

ESTIMULACIÓN TEMPRANA

CON ENFOQUE DE DESARROLLO
INFANTIL INTEGRAL

ESTRATEGIAS, EVIDENCIAS Y GUÍA PRÁCTICA
PARA LA EDUCACIÓN INICIAL




**Live
Working**
EDITORIAL

ISBN: 978-9907-851-08-3



CRÉDITOS EDITORIALES

ESTIMULACIÓN TEMPRANA CON ENFOQUE DE DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL

1. Ana Jacqueline Noblecilla Olaya

Afiliación: Universidad Estatal de Milagro

Correo: anoblecilla01@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5430-2210>

2. Paulina Iralda Verzosi Vargas

Afiliación: Universidad Estatal de Milagro

Correo: pverzosi1@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8490-2022>

3. Diana Isabel Chéquer Bajaña

Afiliación: Universidad Estatal de Milagro

Correo: dchequerb@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3309-3456>

4. Rosa Alexandra Marmol Maridueña

Afiliación: Unidad Educativa Cinco de Octubre

Correo: rm_006_@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1936-0472>

5. Jazmín Dalinda Aquino Soto

Afiliación: Unidad Educativa Enma Rodríguez Viuda de Guevara

Correo: aquinojazmin1992@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3547-1771>

INDEXACIÓN

Dirección y Coordinación Editorial: Sara Díaz Villacís

Revisión de contenido Christian Armendáriz PhD

Revisión pedagógica: Fabrizzio Andrade PhD (c)

© ® Derechos de Copia y Propiedad Intelectual

Maquetación y Diseño de portada: *Sara Díaz V*

Libro bajo revisión técnica y didáctica de pares

Guayaquil - Ecuador

Octubre del 2026



Descarga:

<https://liveworkingeditorial.com/product/978-9907-851-08-3/>

Enlace del DOI:

<https://doi.org/10.63792/978-9907-851-08-3>



Certificado de autenticidad



ISBN: 978-9907-851-08-3



Primera edición: 2026

Esta obra se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Se permite la reproducción y distribución no comercial, siempre y cuando se cite la fuente original y no se realicen obras derivadas.

Distribuido digitalmente.



ÍNDICE GENERAL

CRÉDITOS EDITORIALES.....	II
INDEXACIÓN	III
ÍNDICE GENERAL	5
ÍNDICE DE TABLAS	9
ÍNDICE DE FIGURAS	12
PRÓLOGO	13
RESUMEN	15
ABSTRACT	16
INTRODUCCIÓN.....	17
UNIDAD 1. PRIMERA INFANCIA Y DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL	19
1.1 Los primeros tres años como periodo de grandes oportunidades de desarrollo.....	19
1.2 Desarrollo infantil integral: una mirada multidimensional	22
1.3 Comunicación y lenguaje en la primera infancia.....	27
1.4 Motricidad gruesa y motricidad fina.....	31
1.5 Cognición, exploración y resolución de problemas	34
1.6 Desarrollo personal-social, regulación y autonomía	38
1.7 Vulnerabilidad social, territorio y oportunidades de desarrollo	41
1.8 El papel de la familia, el centro infantil y la comunidad...	44
1.9 Pertinencia sociocultural y respeto a la diversidad	48
1.10 Límites de la observación educativa y criterios para la derivación	51

UNIDAD 2. ESTIMULACIÓN TEMPRANA: INTERACCIÓN, JUEGO Y EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE 56

2.1 Qué es y qué no es la estimulación temprana	56
2.2 Interacción responsiva y afectiva como base de la intervención	60
2.3 Atención conjunta, imitación, conversación y lectura compartida	64
2.4 Juego y estimulación cognitivo-lingüística	67
2.5 Experiencias motrices, postura, desplazamiento y manipulación	70
2.6 Ambientes seguros y materiales de bajo costo.....	73
2.7 Repetición con variación y ajuste al ritmo individual	77
2.8 Continuidad hogar-centro: actividades integradas a las rutinas familiares	81
2.9 Participación del cuidador y acompañamiento a las familias	85
2.10 Planificación de experiencias breves y observables	88

UNIDAD 3. PIET-E 0-3: GUÍA PRÁCTICA POR RANGOS EVOLUTIVOS. 92

3.1 Fundamentos y arquitectura del Programa Integral de Estimulación Temprana 0-3	92
3.2 Los cuatro momentos de una sesión: observar, intervenir, transferir y registrar	95
3.3 Orientaciones para 0 a 6 meses: vínculo, atención, postura y exploración sensorial.....	100
3.4 Orientaciones para 7 a 12 meses: desplazamiento, prensión, gestos y permanencia del objeto.....	103
3.5 Orientaciones para 13 a 24 meses: marcha, lenguaje, juego funcional y autonomía inicial	106

3.6 Orientaciones para 25 a 36 meses: frases, juego simbólico, coordinación y participación social	111
3.7 Selección y adaptación de materiales seguros	114
3.8 Rol de la docente y del cuidador durante la actividad... 118	
3.9 Práctica semanal para el hogar y devolución a las familias	121
3.10 Adaptación territorial y sociocultural de las experiencias 124	
UNIDAD 4. EVALUACIÓN, SEGUIMIENTO E IMPLEMENTACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL	128
4.1 Evaluar para acompañar: observación por dominios del desarrollo	128
4.2 Indicadores observables y registro del progreso	132
4.3 La Ficha de Desarrollo Infantil Integral 0-3 como experiencia metodológica del estudio	135
4.4 Pretest, posttest y lectura responsable de los cambios observados	139
4.5 Resultados del estudio piloto: alcances y límites de interpretación	142
4.6 Señales de alerta, derivación y trabajo interdisciplinario 145	
4.7 Seguridad, ética y protección de la identidad infantil 148	
4.8 Formación de docentes y acompañamiento a cuidadores 152	
4.9 Implementación en centros públicos y contextos con recursos limitados.....	155
4.10 Monitoreo de calidad, sostenibilidad y posibilidades de réplica	158
4.11 Agenda de investigación futura y mejora continua de la estrategia	162

CONCLUSIONES GENERALES	167
RECOMENDACIONES	173
GLOSARIO	178
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184
ANEXOS DE APLICACIÓN	193

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Experiencias para los primeros tres años como periodo de grandes oportunidades de desarrollo.....	21
Tabla 2. Experiencias para desarrollo infantil integral: una mirada multidimensional.....	25
Tabla 3. Experiencias para comunicación y lenguaje en la primera infancia.....	29
Tabla 4. Experiencias para motricidad gruesa y motricidad fina	33
Tabla 5. Experiencias para cognición, exploración y resolución de problemas.....	36
Tabla 6. Experiencias para desarrollo personal-social, regulación y autonomía.....	39
Tabla 7. Experiencias para vulnerabilidad social, territorio y oportunidades de desarrollo	42
Tabla 8. Experiencias para el papel de la familia, el centro infantil y la comunidad.....	46
Tabla 9. Experiencias para pertinencia sociocultural y respeto a la diversidad	50
Tabla 10. Experiencias para límites de la observación educativa y criterios para la derivación	53
Tabla 11. Experiencias para qué es y qué no es la estimulación temprana	58
Tabla 12. Experiencias para interacción responsiva y afectiva como base de la intervención	62
Tabla 13. Experiencias para atención conjunta, imitación, conversación y lectura compartida	65
Tabla 14. Experiencias para juego y estimulación cognitivo-lingüística	68
Tabla 15. Experiencias para experiencias motrices, postura, desplazamiento y manipulación	72

Tabla 16. Experiencias para ambientes seguros y materiales de bajo costo	76
Tabla 17. Experiencias para repetición con variación y ajuste al ritmo individual	79
Tabla 18. Experiencias para continuidad hogar-centro: actividades integradas a las rutinas familiares	83
Tabla 19. Experiencias para participación del cuidador y acompañamiento a las familias	86
Tabla 20. Experiencias para planificación de experiencias breves y observables.....	89
Tabla 21. Experiencias para fundamentos y arquitectura del programa integral de estimulación temprana 0-3	94
Tabla 22. Experiencias para los cuatro momentos de una sesión: observar, intervenir, transferir y registrar	98
Tabla 23. Experiencias para orientaciones para 0 a 6 meses: vínculo, atención, postura y exploración sensorial	101
Tabla 24. Experiencias para orientaciones para 7 a 12 meses: desplazamiento, prensión, gestos y permanencia del objeto	104
Tabla 25. Experiencias para orientaciones para 13 a 24 meses: marcha, lenguaje, juego funcional y autonomía inicial	108
Tabla 26. Experiencias para orientaciones para 25 a 36 meses: frases, juego simbólico, coordinación y participación social	113
Tabla 27. Experiencias para selección y adaptación de materiales seguros	116
Tabla 28. Experiencias para rol de la docente y del cuidador durante la actividad	119
Tabla 29. Experiencias para práctica semanal para el hogar y devolución a las familias	122
Tabla 30. Experiencias para adaptación territorial y sociocultural de las experiencias.....	125

Tabla 31. Experiencias para evaluar para acompañar: observación por dominios del desarrollo	131
Tabla 32. Experiencias para indicadores observables y registro del progreso.....	134
Tabla 33. Experiencias para la ficha de desarrollo infantil integral 0-3 como experiencia metodológica del estudio	137
Tabla 34. Experiencias para pretest, postest y lectura responsable de los cambios observados	140
Tabla 35. Experiencias para resultados del estudio piloto: alcances y límites de interpretación	143
Tabla 36. Experiencias para señales de alerta, derivación y trabajo interdisciplinario.....	147
Tabla 37. Experiencias para seguridad, ética y protección de la identidad infantil.....	150
Tabla 38. Experiencias para formación de docentes y acompañamiento a cuidadores	153
Tabla 39. Experiencias para implementación en centros públicos y contextos con recursos limitados	156
Tabla 40. Experiencias para monitoreo de calidad, sostenibilidad y posibilidades de réplica	161
Tabla 41. Experiencias para agenda de investigación futura y mejora continua de la estrategia	164
Tabla 42. Formato orientativo del anexo 1	193
Tabla 43. Formato orientativo del anexo 2	194
Tabla 44. Formato orientativo del anexo 3	195
Tabla 45. Formato orientativo del anexo 4	196
Tabla 46. Formato orientativo del anexo 5	197
Tabla 47. Formato orientativo del anexo 6	198

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Panorama de oportunidades del desarrollo infantil en los primeros tres años.	19
Figura 2. Dominios interrelacionados del desarrollo infantil integral de 0 a 3 años.	24
Figura 3. Etapas funcionales de la comunicación temprana en la primera infancia.	27
Figura 4. Desarrollo motor infantil: articulación entre motricidad gruesa y motricidad fina.	31
Figura 5. Red de apoyo para el desarrollo infantil integral.	44
Figura 6. Interacción responsiva en experiencias de juego.	56
Figura 7. Componentes de la interacción responsiva y afectiva.	60
Figura 8. Componentes de un ambiente seguro y pertinente para la estimulación temprana.	73
Figura 9. Ciclo de continuidad entre hogar y centro infantil.	81
Figura 10. Ruta de aplicación del programa por edades.	92
Figura 11. Secuencia operativa de una sesión de estimulación temprana centrada en la observación, la intervención, la transferencia y el registro.	97
Figura 12. Orientaciones prácticas para niñas y niños de 13 a 24 meses.	106
Figura 13. Orientaciones prácticas para niñas y niños de 25 a 36 meses.	111
Figura 14. Ciclo de evaluación y mejora pedagógica.	128
Figura 15. Proceso de evaluación para acompañar el desarrollo infantil.	129
Figura 16. Ruta de monitoreo de calidad, sostenibilidad y réplica. ..	159

PRÓLOGO

La primera infancia no constituye una etapa de espera antes de la escolaridad. Durante los primeros tres años se consolidan formas de comunicación, exploración, movimiento y relación afectiva que hacen posible la participación creciente en la vida familiar y comunitaria. Acompañar este proceso significa ofrecer experiencias oportunas sin imponer una secuencia rígida de logros.

En distintos territorios coexisten entornos urbanos, periurbanos y rurales con condiciones diversas de movilidad, disponibilidad de servicios y acceso a materiales. Una guía de estimulación temprana requiere reconocer esa diversidad sin reducir a los niños a su condición económica o al lugar en el que viven. La intervención educativa debe partir de sus intereses, vínculos cotidianos y oportunidades reales de interacción.

El libro se organiza en cuatro capítulos. El primero aborda los fundamentos del desarrollo integral; el segundo presenta la interacción responsiva y el juego como medios de estimulación; el tercero propone una ruta práctica por edades; y el cuarto trata la observación, el acompañamiento familiar y la implementación institucional.

Esta obra distingue rigurosamente una guía pedagógica de un instrumento clínico. Las observaciones de docentes y cuidadores permiten orientar experiencias y advertir cambios que requieren seguimiento, pero no autorizan diagnósticos médicos. Ante señales persistentes de alerta corresponde articular la atención con los servicios competentes.

El programa piloto referido en el documento de origen se conserva como antecedente metodológico aportado por sus responsables. La aclaración editorial sitúa ese antecedente ; sin embargo, su

localización exacta, registros y resultados no han sido auditados en esta etapa mediante la base primaria. La exposición de sus valores no equivale a una validación independiente.

El sentido de estas páginas reside en fortalecer el juicio profesional, no en aumentar mecánicamente el número de actividades. Una experiencia breve, respetuosa y significativa puede ser más valiosa que una sucesión extensa de tareas desvinculadas del interés del niño. La calidad surge de la observación, el diálogo con las familias y la revisión cotidiana de las decisiones.

RESUMEN

Este libro presenta una guía académica y práctica de estimulación temprana con enfoque de desarrollo infantil integral para niños de cero a tres años . Su propósito es apoyar a docentes de Educación Inicial, estudiantes y cuidadores en la planificación de experiencias respetuosas, seguras y culturalmente pertinentes. La obra articula cuatro componentes: fundamentos del desarrollo en comunicación, motricidad, cognición y autonomía; interacción responsiva mediante juego y exploración; actividades diferenciadas por rangos evolutivos; y evaluación mediante observación, acompañamiento familiar y criterios de derivación. La propuesta incluye materiales accesibles, secuencias breves y registros orientativos que facilitan la continuidad entre centro y hogar. Se incorpora como antecedente un programa piloto de ocho semanas descrito en el documento de origen, cuyos resultados deben interpretarse con cautela debido a su tamaño y alcance. El texto no transforma la observación educativa en diagnóstico clínico ni considera los hitos como estándares inflexibles. Su contribución se centra en convertir la evidencia disponible en decisiones pedagógicas reflexivas que respeten la variabilidad individual y las condiciones territoriales . La implementación exige formación docente, participación de familias, protección infantil y revisión constante de las prácticas utilizadas.

Palabras clave: estimulación temprana; desarrollo infantil integral; primera infancia; educación inicial; participación familiar.

ABSTRACT

This book presents an academic and practical guide to early stimulation from a comprehensive child development perspective for children aged zero to three in diverse educational contexts. It seeks to support early childhood teachers, students, and caregivers in planning respectful, safe, and culturally relevant experiences. Four interconnected areas structure the work: developmental foundations in communication, motor skills, cognition, and autonomy; responsive interaction through play and exploration; age-sensitive activities; and assessment based on observation, family participation, and referral criteria. The guide includes accessible materials, short sequences, and indicative records to facilitate continuity between educational settings and home. An eight-week pilot programme described in the source proposal is discussed as a methodological antecedent, while acknowledging the limitations of its sample and scope. Educational observation is not treated as a clinical diagnosis, and developmental milestones are not presented as inflexible standards. The contribution lies in connecting available evidence with reflective pedagogical decisions, respect for individual variability, and territorial diversity in Ecuador. Responsible implementation requires teacher preparation, caregiver participation, child safeguarding, and continuous evaluation of practice.

Keywords: early stimulation; comprehensive child development; early childhood; early childhood education; family engagement.

INTRODUCCIÓN

El periodo que transcurre desde el nacimiento hasta los tres años comprende transformaciones rápidas en los sistemas sensoriales, el movimiento, la comunicación y la relación con otras personas. En estos procesos intervienen factores biológicos y ambientales cuya interacción es compleja; por ello, una propuesta educativa no debe reducir el desarrollo a una lista de tareas que deben cumplirse a una edad exacta.

La estimulación temprana encuentra su mayor sentido cuando parte de actividades compartidas: mirar un objeto, escuchar una voz familiar, anticipar una rutina, buscar una pieza, desplazarse para explorar o representar una situación cotidiana. Las experiencias adquieren valor a través de relaciones seguras, respuestas sensibles y oportunidades reiteradas de participación.

Según el contexto, las condiciones de enseñanza y cuidado pueden diferir considerablemente entre cantones, barrios y comunidades. Una guía aplicable necesita considerar el costo de los materiales, la disponibilidad de tiempo familiar, el acceso a servicios y la diversidad cultural sin hacer afirmaciones uniformes sobre toda la provincia.

La literatura sobre cuidados sensibles y desarrollo temprano subraya que los instrumentos de observación deben considerar aprendizaje temprano, protección y respuesta del cuidador, además de condiciones de salud y nutrición (Jeong et al., 2022). Estudios de intervención centrada en la familia realizados en Ecuador también respaldan el análisis de prácticas contextuales y de participación (Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

La propuesta incluye orientaciones pedagógicas y formatos prácticos, no recetas clínicas. Las docentes pueden documentar conductas observables, dialogar con los cuidadores y adaptar las actividades,

pero los juicios sobre trastornos del desarrollo o condiciones de salud corresponden a profesionales habilitados.

El material de origen describe un estudio piloto con veinte niños, dos grupos y seguimiento de ocho semanas. Esos datos se presentan como antecedente de la propuesta sin generalizarlos a la población . Para convertirlos en resultados científicos concluyentes se requiere el informe completo, los instrumentos, el consentimiento y la base de datos verificables.

Los capítulos avanzan desde los fundamentos conceptuales a la aplicación: comprender el desarrollo, planificar interacciones, implementar una ruta por edades y evaluar las condiciones de continuidad. Al final se incluyen anexos que pueden adaptarse a centros públicos, privados y comunitarios.

UNIDAD 1. PRIMERA INFANCIA Y DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL

Propósito del capítulo. Analizar y aplicar sus fundamentos en el contexto de la Educación Inicial mediante criterios de desarrollo integral, seguridad, participación familiar y documentación pedagógica.

Figura 1. Panorama de oportunidades del desarrollo infantil en los primeros tres años.



1.1 Los primeros tres años como periodo de grandes oportunidades de desarrollo

El apartado «Los primeros tres años como periodo de grandes oportunidades de desarrollo» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación

educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con comunicación y vínculo, una orientación útil consiste en responder a miradas y vocalizaciones, describir acciones sencillas y esperar turnos de interacción. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a miradas compartidas, gestos espontáneos, respuestas vocales o palabras funcionales. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del

desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 1. Experiencias para los primeros tres años como periodo de grandes oportunidades de desarrollo

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

1.1.1. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

1.2 Desarrollo infantil integral: una mirada multidimensional

El apartado «Desarrollo infantil integral: una mirada multidimensional» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por

esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con movimiento y exploración, una orientación útil consiste en ofrecer superficies seguras para cambios posturales, agarre, desplazamiento y coordinación sin forzar posiciones. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a iniciativa de movimiento, control postural, alcance, manipulación y disfrute. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).



Figura 2. Dominios interrelacionados del desarrollo infantil integral de 0 a 3 años.

Nota. Esquema de elaboración editorial con diseño visual tipo napkin para facilitar la comprensión del tema.

1.2.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 2. Experiencias para desarrollo infantil integral: una mirada multidimensional

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	interacción acompañada de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y interacción acompañadas sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	interacción acompañada simbólico, secuencias breves y cuentos y diálogos	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

1.2.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

1.3 Comunicación y lenguaje en la primera infancia

La lectura compartida, el canto y la narración han sido relacionados con oportunidades de desarrollo comunicativo; estos hallazgos son asociaciones contextuales y no sustituyen la observación individual (Mohammed et al., 2023; Chen et al., 2024).

Figura 3. Etapas funcionales de la comunicación temprana en la primera infancia.



El apartado «Comunicación y lenguaje en la primera infancia» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre

comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con cognición y resolución, una orientación útil consiste en presentar objetos cotidianos para explorar relaciones de causa y efecto, permanencia, clasificación simple y juego simbólico. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a atención al objeto, ensayo de soluciones, anticipación y transferencia a otras rutinas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).-

1.3.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 3. Experiencias para comunicación y lenguaje en la primera infancia

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes, ajustado a las preferencias del niño	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras, ajustado a las preferencias del niño	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos, ajustado a las preferencias del niño	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados, ajustado a las preferencias del niño	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

1.3.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

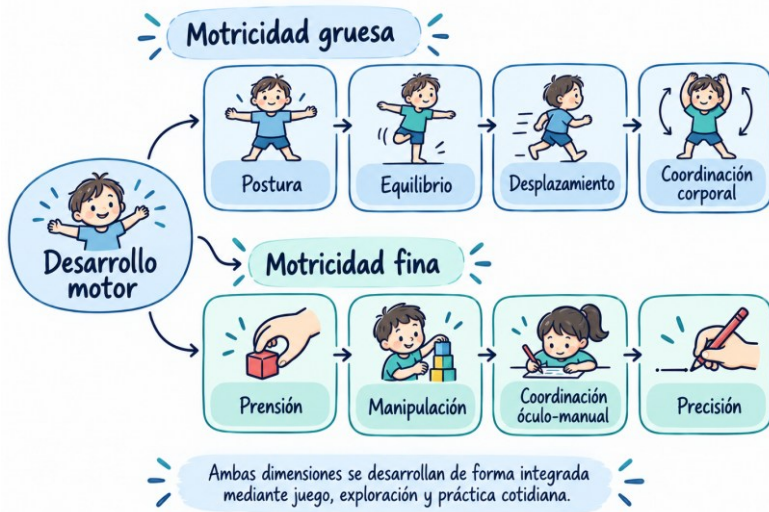
Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

1.4 Motricidad gruesa y motricidad fina

Las trayectorias motoras resultan heterogéneas y requieren contextos adecuados para su interpretación; por ello, los indicadores de motricidad deben utilizarse como orientaciones y no como diagnósticos (Xiong et al., 2024; Otten et al., 2024).

Figura 4. Desarrollo motor infantil: articulación entre motricidad gruesa y motricidad fina.



El apartado «Motricidad gruesa y motricidad fina» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con relación personal-social, una orientación útil consiste en construir rutinas predecibles, reconocer emociones y promover participación sin exigir independencia prematura. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a participación con el cuidador, regulación acompañada, interés social y elección entre alternativas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de

implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

1.4.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 4. Experiencias para motricidad gruesa y motricidad fina

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	Rutina dialogada de intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	Rutina dialogada de juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	Rutina dialogada de clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	Rutina dialogada de juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

1.4.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

1.5 Cognición, exploración y resolución de problemas

El apartado «Cognición, exploración y resolución de problemas» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las

experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con comunicación y vínculo, una orientación útil consiste en responder a miradas y vocalizaciones, describir acciones sencillas y esperar turnos de interacción. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a miradas compartidas, gestos espontáneos, respuestas vocales o palabras funcionales. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la

calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

1.5.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 5. Experiencias para cognición, exploración y resolución de problemas

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

1.5.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

1.6 Desarrollo personal-social, regulación y autonomía

El apartado «Desarrollo personal-social, regulación y autonomía» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con movimiento y exploración, una orientación útil consiste en ofrecer superficies seguras para cambios posturales, agarre, desplazamiento y coordinación sin forzar posiciones. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a iniciativa de movimiento, control postural, alcance, manipulación y disfrute. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

1.6.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 6. Experiencias para desarrollo personal-social, regulación y autonomía

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	interacción acompañada de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y interacción	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de

	acompañadas sencillos de turnos		problemas
25 a 36 meses	interacción acompañada simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

1.6.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad

cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

1.7 Vulnerabilidad social, territorio y oportunidades de desarrollo

El apartado «Vulnerabilidad social, territorio y oportunidades de desarrollo» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con cognición y resolución, una orientación útil consiste en presentar objetos cotidianos para explorar relaciones de causa y efecto, permanencia, clasificación simple y juego simbólico. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que

sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a atención al objeto, ensayo de soluciones, anticipación y transferencia a otras rutinas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

1.7.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 7. Experiencias para vulnerabilidad social, territorio y oportunidades de desarrollo

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes, ajustado a las	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación

7 a 12 meses	preferencias del niño		
	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras, ajustado a las preferencias del niño	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos, ajustado a las preferencias del niño	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados, ajustado a las preferencias del niño	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad
25 a 36 meses			

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

1.7.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

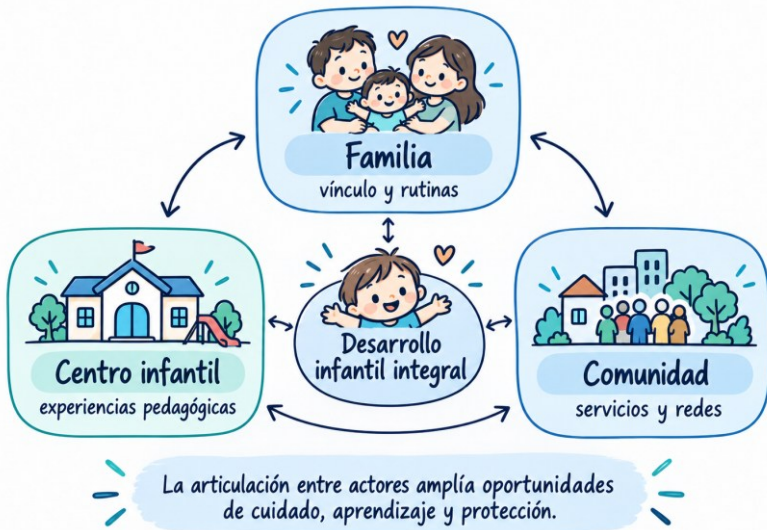
Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

1.8 El papel de la familia, el centro infantil y la comunidad

Figura 5. Red de apoyo para el desarrollo infantil integral.



El apartado «El papel de la familia, el centro infantil y la comunidad» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con relación personal-social, una orientación útil consiste en construir rutinas predecibles, reconocer emociones y promover participación sin exigir independencia prematura. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a participación con el cuidador, regulación acompañada, interés social y elección entre alternativas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

1.8.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 8. Experiencias para el papel de la familia, el centro infantil y la comunidad

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	Rutina dialogada de intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	Rutina dialogada de juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	Rutina dialogada de clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	Rutina dialogada de juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

1.8.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

1.9 Pertinencia sociocultural y respeto a la diversidad

El apartado «Pertinencia sociocultural y respeto a la diversidad» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con comunicación y vínculo, una orientación útil consiste en responder a miradas y vocalizaciones, describir acciones sencillas y esperar turnos de interacción. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a miradas compartidas, gestos espontáneos, respuestas vocales o palabras funcionales. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar

mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

1.9.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 9. Experiencias para pertinencia sociocultural y respeto a la diversidad

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

1.9.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

1.10 Límites de la observación educativa y criterios para la derivación

El apartado «Límites de la observación educativa y criterios para la derivación» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué

oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con movimiento y exploración, una orientación útil consiste en ofrecer superficies seguras para cambios posturales, agarre, desplazamiento y coordinación sin forzar posiciones. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a iniciativa de movimiento, control postural, alcance, manipulación y disfrute. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

1.10.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 10. Experiencias para límites de la observación educativa y criterios para la derivación

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	interacción acompañada de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y interacción acompañadas sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	interacción acompañada simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

1.10.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

Síntesis del capítulo. La estimulación temprana es una mediación contextualizada y responsiva: requiere observar, adaptar, registrar y dialogar con las familias. Las propuestas descritas son orientaciones

y no sustituyen el juicio profesional ni la valoración interdisciplinaria cuando corresponda.

UNIDAD 2. ESTIMULACIÓN TEMPRANA: INTERACCIÓN, JUEGO Y EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

Propósito del capítulo. Analizar y aplicar sus fundamentos en el contexto de la Educación Inicial mediante criterios de desarrollo integral, seguridad, participación familiar y documentación pedagógica.

Figura 6. Interacción responsiva en experiencias de juego.



2.1 Qué es y qué no es la estimulación temprana

El apartado «Qué es y qué no es la estimulación temprana» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué

oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con movimiento y exploración, una orientación útil consiste en ofrecer superficies seguras para cambios posturales, agarre, desplazamiento y coordinación sin forzar posiciones. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a iniciativa de movimiento, control postural, alcance, manipulación y disfrute. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

2.1.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 11. Experiencias para qué es y qué no es la estimulación temprana

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

2.1.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

2.2 Interacción responsiva y afectiva como base de la intervención

La investigación sobre cuidado responsivo señala la importancia de respuestas contingentes y del apoyo a quienes cuidan, aunque los resultados de programas dependen del diseño y la población estudiada (Wang et al., 2022; Alves et al., 2024).

Figura 7. Componentes de la interacción responsiva y afectiva.



El apartado «Interacción responsiva y afectiva como base de la intervención» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo

tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con cognición y resolución, una orientación útil consiste en presentar objetos cotidianos para explorar relaciones de causa y efecto, permanencia, clasificación simple y juego simbólico. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a atención al objeto, ensayo de soluciones, anticipación y transferencia a otras rutinas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

2.2.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 12. Experiencias para interacción responsiva y afectiva como base de la intervención

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	interacción acompañada de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y interacción acompañadas sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	interacción	láminas,	observar

acompañada simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	combinación de palabras, cooperación y flexibilidad
--	--	--

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

2.2.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no

indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

2.3 Atención conjunta, imitación, conversación y lectura compartida

El apartado «Atención conjunta, imitación, conversación y lectura compartida» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con relación personal-social, una orientación útil consiste en construir rutinas predecibles, reconocer emociones y promover participación sin exigir independencia prematura. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a participación con el cuidador, regulación acompañada, interés social y elección entre alternativas. Estas manifestaciones se describen en términos

observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

2.3.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 13. Experiencias para atención conjunta, imitación, conversación y lectura compartida

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes, ajustado a las preferencias del niño	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa

	exploración de texturas seguras, ajustado a las preferencias del niño		
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos, ajustado a las preferencias del niño	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados, ajustado a las preferencias del niño	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

2.3.1. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la

docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

2.4 Juego y estimulación cognitivo-lingüística

El apartado «Juego y estimulación cognitivo-lingüística» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con comunicación y vínculo, una orientación útil consiste en responder a miradas y vocalizaciones, describir acciones sencillas y esperar turnos de interacción. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a miradas compartidas, gestos espontáneos, respuestas vocales o palabras funcionales. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

2.4.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 14. Experiencias para juego y estimulación cognitivo-lingüística

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	Rutina dialogada	paños limpios y	observar atención,

	de intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	objetos de tamaño seguro	descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	Rutina dialogada de juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	Rutina dialogada de clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	Rutina dialogada de juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

2.4.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

2.5 Experiencias motrices, postura, desplazamiento y manipulación

El apartado «Experiencias motrices, postura, desplazamiento y manipulación» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación

familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con movimiento y exploración, una orientación útil consiste en ofrecer superficies seguras para cambios posturales, agarre, desplazamiento y coordinación sin forzar posiciones. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a iniciativa de movimiento, control postural, alcance, manipulación y disfrute. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar

mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

2.5.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 15. Experiencias para experiencias motrices, postura, desplazamiento y manipulación

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

2.5.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

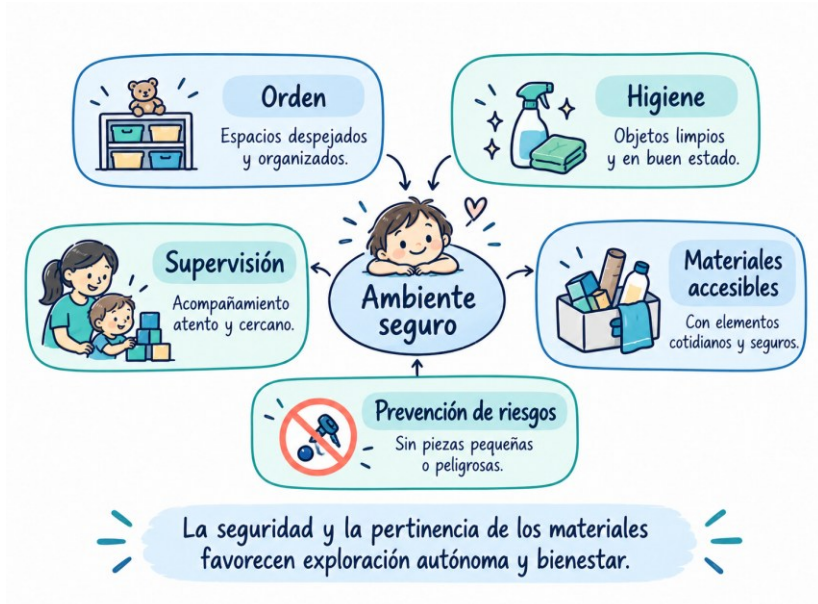
Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

2.6 Ambientes seguros y materiales de bajo costo

Figura 8. Componentes de un ambiente seguro y pertinente para la estimulación temprana.



El apartado «Ambientes seguros y materiales de bajo costo» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con cognición y resolución, una orientación útil consiste en presentar objetos cotidianos para explorar relaciones de causa y efecto, permanencia, clasificación simple y juego simbólico. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a atención al objeto, ensayo de soluciones, anticipación y transferencia a otras rutinas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

2.6.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 16. Experiencias para ambientes seguros y materiales de bajo costo

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	interacción acompañada de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y interacción acompañadas sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	interacción acompañada simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

2.6.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

2.7 Repetición con variación y ajuste al ritmo individual

El apartado «Repetición con variación y ajuste al ritmo individual» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué

oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con relación personal-social, una orientación útil consiste en construir rutinas predecibles, reconocer emociones y promover participación sin exigir independencia prematura. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a participación con el cuidador, regulación acompañada, interés social y elección entre alternativas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

2.7.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 17. Experiencias para repetición con variación y ajuste al ritmo individual

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes, ajustado a las preferencias del niño	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras, ajustado a las preferencias del niño	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos, ajustado a las preferencias del niño	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados,	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales	observar combinación de palabras, cooperación y

ajustado a las
preferencias del
niño

reciclados
inspeccionados

flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

2.7.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las

actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

2.8 Continuidad hogar-centro: actividades integradas a las rutinas familiares

Los estudios comparativos y longitudinales muestran que el juego, la lectura y otras actividades compartidas se asocian con diversos resultados del desarrollo; es necesario considerar posibles factores de confusión (Mohammed et al., 2023; McCoy et al., 2023).

Figura 9. Ciclo de continuidad entre hogar y centro infantil.



El apartado «Continuidad hogar-centro: actividades integradas a las rutinas familiares» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el

lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con comunicación y vínculo, una orientación útil consiste en responder a miradas y vocalizaciones, describir acciones sencillas y esperar turnos de interacción. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a miradas compartidas, gestos espontáneos, respuestas vocales o palabras funcionales. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la

calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

2.8.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 18. Experiencias para continuidad hogar-centro: actividades integradas a las rutinas familiares

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	Rutina dialogada de intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	Rutina dialogada de juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	Rutina dialogada de clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	Rutina dialogada de juego simbólico, secuencias breves y cuentos	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

2.8.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

2.9 Participación del cuidador y acompañamiento a las familias

El apartado «Participación del cuidador y acompañamiento a las familias» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con movimiento y exploración, una orientación útil consiste en ofrecer superficies seguras para cambios posturales, agarre, desplazamiento y coordinación sin forzar posiciones. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a iniciativa de movimiento, control postural, alcance, manipulación y disfrute. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

2.9.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 19. Experiencias para participación del cuidador y acompañamiento a las familias

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	juego simbólico,	láminas,	observar

secuencias breves y cuentos dialogados	utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	combinación de palabras, cooperación y flexibilidad
--	--	--

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

2.9.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no

indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

2.10 Planificación de experiencias breves y observables

El apartado «Planificación de experiencias breves y observables» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con cognición y resolución, una orientación útil consiste en presentar objetos cotidianos para explorar relaciones de causa y efecto, permanencia, clasificación simple y juego simbólico. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a atención al objeto, ensayo de soluciones, anticipación y transferencia a otras rutinas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar

capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

2.9.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 20. Experiencias para planificación de experiencias breves y observables

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	interacción acompañada de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas	cubos grandes,	observar gestos,

25 a 36 meses	grandes, nombrar acciones y interacción acompañadas sencillos de turnos	telas y recipientes irrompibles	palabras funcionales y solución de problemas
	interacción acompañada simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

2.9.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó

el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

Síntesis del capítulo. La estimulación temprana es una mediación contextualizada y responsiva: requiere observar, adaptar, registrar y dialogar con las familias. Las propuestas descritas son orientaciones y no sustituyen el juicio profesional ni la valoración interdisciplinaria cuando corresponda.

UNIDAD 3. PIET-E 0-3: GUÍA PRÁCTICA POR RANGOS EVOLUTIVOS

Propósito del capítulo. Analizar y aplicar sus fundamentos en el contexto de la Educación Inicial mediante criterios de desarrollo integral, seguridad, participación familiar y documentación pedagógica.

Figura 10. Ruta de aplicación del programa por edades.



3.1 Fundamentos y arquitectura del Programa Integral de Estimulación Temprana 0-3

El apartado «Fundamentos y arquitectura del Programa Integral de Estimulación Temprana Ecuador 0-3» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con cognición y resolución, una orientación útil consiste en presentar objetos cotidianos para explorar relaciones de causa y efecto, permanencia, clasificación simple y juego simbólico. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a atención al objeto, ensayo de soluciones, anticipación y transferencia a otras rutinas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de

implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

3.1.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 21. Experiencias para fundamentos y arquitectura del programa integral de estimulación temprana 0-3

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

3.1.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

3.2 Los cuatro momentos de una sesión: observar, intervenir, transferir y registrar

La intervención centrada en cuidadores requiere modelos prácticos de acompañamiento, observación y seguimiento de la

implementación, además de comunicación pertinente con cada familia (Stacks et al., 2023; Jeong et al., 2024).

El apartado «Los cuatro momentos de una sesión: observar, intervenir, transferir y registrar» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con relación personal-social, una orientación útil consiste en construir rutinas predecibles, reconocer emociones y promover participación sin exigir independencia prematura. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a participación con el cuidador, regulación acompañada, interés social y elección entre alternativas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

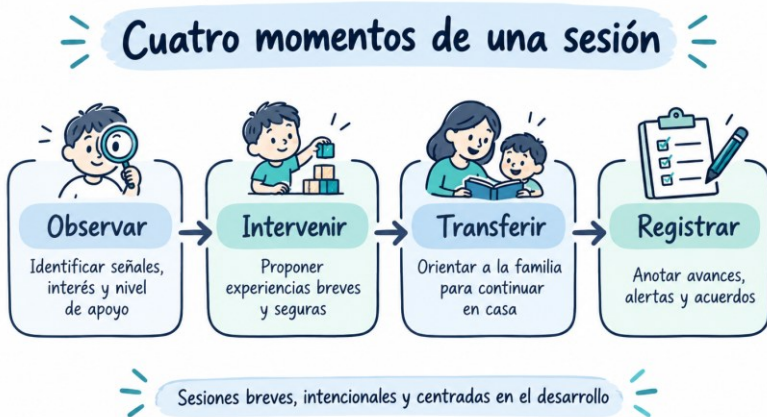


Figura 11. Secuencia operativa de una sesión de estimulación temprana centrada en la observación, la intervención, la transferencia y el registro.

Nota. Esquema de elaboración editorial con diseño visual tipo napkin para facilitar la comprensión del tema.

3.2.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 22. Experiencias para los cuatro momentos de una sesión: observar, intervenir, transferir y registrar

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	interacción acompañada de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y interacción acompañadas sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	interacción acompañada simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

3.2.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

3.3 Orientaciones para 0 a 6 meses: vínculo, atención, postura y exploración sensorial

El apartado «Orientaciones para 0 a 6 meses: vínculo, atención, postura y exploración sensorial» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con comunicación y vínculo, una orientación útil consiste en responder a miradas y vocalizaciones, describir acciones sencillas y esperar turnos de interacción. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a miradas compartidas, gestos espontáneos, respuestas vocales o palabras funcionales. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

3.3.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 23. Experiencias para orientaciones para 0 a 6 meses: vínculo, atención, postura y exploración sensorial

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes, ajustado a las preferencias del niño	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras, ajustado a las preferencias del niño	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas	cubos grandes,	observar gestos,

25 a 36 meses	grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos, ajustado a las preferencias del niño	telas y recipientes irrompibles	palabras funcionales y solución de problemas
	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados, ajustado a las preferencias del niño	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

3.3.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

3.4 Orientaciones para 7 a 12 meses: desplazamiento, prensión, gestos y permanencia del objeto

El apartado «Orientaciones para 7 a 12 meses: desplazamiento, prensión, gestos y permanencia del objeto» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con movimiento y exploración, una orientación útil consiste en ofrecer superficies seguras para cambios posturales,

agarre, desplazamiento y coordinación sin forzar posiciones. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a iniciativa de movimiento, control postural, alcance, manipulación y disfrute. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

3.4.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 24. Experiencias para orientaciones para 7 a 12 meses: desplazamiento, prensión, gestos y permanencia del objeto

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	Rutina dialogada de intercambio de	paños limpios y objetos de tamaño	observar atención, descanso y

	miradas, canciones suaves y objetos contrastantes Rutina dialogada de juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	seguro	señales de saturación
7 a 12 meses	Rutina dialogada de clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	Rutina dialogada de juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses		láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

3.4.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

3.5 Orientaciones para 13 a 24 meses: marcha, lenguaje, juego funcional y autonomía inicial

Figura 12. Orientaciones prácticas para niñas y niños de 13 a 24 meses.



El apartado «Orientaciones para 13 a 24 meses: marcha, lenguaje, juego funcional y autonomía inicial» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con cognición y resolución, una orientación útil consiste en presentar objetos cotidianos para explorar relaciones de causa y efecto, permanencia, clasificación simple y juego simbólico. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a atención al objeto, ensayo de soluciones, anticipación y transferencia a otras rutinas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

3.5.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 25. Experiencias para orientaciones para 13 a 24 meses: marcha, lenguaje, juego funcional y autonomía inicial

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

3.5.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

3.6 Orientaciones para 25 a 36 meses: frases, juego simbólico, coordinación y participación social

Figura 13. Orientaciones prácticas para niñas y niños de 25 a 36 meses.



El apartado «Orientaciones para 25 a 36 meses: frases, juego simbólico, coordinación y participación social» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus

rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con relación personal-social, una orientación útil consiste en construir rutinas predecibles, reconocer emociones y promover participación sin exigir independencia prematura. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a participación con el cuidador, regulación acompañada, interés social y elección entre alternativas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

3.6.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 26. Experiencias para orientaciones para 25 a 36 meses: frases, juego simbólico, coordinación y participación social

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	interacción acompañada de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y interacción acompañadas sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	interacción acompañada simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

3.6.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

3.7 Selección y adaptación de materiales seguros

El apartado «Selección y adaptación de materiales seguros» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué

oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con comunicación y vínculo, una orientación útil consiste en responder a miradas y vocalizaciones, describir acciones sencillas y esperar turnos de interacción. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a miradas compartidas, gestos espontáneos, respuestas vocales o palabras funcionales. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del

desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

3.7.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 27. Experiencias para selección y adaptación de materiales seguros

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes, ajustado a las preferencias del niño	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras, ajustado a las preferencias del niño	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos, ajustado a las preferencias del niño	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados, ajustado a las preferencias del niño	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

3.7.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

3.8 Rol de la docente y del cuidador durante la actividad

El apartado «Rol de la docente y del cuidador durante la actividad» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con movimiento y exploración, una orientación útil consiste en ofrecer superficies seguras para cambios posturales, agarre, desplazamiento y coordinación sin forzar posiciones. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a iniciativa de movimiento, control postural, alcance, manipulación y disfrute. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

3.8.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 28. Experiencias para rol de la docente y del cuidador durante la actividad

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	Rutina dialogada de intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	Rutina dialogada de juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	Rutina dialogada de clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas

	de turnos		
	Rutina dialogada	láminas,	observar
	de juego	utensilios de	combinación de
25 a 36 meses	simbólico,	juguete seguros y	palabras,
	secuencias breves	materiales	cooperación y
	y cuentos	reciclados	flexibilidad
	dialogados	inspeccionados	

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

3.8.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

3.9 Práctica semanal para el hogar y devolución a las familias

El apartado «Práctica semanal para el hogar y devolución a las familias» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con cognición y resolución, una orientación útil consiste en presentar objetos cotidianos para explorar relaciones de causa y efecto, permanencia, clasificación simple y juego simbólico. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a atención al objeto, ensayo de soluciones, anticipación y transferencia a otras rutinas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

3.9.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 29. Experiencias para práctica semanal para el hogar y devolución a las familias

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa

13 a 24 meses	exploración de texturas seguras		
	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

3.9.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

3.10 Adaptación territorial y sociocultural de las experiencias

El apartado «Adaptación territorial y sociocultural de las experiencias» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con relación personal-social, una orientación útil consiste en construir rutinas predecibles, reconocer emociones y promover

participación sin exigir independencia prematura. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a participación con el cuidador, regulación acompañada, interés social y elección entre alternativas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

3.10.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 30. Experiencias para adaptación territorial y sociocultural de las experiencias

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas,	paños limpios y objetos de tamaño	observar atención, descanso y

	canciones suaves y objetos contrastantes	seguro	señales de saturación
7 a 12 meses	interacción acompañada de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y interacción acompañadas sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	interacción acompañada simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

3.10.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

Síntesis del capítulo. La estimulación temprana es una mediación contextualizada y responsiva: requiere observar, adaptar, registrar y dialogar con las familias. Las propuestas descritas son orientaciones y no sustituyen el juicio profesional ni la valoración interdisciplinaria cuando corresponda.

UNIDAD 4. EVALUACIÓN, SEGUIMIENTO E IMPLEMENTACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL

Propósito del capítulo. Analizar y aplicar sus fundamentos en el contexto de la Educación Inicial mediante criterios de desarrollo integral, seguridad, participación familiar y documentación pedagógica.

Figura 14. Ciclo de evaluación y mejora pedagógica.



4.1 Evaluar para acompañar: observación por dominios del desarrollo

Las herramientas de tamizaje y vigilancia del desarrollo requieren interpretar su precisión, pertinencia cultural y alcance; la observación educativa no reemplaza las valoraciones profesionales (Kim et al., 2022; Meurer et al., 2022; Gershon et al., 2024).

Figura 15. Proceso de evaluación para acompañar el desarrollo infantil.

El apartado «Evaluar para acompañar: observación por dominios del desarrollo» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué

prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con relación personal-social, una orientación útil consiste en construir rutinas predecibles, reconocer emociones y promover participación sin exigir independencia prematura. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a participación con el cuidador, regulación acompañada, interés social y elección entre alternativas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

4.1.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 31. Experiencias para evaluar para acompañar: observación por dominios del desarrollo

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

4.1.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

4.2 Indicadores observables y registro del progreso

El apartado «Indicadores observables y registro del progreso» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con comunicación y vínculo, una orientación útil consiste en responder a miradas y vocalizaciones, describir acciones sencillas y esperar turnos de interacción. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a miradas compartidas, gestos espontáneos, respuestas vocales o palabras funcionales. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar

mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

4.2.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 32. Experiencias para indicadores observables y registro del progreso

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	interacción acompañada de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y interacción acompañadas sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	interacción acompañada simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

4.2.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

4.3 La Ficha de Desarrollo Infantil Integral 0-3 como experiencia metodológica del estudio

El apartado «La Ficha de Desarrollo Infantil Integral 0-3 como experiencia metodológica del estudio» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones

sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con movimiento y exploración, una orientación útil consiste en ofrecer superficies seguras para cambios posturales, agarre, desplazamiento y coordinación sin forzar posiciones. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a iniciativa de movimiento, control postural, alcance, manipulación y disfrute. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la

calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

4.3.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 33. Experiencias para la ficha de desarrollo infantil integral 0-3 como experiencia metodológica del estudio

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes, ajustado a las preferencias del niño	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras, ajustado a las preferencias del niño	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos, ajustado a las preferencias del niño	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas

25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados, ajustado a las preferencias del niño	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad
---------------	---	--	--

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

4.3.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

4.4 Pretest, postest y lectura responsable de los cambios observados

El apartado «Pretest, postest y lectura responsable de los cambios observados» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con cognición y resolución, una orientación útil consiste en presentar objetos cotidianos para explorar relaciones de causa y efecto, permanencia, clasificación simple y juego simbólico. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a atención al objeto, ensayo de soluciones, anticipación y transferencia a otras rutinas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

4.4.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 34. Experiencias para pretest, postest y lectura responsable de los cambios observados

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	Rutina dialogada de intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	Rutina dialogada de juego de buscar objetos	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas	observar alcance, búsqueda e iniciativa

	parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	pequeñas	
13 a 24 meses	Rutina dialogada de clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	Rutina dialogada de juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

4.4.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de

participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

4.5 Resultados del estudio piloto: alcances y límites de interpretación

El apartado «Resultados del estudio piloto: alcances y límites de interpretación» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con relación personal-social, una orientación útil consiste en construir rutinas predecibles, reconocer emociones y promover participación sin exigir independencia prematura. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a participación con el cuidador, regulación acompañada, interés social y elección entre alternativas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

4.5.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 35. Experiencias para resultados del estudio piloto: alcances y límites de interpretación

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

4.5.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

4.6 Señales de alerta, derivación y trabajo interdisciplinario

El apartado «Señales de alerta, derivación y trabajo interdisciplinario» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre

comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con comunicación y vínculo, una orientación útil consiste en responder a miradas y vocalizaciones, describir acciones sencillas y esperar turnos de interacción. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a miradas compartidas, gestos espontáneos, respuestas vocales o palabras funcionales. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

4.6.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 36. Experiencias para señales de alerta, derivación y trabajo interdisciplinario

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	interacción acompañada de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y interacción acompañadas sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	interacción acompañada simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

4.6.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

4.7 Seguridad, ética y protección de la identidad infantil

El apartado «Seguridad, ética y protección de la identidad infantil» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué

oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con movimiento y exploración, una orientación útil consiste en ofrecer superficies seguras para cambios posturales, agarre, desplazamiento y coordinación sin forzar posiciones. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a iniciativa de movimiento, control postural, alcance, manipulación y disfrute. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

4.7.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 37. Experiencias para seguridad, ética y protección de la identidad infantil

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes, ajustado a las preferencias del niño	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras, ajustado a las preferencias del niño	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos, ajustado a las preferencias del niño	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados,	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales	observar combinación de palabras, cooperación y

ajustado a las
preferencias del
niño

reciclados
inspeccionados

flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

4.7.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las

actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

4.8 Formación de docentes y acompañamiento a cuidadores

El apartado «Formación de docentes y acompañamiento a cuidadores» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con cognición y resolución, una orientación útil consiste en presentar objetos cotidianos para explorar relaciones de causa y efecto, permanencia, clasificación simple y juego simbólico. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a atención al objeto, ensayo de soluciones, anticipación y transferencia a otras rutinas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta

en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

4.8.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 38. Experiencias para formación de docentes y acompañamiento a cuidadores

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	Rutina dialogada de intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	Rutina dialogada de juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	Rutina dialogada	cubos grandes,	observar gestos,

25 a 36 meses	de clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	telas y recipientes irrompibles	palabras funcionales y solución de problemas
	Rutina dialogada de juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

4.8.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad

cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

4.9 Implementación en centros públicos y contextos con recursos limitados

El apartado «Implementación en centros públicos y contextos con recursos limitados» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con relación personal-social, una orientación útil consiste en construir rutinas predecibles, reconocer emociones y promover participación sin exigir independencia prematura. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o

rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a participación con el cuidador, regulación acompañada, interés social y elección entre alternativas. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

4.9.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 39. Experiencias para implementación en centros públicos y contextos con recursos limitados

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación

	contrastantes		
	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
7 a 12 meses			
	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
13 a 24 meses			
	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad
25 a 36 meses			

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

4.9.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de

participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

4.10 Monitoreo de calidad, sostenibilidad y posibilidades de réplica

Los seguimientos de largo plazo muestran que el efecto inmediato de una intervención no siempre se mantiene, por lo que la sostenibilidad exige evaluar resultados más allá del cierre de sesiones (Jensen et al., 2025; Ramchandani et al., 2025).

Figura 16. Ruta de monitoreo de calidad, sostenibilidad y réplica.

El apartado «Monitoreo de calidad, sostenibilidad y posibilidades de réplica» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué

prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con comunicación y vínculo, una orientación útil consiste en responder a miradas y vocalizaciones, describir acciones sencillas y esperar turnos de interacción. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a miradas compartidas, gestos espontáneos, respuestas vocales o palabras funcionales. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

4.10.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 40. Experiencias para monitoreo de calidad, sostenibilidad y posibilidades de réplica

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	interacción acompañada de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y interacción acompañadas sencillos de turnos	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas
25 a 36 meses	interacción acompañada simbólico, secuencias breves y cuentos y diálogos	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

4.10.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

4.11 Agenda de investigación futura y mejora continua de la estrategia

El apartado «Agenda de investigación futura y mejora continua de la estrategia» se comprende desde una perspectiva de desarrollo integral: las experiencias cotidianas no actúan por separado sobre el lenguaje, la motricidad o las relaciones sociales. Una actividad

aparentemente sencilla puede movilizar varias dimensiones al mismo tiempo. Por esta razón, la programación educativa debe explicar qué oportunidades ofrece, a quiénes beneficia y qué adaptaciones pueden resultar necesarias.

En los centros de Educación Inicial, la planificación se vincula con recursos disponibles, horarios de cuidado y formas de participación familiar. La pertinencia territorial no exige inventar diferencias entre comunidades; demanda preguntar a las familias cómo son sus rutinas, qué materiales poseen, cuáles expresiones utilizan y qué prácticas consideran significativas. La observación debe partir de esa información antes de establecer objetivos pedagógicos.

En relación con movimiento y exploración, una orientación útil consiste en ofrecer superficies seguras para cambios posturales, agarre, desplazamiento y coordinación sin forzar posiciones. La actividad deberá detenerse cuando aparezcan señales de cansancio, llanto sostenido o rechazo. El adulto ofrece apoyo, nombra lo que sucede y acepta que el niño muestre interés de una manera distinta de la prevista.

El seguimiento de esta dimensión atiende a iniciativa de movimiento, control postural, alcance, manipulación y disfrute. Estas manifestaciones se describen en términos observables, sin etiquetar capacidades ni establecer diagnósticos. La ausencia de una conducta en una sesión aislada puede deberse al contexto, al estado de ánimo, al sueño o a la familiaridad con los materiales.

La interacción responsiva supone reconocer la iniciativa infantil, esperar una señal y responder de forma contingente. Los adultos no necesitan anticipar cada movimiento ni resolver inmediatamente todas las dificultades; pueden sostener la actividad con palabras, gestos, acompañamiento físico seguro y pausas. Para valorar la

calidad de la experiencia interesa tanto la participación del niño como la forma en que el adulto se adapta a ella.

La evidencia disponible señala que los programas centrados en cuidadores y cuidados sensibles pueden favorecer componentes del desarrollo, pero su eficacia depende del diseño, la calidad de implementación y la población evaluada. No corresponde trasladar mecánicamente tamaños de efecto obtenidos en otros contextos a los centros (Jeong et al., 2022; Frugone-Jaramillo & Gràcia, 2023).

4.11.1. Aplicación didáctica por rangos evolutivos

Tabla 41. Experiencias para agenda de investigación futura y mejora continua de la estrategia

Edad orientativa	Experiencia	Materiales	Observación
0 a 6 meses	intercambio de miradas, canciones suaves y objetos contrastantes, ajustado a las preferencias del niño	paños limpios y objetos de tamaño seguro	observar atención, descanso y señales de saturación
7 a 12 meses	juego de buscar objetos parcialmente ocultos y exploración de texturas seguras, ajustado a las preferencias del niño	recipientes grandes y objetos lavables sin piezas pequeñas	observar alcance, búsqueda e iniciativa
13 a 24 meses	clasificar piezas grandes, nombrar acciones y juegos sencillos de turnos, ajustado a las preferencias del niño	cubos grandes, telas y recipientes irrompibles	observar gestos, palabras funcionales y solución de problemas

25 a 36 meses	juego simbólico, secuencias breves y cuentos dialogados, ajustado a las preferencias del niño	láminas, utensilios de juguete seguros y materiales reciclados inspeccionados	observar combinación de palabras, cooperación y flexibilidad
---------------	---	--	--

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

4.11.2. Guion de intervención pedagógica

Antes de comenzar. Confirmar limpieza, estabilidad de los materiales y disponibilidad del cuidador; identificar el interés presente del niño.

Durante la experiencia. Presentar una invitación breve, observar la respuesta y permitir que la iniciativa infantil modifique la actividad.

Después de la experiencia. Describir qué ocurrió, qué apoyo se ofreció y qué variaciones podrían aplicarse en otra ocasión.

Continuidad con la familia. Proponer una alternativa vinculada a una rutina del hogar sin exigir compra de juguetes o dispositivos.

Ejemplo contextualizado. En una jornada de un centro infantil, una educadora dispone un pequeño conjunto de materiales lavables sobre una superficie segura. Un niño prefiere tocar la tela y otro observa primero al adulto. En lugar de exigir una respuesta idéntica, la docente ajusta la propuesta y registra esas formas diferentes de participación. Este caso es didáctico y no corresponde a un registro empírico.

Criterios de reflexión. ¿Qué manifestó el niño antes de recibir ayuda? ¿El material ofreció una posibilidad real de exploración? ¿Se respetó el ritmo individual? ¿La propuesta podría continuarse en una actividad cotidiana del hogar? ¿Existe algún riesgo que exija detenerla o consultar a un profesional?

Nota de seguridad. No dejar a niños pequeños sin supervisión; evitar piezas desprendibles, cordones, objetos punzantes, alimentos no indicados y materiales que puedan introducirse en la boca. Las actividades no deben emplearse como sustituto de evaluación de salud ni como prueba diagnóstica.

Síntesis del capítulo. La estimulación temprana es una mediación contextualizada y responsiva: requiere observar, adaptar, registrar y dialogar con las familias.

CONCLUSIONES GENERALES

1. El desarrollo infantil constituye un proceso integrado y no una suma de habilidades aisladas.

Durante los primeros tres años, las experiencias que favorecen la comunicación, el movimiento, la cognición y la relación socioemocional se entrelazan continuamente. Una actividad tan sencilla como explorar un recipiente permite coordinar la mirada, planificar movimientos, intercambiar turnos y construir significados. La obra ha mostrado que una planificación de calidad identifica estas relaciones, considera la iniciativa infantil y evita fragmentar artificialmente el aprendizaje por dominios.

2. La variabilidad evolutiva obliga a sustituir la lógica de la exigencia por la del acompañamiento.

Los rangos de edad sirven para organizar experiencias y reconocer oportunidades, pero no constituyen cronómetros uniformes de desarrollo. Las diferencias observadas pueden relacionarse con el contexto, la familiaridad con la actividad, el descanso, las condiciones sensoriales y múltiples factores individuales. Por ello, la respuesta pedagógica comienza al observar lo que el niño hace y necesita, sin comparar apresuradamente a los participantes ni atribuir diagnósticos.

3. La interacción responsiva es un componente transversal y no una actividad complementaria.

Reconocer una mirada, esperar una vocalización, responder con palabras o adaptar la propuesta al gesto del niño proporciona una estructura relacional a la experiencia educativa. El valor de una sesión no puede medirse solo por la cantidad de materiales utilizados. También depende de la sensibilidad del adulto, de su capacidad para comprender señales y del respeto que manifiesta ante la iniciativa o el rechazo del niño.

4. El juego representa una vía legítima para conocer, comunicar y regular experiencias.

El juego funcional, la exploración sensorial y, progresivamente, el juego simbólico ofrecen oportunidades de ensayo, descubrimiento y participación. Los materiales cotidianos, cuando cumplen requisitos de seguridad, pueden tener el mismo sentido pedagógico que objetos comerciales. El propósito de la docente consiste en enriquecer las interacciones y proponer variaciones pertinentes, no en convertir cada momento lúdico en una tarea evaluativa rígida.

5. La comunicación se construye antes de la aparición de las primeras frases.

La atención compartida, la respuesta a voces, la alternancia de turnos, los gestos y las vocalizaciones requieren oportunidades reiteradas de interacción. Los relatos cotidianos, canciones, conversaciones y libros compartidos pueden integrarse a las rutinas familiares y escolares. Esta conclusión orienta a observar

la intención comunicativa y el contexto de uso del lenguaje antes de reducir la valoración al número de palabras pronunciadas.

6. La motricidad gruesa y fina se fortalecen mediante oportunidades seguras de acción.

La postura, el equilibrio, el desplazamiento, la prensión y la manipulación progresan en interacción con el ambiente y con otras personas. La intervención debe ofrecer superficies apropiadas, objetos de tamaño seguro, tiempo para ensayar y asistencia gradual. Se evita forzar posiciones o movimientos para los que el niño aún no está preparado, y se registra la manera en que resuelve desafíos accesibles.

7. La familia es una aliada educativa y no una ejecutora subordinada de instrucciones.

La continuidad entre hogar y centro infantil mejora cuando las actividades pueden integrarse a momentos concretos de alimentación, vestido, juego y conversación. Los acuerdos deben surgir de diálogo respetuoso y reconocer tiempos, preferencias y recursos disponibles. El acompañamiento a cuidadores no exige que reproduzcan un aula en sus hogares, sino que identifiquen oportunidades naturales de atención, afecto y aprendizaje.

8. La pertinencia sociocultural requiere escucha y ajustes documentados.

Un programa no se vuelve culturalmente pertinente por cambiar imágenes o traducir instrucciones de manera superficial. Necesita conocer rutinas, expresiones lingüísticas, prácticas de crianza y expectativas familiares, sin estereotipar a comunidades. Los ejemplos y materiales presentados en esta obra deben asumirse como posibilidades adaptables; su pertinencia efectiva debe contrastarse con las personas que participarán en cada implementación.

9. Los cuatro momentos del PIET-E 0-3 forman un ciclo práctico de trabajo docente.

Observar, intervenir, transferir y registrar facilita conectar la planificación con decisiones revisables. La observación identifica intereses y apoyos; la intervención plantea experiencias breves; la transferencia acuerda continuidad en el hogar; y el registro deja evidencia para ajustar decisiones. Su fortaleza conceptual reside en la articulación entre acciones, no en la repetición mecánica de una secuencia cuando las necesidades del niño exigen pausas o adaptaciones.

10. La seguridad y la protección infantil condicionan toda decisión didáctica.

La selección de materiales requiere valorar tamaño, limpieza, estabilidad, ausencia de bordes peligrosos y supervisión apropiada. También exige proteger fotografías, registros y datos identificables. Ninguna ganancia pedagógica justifica exponer a

niñas y niños a situaciones inseguras ni publicar evidencias personales sin autorizaciones y garantías adecuadas.

11. La evaluación educativa debe describir evidencias antes de atribuir explicaciones.

Los registros más útiles documentan qué actividad se propuso, qué conducta se observó, qué apoyo se proporcionó y cómo respondió el participante. La observación por dominios orienta la enseñanza, pero no reemplaza el tamizaje validado, la valoración clínica ni el juicio interdisciplinario. Ante señales persistentes de preocupación corresponde conversar respetuosamente con la familia y activar la ruta de derivación pertinente.

12. El contraste pretest-postest requiere lectura metodológica prudente.

Una diferencia entre mediciones puede ser compatible con progreso, pero su interpretación depende de la fiabilidad del instrumento, la comparabilidad de grupos, las condiciones de aplicación y las posibles fuentes de sesgo. En la propuesta de origen se describe un piloto de veinte participantes y ocho semanas: su interés pedagógico es reconocible, pero no resulta suficiente para generalizar eficacia a otros centros sin acceso al informe y a los datos primarios.

13. La formación de docentes y cuidadores es condición para la sostenibilidad.

No basta con entregar fichas de actividades. Las personas responsables necesitan oportunidades de análisis de casos, práctica supervisada, observación conjunta y retroalimentación. Una capacitación pertinente enseña a reconocer señales, adaptar experiencias y distinguir entre una preocupación pedagógica y la necesidad de consulta profesional.

14. La calidad de implementación importa tanto como la existencia de un programa.

El número de sesiones realizadas no demuestra por sí solo mejora en el desarrollo. Es necesario valorar asistencia, seguridad, participación familiar, fidelidad flexible al enfoque, decisiones de adaptación y efectos no esperados. El monitoreo debe traducirse en acciones correctivas documentadas y no convertirse en acumulación de formularios.

15. La contribución principal de la obra es ofrecer criterios de actuación fundamentada.

Las cuatro unidades conectan conocimiento del desarrollo, interacción cotidiana, planificación por rangos y evaluación responsable. Su utilidad radica en promover una educación inicial centrada en el niño, sustentada en evidencias y abierta a revisión. Las actividades, matrices y figuras constituyen instrumentos orientativos para la reflexión profesional: no protocolos universales ni sustitutos de investigación local rigurosa.

RECOMENDACIONES

1. Diagnóstico inicial del contexto

Antes de implementar actividades, documentar condiciones de espacio, disponibilidad de materiales, horarios, composición de los grupos y necesidades referidas por las familias. Priorizar una entrevista breve y un inventario de riesgos. Responsable sugerido: coordinación del centro y equipo docente. Evidencia de cumplimiento: ficha diagnóstica actualizada semestralmente.

2. Planificación por oportunidad de desarrollo

Definir para cada experiencia un propósito observable, un rango evolutivo orientativo, adaptaciones posibles y criterios de suspensión. Evitar guías únicas para todos los niños de una misma edad. Responsable: docente de Educación Inicial. Evidencia: plan semanal con registro de ajustes.

3. Formación en interacción responsiva

Realizar talleres con modelado, análisis de secuencias y práctica acompañada sobre mirar, escuchar, esperar y responder. Evaluar la formación mediante observación de interacciones, no solo asistencia a capacitaciones. Responsable: coordinación pedagógica.

4. Juego y lenguaje en las rutinas

Integrar canciones, conversación, turnos, narración y lectura compartida a momentos de llegada, alimentación y despedida. Adecuar la complejidad de las consignas y evitar que las actividades se conviertan en ejercicios de repetición obligatoria. Evidencia: registro de oportunidades comunicativas.

5. Motricidad sin exigencia prematura

Ofrecer oportunidades para desplazamiento, prensión y manipulación con superficies y objetos seguros. No forzar posiciones ni ejercicios contra la resistencia del niño. Documentar iniciativa, apoyos empleados y respuesta emocional. Responsable: personal educativo con asesoría profesional cuando corresponda.

6. Revisión sistemática de materiales

Establecer una lista antes de cada sesión para verificar dimensiones, limpieza, piezas sueltas, estabilidad y procedencia de materiales reutilizados. Retirar inmediatamente objetos deteriorados. Evidencia: registro simple de inspección y sustitución.

7. Acuerdos realistas con cuidadores

Proponer una actividad semanal incorporada a rutinas del hogar, negociada según posibilidades familiares. En la siguiente comunicación, preguntar qué funcionó, qué dificultades surgieron

y qué debe modificarse. Evitar evaluar a las familias por la cantidad de actividades completadas.

8. Registro descriptivo y confidencial

Utilizar fichas de hechos observables, con fecha, contexto y apoyo ofrecido. Restringir el acceso a información personal y aplicar políticas de autorización para fotografías, videos y datos sensibles. Responsable: dirección del centro y custodio designado.

9. Ruta institucional de derivación

Acordar con salud y orientación educativa los criterios para comunicar señales de preocupación, los canales de remisión y el seguimiento de las familias. Evitar etiquetar clínicamente desde observaciones educativas. Evidencia: protocolo accesible y actualizado.

10. Evaluación metodológica del programa piloto

Antes de presentar sus resultados como eficacia demostrada, verificar base de datos, instrumentos, asignación de grupos, comparabilidad inicial, pérdidas y consentimiento. Informar tamaños de efecto e intervalos de confianza cuando los datos permitan estimarlos. Responsable: equipo investigador.

11. Seguimiento de mediano plazo

Si se implementa un estudio evaluativo, agregar mediciones posteriores que permitan observar persistencia de cambios y

variación de efectos. Distinguir actividades realizadas de resultados de desarrollo. Registrar cambios en personal, intensidad y contexto.

12. Supervisión reflexiva de educadoras

Programar reuniones mensuales basadas en casos anónimos para revisar decisiones, dificultades y alternativas. La supervisión debe ser formativa, respetuosa y sustentada en evidencia observable. Evidencia: acuerdos y seguimiento.

13. Accesibilidad y pertinencia sociocultural

Revisar actividades con familias y representantes de la comunidad, asegurando que el lenguaje, las imágenes y los materiales sean comprensibles y respetuosos. Ofrecer adaptaciones sin establecer expectativas estereotipadas por procedencia cultural o condición económica.

14. Gestión de calidad y sostenibilidad

Consolidar indicadores de seguridad, asistencia, participación, adecuación de materiales y decisiones de mejora. Evaluarlos periódicamente con responsables explícitos. No usar un único indicador numérico para representar la calidad integral.

15. Réplica responsable y agenda de investigación

Antes de trasladar el programa a otros centros, realizar pruebas de factibilidad, aceptar adaptaciones documentadas y definir procedimientos éticos. Favorecer estudios multicéntricos,

muestras suficientes y análisis de implementación que permitan reconocer para quién, en qué condiciones y con qué límites funciona la estrategia.

GLOSARIO

Adaptación pedagógica. Ajuste de una experiencia, recurso o forma de acompañamiento a las respuestas y necesidades observadas.

Ambiente protector. Conjunto de condiciones físicas, relacionales e institucionales que disminuyen riesgos y apoyan el bienestar infantil.

Andamiaje. Apoyo temporal proporcionado por un adulto para facilitar una actividad que el niño realiza con ayuda.

Atención conjunta. Coordinación de la atención entre niño, adulto y objeto o acontecimiento durante una interacción.

Autonomía inicial. Participación progresiva del niño en decisiones y acciones cotidianas acordes con sus oportunidades de desarrollo.

Baluceo. Producción de secuencias sonoras durante el desarrollo comunicativo temprano.

Calidad de implementación. Grado en que un programa se desarrolla con seguridad, pertinencia, apoyos y revisión de sus procesos.

Codificación de registros. Organización de observaciones bajo criterios definidos que permiten revisarlas sin perder su contexto.

Cognición. Procesos de atención, memoria, exploración, aprendizaje y resolución de problemas.

Comunicación preverbal. Intercambios mediante mirada, gestos, posturas, expresiones y sonidos antes del lenguaje verbal establecido.

Confidencialidad. Protección de información personal frente a usos o accesos no autorizados.

Consentimiento informado. Autorización libre y suficientemente informada de quienes legalmente pueden consentir una actividad o tratamiento de datos.

Continuidad hogar-centro. Coordinación entre experiencias del centro infantil y rutinas familiares mediante acuerdos posibles de mantener.

Cuidado responsivo. Atención sensible y oportuna a señales, intereses y necesidades del niño.

Derivación. Orientación hacia servicios competentes para evaluación y acompañamiento especializado.

Desarrollo infantil integral. Proceso multidimensional de cambios motores, cognitivos, comunicativos, socioemocionales y adaptativos.

Diversidad evolutiva. Variación esperable y contextualizada en las trayectorias de desarrollo.

Educación Inicial. Acción educativa intencional que acompaña el desarrollo y el aprendizaje durante la primera infancia.

Efecto de intervención. Cambio estimado asociado a un programa bajo un diseño que permita evaluar explicaciones alternativas.

Enfoque centrado en la familia. Perspectiva que reconoce capacidades, prioridades y participación activa de los cuidadores.

Estimulación temprana. Oportunidades de interacción, juego, comunicación y movimiento acordes con el desarrollo y el bienestar.

Evaluación formativa. Recogida e interpretación de evidencias para ajustar las decisiones durante la intervención educativa.

Evidencia observable. Conducta o acontecimiento descrito de forma verificable, sin convertirlo en etiqueta diagnóstica.

Fidelidad de implementación. Correspondencia entre componentes esenciales de una estrategia y su puesta en práctica documentada.

Hito del desarrollo. Conducta que suele aparecer dentro de un rango variable de edad y cuya interpretación requiere contexto.

Indicador. Señal definida para describir una dimensión de actividad, proceso o resultado.

Interacción responsiva. Intercambio en el que el adulto reconoce e interpreta señales y responde de manera contingente.

Juego funcional. Uso exploratorio de objetos según acciones y posibilidades sencillas.

Juego simbólico. Actividad en la cual acciones u objetos representan situaciones diferentes de las inmediatas.

Lenguaje expresivo. Producción de gestos, sonidos, palabras u otras señales con intención comunicativa.

Lenguaje receptivo. Comprensión de mensajes y significados a través de señales verbales y no verbales.

Material de bajo costo. Objeto accesible cuya pertinencia depende de seguridad, adecuación y posibilidades de interacción.

Motricidad fina. Movimientos de manipulación y coordinación precisa de manos y dedos.

Motricidad gruesa. Control postural, desplazamiento y coordinación de segmentos corporales amplios.

Observación pedagógica. Registro intencional de acciones y contextos con fines de acompañamiento educativo.

Participación familiar. Intervención de cuidadores en decisiones, actividades y revisión de la experiencia educativa.

Pertinencia sociocultural. Adecuación respetuosa de prácticas y materiales mediante diálogo con personas y comunidades.

PIET-E 0-3. Denominación del Programa Integral de Estimulación Temprana citado en la propuesta de origen.

Postest. Medición realizada después de una intervención y comparada, cuando procede, con datos anteriores.

Pretest. Medición previa a una intervención, útil para describir la situación inicial.

Prevención de riesgos. Identificación y control de condiciones que pueden causar daño.

Protocolo de derivación. Secuencia acordada para comunicar preocupaciones y acceder a valoración especializada.

Rango evolutivo. Intervalo orientativo de edad usado para adaptar oportunidades, no para imponer resultados uniformes.

Registro pedagógico. Descripción organizada de actividades, respuestas y ajustes propuestos.

Regulación acompañada. Apoyo adulto que ayuda al niño a afrontar emociones y recuperar equilibrio.

Repetición con variación. Reiteración de experiencias introduciendo cambios pertinentes que mantengan interés y posibilidades de exploración.

Seguimiento. Revisión periódica de observaciones, acciones y decisiones de apoyo.

Sesión breve. Experiencia de duración flexible, ajustada a señales de interés, cansancio y bienestar.

Señal de alerta. Manifestación persistente que puede justificar consulta profesional adicional.

Supervisión activa. Presencia atenta de una persona adulta capaz de prevenir riesgos e intervenir oportunamente.

Tamaño del efecto. Medida que expresa la magnitud estimada de una diferencia o asociación.

Transferencia al hogar. Acuerdo para incorporar experiencias significativas a situaciones familiares cotidianas.

Validez de instrumento. Grado en que las evidencias sustentan la interpretación prevista de las puntuaciones o registros.

Vínculo afectivo. Relación emocional que proporciona oportunidades de seguridad, interacción y confianza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adesogan, O., Beach, S. R. H., Carter, S. E., Metzger, I. W., & Lavner, J. A. (2024). Effects of a responsive parenting intervention on Black mothers' depressive symptoms postpartum: Secondary analysis of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.
<https://doi.org/10.1037/ccp0000926>
- Altafim, E. R. P., & Linhares, M. B. M. (2025). Effectiveness evaluation of a violence prevention parenting program implemented at large scale: A randomized controlled trial. *Psychosocial Intervention*.
<https://doi.org/10.5093/pi2025a6>
- Alves, C. R. L., Seibel, B. L., Gaspardo, C. M., & Altafim, E. R. P. (2024). Home-visiting parenting programs to improve mother-infant interactions at early ages: A systematic review. *Psychosocial Intervention*.
<https://doi.org/10.5093/pi2024a7>
- Bai, Y., Abulitifu, R., & Wang, D. (2022). Impact of an early childhood development intervention on the mental health of female caregivers: Evidence from a randomized controlled trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.
<https://doi.org/10.3390/ijerph191811392>

- Beukes, J., Alcock, S., & Leal, M. (2025). Exploring early childhood development interventions for building human capital in Sub-Saharan Africa: A scoping review. *Child: Care, Health and Development*. <https://doi.org/10.1111/cch.70138>
- Black, M. M., & Kowalski, A. J. (2024). Commentary: A nurturing care perspective on bundling interventions – a reflection on Jeong et al. (2023). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13968>
- Bodrova, E., Leong, D. J., & Yudina, E. (2023). Play is a play, is a play, is a play... or is it? Challenges in designing, implementing and evaluating play-based interventions. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1034633>
- Chen, Y., Cabrera, N., & Sudduth, C. (2024). Contributions of mothers' and fathers' shared book reading with infants at 9 months to language skills at 18 months in ethnically and socioeconomically diverse families. *Infant and Child Development*. <https://doi.org/10.1002/icd.2516>
- Cooper, D. K., Lupini, F., & Alonzo, J. (2025). The ROOTS parenting intervention to improve child emotional and physical health: Protocol for a pilot randomized controlled trial for Black and Latiné families. *Journal of Marital and Family Therapy*. <https://doi.org/10.1111/jmft.70052>

- Gershon, R., Novack, M. A., & Kaat, A. J. (2024). The NIH Infant and Toddler Toolbox: A new standardized tool for assessing neurodevelopment in children ages 1–42 months. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.14135>
- Han, M. X., Chesney, E., & Ng, V. (2025). Universal, selective and indicated parenting interventions to prevent the development of adverse mental health outcomes in youth: A meta-review of systematic reviews. *BMJ Mental Health*. <https://doi.org/10.1136/bmjment-2025-301613>
- Jensen, S. G. K., Placencio-Castro, M., & Murray, S. M. (2025). Four-year follow-up to a home-visiting intervention to promote early childhood development and prevent family violence in rural Rwanda: The Sugira Muryango cluster randomised trial. *BMJ Global Health*. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2024-017866>
- Jeong, J., Bliznashka, L., Sullivan, E., Hentschel, E., Jeon, Y., Strong, K. L., & Daelmans, B. (2022). Measurement tools and indicators for assessing nurturing care for early childhood development: A scoping review. *PLOS Global Public Health*. <https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0000373>
- Jeong, J., McCann, J. K., & Onyango, S. (2024). A parenting program delivered through existing community-based peer groups to improve early child development in Homabay and Busia Counties, Kenya: Study protocol for a cluster-randomized

controlled trial. BMC Pediatrics.
<https://doi.org/10.1186/s12887-024-05065-7>

Kim, D., Choe, Y. J., & Durrani, B. A. Z. (2022). Korean developmental screening test for infants and children (K-DST): Development, applications, and implications for future early childhood development interventions. *Clinical and Experimental Pediatrics*.
<https://doi.org/10.3345/cep.2022.00906>

Kim, E. T., Gallis, J. A., Ali, M., & Lillie, M. (2026). Caregivers' early stimulation behaviors on early child development outcomes in Northern Ghana. *PLOS ONE*.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0344687>

Lavner, J. A., Savage, J. S., & Stansfield, B. K. (2022). Effects of the Sleep SAAF responsive parenting intervention on rapid infant weight gain: A randomized clinical trial of African American families. *Appetite*.
<https://doi.org/10.1016/j.appet.2022.106080>

McCoy, D. C., Cuartas, J., & Seiden, J. (2023). Country-level improvements in nurturing care and child development. *JAMA Pediatrics*.
<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.4615>

Meurer, J., Rohloff, R., & Rein, L. (2022). Improving child development screening: Implications for professional

practice and patient equity. *Journal of Primary Care & Community Health*.
<https://doi.org/10.1177/21501319211062676>

Miller, E. B., Canfield, C. F., & Aviles, A. I. (2025). COVID-19 school disruptions in early childhood education and children's early elementary school outcomes: Findings from the Smart Beginnings randomized clinical trial. *Early Child Development and Care*.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2025.2574979>

Miller-Goldwater, H. E., Williams, B. M., Hanft, M. H., & Bauer, P. J. (2024). Contributions of shared book reading to children's learning of new semantic facts through memory integration. *Early Childhood Research Quarterly*.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.04.005>

Mohammed, S., Afaya, A., & Abukari, A. S. (2023). Reading, singing, and storytelling: The impact of caregiver-child interaction and child access to books and preschool on early childhood development in Ghana. *Scientific Reports*.
<https://doi.org/10.1038/s41598-023-38439-5>

Osborne, A., & Ahinkorah, B. O. (2024). The paternal influence on early childhood development in Africa: Implications for child and adolescent mental health. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*.
<https://doi.org/10.1186/s13034-024-00847-4>

- Otten, K., & Edgar, J. C. (2024). The maturation of infant and toddler visual cortex neural activity and associations with fine motor performance. *Developmental Cognitive Neuroscience*. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2024.101501>
- Pontoppidan, M., Klest, S. K., Patras, J., & Rayce, S. B. (2016). Effects of universally offered parenting interventions for parents with infants: A systematic review. *BMJ Open*. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-011706>
- Quirk, E., Brouillard, M., & Byers-Heinlein, K. (2024). Reading in two languages: Parents' strategy and language use across book formats during bilingual shared reading. *Bilingual Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/15235882.2024.2305918>
- Ramchandani, P., Elkes, J., & Cornelius, V. (2025). Long-term follow-up of a randomised controlled trial of a brief home-based parenting intervention to reduce behavioural problems in young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.70037>
- Rayce, S. B., Rasmussen, I. S., Klest, S. K., Patras, J., & Pontoppidan, M. (2017). Effects of parenting interventions for at-risk parents with infants: A systematic review and meta-analyses. *BMJ Open*. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-015707>

Salley, B., von Bevern, H., & Grasley-Boy, N. (2025). Embedding universal language promotion in pediatric primary care to optimize early child development and reduce long-term health disparities. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*.

<https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000001344>

Sari, E., & Yalçın, S. S. (2024). Interplay of paternal caregiving and screen use habits on early childhood development and children's tantrums. *Italian Journal of Pediatrics*.

<https://doi.org/10.1186/s13052-024-01802-x>

Saunders, V., Beck, M., & McKechnie, J. (2022). A good start in life: Effectiveness of integrated multicomponent multisector support on early child development—Study protocol. *PLOS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267666>

Schlenz, A., & Schatz, J. (2022). Implementation of two developmental screening programs in sickle cell disease specialty care. *Clinical Practice in Pediatric Psychology*. <https://doi.org/10.1037/cpp0000458>

Stacks, A. M., Halquist, K., Barron, C. C., & Brophy-Herb, H. E. (2023). University-community partnerships to support responsive caregiving: The Hearts and Minds on Babies implementation story. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01440-0>

- Sumiati, T., Sabarinah, & Kusumayati, A. (2023). Nurturing care among adolescent mothers. *Journal of Public Health in Africa*. <https://doi.org/10.4081/jphia.2023.2606>
- Wang, K., Qi, Y., & Wei, Q. (2022). Responsive caregiving and opportunities for early learning associated with infant development: Results from a prospective birth cohort in China. *Frontiers in Pediatrics*. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.857107>
- Whitesell, N. R. (2022). Community perspectives on developmental screening of American Indian and Alaska Native children. *Infant Mental Health Journal*. <https://doi.org/10.1002/imhj.21992>
- Xiong, Y., Hu, X., & Cao, J. (2024). Development of gross motor skills in children under the age of 3 years: A decision tree approach. *Frontiers in Public Health*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1421173>
- Xu, M., Zhang, H., & Liu, A. (2023). Effectiveness and cost-effectiveness of a group-based intervention to improve social-emotional development of young children in poverty-stricken areas: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Global Health*. <https://doi.org/10.7189/jogh.13.04017>

- Yang, D., Ge, Y., Sun, Y., & Collins, P. (2024). Self-regulation and comprehension in shared reading: The moderating effects of verbal interactions and e-book discussion prompts. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.14128>
- Zou, S., Zou, X., & Zhang, R. (2024). Maternal depression and early childhood development among children aged 24–59 months: The mediating effect of responsive caregiving. *BMC Global and Public Health*. <https://doi.org/10.1186/s12991-024-00515-z>

ANEXOS DE APLICACIÓN

Anexo 1. Ficha de observación pedagógica

Propósito: Fecha, edad orientativa, contexto, iniciativa del niño, intervención del adulto, respuesta observada y adaptación sugerida.

Tabla 42. Formato orientativo del anexo 1

Campo	Información a completar
Fecha	_____
Responsable	_____
Contexto	_____
Observación	_____
Acuerdo	_____
Seguimiento	_____

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

Anexo 2. Registro de participación familiar

Propósito: Actividad acordada, momento cotidiano, barreras referidas por el cuidador, ajustes y fecha de devolución.

Tabla 43. Formato orientativo del anexo 2

Campo	Información a completar
Fecha	_____
Responsable	_____
Contexto	_____
Observación	_____
Acuerdo	_____
Seguimiento	_____

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

Anexo 3. Control de materiales y seguridad

Propósito: Tamaño, piezas desprendibles, limpieza, estabilidad, supervisión requerida y decisión de uso.

Tabla 44. Formato orientativo del anexo 3

Campo	Información a completar
Fecha	_____
Responsable	_____
Contexto	_____
Observación	_____
Acuerdo	_____
Seguimiento	_____

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

Anexo 4. Guía de conversación con cuidadores

Propósito: Preferencias del niño, rutinas, preocupaciones compartidas, capacidades familiares y acuerdos realistas.

Tabla 45. Formato orientativo del anexo 4

Campo	Información a completar
Fecha	_____
Responsable	_____
Contexto	_____
Observación	_____
Acuerdo	_____
Seguimiento	_____

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

Anexo 5. Plan breve de experiencia

Propósito: Propósito, materiales, invitación, observación, acompañamiento y criterio para detener.

Tabla 46. Formato orientativo del anexo 5

Campo	Información a completar
Fecha	_____
Responsable	_____
Contexto	_____
Observación	_____
Acuerdo	_____
Seguimiento	_____

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

Anexo 6. Lista de seguimiento institucional

Propósito: Responsable, formación recibida, registros revisados, decisiones de mejora y responsables de seguimiento.

Tabla 47. Formato orientativo del anexo 6

Campo	Información a completar
Fecha	_____
Responsable	_____
Contexto	_____
Observación	_____
Acuerdo	_____
Seguimiento	_____

Nota. Instrumento pedagógico orientativo; requiere adaptación y validación en cada contexto.

Sobre la obra

Esta obra ofrece una guía académica y práctica para comprender la estimulación temprana desde el enfoque del desarrollo infantil integral. A partir de fundamentos conceptuales, evidencia educativa y orientaciones aplicables, el libro examina la primera infancia como una etapa decisiva para el lenguaje, la motricidad, la cognición, la regulación socioemocional y la autonomía.

La obra desarrolla estrategias de interacción, juego y experiencias de aprendizaje, junto con una propuesta organizada por rangos evolutivos de 0 a 3 años. También aborda la observación, el seguimiento del progreso, la participación de las familias, la seguridad, la ética y la implementación en contextos educativos de atención inicial.

Dirigido a docentes, estudiantes, investigadores y mediadores del desarrollo infantil, este libro integra herramientas útiles para la práctica pedagógica, el acompañamiento familiar y la mejora continua de las experiencias educativas en la primera infancia.

Temas clave

- Desarrollo infantil integral
- Comunicación y lenguaje en la primera infancia
- Juego, interacción y estimulación temprana
- Motricidad gruesa y motricidad fina
- Evaluación y seguimiento del desarrollo
- Participación familiar y acompañamiento
- Implementación en educación inicial
- Ética, cuidado y protección infantil



ISBN: 978-9907-851-08-3



9 789907 851083

