilidades comunicacionales, lógico matemáticas, digitales y socioemocionales para el nivel de educación inicial (3–5 años). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-priorizado-inicial.pdf

Morales, J. S., Alberquilla Del Río, E., Valenzuela, P. L., & Martínez-de-Quel, Ó. (2024). Physical activity and cognitive performance in early childhood: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. Sports Medicine, 54(7), 1835–1850. https://doi.org/10.1007/s40279-024-02020-5

Pacheco, C., Culkin, V., Putkaradze, A., & Zeng, N. (2025). Effects of movement behaviors on preschoolers' cognition: A systematic review of randomized controlled trials. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 22, Article 12. https://doi.org/10.1186/s12966-025-01705-y

Paschall, K. W., Barnett, M. A., Mastergeorge, A. M., Li, X., & Vasquez, M. B. (2023). A new look at teacher interactional quality: Profiles of individual teacher-child relationship and classroom teaching quality among Head Start students. Early Education and Development, 34(5), 1172–1190. https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2094159

Pianta, R. C., & Hofkens, T. (2023). Defining early education quality using CLASS-observed teacher-student interaction. Frontiers in Psychology, 14, Article 1110419. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1110419

Randolph, J. J., Bryson, A., Menon, L., Henderson, D. K., Manuel, A. K., Michaels, S., Rosenstein, D. L. W., McPherson, W., O'Grady, R., & Lillard, A. S. (2023). Montessori education's impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review. Campbell Systematic Reviews, 19(3), Article e1330. https://doi.org/10.1002/cl2.1330

Rojas, N. M., & Abenavoli, R. M. (2023). Problem behaviors at the classroom-level and teacher-child interaction quality in Head Start programs: Moderation by age composition. Journal of School Psychology, 99, Article 101225. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101225

Rüdisüli, C., Duss, I., Lannen, P., & Wustmann Seiler, C. (2024). Relations between teacher-child interaction quality and children's playfulness. Early Child Development and Care, 194(7–8), 883–897. https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2356242

Silva, C., Sousa-Gomes, V., Fávero, M., Oliveira-Lopes, S., Merendeiro, C. S., Oliveira, J., & Moreira, D. (2022). Assessment of preschool-age executive functions: A systematic review. Clinical Psychology & Psychotherapy. https://doi.org/10.1002/cpp.2718

Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play

enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. Child Development, 93(4), 1162–1180. https://doi.org/10.1111/cdev.13730

Trujillo-Trujillo, C. C., Cadavid Ruiz, N., & Sanabria-Mazo, J. P. (2026). Effectiveness of executive function interventions in typically developing preschool children: A systematic review and meta-analysis. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/41491942/

Red de Investigación
Científica y Desarrollo
Tecnológico **Del Pacífico**

La integración de Montessori, el juego activo y la tecnología fortalece el desarrollo integral de la primera infancia y concreta, en la práctica, los propósitos del Currículo Priorizado.

ISBN: 978-9907-854-02-2

EDITORIAL SAGA

CIIE
Centro de Investigación e Innovación Educativa