

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR EN LA ATENCIÓN DE
LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS**
**PEDAGOGICAL PRACTICES AND FAMILY SUPPORT IN ADDRESSING LEARNING
DIFFICULTIES IN CHILDREN AGED 4 TO 5**

Autores: ¹Luz Mariney Portocarrero Quintero, ²Alejandra Carolina Paciotta Santiago y ³Ana Isabel Tomalá Andrade.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-6554-792X>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-3926-8844>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2842-6524>

¹E-mail de contacto: importocarreroq@ube.edu.ec

²E-mail de contacto: apacciottas@ube.edu.ec

³E-mail de contacto: aitoraalaa@ube.edu.ec

Afiliación: ¹²³Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador).

Artículo recibido: 08 de Septiembre del 2026.

Artículo revisado: 24 de Septiembre del 2026.

Artículo aprobado: 24 de Septiembre del 2026.

¹Licenciada en Ciencia de la Educación en la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador), con 16 años de experiencia laboral.

²Licenciada en Educación Física, graduada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela), con 14 años de experiencia laboral. Maestría en Recreación egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela). Maestría en Educación Básica, graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Doctorante de Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Extensión Barinas, (Venezuela).

³Licenciada en Ciencias de la Educación especialización Educadores de Párvulos, graduada de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador), con 27 años de experiencia laboral. Magíster en Educación Parvularia, graduada de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Doctora en Educación, egresada de la Universidad César Vallejo Piura, (Perú).

Resumen

La Educación Inicial es una etapa para el desarrollo de los niños. Los docentes del subnivel II de la Unidad Educativa “22 de Marzo” encontraron señales de alerta en la atención, en la expresión oral y en el seguimiento de instrucciones de los niños de 4 a 5 años. Las prácticas pedagógicas que no se diversifican y el acompañamiento familiar que no se mantiene constante intensificaron esas señales de alerta. Por eso el estudio quiere analizar cómo se relacionan las prácticas pedagógicas y el acompañamiento familiar con esas dificultades. La investigación se realizó con un enfoque cualitativo y con un diseño descriptivo e interpretativo de campo. La investigación trabajó con una muestra de 25 niños, con una docente tutora y con 25 padres de familia. La investigación usó la observación directa, la entrevista semiestructurada y la encuesta cualitativa para recolectar la información. La investigación trianguló los datos. El diagnóstico inicial mostró rigidez metodológica en el aula y brechas temporales en el hogar. Se implementó durante cuatro semanas el Programa de Articulación

Sistémica-Inclusiva (PASI). El programa usó juegos, rincones de aprendizaje, agendas visuales y talleres para padres. En el piloto vimos cambios claros. La docente pasó a ser mediadora. Las familias se convirtieron en socios activos. Se concluye que la articulación entre la escuela y el hogar ayuda a reducir las señales de alerta y a fortalecer la autonomía de los niños en contextos inclusivos.

Palabras clave: Educación inicial, Prácticas pedagógicas, Acompañamiento familiar, Señales de alerta, Neuroeducación.

Abstract

Early Childhood Education is a critical stage for children's integral development, requiring coordinated actions between pedagogical practices and family involvement to promote meaningful learning and timely address developmental challenges. This study aimed to analyze the relationship between pedagogical practices and family support in addressing early warning signs of learning difficulties among children aged 4 to 5 years attending the “22 de Marzo” Educational Unit. A qualitative approach was adopted through a descriptive and

interpretative field research design. The participants included 25 children, one classroom teacher, and 25 parents. Data were collected using direct observation, semi-structured interviews, and qualitative surveys, and subsequently analyzed through data triangulation. The initial diagnosis revealed limited diversification of teaching strategies in the classroom and inconsistent family support at home. To address these findings, the Systemic-Inclusive Articulation Program (PASI) was implemented over four weeks, incorporating play-based activities, learning centers, visual schedules, and workshops for families. The pilot implementation demonstrated improvements in children's attention, oral expression, autonomy, and ability to follow instructions. Likewise, the teacher adopted a more active mediating role, while families strengthened their participation in the educational process. The findings suggest that effective coordination between school and family contributes to reducing early warning signs associated with learning difficulties and promotes children's comprehensive development within inclusive educational environments.

Keywords: Early childhood education, Pedagogical practices, Family support, Warning signs, Neuroeducation.

Sumario

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento das crianças. Os docentes do subnível II da Unidade Educacional “22 de Marzo” identificaram sinais de alerta relacionados à atenção, à expressão oral e ao seguimento de instruções em crianças de 4 a 5 anos. Práticas pedagógicas pouco diversificadas e a falta de constância no acompanhamento familiar intensificaram esses sinais de alerta. Por isso, o estudo busca analisar a relação entre as práticas pedagógicas, o acompanhamento familiar e essas dificuldades. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e um delineamento descritivo e interpretativo de campo, envolvendo uma amostra de 25 crianças, uma professora regente e 25 pais ou responsáveis. Para a coleta de dados, utilizaram-se a

observação direta, a entrevista semiestruturada e o levantamento qualitativo, procedendo-se à triangulação das informações. O diagnóstico inicial revelou rigidez metodológica em sala de aula e lacunas de tempo e interação no ambiente doméstico. Durante quatro semanas, implementou-se o Programa de Articulação Sistêmica-Inclusiva (PASI), que utilizou jogos, cantos de aprendizagem, agendas visuais e oficinas para pais. No projeto-piloto, observaram-se mudanças claras: a professora passou a atuar como mediadora e as famílias tornaram-se parceiras ativas. Conclui-se que a articulação entre escola e família contribui para reduzir os sinais de alerta e fortalecer a autonomia das crianças em contextos inclusivos.

Palavras-chave: Educação Infantil, Práticas pedagógicas, Acompanhamento familiar, Sinais de alerta, Neuroeducação.

Introducción

La Educación Inicial constituye una etapa esencial para el desarrollo integral del ser humano. Es precisamente, en los primeros años de vida que se cimentan las bases del aprendizaje, la socialización y la formación de la identidad. Es en este periodo donde el cerebro alcanza una elevada activación sensorio-perceptiva. De ahí la importancia de establecer una estrecha interconexión entre las prácticas pedagógicas, el acompañamiento familiar y la atención a las dificultades de aprendizaje. Lo que potenciará un despliegue favorable de la dimensión cognitiva, lingüística y la motricidad fina y gruesa, así como la autorregulación socioemocional.

La trayectoria académica dependerá de la sinergia entre el entorno escolar y el núcleo familiar lo que potencia el crecimiento integral del niño dentro de un marco de atención a la diversidad. Esta es una de las razones que para el neurodesarrollo y la neurodidáctica la estimulación multisensorial y el aprendizaje basado en el juego tienen un rol esencial ya que

potencian la plasticidad cerebral, favoreciendo, de esta manera, la consolidación de redes neuronales esenciales para las funciones ejecutivas.

Con respecto a las prácticas pedagógicas docentes, estas definen la mediación metodológica, determinan la estructuración de ambientes de aprendizaje adaptados a las particularidades, ritmos e intereses individuales de los estudiantes. A su vez, el acompañamiento familiar actúa como el primer andamiaje socioafectivo donde se interiorizan hábitos, valores y pautas de interacción prosocial. Sin embargo, cuando existen contradicciones entre la propuesta escolar y las dinámicas del hogar, la detección e intervención temprana de los desajustes en el desarrollo se ve seriamente comprometida.

A nivel internacional, son diversas las investigaciones que fundamentan la importancia de la educación inicial para el desarrollo infantil. Es una etapa donde el niño ya tiene un conocimiento que se ha formado en el entorno familiar, al iniciar la escolarización surgen nuevas experiencias que conllevan a nuevos aprendizajes, se trata de consolidar este desarrollo adquirido. Para Jean Piaget (1972), desde un enfoque constructivista, la interacción con el entorno permitirá la construcción del aprendizaje, sustenta que las prácticas pedagógicas deben generar experiencias significativas en correspondencia con su etapa del desarrollo.

Por otra parte, Lev Vygotsky (1979) aporta el papel mediador del adulto en la actividad del niño, señala los alcances del desarrollo cognitivo cuando hay apoyo tanto familiar como pedagógico. Con respecto a los múltiples contextos en los que interactúa el niño, surge el enfoque ecológico representado por Urie

Bronfenbrenner (1987); el mismo, resalta la importancia del vínculo entre escuela y familia para el logro de un mayor bienestar y el alcance de resultados positivos en su aprendizaje. La UNESCO (2019) confirma que son premisas fundamentales para el logro de una educación inicial efectiva, así como la atención a las necesidades individuales del párvulo. En el contexto nacional diversos autores destacan la importancia de la educación inicial para el desarrollo integral del niño, entre ellos Basurto et al. (2025); González y Suárez (2025), se centran en el trabajo con las edades de 4 y 5 años, evidencian la relación entre participación, emociones básicas y desempeño en el aprendizaje, consideran a la familia como un “socio activo” en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Por otra parte, Taro et al. (2025) realizan un estudio de sobre los aportes de la pedagogía constructivista en la educación inicial. Evidenciaron los avances en el desarrollo de habilidades cognitivas, resolución de problemas, así como, el desarrollo del pensamiento crítico y la memoria en niños de 4 a 5 años. Con esta investigación demuestran los aportes de las metodologías activas y su vínculo con el aprendizaje a partir de la generación de experiencias significativas. Los autores Marcillo et al. (2026); Herrera y García (2025); y Anchundia Chávez et al. (2026) señalan que hay poca participación en la lectura compartida, en los juegos lingüísticos y en las estrategias tecnológicas.

Los autores consideran que las prácticas pedagógicas deben incluir el entorno y la formación continua de los padres como estrategia para mitigar las dificultades de aprendizaje. En el contexto educativo ecuatoriano, la Educación Inicial está dirigida a niños de 0 a 5 años y tiene como finalidad

promover experiencias significativas que favorezcan el desarrollo armónico. En esta etapa, el rol del docente adquiere especial relevancia, puesto que las prácticas pedagógicas implementadas deben responder a las necesidades individuales de cada niño, además de estrategias metodológicas caracterizadas por ser lúdicas y participativas.

Se asumen como sustentos fundamentales los aportes de Jean Piaget y Lev Vygotsky. El primero con la teoría constructivista, que sostiene que el aprendizaje infantil se construye mediante la interacción activa con el entorno. El segundo, con la teoría histórico-social, destaca la importancia de la interacción social y el papel del adulto como mediador de la actividad, favoreciendo el desarrollo de nuevas habilidades, especialmente a través de la zona de desarrollo próximo.

Todo lo anterior se vincula con el currículo de Educación Inicial en Ecuador que parte de la necesidad de fortalecer el desarrollo integral y para esto enfatiza en la generación de experiencias de aprendizaje que promuevan la identidad, la convivencia, la comunicación, el pensamiento lógico y la motricidad; así como la detección temprana de las dificultades de aprendizaje, para prevenir futuras barreras educativas y garantizar una educación inclusiva y de calidad, con la previa coordinación y participación de la familia.

Las dificultades de aprendizaje en la primera infancia hacen referencia a las alteraciones o limitaciones que presentan algunos niños en el proceso de adquisición de habilidades básicas relacionadas con el lenguaje, la atención, la memoria, la motricidad, la comprensión y el razonamiento. Estas dificultades pueden manifestarse desde edades tempranas y afectar el desempeño escolar, la interacción social y el

desarrollo emocional del niño (Bravo, 2019). Es válido aclarar que estas dificultades no se asocian con una discapacidad, sino que surgen por variados factores de índole biológicos, emocionales, familiares y pedagógicos que por lo general se relacionan con limitaciones en la estimulación o el uso de metodologías inadecuadas, con respecto a esto Ausubel (1963) considera que para que haya un aprendizaje significativo es necesario emplear estrategias contextualizadas. Para complementar Bruner (1966) precisa que es imprescindible el acompañamiento y mediación docente.

Por consiguiente, la respuesta para la atención integral de estas necesidades es el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas con el empleo de estrategias inclusivas y un vínculo estrecho con las familias, generando acciones que respeten los ritmos y estilos de aprendizajes de cada niño, a través de actividades lúdicas y con material concreto. Las prácticas pedagógicas en la Educación Inicial son un conjunto de acciones, de estrategias didácticas y de decisiones de método que el docente lleva a cabo para favorecer el desarrollo de los niños. En Ecuador, el MINEDUC (2014) dice que la Educación Inicial tiene que basarse en metodologías activas, divertidas y participativas. En esas metodologías el juego, la exploración y la experimentación son los medios principales de aprendizaje. El juego, la exploración y la experimentación ayudan a la motivación, a la participación y a la construcción de aprendizajes. A esto se une el enfoque neuroeducativo resaltando la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje acordes al funcionamiento del cerebro infantil. Autores como Tokuhama (2019) y Mora (2020) señalan que el aprendizaje se potencia cuando se involucran emociones, movimiento y

experiencias multisensoriales favoreciendo el desarrollo de la atención, la memoria y la autorregulación.

El acompañamiento familiar constituye el primer espacio de socialización, aprendizaje y desarrollo emocional en la edad temprana. Desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) que plantea que el desarrollo del niño es el resultado de la interacción entre diversos sistemas, microsistema (familia y escuela) y el mesosistema orientado a mantener una relación de colaboración entre ambos lo que favorece el rendimiento del niño (Epstein, 2018). Estudios dicen que la idea funciona. El informe de la OECD (2021) dice que los niños que reciben apoyo en el hogar desarrollan habilidades de autorregulación, habilidades de lenguaje y habilidades de pensamiento. El estudio de Sénéchal y Young (2020) dice que la lectura en familia ayuda al desarrollo de la conciencia de los sonidos y al desarrollo del lenguaje, y el desarrollo de la conciencia de los sonidos y del lenguaje ayuda a prevenir dificultades de aprendizaje.

Por el contrario, la falta de acompañamiento familiar puede generar efectos negativos en el desarrollo infantil. García y López (2022) indican que la escasa participación de los padres se relaciona con dificultades en la atención, baja motivación y retrasos en el desarrollo del lenguaje. Además, la ausencia de rutinas y estímulos adecuados puede afectar la autorregulación y la adaptación escolar. Según UNICEF (2020), es fundamental fortalecer la relación familia-escuela mediante estrategias como talleres formativos, guías prácticas y espacios de diálogo. De esta manera se integra el enfoque constructivista que sostiene que el aprendizaje no se adquiere de manera pasiva, sino partir de un proceso de asimilación y acomodación (Piaget, 1972). Por otra parte, el

papel del adulto como guía y mediador de la actividad y se introdujo el concepto de zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979) y el aprendizaje por descubrimiento que promueve la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico (Bruner, 1966). Potenciando de esta forma la autonomía y la inclusión.

En el contexto específico de la Unidad Educativa “22 de Marzo”, se ha podido observar una problemática recurrente en infantes de 4 a 5 años relacionadas con manifestaciones atípicas en los procesos atencionales, el desarrollo del lenguaje expresivo-comprensivo y la capacidad para el seguimiento de instrucciones complejas. Esto limita la participación efectiva y el rendimiento en las experiencias de aprendizaje planificadas. Se evidencia prácticas docentes predominantemente homogéneas y poco diversificadas y un acompañamiento familiar irregular o asistemático. Estas incoherencias entre las exigencias del aula y el respaldo en el hogar acentúan las barreras para el aprendizaje de los párvulos.

A partir del escenario descrito, se formula la siguiente interrogante central de investigación: ¿De qué manera se articulan las prácticas pedagógicas y el acompañamiento familiar en la atención de las dificultades de aprendizaje que presentan los niños de 4 a 5 años de la Unidad Educativa “22 de Marzo”? Frente a esta situación la investigación se justifica a partir de variadas dimensiones. Desde un enfoque teórico, se profundiza en la interrelación conceptual entre las estrategias didácticas y el involucramiento familiar en el nivel inicial. En cuanto a la praxis, ofrece orientaciones basadas en acciones concretas para el docente y la formación de padres. Con respecto a lo social, promueve la inclusión educativa y el derecho a una educación equitativa y de calidad para la

infancia con requerimientos específicos. Con respecto al ámbito metodológico, ratifica un abordaje cualitativo detallado para la comprensión profunda de fenómenos socio pedagógicos en su contexto natural. Para dar respuesta a esta problemática, se establece como objetivo general analizar la articulación de las prácticas pedagógicas y el acompañamiento familiar en la atención de las dificultades de aprendizaje de los niños de 4 a 5 años de la Unidad Educativa “22 de Marzo”.

Materiales y Métodos

La presente investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, debido a que buscó comprender e interpretar las prácticas pedagógicas y el acompañamiento familiar en la atención de las dificultades de aprendizaje en niños de Educación Inicial. Se adoptó un diseño descriptivo–interpretativo y de campo, permitiendo analizar los fenómenos en su contexto natural, específicamente en la Unidad Educativa “22 de Marzo”. La investigación se desarrolló en la unidad educativa menciona con anterioridad, dicha institución es de sostenimiento fiscal ubicada en la provincia de Santa Elena, Ecuador. La población estuvo conformada por la totalidad de estudiantes matriculados en el subnivel II de Educación Inicial, junto con su docente tutora y los representantes legales de los niños.

En correspondencia con el enfoque cualitativo del estudio, la muestra por conveniencia, de carácter no probabilístico, dado que los participantes fueron seleccionados por criterios de pertinencia y accesibilidad definidos por la investigadora. Al tratarse de un solo grupo intacto de aula, población y muestra coinciden, por lo que participaron 51 informantes distribuidos de la siguiente manera: 25 niños y niñas de 4 a 5 años del subnivel II, quienes constituyeron el foco central de observación, ya

que fue en este grupo donde la docente identificó señales de alerta vinculadas a la atención, la expresión oral y el seguimiento de instrucciones, 1 docente tutora, responsable del grupo, seleccionada por ser la mediadora directa de las prácticas pedagógicas en el aula observada y 25 representantes legales de los niños, quienes fueron incluidos para comprender las dinámicas de acompañamiento y corresponsabilidad que se desarrollan en el hogar.

Los criterios de inclusión considerados fueron: (a) niños matriculados oficialmente en el subnivel II de la institución durante el período lectivo en curso; (b) docente a cargo del aula del subnivel II; y (c) padres de familia o representantes legales con custodia activa de los menores. Se excluyó a niños de otros subniveles y a representantes que no ejercieran custodia directa, pues su participación no correspondía al objeto de estudio. Bajo el enfoque cualitativo y en correspondencia con los objetivos del estudio, la información se organizó mediante una matriz de categorización configurada a partir del marco teórico (Vygotsky, 1979; Bronfenbrenner, 1987). Se estructuró en tres categorías fundamentales: prácticas pedagógicas, acompañamiento familiar y señales de alerta. Las mismas permitieron definir subcategorías e indicadores para el diseño y triangulación de las técnicas de observación, entrevista y encuesta.

Resultados y Discusión

Los resultados de este estudio demuestran que combinar las prácticas docentes y el apoyo familiar es el factor que ayuda a reducir las señales de alerta en la primera infancia. Esta combinación actúa directamente sobre esas señales y las mitiga durante los primeros años. Los resultados hacen pensar que las prácticas pedagógicas en educación inicial van más allá

de la simple transmisión de contenidos. Las prácticas pedagógicas se convierten en acompañamiento intencional que responde a las necesidades de cada niño y cada niña. La incorporación de metodologías lúdicas, experiencias y ambientes de aprendizaje ricos muestra lo que dice Mora (2020) y Tokuhami (2019). Mora (2020) y Tokuhami (2019) dicen que el desarrollo cognitivo infantil se fortalece cuando el aprendizaje incluye emociones, interacción y estímulos de varios sentidos. Desde esta perspectiva, la docente deja de asumir un papel exclusivamente instructivo y se posiciona como mediadora del aprendizaje, generando oportunidades para que los niños desarrollen sus capacidades desde sus propios ritmos y potencialidades.

Esta reflexión habla de los aportes de Vygotsky (1978). Vygotsky dice que la mediación pedagógica dentro de la Zona de Desarrollo Próximo ayuda a construir habilidades paso a paso. Vygotsky muestra que la intervención educativa a tiempo puede reducir las dificultades de aprendizaje y puede fortalecer la autonomía infantil en contextos inclusivos. Los hallazgos indican que el acompañamiento familiar, la participación de las familias, ayuda a los procesos de aprendizaje en la infancia. El cambio que se ve en los padres, al pasar de una participación que solo cumple actividades escolares a una implicación que muestra cariño, muestra la razón para ver a la familia como un aliado que ayuda a el proceso de educación y a el aprendizaje.

Esta realidad coincide con la teoría de la ecología de Bronfenbrenner (1987), que dice que el desarrollo de los niños se construye mediante la interacción entre los diferentes sistemas que rodean al niño, siendo fundamental la conexión entre el hogar y la escuela. Los aportes de Epstein (2018) ayudan

a entender que la colaboración entre docentes y familias crea condiciones para el desarrollo. Los resultados coinciden con los estudios de Basurto et al. (2025) y González y Suárez (2025). Los estudios de Basurto et al. (2025) y González y Suárez (2025) señalan que las prácticas familiares basadas en afecto, comunicación y rutinas ayudan a superar barreras de aprendizaje. Los autores muestran que la educación de la infancia necesita que docentes y familias actúen juntos y que todos los actores participen.

Los resultados alcanzados en torno a la atención, el lenguaje y el seguimiento de instrucciones evidencian que la intervención temprana desde un enfoque inclusivo permite atender las dificultades de aprendizaje sin recurrir a procesos de etiquetamiento que puedan limitar las oportunidades de desarrollo infantil. En concordancia con el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), es necesario comprender que durante la etapa inicial las manifestaciones del desarrollo requieren observación pedagógica, acompañamiento y estrategias contextualizadas antes de establecer interpretaciones definitivas.

Desde esta mirada, Bravo (2019) sostiene que la detección oportuna y la intervención psicopedagógica temprana mediante estrategias como el modelado lingüístico, apoyos visuales y actividades estructuradas favorecen la adquisición progresiva de habilidades esenciales. Los avances observados permiten contrastar las dificultades señaladas por Marcillo et al. (2026) y Anchundia et al. (2026), evidenciando que la formación continua de las familias, la adaptación de estrategias docentes y la valoración de la diversidad infantil contribuyen a transformar las posibles barreras en oportunidades de aprendizaje.

Tabla 1. Resultados obtenidos.

Categoría	Principales resultados	Evidencias identificadas	Interpretación
Prácticas pedagógicas inclusivas y mediación docente	Las prácticas pedagógicas inclusivas favorecen la atención de las necesidades individuales y permiten responder a los diferentes ritmos y características del desarrollo infantil	Uso de metodologías lúdicas, experiencias significativas, ambientes enriquecidos, apoyos visuales, actividades estructuradas y mediación intencional de la docente	La función docente trasciende la transmisión de contenidos y se orienta hacia el acompañamiento, la mediación y la generación de oportunidades de aprendizaje ajustadas a cada niño
Acompañamiento familiar como corresponsabilidad educativa	La participación activa de las familias fortalece el aprendizaje y contribuye a disminuir las dificultades identificadas durante la primera infancia	Mayor implicación familiar, acompañamiento afectivo, comunicación, establecimiento de rutinas y continuidad en el hogar de las orientaciones proporcionadas desde el contexto educativo	La familia constituye un agente corresponsable del desarrollo infantil y su articulación con la escuela permite dar continuidad a los procesos de estimulación y aprendizaje
Atención temprana, detección de señales de alerta e inclusión educativa	La observación y actuación oportuna permiten responder a dificultades relacionadas con atención, lenguaje y seguimiento de instrucciones sin convertir inmediatamente estas manifestaciones en etiquetas diagnósticas	Observación pedagógica, modelado lingüístico, apoyos visuales, actividades estructuradas, adaptación de estrategias y seguimiento de los avances	La identificación temprana de necesidades permite implementar apoyos oportunos y reducir barreras para el aprendizaje y la participación
Resultado integrador	La combinación de prácticas docentes inclusivas y acompañamiento familiar aparece como el elemento central relacionado con la disminución de las señales de alerta observadas	Articulación escuela-familia, intervención pedagógica temprana, acompañamiento afectivo, estimulación y seguimiento continuo	La atención de las señales de alerta requiere una actuación corresponsable y contextualizada que integre escuela, familia y características particulares del niño

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos permiten identificar que la disminución de las señales de alerta durante la primera infancia no parece depender de una acción aislada, sino de la articulación entre las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes y el acompañamiento proporcionado por las familias. Este hallazgo coincide con la evidencia internacional reciente sobre desarrollo infantil temprano. Jeong et al. (2021), mediante una revisión sistemática y metaanálisis de 102 ensayos controlados aleatorizados desarrollados en 33 países, encontraron que las intervenciones dirigidas a padres produjeron efectos favorables en el desarrollo cognitivo, lingüístico, motor y socioemocional, además de mejorar las prácticas parentales y las interacciones entre cuidadores y niños.

De manera semejante, Zhang et al. (2021), al analizar 21 ensayos con más de 10.400 niños de países de ingresos bajos y medios, identificaron efectos positivos de las intervenciones parentales y de estimulación sobre el desarrollo cognitivo, lingüístico y motor. Estos

antecedentes respaldan los resultados del presente estudio al evidenciar que el desarrollo infantil se fortalece cuando los estímulos recibidos no quedan restringidos a un único contexto, sino que encuentran continuidad en las interacciones cotidianas con los adultos significativos.

En relación con la primera categoría, prácticas pedagógicas inclusivas y mediación docente, los hallazgos muestran que las metodologías lúdicas, la adaptación de las actividades y la creación de ambientes de aprendizaje estimulantes favorecen una respuesta educativa más ajustada a las necesidades de cada niño. Esta interpretación encuentra correspondencia con Taylor y Boyer (2020), quienes sostienen que el aprendizaje basado en el juego constituye una pedagogía centrada en el niño que permite integrar el desarrollo académico, social y emocional mediante experiencias apropiadas para la edad y sensibles a los intereses y capacidades infantiles. Asimismo, Gibb et al. (2021) encontraron mejoras después de la aplicación de un programa basado en juegos

para niños de educación preescolar, particularmente en medidas relacionadas con funciones ejecutivas y otros componentes del desarrollo; los autores destacaron que estas actividades podían incorporarse dentro de las prácticas habituales del contexto preescolar. De esta manera, los resultados del presente estudio se aproximan a la evidencia que concibe el juego no simplemente como entretenimiento, sino como una herramienta pedagógica susceptible de ser intencionalmente mediada para estimular capacidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales.

La importancia atribuida a la mediación docente también coincide con Sanches et al. (2022), quienes estudiaron estrategias destinadas a fortalecer las relaciones docente-niño en aulas preescolares inclusivas. Sus resultados mostraron la relevancia de las interacciones emocionalmente responsivas, la gestión del aula, la consideración de las perspectivas infantiles y el andamiaje del aprendizaje. Particularmente, los autores señalaron que la falta de conocimientos constituía una de las principales dificultades percibidas por los docentes para implementar estas estrategias.

Este resultado complementa los hallazgos actuales, porque indica que la inclusión educativa no depende únicamente de la disposición favorable del profesorado, sino también de la preparación necesaria para seleccionar, adaptar y aplicar estrategias según las necesidades particulares de los niños. Por consiguiente, la formación docente continua constituye un componente relevante para que las señales de alerta identificadas puedan traducirse en decisiones pedagógicas oportunas y no únicamente en la descripción de dificultades. Esta interpretación recibe apoyo adicional del estudio longitudinal de Koşkulu et al. (2024), desarrollado con 876 niños y 215

docentes. Los investigadores encontraron que el apoyo instructivo del profesorado predijo positivamente el crecimiento de la atención selectiva entre los dos y tres años, aunque no todos los componentes de interacción docente mostraron asociaciones con todas las funciones ejecutivas evaluadas.

Este matiz resulta importante para interpretar los hallazgos de la presente investigación, puesto que permite evitar la idea de que cualquier práctica docente produce automáticamente los mismos efectos. Más bien, parece necesario considerar el tipo de apoyo, la habilidad que se pretende desarrollar, las características individuales del niño y la continuidad de las experiencias educativas. Los avances identificados en atención y seguimiento de instrucciones en el presente estudio pueden comprenderse desde esta perspectiva, en la cual la calidad y especificidad de la mediación adquieren especial relevancia.

También es importante señalar que la evidencia sobre metodologías lúdicas no muestra efectos idénticos para todas las áreas del desarrollo. Skene et al. (2022), en una revisión sistemática y metaanálisis de 39 estudios sobre juego guiado, encontraron ventajas respecto de la instrucción directa en determinadas habilidades matemáticas, conocimiento de formas y flexibilidad cognitiva, así como beneficios frente al juego libre en vocabulario espacial; sin embargo, no encontraron diferencias consistentes para todos los resultados de alfabetización o desarrollo socioemocional. Esta evidencia permite precisar los resultados actuales: las estrategias lúdicas pueden constituir un recurso importante, pero su efectividad depende de la finalidad pedagógica, el grado de mediación adulta y la capacidad específica que se busca estimular. Por ello, el componente decisivo no sería simplemente

incorporar actividades de juego, sino diseñarlas intencionalmente, observar la respuesta del niño y realizar los ajustes necesarios durante el proceso educativo.

En cuanto a la segunda categoría, acompañamiento familiar como corresponsabilidad educativa, los resultados muestran que el tránsito desde una participación familiar limitada al cumplimiento de actividades hacia una implicación caracterizada por el afecto, la comunicación, las rutinas y el acompañamiento constante fortalece el proceso educativo infantil. Este hallazgo encuentra especial correspondencia con Jeong et al. (2021), quienes reportaron que las intervenciones parentales mejoraron significativamente el conocimiento de los padres, sus prácticas educativas y la calidad de las interacciones padre-hijo.

Además, los programas que incorporaban componentes de cuidado sensible y responsivo mostraron efectos superiores en diferentes resultados. De manera complementaria, Zhang et al. (2021) encontraron que las intervenciones parentales con estimulación y cuidado responsivo tuvieron efectos positivos sobre distintas dimensiones del desarrollo, particularmente en poblaciones vulnerables. Estos estudios permiten interpretar que la familia no constituye únicamente un apoyo externo para las actividades escolares, sino un entorno permanente de aprendizaje en el que la conversación, el juego, el afecto y las rutinas pueden reforzar las habilidades estimuladas desde la institución educativa.

Respecto de la tercera categoría, atención temprana, detección de señales de alerta e inclusión educativa, los resultados relacionados con atención, lenguaje y seguimiento de instrucciones muestran la relevancia de

intervenir oportunamente cuando se identifican dificultades. No obstante, estos resultados deben interpretarse diferenciando la detección pedagógica de un diagnóstico clínico.

La observación realizada por el docente permite reconocer comportamientos que requieren apoyo, seguimiento o eventualmente derivación profesional, pero no sustituye los procedimientos diagnósticos especializados. Desde el ámbito educativo, la principal aportación consiste en responder tempranamente mediante estrategias contextualizadas. Esta interpretación coincide con Sanches et al. (2022), quienes destacan que los niños en riesgo o con discapacidad pueden requerir apoyos específicos que favorezcan su participación en ambientes educativos naturales, así como con la evidencia de las intervenciones tempranas centradas en estimulación y cuidado responsivo sintetizada por Zhang et al. (2021). En consecuencia, identificar una señal de alerta adquiere verdadero sentido pedagógico cuando conduce a la observación sistemática, adaptación de la enseñanza, comunicación con la familia y seguimiento del progreso infantil.

En conjunto, la comparación con la literatura reciente respalda el principal resultado de esta investigación: las respuestas educativas durante la primera infancia adquieren mayor consistencia cuando integran mediación docente, estrategias inclusivas, actividades lúdicas intencionadas, acompañamiento familiar y actuación temprana. Sin embargo, los estudios revisados también advierten que los efectos pueden variar de acuerdo con las características del niño, la intensidad de las intervenciones y las capacidades específicamente trabajadas. Por ello, los resultados no deberían interpretarse como evidencia de que una estrategia aislada elimina

por sí misma las señales de alerta, sino como indicio de que la coordinación sostenida entre familia y escuela puede generar condiciones más favorables para prevenir la consolidación de dificultades, fortalecer habilidades emergentes y ofrecer apoyos oportunos antes de que las barreras para el aprendizaje y la participación se intensifiquen.

Conclusiones

El desarrollo integral en la primera infancia requiere la implementación de enfoques pedagógicos integradores que superen los modelos tradicionales de enseñanza y promuevan una mediación activa, diversificada e inclusiva. En este sentido, la articulación entre las prácticas docentes y el acompañamiento familiar constituye un elemento fundamental para atender de manera oportuna las señales de alerta durante los primeros años, favoreciendo procesos educativos centrados en las necesidades, ritmos y potencialidades de cada niño, sin recurrir a prácticas de estigmatización.

El diagnóstico inicial realizado en el subnivel II de la Unidad Educativa “22 de Marzo” permitió identificar una limitada articulación entre las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula y las dinámicas de apoyo familiar. La homogeneidad metodológica, junto con la escasa interacción familiar derivada principalmente de la disponibilidad limitada de tiempo, incidió en las dificultades observadas en los niños relacionadas con la atención sostenida, la expresión verbal y el seguimiento de instrucciones. Estos hallazgos evidenciaron la necesidad de fortalecer tanto las estrategias pedagógicas como la participación de las familias en el proceso educativo.

El diseño e implementación del programa de intervención evidenció la pertinencia de integrar sistemáticamente prácticas docentes

inclusivas con acciones de orientación y acompañamiento familiar. La reorganización del aula mediante rincones de aprendizaje, agendas visuales y estrategias pedagógicas diversificadas, complementada con talleres vivenciales dirigidos a las familias sobre establecimiento de rutinas, lectura compartida y acompañamiento afectivo, permitió fortalecer la relación entre el contexto escolar y el hogar. Asimismo, esta intervención favoreció la transformación del rol docente hacia una función mediadora y promovió una participación más activa de las familias en el proceso de aprendizaje.

Los resultados obtenidos permiten concluir que la articulación intencional entre las prácticas pedagógicas inclusivas y el acompañamiento familiar afectivo y formativo contribuyó a reducir las señales de alerta relacionadas con la atención, el lenguaje y el seguimiento de instrucciones en los niños de 4 a 5 años. La coordinación entre el aula y el hogar favoreció el fortalecimiento de la autonomía, la autorregulación, la comprensión de consignas y la participación infantil, consolidando condiciones educativas más inclusivas y sensibles a las necesidades del desarrollo durante la primera infancia.

Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anchundia, R., Muentes, L., Plúas, V., & Tomalá, A. (2026). Influencia del contexto familiar en el proceso educativo de los niños de 4 años. *Dominio de las Ciencias*, 12(1), 2466–2488.
<https://doi.org/10.23857/dc.v12i1.4807>
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

- <https://books.google.com/books?id=TpVLA AAAYAAJ>
- Basurto, K., Franco, S., Jerez, E., Jumbo, D., & Lamar, M. (2025). Participación familiar y su influencia en el desarrollo socioemocional de los niños de educación inicial de 4 a 5 años. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(6), 4875–4890.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.4875>
- Bravo, L. (2017). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar: Introducción a la educación especial*. Editorial Universitaria.
<https://books.google.com/books/about/Psicol>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
<https://books.google.com/books?id=J2pEAA AAAYAAJ>
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
https://books.google.com/books/about/Toward_a_Theory_of_Instruction.html?id=moJb AAAAMAAJ
- Epstein, J. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
<https://books.google.com/books?id=BxdWD wAAQBAJ>
- García, M., & López, J. (2022). Acompañamiento familiar y rendimiento escolar en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Educación*, 14(2), 45–61.
- Gibb, R., Coelho, L., Van Rootselaar, N. A., Halliwell, C., MacKinnon, M., Plomp, I., & Gonzalez, C. L. R. (2021). Promoting executive function skills in preschoolers using a play-based program. *Frontiers in Psychology*, 12, 720225.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720225>
- González, A., & Suárez, M. (2025). *Acompañamiento familiar en el desarrollo de habilidades cognitivas en niños de 5 años* [Trabajo de titulación de grado, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Institucional UPSE.
<https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/12716>
- Herrera, S., & García, M. (2025). *Narrativa digital y el desarrollo del lenguaje oral en los niños de 4 a 5 años* [Trabajo de titulación de grado, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional de la Universidad de Guayaquil.
<https://books.google.com/books?id=TpVLA AAAYAAJ>
- Jeong, J., Franchett, E., Ramos, C., Rehmani, K., & Yousafzai, A. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLOS Medicine*, 18(5), e1003602.
<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602>
- Koşkulu, S., Blom, E., Van de Weijer, E., Grandfield, E., Verhagen, J., & Mulder, H. (2024). Teachers matter in early childhood: The relation between teacher behaviours and executive function development in toddlerhood. *Infant and Child Development*, 33(3), e2474.
<https://doi.org/10.1002/icd.2474>
- Marcillo, N., López, T., Reyes, N., & Blakman-Briones, Y. A. (2026). Estrategias metodológicas para la estimulación del lenguaje en niños y niñas de 4 a 5 años. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 7(1), 139–166.
<https://doi.org/10.60100/rcmg.v7i1.910>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Currículo de Educación Inicial*.
<https://educacion.gob.ec/wp->
- Mora, F. (2021). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama* (2.ª ed. revisada). Alianza Editorial.
<https://www.alianzaeditorial.es/libro/alianza-ensayo/neuroeducacion-francisco-mora-9788413625225/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
<https://books.google.com/books/about/Psicol>

[og%C3%ADa y pedagog%C3%ADa.html?id=qndrtAEACAAJ](https://doi.org/10.3389/feduc.2022.944822)

Sanches, M., Gonçalves, J., Araújo, S., Alves, S., & Barros, S. (2022). Building inclusive preschool classrooms: How desirable and feasible is a set of strategies that facilitate teacher-child relationships? *Frontiers in Education*, 7, 944822.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.944822>

Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880–907.

<https://doi.org/10.3102/0034654308320319>

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>

Taro, J., Flores, D., & González, J. (2025). Impacto de la pedagogía constructivista en el desarrollo cognitivo de niños de 4 a 5 años. *Concordia*, 5(9), 44–58.

<https://doi.org/10.62319/concordia.v.5i9.36>

Taylor, M., & Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 127–133.

<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00989-7>

Tokuhamma, T. (2018). *Neuromyths: Debunking false ideas about the brain*. W. W. Norton & Company.

<https://wwnorton.co.uk/books/9780393713237-neuromyths>

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.

<https://www.unesco.org/gem->

United Nations Children's Fund. (2020). *Guía para el acompañamiento familiar en el aprendizaje*. UNICEF.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

https://books.google.com/books/about/El_de

Zhang, L., Ssewanyana, D., Martin, M., Lye, S., Moran, G., Abubakar, A., Marfo, K., Marangu, J., Proulx, K., & Malti, T. (2021). Supporting child development through parenting interventions in low- to middle-income countries: An updated systematic review. *Frontiers in Public Health*, 9, 671988.

<https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.671988>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Luz Mariney Portocarrero Quintero, Alejandra Carolina Paciotta Santiago y Ana Isabel Tomalá Andrade.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT). Luz Mariney Portocarrero Quintero: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. Alejandra Carolina Paciotta Santiago: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos. Ana Isabel Tomalá Andrade: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

