



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

GOBIERNO DE
EL SALVADOR

Marco Curricular de la Educación para la Primera Infancia en El Salvador









Gabriela de Bukele

Primera Dama de la República de El Salvador

Especialistas en Salud materno infantil

Astrid Cruz
Jacqueline Marroquín

Especialistas en Educación inicial

Claudia Arévalo
Brisseth Ortiz
Carolina Reyes

Especialistas en Educación Parvularia

Reina Carranza
Gabriela Escamilla
Carolina García
Adriana Barrera
Antonieta Coreas
Rosa Saenz
Patricia Rivera

Especialistas en Matemática

Inés Palacios
Marcela Guevara

Especialista en Básica

Mayra Maldonado

Especialista en Lenguaje y literatura

Alondra Umanzor

Especialistas en Lectoescritura

Karen Molina
Flor Baires

Especialista en Educación física y deporte

Sonia Guevara


Especialista en Juego

Moisés Rosales

Especialista en Educación especial

Xenia Marín

Autoría



María Isabel Menéndez
Gabriela Montiel
Rafael Pineda
Marcelo Chacón
Francisco Porres
Bernabé Pineda

Equipo editorial

Manuel Velasco

Corrección de estilo

Ángel Lemus
Karla Zepeda

Ilustración

Karina Vásquez

Diagramación

Cristina Lima

Asesora nacional

Andrea Suárez

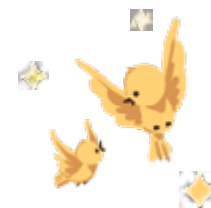
Asesora internacional

Primera edición, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología,
San Salvador, El Salvador, 2026.

Derechos reservados. Prohibida su venta y su reproducción por
cualquier medio, sin previa autorización del MINEDUCYT.

ISBN

Estimados docentes, Asistentes Técnicos para la Primera Infancia,
familias comprometidas con el desarrollo integral de la niñez:



Hoy presentamos con esperanza y convicción el Marco Curricular de la Educación para la Primera Infancia en El Salvador, un documento que nace del compromiso de nuestro país por garantizar el pleno cumplimiento de los derechos de la niñez y que se establece sobre el firme fundamento de la Ley Crecer Juntos. Este Marco es un conjunto de orientaciones pedagógicas y, a la vez, una promesa colectiva, un mapa afectivo y técnico para acompañar a los niños en sus primeros y más determinantes años de vida, desde la gestación hasta cumplir los ocho años.

El Salvador ha decidido recorrer un camino transformador que sitúa a la Primera Infancia en el corazón del desarrollo nacional. Reconocemos que cada juego, cada descubrimiento y cada vínculo seguro que construimos hoy sienta las bases para el país que soñamos. El Marco Curricular es fruto de ese compromiso y llega a sus manos para honrar, guiar y potenciar la invaluable labor que ya realizan cada día los docentes y los Asistentes Técnicos para la Primera Infancia (ATPI), con el compromiso explícito de las familias y las comunidades.

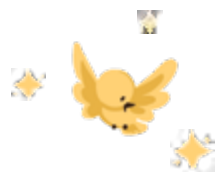
Inspirado en el Modelo de Atención Integral (MAIPI) y alineado con los Estándares de Desarrollo y Aprendizaje (EDAPI), este documento propone una educación que:

- Reconoce a los niños como sujetos de derechos, seres únicos, sociales y culturales, protagonistas de su propio desarrollo.
- Propone el desarrollo y el aprendizaje desde la experiencia, es decir a través del juego, el aprendizaje activo, las interacciones de calidad y la participación como pilares del aprendizaje, además organiza el desarrollo y los aprendizajes en cinco ámbitos de experiencia que respetan la integralidad del niño.
- Valora la riqueza de nuestras raíces, nuestra cultura, las lenguas ancestrales y los saberes comunitarios.
- Convoca a la corresponsabilidad entre familia, escuela, Estado y sociedad, porque educar en la Primera Infancia es una tarea compartida que nos define como nación.

Para que esta visión cobre vida en cada espacio educativo, el Marco Curricular se materializa a través de los Programas de Desarrollo y Aprendizaje, que traducen sus principios en procesos y orientaciones específicas que facilitan su aplicación cotidiana, asegurando una implementación coherente y contextualizada en favor del desarrollo integral de nuestra niñez.

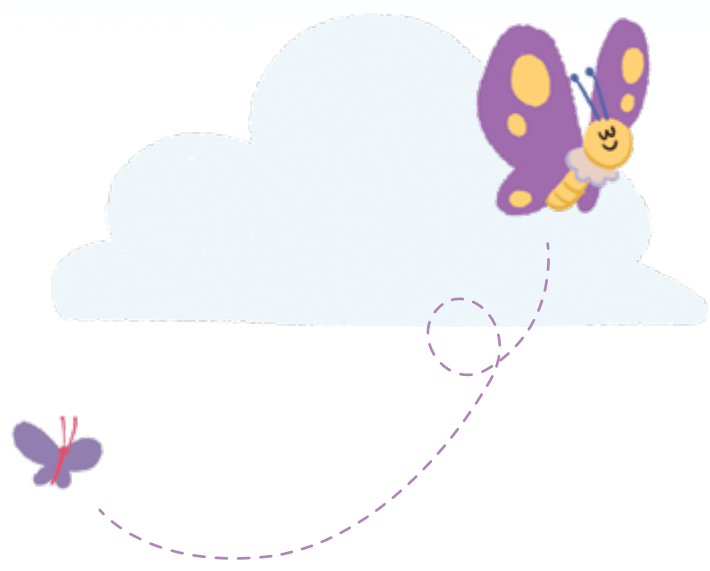
El Marco Curricular que hoy presentamos es, en esencia, una invitación a mirar con nuevos ojos: en cada juego una oportunidad de aprendizaje, en cada pregunta una chispa de pensamiento científico, en cada emoción una puerta al autoconocimiento y en cada interacción una semilla de convivencia pacífica.

Les invitamos a asumir este compromiso con humildad, con rigor y con la certeza de que juntos estamos construyendo los cimientos para las nuevas generaciones de El Salvador.



Gabriela de Bukele

Primera Dama de la República de El Salvador





Marco Curricular de la Educación para la Primera Infancia en El Salvador



Índice

GLOSARIO PRESENTACIÓN

08
11

1. CONTEXTO EN EL QUE SURGE EL MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA EN EL SALVADOR

15

2. FUNDAMENTOS POLÍTICOS Y TÉCNICOS QUE ORIENTAN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN EL SALVADOR

21

- 2.1 Marco legal y normativo de la educación para la Primera Infancia 23
- 2.2 Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia 26
- 2.3 Sentido y propósitos de la educación para la niñez de la Primera Infancia 28
- 2.4 Finalidades de la educación de la Primera Infancia 30
- 2.5 Principios pedagógicos que orientan la educación de la Primera Infancia 31
- 2.6 La perspectiva del desarrollo infantil integral en el currículo 32
- 2.7 El niño como sujeto de derechos, un ser único y social 34

3. EL JUEGO COMO DERECHO Y ACTIVIDAD NATURAL DEL NIÑO

37

4. UN MODELO PEDAGÓGICO QUE VALORA LA NATURALEZA INFANTIL

39

- 4.1 Juego 41
- 4.2 Aprendizaje activo 42
- 4.3 Calidad de las interacciones 43
- 4.4 Participación 44

5. ORGANIZACIÓN CURRICULAR BASADA EN LOS EDAPI

47

- 5.1 Ámbitos de experiencia 48
- 5.2 Núcleos pedagógicos 49
- 5.3 Procesos de desarrollo y aprendizaje y descriptores de progresión 51
- 5.4 Estructura curricular para promover el desarrollo y aprendizaje de la Primera Infancia 51
 - 5.4.1 Ámbito de experiencia: Relaciones sociales y afectivas 52
 - Núcleo pedagógico: Identidad y autonomía 54
 - Núcleo pedagógico: Habilidades socioemocionales 57
 - Núcleo pedagógico: Convivencia 59
 - 5.4.2 Ámbito de experiencia: Cuerpo, movimiento y bienestar físico 60
 - Núcleo pedagógico: Cuerpo, imagen y percepción 61
 - Núcleo pedagógico: Movimiento y expresión corporal 62
 - Núcleo pedagógico: Bienestar físico 63
 - 5.4.3 Ámbito de experiencia: Lenguaje, comunicación y expresión 65
 - Núcleo pedagógico: Oralidad 68
 - Núcleo pedagógico: Lenguaje no verbal 69
 - Núcleo pedagógico: Lectura y escritura 69
 - 5.4.4 Ámbito de experiencia: Expresión estética y creativa 71
 - Núcleo pedagógico: Expresión musical 73
 - Núcleo pedagógico: Expresión plástica y visual 74
 - Núcleo pedagógico: Expresión dramática 75
 - 5.4.5 Ámbito de experiencia: Exploración y experimentación 76
 - Núcleo pedagógico: Pensamiento científico 78
 - Núcleo pedagógico: Pensamiento tecnológico y computacional 79
 - Núcleo pedagógico: Pensamiento lógico-matemático 80





| | |
|--|------------|
| 6. PLANIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE | 85 |
| 6.1 Pasos para planificar | 87 |
| 6.1.1 Paso uno: Caracterización inicial y continua | 87 |
| 6.1.2 Paso dos: Jornalización | 88 |
| 6.1.3 Paso tres: Planificación semanal | 89 |
| 7. AMBIENTES PARA EL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE | 91 |
| 7.1 Organización del mobiliario y materiales | 93 |
| 7.1.1 Mobiliario | 93 |
| 7.1.2 Materiales | 94 |
| 8. RUTINAS EN LA PRIMERA INFANCIA | 95 |
| 8.1 Criterios para organizar la rutina | 96 |
| 8.2 Momentos que estructuran la rutina | 97 |
| 9. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PERTINENTES PARA LA PRIMERA INFANCIA | 99 |
| 9.1 Cesto de los tesoros | 100 |
| 9.2 Juego heurístico | 102 |
| 9.3 Talleres | 103 |
| 9.4 Proyectos | 106 |
| 9.5 Zonas de desarrollo y aprendizaje | 108 |
| 9.6 Asambleas | 111 |
| 10. LA EVALUACIÓN: UNA MIRADA VALORATIVA DEL PROCESO DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE | 113 |
| 10.1 Propósitos de la evaluación en la educación de la Primera Infancia | 114 |
| 10.2 Evaluar, documentar, analizar y compartir: una secuencia para transformar la práctica pedagógica | 115 |
| 10.3 Mecanismos de evaluación: observar y escuchar con intención pedagógica | 117 |
| 10.4 Instrumentos de registro y análisis: documentar para comprender y promover el desarrollo y el aprendizaje | 118 |
| 10.4.1 Instrumentos de evaluación | 118 |
| 10.5 Los procesos de desarrollo y aprendizaje y los descriptores de progresión como base para evaluar | 120 |
| 10.5.1 ¿Cómo observar a partir de los descriptores de progresión? | 122 |
| 10.5.2 ¿Qué decisiones pedagógicas se derivan de esta observación? | 122 |
| 10.6 El SIGES en la evaluación del desarrollo y el aprendizaje | 123 |
| 10.6.1 ¿Qué se registra en SIGES y cómo se conecta con el proceso pedagógico? | 123 |
| 11. ACTORES CLAVE QUE LIDERAN Y PARTICIPAN EN EL PROCESO DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE LA PRIMERA INFANCIA | 125 |
| 11.1 Docentes | 125 |
| 11.2 Asistentes Técnicos para la Primera Infancia | 127 |
| 11.3 Directores y subdirectores | 128 |
| 11.4 Agentes educativos | 129 |
| 12. LA FAMILIA CORRESPONSABLE DE LOS PROCESOS DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE | 131 |
| 13. FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR | 135 |
| 13.1 Consideraciones para la inclusión educativa | 136 |
| 13.2 Pautas para desarrollar la flexibilización curricular | 137 |
| 13.3 Ajustes | 139 |
| Anexos | 140 |
| Bibliografía | 143 |



GLOSARIO

| | |
|---|---|
| Ajustes razonables: | adaptaciones en el entorno, la metodología o los materiales para que todos los niños, incluidos aquellos con necesidades específicas, puedan participar plenamente y aprender en igualdad de condiciones. |
| Articulación interinstitucional: | coordinación entre dependencias del mismo sector, especialmente del ámbito educativo. Favorece la organización conjunta de lineamientos, programas y servicios dirigidos a la Primera Infancia. |
| Articulación intersectorial: | relación permanente entre instituciones de distintos sectores que permite ofrecer respuestas completas y coherentes a las necesidades de los niños. Facilita la coordinación de esfuerzos para garantizar sus derechos. |
| Atención integral: | conjunto de acciones coordinadas que garantizan el bienestar y el desarrollo pleno de la niñez en todas sus dimensiones: física, emocional, social, cognitiva y cultural. Implica la articulación de salud, nutrición, educación, protección y participación infantil. |
| Cuidado cariñoso y sensible: | relación afectuosa, empática y respetuosa en la que la persona adulta observa, interpreta y responde oportunamente a las necesidades de los niños. Favorece vínculos seguros y un entorno de bienestar que potencia la exploración y el aprendizaje. |
| Cultura e identidad: | conjunto de saberes, tradiciones, lenguas, símbolos y prácticas que dan pertenencia a los niños. Su desarrollo se fortalece mediante experiencias significativas y vínculos con su comunidad. |
| Curso de vida: | perspectiva que reconoce que el desarrollo se organiza en etapas con características particulares. En la Primera Infancia implica garantizar experiencias de aprendizaje y de cuidado acordes a cada momento, desde la gestación hasta cumplir los ocho años. |
| Desarrollo infantil integral: | proceso progresivo y multidimensional que abarca crecimiento físico, habilidades cognitivas, socioemocionalidad, lenguaje, juego, identidad y participación. Se construye en interacción con la familia, la cultura y los entornos cotidianos del niño. |
| Educación y cuidado: | dimensiones inseparables en la Primera Infancia. La educación ocurre en un ambiente de cuidado, y el cuidado se convierte en una oportunidad de aprendizaje significativo. |
| Enfoque de derecho: | perspectiva que reconoce a los niños como sujetos plenos de derechos desde la gestación. Implica que todas las decisiones educativas, de cuidado y protección deben garantizar su bienestar, dignidad, participación y desarrollo integral. Este enfoque orienta la acción del Estado, las familias y la comunidad para asegurar condiciones equitativas, seguras y afectivas que permitan a cada niño ejercer y disfrutar sus derechos en la vida cotidiana. |

| | |
|------------------------------------|--|
| Entornos potenciadores: | <p>espacios seguros, afectivos y estimulantes que permiten a los niños explorar, jugar, relacionarse y aprender. Incluyen el hogar, los centros educativos, la comunidad y otros espacios significativos para su desarrollo.</p> |
| Flexibilización curricular: | <p>proceso intencionado y pedagógico mediante el cual el docente u otro agente educativo toma decisiones fundamentadas para adaptar los componentes curriculares (planificación, estrategias, ambientes, materiales, rutinas y evaluación), con el fin de responder a las características, ritmos, intereses, condiciones y necesidades específicas de apoyo de cada niño. Su propósito es eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, garantizando que todos accedan, comprendan y sean desafiados por el currículo común, sin que esto implique disminuir las expectativas de logro. Se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad como riqueza y en el derecho a la inclusión educativa y de calidad.</p> |
| Interacciones de calidad: | <p>relaciones cercanas, respetuosas y significativas entre niños y adultos o entre pares. Son esenciales para promover el pensamiento, el lenguaje, la regulación emocional y la seguridad afectiva.</p> |
| Intencionalidad pedagógica: | <p>decisiones conscientes y reflexivas del docente o agente educativo para convertir cada momento cotidiano en una oportunidad de aprendizaje. Se expresa en la planificación, la observación y el acompañamiento sensible.</p> |
| Juego: | <p>actividad natural y derecho fundamental de la niñez. Se manifiesta como una conducta observable con inicio y fin reconocibles, donde se ejercitan funciones cognitivas, sociales, emocionales y físicas mediante la interacción con objetos, espacios y personas. A través del juego, los niños exploran, experimentan, se expresan, resuelven problemas y comprenden el mundo que los rodea. Constituye la principal vía de apropiación de la realidad en la Primera Infancia.</p> |
| Juego simbólico: | <p>forma de juego en la que los niños representan situaciones, roles y experiencias mediante la imaginación. Favorece el lenguaje, la creatividad, la comprensión del mundo social y la elaboración de emociones.</p> |
| Lúdica: | <p>disposición interna y actitud vital caracterizada por la apertura al asombro, la curiosidad activa y la búsqueda del disfrute en cualquier experiencia. Es la dimensión subjetiva que transforma actividades cotidianas en oportunidades de descubrimiento, impregnando de sentido placentero tanto el juego como otras acciones. No es una actividad específica, sino la cualidad que puede teñir cualquier interacción humana.</p> |

| | |
|---|--|
| Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia (MAIPI): | marco que establece cómo deben articularse los sectores de salud, educación, nutrición y protección para garantizar los derechos y el desarrollo de los niños desde la gestación hasta cumplir los ocho años. |
| Modelo pedagógico basado en la experiencia: | enfoque que reconoce que los niños aprenden a partir de lo que viven y significan. Ubica la experiencia, la exploración y el juego y las interacciones como pilares del desarrollo y el aprendizaje. |
| Participación infantil: | derecho de los niños a expresar sus ideas, emociones y opiniones y a que estas sean tomadas en cuenta en la vida cotidiana. Se promueve mediante ambientes democráticos y respetuosos. |
| Períodos sensibles: | momentos en los que el cerebro es especialmente receptivo a ciertos aprendizajes. Atender estos períodos con experiencias significativas potencia el desarrollo presente y futuro. |
| Perspectiva sociocultural del aprendizaje: | visión que reconoce que el conocimiento se construye en interacción con otros, mediante el lenguaje, la cultura y las experiencias compartidas. El adulto actúa como mediador del aprendizaje. |
| Principio de interés superior del niño: | se entiende por este principio que en toda situación se favorezca su desarrollo físico, espiritual, psicológico, moral y social para lograr el pleno y armonioso desenvolvimiento de su personalidad. La madre, padre, representante o responsable tienen obligaciones comunes en su rol de garante del desarrollo y del ejercicio de los derechos del niño. El interés superior de este deberá ser garantizado por la familia, la sociedad y el Estado. |
| Singularidad: | reconocimiento de que el niño es único en sus tiempos, intereses, historias y formas de aprender. La educación se adapta a los niños, no al revés. |
| Transiciones educativas: | momentos en los que los niños pasan de un entorno a otro (del círculo familiar al centro educativo, o de parvularia a primer grado). Deben planificarse para garantizar continuidad, bienestar y seguridad emocional. |
| Trayectoria educativa: | recorrido que realizan los niños desde la gestación hasta los ocho años dentro del sistema educativo y comunitario. Incluye todas las experiencias que influyen en su desarrollo y aprendizaje. |
| Valor pedagógico de la experiencia: | principio que reconoce que los niños aprenden cuando experimentan, exploran, se expresan y participan en actividades con sentido para su vida y su cultura. |




Presentación

El Salvador ha expresado su compromiso con las actuales y nuevas generaciones en la Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia y en la Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos, las cuales motivan la transformación de la educación brindada a la Primera Infancia en el país. Con ello se busca la formación de ciudadanos con capacidad de convivir pacíficamente, respetuosos de los derechos humanos y de la cultura, capaces de asumir los retos locales y globales, así como de incidir en la construcción de una sociedad más equitativa y justa.

Bajo este contexto de la política, el Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia en El Salvador establece un marco normativo y programático que orienta la prestación de servicios para niños desde la gestación hasta los ocho años, asegurando un enfoque de atención integral e intersectorial basado en la corresponsabilidad y el respeto a los derechos de la infancia. Este modelo responde a la necesidad de organizar las estrategias de atención en la Primera Infancia a nivel nacional, articulando los esfuerzos de instituciones públicas, privadas y organizaciones de la sociedad civil.

La implementación de este modelo implica el compromiso y la concurrencia de los diferentes sectores en el aseguramiento de servicios que respeten la diversidad cultural, la equidad y la participación de niños, garantizando condiciones que favorezcan el bienestar, el desarrollo de su máximo potencial y la construcción de bases sólidas para la vida.



La aplicación de la Política y la Ley Crecer Juntos busca garantizar una atención integral acorde a la edad, a las necesidades específicas y al desarrollo integral del niño en una etapa que es clave en el ciclo de vida de una persona, la Primera Infancia.

Como país, se cuenta con un marco político y normativo que sustenta los procesos educativos, alineados con el Plan Estratégico Institucional (PEI) y su visión de «una institución transformada que responde a las necesidades del territorio educativo». Estas acciones se enfocan en ampliar la cobertura en educación inicial, profundizar la Política Nacional Crecer Juntos, implementar una reforma curricular integral y consolidar un nuevo modelo pedagógico.

Así, el sector educativo reconoce a los niños como sujetos de derechos, quienes requieren, desde el momento de su gestación, un entorno seguro, afectuoso y protector, conformado por personas adultas que fomenten el desarrollo de sus capacidades, considerando sus características individuales y las condiciones particulares de su vida. Por esta razón, la educación tiene como objetivo garantizar las condiciones humanas, materiales, pedagógicas, culturales y sociales necesarias para asegurar su desarrollo integral y su aprendizaje durante la Primera Infancia.

El currículo para la educación de la Primera Infancia explicita el propósito del Gobierno salvadoreño de promover el desarrollo integral de la Primera Infancia, en tanto ofrece a todos los niños oportunidades educativas para que profundicen en su condición como seres sociales y singulares; y ciudadanos, con incidencia y capacidad para transformar y aportar a su realidad. Ante estos planteamientos, el nuevo currículo:



Currículo para la educación de la Primera Infancia

Reconoce a la familia

como un actor principal en el desarrollo integral y como actor natural en el proceso educativo de la niñez en su Primera Infancia.

Adopta como enfoques

curriculares los de derecho, de desarrollo integral, de curso de vida, de equidad y de cuidado cariñoso y sensible, desde una visión socioconstructivista del desarrollo y del aprendizaje.

Incorpora los principios

de aprendizaje activo, integralidad, participación, singularidad, aprendizaje a través de la experiencia, aprendizaje a través del juego y la expresión espontánea y libre.

Plantea una evaluación

basada en la observación que permite valorar el progreso en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, desde una mirada apreciativa, que resalta los avances y los procesos por fortalecer.



Incluye un modelo

pedagógico que responde a la naturaleza infantil para permear así la práctica educativa.

Ofrece herramientas

pedagógicas para promover el juego, las interacciones de calidad, la participación infantil y la inclusión educativa en el marco de la implementación de estrategias pedagógicas pertinentes para la Primera Infancia.


Retoma los Estándares

de Desarrollo y Aprendizaje para la Primera Infancia (EDAPI) para proponer una estructura que organiza pedagógicamente los procesos que se promueven en cada una de las áreas y dimensiones del desarrollo planteadas en ellos.

Plantea un diseño curricular

que amplía la visión y la acción del docente al proponer un modelo pedagógico sustentado en fundamentos epistemológicos y filosóficos, los procesos de desarrollo y aprendizaje, las estrategias pedagógicas y los mecanismos de evaluación basados en una valoración del progreso.





El Marco Curricular de la Educación para la Primera Infancia en El Salvador representa un avance significativo en el cumplimiento de los compromisos establecidos en la Política y la Ley Crecer Juntos. Este marco refleja la visión de un sistema educativo transformado y sensible a las características de los niños, al tiempo que establece las bases para una formación integral que promueve su desarrollo como ciudadanos activos, críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Con esta apuesta curricular, El Salvador reafirma su compromiso con la Primera Infancia al garantizar que cada niño cuente con las oportunidades, las herramientas y los entornos necesarios para alcanzar su máximo potencial desde los primeros años de vida y a lo largo de su trayectoria educativa.



1. CONTEXTO EN EL QUE SURGE EL MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA EN EL SALVADOR

El desarrollo de la educación para la Primera Infancia en El Salvador ha sufrido transformaciones profundas que han configurado las concepciones sobre niños y su lugar en la sociedad. La educación dirigida a esta población ha transitado de un enfoque inicialmente asistencial, centrado en el cuidado físico y la protección básica, hacia una comprensión integral del desarrollo infantil, que reconoce a los niños como sujetos de derechos plenos, activos y con capacidades desde la gestación.

Esta evolución en los paradigmas ha sido el resultado de los avances normativos, políticos y de los instrumentos técnicos, tanto a nivel internacional como nacional. Desde estos marcos se ha promovido una atención educativa oportuna, pertinente y de calidad en los primeros años de vida, lo que ha impulsado una profunda transformación social y educativa.

Históricamente, los primeros indicios de intervención estatal en la educación infantil datan de finales del siglo XIX, momento en que se empezó a visibilizar la necesidad de institucionalizar la atención a la infancia más allá del ámbito familiar. A lo largo del siglo XX y especialmente en el siglo XXI, se han producido transformaciones normativas de alto impacto como la promulgación de leyes específicas, la creación de políticas intersectoriales y el establecimiento de estándares técnicos que orientan la práctica pedagógica. La implementación de programas como Vamos a la Escuela, la adopción de políticas como Crecer Juntos y la reciente publicación de

los Estándares de Desarrollo y Aprendizaje de la Primera Infancia (EDAPI) representan el marco que configura un sistema educativo que reconoce y potencia las capacidades de los niños desde la gestación hasta cumplir los ocho años.

En esta línea, se han identificado algunos hitos que se constituyen en los referentes técnicos y políticos fundamentales en la construcción de este marco curricular y que representan la evolución en los enfoques de atención integral, así como manifiestan la progresiva articulación interinstitucional, la incorporación de criterios de equidad y la transición hacia una cultura de garantía de derechos en los entornos educativos.





La siguiente tabla intenta sistematizar los momentos más significativos en este proceso con el propósito de ofrecer una lectura integral de las transformaciones que han incidido en la consolidación de políticas, estructuras y prácticas orientadas a asegurar una educación inicial de calidad para todos los niños del país.

Tabla 1. Hitos en la educación de la Primera Infancia

| Año | Hitos | Descripción |
|-------------|--|---|
| 1832 | Creación del primer reglamento de enseñanza primaria | Se estableció la creación de escuelas primarias en cada municipio del país, financiadas por las municipalidades. En este reglamento, se implementó el método lancasteriano de enseñanza mutua, un sistema en el que los estudiantes más avanzados apoyan el aprendizaje de sus compañeros. |
| 1841 | Creación del Ministerio de Educación con el Sistema Educativo Nacional | Se estableció un sistema educativo organizado en tres niveles: educación primaria, media y superior. En ese momento, no se incluyó la educación parvularia como parte de este sistema. |
| 1886 | Promulgación de la Constitución de la República de El Salvador | La educación se declaró libre de credo religioso y el Estado asumió la responsabilidad de educar a las clases populares, ya que se consideraba que la educación primaria satisfaría las necesidades de estos sectores. |
| | Inicio de la escuela parvularia | El primer Jardín de Infantes fue establecido por la educadora francesa Augustine Charvin y la salvadoreña Victoria Aguilar de Bedoya. Así comenzó la escuela parvularia, aunque aún no formaba parte del sistema educativo formal. |
| 1923 y 1927 | Fundación de nuevas escuelas parvularias en la capital | Se fundaron cuatro escuelas de educación parvularia, destacando las profesoras Luisa Durán Castro, Cruz María Montalvo, Regina Zimmerman y Margot Tula de Morán. |

| | | |
|------|--|---|
| 1950 | Reformas a la Constitución, mediante el decreto n.º 14 | El artículo 180 de la Constitución marcó un hito al establecer, por primera vez en el país, las responsabilidades del Estado en la protección y garantía de los derechos de los niños: «El Estado protegerá la salud física, mental y moral de los menores y garantizará el derecho de estos a la educación y a la asistencia». |
| 1957 | Creación del puesto de supervisora de parvularia | Doña Marta Carbonel de Quiteño fue la primera profesora en ocupar este cargo, destacándose en la instrucción docente, el modelaje de atención y la orientación didáctica. Posteriormente se unieron otras maestras como Etelvina Trejo de Palencia, Inés Cierra de Pineda González y Yolanda Ramírez de Díaz. |
| 1983 | Reformas constitucionales | Esta reforma definió aspectos clave para la protección y el desarrollo integral de los niños en áreas como salud, educación, asistencia, seguridad e igualdad, sin importar la condición legal de los padres. La Educación Parvularia, aunque no era obligatoria, se estableció como gratuita cuando era impartida por el Estado. |
| 1990 | Incorporación de Educación Inicial al sistema educativo | La Educación Inicial (0-3 años) se incorporó a la Ley General de Educación, estableciendo que, en El Salvador, la Educación Parvularia y Básica son obligatorias para toda la población, y que tanto estas como la Educación Especial serán gratuitas cuando el Estado las imparta. |
| 1993 | Creación del Instituto Salvadoreño de Protección al Menor (ISPM) | Después de suscribir la Convención sobre los Derechos del Niño, El Salvador estableció el ISPM, creado mediante el Decreto Legislativo n.º 482, con fecha del 11 de marzo de 1993, y administrado por la Secretaría Nacional de la Familia. Este instituto, influenciado por una cultura tutelar de derechos, tuvo su origen en la creación de hogares y correccionales. |
| 2002 | Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia (ISNA) | Nace con el Decreto Legislativo n.º 983, publicado en el Diario Oficial 189, tomo n.º 357, el 10 de octubre de 2002. Como se establece en el considerando III, su anterior denominación (Instituto Salvadoreño de Protección al Menor) ya no estaba acorde a la Política Nacional para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia, que realmente ejecutaba, ni enmarcaba todas las funciones a él encomendadas. |
| 2009 | Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA) | Se publicó la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA), cuya finalidad era garantizar el ejercicio y disfrute pleno de los derechos de los niños y los adolescentes. |
| | Creación del Departamento de Educación Parvularia en el Ministerio de Educación | El Ministerio de Educación creó el marco administrativo para el Departamento de Educación Inicial y Parvularia, estableciendo procesos que buscan institucionalizar la educación inicial como el primer nivel del sistema educativo nacional. |



| | | |
|------|--|---|
| | Cunas Náhuat | Consistió en un programa de inmersión lingüística dirigido a niños de 3 a 5 años, con el propósito de revitalizar el náhuat. Creado en Santo Domingo de Guzmán, Sonsonate, el programa es guiado por hablantes nativos (nanzin tamatxtiani) que enseñan la lengua a través de actividades lúdicas. Surgió ante la alarmante disminución de hablantes y la falta de transmisión intergeneracional, con el propósito de fomentar la identidad cultural de los pueblos indígenas y de generar una nueva generación de hablantes. |
| 2010 | Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral de la Primera Infancia | El Ministerio de Educación implementó la Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral de la Primera Infancia, basada en la protección integral y de derechos. Se establecieron dos vías de atención: institucional y familiar-comunitaria, esta última con Círculos de Familia atendidos por Asistentes Técnicos de Primera Infancia (ATPI) para niños, desde la gestación hasta antes de los cuatro años. |
| | Diseño del currículo de Educación Inicial y Parvularia, en el marco del Plan Social Educativo Vamos a la Escuela | El Ministerio de Educación creó los Fundamentos curriculares y los programas de educación y desarrollo de la Primera Infancia para la educación Inicial y Parvularia, dirigido a niños desde la gestación hasta los 6 años. Con base en una concepción del desarrollo infantil y alineado con la LEPINA, este currículo definió orientaciones pedagógicas para promover el desarrollo biopsicomotor, socioemocional y cognitivo en contextos de juego, afecto y garantía de derechos. |
| 2011 | Consejo Nacional de la Niñez y de la Adolescencia (CONNA) | El Consejo Nacional de la Niñez y de la Adolescencia inició funciones el 16 de mayo de 2011, fecha en que el Presidente de la República juramentó a los miembros del Consejo Directivo. |
| 2013 | Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (PNPNA) | Se fortalecen los mecanismos de protección para la Primera Infancia, integrando acciones de salud, nutrición, educación y protección. También se creó el ISNA (Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia) en 1993 mediante Decreto Legislativo para proteger a la niñez y adolescencia, fusión de instituciones previas, y se regía por la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA). |
| | Creación de la Dirección Nacional de Educación de Primera Infancia | El Ministerio de Educación crea la Dirección Nacional de Educación de Primera Infancia. Contaba con dos gerencias, una para la gestión curricular y otra para la investigación en Primera Infancia. |



| | | |
|-----------|---|---|
| 2020 | Creación de la Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos | <p>El Estado salvadoreño formula una política de Estado que pone como protagonistas a los niños, así como a las generaciones por venir. De igual manera, apoya la trayectoria del desarrollo de los niños desde la gestación hasta los ocho años por medio de cuatro ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salud y nutrición. • Educación y cuidados. • Ambientes y entornos protectores. • Protección de derechos. |
| 2021 | Creación de la Dirección Nacional de Currículo en el MINED | <p>El Ministerio de Educación incluyó en su organigrama a la Gerencia Curricular para el Desarrollo y el Aprendizaje de la Primera Infancia, la cual asume el reto de avanzar hacia un nuevo modelo pedagógico que armonice e incorpore los planteamientos de la Política Nacional Crecer Juntos.</p> |
| 2022-2023 | Creación del Instituto Crecer Juntos | <p>Se crea el Instituto Crecer Juntos como una institución oficial con personalidad jurídica de derecho público, patrimonio propio y autonomía en lo técnico, financiero y administrativo; es el referente en materia de Primera Infancia. Su énfasis se centra en la atención de niños desde su gestación hasta cumplir los cuatro años, y forma parte del Sistema Nacional de Protección Integral a la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia.</p> |
| | Promulgación de la Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia | <p>Con la entrada en vigor de la Ley Crecer Juntos, se reconoce que la Primera Infancia es la etapa más importante del ciclo de vida de la persona humana.</p> <p>Esta ley constituye una herramienta integral e intersectorial de alcance nacional, diseñada para garantizar y fortalecer el desarrollo de los niños desde la gestación hasta antes de cumplir los ocho años. A través de un enfoque de atención integral, promueve la articulación de esfuerzos entre diferentes sectores para asegurar su bienestar, protección y acceso a oportunidades que sienten las bases de su desarrollo pleno.</p> |
| | Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia | <p>Este documento establece directrices para garantizar atenciones integrales y de calidad a niños desde la gestación hasta cumplir los ocho años, considerando aspectos relacionados con las diferentes áreas o dimensiones de su desarrollo. El modelo enfatiza la corresponsabilidad entre la familia, el Estado y la sociedad en la provisión de cuidados, estimulación, educación, salud y nutrición, asegurando entornos protectores que promuevan el desarrollo óptimo de la niñez salvadoreña.</p> |



| | | |
|------------------|---|--|
| | <p>Publicación de los Estándares de Desarrollo y Aprendizaje de la Primera Infancia (EDAPI)</p> | <p>Los Estándares de Desarrollo y Aprendizaje para la Primera Infancia (EDAPI) son el resultado del diálogo interinstitucional del Ministerio de Salud (MINSAL), Instituto Salvadoreño del Seguro Social (ISSS), Fondo Solidario para la Salud (FOSALUD), Bienestar Magisterial, CONNA, ISRI, entre otros.</p> <p>Los EDAPI se constituyen en el horizonte de acción y de seguimiento en materia de atención integral.</p> |
| <p>2022-2023</p> | <p>Entrega de la Estrategia Nacional del Juego «Juguemos Juntos»</p> | <p>Es una iniciativa que busca garantizar que los niños disfruten del juego como un derecho fundamental y como un factor esencial para su desarrollo integral. Esta estrategia se enmarca en la Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia, que en sus artículos 60 y 61 reconoce el derecho al juego, esparcimiento, descanso, recreación y deporte.</p> |
| | <p>Los Nidos de Inmersión Lingüística</p> | <p>Los Nidos de Inmersión Lingüística son espacios diseñados para la enseñanza y revitalización de lenguas indígenas o en peligro de extinción mediante la inmersión total en el idioma. Estos nidos, implementados por el Ministerio de Educación en 2023 como parte de la Ley Crecer Juntos, tienen el propósito de revitalizar la lengua náhuat en niños de 4 a 7 años mediante la inmersión total. Esta iniciativa reemplazó al programa Cuna Náhuat, que desde 2010 enseñaba náhuat a niños de 3 a 5 años en municipios como Santo Domingo de Guzmán y Santa Catarina Masahuat.</p> |

Los cambios observados en esta línea del tiempo son parte de un proceso histórico que ha fortalecido el reconocimiento de la Primera Infancia en el sistema educativo salvadoreño. Cada hito representa un paso en la conquista social en la forma de concebir, proteger y educar a los niños desde los primeros años de vida. Este recorrido recuerda que el desarrollo infantil debe ser una prioridad nacional, y que cada decisión tomada en el presente se convierte en cimiento del país que se quiere construir.

Por ello, es fundamental garantizar que la implementación del marco curricular y las orientaciones pedagógicas respondan de manera coherente a los avances científicos y educativos, adaptándose de forma continua a las características, contextos y necesidades reales de la niñez salvadoreña.

El currículo es un documento dinámico que dialoga con las voces de niños, familias, comunidades y territorios que se enriquecen con la experiencia cotidiana en los entornos educativos.

Este avance conlleva una gran responsabilidad para los líderes educativos, tomadores de decisiones, directivos, docentes y Asistentes Técnicos para la Primera Infancia (ATPI), quienes están llamados no solo a aplicar las disposiciones establecidas en la Política y la Ley Crecer Juntos, sino a hacerlo con convicción, ética y vocación transformadora. Renovar el compromiso con la Primera Infancia implica mirar el pasado con gratitud, pero también proyectarse hacia el futuro con una voluntad firme de garantizar una atención integral de calidad para cada niño.

2. FUNDAMENTOS POLÍTICOS Y TÉCNICOS QUE ORIENTAN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN EL SALVADOR

La apuesta por la promoción del desarrollo y los aprendizajes en la Primera Infancia reconoce que la adhesión de El Salvador a la Convención sobre los Derechos del Niño impulsó un notable avance en el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos en el país. Este tratado internacional puso de manifiesto la necesidad de resignificar y ampliar los marcos de comprensión sobre el cuidado y la educación con el fin de garantizar el pleno desarrollo y el goce de derechos de los niños, y de brindar oportunidades para la construcción de una vida plena, tanto en el ámbito personal como en el colectivo.

En coherencia con este marco, la Política Nacional Crecer Juntos establece que el goce efectivo de los derechos de la Primera Infancia depende, en gran medida, del reconocimiento y compromiso de quienes tienen la responsabilidad de garantizarlos. Esto implica el aseguramiento de normas, de condiciones humanas, afectivas, culturales y sociales, y de los materiales que favorezcan su realización. La articulación intersectorial liderada por el Estado se convierte, entonces, en una estrategia fundamental para asegurar oportunidades concretas que permitan a los niños crecer, desarrollarse y aprender en entornos protectores, estimulantes y equitativos.

El Marco Curricular de la Educación para la Primera Infancia en El Salvador se inscribe en un contexto social e histórico que exige al sector educativo ampliar su concepción de infancia, de aprendizaje y del rol del adulto como mediador del desarrollo y los aprendizajes. A su

vez, debe reconocer los desafíos emergentes que enfrentan las nuevas generaciones, como los avances tecnológicos y científicos, la globalización, las transformaciones sociales y económicas y los cambios demográficos y ambientales. La política define con claridad los tramos etarios que abarca, desde la gestación hasta cumplir los ocho años. Para el componente educativo, esto implica regular la educación y el cuidado desde la Educación Inicial hasta finalizar el primer grado de la Educación Primaria, reconociendo la especificidad de cada momento del curso de vida y la necesidad de establecer orientaciones curriculares y administrativas específicas, diferenciadas y pertinentes en su educación y cuidado.





En este sentido, resulta imprescindible comprender que el desarrollo y el aprendizaje de los niños están profundamente influenciados por factores biológicos, psicológicos, familiares, sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales. Esta interdependencia permite establecer una relación directa entre las condiciones de vida de la infancia y sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje. Como señala Vygotsky: «El desarrollo del individuo se produce indisolublemente ligado a la sociedad en que vive [...], la estructura del funcionamiento individual se deriva y refleja la estructura del funcionamiento social» (Vygotsky, 1979, p. 113). Desde esta perspectiva sociocultural, el currículo reconoce a los niños como ciudadanos activos, sujetos de derechos y agentes sociales, protagonistas de sus propios procesos de construcción personal y colectiva.

Esta visión se enriquece con los aportes de John Dewey, quien subraya que la educación debe apoyarse en «la aptitud innata y pura del niño, caracterizada por una vivísima curiosidad, una imaginación fértil y el amor a la investigación experimental» (Dewey, 1989, p. 54). Reconocer esta disposición natural implica crear entornos de aprendizaje donde los niños puedan expresarse y explorar, y donde también tomen decisiones y participen activamente. La Ley Crecer Juntos define los entornos como «los espacios físicos, sociales y emocionales donde los niños conviven y se desarrollan desde la gestación», subrayando la importancia de que todos estos espacios estén diseñados y organizados para fomentar su bienestar integral, protección y participación significativa.

El marco curricular no solo responde a una necesidad técnica o programática, sino que representa un compromiso ético y político con la infancia en El Salvador, lo que requiere de una comunidad educativa sensible, formada y comprometida, capaz de transformar los principios de la política en experiencias pedagógicas que fortalezcan la autonomía, la identidad, la participación y la ciudadanía desde los primeros años de vida.



2.1 Marco legal y normativo de la educación para la Primera Infancia

La educación y el desarrollo integral en la Primera Infancia se sustentan en un cuerpo normativo y político que ha evolucionado progresivamente tanto en el plano internacional como nacional. Estos fundamentos legitiman la atención a la Primera Infancia como una obligación del Estado, así como proporcionan las bases conceptuales, técnicas y programáticas para orientar la planificación, la implementación y la evaluación de políticas públicas y prácticas pedagógicas.

El marco normativo internacional, liderado por la Convención sobre los Derechos del Niño y reforzado por declaraciones globales como Jomtien (1990) y Dakar (2000), ha influido decisivamente en la configuración de leyes, políticas y estrategias nacionales. En el caso de El Salvador, estos instrumentos han sido traducidos en avances normativos concretos que han contribuido a consolidar el enfoque de derechos, la perspectiva intersectorial y el principio de desarrollo integral desde la gestación.

A continuación, se presenta una línea del tiempo que recoge los principales hitos normativos que han orientado y sostenido el reconocimiento de la Primera Infancia como una etapa crítica y prioritaria para la inversión pública. Esta síntesis histórica permite comprender la trayectoria institucional del país en materia de salud y nutrición, protección, educación y cuidado en la atención integral de niños, y refuerza la necesidad de una implementación coherente, articulada y sostenida de los principios que rigen el Marco Curricular de la Educación para la Primera Infancia en El Salvador y las acciones del Estado en este campo.



Marco normativo internacional y nacional en el que se construye el Marco Curricular de la Educación para la Primera Infancia en El Salvador

1983

Constitución de la República

Expone de manera explícita en los artículos 53, 55 y 56 que el derecho a la educación es inherente a la persona humana, por lo que todos los niños tienen el derecho a recibir educación sin exclusión alguna.

Dentro de los fines de la educación se establece la promoción del desarrollo integral de toda persona.

Asimismo, se reconoce el derecho de todos los habitantes del país a recibir una educación parvularia que contribuya a su formación como ciudadanos.

1989

Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)

Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Reconoce a los niños como sujetos plenos de derechos. Establece obligaciones para los Estados en materia de supervivencia, desarrollo, protección y participación infantil.

1990

Ratificación de la CDN por El Salvador

El Salvador ratifica la Convención, asumiendo el compromiso de alinear su legislación y políticas públicas a los principios de los derechos del niño.

2020

Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos

Establece el paquete de atenciones previstas para alcanzar el máximo desarrollo y aprendizaje de los niños:

1. Atención integral a los niños de Primera Infancia a través de modalidades institucionales y comunitarias.
2. Educación Inicial en centros educativos regulares, escuelas de Educación Especial y modalidades comunitarias.
3. Educación Parvularia en centros educativos regulares y escuelas de Educación Especial.
4. Servicios de estimulación oportuna para madres gestantes, niños de 0 a 3 años.
5. Atención especializada para niños con alertas del desarrollo.
6. Servicios educativos para el desarrollo de competencias parentales.

2018
2028

Estrategia Nacional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia

Define acciones prioritarias para asegurar el desarrollo desde la gestación hasta los 9 años, con enfoque de derechos y curso de vida.

2020

Ley Especial de Inclusión de las Personas con Discapacidad

Indica que las instituciones públicas y privadas realizan los ajustes o adecuaciones curriculares necesarios, garantizando también el acceso universal y la participación de los niños en toda actividad educativa, sin restricción por el tipo de discapacidad.

2021

Ley Nacer con Cariño

Esta ley responde a los intereses y necesidades de la madre y el niño desde el momento de la concepción, tomando en cuenta los cuidados y consideraciones necesarios en favor de la vida y un desarrollo integral óptimo.

2022

Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia

Establece que los niños tienen derecho a la inclusión educativa de calidad, gratuita e integral, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje y garantizando el aprendizaje hasta alcanzar su máximo potencial de desarrollo.

La educación debe orientarse al pleno ejercicio de la ciudadanía, el respeto de los derechos humanos, la igualdad de oportunidades educativas, la inclusión educativa, el fomento de valores, el respeto a la identidad cultural, la paz, la democracia, la solidaridad, la corresponsabilidad familiar y la protección del medio ambiente.



1990

Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien

Establece por primera vez a nivel global que la atención y la educación de la Primera Infancia constituye la base esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida. Se promueve su inserción en los planes nacionales de desarrollo educativo.

1996

Ley General de Educación, decreto 917

Plantea que la educación en la etapa de Primera Infancia revaloriza el rol de la familia y la comunidad, fomentando su participación activa y como primeros responsables del desarrollo y la educación del niño a partir de políticas, estrategias y modelos de atención; favorece su desarrollo psicomotor, sensorio-perceptivo, socioafectivo, de lenguaje y cognitivo.

2000

Foro Mundial de Educación. Marco de Acción de Dakar

Reafirma los compromisos de Jomtien y establece el objetivo de ampliar y mejorar integralmente la atención y la educación de la Primera Infancia, especialmente para los más vulnerables y desfavorecidos.

2009

Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA)

Establece el marco legal para la garantía de derechos de niños y adolescentes. Reconoce explícitamente la Educación Inicial como un derecho.

2018

Política Pública para los Pueblos Indígenas de El Salvador

Busca reconocer y promover los derechos de las comunidades indígenas del país. Su enfoque en la preservación de la identidad étnica y cultural, así como en la revitalización de las lenguas indígenas, tiene implicaciones directas para la educación y el desarrollo de los niños pertenecientes a estas comunidades.

Se fomenta la transmisión de valores, tradiciones y lenguas ancestrales desde los primeros años de vida, con lo cual se contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas.

2010

Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral para la Primera Infancia

Articula acciones educativas desde la gestación hasta los 7 años, reconociendo la atención intersectorial como un eje estratégico para el desarrollo infantil.

2022

Ley Amor Convertido en Alimento para el Fomento, Protección y Apoyo a la Lactancia Materna

Esta ley tiene por objeto «garantizar el derecho de todos los niños a la lactancia materna a través de la adopción de medidas que aseguren entornos y condiciones adecuados para fomentar, proteger y apoyar la lactancia materna, priorizando los primeros mil días de vida y fomentando la nutrición segura y suficiente para los lactantes».

2023

Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia

Instrumento técnico que operacionaliza la Ley Crecer Juntos, orientando la atención integral e intersectorial de la niñez desde la gestación hasta cumplir los ocho años, con enfoque de derechos.



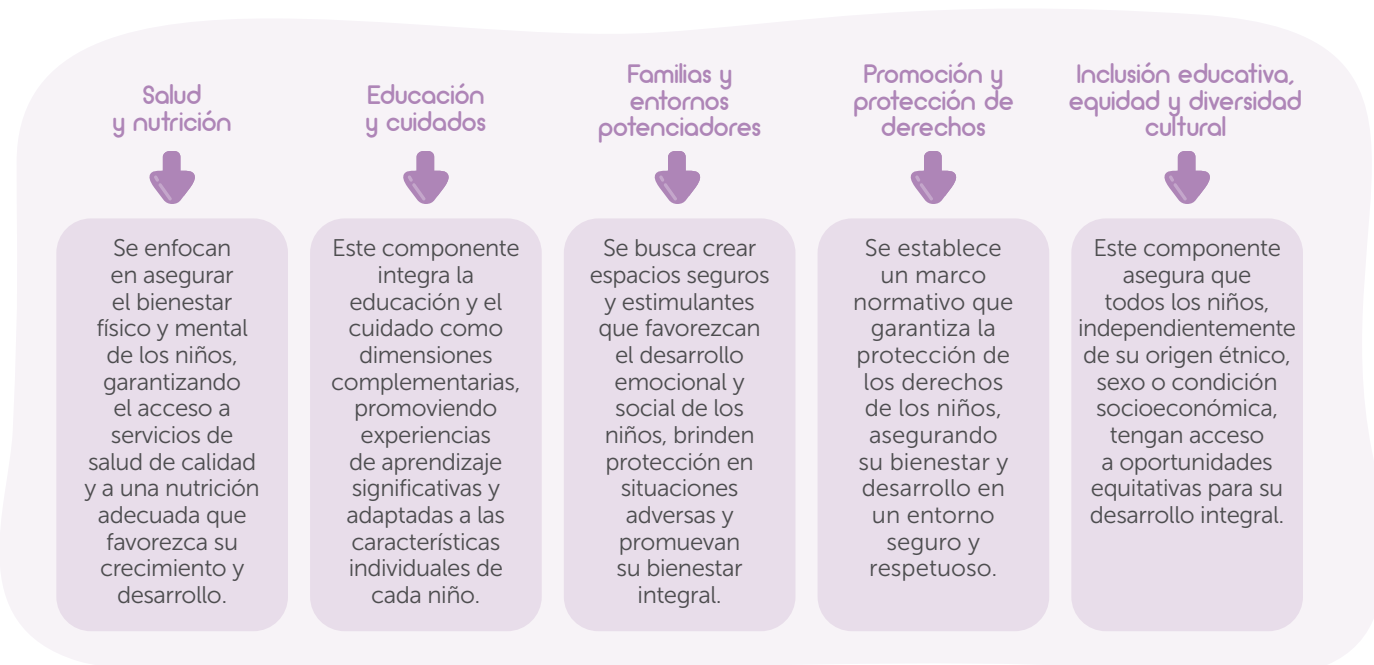
Además del marco legal nacional, se retoman las declaraciones, los convenios y los tratados internacionales suscritos por el Estado salvadoreño, entre ellos la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos del Niño.



Este marco normativo reconoce a los niños como sujetos de derechos y establece obligaciones concretas para el Estado, las familias y la sociedad en general. Su carácter vinculante exige la formulación e implementación de políticas públicas que garanticen el acceso a la educación y el cuidado, la salud y nutrición y la protección y bienestar, asegurando condiciones óptimas para su desarrollo integral. De esta manera, el cumplimiento de estos compromisos se ven reflejados en la planificación, el financiamiento y la ejecución de programas específicos dirigidos a la Primera Infancia, con un enfoque de derechos y de intersectorialidad.

2.2 Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia

El Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia (MAIPI) en El Salvador es una política pública que busca garantizar el desarrollo pleno de los niños desde la gestación hasta cumplir los ocho años. Este modelo se fundamenta en un enfoque de derechos y reconoce la importancia de proporcionar condiciones óptimas en cuanto a salud, nutrición, seguridad, protección y educación, asegurando oportunidades para el desarrollo integral y aprendizaje de todos los niños.


Este MAIPI se estructura en torno a una serie de componentes que articuladamente promueven el desarrollo integral para los niños. Estos componentes abordan de manera intersectorial aspectos fundamentales como la salud y nutrición, la educación y cuidado, la protección y promoción de derechos, asegurando condiciones óptimas para el ejercicio pleno de sus derechos. Además, el modelo enfatiza la importancia de entornos seguros y estimulantes, el involucramiento de la familia y la comunidad, así como la equidad. A continuación, se describen los principales componentes que sustentan este enfoque integral, con base en lo expresado en la Ley Crecer Juntos:





De manera específica, el componente que integra educación y cuidado se basa en los enfoques de curso de vida y de desarrollo integral, permitiendo la atención diferenciada, según las características de cada niño y sus momentos de desarrollo. A través de una perspectiva de continuidad, se garantiza una trayectoria educativa armoniosa que promueve el máximo potencial de cada niño, con la participación corresponsable de la familia, la comunidad y otras personas clave.


Este modelo reconoce el juego como actividad rectora del desarrollo y el aprendizaje, en articulación con el acceso al patrimonio cultural y artístico, el reconocimiento de la identidad, el descanso, el esparcimiento y el deporte, como derechos esenciales para el desarrollo integral de los niños. Asimismo, se adopta el cuidado cariñoso y sensible como un principio fundamental para la atención en la Primera Infancia, enfatizando la creación de oportunidades de desarrollo y aprendizaje mediante las interacciones de calidad receptivas y recíprocas entre adultos y niños.



Con el propósito de dar respuesta al compromiso asumido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT), en cuanto a la implementación del MAIPI y en específico al componente de educación y cuidados, este marco curricular se fundamenta en lo definido en los Estándares de Desarrollo y Aprendizaje para la Primera Infancia (EDAPI). Este enfoque curricular posiciona el juego como actividad central para favorecer el desarrollo integral y los aprendizajes de los niños, promoviendo experiencias significativas desde los primeros años de vida.

Además, se contemplan estrategias para la transición educativa, asegurando un tránsito planificado, coherente y respetuoso de los niños dentro del sistema educativo. Esto implica la articulación entre el hogar y los espacios de atención, así como entre los niveles educativos (Educación Inicial, Educación Parvularia y primer grado de Educación Básica), garantizando continuidad y estabilidad en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

El MINEDUCYT, como ente rector y garante del cumplimiento del derecho a la educación en la Primera Infancia, asume el compromiso de regular las acciones del componente de educación y cuidado conforme al marco normativo vigente. A través de esta estructura institucional se establecen lineamientos y orientaciones que permiten implementar estrategias pedagógicas y asegurar la calidad y pertinencia de los servicios educativos dirigidos a la Primera Infancia salvadoreña en sus primeros años de vida.



Lo planteado en este documento refuerza el compromiso del Estado en la construcción de un sistema educativo articulado y con enfoque de derechos, en el que la Primera Infancia es reconocida como una etapa clave para el desarrollo humano y social del país.



2.3 Sentido y propósitos de la educación para la niñez de Primera Infancia

Educar en la Primera Infancia es un proceso complejo que compromete la acción de toda la sociedad. Se trata de un esfuerzo conjunto para garantizar que los niños cuenten con las condiciones necesarias para su desarrollo integral, su inmersión en la cultura y su construcción como seres sociales. Si bien el proceso educativo comienza en el hogar, con la familia como principal actor, dado que es el primer espacio de socialización, los entornos educativos y comunitarios complementan esta labor al ofrecer a los niños oportunidades para aprender y desarrollarse en interacción con otros.


La educación para la Primera Infancia se concibe como un proceso pedagógico intencionado, sistemático y flexible, cuyo propósito es promover el desarrollo integral y el aprendizaje durante los primeros años de vida. Para ello, se reconocen sus características individuales y las particularidades familiares, sociales y culturales. En este sentido, la educación está llamada a ofrecer a cada niño la oportunidad de construir sus propias maneras de ver, representar y concebir el mundo, así como de asumir su lugar dentro de los grupos sociales a los que pertenece y contribuir a la transformación de su realidad.

La intencionalidad pedagógica en la educación de la Primera Infancia es el componente que da sentido y dirección a cada acción, asegurando que no se reduzca a una actividad asistencial, sino que se convierta en una experiencia significativa y profunda. Desde esta perspectiva, cada interacción tiene el potencial de transformar los momentos cotidianos en oportunidades para el desarrollo de habilidades, la construcción de conocimientos y la creación de vínculos afectivos sólidos.

Desde este enfoque, la labor docente es profundamente reflexiva y planificada. De acuerdo con Zabalza (2000), los currículos en la educación inicial requieren que las personas educadoras tomen decisiones clave sobre cómo estructurar su práctica pedagógica. Esto implica observar, interpretar y ajustar continuamente sus estrategias para asegurar que cada propuesta tenga un propósito claro y que contribuya al desarrollo integral de los niños.

En esta misma línea, Díez Navarro (2016) resalta que la calidad del desarrollo y el aprendizaje en la Primera Infancia no depende de los contenidos, sino de la seguridad emocional y el vínculo afectivo que establecen las personas adultas con los niños. Para que esta intencionalidad pedagógica se materialice en los escenarios educativos, tanto los docentes como los ATPI planifican su práctica con base en un conocimiento amplio sobre los procesos de desarrollo infantil, así como de las características e intereses del grupo.





La planificación permite articular de manera coherente las experiencias, las estrategias, el ambiente, las rutinas y el seguimiento del desarrollo. Proporciona un marco estructurado que favorece el aprendizaje y el bienestar integral de niño, y asegura que cada oportunidad educativa contribuya plenamente a su desarrollo.

En la educación para la Primera Infancia, la sistematicidad se entiende como la construcción de un puente sólido hacia el desarrollo y el aprendizaje, donde cada experiencia representa un peldaño estratégicamente dispuesto para que los niños avancen con seguridad y confianza. Esto exige el diseño de experiencias progresivamente más complejas, que respeten los ritmos individuales y aseguren una evolución gradual del desarrollo.

Asimismo, la documentación pedagógica actúa como un mapa que permite monitorear, analizar y ajustar el proceso educativo para garantizar que cada niño sea reconocido en función de lo que hace, sabe y es, promoviendo así una educación que valora su singularidad y potencial.

En cuanto al atributo de flexibilidad en la educación para la Primera Infancia, responde de manera ética y sensible a los ritmos de desarrollo y aprendizaje de cada niño. También considera sus formas de expresión, intereses y características individuales con el fin de asegurar que todos los niños tengan igualdad de oportunidades educativas para maximizar su potencial. Esto implica reconocer las diferencias como una oportunidad para enriquecer sus procesos de aprendizaje y de desarrollo.



La educación para la Primera Infancia comprende que algunos niños pueden requerir adecuaciones curriculares específicas y ajustes razonables para su educación y cuidado. Estas medidas pueden ser de tipo pedagógico o didáctico, responder a prácticas familiares, culturales o sociales, o bien implicar el uso de diferentes materiales multisensoriales y elementos simbólicos que apoyen las experiencias de aprendizaje. No se trata de diseñar prácticas educativas y pedagógicas para cada niño —puesto que esto sería ineficaz—, sino de encontrar un equilibrio entre la atención a las características individuales y la creación de un ambiente que brinde oportunidades equitativas y favorezca el desarrollo y el aprendizaje de los niños.



2.4 Finalidades de la educación de la Primera Infancia

La educación para la Primera Infancia tiene como propósito garantizar los derechos de los niños y potenciar su desarrollo integral y aprendizaje. Bajo esta perspectiva, sus finalidades son:

- ✓ Promover el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños desde el nacimiento hasta cumplir los ocho años, mediante la generación de experiencias y ambientes pedagógicos que respondan a sus características individuales, particularidades y culturales.
- ✓ Contribuir a la garantía, la promoción y el ejercicio pleno de los derechos de los niños en los centros donde se ofrezca educación y cuidado para la Primera Infancia.
- ✓ Implementar procesos educativos que consideren las características individuales de los niños, sus ritmos de desarrollo y aprendizaje, así como sus particularidades y prácticas pedagógicas y culturales, de modo que se favorezca su participación en experiencias pedagógicas que contribuyan a su desarrollo integral.
- ✓ Generar las condiciones necesarias para que los niños disfruten del juego como experiencia vital en su proceso de desarrollo y aprendizaje.
- ✓ Crear espacios seguros y accesibles donde los niños expresen sus emociones, opiniones e ideas para que sean consideradas en la toma de decisiones sobre su vida cotidiana.
- ✓ Fortalecer la construcción de la identidad personal y social de los niños a partir del reconocimiento de las características individuales, biológicas, familiares, sociales, étnicas y culturales.
- ✓ Desarrollar habilidades con énfasis en el pensamiento crítico, la creatividad e innovación, la resolución de problemas, la convivencia pacífica y el respeto por los derechos humanos.
- ✓ Impulsar el reconocimiento del patrimonio cultural, la historia y las tradiciones para que los niños valoren los saberes y las expresiones artísticas y culturales que forman parte del contexto familiar, comunitario y social.
- ✓ Apoyar el bienestar socioemocional y físico de los niños mediante un cuidado cariñoso y sensible que fortalezca su confianza, su seguridad y garantice un trato digno. Asimismo, promover prácticas saludables como la lactancia materna, la alimentación saludable y el autocuidado, dentro de un entorno seguro que fortalezca su autonomía.
- ✓ Acompañar a las familias en el fortalecimiento de sus prácticas de cuidado y crianza para promover relaciones respetuosas, buen trato y vínculos afectivos positivos, mediante el trabajo solidario y corresponsable en la educación de la Primera Infancia.
- ✓ Desarrollar estrategias de acompañamiento a la trayectoria educativa, que favorezcan las transiciones y la continuidad de los niños en el sistema educativo.





2.5 Principios pedagógicos que orientan la educación de la Primera Infancia

La educación para la Primera Infancia hace un llamado permanente a poner en el centro de la acción pedagógica a los niños; por lo tanto, propone los siguientes principios que orientan el proceso educativo:

- **De la singularidad y las características individuales:** la educación para la Primera Infancia reconoce que cada niño es único y posee características, ritmos, intereses y experiencias que configuran su identidad y autonomía de manera particular. La educación para la Primera Infancia reconoce y valora estas particularidades, considerando los aspectos biológicos, familiares, étnicos, culturales, sociales y comunitarios que inciden en su desarrollo.
- **De la integralidad del desarrollo:** la educación para la Primera Infancia concibe el desarrollo como un proceso dinámico e interconectado, en el que cada una de las áreas del desarrollo se influyen mutuamente. Estos elementos no pueden fragmentarse ni abordarse de manera aislada, ya que conforman un todo indivisible en la construcción del aprendizaje y la identidad de cada niño. Desde esta perspectiva holística, la educación ha de asegurar experiencias significativas que integren todas las expresiones del desarrollo, promoviendo su bienestar, autonomía y participación en su entorno.
- **Del ejercicio de la ciudadanía y la participación:** la educación para la Primera Infancia reconoce que los niños tienen derecho a participar en los entornos donde crecen, se desarrollan y aprenden, con el propósito de favorecer el desarrollo pleno de su personalidad. Desde este principio, la educación garantiza espacios donde expresen libremente sus opiniones, ideas y emociones, asegurando que sean escuchadas y consideradas en la toma de decisiones sobre los asuntos que los afectan. Este principio busca que se fomente su autonomía y fortalezca su sentido de pertenencia con su comunidad, entorno y país.
- **De la corresponsabilidad entre familia, escuela y sociedad:** la educación para la Primera Infancia reivindica el rol de la familia y la sociedad en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, fomentando su participación y la corresponsabilidad en la promoción y garantía de sus derechos.
- **Del cuidado ético y cariñoso:** la educación para la Primera Infancia enfatiza en las interacciones basadas en el respeto, la dignidad humana y el afecto, que favorecen la construcción de relaciones seguras y de confianza y la promoción del bienestar físico y emocional de los niños.
- **De la flexibilidad pedagógica y curricular:** la educación para la Primera Infancia adapta el currículo y las estrategias pedagógicas para responder a las características y contextos de cada niño. Este principio promueve los ajustes razonables y las adecuaciones curriculares necesarias para garantizar su participación en experiencias de aprendizaje significativas, con el propósito de que desarrollen plenamente su potencial.
- **Del valor pedagógico de la experiencia:** la educación para la Primera Infancia asume que el aprendizaje ocurre cuando los niños exploran, experimentan y construyen significados a partir de su interacción con el medio ambiente, con sus pares, con las personas adultas y con el entorno. Este principio destaca la importancia de proporcionar experiencias desafiantes y estimulantes que favorezcan la reorganización y la ampliación de sus comprensiones sobre el mundo, permitiéndoles interpretar, representar y conocerlo.
- **Del reconocimiento y la promoción de la interculturalidad:** la educación para la Primera Infancia fomenta el respeto, la valoración y la convivencia entre culturas, reconociendo que cada niño pertenece a un contexto sociocultural único. Este principio impulsa el aprendizaje a partir de los saberes, las tradiciones y las lenguas de las comunidades, fortaleciendo la identidad cultural y promoviendo actitudes de apertura, empatía y respeto hacia las diferencias.



2.6 La perspectiva del desarrollo infantil integral en el currículo

El desarrollo humano en la Primera Infancia constituye un proceso integral, dinámico y progresivo que se inicia desde la gestación y se proyecta a lo largo del ciclo vital. Lejos de concebirse como una secuencia lineal o compartimentada, este proceso se construye a partir de experiencias e interacciones significativas que posibilitan la expresión del potencial de cada niño en contextos que garanticen equidad, dignidad y el ejercicio pleno de sus derechos. Los avances en disciplinas como la biología, la neurociencia, la psicología del desarrollo y las ciencias sociales han contribuido a una comprensión más profunda y compleja de este fenómeno, subrayando la necesidad de abordarlo desde un enfoque holístico, intersectorial y contextualizado.

La Primera Infancia se ha constituido en un ciclo decisivo en la vida de los seres humanos, dado que durante los primeros años se construyen los cimientos para el desarrollo personal, social, comunicativo, emocional, cognitivo y físico, así como para el ejercicio de la ciudadanía y el desempeño en los diferentes ámbitos (Shonkoff & Phillips, 2000). Desde una perspectiva integral, el desarrollo infantil se caracteriza por su naturaleza compleja, irregular, dinámica y en constante transformación.

Aunque todos los seres humanos comparten características comunes, como etapas de

desarrollo universal vinculadas al crecimiento físico y neurológico, el desarrollo se expresa de forma única en cada individuo. Esto se debe a la interacción entre predisposiciones genéticas y las experiencias en los diversos entornos en los que se desenvuelven los niños, desde el ámbito familiar hasta los sistemas educativos y las condiciones culturales más amplias (Vygotsky, 1978). Por tanto, el desarrollo infantil debe entenderse no solo como un proceso determinado biológicamente, sino como una construcción profundamente contextualizada y social, donde las circunstancias específicas —como el acceso a recursos, la calidad de las relaciones afectivas y las oportunidades de aprendizaje— son determinantes en el desarrollo individual y colectivo.

En coherencia con esta perspectiva, la Ley Crecer Juntos y el MAIPI establecen un marco articulado de políticas, estrategias y acciones que promueven la atención integral desde los primeros momentos de vida, asegurando la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad en su garantía.

El entorno en donde crecen e interactúan los niños tiene un papel fundamental, ya que proporciona oportunidades y los recursos necesarios para su desarrollo. Según la Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos (2022), el desarrollo infantil se concibe como un proceso multidimensional e interrelacionado, influenciado por una amplia gama de factores:



Factores biológicos como la genética, la salud física y la nutrición.



Factores psicológicos referidos a las emociones, el aprendizaje y la cognición.



Factores familiares relacionados con los vínculos afectivos, las condiciones socioeconómicas y las prácticas culturales de cuidado y crianza.



Factores sociales asociados a las oportunidades educativas, la participación infantil y las concepciones de infancia.



Factores históricos vinculados a los legados generacionales y las prácticas ancestrales.




Factores culturales ligados a las creencias, los valores y las tradiciones propias de las comunidades.



Factores ambientales que incluyen condiciones geográficas, cambios climáticos e interacción con los ecosistemas.






Reconocer la influencia de múltiples factores en el desarrollo infantil permite comprender que este proceso se construye en estrecha relación con las experiencias que viven los niños en sus entornos y vida cotidiana. Lejos de entenderse como una secuencia fija determinada únicamente por la maduración biológica, el desarrollo está influenciado por las oportunidades que tienen los niños para interactuar, explorar, experimentar, comunicar, expresar y participar. En este marco, el aprendizaje adquiere un papel central, no como un resultado aislado, sino como un proceso que emerge en y con el desarrollo, generando transformaciones cualitativas que permiten a los niños avanzar en la construcción de nuevos conocimientos, el desarrollo de habilidades y la comprensión de las formas de relación y de acción.

Relación entre desarrollo y aprendizaje

El desarrollo y el aprendizaje en la Primera Infancia son procesos profundamente interrelacionados que se construyen mutuamente en la vida cotidiana de los niños. El desarrollo implica una evolución progresiva de las capacidades biológicas, psicológicas, sociales y emocionales; mientras que el aprendizaje actúa como un motor que impulsa esa evolución al permitir la incorporación de nuevas experiencias, la reorganización del pensamiento y la adaptación al entorno. Esta interdependencia se vuelve particularmente relevante durante los denominados «períodos sensibles», definidos por Nelson, Zeanah y Fox (2019) como ventanas críticas en las que el cerebro infantil muestra una especial receptividad a ciertos estímulos.



La relación entre desarrollo y aprendizaje no solo es complementaria, sino transformadora. Vygotsky (1979) plantea que las experiencias de aprendizaje tienen el potencial de generar «saltos revolucionarios» en el desarrollo infantil, es decir, transformaciones cualitativas que reorganizan profundamente las estructuras psicológicas del niño. Estos cambios no ocurren de forma automática, sino que se producen cuando existe la mediación de adultos o pares más capacitados, dentro de un contexto social y culturalmente significativo. En este sentido, en la Primera Infancia la educación se concibe como una práctica intencionada y sistemática, capaz de generar condiciones para que el aprendizaje movilice el desarrollo hacia nuevas formas de pensamiento, expresión y relación. Así, se fortalece no solo el potenciamiento de habilidades, sino también la construcción de identidad, el sentido de pertenencia y la capacidad de participar e incidir en el mundo.

Durante la Primera Infancia, las experiencias vividas tienen un efecto significativo —y en algunos casos duradero— sobre la arquitectura cerebral. Entornos seguros, afectuosos y estimulantes potencian la formación de conexiones neuronales y el desarrollo de funciones superiores; por el contrario, la exposición a situaciones de negligencia, estrés tóxico, abuso o abandono puede limitar estas oportunidades, comprometiendo el desarrollo emocional, social y cognitivo. Por ello, garantizar interacciones de calidad y contextos protectores desde los primeros años favorece el aprendizaje y sienta las bases para un desarrollo integral y sostenido a lo largo de la vida.





Las interacciones se caracterizan por ser afectivas, recíprocas, respetuosas y frecuentes, según la calidad del vínculo con los adultos significativos. Investigadores como Piaget, Vygotsky, Bruner, Bandura y Winnicott han destacado que los niños construyen su mundo a través de la interacción con las demás personas, el lenguaje, los objetos y el entorno. Así, el desarrollo y el aprendizaje deben abordarse desde una mirada integral, que reconozca el papel mediador de la cultura, la interacción social, el uso de herramientas simbólicas y la construcción de significados, de conocimiento (Vielma & Salas, 2000).

Desde esta perspectiva, el Marco Curricular de la Educación para la Primera Infancia en El Salvador asume con claridad esta concepción del desarrollo y el aprendizaje como procesos interdependientes, situados y transformadores; esto orienta, pedagógicamente, la acción educativa para que cada experiencia, interacción y ambiente se configure como una oportunidad para el despliegue del potencial de los niños. Propone una educación intencionada, mediada y culturalmente significativa, que reconoce la singularidad de cada niño y su capacidad para construir conocimientos, sentidos e identidades en relación con su entorno. Al integrar esta visión en su estructura, principios, finalidades y orientaciones, este documento se convierte en una herramienta para garantizar

trayectorias de desarrollo y aprendizaje coherentes, respetuosas y con sentido.

2.7 El niño como sujeto de derechos, un ser único y social

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) se inspira en la Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia (2023) para construir una visión clara: los niños son sujetos plenos de derechos, seres únicos y sociales. El marco curricular parte del reconocimiento de su singularidad, su capacidad de participación y su conexión con el entorno.

Concebir a los niños como sujetos de derechos desde la Primera Infancia implica reconocer su voz, su capacidad de expresión y de toma de decisiones, así como de otorgarle sentido a su propia vida. Esto significa que requieren de adultos que no solo les cuiden, sino que también les escuchen con respeto, que valoren sus opiniones, emociones e ideas. Garantizar sus derechos es darles espacios para crecer en ambientes seguros, afectuosos y democráticos, donde puedan desarrollar todo su potencial y sentirse reconocidos.


Asumir que son seres sociales implica comprender que, desde el primer día, los niños están preparados para aprender del mundo que los rodea. La

interacción con sus familias, personas cuidadoras, docentes y sus pares les ayuda a construir su identidad y a integrarse en la comunidad. Ellos son protagonistas de su desarrollo, ya que cuentan con una curiosidad y una capacidad innegable para influir en su contexto y transformarlo.


Los niños son seres singulares, desde su gestación se genera una combinación única de características que los hacen irrepetibles. Su esencia se manifiesta en los ritmos y formas de aprender, jugar, explorar, expresarse, interactuar con las demás personas y estar en el mundo. Algunos son tal vez más kinestésicos, les atrae más la aventura y el movimiento; otros, por el contrario, son más visuales, gozan de actividades que los llevan a observar, a apreciar, a analizar y a experimentar. Hay unos que son más expresivos y encuentran placer en el baile, el canto, los disfraces, la pintura o el modelado de esculturas con masas, así como quienes se divierten escuchando o inventando historias llenas de imaginación y fantasía.

El marco curricular también resalta la importancia en la concepción como seres culturales, que se relaciona estrechamente con el desarrollo de la identidad de los niños, el acceso y el disfrute del patrimonio cultural. En El Salvador, esto significa valorar y promover la lengua materna, y según sea el caso, las lenguas nativas como el náhuat, así como la preservación del legado ancestral de las comunidades indígenas y otros grupos étnicos. Esta conexión con la cultura fortalece su sentido de pertenencia y abona el camino para interactuar con otros entornos culturales, fomentando el respeto, la empatía y el aprecio por los valores y las expresiones propias de cada grupo humano. Proteger y transmitir estos saberes ancestrales es un acto de memoria que construye los cimientos para una sociedad capaz de convivir en armonía y colaboración.






La garantía de los derechos de la Primera Infancia se asume desde un trabajo coordinado e intersectorial, bajo el Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia (MAIPI), el cual reconoce que el desarrollo integral de los niños exige la acción concurrente de múltiples sectores como salud, educación protección, cultura, entre otros. Esta articulación de las entidades del Estado establece que cada institución, desde su campo de acción, asume la responsabilidad de contribuir a la construcción de entornos seguros, protectores y promotores del desarrollo y los aprendizajes, que aseguren condiciones reales para el ejercicio pleno de sus derechos. Se trata de una visión sistémica que se concibe como el propósito principal del trabajo conjunto, sostenido y coherente entre instituciones de Gobierno, manteniendo un diálogo permanente con las familias y las comunidades.




Esta mirada integrada reconoce que los niños viven sus derechos de forma simultánea e interdependiente, y que su desarrollo no puede fragmentarse en áreas o servicios aislados. Por eso, el MAIPI propone intervenciones articuladas que respeten los ritmos y las singularidades de cada niño y que se adecuen a las realidades territoriales, culturales y socioeconómicas del país. La salud y la nutrición adecuadas, el acceso a la educación oportuna y significativa, la protección contra la violencia, el registro de la identidad desde el nacimiento, el vínculo con su cultura y lengua materna y el acompañamiento afectivo de personas adultas significativas son aspectos que se entrelazan para garantizar el derecho a crecer con dignidad. Esta articulación se convierte así en la piedra angular de la política pública salvadoreña, que reconoce a los niños como sujetos de derechos y los sitúa en el centro de su acción.

En coherencia con esta concepción, el Marco Curricular de la Educación para la Primera Infancia en El Salvador invita a emplear la expresión «niños» cada vez que se haga referencia a este grupo poblacional y a evitar términos como «preescolares», «estudiantes» o «alumnos». Este cambio no es solo una cuestión de lenguaje, sino una afirmación de su identidad y singularidad. Llamarlos preescolares o alumnos los reduce a una categoría educativa que puede invisibilizar su naturaleza integral como personas únicas, con derechos, intereses,



emociones y capacidades que trascienden el ámbito escolar.

Dado que «niñez comprende desde la concepción hasta antes de cumplir los doce años», cuando el término «niñez» se refiera específicamente a niños desde la gestación hasta cumplir ocho años, deberá emplearse la expresión «niñez de Primera Infancia».



Cuando se hace referencia a «niños», se deja claro que no son únicamente participantes de un sistema educativo, sino seres plenos, con voz propia, un papel activo en su desarrollo y una profunda relación con su entorno social y cultural. Este enfoque también refuerza la idea de que su aprendizaje no se limita al aula, sino que es un proceso continuo que ocurre en todos los aspectos de su vida. Optar por esta terminología promueve una visión respetuosa y humanizadora que sitúa a los niños en el centro de cualquier acción o política orientada a su bienestar y desarrollo integral.



3. EL JUEGO COMO DERECHO Y ACTIVIDAD NATURAL DEL NIÑO

La educación de la Primera Infancia ha construido su identidad sobre las maneras naturales en que los niños se desarrollan y aprenden, por lo cual es inconcebible imaginar un escenario educativo dirigido a niños en donde no esté presente el juego. Este no solo es un derecho fundamental consagrado en la Convención sobre los Derechos del Niño, sino que constituye una forma privilegiada de expresión, representación y exploración del mundo. Tal como lo expresó Loris Malaguzzi, fundador del enfoque Reggio Emilia, el juego es un espacio donde los niños despliegan «los cien lenguajes» para expresar pensamientos, emociones e ideas, combinando imaginación, creatividad y experimentación.

El juego es una experiencia vital que nutre integralmente el desarrollo y el aprendizaje en la Primera Infancia. No debe entenderse únicamente como medio, sino como fin en sí mismo. Al reconocer que la actividad principal de los niños es jugar, y que este acto impulsa una serie de capacidades, habilidades y procesos, se reafirma el compromiso con el respeto a su naturaleza, sus derechos y su pleno potencial. Piaget (1972) afirmó: «El niño no juega para aprender, pero aprende cuando juega», es decir que en la espontaneidad del juego se activan múltiples procesos cognitivos, sociales, afectivos, comunicativos, estéticos y corporales. Glanzer (2000) indica que a través del juego los niños construyen su identidad, establecen vínculos con otros, representan su entorno, comprenden normas sociales, elaboran emociones y encuentran explicaciones para lo que aún no pueden nombrar.

Así, el juego articula e integra procesos esenciales del desarrollo. Al jugar, los niños exploran su entorno, resuelven problemas,

establecen relaciones entre objetos, comparan, clasifican y toman decisiones, lo que fortalece la lógica, la atención, la memoria, la concentración y la capacidad de razonamiento. Asimismo, el juego promueve habilidades sociales fundamentales como la colaboración, la convivencia y el respeto por las normas. Al asumir roles sociales, amplían su vocabulario, enriquecen su expresión oral, estructuran narrativas complejas y consolidan su comprensión del mundo. El juego también permite expresar emociones, desarrollar confianza, fomentar la autoestima y fortalecer el sentido de pertenencia a una familia, comunidad y territorio.

Desde la perspectiva de Winnicott (1971), el juego constituye un espacio transicional donde los niños elaboran su mundo interno en relación con el entorno. En este «espacio potencial» emerge la creatividad, la simbolización y la construcción de sentido.





Sarlé (2007) enfatiza el papel del adulto como mediador: los docentes y los ATPI deben ofrecer un andamiaje respetuoso que potencie las iniciativas de los niños, observando, acompañando y proponiendo preguntas que estimulen el pensamiento crítico y la reflexión sin invadir el juego. La lúdica —entendida como una actitud vital, una disposición al asombro, el disfrute y la conexión emocional— atraviesa la experiencia del juego. Como se afirma: «Todo juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego» (Malajovich, 2000). Este carácter lúdico da identidad a la educación de la Primera Infancia, convirtiendo cada experiencia en un acto de descubrimiento, goce y aprendizaje.

Desde los primeros meses de vida, las interacciones afectivas y sensoriales constituyen las bases del juego. Camels (2010) refiere a estos intercambios como «juegos de crianza», los cuales inauguran el juego corporal, donde el cuerpo es el canal de comunicación y exploración del entorno. El balanceo, las nanas y los arrullos son formas tempranas de juego que fortalecen el vínculo, la percepción sensorial, la coordinación y la conciencia corporal.

A medida que los niños crecen, el juego evoluciona en intención y complejidad. En los primeros años predomina el juego exploratorio o heurístico, basado en la manipulación de objetos y la experimentación sensorial. Luego surge el juego simbólico, que permite representar roles sociales, situaciones o elementos de la realidad mediante la imaginación, lo que enriquece la expresión emocional y la elaboración de significados. Posteriormente emergen formas más estructuradas como el juego corporal y el juego con reglas, que fomentan la autorregulación, la empatía, el respeto por normas y la cooperación. Esta evolución está directamente vinculada al desarrollo de funciones superiores y a la construcción progresiva del pensamiento abstracto y social.

En esta trayectoria, el juego se convierte también en una forma de apropiación cultural. Cuando los niños juegan a «como sí...» fueran doctores, pescadores o maestros, reelaboran sus vivencias y reconstruyen su entorno simbólicamente. Los juegos tradicionales salvadoreños, como el cascabelito o el chinche, transmiten saberes ancestrales, fomentan la interacción comunitaria y fortalecen el vínculo con el territorio. Kaczmarzyk y Lucena (2007) sostienen que su integración en las prácticas pedagógicas contribuye a preservar la memoria colectiva, afianzar el sentido de identidad y garantizar un repertorio lúdico intergeneracional.

4. UN MODELO PEDAGÓGICO QUE VALORA LA NATURALEZA INFANTIL

El marco técnico, político y normativo previamente expuesto ha evidenciado la necesidad de garantizar que los niños en su Primera Infancia cuenten con oportunidades reales para desplegar su potencial de desarrollo. Esto implica asegurar el acceso oportuno, la atención pertinente y los servicios de calidad en salud y nutrición, educación, cuidado y protección, tal como lo plantea el Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia.

Este desafío invita al sector educativo a armonizar el modelo pedagógico y la organización curricular en coherencia con el marco que orienta la atención a la Primera Infancia. El propósito es que este ciclo de vida se consolide en El Salvador como una verdadera ventana de oportunidad para el desarrollo integral y el aprendizaje. En esta línea, el marco curricular asume un enfoque centrado en los niños, reconociéndolos como sujetos de derechos y protagonistas del proceso educativo, con pleno respeto a sus ritmos, intereses, características y contextos de vida.

El modelo pedagógico se fundamenta en el currículo basado en la experiencia, a la cual se reconoce como el motor del desarrollo y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, se prioriza la vivencia de situaciones significativas que permiten a los niños desplegar sus capacidades mediante el juego, la exploración, la indagación, la expresión, la resolución de problemas cotidianos y la creación. Así, la educación se concibe como un proceso intencionado, situado y relacional, en el que la experiencia se construye y resignifica de forma continua. Según Dewey (1970), la experiencia no se limita a un acto cognitivo, sino que abarca la totalidad de las relaciones e interacciones entre la persona y su entorno, a través de las cuales se configuran el pensamiento, la acción y la conciencia.

En esta misma línea, Freinet (1967) afirma que la experiencia deja huella en el cuerpo y en la emoción, integrando razón, sensibilidad y acción. Así concebida, la experiencia educativa es una vía privilegiada para expresar la integralidad del desarrollo infantil y generar aprendizajes con sentido. Dewey, además, introduce la metáfora del hilo conductor para describir la experiencia como un tejido que da continuidad, coherencia y profundidad al desarrollo y al aprendizaje. Sin embargo, no todas las experiencias son educativas en sí mismas, requieren una intención pedagógica clara y una mediación sensible por parte de las personas adultas, que permita conectar los saberes previos de los niños con nuevos conocimientos, contextos y desafíos.





Por ello, en el ámbito educativo las experiencias son diseñadas para movilizar procesos de desarrollo y aprendizaje, con preguntas orientadoras como ¿qué se busca promover?, ¿qué capacidades se fortalecen?, ¿qué aprendizajes se generan? Tanto docentes como Asistentes Técnicos para la Primera Infancia (ATPI) y otros agentes educativos son responsables de garantizar que estas experiencias tengan un alto potencial transformador. Desde la perspectiva de Hohmann, Weikart y Epstein (2010), los niños aprenden conceptos, elaboran ideas y construyen significados mediante actividades surgidas de su iniciativa: moverse, escuchar, buscar, sentir, manipular, actuar.

La experiencia, por tanto, no solo atraviesa los aspectos metodológicos del currículo, sino que se constituye en un elemento articulador. La experiencia busca ofrecer oportunidades para:



Reorganizar y ampliar sus comprensiones del mundo.



Desarrollar habilidades fundamentales como la memoria, la atención, la lógica y la coordinación.



Fortalecer la capacidad de resolver problemas.



Construir relaciones sociales positivas.



Desarrollar autoestima y confianza.



Construir su identidad personal, social y cultural.



Un currículo basado en la experiencia prioriza la vivencia de experiencias significativas que permita a los niños aprender jugando, explorando y resolviendo problemas de la vida cotidiana. Así, la educación cobra valor como proceso sistemático e intencionado en el que permanentemente se construye y reconstruye la experiencia.

De esta manera, el currículo propone un modelo pedagógico basado en el juego, el aprendizaje activo, la participación y la calidad de las interacciones, elementos que configuran una base sólida para promover experiencias educativas significativas, pertinentes y transformadoras. Estos aspectos se desarrollarán a continuación.

4.1 Juego

En el marco curricular de la Primera Infancia, el juego se constituye como el primer pilar que estructura el modelo pedagógico. Las estrategias, las rutinas, los ambientes y los materiales se diseñan para garantizar el protagonismo de los niños en el juego. Al reconocer que entran y salen del juego con espontaneidad y fluidez, las experiencias pedagógicas deben ofrecer múltiples opciones, respetar la autonomía y favorecer entornos ricos en estímulos y en vínculos afectivos seguros. El juego, por tanto, no es un recurso entre otros: es la expresión más auténtica de la infancia, una herramienta de construcción de conocimiento, de subjetividad y de vínculo social.

El juego, como señala Malaguzzi, no ocurre en el vacío. Requiere ambientes cuidadosamente preparados, con materiales abiertos, variados y culturalmente significativos. En el contexto salvadoreño, esto implica integrar elementos de la vida cotidiana como jícaras, mazorcas y semillas, así como habilitar espacios que reflejen el entorno cultural, social y natural. Según la Estrategia Nacional del Juego (2023), planificar ambientes y tiempos adecuados para el juego exige transformar la mirada del adulto, promoviendo su flexibilidad y sensibilidad para adaptarse a las iniciativas de los niños y garantizar el derecho a jugar con libertad, seguridad y diversidad de posibilidades.

En el juego, las personas adultas se convierten en observadoras atentas, mediadoras, y solo si son invitadas por los protagonistas, se involucran en el juego. Así, docentes y ATPI tienen la misión de proporcionar un andamiaje natural que estimula, complejiza y anima la participación de los niños. Al cierre de las experiencias de juego, se invita a conversar sobre lo jugado al reconstruir los momentos vividos a través del lenguaje (oral, pictórico, escrito, etc.), que apoya la representación cognitiva de estos (Sarlé & Rosemberg, 2011b). De esta manera, el juego es potenciador del desarrollo y del aprendizaje al enlazar comunicación, lenguaje, emociones, cuerpo y pensamiento.

Al asumir el juego como base de la acción educativa, el currículo reafirma su compromiso con una pedagogía centrada en el niño que respeta sus ritmos, reconoce sus particularidades y valora sus potencialidades, al tiempo que otorga un lugar a su cultura y su historia.



4.2 Aprendizaje activo

El segundo pilar que fundamenta el modelo pedagógico que propone el marco curricular es el aprendizaje activo, el cual sostiene que los niños aprenden más y de forma significativa cuando están involucrados directamente en su proceso de construcción de conocimiento y desarrollo. Esta perspectiva se ubica en el enfoque constructivista, nutrido por las teorías de Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel, que concibe al niño como sujeto activo y capaz de tomar decisiones sobre lo que desea aprender, sobre cómo quiere hacerlo y con qué recursos.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje ocurre cuando los niños exploran, manipulan, experimentan y reflexionan sobre sus acciones en contextos reales y significativos. El aprendizaje no se transmite de manera pasiva, sino que se construye a través de la acción, la interacción con el entorno, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Como plantea el enfoque HighScope, «los niños aprenden mejor haciendo»; por ello, las oportunidades de planear, ejecutar y revisar sus experiencias se convierten en una dinámica clave para promover el desarrollo y el aprendizaje.

Este enfoque promueve que los niños participen activamente en todas las etapas del proceso de aprendizaje, desde la planificación hasta la evaluación. Al involucrarse de forma reflexiva, desarrollan habilidades metacognitivas que les permiten analizar lo que hacen y cómo lo hacen en cada situación. Esta conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje fortalece su autonomía, confianza, creatividad y sentido de responsabilidad.

Los ambientes pedagógicos, cuidadosamente organizados, se convierten en un recurso en sí mismos. El espacio debe estar dispuesto para que los niños puedan actuar con independencia, acceder libremente a los materiales y decidir con quién, dónde y cómo jugar y aprender. Esta organización espacial favorece la iniciativa, el descubrimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, comunicativas, motoras y emocionales.

La evaluación en el marco del aprendizaje activo es continua, formativa y centrada en el proceso. A través de la observación sistemática, el diálogo y el análisis sobre las producciones de los niños, se valoran sus avances, intereses, maneras diferenciadas para el aprendizaje y sus características particulares. Esta valoración orienta la toma de decisiones pedagógicas y permite ajustar las experiencias para que sean pertinentes, desafiantes y significativas.

Implementar el aprendizaje activo exige que las decisiones pedagógicas partan de una mirada centrada en el interés superior de los niños, reconocidos como sujetos de derechos, con voz, iniciativa y capacidad para incidir en su propio proceso. Esto implica ofrecer experiencias en las que sus preguntas, ideas y curiosidades sean valoradas como base del aprendizaje, y asegurar que las personas adultas acompañen este proceso con sensibilidad, escucha activa y respeto profundo por sus ritmos y formas de aprender. Solo así el aprendizaje activo trasciende la teoría para convertirse en una vivencia cotidiana que fortalece la autonomía, la autoestima y la capacidad de los niños para transformar su mundo.





4.3 Calidad de las interacciones

El currículo reconoce que las interacciones de calidad constituyen el tercer pilar esencial del modelo pedagógico para la Primera Infancia. Las investigaciones en neurociencia y desarrollo infantil han demostrado que los intercambios afectivos, respetuosos, receptivos y recíprocos entre niños y personas adultas son fundamentales para el desarrollo y el aprendizaje, la construcción del apego seguro, el aprendizaje y el bienestar emocional. Desde el enfoque del Center on the Developing Child de Harvard (2021), estas interacciones son consideradas «experiencias vitales» que moldean la arquitectura del cerebro en los primeros años de vida.





Desde la gestación se establecen los vínculos afectivos con personas adultas significativas, que se profundizan tras el nacimiento y se consolidan durante la Primera Infancia. A través del llanto, los balbuceos y el movimiento, los niños recién nacidos buscan la interacción con quienes les rodean y demuestran su interés por explorar

el entorno. A medida que crecen, amplían su repertorio expresivo a través de múltiples lenguajes y generan interacciones cada vez más complejas. Estas experiencias relacionales nutren su desarrollo afectivo y social, y sientan las bases para el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas, motoras y de autorregulación emocional.

Diversos estudios sostienen que las interacciones recíprocas y sostenidas con las personas adultas influyen decisivamente en el desarrollo de habilidades como la comunicación, la construcción de la identidad, la autonomía y la capacidad de convivencia. Los niños potencian su desarrollo y aprendizaje cuando comparten con personas adultas que se muestran disponibles, que manifiestan entusiasmo por acompañarlos a jugar, que los invitan a hablar, explorar, pintar o cantar. Estas experiencias compartidas promueven vínculos seguros, contribuyen a desarrollar la confianza en sí mismos y favorecen el aprendizaje con sentido.



Las interacciones de calidad se caracterizan por ser:

| | | | |
|--|--|---|--|
|  <p>Cálidas y afectivas, al responder de manera sensible y oportuna a las características y necesidades de bienestar, cuidado y contención de los niños, creando una base emocional segura.</p> |  <p>Estimulantes, al apoyar el proceso de desarrollo y aprendizaje, promoviendo la autonomía, el pensamiento crítico, el lenguaje, la creatividad y la participación.</p> |  <p>Sensibles y recíprocas, al valorar y responder a las diversas formas de expresión de los niños, mostrando empatía, respeto e interés genuino por las emociones, ideas, iniciativas y ritmos de cada niño.</p> |  <p>Consistentes y predecibles, al ofrecer un ambiente confortable y estable que permite anticipar los momentos de las rutinas y acciones, favoreciendo la autorregulación.</p> |
|--|--|---|--|

Las personas adultas que interactúan cotidianamente con los niños desempeñan un rol decisivo en la calidad de estas interacciones. Su sensibilidad, disponibilidad y capacidad de lectura de las múltiples formas de comunicación que establecen los niños —palabras, gestos, movimientos, silencios, emociones, herramientas simbólicas— permiten construir vínculos que favorecen el desarrollo integral. Además, el uso intencionado de recursos visuales, objetos cotidianos y estrategias comunicativas que incluyan a todos amplía las posibilidades de comprensión, expresión y participación, de manera especial en sus primeros años.



Desde esta perspectiva, las interacciones de calidad no son un componente adicional, sino el corazón mismo de la acción pedagógica en la Primera Infancia. Estas interacciones constituyen el tejido que une y potencia a los otros pilares del modelo pedagógico: el juego, el aprendizaje activo y la participación de los niños. Durante el juego, las interacciones de las personas adultas permiten enriquecer la experiencia, sostener el interés, interpretar las expresiones propias de los niños y ofrecer desafíos ajustados a sus posibilidades.



4.4 Participación

A lo largo del documento se ha podido apreciar que el marco curricular considera a los niños como sujetos activos con capacidades y como protagonistas de su proceso de desarrollo y aprendizaje. Esta perspectiva reconoce la participación del niño en la toma de decisiones en todo lo que le afecta como un derecho fundamental desde la Primera Infancia, en coherencia con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Ley Crecer Juntos y los enfoques contemporáneos del ejercicio progresivo de la ciudadanía desde la infancia. En este marco, la participación no se limita a una acción puntual, sino que se comprende como una práctica cotidiana, relacional y transformadora que debe estar presente en todos los espacios donde transcurre su vida.


La participación es, ante todo, una forma de ejercer ciudadanía desde los primeros años. Implica que los niños puedan expresar libremente sus ideas, emociones, opiniones y deseos, y que estas sean consideradas en la toma de decisiones que les afectan. Supone también el reconocimiento de sus múltiples lenguajes y formas de expresión como válidas y legítimas, desde los balbuceos y los gestos, hasta las narraciones, los juegos simbólicos y las acciones espontáneas.

Desde esta mirada, la participación del niño es otro pilar estructurante del modelo pedagógico. Se conecta profundamente con el aprendizaje activo, el juego y con la calidad de las interacciones al posibilitar que los niños tengan incidencia directa sobre lo que aprenden, cómo lo aprenden y con quién lo hacen. Cuando el entorno educativo promueve su voz, su elección y su iniciativa, el juego se vuelve más significativo, las experiencias se tornan más auténticas y las interacciones ganan profundidad y significado.

Reconocer la participación del niño como derecho en el ejercicio progresivo de la ciudadanía implica garantizar que:

- ✪ Sus opiniones e ideas sean escuchadas y tomadas en cuenta en decisiones que les afecten o sean de su interés.
- ✪ Se promueva la expresión libre de sus pensamientos, sentimientos y emociones, sin temor a ser juzgados o excluidos.
- ✪ Se les informe sobre sus derechos y sobre cualquier situación o proceso en el que participen.
- ✪ Se les involucre activamente en actividades familiares, educativas, comunitarias y sociales.
- ✪ Tengan acceso al patrimonio cultural y a escenarios recreativos y actividades de su comunidad.
- ✪ Cuentan con experiencias que promuevan el desarrollo de su identidad personal y social, el reconocimiento de sus raíces culturales, la apropiación de valores y la comprensión del mundo desde sus propios marcos de referencia.
- ✪ Sean reconocidos como interlocutores válidos desde sus formas particulares de comunicación, incluyendo comportamientos y expresiones verbales y no verbales.





La participación del niño, como plantea Martha Nussbaum (2010), fortalece la democracia porque «enseña a los ciudadanos a tener respeto por los demás, a escuchar las voces diferentes, a argumentar sin recurrir a la violencia, a pensar en el bien común y no solo en el propio interés» (p. 46). Desde esta perspectiva, garantizar espacios reales de participación para los niños contribuye no solo a su desarrollo individual, sino también a la formación de sociedades más justas, sensibles y comprometidas con la equidad.

Promover la participación de los niños requiere generar ambientes donde el diálogo, la construcción de acuerdos y la toma de decisiones compartidas sean prácticas cotidianas. Supone habilitar espacios en los que los niños puedan ejercer su voz, explorar sus ideas, proponer alternativas y construir criterios sobre lo que ocurre a su alrededor. Esto se concreta, por ejemplo, al elegir cuentos, organizar materiales, proponer rutinas, planear celebraciones o reflexionar colectivamente sobre lo vivido.

Garantizar este derecho exige que tanto los docentes como los ATPI y las familias asuman un rol de escucha activa, mediación respetuosa y acompañamiento sensible. Además, implica confiar en la capacidad del niño para asumir responsabilidades progresivas y expresar su identidad, sus deseos y sus intereses de múltiples formas. En definitiva, cuando los niños participan no solo aprenden sobre sí mismos y sobre el mundo, sino que también descubren que sus ideas tienen valor y que pueden incidir en su realidad. Esa experiencia sienta las bases para una ciudadanía activa, empática y transformadora desde los primeros años de vida.





Como se puede apreciar, el modelo pedagógico propuesto se estructura en torno a cuatro pilares fundamentales: el aprendizaje activo, las interacciones de calidad, la participación del niño y el juego. Estos no operan de forma aislada ni jerárquica, sino que se entrelazan en una trama pedagógica que sitúa al niño en el centro de la acción educativa. El juego ofrece el contexto ideal para explorar, imaginar y crear; el aprendizaje activo proporciona el andamiaje para construir significados; las interacciones de calidad nutren emocionalmente y expanden las posibilidades de pensamiento; y la participación garantiza voz, agencia y sentido de pertenencia. En conjunto, configuran una propuesta pedagógica coherente con los derechos, intereses y formas de aprender de la infancia, generando ambientes en los que el desarrollo integral se potencia de manera auténtica y transformadora.

Este modelo pedagógico invita a las personas adultas a que acompañen a la Primera Infancia a asumir un rol reflexivo, ético y sensible. Cada decisión pedagógica se basa en el reconocimiento profundo de los niños como sujetos plenos de derechos y capacidades. La práctica pedagógica se redefine como un proceso de acompañamiento respetuoso, que habilita múltiples caminos para aprender, expresarse y construir sentido. Así, el marco curricular no solo orienta qué y cómo enseñar, sino que propone una manera de estar con los niños desde la escucha atenta, el respeto genuino y la confianza en su potencial. De este modo, contribuye a formar una ciudadanía activa, empática y comprometida desde los primeros años de vida.

5. ORGANIZACIÓN CURRICULAR BASADA EN LOS EDAPI

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) toma como base los Estándares de Desarrollo y Aprendizaje de la Primera Infancia (EDAPI) para guiar el diseño pedagógico y curricular y la elaboración de los Programas de Desarrollo y Aprendizaje por niveles, los cuales se organizan por tramos etarios para orientar la planificación y la construcción de recursos pedagógicos que potencien las capacidades de los niños.

Los EDAPI representan el consenso nacional frente a lo que los niños deben saber y saber hacer a lo largo de los primeros ocho años de vida. Se formulan como declaraciones o expectativas con cierto grado de flexibilidad y se organizan por áreas de desarrollo, de las cuales se derivan dimensiones y subdimensiones que, a su vez, proponen indicadores organizados por edad.

Al constituirse como el norte del quehacer de la política, los EDAPI orientan las acciones de los sectores de salud, educación, desarrollo social y protección, así como del trabajo intersectorial. Constituyen los referentes para observar y evaluar el desarrollo a lo largo de la trayectoria y permiten monitorear la efectividad de las acciones que adelantan las entidades de Gobierno, de manera conjunta, en el marco de la materialización de la política pública.

Con el propósito de honrar las apuestas expresadas en la Ley y en la Política Crecer Juntos, así como de asegurar la implementación de los EDAPI, se hace necesario contar con una propuesta pedagógica sistemática, organizada y estructurada, que refleje la perspectiva de integralidad del desarrollo, entendida como la interdependencia, simultaneidad y progresividad de los procesos de desarrollo y aprendizaje. A su vez, debe ofrecer tanto

a docentes como a ATPI y a otros agentes educativos una estructura curricular que organice el conjunto de experiencias, intencionadamente, planificadas para asegurar que cada niño alcance su máximo potencial de desarrollo.

Bajo estas premisas pedagógicas y curriculares, los ámbitos de experiencia constituyen el eje estructurante del currículo para la Primera Infancia. A partir de ellos se organiza, de manera integrada, la relación pedagógica entre las áreas del desarrollo, sus dimensiones y subdimensiones, y los aprendizajes establecidos en los EDAPI, para lograr una comprensión holística e interrelacionada del desarrollo y el aprendizaje.

Cada ámbito de experiencia se concreta a través de núcleos pedagógicos que delimitan los énfasis centrales de desarrollo y aprendizaje a promover. Estos núcleos organizan de manera más específica las intencionalidades educativas dentro de cada ámbito de experiencia.



A su vez, cada núcleo pedagógico presenta los procesos de desarrollo y aprendizaje, los cuales describen los cambios significativos que los niños experimentan progresivamente a lo largo de su trayectoria vital. Los procesos expresan las transformaciones que se espera acompañar mediante experiencias pedagógicas intencionadas y pertinentes para cada grupo etario. Finalmente, cada proceso se acompaña de descriptores de progresión que permiten observar, valorar y documentar de manera gradual, continua y respetuosa los ritmos y los avances de los niños. Estos descriptores ofrecen criterios claros que fortalecen el seguimiento al desarrollo y los aprendizajes, y orientan la planificación pedagógica.

Esta organización curricular establece una estructura coherente que parte de los grandes propósitos de formación (ámbitos de experiencia), se precisa en focos específicos (núcleos pedagógicos), se concreta en los cambios a acompañar (procesos de desarrollo y aprendizaje) y define los criterios para la observación y valoración sistemática (descriptores de progresión).



5.1 Ámbitos de experiencia

Un ámbito de experiencia es una categoría que organiza el currículo y articula de forma integrada los procesos de desarrollo y aprendizaje que los niños potencian cotidianamente. De esta manera, organiza saberes, habilidades y valores en torno a vivencias significativas que promueven la conexión entre el juego, la exploración, el vínculo afectivo, el lenguaje, el arte, la naturaleza y la cultura.

Al reconocer que el desarrollo infantil ocurre de manera simultánea, interdependiente y progresiva, los ámbitos de experiencia permiten centrar la acción pedagógica en experiencias integrales que responden a las particularidades, intereses y prácticas culturales, respetando así la singularidad de cada niño.

Este currículo organiza su propuesta en cinco ámbitos de experiencia que se relacionan entre sí:

1. Relaciones sociales y afectivas.
2. Cuerpo, movimiento y bienestar físico.
3. Lenguaje, comunicación y expresión.
4. Expresión estética y creativa.
5. Exploración y experimentación.

Cada ámbito de experiencia se constituye en un eje articulador de la acción pedagógica y favorece la planificación de experiencias que potencian las capacidades de los niños. Desde esta perspectiva, los ámbitos de experiencia responden a esta pregunta fundamental: ¿qué aspectos centrales del desarrollo y el aprendizaje deben promoverse cotidianamente para favorecer un desarrollo integral?



5.2 Núcleos pedagógicos

Cada ámbito de experiencia se organiza en núcleos pedagógicos que delimitan los focos centrales de las experiencias. Estos núcleos explicitan las intencionalidades educativas y describen los aspectos fundamentales del desarrollo y el aprendizaje que se acompañan a lo largo de las trayectorias infantiles. Cada núcleo incluye una definición general que sitúa el énfasis pedagógico desde el cual se concibe y orienta la acción educativa hacia una comprensión más profunda de los procesos interrelacionados.

| Ámbitos de experiencia | Núcleos pedagógicos |
|--|--|
| 1. Relaciones sociales y afectivas | <ul style="list-style-type: none"> • Identidad y autonomía • Habilidades socioemocionales • Convivencia |
| 2. Cuerpo, movimiento y bienestar físico | <ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo, imagen y percepción • Movimiento y expresión corporal • Bienestar físico |
| 3. Lenguaje, comunicación y expresión | <ul style="list-style-type: none"> • Oralidad • Lenguaje no verbal • Lectura y escritura |
| 4. Expresión estética y creativa | <ul style="list-style-type: none"> • Expresión musical • Expresión plástica y visual • Expresión dramática |
| 5. Exploración y experimentación | <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento científico • Pensamiento tecnológico y computacional • Pensamiento lógico-matemático |

Todos los núcleos pedagógicos tienen igual importancia para promover el aprendizaje integral de los niños. Cada uno retoma los EDAPI para describir los procesos de desarrollo y aprendizaje que, según el grupo etario, se buscan fortalecer a través de las experiencias pedagógicas planificadas. Los núcleos pedagógicos son los vertebradores de cada ámbito de experiencia que permiten organizar de manera más precisa los procesos de desarrollo y aprendizaje, y orientan la planificación, la observación, el acompañamiento y la valoración.

Por ejemplo, dentro del ámbito de Lenguaje, comunicación y expresión, se definen núcleos pedagógicos como *Oralidad*, *Lenguaje no verbal* y *Lectura y escritura*, cada uno con procesos propios de desarrollo y aprendizaje a promover en las distintas edades.

Esta organización curricular permite:

- Consolidar una estructura clara y coherente para la planificación de experiencias pedagógicas intencionadas.
- Favorecer el acompañamiento sistemático y progresivo de los procesos de desarrollo y aprendizaje a lo largo de la trayectoria educativa.

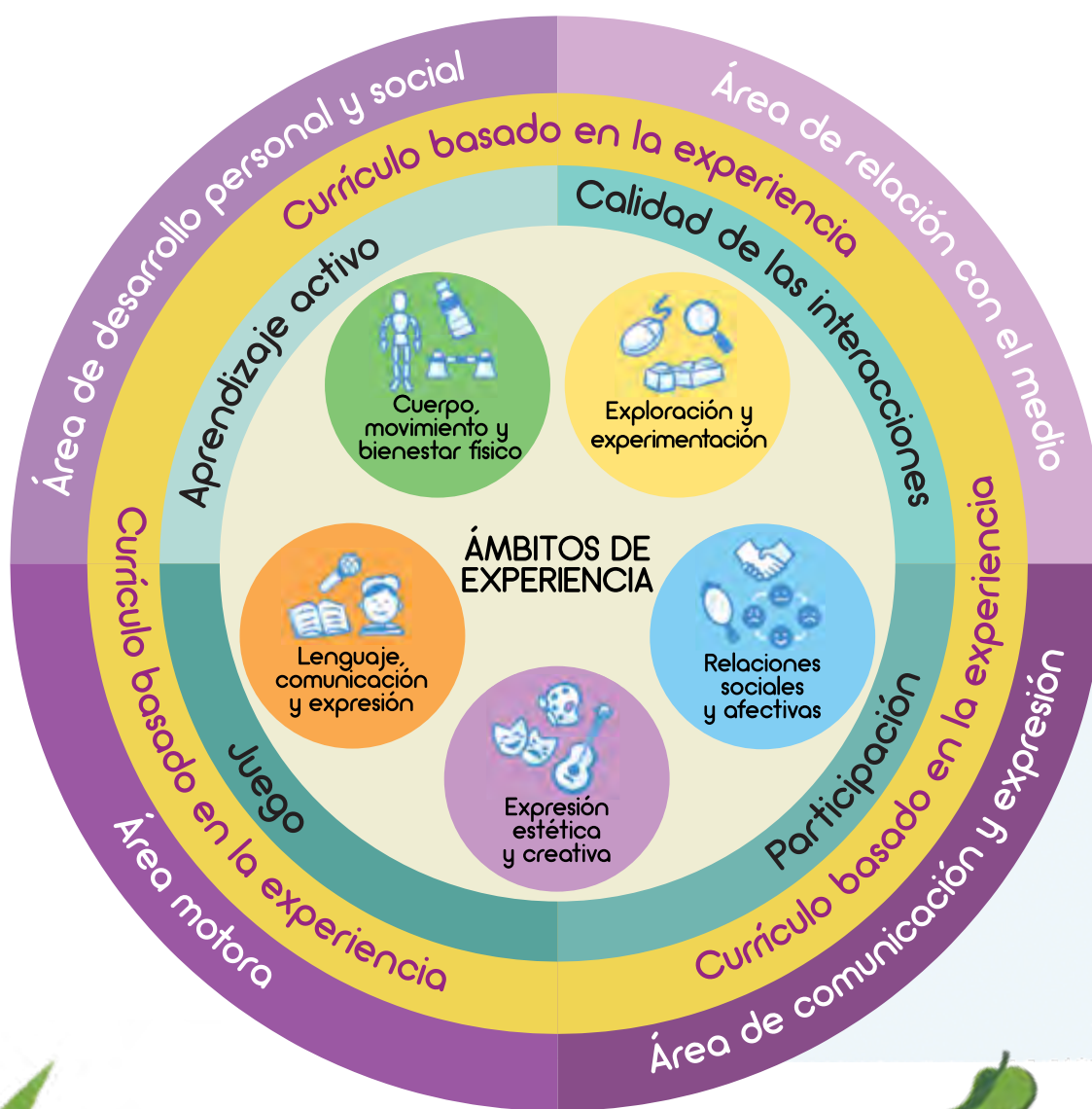
- Facilitar a docentes, ATPI y agentes educativos la identificación de focos de trabajo prioritarios, según las necesidades, intereses y contextos de los niños.
- Asegurar la coherencia entre la acción pedagógica cotidiana y los propósitos planteados por la Ley Crecer Juntos, la Política Nacional de Primera Infancia y los EDAPI.

Cada núcleo pedagógico delimita un campo de desarrollo y aprendizaje que, a su vez, se concreta en procesos de desarrollo y aprendizaje observables a lo largo de la trayectoria vital. Estos procesos permiten traducir las intencionalidades generales de los núcleos en progresiones específicas que orientan el acompañamiento pedagógico y aseguran la conexión efectiva entre el currículo y la realidad vivida del niño. Así, los procesos de desarrollo y aprendizaje constituyen la expresión dinámica de los núcleos pedagógicos y hacen posible que la planificación y la evaluación se realicen de manera continua, coherente y respetuosa de la trayectoria del desarrollo y los aprendizajes de cada niño.



El siguiente diagrama ilustra la relación existente entre el nuevo currículo para el desarrollo y el aprendizaje de la Primera Infancia con las áreas de desarrollo de los EDAPI. Incluye la decisión del país de que el currículo esté basado en la experiencia; esto es, en la experimentación, la exploración, la construcción, la indagación y la creación. Además, presenta el Modelo pedagógico que pone en el centro de la atención al niño; es decir que invita al docente a ofrecer una educación que lo priorice, atendiendo las características de su edad; considerando el juego, la participación, la calidad de las interacciones y el aprendizaje activo. Finalmente, propone la organización curricular en ámbitos de experiencia para garantizar el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños de Primera Infancia. En conjunto muestra los elementos pedagógicos que conforman la apuesta educativa para la Primera Infancia de El Salvador.

Diagrama 1. Relación entre el modelo pedagógico y la organización curricular





5.3 Procesos de desarrollo y aprendizaje y descriptores de progresión

Los procesos de desarrollo y aprendizaje describen las transformaciones que los niños experimentan a lo largo de su trayectoria durante la Primera Infancia. Estos procesos reflejan cambios graduales, pero trascendentales, en su manera de pensar, actuar, expresarse, relacionarse y construir conocimiento sobre sí mismos, los otros y el entorno. Representan momentos de reorganización profunda del desarrollo, conocidos en la literatura como «saltos revolucionarios» (Vygotsky, 1979) o «momentos preciosos» (Reichert, 2011), que constituyen hitos fundamentales en la formación de capacidades para la vida.

En el Marco Curricular de la Educación para la Primera Infancia en El Salvador, los procesos de desarrollo y aprendizaje constituyen las coordenadas pedagógicas que orientan la planificación, el acompañamiento y la evaluación del desarrollo y el aprendizaje infantil. Estos procesos de desarrollo y aprendizaje se derivan de los ámbitos de experiencia y de los núcleos pedagógicos, y se organizan por tramos etarios conforme a lo establecido por el MINEDUCYT, tomando como referencia los EDAPI, como se mencionó anteriormente.

Cada proceso de desarrollo y aprendizaje se concreta en tres descriptores de progresión, que representan manifestaciones observables del avance de cada niño en su trayectoria de desarrollo y los aprendizajes. Los descriptores de progresión no establecen niveles rígidos, ni evaluaciones comparativas, sino que permiten reconocer la continuidad, gradualidad y diversidad de los caminos del desarrollo y el aprendizaje.

5.4 Estructura curricular para promover el desarrollo y el aprendizaje de la Primera Infancia

En este apartado se presenta la estructura curricular organizada en torno a los cinco ámbitos de experiencia, sus núcleos pedagógicos, los procesos de desarrollo y aprendizaje asociados y los descriptores de progresión que permiten acompañar el avance de los niños de manera gradual y coherente.

5.4.1 Ámbito de experiencia: relaciones sociales y afectivas

Este ámbito de experiencia se refiere a los procesos de desarrollo y aprendizaje mediante los cuales se promueven las interacciones sociales y las formas en que se establecen las relaciones afectivas como una prioridad del desarrollo socioemocional. La manera en la que las personas adultas hablan y tratan a los niños constituye la base de la imagen que ellos construyen de sí mismos. Por tal motivo, comprender el cuidado como una práctica sensible, ética y cariñosa implica reconocer que en la educación de la Primera Infancia se cuenta con adultos que construyen vínculos seguros con los niños, basados en el afecto, el respeto, la empatía y la confianza.

De acuerdo con la teoría del apego propuesta por John Bowlby (1958), en la interacción temprana entre el cuidador y el recién nacido, este va identificando a las personas que le brindan calma, seguridad, sostén y contención. El niño interpreta los gestos, la proximidad y las palabras de los adultos como señales que le permiten sentirse querido, reconocido y valorado. Estos elementos constituyen la base para la construcción de su identidad y autoestima, la conquista progresiva de su autonomía y el establecimiento de relaciones y vínculos afectivos significativos.

La gestión y regulación de las emociones es otro aspecto fundamental de este ámbito; se relaciona con la capacidad del niño para identificar sus sentimientos, reconocer las sensaciones que esas emociones generan y encontrar formas de procesarlas y expresarlas.

De manera particular, este ámbito de experiencia propone tres núcleos pedagógicos a partir de la organización establecida en los EDAPI, en las áreas de desarrollo *Personal y social*, *Comunicación y expresión*, *Motora y Relación con el medio*, que incluyen dimensiones como identidad, expresión emocional, autonomía y desarrollo moral. Al mismo tiempo, contribuyen a la promoción de habilidades relacionadas con el control inhibitorio y comprensión de otros puntos de vista — propias de las funciones ejecutivas—, así como en la subdimensión de ciudadanía y derechos, lenguaje oral y lenguaje escrito.

A continuación se presenta el **esquema 1** que ilustra la manera cómo los núcleos pedagógicos del Ámbito de experiencia Relaciones sociales y afectivas se interrelacionan, se organizan y se integran con las dimensiones y subdimensiones de los EDAPI entre sí, lo que permite apreciar la interconexión que existen entre ellos en la organización curricular.



Esquema I. Relación entre los EDAPI y el Ámbito de experiencia:
Relaciones sociales y afectivas




El núcleo pedagógico *Identidad y autonomía* acoge las dos dimensiones que llevan su nombre con el propósito de hacer evidente la manera en que estos procesos se influyen mutuamente, así como su contribución con el desarrollo del esquema y la imagen corporal, la expresión y la comunicación. Por su parte, el núcleo pedagógico *Habilidades socioemocionales* aborda la expresión emocional y el desarrollo moral, y muestra la forma en que estas contribuyen al desarrollo de las funciones ejecutivas en cuanto al control inhibitorio y la comprensión de los puntos de vista de pares y personas adultas. Finalmente, el núcleo pedagógico de *Convivencia* retoma la dimensión que tiene este nombre y aquella que plantea la construcción de ciudadanía y derechos.

Con el propósito de profundizar en cada núcleo pedagógico, a continuación se presenta la descripción de los procesos de desarrollo y aprendizaje que acontecen en la Primera Infancia y que el entorno educativo promueve de manera intencional.




Núcleo pedagógico: Identidad y autonomía

El propósito de este núcleo pedagógico es favorecer el desarrollo de capacidades para que los niños en la Primera Infancia se desarrollen de manera independiente y autónoma en su contexto y de acuerdo con sus posibilidades. También busca fomentar en los niños el concepto de una imagen positiva de sí mismos, confiar en sus propias habilidades y decisiones; al potenciar la construcción de la identidad y la autonomía, se contribuye a la formación de seres seguros, conscientes de sí mismos y capaces de enfrentar los desafíos de la vida con confianza y resiliencia.




Los niños inician un viaje de autodescubrimiento, comienzan a verse como individuos únicos, diferenciándose de los demás. La identidad no es algo estático, sino un proceso dinámico en el que el niño se construye a sí mismo a través de la relación consigo mismo, con sus pares y las personas adultas, los vínculos afectivos que forman y la autonomía que desarrollan.

Es en la familia que acontecen las primeras experiencias para la construcción de la identidad. La madre, el padre o la persona cuidadora reconoce al niño con su nombre y respeta sus características y ritmos e identifica sus gustos e intereses, que son diferentes a los de otros niños. Esto le permite al niño tomar lugar en la familia, saber que pertenece a este grupo y que comparte hábitos, prácticas y puntos de vista únicos.




Además, el vínculo afectivo que se genera en la familia brinda a los niños seguridad sobre quiénes son; es una expresión de incondicionalidad en la que están seguros de que sus cuidadores están allí para ellos. Al mismo tiempo, el reconocimiento y la celebración de sus logros —como comer solo, caminar sin apoyo, dejar el pañal, entre otros— contribuyen a la construcción de su autoconcepto, es decir, a las percepciones que el niño tiene de sí mismo y que nutren su identidad y fomentan su autonomía.



Por otro lado, las experiencias que se generan en la familia brindan la oportunidad de desarrollar la identidad a través del modelamiento y la apropiación de valores, normas y formas de interacción con los demás, así como mediante las prácticas y las costumbres que se aprenden a diario. Para que los niños se apropien y desarrollen un sentido de pertenencia e identidad cultural, es necesario que participen en las tradiciones familiares y comunitarias —como festivales y otros—, que conozcan su cultura a través de historias familiares y comunitarias, y que mantengan interacciones cotidianas con sus pares y con las personas adultas de la comunidad.


En ese sentido, cuando los niños se integran en nuevos entornos o grupos sociales surgen interacciones significativas, potenciadoras de desarrollo y aprendizajes, que les ayudan a comprender mejor el mundo, a construir y a reafirmar su identidad en relación con los demás. Ejemplo de ello son los juegos de roles que simulan las profesiones u oficios de los miembros de su familia y de la comunidad.



De igual manera, el juego se convierte en una oportunidad en la que los niños pueden reconocer y valorar sus características, ser autónomos, expresar sus gustos e intereses, tomar decisiones. Para ello, es necesario que aprendan a jugar solos con el fin de conocerse a sí mismos para, después, participar en situaciones que son de su interés, resolver problemas con autonomía y construir acuerdos con otros niños.

Los niños desarrollan diferentes formas para comunicar quiénes son, expresándose a través de gestos, posturas corporales, expresiones faciales, bailes, cantos, entre otros. Eso les permite compartir intereses, gustos, sentimientos, emociones, valores, experiencias y creencias, que los identifican como parte de un grupo social.


La identidad del niño comienza a desarrollarse desde el nacimiento con el conocimiento de su propio cuerpo. Al principio, el niño se percibe como una extensión del cuerpo de la madre. A medida que explora y se mueve, empieza a desarrollar una comprensión de sí mismo como un ser separado de su madre. Este proceso incluye la observación de los movimientos de otras personas y la realización de actividades que no giran en torno a él, como cuando la madre canta mientras él se gira o cuando recoge una pelota



que le lanzaron. La construcción de su identidad continúa cuando el niño explora su cuerpo de manera más controlada, por ejemplo llevándose las manos a la boca o tocando sus rodillas.

Del mismo modo, desde los primeros meses los niños responden cuando se les llama por su nombre, lo que es un hito importante en el desarrollo personal, social y cognitivo. Esto contribuye a la construcción de su identidad y a encontrar su lugar en el mundo. Al manifestar sus gustos o expresar disfrute, interés o rechazo al consumir alimentos, al llevar a cabo actividades cotidianas, al interactuar con otras personas, se contribuye a un proceso que es de doble vía: por una parte, el niño empieza a conocerse a sí mismo; por otra, las personas adultas inician el reconocimiento de quién es esa persona, cuáles son sus rasgos de personalidad, con qué situaciones se siente cómodo o no, entre otros.

A medida que crece y desarrolla habilidades cognitivas como la atención, la percepción y principalmente la memoria, el niño comienza a identificarse en el espejo y en fotografías, reconoce las partes de su cuerpo y dónde se ubican, y logra reconocerlas en el cuerpo de sus pares y personas adultas cercanas. También avanza en el proceso de identificarse con su sexo femenino o masculino al establecer relaciones con sus características físicas y compararlas con las de su madre, padre o sus pares. Esto le ayuda a tener una conciencia corporal y a crear una imagen mental de sí mismo.



Más adelante son capaces de decidir a qué quieren jugar, si lo hacen solos o en compañía de otros; al tener la posibilidad de elegir, refuerzan su yo. Expresiones como «yo solito», «yo puedo», «no quiero», entre otras, muestran el camino que transitan para lograr mayor independencia y fortalecer su identidad.


La construcción de la identidad es un proceso que acontece a lo largo de toda la vida de una persona; cada experiencia, interacción y reflexión contribuye a la formación y a la evolución de la propia identidad. Este proceso implica la integración y reinterpretación constante de aspectos como la cultura, las relaciones sociales, las experiencias personales, las creencias y los valores; por tal razón, trabajar intencionadamente en el entorno educativo amerita una especial atención.



Hacia la conquista de la autonomía

La autonomía es un proceso que se adquiere de forma progresiva a partir de factores como el establecimiento de vínculos afectivos seguros, las prácticas de cuidado cariñoso, ambientes protectores y estimulantes, el desarrollo de habilidades motoras, expresivas y comunicativas, entre otras. Se considera como la capacidad que tienen los niños de actuar por iniciativa propia, lo cual incluye la toma de decisiones, la resolución de problemas, el cuidado personal y la autorregulación emocional. Esto les permite explorar y ampliar sus capacidades de actuación y pensamiento.

La madre, el padre, los docentes, los ATPI y otros cuidadores cercanos son quienes se convierten en la base sólida para que el niño se desenvuelva con libertad en las actividades cotidianas, brindándole seguridad a través del vínculo afectivo. Esta seguridad le permite separarse de las personas adultas, pues adquiere conciencia de que, aunque no las vea, están ahí y regresarán.



Cuando los niños desarrollan la permanencia del objeto —comprender que los objetos, incluidos los culturales y afectivos, siguen existiendo incluso cuando están fuera de su campo de visión o de su alcance—, logran tener la certeza de que, al quedarse al cuidado del docente u otra persona, después de jugar y vivir varias experiencias con sus amigos, sus familiares regresarán por ellos.



Cuando llega el momento de dejar el pañal y adquieren el control de esfínteres, muestran un mayor autocontrol. Este es un proceso gradual que no se presenta de forma homogénea para los niños, sino que depende mucho de factores individuales y culturales, por lo cual es importante identificar los ritmos de desarrollo de cada niño, así como apreciar los cambios que acontecen en el curso de vida.

Aprender a ser independientes en la Primera Infancia supone contar con personas adultas que conciban a los niños como seres capaces y con determinación, con habilidades necesarias para lograr lo que se proponen y con oportunidades reales de participar en las actividades cotidianas y tomar decisiones. También requiere que, tanto en la familia como en el espacio educativo, las personas adultas sean modelos en la realización de actividades y en los comportamientos sociales, ya que los niños observan permanentemente las acciones y los comportamientos de sus referentes más cercanos. Modelar, en este sentido, implica pensar las propias actuaciones y formas de relacionarse con ellos.

Hay una tendencia que marca una forma de actuar de los adultos. Al inicio, si bien son ellos quienes prestan sus brazos y su voz para otorgarle al niño un lugar en el mundo y facilitar su exploración, a medida que crece en ocasiones permanece la intención de perpetuar estas prácticas, por lo que se encuentran situaciones en las que los niños que ya son capaces de vestirse, bañarse y alimentarse autónomamente, no lo hacen porque sus cuidadores más cercanos tienden a hacer estas actividades por ellos, limitando su

independencia. Si bien todas estas prácticas están mediadas por el afecto, en la mayoría de los casos se envían mensajes contradictorios, lo que afecta su autoestima y autoconcepto, puesto que sienten que aún no tienen la capacidad de realizar por sí mismos estas y otras actividades.

Por tal razón, durante las prácticas de educación y cuidado los adultos tienen oportunidades para propiciar que los niños lleven a cabo actividades por sí mismos como llevar la comida a su boca usando la mano o la cuchara, recoger sus juguetes, lavarse las manos, seleccionar la ropa que se van a poner, entre otras. La realización de estas acciones por su cuenta les da una sensación de satisfacción, lo que les motiva a alcanzar nuevas metas y les impulsa a dar rienda suelta a sus iniciativas; el uso de frases que fortalezcan su confianza, como «tú puedes» o «eres capaz de aprender», resulta fundamental en los primeros años.

Junto a la construcción de la identidad y la autonomía, se desarrolla la autoestima, la cual se refiere a la valoración que cada persona tiene de sí misma, basada en sus experiencias y habilidades. Experiencias positivas como el bienestar y el trato cariñoso, sensible y respetuoso, promueven su desarrollo; mientras que actitudes y comportamientos negativos por parte de los adultos, pueden limitarlo. La manera en que los adultos se comunican y establecen interacciones con otros niños establece las bases para que se sientan amados, capaces, reconocidos, valorados, protegidos y protagonistas de su propio desarrollo.



Núcleo pedagógico: Habilidades socioemocionales

El núcleo pedagógico *Habilidades socioemocionales* se refiere a procesos cognitivos y emocionales que adquiere y aprende cada persona para el reconocimiento de las emociones propias y de otros, saber cómo expresarlas y transmitir las, plantear y materializar metas personales, sentir y mostrar empatía, mostrar compasión y solidaridad, tomar decisiones de forma responsable, decidir las maneras de relacionarse con otros y de comprometerse por el bien común. Estos procesos ocurren en las interacciones que establecen los niños consigo mismos, con sus pares y con los adultos en la cotidianidad.

El propósito de este núcleo pedagógico es promover el desarrollo de habilidades que permitan a los niños relacionarse con los otros a través de la comunicación asertiva, la empatía, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, entre otros, en los diferentes contextos en los que se desenvuelve, y de esta forma afrontar los desafíos de su entorno. Así, este núcleo plantea la importancia de abordar desde la Primera Infancia el desarrollo moral y las habilidades socioemocionales, así como de la educación del carácter. Marvin Berkowitz (2022) reconoce este proceso como aquel en el que se busca «nutrir el florecimiento de la bondad humana»; esto significa pensar en el fortalecimiento de procesos cognitivos, emocionales, sociales e interpersonales.

Stephanie Jones y sus colegas (2017; citado por Diehl & Gómez, 2020) proponen una clasificación de los procesos sobre el desarrollo socioemocional que se refiere a la regulación cognitiva: las habilidades requeridas para dirigir la conducta hacia una meta. Según los autores, estas habilidades están relacionadas con las habilidades de la función ejecutiva como la atención, el control inhibitorio y la memoria. Así, la promoción de las funciones ejecutivas en los escenarios

educativos contribuye a que los niños recuerden y sigan instrucciones de múltiples pasos, a planear y centrar la atención en las tareas que inician, así como a persistir y a llevarlas a término; a controlar respuestas impulsivas, a adaptarse ante cambios y situaciones inesperadas.

En la segunda categoría se encuentran los procesos emocionales que abordan el conocimiento emocional como la habilidad para reconocer, expresar y regular las propias emociones, así como ser capaces de comprender y empatizar con las emociones de otros. Estas habilidades emocionales son la base para construir interacciones sociales positivas (Diehl & Gómez, 2020, p. 8). El tercer y último grupo dentro de la clasificación sitúa a las habilidades sociales e interpersonales, las cuales comprenden la apropiación y construcción de normas sociales, interpretar el comportamiento de las personas, la resiliencia y el establecimiento de interacciones positivas con otros. De acuerdo con Jones, «los niños que utilizan efectivamente estos procesos interpersonales pueden colaborar, resolver problemas sociales y coexistir pacíficamente con otros» (Jones, et al., 2017).

Los niños experimentan una serie de sensaciones que al inicio no logran identificar ni nombrar, pero saben que algo pasa dentro de ellos. En ocasiones expresan enojo porque mamá no les cambia pronto el pañal cuando sienten incomodidad, o lloran cuando se despiertan porque tienen miedo. Los adultos que acompañan a los niños prestan su voz para ponerle nombre a las emociones que interpretan desde el llanto, los gestos, los balbuceos y los movimientos. Expresiones como «ya sé que estás enojado, ya te voy a cambiar y a limpiar»; «aquí estoy, no te asustes, ya te voy a chinear»; «mamá siempre está contigo» y «es normal sentir miedo», son formas de empezar a nombrar esas sensaciones que experimentan.





Los berrinches, los comportamientos disruptivos, el llanto, entre otras formas de expresión, son maneras en que los niños comunican lo que sienten y experimentan. El juego simbólico se constituye en un recurso y lenguaje para gestionar sus emociones y representar el mundo que construyen. De igual forma sucede con la literatura infantil, los cuentos y las historias: sirven de apoyo para elaborar, comprender y resolver situaciones que viven como el ingreso al centro educativo por primera vez, la separación de papá y mamá, las peleas entre hermanos, la llegada de un nuevo miembro a la familia, las travesuras, la pérdida de un ser querido, entre otros acontecimientos que requieren ser reflexionados y solucionados a nivel emocional.

A medida que crecen y amplían su vocabulario, poco a poco verbalizan sus sentimientos; acompañados de gestos, usan expresiones como «estoy triste», «estoy cansado», «estoy enojado», «estoy feliz», lo que evidencia el reconocimiento y la diferenciación de las emociones. El conocimiento del cuerpo y la identificación de sensaciones corporales también apoya este proceso de reconocimiento; por ejemplo, Juan, de tres años, dice que el miedo se siente en la panza, mientras Lili dice que la felicidad se siente en el corazón.

Los adultos se convierten en referentes para modelar las maneras en que las emociones se gestionan, en las formas en que se establecen las relaciones, se solucionan conflictos y se expresan los desacuerdos. En consonancia con Tom Lickona (en Berkowitz, 2022, p. 269), «la herramienta más poderosa que usted tiene para influenciar el carácter de un niño... es su propio carácter». Así, el desarrollo personal y social en la Primera Infancia se refiere también a cómo los adultos regulan sus emociones y actúan en el mundo, pues estos — desde sus comportamientos, valores, virtudes y actitudes— comunican formas de ser y estar en comunidad.

Los procesos de desarrollo y aprendizaje asociados a este ámbito se construyen en interacción con las personas, esto significa que se aprende el respeto a las normas de comportamiento social, a ser empático o solidario o responsable en acción, por lo cual los procesos educativos deben motivar la reflexión frente a los sucesos de la vida para ser consciente sobre cómo se actúa ante las situaciones que ocurren. Preguntas del tipo ¿cómo te sientes?, ¿qué es lo que te pone triste?, ¿cómo crees que se sintió la otra persona cuando le pegaste o quitaste su juguete?, ¿qué crees que puedes hacer para que se sienta mejor?, motivan reflexiones sobre el propio comportamiento y el del grupo; se trata de poner en situación a los niños y explorar posibles actuaciones cuando enfrenten experiencias similares, al tiempo que se apropian de herramientas para compartir el mundo con otros. Pero también aprenden cuando ven a los adultos interactuar y convivir.



Núcleo pedagógico: Convivencia

En articulación con el núcleo pedagógico de *Habilidades socioemocionales*, plantear la *Convivencia* como un proceso de aprendizaje implica abordar la construcción de la ciudadanía, el ejercicio de los derechos, la participación y el desarrollo moral. Este núcleo tiene el propósito de promover habilidades para establecer relaciones sociales basadas en la tolerancia, la solidaridad y el respeto hacia los demás. Este proceso es gradual, complejo, y se promueve en las relaciones sociales que se establecen con la familia, los amigos, otros cuidadores y con la comunidad.

La convivencia está estrechamente vinculada al desarrollo moral, el cual no sigue un patrón único, sino que se encuentra influenciado por diversos factores como las prácticas de crianza, los valores familiares, las formas en que los adultos se relacionan entre ellos; esto contribuye a la diferenciación entre lo que está bien y mal, el desarrollo del propio sentido de la justicia y la comprensión y la apropiación de las normas sociales. Se trata de establecer e incorporar paulatinamente acuerdos y normas que regulen el actuar en sociedad. Este proceso comienza con la participación en actividades grupales en las que le demanda autorregularse, contribuir en la organización del espacio, respetar el turno, escuchar a los otros, compartir utensilios y materiales, seguir instrucciones, entre otras.

Cuando los niños participan en escenarios diferentes a los familiares, surge la necesidad de ampliar las habilidades sociales para relacionarse con sus pares y con los adultos. Este es el caso de quienes ingresan por primera vez a un centro educativo o a un Centro de Atención a Primera Infancia (CAPI), o asiste a un parque o ludoteca. En estos lugares, socializar significa reconocer a otros niños, aprender a compartir con ellos, a conversar, a jugar, a establecer acuerdos y a expresar desacuerdos, sin ofender o agredir al otro.

Al participar en juegos colaborativos, los niños enfrentan desafíos propios de la convivencia, pues además de divertirse también surgen conflictos entre pares. Estos escenarios favorecen la construcción de acuerdos de convivencia entre el grupo y les permiten tomar decisiones, enfrentar problemas y buscar soluciones acordes con su edad y momento de desarrollo. Por ejemplo, si

varios niños eligen el mismo libro o juguete, con la mediación del adulto pueden acordar turnos para usarlo.

En los juegos colaborativos se promueve el desarrollo de habilidades como la determinación, la curiosidad, la motivación, el autocontrol, la autorregulación, la conciencia social, la colaboración en equipo, la escucha activa, la perseverancia y la responsabilidad. Asimismo, cuando los niños participan activamente en decisiones que afectan su vida cotidiana, fomentan su sentido de responsabilidad al elegir según sus preferencias, expresar lo que desean y necesitan, lo que les gusta y lo que no les gusta, y comprender la importancia de asumir ciertas tareas en el hogar, en el centro educativo y en la comunidad. Todo ello contribuye a la construcción de la ciudadanía y al ejercicio de sus derechos.

Al fomentar la resolución pacífica de conflictos, los niños se convierten en agentes de cambio que contribuyen en la construcción de una sociedad más justa, más equitativa, más consciente de incluir a todos. Estos elementos son fundamentales para el desarrollo integral en sus primeros años de vida, lo que aporta, de manera significativa, a la formación ciudadana y a la construcción de sentido de pertenencia y compromiso con su país.



5.4.2 Ámbito de experiencia: Cuerpo, movimiento y bienestar físico

En la Primera Infancia, el cuerpo mediatiza la experiencia que los niños tienen al interactuar con objetos y personas, al comunicar y expresar sus emociones, necesidades e ideas, y al explorar y conocer el mundo. Así, los sentidos y el movimiento se convierten en oportunidades para percibir, aprender, representar y tramitar las sensaciones que se generan en el contacto con su entorno. Los niños quieren tocar, saborear, oler, observar y experimentar con todo lo que está a su alcance; al jugar solos, con sus amigos y con adultos, los niños corren, escalan, giran, saltan, se arrastran y deslizan, lo que les permite descubrir las posibilidades de su cuerpo.

Estas experiencias les proporcionan la oportunidad de conocer sus capacidades e identificar los aspectos que más esfuerzo les exigen. Al moverse y disfrutar de juegos corporales, los niños potencian su coordinación, equilibrio, lateralidad, ubicación espacial y expresión corporal, al tiempo que desarrollan confianza en sus habilidades motrices. Además, este ámbito invita a la adquisición de hábitos de vida saludable, en los que la alimentación, la higiene, los momentos de sueño y descanso y la actividad física favorecen prácticas de autocuidado que velan por la salud y el bienestar corporal y emocional.

De manera particular, este ámbito propone tres núcleos pedagógicos a partir de la organización establecida en los EDAPI. Estos núcleos integran los procesos vinculados con las áreas de desarrollo —comunicación, expresión personal y social y relación con el medio— las cuales incluyen dimensiones como identidad, expresión emocional, autonomía y autocuidado. A la vez, contribuyen a promover habilidades relacionadas con la función ejecutiva, el pensamiento matemático, los lenguajes artísticos y gestuales, y el lenguaje verbal con sus respectivas subdimensiones.

A continuación, se presenta el **esquema 2**, que ilustra cómo los núcleos pedagógicos se interrelacionan, se organizan y se integran con las dimensiones y subdimensiones, permitiendo apreciar la interconexión entre ellos dentro de la estructura curricular.

Esquema 2. Relación entre los EDAPI y el Ámbito de experiencia: Cuerpo, movimiento y bienestar físico





El núcleo pedagógico *Cuerpo, imagen y percepción* aborda aspectos relacionados con la identidad, la autonomía, la medición, los patrones y la geometría, así como lo relacionado con los lenguajes gestual y artístico. El núcleo de *Movimiento y expresión corporal* moviliza habilidades como la atención, la planeación, la expresión de emociones, los procesos vinculados con la lectoescritura emergente, así como motricidad gruesa y fina. Por último, el núcleo de Bienestar físico promueve aspectos relacionados con el bienestar emocional y la salud mental, así como el cuidado y la preservación de los recursos naturales y el medio ambiente.

Con el propósito de profundizar en cada núcleo, a continuación se presenta la descripción de los procesos que tienen lugar en la Primera Infancia y que el entorno educativo promueve de manera intencional.



Núcleo pedagógico: Cuerpo, imagen y percepción

El desarrollo del esquema corporal comienza desde el nacimiento. Por eso, las interacciones que ocurren durante la alimentación, los arrullos, el cambio del pañal, el baño, el juego, al vestirlos, acariciarlos o cantarles adquieren especial relevancia, pues generan sensaciones que producen bienestar y nutren el vínculo afectivo entre los niños y sus cuidadores. Además, estas experiencias contribuyen a que la imagen que elaboran de su propio cuerpo se construya como una síntesis de lo vivido; por ello, es fundamental posibilitar la exploración de movimientos, posiciones, relaciones con el espacio y el reconocimiento del funcionamiento del propio cuerpo.



El movimiento y el contacto con personas, objetos y lugares son fundamentales en la construcción del esquema corporal de los niños. A través de las sensaciones interoceptivas, aprenden a identificar y a expresar sus necesidades básicas como hambre, sed, dolor, incomodidad o sueño, tomando conciencia de lo que sucede al interior de su cuerpo. Las sensaciones propioceptivas, por su parte, les permiten descubrir el movimiento, la acción y la ubicación en el espacio, tomando como referencia su propio cuerpo. De esta manera, reconocen la fuerza muscular, el esfuerzo, la velocidad, las posturas corporales y otras habilidades motrices. Por último, las sensaciones exteroceptivas los conectan con el mundo exterior, permitiéndoles percibir los estímulos sensoriales a través de sus sentidos: temperatura, sonidos, olores, sabores y texturas.

A continuación, se presentan algunos elementos clave que contribuyen en la construcción del esquema corporal en la Primera Infancia:

- **Imagen corporal e identidad:** a medida que crecen, los niños elaboran el sentido de sí mismos como individuos únicos. Es mediante su cuerpo

que en los primeros años logran diferenciarse de los demás y reconocerse como personas únicas. La percepción que tiene cada persona de su cuerpo se relaciona íntimamente con la identidad, el autoconcepto y la autoestima.

- **Cultura y concepto de cuerpo:** la representación mental que cada persona hace de su cuerpo se encuentra influenciada por las concepciones e imaginarios culturales que ha creado la sociedad a la que pertenece. En las interacciones cotidianas se comparten creencias sobre las formas en que se relacionan unos con otros desde la corporeidad, así es como se transmiten las prácticas y se desarrollan hábitos de cuidado.

- **Conciencia corporal:** permite a los niños ampliar la comprensión sobre sus habilidades motrices, lo que los lleva a explorar, adaptar y ajustar su postura corporal al alcanzar mayor equilibrio y coordinación en sus movimientos. También aprenden a moverse y a controlar su cuerpo, lo que les permite complejizar sus acciones cada vez más.

A lo largo de la Primera Infancia, la elaboración del esquema corporal se amplía, lo que permite cada vez más crear una conciencia y precisión en los movimientos, el control de la fuerza, la expresión explícita de sensaciones internas, desplazarse por el espacio sin tropezar ni golpearse con objetos. Los niños también logran orientarse en el espacio según su ubicación, situar su cuerpo en relación con los objetos, desarrollar la noción de distancia y proximidad. Este proceso involucra habilidades tanto motoras como de pensamiento, por lo que este núcleo se vincula directamente con el ámbito de exploración y experimentación con el medio.



Núcleo pedagógico: Movimiento y expresión corporal

Este núcleo pedagógico tiene el propósito de hacer visibles las formas en que progresivamente los niños logran mayor dominio corporal al ser más conscientes de sus propios movimientos, es decir, de las conductas motrices, las cuales involucran el aspecto físico, el desarrollo cognitivo, social y emocional.

A través de los movimientos, el niño adquiere conciencia de su propio cuerpo, logrando con ello una mayor confianza y seguridad. Los estímulos sensoriales son la base para percibir las diferentes acciones; en un primer momento se manifiestan en movimientos involuntarios, también conocidos como reflejos, que son respuestas motoras «innatas». Algunos de ellos irán desapareciendo progresivamente durante el crecimiento y serán sustituidos por el control voluntario para realizar las mismas funciones. El tono, la coordinación, el equilibrio y la postura contribuyen al fortalecimiento de los grupos musculares grandes y pequeños; también se conocen como habilidades motoras gruesas y finas.

Por su parte, el tono muscular se refiere a la tensión constante que mantienen los músculos, incluso cuando se encuentran en reposo. Su desarrollo permite que los niños realicen movimientos fluidos, controlados y coordinados. Por eso, es importante promover experiencias como mantener la cabeza erguida por breves períodos,

jugar en el suelo con objetos de distintas texturas, tamaños y formas, o, en el caso de los niños más grandes, trepar y bailar. Todas estas experiencias contribuyen de manera significativa al desarrollo del tono muscular.



La coordinación se refiere a la capacidad de combinar movimientos de diferentes partes del cuerpo para realizar una acción específica. Progresivamente, los niños que viven experiencias de exploración en las que alcanzan objetos, introducen elementos uno dentro de otro, lanzan pelotas, juegan con agua, amasan diversas masas, dibujan, bailan, entre otras, logran la coordinación ojo-mano, ojo-pie, y la coordinación general del cuerpo.

De igual manera, el equilibrio consiste en la capacidad de mantener el cuerpo en una posición estable con relación a la fuerza de la gravedad. Un ejemplo de esto es cuando los niños logran pararse en un solo pie y mantenerse así por algún momento. Esta habilidad motora se adquiere gradualmente en experiencias en las que caminan sobre barras de equilibrio rectas o con algún tipo de inclinación; o caminan con zancos, trepan y realizan actividades en las que requieren mantener la estabilidad de su cuerpo. Todo esto exige atención y concentración.

Por último, la postura se refiere a la capacidad de ser consciente de la forma en que el cuerpo se dispone para sentarse, caminar, correr, o incluso para dormir. Desarrollar la consciencia corporal permitirá distribuir el peso del cuerpo, lo que previene lesiones en un futuro; además, favorece una adecuada respiración y la realización de movimientos fluidos y coordinados.


Así, las habilidades motoras gruesas integran acciones como arrastrarse, gatear, caminar, correr, saltar, trepar, patear, lanzar, entre otras, y dependen de la coordinación, la fuerza, el tono muscular y la postura. En cuanto a las habilidades motoras finas, también requieren esfuerzos coordinados en las que el cerebro, los músculos más pequeños y las articulaciones de la mano y los dedos se armonizan para realizar movimientos que requieren mayor precisión como manipular objetos, alimentarse sin ayuda, cambiarse de ropa, dibujar, pintar, modelar, cortar, pegar y escribir.






La expresión corporal se convierte en la capacidad que desarrollan los niños para comunicar sus emociones, necesidades e ideas a través de movimientos, gestos, posturas y expresiones faciales. Por ejemplo, cuando Juan percibe el aroma de una flor, sonríe porque le agrada y le resulta placentero; y cuando Mariana se mueve mucho en su cuna y hace gestos de incomodidad, suele ser porque ha ensuciado el pañal.

De igual manera, el cuerpo asume diversas posturas, movimientos y gestos, a veces acompañados de sonidos, para representar animales, personas cercanas o personajes imaginarios que forman parte de los mundos posibles que los niños construyen en el juego simbólico o dramático, donde se mezcla la fantasía con la realidad. Así, la expresión corporal se constituye en una experiencia creativa que promueve la consciencia corporal al favorecer que los niños se perciban, construyan su imagen corporal y reconozcan sus habilidades expresivas.



Núcleo pedagógico: Bienestar físico


Este núcleo pedagógico busca promover la capacidad de los niños para realizar actividades básicas cotidianas que les permitan cuidar de sí mismos. Las rutinas que se establecen en el hogar y en el entorno educativo marcan un camino para la adquisición de hábitos en torno a la alimentación, la higiene, las actividades lúdicas y recreativas, el sueño, el descanso, la autorregulación y la expresión de emociones, las cuales favorecen el bienestar físico y emocional. La adquisición de hábitos de vida saludable fomenta el desarrollo de la autonomía, la identidad, el autoconcepto y la autoestima, procesos que potencian el autocuidado.



Promover prácticas de autocuidado desde la Primera Infancia contribuye al bienestar de cada niño. Estas prácticas impactan de manera positiva en la salud pública a largo plazo, ya que reducen el número de personas que desarrollan enfermedades crónicas no transmisibles, previenen la malnutrición —ya sea causada por obesidad o desnutrición—, reducen los costos destinados a la atención de enfermedades y mejoran la calidad de vida de los ciudadanos en general.

Los adultos tienen un rol fundamental en la adquisición de hábitos de vida saludable, puesto que son un referente para ponerlos en práctica. Los niños observan las maneras en que las personas que los rodean cuidan su cuerpo, se alimentan, dedican tiempo y espacios para el descanso, el sueño, las actividades lúdicas y recreativas, así como las maneras en que se relacionan consigo mismos y con los demás. El bienestar y el autocuidado en la Primera Infancia se fomentan por medio de:

- **Hábitos de alimentación saludable:** es fundamental fomentar en los niños el consumo de alimentos balanceados en nutrientes —explorando una amplia gama de sabores, aromas, colores y texturas— para promover una alimentación saludable y un bienestar integral. Apreciar la comida como una experiencia placentera y nutritiva es clave para establecer hábitos alimenticios que contribuyen a su bienestar a lo largo de la vida.



La leche materna es el primer alimento que requiere el ser humano. La Ley Amor Convertido en Alimento establece que deben adoptarse medidas que aseguren entornos y condiciones adecuadas para fomentar, proteger y apoyar la lactancia materna, priorizando los primeros mil días de vida. Es importante fomentar la nutrición segura y suficiente para los lactantes, ya que la lactancia materna, además de proporcionar los nutrientes necesarios para impulsar el crecimiento y el desarrollo, fortalece el sistema inmune de los niños, lo que asegura una protección sostenida y completa en el tiempo.





Los momentos de lactancia brindan una experiencia única y significativa; la relación que se establece en la díada madre-niño recién nacido nutre el cuerpo, la mente y crea vínculos afectivos fundamentales para su sano crecimiento y desarrollo. Además, en cada interacción se fortalecen los vínculos de apego seguro, se brinda contención y sostén al hacerse disponible para dar y recibir afecto.

A los seis meses inicia la alimentación complementaria: los niños, movidos por su curiosidad, emprenden un viaje en el que identifican cuáles alimentos les gustan más y cuáles no; por eso es fundamental presentarles diversos alimentos con sabores, aromas, colores, texturas y en preparaciones diferentes, de acuerdo con las especificaciones de los pediatras.

Progresivamente, los niños adoptan los hábitos alimenticios que se promueven en el hogar y en el entorno educativo. Por ejemplo, Juan come brócoli y espinaca porque su abuela se los preparaba desde pequeño; ahora, a sus 7 años, son de sus alimentos favoritos. Como son saludables, su familia los incluye en diversas preparaciones y los disfrutan juntos.



- **Actividades lúdicas y recreativas:** divertirse y llevar a cabo actividades que generen placer como gatear, caminar, andar en bicicleta, saltar, nadar, bailar, jugar con pares o con adultos, entre otras, fomenta que los niños sean conscientes de la importancia de mover su cuerpo para generar un gasto energético importante. Este proceso debe estar orientado por las personas adultas, quienes motivarán al niño a realizar las actividades de movimiento o reposo, de acuerdo con la edad, las habilidades motoras y su momento de desarrollo específico.

Esto implica identificar los ritmos de aprendizaje de los niños para establecer un balance entre las actividades lúdicas, las recreativas y los momentos de descanso. Para esto, es importante que se promueva el conocimiento del funcionamiento del cuerpo y adquirir conciencia de los cambios que ocurren cuando están en acción —como notar la respiración acelerada o sentir el corazón latir más rápido—, así como observar cómo se comporta el cuerpo cuando está relajado y en reposo para recuperar energía (UNICEF, 2018).

- **Descanso y sueño:** durante el tiempo de sueño, el cerebro de los niños se desarrolla a un ritmo acelerado, procesa información del día y la guarda en la memoria a largo plazo. Disfrutar de un descanso adecuado y placentero contribuye al crecimiento físico, a la regulación de las emociones, al fortalecimiento del sistema inmunológico y a disponerse para participar en diversas experiencias que potencien su desarrollo y aprendizaje. Por el contrario, la falta de sueño puede interferir en el crecimiento, el aprendizaje, la memoria y la concentración; como consecuencia, puede generar mayor irritabilidad.

El sueño reparador durante la noche y las siestas cortas durante el día son necesarios para los niños; a medida que crecen, el tiempo que pasan despiertos será cada vez mayor. Para que el descanso contribuya realmente a promover bienestar y desarrollo, es importante fijar horarios para dormir y establecer algunos rituales como tomar una ducha, leer un cuento, bajar la intensidad de la luz, escuchar música relajante, bajar la voz o cantar una canción de cuna. También es recomendable limitar la exposición a pantallas y evitar actividades que impliquen movimientos bruscos o que aceleren el ritmo cardíaco antes de dormir.

Por lo anterior, es importante que desde el nacimiento se creen hábitos de descanso, pues el sueño es esencial para el crecimiento físico, el desarrollo cerebral y la regulación emocional; además, facilita la consolidación de la memoria y fortalece el sistema inmunológico.





- **Hábitos higiénicos:** es importante promover la adquisición de prácticas que contribuyan al cuidado personal como el lavado de manos, el baño diario, el cepillado de dientes, el cambio de ropa, entre otras prácticas. Las visitas regulares a los profesionales de la salud son importantes para mantener un buen estado de salud y prevenir posibles enfermedades.

Los adultos son quienes se ocupan de todas las actividades relacionadas con la higiene personal de los niños al inicio de su vida. En los primeros años, son los encargados de brindar bienestar y de promover que, en la medida que crecen, realicen con mayor autonomía este tipo de actividades.

El cambio climático a nivel global ha impactado el desarrollo de los niños, por lo cual es fundamental que desde el hogar y el entorno educativo se promueva una actitud de valoración, cuidado y preservación de los recursos naturales. La contaminación del aire y de los recursos hídricos y el cambio súbito de temperaturas han aumentado las enfermedades respiratorias, aquellas transmitidas por insectos como el dengue o la chikunguña. Por tal razón, además del cuidado personal se resalta la importancia de contar con ambientes que cuenten con condiciones higiénicas y sanitarias adecuadas, que prevengan y disminuyan riesgos de enfermedades o contagios por vectores, condiciones ambientales, o la escasez de agua potable y saneamiento, entre otros factores.

5.4.3 Ámbito de experiencia: Lenguaje, comunicación y expresión

Desde el inicio de la vida, los seres humanos poseen un potencial comunicativo innato. Esta capacidad les permite a los niños utilizar el lenguaje como herramienta para establecer un diálogo con la cultura, construir conocimiento, expresarse de diversas maneras, crear, interpretar y hacer uso de símbolos que elaboran y otros que son socialmente establecidos. El desarrollo del lenguaje no depende únicamente de los esfuerzos individuales; como lo señala Reyes (2008), es fundamental el papel que juega el contexto social y cultural en los primeros años de vida, brindando o limitando oportunidades para el desarrollo lingüístico. Por ejemplo, cuando se ofrece un lenguaje poco enriquecido con baja oportunidad para ampliar el vocabulario de los niños, se limita su experiencia comunicativa. En contraste, cuando se brindan situaciones en las que se usan diferentes palabras para nombrar los objetos, las emociones, los acontecimientos o las variadas formas para expresar ideas e indicaciones, se amplían las posibilidades de pensamiento, de creación, de expresión y de argumentación.

Este ámbito de experiencia plantea que, en la Primera Infancia, el lenguaje es un proceso de aprendizaje y construcción de significados culturales; es apropiarse de las maneras y los símbolos con los que los grupos sociales se comunican, comprenden, representan e interpretan el mundo. El uso que los niños hacen del lenguaje está directamente relacionado con las interacciones con la cultura que les ofrecen los entornos familiar y educativo, principalmente para comunicarse, expresarse, participar, decidir y construir conocimiento. La lectura de cuentos, las creaciones textuales, las narraciones de historias, la declamación de poesía, el juego con las palabras al decir trabalenguas, rimas o retahílas, entre otras experiencias, se convierten en oportunidades que enriquecen su repertorio lingüístico.

Las experiencias en las que los niños usan el lenguaje se vuelven más complejas. Por ejemplo, pasan de usar palabras sueltas como «chiche», «mamá», «agua», «papá», a oraciones más elaboradas como «quiero mi juguete», «mamá, dame una pupusa». De este modo se aprecia cómo evoluciona el lenguaje infantil a medida que los niños lo usan. De igual manera, cuando aprenden a leer y a escribir, además de descubrir la relación entre los sonidos y las grafías, se aproximan a las reglas del sistema de escritura que gradualmente les permite hacer uso correcto de las normas ortográficas como resultado de experiencias intencionadas, con sentido, recurrentes y mediadas por el docente o el ATPI.



Temple y otros (1988, p. 10; citado por Hohmann, Weikart & Epstein, 2010, p. 320) expusieron que:

Los niños aprenden a hablar formulando reglas tentativas acerca de la manera en que funciona el lenguaje, que prueban y revisan gradualmente. Al principio cometen muchos errores en su discurso, pero poco a poco los corrigen. Cuando escriben, vemos errores en las formas de las letras, la ortografía y la composición, a medida que los niños se plantean hipótesis sobre las reglas que rigen el sistema de escritura; los errores ceden su lugar a otros errores antes de que los niños den con las formas correctas.

Los niños no comienzan a utilizar formas correctas de expresión como resultado de una enseñanza directa; las formas de expresión solo cambian gradualmente. Y también en lo que toca a la escritura, puede que las formas ortográficas y las estrategias de la composición no mejoren de inmediato como resultado de una enseñanza correctiva, sino que lo hacen gracias a un aprendizaje conceptual gradual, que es tan controlado por el maestro como por el niño.

Así, el lenguaje y el pensamiento se encuentran interconectados y se influyen mutuamente. Según Vygotsky, la acción directa del niño sobre los objetos, las personas y las situaciones

cotidianas le brinda información que es organizada y representada en la mente, gracias al lenguaje interno. Es a través de símbolos y signos que se organizan las ideas que se construyen a partir de las experiencias vividas. A su vez, el pensamiento permite utilizar el lenguaje para transformar las construcciones internas —las representaciones— en acciones, palabras, grafías, dibujos, entre otros. Así, el lenguaje, además de posibilitar la comunicación con otros, se convierte en un instrumento para organizar el mundo interno, es decir, el pensamiento.

De manera particular, este ámbito propone tres núcleos pedagógicos a partir de la organización basada en los EDAPI, que integran procesos relacionados con las áreas de desarrollo *Motora, Comunicación y expresión, Personal y social y Relaciones con el medio*. En estas áreas se incluyen las dimensiones de identidad, expresión emocional, convivencia y autonomía. Al mismo tiempo, este ámbito contribuye a promover habilidades relacionadas con la función ejecutiva, el desarrollo motor grueso y fino, los lenguajes artísticos, gestual, digital y tecnológico, así como con las subdimensiones del lenguaje oral y la lectoescritura emergente.

A continuación, se presenta el **esquema 3** que ilustra la manera en que los núcleos pedagógicos se interrelacionan, organizan y se integran las dimensiones y subdimensiones entre sí, lo que permite apreciar la interconexión que existe entre ellos desde la organización curricular.

Esquema 3. Relación entre los EDAPI y el Ámbito de experiencia: Lenguaje, comunicación y expresión



Este núcleo pedagógico que trata sobre la comunicación no verbal se refiere a la exploración y uso de esos lenguajes que no usan palabras, sino que recurren al cuerpo, los símbolos, las imágenes, las ilustraciones, los movimientos, los gestos y los ritmos para expresar las emociones, las ideas y los pensamientos profundos para otros.

Por su parte, el núcleo de oralidad se refiere a la capacidad de escuchar y a la producción textual desde las narraciones de historias, expresión de ideas y participación en conversaciones espontáneas. Además, aquellas actividades que dan espacio a que sus voces sean consideradas en la toma de decisiones y la resolución de problemas, así como a la apropiación de la tradición oral que caracteriza a su cultura.

Por otra parte, el núcleo que aborda la lectura y la escritura busca ampliar las experiencias que se viven en la Primera Infancia con la literatura infantil, el aprendizaje de la lectura o decodificación y el aprendizaje de la escritura o del código escrito.

Con el propósito de profundizar en cada núcleo, a continuación se presenta la descripción de los procesos que acontecen en la Primera Infancia y que el entorno educativo promueve de manera intencional.

Núcleo pedagógico: Oralidad

Desde el nacimiento, los niños cuentan con una capacidad comunicativa que les permite expresar de forma articulada y espontánea sus necesidades básicas, sus ideas, sus emociones y pensamientos a través de movimientos, gestos, llanto y balbuceos que, posteriormente, toman forma de palabras, frases, oraciones, hasta gradualmente llegar a un discurso más elaborado. Por ejemplo, cuando una niña de 3 meses llora, su mamá acude porque sabe que requiere de atención. De acuerdo con los ritmos propios, las rutinas establecidas, los gestos y el tipo de llanto, logra determinar si es momento para cambiarle el pañal o darle pecho.

La madre o la persona cuidadora que acompaña a los niños en los primeros años al cantarles, al narrarles historias, al conversar con ellos, al prestarles su voz para nombrar objetos, sensaciones o necesidades contribuye a ampliar sus experiencias comunicativas y de expresión. Esto debido a que es un momento en el que ofrecen un repertorio de palabras, símbolos y significados que los acerca a la adquisición del lenguaje oral; dicho de otro modo, a medida que los niños amplían su relación con los diferentes entornos, sus expresiones orales se enriquecen hasta volverse cada vez más complejas.

Por lo anterior, las interacciones cálidas, sensibles y respetuosas tienen un efecto positivo en el desarrollo de la oralidad, lo cual favorece significativamente la adquisición de mayor vocabulario. Cualquier momento en la rutina diaria de los niños es una oportunidad para promover la comunicación oral como por ejemplo a la hora del baño, mientras se cambian de ropa, se alimentan o se trasladan de un lugar a otro.

La adquisición del lenguaje oral impulsa la construcción de la identidad cultural en la Primera Infancia. Al cantar nanas para arrullar al recién nacido, narrar historias y leer cuentos, disfrutar rondas y juegos tradicionales, o recitar retahílas, trabalenguas, bombas y adivinanzas, se transmite de generación en generación parte de la idiosincrasia cultural.

Por ejemplo, a Luisa la cuida su abuelita Marta. Desde que nació, escuchaba muy atenta las canciones de cuna que ella le cantaba con amor;

ahora, a sus cinco años, la abuela le cuenta historias y leyendas a la hora de la cena. Gracias a estas experiencias familiares, Luisa relata a sus amigos lo que escucha en casa. Ambas conversan con frecuencia sobre el Cipitío y sobre poemas de Alfredo Espino y Claudia Lars. Luisa también ha aprendido bombas, refranes, adivinanzas y chistes que, entre risas, disfruta contar.

Este núcleo pedagógico tiene el propósito de hacer evidente cómo en las interacciones cotidianas entre niños, docentes o ATPI y otros agentes educativos se modela la fluidez, la vocalización y la pronunciación, así como el volumen y el ordenamiento de ideas, aspectos fundamentales para el desarrollo del lenguaje. De esta manera, la oralidad se nutre del lenguaje articulado que va aumentando de manera progresiva a través de todas las experiencias conversacionales que se propician de forma espontánea o intencionada.

Promover la adquisición del lenguaje oral implica generar espacios en los que los niños sean usuarios efectivos del lenguaje: momentos para expresar lo que les gusta o les disgusta, conversar sobre situaciones de convivencia o compartir cómo se sienten ante determinados acontecimientos. Asimismo, supone favorecer la construcción textual a partir de las experiencias cotidianas y de los intereses del colectivo, utilizándolos como punto de partida para hablar, formular preguntas e ir más allá de lo evidente.

A medida que los niños se apropian del lenguaje oral, van identificando la forma de comunicar lo que sienten, piensan y experimentan. Estas interacciones con adultos o sus pares contribuyen al desarrollo de la fluidez al hablar, emitiendo cada vez más palabras en sus expresiones orales, la pronunciación por medio de una adecuada emisión de los fonemas y el tono de voz según la intención y el mensaje que quieren transmitir.



Núcleo pedagógico: Lenguaje no verbal

La comunicación no verbal es aquella que se produce mediante expresiones faciales y corporales. La forma de expresarse de los recién nacidos es a través de gestos y movimientos, así comunican sus necesidades y expresan las reacciones ante los múltiples estímulos del entorno. Conforme se desarrollan, los niños van orientando sus expresiones hacia sus cuidadores para precisar aquello que desean comunicar. Por ejemplo, Noé, de un año, señala con sus manos un juguete que se encuentra en la parte superior de un estante, y su padre le muestra y nombra cada objeto hasta que el niño hace un gesto de felicidad al reconocer el que quería.

El lenguaje no verbal se convierte en un recurso que acompaña el lenguaje oral, ya que apoya la intención comunicativa y el significado del mensaje. Por ejemplo, Martín cruza las manos mientras le dice a su tía que está molesto; así, el lenguaje no verbal y verbal se complementan entre sí y representan una posibilidad para expresar aquello que en ocasiones no es posible nombrar solo con palabras.

El lenguaje no verbal es el medio de comunicación más genuino y natural, por lo que es un buen indicador del tipo de relación que los niños establecen con sus pares, cuidadores y otros adultos cuando aún no es posible usar las palabras para compartir sus emociones y vivencias.

Promover el lenguaje no verbal en los escenarios educativos requiere del desarrollo de habilidades por parte de docentes y ATPI en cuanto a la observación y el conocimiento profundo de cada uno de los niños. Se trata de descifrar el mensaje que hay detrás de las risas, los movimientos, el llanto, los gestos, la posición de las manos o piernas, las miradas intensas o tiernas; es decir, se convierte en un momento de reconocimiento de quiénes son realmente.



Núcleo pedagógico: Lectura y escritura

Este núcleo pedagógico tiene el propósito de profundizar en los procesos lectores y escritores que tienen lugar en la Primera Infancia, incluso desde la gestación, y que son base para el desarrollo personal y social, así como para acceder al mundo del conocimiento y la información. Esto supone un acompañamiento intencionado, en un primer momento por parte de la familia y, posteriormente, por la mediación pedagógica de docentes y ATPI.

El aprendizaje de la lectura y la escritura inicia desde el nacimiento, al entrar en contacto con los sonidos y las estructuras de la lengua materna. Luego, los procesos de decodificación y codificación requieren un proceso estructurado y sistemático, ya que el cerebro debe adaptarse para comprender los símbolos, su representación y sentido.

Los niños, a través de las interacciones cotidianas con los objetos y los seres humanos, desarrollan la capacidad de interpretar y comprender todo lo que les rodea. Lo primero que logran comprender es el significado de las distintas formas de

interactuar, hablar y sonreír de la madre. Por ejemplo, descubren la amorosa mirada de su madre cuando son amamantados, creando así los primeros vínculos afectivos. A medida que crecen e interactúan con familiares y otros cuidadores, logran inferir el significado de los gestos de los adultos cuando lanzan una mirada intensa para que dejen de hacer algo inadecuado, o cuando sus ojos brillan de emoción ante un logro que alcanzaron. De acuerdo con Paulo Freire (1991), la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, lo que establece una relación directa y dinámica entre lenguaje y realidad.





La adquisición o aprendizaje de la lectura y la escritura se divide en tres etapas: la emergente, que constituye el proceso preparatorio para la adquisición de la lectura y la escritura; la inicial, que abarca la decodificación-comprensión y la codificación-transcripción; y la última etapa, llamada consolidada, en la cual se evidencia la fluidez y comprensión lectora y la fluidez en la producción escrita. Cabe mencionar que la lectura y la escritura son dos procesos bidireccionales, ya que el aprendizaje de una influye en la otra.

Un ejemplo del desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa emergente lo podemos evidenciar en casa de Ana y Juan, quienes esperaban la llegada de su hijo Luis; mientras crecía en el vientre, se alternaban cada noche para leerle cuentos. Ahora Luis, que ya tiene un año, disfruta mucho la lectura de libros de tela, sus favoritos son los de animales. Los hojear, observa y señala los dibujos, imita los sonidos y repite las palabras. Luis, desde ya, es un gran lector emergente.

Los niños, en la interacción con el mundo social, además de adquirir el lenguaje oral descubren que las imágenes, las formas, los tamaños, los colores y los números son símbolos que utilizan las personas para comunicarse y orientar la vida social. En el contacto con estas representaciones gráficas, logran identificar su cereal favorito, el nombre del supermercado al que van con su familia, señales de tránsito como «alto» o «prohibido estacionar», así como seguir las instrucciones para armar su juguete preferido. Todo lo anterior corresponde al período logográfico que se define como lectura de imágenes.

Lo niños muestran interés por conocer los nombres y las formas de las letras, pero lo hacen movidos por su curiosidad sin seguir un orden específico. Para aprender a leer y a escribir necesitan reconocer y diferenciar los fonemas. Esta habilidad se llama conciencia fonológica, la cual consiste en el reconocimiento de cada uno de los sonidos de las letras que forman una palabra.

La adquisición del lenguaje oral y las experiencias con el mundo impreso son la base para transitar de la oralidad al dominio de la lectura y la escritura. Este proceso supone el desarrollo de habilidades lingüísticas que les permitirán comprender y reproducir el lenguaje. Estas habilidades se desarrollan por medio de la concurrencia de varios procesos que abordan la conciencia fonológica, el concepto de lo impreso, el vocabulario, la grafomotricidad, el principio alfabético, la fluidez y la comprensión lectora, entre otras.

El desarrollo de estas habilidades necesita ser intencionado con experiencias lúdicas, significativas y que generen emoción, que despierten la curiosidad y el deseo de conocer más. Por ejemplo, Elisa asiste a educación parvularia para 6 años en el centro educativo de su comunidad. Ha iniciado el año escolar con muchas expectativas, está ansiosa por continuar descubriendo ese mágico mundo que le regala cada libro que hojear. El año escolar anterior, con ayuda de su docente, conoció muchas palabras nuevas que aparecían en las libretas que leía, le encanta usarlas cuando conversa con su familia y sus amistades. También, aprendió a clasificar palabras en largas y cortas, descubrió que su nombre tiene tres vocales y que junto a dos consonantes conforman tres sílabas, y que la palabra «mamá» solo tiene dos vocales. Además, ahora sabe que «camisa» rima con «sonrisa» y que todo lo que ella y las demás personas hablan puede escribirse en un papel.

Es posible observar que Elisa ha desarrollado las habilidades lingüísticas que le permitirán leer, comprender textos y crear historias cada vez con más detalles y argumentos, a lo largo de su trayectoria educativa.

En cuanto a los procesos específicos de la escritura, se considera la grafomotricidad como la base para desarrollar posteriormente la producción textual. Esto implica la ubicación espacial, la conciencia de los movimientos corporales, la coordinación



óculo manual, la lateralidad, hasta finalmente elaborar trazos cada vez más definidos de las letras que posteriormente llegarán a ser palabras. Una vez que adquieren estas bases se facilita el desarrollo de las habilidades propias de la creación y la producción textual, entre las cuales se encuentran la planeación, la imaginación, la coherencia del texto, la edición y la corrección, para por último llegar a la publicación final.

Veamos el caso de Pablo que cursa el primer grado. Como ya ha desarrollado habilidades de decodificación, grafomotricidad y conciencia fonológica, se evidencia una mayor capacidad para leer palabras, ha establecido la relación entre fonema y grafema para así avanzar hacia la expresión de sus ideas, emociones y puntos de vista a través de la producción de sus propios textos en los que usa trazos más definidos; aplica la semántica, la sintaxis y algunas reglas ortográficas.

En este sentido, El Salvador como país toma distancia del uso de las planas y el método silábico como estrategias para la enseñanza de la escritura y la lectura, y se sitúa desde un enfoque de desarrollo de habilidades lingüísticas que amplían la perspectiva de la creación de experiencias de aprendizaje orientadas por las etapas emergente, inicial y consolidada.



5.4.4 Ámbito de experiencia: Expresión estética y creativa



Este ámbito hace referencia a las expresiones artísticas en la Primera Infancia, que se constituyen en un conjunto de lenguajes a través de los cuales los niños representan el mundo, expresan sus emociones e ideas, desarrollan la sensibilidad y el sentido estético al apreciar la belleza en diversas formas, orientando la observación y la reflexión hacia el mundo que les rodea.

Los niños disfrutan al inventar canciones, cantar libremente, moverse a su ritmo; disfrutan cuando construyen títeres, realizan animación de objetos y cuando improvisan actos teatrales en los que personifican a los personajes de sus cuentos favoritos; también cuando dan forma a los diversos materiales que exploran y, mediante estos, a todo aquello que con las palabras no se logra explicar, enunciar o comprender. A través de la apreciación de variadas obras plásticas, escénicas, musicales, y del contacto con la naturaleza, los niños desarrollan su sensibilidad y gusto estético. Este proceso les permite experimentar bienestar, plenitud interna y un enriquecimiento del proceso total de vivir y ser.



La creatividad es una capacidad innata en el ser humano que le permite sobrevivir y que se fortalece a través de las experiencias que se viven y el conocimiento que se construye; se entiende como la capacidad de asociar ideas de forma novedosa y original, partiendo de la libertad y la autonomía para explorar nuevos caminos, diferentes maneras de ver y actuar sobre los objetos y las situaciones. Es importante precisar que las expresiones artísticas no son el único camino para desarrollar la creatividad de los niños; las experiencias de experimentación, exploración, narración de historias y aquellas que involucran el movimiento también son oportunidades para imaginar, recrear y proponer.

De igual manera, las experiencias que tienen los niños al participar y disfrutar del patrimonio material e inmaterial —como las fiestas patronales, los museos, las obras de teatro, la variedad de artesanías, los lugares arqueológicos e históricos propios de El Salvador, entre otras— contribuyen a la construcción de la identidad y a valorar las expresiones artísticas y culturales del país.





Las experiencias artísticas en la educación de la niñez de Primera Infancia:

- Estimulan la creatividad y la imaginación.
- Fomentan la sensibilidad y la capacidad de expresión.
- Desarrollan el pensamiento crítico y la capacidad de análisis.
- Favorecen la resolución de problemas de manera creativa.
- Promueven la autoestima y la confianza en sí mismos.
- Favorecen la socialización y la cooperación.

Particularmente, este ámbito propone tres núcleos pedagógicos a partir de la organización basada en los EDAPI, los cuales integran los procesos que convocan las áreas de desarrollo *Motora*, *Comunicación y expresión*, *Personal y social* y *Relaciones con el medio*. Estos núcleos incluyen las dimensiones de identidad, expresión emocional, convivencia y autonomía, y desarrollo moral, al tiempo que contribuyen a la promoción de habilidades relacionadas con la función ejecutiva, los lenguajes artísticos y gestuales, así como con la subdimensión de lenguaje oral y lectoescritura emergente.



A continuación, se presenta el **esquema 4** que ilustra la manera en que los núcleos pedagógicos se interrelacionan, se organizan y se integran las dimensiones y subdimensiones entre sí, permitiendo apreciar la interconexión que existe entre los procesos en la organización curricular.

Esquema 4. Relación entre los EDAPI y el Ámbito de experiencia: Expresión estética y creativa





El núcleo expresión musical promueve la exploración del pulso, el ritmo, la melodía, la apreciación de los paisajes sonoros y la exploración de instrumentos musicales que acercan a los niños a la cultura, al folclor, a las danzas y a los cantos propios del país y las regiones. Por su parte, la expresión plástica y visual motiva la exploración del color, las texturas, las formas, la representación pictórica y de los trazos, a través de técnicas como el modelado, la pintura, el *collage*, el volumen, la composición, entre otros. Por otra parte, la expresión dramática convoca a la fantasía, la imaginación, la creatividad, la representación y al juego simbólico; incorpora máscaras, disfraces, montaje de escenarios improvisados, así como la posibilidad de dar vida a personajes y objetos.

Con el propósito de profundizar en cada núcleo pedagógico, a continuación se presenta la descripción de los procesos que tienen lugar en la Primera Infancia y que el entorno educativo promueve de manera intencional a propósito de los ámbitos de experiencia.



Núcleo pedagógico: Expresión musical

Las experiencias en torno a la música ocupan un lugar importante en la educación de la Primera Infancia. Las canciones, los juegos de palabras, las secuencias rítmicas y demás manifestaciones musicales se constituyen en formas de expresión del legado cultural de una comunidad y sociedad; representan las historias y las concepciones que estas han construido sobre la vida, el amor, la familia, el trabajo, la infancia, entre otras.

De esta manera, este núcleo pedagógico reconoce que los sonidos, el ritmo, las armonías, las melodías y las canciones acompañan el desarrollo de los niños desde el inicio de su vida. Las nanas, además de contar historias, imprimen ritmos propios en los que se acuna a los niños; así, el ritmo toma forma de movimiento en los brazos de los adultos significativos y se convierte en expresión de cariño, de acogimiento, de sostén afectivo.

El propósito de este núcleo pedagógico, además de fomentar la exploración y el disfrute de la música desde la Primera Infancia, es favorecer un lenguaje que no usa palabras, sino el pulso, el ritmo, las armonías y las melodías, mediante los cuales se expresan sentimientos profundos,



los niños se conocen a sí mismos y comparten con otros.

Las experiencias en torno a la expresión musical integran la expresión corporal, la exploración del espacio, la conciencia fonológica, la apropiación del lenguaje, la construcción del esquema corporal, la exploración de los movimientos, la atención y la memoria; también amplía las formas de participación infantil y la toma de decisiones. Esto evidencia la relación con otros ámbitos de experiencia y cómo los procesos ocurren de forma integral.

El pulso y el ritmo se sienten en los latidos del corazón, se experimentan al movernos despacio o muy rápido por el espacio. Acelerar y desacelerar el movimiento es otra forma de descubrir que el cuerpo genera música; como seres humanos rítmicos, todos somos capaces de escuchar, sentir y hacer música.

La intensidad y el timbre que provienen de los diferentes sonidos de voces familiares e instrumentos de percusión que escuchan — como los tambores, las claves, las panderetas, los guacales de morro, las castañuelas, los triángulos, entre otros— favorecen el desarrollo auditivo. Es decir, la experiencia con la música desde temprana edad contribuye al desarrollo del lenguaje al permitir aprender nuevas palabras, modular la voz y vocalizar.

En El Salvador, el legado musical ofrece también gran variedad de instrumentos cuyos materiales de construcción provienen de la naturaleza, por ejemplo la marimba, el arco, la caramba, el pito de carrizo, el tambor, el teponahuaste, el sacabuche, la quijada de burro, entre otros. Sus sonidos conectan a los niños con sus ancestros y mantienen vivas las tradiciones.





Por lo tanto, es importante exponer a los niños al disfrute de paisajes sonoros que les permitan apreciar los sonidos de la naturaleza, las ciudades, los instrumentos musicales convencionales, así como explorar y construir instrumentos a partir de objetos y materiales cotidianos, denominados cotidiáfonos, como las bolsas plásticas, las tapas de las ollas, las cucharas, las semillas, entre otros elementos.

La apreciación de las danzas típicas representa una oportunidad para observar cómo se mueve el cuerpo al compás musical. Asimismo, escuchar a la sinfónica, asistir a presentaciones del Ballet Folclórico Nacional, a una batucada o a otros eventos de la comunidad impulsa la construcción de la identidad cultural y favorece la apropiación de las tradiciones.



Núcleo pedagógico: Expresión plástica y visual

Desde el momento en que los niños nacen, muestran interés por comprender el mundo que les rodea; las artes plásticas y visuales se convierten en otro lenguaje que tiende puentes entre su mundo interno y externo. La tonalidad de los colores, la luz y la sombra, las líneas rectas y curvas, las formas de los objetos y la plasticidad de las masas cautivan su atención y tejen un lienzo de creatividad infinita. Descubren posibilidades de expresar y comunicar sus pensamientos, fantasías y emociones más íntimas sin hacer uso de las palabras.

Estas experiencias plásticas y visuales se convierten en un viaje de autodescubrimiento que nutre el desarrollo cognitivo, sensoriomotor, social y emocional de los niños. Cultivan la imaginación, agudizan la capacidad para apreciar la belleza y para percibir los detalles del mundo que les rodea. A través de una mirada, un toque o un sonido, comienzan a interpretar y comprender su entorno de una manera única y personal. Las artes estimulan la exploración de un lenguaje simbólico que les ayuda a representar y expresar los significados construidos que aún no han verbalizado, así como promueven sus habilidades motoras finas y gruesas.

Los niños plasman en sus creaciones sus propias vivencias, por lo tanto es importante planear intencionalmente experiencias y ambientes que los acerquen al mundo gráfico, plástico y visual en el que, a través de la pintura, el dibujo y otras técnicas, den vida a nuevos colores, distinguan

tonalidades, perfeccionen la percepción visual y desarrollen sensibilidad, así como la comprensión de conceptos como la simetría, el volumen, la altura, entre otros. De igual manera, la organización de salidas pedagógicas a parques, reservas naturales y museos ofrece variadas oportunidades para apreciar la belleza en la naturaleza, en una pintura y en la forma de una escultura, así como la observación de las distintas formas que ofrecen las nubes, las montañas, los árboles, los insectos, los animales y las flores.

Participar en proyectos artísticos individuales y en grupo fomenta el desarrollo de las habilidades relacionadas con las funciones ejecutivas asociadas a la planeación, la atención y la memoria. También aprenden a compartir ideas y a respetar las contribuciones de los demás, lo que fomenta la colaboración. En este entorno enriquecedor, los niños encuentran la libertad para imaginar y crear a partir de su realidad y su herencia cultural, construyendo así un universo de posibilidades infinitas.

Este núcleo pedagógico busca que las vivencias de expresión visual y plástica se conviertan en un medio para que los niños den vida a lo inmaterial, a lo que habita en su ser más profundo. De este modo, tienen la oportunidad de expresar sus emociones, reflexiones, sueños e incluso sus temores. Las actividades artísticas —como pintar, modelar o dibujar— les brindan un abanico de opciones en el que sus ideas, sentimientos y fantasías se materializan, posibilitando la creación de personajes y mundos imaginarios.





Núcleo pedagógico: Expresión dramática

Este núcleo pedagógico tiene como propósito propiciar experiencias de juego dramático en las que el lenguaje que vincula la literatura, el teatro, los títeres, las sombras chinescas, entre otros, esté al servicio de los niños para que expresen sus emociones, pensamientos, fantasías e ideas, prestando su voz para dar vida a personajes y objetos. De esta manera, la expresión dramática se convierte en una posibilidad para fomentar el desarrollo de habilidades sobre nociones espaciales, patrones de pensamiento, resolución de problemas, imaginación, creatividad, expresión oral, corporal y gestual, así como el desarrollo de su identidad, autonomía y habilidades sociales para la convivencia.

Asimismo, la expresión dramática se constituye en la posibilidad de promover la representación simbólica, lo que contribuye a que comprendan y organicen sus experiencias del mundo. Las experiencias que se promueven en torno a este núcleo pedagógico fomentan la imaginación, la empatía, el lenguaje, la expresión de emociones y la resolución de problemas, ya que los niños interactúan, cooperan y solucionan situaciones de forma ingeniosa en un entorno seguro. De esta manera, se favorece significativamente el desarrollo cognitivo, emocional, comunicativo, corporal y social, al experimentar y comprender conceptos abstractos a través de la interpretación, imitación y animación de objetos.

Los niños disfrutan y se interesan por contar historias que surgen de lo que viven en la cotidianidad; para ello, recurren a la animación de objetos —como juguetes y utensilios cotidianos—, se disfrazan para representar personajes imaginarios o aquellos que provienen de cuentos o películas, y crean sus propios escenarios con cajas de cartón, sábanas o sillas, entre otros materiales. Amplían la función y el uso de todos los recursos a su alcance para dar vida a sus relatos, ya sea cuando juegan solos, con otros niños o al presentarlos a su familia o a sus compañeros. Estas actividades suponen procesos de planificación, concertación, organización y definición de roles para que la puesta en escena se acerque a lo que han imaginado.

En el juego dramático no hace falta un guion ni un director de la obra, los niños se sincronizan de tal manera que el público no logra percibir



lo improvisado en el desarrollo de la historia. Cada participante asume un personaje, hay varios narradores que dan coherencia a los acontecimientos, hay giros inesperados que imprimen suspenso, y siempre existe un final, aunque no siempre sea feliz.

Así, en las experiencias de juego dramático los niños desarrollan su identidad, seguridad, libertad y confianza en sí mismos; además, fortalecen habilidades de liderazgo, cooperación y resolución de situaciones de convivencia. La expresión corporal, el lenguaje oral y la creación textual se convierten en la base para dar rienda suelta a su imaginación; así, se convierten en hadas, dinosaurios, policías, maestros, superhéroes, monstruos, entre otros personajes, y se transportan a lugares inimaginables por los adultos, sin salir de su hogar o entorno educativo.

Al recrear escenas e historias, ya sean reales o imaginarias, los niños hacen uso de diferentes recursos teatrales como títeres, sombras chinescas, representaciones circenses, espectáculos de mimos, entre otros. Estas actividades integran la expresión musical, visual y plástica, evidenciando su relación.

La expresión dramática permite que los niños se expresen plenamente, superando inhibiciones y mostrando gestos y movimientos de manera espontánea. También propone momentos para que presten atención a su respiración, sientan el latido de su corazón y conecten con los demás al tomar consciencia de su cuerpo y del de los demás. No se trata de un proceso rígido y agotador que busca crear obras de arte perfectas ante los ojos de los adultos, sino de una experiencia lúdica y creativa que amplía las vivencias estéticas de los niños de manera divertida, donde ellos son los protagonistas de su propia obra.



5.4.5 Ámbito de experiencia: Exploración y experimentación

Desde el nacimiento, los niños muestran interés por conocer el mundo, por ello hacen uso de sus sentidos para explorar y conocer todo lo que les rodea. Es en esta interacción con el mundo que perciben las características de los objetos, analizan los fenómenos físicos naturales, indagan y hacen preguntas sobre los hechos y relaciones que perciben en su entorno, aprenden a compartir y a justificar los resultados de sus observaciones, descubren las lógicas sociales y culturales, entre otros.

Este ámbito de experiencia en particular aborda la exploración del medio natural, la experimentación con aparatos y elementos tecnológicos, así como las relaciones que se establecen desde lo lógico y lo matemático. Es en el marco de estas experiencias que promueven la construcción de conocimiento sobre el mundo que les rodea. Así, la exploración y experimentación son acciones complejas que involucran no solo las habilidades de pensamiento, sino también motoras, comunicativas y creativas. Al seguir su deseo de conocer, los niños:

- Identifican sus intereses.
- Descubren las cualidades y características de los objetos y materiales a partir de la observación y la acción ejercida sobre estos.
- Toman decisiones sobre el uso o los usos que les asignan a los objetos y a los materiales.
- Formulan preguntas y hacen hipótesis sobre acontecimientos que observan y encuentran posibles explicaciones a lo que viven o experimentan.
- Construyen conocimiento y expresan sus propios puntos de vista.
- Usan diversas formas de representar el mundo.
- Se apropian de herramientas y formas que socialmente se han establecido para relacionarse y para explicar cómo funciona el mundo.
- Encuentran diversas formas para resolver situaciones de la vida cotidiana.

De manera particular, este ámbito propone tres núcleos pedagógicos a partir de la organización basada en los EDAPI, que integran los procesos relacionados con las áreas de desarrollo *Motora, Comunicación y expresión, Personal y social y Relaciones con el medio*, las cuales incluyen las dimensiones de convivencia y autonomía, lenguajes artísticos y gestuales, lenguajes digitales y tecnológicos y lenguaje verbal, con las subdimensiones de lenguaje oral y lectoescritura emergente. También aparecen aquí las dimensiones relacionadas con el pensamiento lógico-matemático, función ejecutiva, relaciones con la naturaleza y con el medio social, y sus correspondientes subdimensiones.

A continuación, se presenta el **esquema 5** que ilustra la manera en que los núcleos pedagógicos se interrelacionan, se organizan y se integran con las dimensiones y subdimensiones entre sí, permitiendo apreciar la interconexión que existe entre ellos desde la organización curricular.



Esquema 5. Relación entre los EDAPI y el Ámbito de experiencia: Exploración y experimentación



El núcleo pedagógico de pensamiento científico se vincula con aquellos procesos relacionados con la exploración del medio natural, los fenómenos físico-naturales, la formulación de hipótesis y preguntas, la experimentación, la contrastación y la representación de posibles respuestas o explicaciones, que dan lugar a la construcción de teorías y de conocimiento.

Por su parte, el núcleo que aborda el pensamiento tecnológico amplía la comprensión sobre el uso de artefactos, máquinas, dispositivos y objetos que facilitan la vida de los seres humanos. Busca promover experiencias en las que los niños puedan construir, ensamblar, armar y desbaratar diversos elementos para comprender su funcionamiento, acercarse a los dispositivos

tecnológicos actuales y desarrollar habilidades para el uso de estos.

El núcleo pedagógico de pensamiento lógico-matemático plantea el desarrollo de procesos y habilidades que permiten a los niños construir conceptos en torno al tiempo, el espacio, las nociones de cantidad, las medidas, los patrones de orden y el uso de operaciones matemáticas, que serán utilizados para resolver problemas cotidianos en los que aplican los aprendizajes alcanzados en situaciones reales.

Con el propósito de profundizar en cada núcleo, a continuación se presenta la descripción de los procesos que ocurren en la etapa de Primera Infancia y que el entorno educativo promueve de manera intencional.



Núcleo pedagógico: Pensamiento científico

El propósito de este núcleo pedagógico es fomentar la observación y la exploración de los elementos de su entorno, estimular la curiosidad y la formulación de preguntas e hipótesis, así como la búsqueda activa de respuestas a través de la experimentación y la obtención de conclusiones basadas en evidencia.

Las experiencias que los niños tienen con el entorno físico y natural son fundamentales para la comprensión de las características y particularidades de los objetos y la misma naturaleza. Por ejemplo, Roxana, de 3 años, ha crecido en contacto con elementos de la naturaleza como tierra, piedras, palos, hojas, y ha escuchado sonidos de aves u otros animales de su entorno. Por otro lado, Paola, también de 3 años, vive en la ciudad, ha interactuado con variedad de objetos como cajas de cartón, trozos de telas, juguetes más elaborados, además ha escuchado sonidos de carros u otros medios de transporte urbanos. A pesar de estas diferencias de contexto, en ambas se ha cultivado la observación, la experimentación, la exploración y la creatividad, motivadas por su interés por conocerlo todo.

Estas interacciones no solo involucran la exploración táctil y visual, sino también las conversaciones y los diálogos con adultos, que actúan como facilitadores en su proceso de descubrimiento. Al proporcionar un ambiente diverso y estimulante, se les brinda el espacio necesario para plantear preguntas, indagar, experimentar y crear, aspectos esenciales para el desarrollo de habilidades investigativas. Esta dinámica de aprendizaje les permite conectar nuevos conocimientos con aquellos ya adquiridos, enriqueciendo así la comprensión del mundo que los rodea.

Tonucci (1996) sostiene la hipótesis de que los niños, desde pequeños, construyen teorías explicativas sobre la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos. Motivados por su curiosidad, se hacen preguntas como: ¿qué es esto?, ¿por qué?, ¿cómo se usa?, ¿para qué? y ¿por qué pasó eso? Estas inquietudes evidencian la necesidad de encontrar explicaciones sobre lo que observan y viven.

Al intentar dar respuesta a estas preguntas, plantean posibles explicaciones o hipótesis y surge la necesidad de comprobarlas mediante la experimentación. A través del ensayo y el error, ponen a prueba sus ideas y ajustan sus planteamientos iniciales.

Por ejemplo, Génesis, de 2 años, observa lo que sucede cuando deja caer una pelota en la grama, después la deja caer en el piso de cerámica y nota cómo salta y rueda con mayor facilidad; a partir de estas experiencias, podría inferir que la textura del suelo influye en la forma en que la pelota rueda o rebota. Luego, prueba con otros objetos para verificar si reaccionan igual. Al analizar los resultados, logra deducir otros aspectos relacionados con las características de las superficies y de los objetos, y elabora predicciones que le permiten anticipar los resultados antes de que suceda el fenómeno.

Una habilidad indispensable en el desarrollo del pensamiento científico es la de expresar sus conclusiones de manera lógica y fundamentada. En el proceso de la adquisición de esta habilidad, inicialmente muchas de las explicaciones que elaboran se basan en otros fenómenos similares, cuya explicación es más evidente y lógica para ellos. Por ejemplo, Francisco piensa que su mamá se comió una semilla y que, por eso, su hermanito le crece en la panza; este razonamiento lo obtiene, probablemente,

porque observó cómo una planta de frijol crecía a partir de una semilla, de modo que formula la hipótesis de que la vida también se origina así. Más adelante, sus explicaciones sobre los fenómenos se sostendrán en conclusiones derivadas de los experimentos que realice y de los resultados que logre observar.

Junto al desarrollo de la expresión y comunicación, los niños compartirán su proceso de investigación al describir los pasos realizados, explicar y fundamentar sus conclusiones, y mostrar así las habilidades propias de los investigadores innatos que son frente al mundo que les rodea.

Núcleo pedagógico: Pensamiento tecnológico y computacional

La tecnología hace referencia a toda herramienta creada por el ser humano con el fin de satisfacer una necesidad. Esto no se limita al uso de aparatos tecnológicos convencionales —como teléfonos celulares o computadoras—, sino que incluye la transformación de objetos cotidianos en tecnologías innovadoras. Así, un simple trozo de madera puede convertirse en un puente para pasar carros de juguete de una mesa a otra o una sombrilla puede servir para acercar objetos fuera del alcance. Esto implica ser capaces de identificar situaciones problemáticas y buscar mecanismos que puedan solucionarlos de manera eficaz, utilizando herramientas existentes o creando nuevas.

De esta manera, el propósito de este núcleo pedagógico es generar condiciones para que los niños exploren los objetos de su entorno para comprender su funcionamiento, transformarlos y usarlos en situaciones de la vida cotidiana. Además, busca potenciar su capacidad de análisis y planificación para que puedan identificar los puntos importantes de un problema, descomponerlo en partes más pequeñas, buscar herramientas y métodos que les pueden ser útiles para resolverlo, organizar los pasos a seguir, anticipar resultados y valorar sus acciones para llegar a conclusiones.

En la búsqueda por comprender el funcionamiento de los objetos de su entorno, el niño lleva a cabo procesos de práctica y repetición, y combina diferentes acciones —como sacudir, presionar botones, arrojar, entre otras— que le permiten establecer relaciones de causa y efecto. Por ejemplo, al presionar el botón de un juguete, observa que se encienden luces o se produce un sonido. A partir de ello, el niño repite la acción para comprobar cómo funciona el aparato y, si obtiene el mismo resultado, concluye que al presionar un botón se activan o desactivan las luces o se inicia o detiene el sonido.

Cuando los niños se exponen a dispositivos electrónicos, muestran cómo comprenden su función a través del juego simbólico, imitando acciones que han observado en su uso, incluso sin manipularlos directamente. Por ejemplo, toman una libreta para usarla como teléfono y juegan a hacer una llamada, o imitan la forma de escribir en una computadora utilizando una caja de zapatos.

Al tener acceso directo a dispositivos electrónicos, los exploran, descubren cómo se encienden o apagan y para qué sirven; incluso, aprenden a arreglarlos cuando dejan de funcionar. Por ejemplo, Sonia, de 6 años, juega con su carro a control remoto, observa que se detiene repentinamente y que no hay nada que impida su movimiento, por lo que concluye que el control necesita baterías nuevas. Además, adquieren vocabulario relacionado con herramientas tecnológicas según el contexto y su exposición a ellas, aprendiendo términos como «teléfono», «botón», «encender», «apagar» o incluso «ver videos».

Una habilidad importante que se desarrolla en la Primera Infancia es la organización de las acciones de acuerdo con pasos lógicos que los lleva a alcanzar una meta. Actividades cotidianas como levantarse, bañarse, vestirse, comer y salir al centro escolar, contribuyen a seguir una secuencia





de pasos, anticipar resultados y ajustar sus acciones. Estas experiencias fortalecen la capacidad de los niños para ordenar sus ideas y planificar los pasos a seguir antes de realizar una actividad o juego. Otro ejemplo: cuando Dulce, de 3 años, quiere armar una torre, primero busca sus bloques de construcción y, después, localiza un lugar que le brinde estabilidad para empezar su misión.

Desarrollar tareas complejas que requieran articular pasos simples de forma secuencial contribuye a que comprendan la lógica de los juegos o las aplicaciones que utilizan, anticipen consecuencias de sus acciones en el mundo digital y exploren conceptos básicos de programación y robótica. También ayuda realizar tareas como buscar información, desarrollar y participar en proyectos tecnológicos, ejecutar programas, manejar archivos digitales y la estructuración de un programa que cumpla un fin específico.



Cuando los niños tienen un acompañamiento constante en el uso de la tecnología, su perspectiva hacia ella se transforma. Bordignon e Iglesias (2020) mencionan que «en el pensamiento computacional lo importante son las ideas, no los artefactos. En esencia, el objetivo es ofrecer oportunidades para que el niño se desarrolle, se promueva el aprendizaje activo, se vuelva investigador, creador de artefactos con tecnología, y no un usuario pasivo que solo se entretiene con objetos tecnológicos» (p. 48). Así, en lugar de únicamente verlas como una fuente de entretenimiento y diversión, la perciben como una herramienta poderosa para satisfacer sus necesidades, aprovechándolas de manera eficaz y significativa para la resolución de problemas y adquirir aprendizajes.



Núcleo pedagógico: Pensamiento lógico-matemático

Tradicionalmente, el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la Primera Infancia se ha limitado a que los niños reconozcan y escriban símbolos, memoricen o reciten una secuencia numérica, nombren o identifiquen las formas, lean el tiempo utilizando un reloj, reconozcan posiciones entre los objetos (y no con su propio cuerpo) y manipulen instrumentos estandarizados para explorar las dimensiones espaciales. Centrarse únicamente en estos procesos limita el desarrollo de habilidades para relacionar la cantidad con el número, establecer correspondencias uno a uno, ordenar o agrupar colecciones, establecer nociones de cantidad, de medida, de tiempo, vinculadas a los momentos de la rutina, entre otros.

La reflexión anterior resalta la importancia de situar el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en experiencias concretas y vivenciales, de modo que los niños avancen progresivamente hacia

niveles de abstracción cada vez más complejos. Este núcleo pedagógico busca que los niños establezcan relaciones de cantidad, magnitud, posición, orden y forma entre los objetos con los objetos de su entorno; que desarrollen el razonamiento inductivo y deductivo; y que aprendan conceptos matemáticos que puedan aplicar a su contexto, de manera que adquieran herramientas para enfrentar y resolver problemas en su vida cotidiana.

Con la finalidad de profundizar en los elementos que integran este núcleo pedagógico, a continuación se describen los procesos lógicos y matemáticos que se favorecen en la Primera Infancia:

El mundo de los objetos

Los niños sienten curiosidad por conocer el mundo que les rodea; a través de los sentidos, perciben formas, colores, texturas, olores y sabores, por lo que la información que reciben utiliza un código sensorial que posteriormente se configura en representaciones mentales (Bruner, 1984). A partir



de las experiencias que viven, elaboran esquemas mentales que les permiten construir una idea de los objetos, las personas y las situaciones.

Es en la interacción con los objetos donde construyen el significado de conceptos vinculados al pensamiento lógico-matemático como clasificar, comparar, discriminar, ordenar, agrupar, reunir, quitar, separar, entre otros. Por ejemplo, cuando Andrea ayuda a su padre a organizar los cubiertos, ella los separa en cucharas, tenedores y cuchillos para luego ubicarlos según su forma en el lugar que corresponde. Con el paso del tiempo, Andrea logrará realizar clasificaciones más complejas al considerar más de una característica a la vez (clasificación mixta), combinando atributos como color, forma y tamaño. Incluso, podrá ser capaz de discriminar y diferenciar objetos que no pertenecen a una colección u ordenamiento.

Relaciones espaciales y formas geométricas

La construcción de las relaciones espaciales se vincula con la construcción del esquema corporal, el desarrollo de habilidades motoras y la estructuración de esquemas mentales. A medida que los niños desarrollan la noción de proximidad, comienzan a ubicar los objetos del entorno tomando como referencia su cuerpo. Por ejemplo, Julia ve una pelota y la recoge porque está cerca de ella, pero decide no recoger una segunda pelota que está al otro lado del parque porque considera que está muy lejos. La construcción de la perspectiva según la posición entre los objetos es más compleja y se encuentra ligada a la interiorización del concepto de lateralidad.

Con el tiempo surgen criterios de orden que profundizan en las relaciones espaciales. Por ejemplo, Alan organiza sus juguetes en un estante, disponiendo los autos en la parte superior y los bloques en la inferior. De esta manera, ha agrupado, clasificado y establecido una organización de los objetos según su ubicación y características. De igual manera, se construye el significado de términos como adentro, afuera, cerca, lejos, delante, detrás, entre otros.




Por otro lado, los niños descubren que los objetos tienen distintas formas al interactuar con ellos. Por ejemplo, reconocen que una ventana tiene forma cuadrada o que todas las pelotas comparten la forma redonda. A medida que construyen la noción de espacio, se establecen las bases para

comprender propiedades de las formas y los espacios. Esto también implica diferenciar líneas curvas y rectas, o distinguir el espacio interior del exterior, profundizando la exploración de las figuras.


Patrones

La construcción de patrones es un proceso que parte del reconocimiento de los atributos que caracterizan a los objetos para avanzar hacia la organización de secuencias repetitivas de elementos que se ordenan de forma regular. Los patrones se encuentran en la naturaleza, como en las hojas, las raíces o las rayas de un tigre; o en el arte, como en los diseños que siguen un orden de color, forma o textura, entre muchos otros aspectos de la vida.






Es importante resaltar que las experiencias pedagógicas en torno a los patrones parten de la observación y la acción. Una situación que describe lo anterior es cuando los niños participan en la preparación de pinchos de fruta, en los que toman el palo, insertan una fresa, luego un trozo de guineo y finalmente una uva, para volver a iniciar con la fresa; esto muestra cómo han asimilado el orden establecido. Posteriormente, armarán otros pinchos en los que cambien los ingredientes y establezcan otras combinaciones como sandía, guineo, uva y melón, acercándose a procesos vinculados con la seriación.



El primer tipo de series que realizan los niños es del tipo cualitativo, tomando en cuenta características de los objetos como el color o la forma. Más adelante son capaces de hacer series con base en características medibles como el tamaño de los objetos o su peso. Finalmente, podrán crear series a partir de movimientos, gestos, sonidos o aquellas relacionadas con el paso del tiempo. En este contexto, lo importante

son las explicaciones de la lógica que sigue el proceso que han realizado. No se trata de poner la lógica del adulto sobre la de los niños.

Estimación



Alrededor de los tres años, los niños empiezan a cuantificar y medir los objetos que les rodean; un primer acercamiento a estos procesos se da al hacer aproximaciones sobre cantidades, distancias, tamaños, entre otros. Al observar dos grupos de objetos, estiman dónde hay más o menos elementos, asignando una cantidad, sin contar uno por uno los objetos; o al preguntarles qué tan largo es su lápiz, seguramente representarán el tamaño utilizando la abertura de sus dedos, aunque no sea una medida exacta. Puede que en un primer momento las estimaciones sean muy imprecisas y se alejen del conteo o medición exacta, pero a medida que los niños participan en experiencias significativas de conteo, comparación o medición, estas estimaciones serán cada vez más precisas y cercanas al valor real.



Comparación y medición

A medida que los niños observan con mayor atención los detalles, comienzan a percibir similitudes y diferencias entre objetos y personas que les rodean; esto constituye un primer acercamiento al proceso de comparación. Existen comparaciones cualitativas, en las que se toman en cuenta características como la forma, el color o la función; y cuantitativas, referidas a magnitudes como el tamaño, la longitud, el peso o la cantidad de objetos. Mientras las comparaciones cualitativas se dan a través de la percepción, las cuantitativas necesitan de la manipulación.

Aunque inicialmente las comparaciones cuantitativas no necesitan del uso de números, ya que se realizan utilizando la correspondencia uno a uno o la comparación directa, a medida que los niños necesitan manipular cantidades grandes de objetos recurrirán a estrategias como establecer la cardinalidad del conjunto y la comparación de números. Cuando no tengan cerca los objetos para efectuar una comparación directa, utilizarán la comparación indirecta, tomando como unidad de medida palitos, su mano, un lápiz, entre otros objetos para medir. Lo importante es notar que pronto desarrollan nociones de cantidad y medida que irán perfeccionando por medio de ejercicios. Más adelante, buscarán realizar una medida más precisa y que sea usada por todos los miembros de una sociedad, por lo que surge la necesidad de usar las medidas estandarizadas.

Al tener acceso a instrumentos de medida convencionales, el niño buscará la forma de comprender su uso y su aplicación en situaciones de la vida cotidiana. Además, buscarán desarrollar otras habilidades, como la lectura de los números; y presentarán la intención de hacer uso de instrumentos de medición como reglas, metros, balanzas, termómetros, entre otros. Eso demuestra que han comprendido que para hacer una medición precisa y justa deben utilizar un mismo referente.



Números y operaciones aritméticas

El conteo inicia como una forma de imitar las acciones que realiza el adulto. Al comienzo, usan los nombres de los números indiscriminadamente, cuentan doble, omiten objetos o recitan secuencias sin ningún orden; pero al participar en experiencias pedagógicas con la oportunidad de establecer correspondencia uno a uno (objeto y número) o en actividades como recitar la secuencia numérica mientras caminan o suben las escaleras, llega un momento en el que se estabiliza el conteo y adquieren la capacidad de asociar cada número de la secuencia con uno (y solo uno) de los objetos del conjunto.

La primera etapa del conteo es iniciar siempre en uno. A medida que adquieren mayor capacidad de atención y memoria, aparecerá la segunda etapa, en la que podrán empezar el conteo desde cualquier número. Más adelante utilizarán el conteo para establecer la cardinalidad de un conjunto y, en conexión con la realización de acciones como unir, agregar, separar o eliminar elementos de su entorno, se sentarán las bases para dar significado a las operaciones de suma y resta.

Al organizar colecciones de diez elementos y saber que el número 10 representa ese conjunto, los niños se aproximan al conocimiento del sistema decimal. Esto les permite comprender que el 11 está formado por un grupo de diez y una unidad, o que el 15 corresponde a un grupo de diez y cinco unidades. De este modo, adquieren la lógica detrás de la formación de estas cantidades, lo cual será de utilidad para posteriormente entender la suma y resta de números mayores que 10 y la incorporación de los valores posicionales.

Es importante exponer al niño a experiencias pedagógicas diversas, en las que docentes o ATPI planteen preguntas que los lleven a explorar otras acciones vinculadas a las operaciones de suma y resta, y les permitan utilizar los números y las operaciones para resolver problemas que se les presenten. Según Piaget, citado en Fernández (2005), «la construcción psíquica que desemboca en las operaciones lógicas depende primero de las acciones sensoriomotoras, después de las representaciones simbólicas y finalmente de las funciones lógicas del pensamiento» (pp. 5-6). La expresión pictórica por medio de marcas o formas constituye una primera aproximación

para representar tanto el ámbito numérico como el geométrico. A medida que el niño progresa, sus representaciones serán más detalladas y abstractas, trazando formas con mayor precisión y sintiendo la necesidad de representar lo numérico por medio de símbolos que determinen la cardinalidad de un conjunto.

Existen otros esquemas que ayudan al niño a representar las nociones matemáticas, como utilizar sus dedos para simbolizar objetos y desarrollar operaciones como la suma o la resta. Estas representaciones alternativas son completamente válidas y pueden ser empleadas, por ejemplo, para comprobar los resultados de la operación simbólica. De igual manera, la adquisición del lenguaje les brinda la posibilidad de compartir con personas cercanas las relaciones que han identificado, iniciando con palabras sencillas como «mucho» o «poco», «cerca» o «lejos», «grande» o «pequeño», «arriba» o «abajo», «más» o «menos», hasta que son capaces de expresar relaciones más complejas y emplear los términos con intencionalidad y en diversos contextos.



6. PLANIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE

La planificación es un proceso pedagógico reflexivo, flexible y continuo que permite a docentes, ATPI y demás agentes educativos diseñar, anticipar y organizar experiencias significativas que potencien el desarrollo y el aprendizaje del niño desde sus trayectorias individuales. Como plantea Perrenoud (2001), planificar es decidir antes de actuar, dotando a la práctica de sentido, coherencia y valor formativo.

Planificar también es un acto ético y político. Como lo plantea Meirieu (2001), educar es tomar partido por el otro, lo que implica generar condiciones reales para que cada niño pueda crecer, construir sentido y ser reconocido en su singularidad. Desde esta perspectiva, la planificación no se limita a organizar recursos, ambientes o estrategias, sino que expresa un compromiso profundo con el derecho de cada niño a desarrollarse plenamente. En esa misma línea, Tardif (2004) señala que toda planificación está atravesada por decisiones éticas, políticas y didácticas sobre qué se considera valioso enseñar, cómo se propone hacerlo y con qué propósitos.

Así, planificar implica proyectar las experiencias de aprendizaje con propósitos claros, en procesos de desarrollo pertinentes, que permitan a los niños explorar, crear, expresarse, relacionarse, pensar, emocionarse y aprender con sentido. Como lo señala Díez Navarro (2013), lo que transforma la educación no son las actividades sueltas, sino la capacidad de generar experiencias que conecten con la vida, con el deseo de conocer y con el placer de compartir. De igual manera, Zabalza (2007) afirma que la planificación es una herramienta

que acompaña, resignifica y transforma la práctica pedagógica de quienes educan, permitiendo que el diálogo entre teoría y experiencia, entre lo previsto y lo vivido, enriquezca el quehacer de docentes, ATPI y otros agentes educativos.

En el marco curricular, esas decisiones se articulan en torno a quiénes son los niños, los ámbitos de experiencia, los núcleos pedagógicos y los procesos de desarrollo y aprendizaje. Esta articulación permite proyectar la experiencia desde una mirada integral. Por eso, la planificación no parte de temas ni de contenidos, sino de experiencias que convocan múltiples procesos de desarrollo mediante estrategias como el cesto de los tesoros, el juego heurístico, las zonas de desarrollo y aprendizaje, los talleres, los proyectos o las asambleas, entre otros.




Desde esta visión, la planificación es también una forma de saber práctico (Tardif, 2004), que se construye y reconstruye en la acción y se afina con la reflexión continua de los educadores. Implica interpretar la realidad educativa, anticipar posibilidades, tomar decisiones fundamentadas y estar abiertos a revisarlas permanentemente. La planificación, por tanto, debe ser organizada pero abierta a lo inesperado; flexible pero no improvisada; y progresiva, sin perder de vista las características del grupo.

En este sentido, no hay formatos rígidos ni esquemas únicos. Cada planificación responde a un contexto específico, a un grupo real, a una experiencia compartida. Por ello, planificar con sentido significa:

- ✔ Brindar coherencia y continuidad al desarrollo del currículo, evitando la fragmentación de los procesos por desarrollar.
- ✔ Anticipar los apoyos, recursos y estrategias necesarios para acompañar a cada niño, según su momento de desarrollo.
- ✔ Incorporar la caracterización del grupo como base para definir qué se propone y cómo se vivencia el proceso pedagógico.
- ✔ Fortalecer la intencionalidad pedagógica con decisiones fundamentadas en el conocimiento del currículo, del desarrollo infantil, de las características del grupo y de su contexto.
- ✔ Favorecer la progresión de los aprendizajes al sistematizar lo vivido y proyectar nuevas oportunidades, en coherencia con los procesos que se movilizan.





6.1 Pasos para planificar

A continuación, se presentan los pasos que orientan cómo planificar una experiencia pedagógica, diferenciándola claramente de una actividad aislada o sin sentido. Como lo afirma Díez Navarro (2013), «es significativa cuando logra conmover, desafiar y generar pensamiento». Planificar, en este sentido, es crear oportunidades para que los niños se conecten con el mundo desde la exploración, el asombro, la interacción, el juego y el descubrimiento.

Cada experiencia se construye desde lo que los niños expresan, desde lo que los convoca y moviliza, desde sus contextos y culturas. Por eso, planificar requiere de un proceso de observación y escucha constante que permita a los docentes, ATPI y demás agentes educativos conocer sus trayectorias, comprender sus intereses y anticipar oportunidades para ampliar, profundizar o resignificar sus aprendizajes. En este marco, la caracterización se convierte en un insumo imprescindible para decidir qué procesos se priorizan, cómo se diseñan las propuestas y qué apoyos diferenciados se requieren.

6.1.1 Paso uno: Caracterización inicial y continua

Docentes, ATPI y demás agentes educativos deben hacerse preguntas como las siguientes: ¿qué caracteriza este tramo etario?, ¿quiénes son los niños que acompañan? y ¿qué intereses, saberes y experiencias traen consigo? La información que recogemos de estas preguntas nos ayuda a enriquecer la caracterización inicial.

- **Caracterización inicial:** es aquella que se realiza en las primeras semanas de la atención y permite conocer quiénes son los niños que integran el grupo. Incluye el levantamiento de información básica como edad, condiciones de salud, experiencias educativas previas, contexto familiar y cultural, así como la observación de sus primeros vínculos, intereses, formas de comunicación y participación.
- **Caracterización continua:** es aquella que se construye a lo largo de la atención, a partir de la observación cotidiana y el análisis de los registros pedagógicos. Se actualiza constantemente con nuevos hallazgos, transformaciones observadas y aportes de las familias, y se articula con la documentación, valoración y evaluación.



Como se puede ver, la caracterización no se limita a un momento puntual del calendario. Si bien es fundamental una fase inicial que permita reconocer al grupo y a cada niño, su desarrollo es continuo y acompaña toda la práctica pedagógica. Esta información se convierte en insumo para seleccionar los procesos de desarrollo que se desean movilizar, ajustar las estrategias y recursos, y establecer prioridades que favorezcan trayectorias de aprendizaje con sentido, progresión y pertinencia.

El proceso de caracterización combina la observación directa con el análisis de evidencias recogidas mediante instrumentos pedagógicos como diarios, registros anecdóticos, portafolios, entrevistas con familias y producciones de niños. No se trata únicamente de recopilar datos de forma aislada ni mediante formatos que luego se archivan, sino de construir una comprensión situada, sensible y significativa que oriente la planificación pedagógica desde una mirada integral del desarrollo.

6.1.2 Paso dos: Jornalización

La jornalización es un momento fundamental en la planificación educativa, ya que permite organizar de forma anticipada, amplia y coherente los procesos de desarrollo y aprendizaje que se propondrán a lo largo de un mes o trimestre, según la modalidad. No se trata de planificar temáticas por semanas ni de trabajar un ámbito o núcleo pedagógico por separado, sino de construir una visión de proceso en el tiempo, que reconozca la naturaleza progresiva y articulada del desarrollo infantil.

Cada proceso de desarrollo y aprendizaje requiere tiempo, reiteración, exploración y múltiples oportunidades para consolidarse y transformarse. Por eso, la jornalización no fragmenta la experiencia educativa en temas o áreas, sino que organiza intencionalidades pedagógicas interrelacionadas, que guían la planificación semanal y promueven una propuesta integral.

Algunos pasos para tener en cuenta al momento de realizar la jornalización son:

- Organizar el calendario escolar, identificando las semanas lectivas, fechas institucionales, celebraciones culturales, momentos significativos del territorio o situaciones del entorno que

pueden enriquecer las experiencias. Esta lectura del contexto permite anticipar oportunidades educativas relevantes, contextualizadas y culturalmente significativas.

- Seleccionar los procesos de desarrollo y aprendizaje que se propone movilizar de manera progresiva, con base en los ámbitos de experiencia y los núcleos pedagógicos definidos en el marco curricular. Esta selección se lleva a cabo considerando la caracterización del grupo, las observaciones previas y los descriptores de progresión. Es importante recordar que una experiencia nunca responde a un único ámbito, sino que articula múltiples procesos simultáneamente, dada la naturaleza integral del desarrollo infantil. Se recomienda tomar como mínimo un proceso de desarrollo y aprendizaje de cada ámbito de experiencia, respetando la caracterización del grupo en general.
- Garantizar una cobertura equilibrada de los ámbitos de experiencia y núcleos pedagógicos a lo largo de un mes o trimestre, no como una lista que «debe cumplirse», sino como una guía para asegurar una propuesta enriquecida, diversa y progresiva. Esto permite evitar omisiones y nutrir el diseño pedagógico con experiencias variadas que convoquen múltiples procesos de desarrollo.





6.1.3 Paso tres: Planificación semanal

La planificación semanal debe estar permeada por el modelo pedagógico de Primera Infancia, visibilizando todos sus pilares, y nutrirse de la journalización, así como de lo que se observa y se documenta en el día a día. Permite traducir las intenciones pedagógicas en propuestas concretas, adaptadas a lo que el grupo está viviendo. A continuación, se presentan las sugerencias para la planificación:

- **Planificar la rutina diaria:** cada momento de la jornada, desde el saludo inicial hasta la despedida, pasando por los tiempos de alimentación, descanso, juego, zonas de desarrollo y aprendizaje, talleres, proyectos, asambleas, salidas exploratorias, juego heurístico, entre otros, constituyen una oportunidad pedagógica valiosa para movilizar los procesos de desarrollo y aprendizaje propuestos en la journalización.

Cada estrategia tiene que estar planificada de tal manera que movilice uno o más procesos de desarrollo y aprendizaje propuestos en la semana. Debe ser notoria la intención de progresión de desarrollo y aprendizaje. Por eso, planificar la rutina no es solo organizar un horario, sino intencionar pedagógicamente cada espacio del día. Esto implica anticipar qué propósitos se buscan promover en cada momento, cómo se organizarán los ambientes, qué materiales y recursos se requerirán, qué apoyos específicos podrían necesitarse y cómo se favorecerá la participación de todos.

- **Considerar los múltiples lenguajes:** la planificación de las jornadas y encuentros debe incluir experiencias variadas que den lugar a los lenguajes expresivos propios de la infancia, tales como el juego simbólico, la creación de historias, la exploración sonora y musical, la expresión plástica y visual, el juego corporal, las conversaciones significativas, la resolución de conflictos, la experimentación, etc. Cada una de estas experiencias moviliza de manera integrada distintos ámbitos de experiencia, núcleos pedagógicos y procesos de desarrollo y aprendizaje.
- **Integrar lo emergente:** la planificación debe mantenerse con una apertura constante a lo que emerge de la vida cotidiana en los escenarios educativos. Las emociones, intereses, preguntas, preocupaciones, ideas y relatos de los niños son una fuente inagotable de sentido pedagógico. Integrar lo emergente implica estar atentos a lo que moviliza a los grupos, y a cada niño en particular, para así resignificar lo planeado, adaptar momentos de la jornada o proyectar nuevas experiencias que profundicen en lo que despierta curiosidad, genera vínculos o desafía las comprensiones. Esta flexibilidad no contradice la planificación; por el contrario, la enriquece al permitir que cada propuesta esté viva, responda a los contextos reales y fortalezca la participación y el aprendizaje activo.
- **Anticipar materiales y apoyos diferenciados:** la planificación semanal también implica



prever los recursos necesarios para garantizar la participación plena de los niños, independientemente de su edad, características y condiciones. Esto requiere anticipar apoyos pedagógicos, ajustes razonables y adaptaciones en los materiales, espacios o estrategias. La observación constante, el diálogo con las familias y el trabajo articulado con otros agentes educativos son fundamentales para responder con pertinencia a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Anticipar significa ofrecer posibilidades para que cada niño se involucre, explore y exprese desde sus capacidades diversas.

- **Diseñar estrategias de comunicación con las familias:** la planificación semanal también debe incluir acciones concretas para fortalecer el vínculo entre el escenario educativo y la familia desde una perspectiva de corresponsabilidad, solidaridad y reconocimiento mutuo. Esto implica definir cómo se compartirá con las familias lo vivido por los niños, ya sea a través de registros fotográficos, frases significativas, producciones de niños, portafolios, cuadernos viajeros o encuentros presenciales o virtuales.
- **Definir cómo se observará y documentará la experiencia:** no se puede evaluar lo que no se ha previsto observar. La planificación incluye qué se observará, en qué momentos, con qué instrumentos y qué tipo de registros se generarán. Esto permite dar continuidad y profundidad al acompañamiento.

Este tipo de planificación permite construir una propuesta pedagógica coherente y contextualizada, que se adapta a las realidades específicas de cada grupo y se potencia permanentemente con base en la observación y el análisis reflexivo. Responde a una comprensión dinámica del desarrollo infantil, que reconoce el valor de las interacciones cotidianas, la escucha atenta y el diseño de experiencias con sentido.

La forma en que se organiza la planificación varía según el momento del desarrollo. Por ejemplo, en los primeros meses de vida se priorizan las experiencias sensoriales, los vínculos afectivos y la exploración corporal; a medida que los niños crecen, se amplían las posibilidades de participación, se diversifican las propuestas y se fortalecen las habilidades de autorregulación, autonomía, comunicación, pensamiento simbólico y colaboración.

7. AMBIENTES PARA EL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE



Abordar los ambientes como escenarios que promueven el desarrollo y el aprendizaje en la Primera Infancia, desde una perspectiva pedagógica, implica reconocer que forman parte esencial del marco curricular y que inciden directamente en la calidad de la experiencia educativa. Un ambiente pedagógico es un entramado de relaciones, tiempos, materiales, experiencias y posibilidades que invita a los niños a descubrir, interactuar, crear y crecer. Desde esta comprensión, el ambiente es una expresión concreta de la visión que se tiene sobre la infancia, el aprendizaje y el rol del adulto.

En la educación para la Primera Infancia, el ambiente se comprende como un espacio vivo, flexible y en constante transformación, que dialoga con los intereses, características y ritmos de desarrollo de cada niño. De acuerdo con Malaguzzi (1994), el ambiente funciona como un «tercer maestro» que comunica, contiene, estimula y orienta. Este maestro silencioso está compuesto por objetos, materiales, colores, texturas, sonidos y olores que habitan el espacio, pero también por las personas que lo transitan y por la manera en que se relacionan entre sí y con su entorno.

Autores como Gandini (2012), Olds (2001), Zabalza (2007), Díez (2005), Durán (2019) e Iglesias (2008) coinciden en que un ambiente educativo de calidad se caracteriza por promover la autonomía, el bienestar, la exploración, la participación, la expresión simbólica, el juego libre y el descubrimiento, al tiempo que genera condiciones para que los niños se sientan seguros, escuchados,

respetados y desafiados. El ambiente pedagógico es también un medio para democratizar el aprendizaje, visibilizar los procesos y favorecer la construcción de significados compartidos.

Díez (2005) plantea que el ambiente es un espejo del proyecto pedagógico, una forma de decir sin palabras lo que se piensa de la infancia, del conocimiento y de la educación. Por ello, los espacios deben hablar de los niños que los habitan: sus producciones, sus preguntas, sus logros y sus procesos deben estar presentes y ser reconocidos. Zabalza (2007) también insiste en que el ambiente educativo tiene una función didáctica, pues orienta, facilita o inhibe ciertos aprendizajes, por lo que su diseño debe responder a criterios pedagógicos y no solo estéticos o funcionales.



El ambiente es el lugar donde toma forma la experiencia. Las formas en que se disponen los materiales, los elementos ubicados en paredes, pisos y techos, y los recursos accesibles a los niños, son manifestaciones concretas de las concepciones pedagógicas que orientan la práctica. Como lo expresa Iglesias (2008), cada detalle del entorno comunica las expectativas que se tienen sobre los niños, el rol del adulto y el tipo de vínculos que se espera construir. Es como si el ambiente «hablara» de quiénes son los protagonistas, qué hacen, cómo aprenden, qué valor tienen sus expresiones y cómo se concibe la educación en ese contexto. De este modo, los

espacios dejan de ser neutros para convertirse en escenarios intencionados que reflejan la identidad del grupo y permiten construir un sentido de comunidad.

En el marco de la atención integral de la Primera Infancia, El Salvador reconoce que los ambientes no se limitan a la infraestructura o al mobiliario, sino que integran dimensiones físicas, funcionales, temporales y relacionales que interactúan entre sí para dar forma a la experiencia educativa (Iglesias, 2008; Aller, 2018). A continuación, se describen estos elementos como orientación para el diseño y adecuación de ambientes pedagógicos de calidad.



Dimensión física del espacio: comprende la estructura, condiciones de seguridad y accesibilidad, el mobiliario y la organización espacial. Debe priorizar espacios seguros, cálidos, estéticos y adaptados a las características de los niños.



Dimensión funcional del espacio: se refiere a la polivalencia del espacio y su capacidad de responder a las características del juego, descanso, alimentación, higiene, exploración y aprendizaje. Implica diseñar espacios flexibles y accesibles que se adapten a diferentes momentos del día y a los distintos intereses.



Dimensión temporal del espacio: abarca la organización del tiempo en relación con los espacios, de manera que cada momento —entrada, juego libre, alimentación, siesta, despedida— cuente con una organización y dinámicas que permitan transiciones fluidas y seguras.



Dimensión relacional del espacio: involucra las interacciones que se generan entre niños y adultos, así como con los objetos y materiales. Un ambiente que cuida e intenciona las relaciones favorece el respeto mutuo, el diálogo, la participación y el sentido de pertenencia.



El diseño y la adecuación de estos ambientes se caracterizan por contar con una intencionalidad pedagógica. Es decir, cada espacio, objeto y organización debe responder a una finalidad educativa que reconozca el potencial de los niños como protagonistas de su desarrollo. Ambientar no significa decorar, sino construir lugares significativos que hablen de los procesos, intereses y conquistas de cada grupo. Las paredes, las zonas de desarrollo y aprendizaje, los techos y los suelos deben contar historias, reflejar voces, mostrar avances y abrir posibilidades.

En este sentido, los ambientes para la educación de la Primera Infancia deben estar organizados en zonas de desarrollo y aprendizaje, como espacios específicos que ofrecen experiencias relacionadas con el juego simbólico, la exploración, la construcción, la expresión artística, la lectura, la música, el movimiento, la comunicación, la ciencia, la naturaleza y la vida cotidiana. Estas zonas no son estáticas, sino que cambian según el interés del grupo, el proyecto en curso o los materiales disponibles, y favorecen la participación y la interacción en pequeños grupos.

Tanto los docentes como los ATPI y otros agentes educativos, en diálogo con los niños, son responsables de crear, mantener y transformar los ambientes. Es su compromiso observar, escuchar, documentar, reorganizar y renovar los espacios a partir de lo que sucede en ellos. El ambiente es, en sí mismo, una forma de enseñar, de cuidar y de construir comunidad educativa.

La calidad de los ambientes en la educación inicial representa un compromiso político y técnico con el derecho de cada niño a crecer y aprender en condiciones de dignidad, con sentido estético, seguridad y bienestar. Por ello, debe ser una prioridad en el diseño curricular, en la formación docente y en las políticas de inversión en Primera Infancia.

7.1 Organización del mobiliario y materiales

La selección y organización del mobiliario y los materiales debe ser un proceso intencionado y pedagógico, orientado a crear espacios significativos donde los niños puedan moverse, explorar con libertad y encontrar propuestas que inviten a la acción, el juego, la creación y el pensamiento. Esta acción no puede dejarse al azar ni limitarse a criterios utilitarios o decorativos; por el contrario, requiere de una comprensión profunda sobre el desarrollo infantil, el currículo, la intencionalidad educativa y la experiencia cotidiana de quienes habitan el espacio.

Tanto en los espacios interiores como exteriores, los elementos responden a criterios de seguridad, accesibilidad, funcionalidad, estética y pertinencia cultural, social y pedagógica. La disposición de los objetos en el espacio tiene una dimensión comunicativa: transmite lo que se espera de los niños, lo que se valora de su acción y el lugar que ocupan como protagonistas del proceso educativo. Malaguzzi (1994) enfatizaba que los materiales hablan por sí solos: su presencia y disposición comunican las expectativas que se tienen y el tipo de experiencias que se quiere propiciar. En este sentido, un ambiente cargado de materiales estandarizados, de difícil acceso o sin conexión con la vida cotidiana puede limitar la expresión, la curiosidad y la participación.

Por el contrario, un ambiente cuidadosamente diseñado, con materiales diversos, organizados de forma accesible, presentados con estética y pertinencia, abre oportunidades para el

descubrimiento, la autonomía, la cooperación y el pensamiento creativo. Tal como lo señala Díez (2005), el ambiente debe considerarse un recurso pedagógico activo, que provoca preguntas, favorece la reflexión y permite a los niños apropiarse del espacio como un lugar propio, seguro y promotor del desarrollo. Asimismo, la organización de los materiales tiene un valor educativo en sí mismo: enseña a clasificar, ordenar, cuidar, elegir, compartir y respetar normas de convivencia, entre otros.

Además, como plantean Zabalza (2007) e Iglesias (2008), la organización del ambiente debe favorecer la visibilidad de los procesos de aprendizaje. Los espacios no deben ocultar, sino revelar; no deben imponer, sino proponer; no deben estandarizar, sino respetar la singularidad de cada grupo y de cada niño. La manera como se presentan los materiales, el acceso libre a ellos, la posibilidad de usarlos en diferentes combinaciones o contextos, construyen una narrativa educativa donde el ambiente no solo acompaña, sino que educa.

7.1.1 Mobiliario

El mobiliario está compuesto por todos los elementos que permiten equipar y organizar el espacio: sillas, mesas, estantes, cajas organizadoras, percheros, bancos, colchonetas, cunas, entre otros. Su elección contempla criterios de seguridad (esquinas redondeadas, materiales no tóxicos, superficies estables, etc.), ergonomía (tamaño y altura adecuados para cada grupo de edad) y versatilidad (fácil de mover, transformar o limpiar). El mobiliario no es un elemento decorativo, sino una herramienta pedagógica que permite organizar zonas de desarrollo y aprendizaje, crear límites simbólicos, facilitar la participación y fomentar la autonomía.



Para niños de sala lactante, el mobiliario incluye alfombras lavables, cunas seguras, barras de apoyo para el gateo, canastos livianos para materiales y espacios blandos para el descanso y la exploración. Para niños mayores, se requieren mesas y sillas proporcionales a su estatura, estantes abiertos a su altura, percheros accesibles, espejos de cuerpo entero y muebles que les permitan guardar, clasificar y apropiarse del espacio. Zabalza (2007) subraya que el mobiliario debe estar al servicio del proceso educativo, no limitarlo ni condicionar negativamente la experiencia.

7.1.2 Materiales

Los materiales educativos deben ser diversos, seguros, multisensoriales y accesibles. Su selección se vincula directamente con las experiencias que se quieren ofrecer y con los procesos que se desean potenciar en las zonas de aprendizaje. La propuesta de materiales debe permitir el juego libre, la creación, la investigación, la representación simbólica, la manipulación, la exploración sensorial y la expresión personal. Se pueden clasificar en dos grandes categorías:

- **Materiales estructurados:** son aquellos diseñados con un propósito pedagógico definido. Incluyen libros, títeres, rompecabezas, juegos de mesa, bloques de encaje, muñecos, ábacos, instrumentos musicales, kits para juego de roles, material de papelería, disfraces, y otros recursos que ofrecen una propuesta organizada, pero abierta a la creatividad.
- **Materiales no estructurados:** incluyen elementos naturales (hojas, ramas, piedras, semillas, tierra, agua, flores), reutilizables (botellas, telas, cajas, botones, tubos), objetos del hogar (bandejas, cucharas, coladores, recipientes) y aparatos tecnológicos en desuso. Estos materiales invitan a la exploración libre, la resignificación, la invención y el juego espontáneo. Como plantea Sandra Durán (2019), estos objetos no solo son recursos, sino puentes entre el mundo cotidiano y el mundo simbólico de la infancia.

Los materiales deben ser visibles, estar al alcance de los niños, organizados por tipo y función, y presentados de forma atractiva. El modo en que se ofrecen influye directamente en el tipo de relación que se establece con ellos. Además, permiten organizar experiencias en torno a:



Juego dramático y roles sociales.



Experimentación y construcción.



Música, plástica y expresión visual.



Narrativas, creación textual y gráfica.



Movimiento y expresión corporal.



Expresión y gestión de emociones.



Observación y manipulación de objetos.



Procesos lógicos y matemáticos.

Diseñar ambientes pedagógicos invita a los docentes, al personal ATPI y a los equipos educativos a verlos como espacios vivos, capaces de narrar la historia del grupo, sostener los vínculos, estimular la creatividad y dignificar la experiencia educativa. Construir ambientes para el desarrollo y el aprendizaje en la Primera Infancia es construir comunidad desde los primeros años de vida.

8. RUTINAS EN LA PRIMERA INFANCIA

Este marco curricular comprende que las rutinas en la educación de la Primera Infancia son un componente estructurante de la práctica pedagógica. No se trata únicamente de ordenar el tiempo, el espacio y las actividades, sino de garantizar una experiencia educativa que respete profundamente los ritmos, intereses y características de cada niño. Las rutinas deben construirse desde una lógica pedagógica centrada en la infancia, no desde las exigencias o dinámicas institucionales o administrativas que, en ocasiones, no corresponden con la singularidad del desarrollo infantil.

El respeto por los ritmos de sueño, higiene, emociones y alimentación de los niños es un principio fundamental para la organización de las rutinas. Esto implica reconocer que no todos los niños comen, duermen, juegan o se concentran en los mismos momentos, ni con la misma intensidad. Las rutinas han de adaptarse a estos ritmos naturales, ofreciendo flexibilidad en la secuencia, duración y condiciones de cada experiencia, evitando imponer horarios que respondan más a la organización del adulto que al bienestar infantil. Como lo plantea Mari Carmen Díez (2005), la organización del tiempo debe nacer del encuentro entre los sujetos que conviven en el espacio educativo, desde una pedagogía del cuidado, la escucha y la reciprocidad.

Desde esta perspectiva, las rutinas se convierten en una herramienta para construir una experiencia educativa viva, dinámica y con sentido. Su diseño requiere observación constante, apertura al cambio y la disposición de construir con los niños un modo de habitar el tiempo que les brinde seguridad, confianza, autonomía y disfrute. Una rutina centrada en la infancia respeta la diferencia, valora la experiencia cotidiana y promueve el bienestar integral.

Organizar las experiencias de manera secuencial durante el tiempo de atención proporciona a los niños una estructura reconocible y predecible. Esta previsibilidad les brinda seguridad emocional y les permite anticipar lo que va a ocurrir, desarrollar la noción de tiempo y apropiarse de las dinámicas del grupo. A su vez, las rutinas permiten a docentes, a ATPI y a otros agentes educativos planificar experiencias con intencionalidad pedagógica, observar procesos, acompañar el desarrollo individual y colectivo, y establecer vínculos afectivos basados en la confianza y el cuidado. Una rutina estructurada y coherente favorece la construcción de hábitos saludables, la vivencia de valores como la solidaridad y la responsabilidad y el fortalecimiento de vínculos con las familias.





8.1 Criterios para organizar la rutina

Los criterios para definir una rutina efectiva varían según el contexto, la modalidad de atención, la duración de la jornada y las características específicas del grupo. Sin embargo, existen principios orientadores que deben estar presentes en toda propuesta de organización del tiempo:

- **Intencionalidad:** la rutina debe estar planificada en función de los procesos de desarrollo y aprendizaje que se desea promover. Debe contemplar momentos para fortalecer la autonomía, el autocuidado, la participación infantil, la toma de decisiones, la cooperación, el juego, la expresión y el pensamiento crítico.
- **Flexibilidad:** las rutinas no son estructuras rígidas; por el contrario, requieren adaptarse a los ritmos individuales, al clima, al estado emocional del grupo, a las necesidades emergentes y a situaciones imprevistas. Una rutina flexible permite modificar secuencias o prolongar ciertos momentos si así lo demanda la experiencia vivida por los niños.
- **Equilibrio:** una rutina debe distribuir de manera armónica el tiempo dedicado a las diferentes experiencias y características de niños: descanso, alimentación, higiene, juego libre, juego guiado, movimiento, exploración, creación, expresión, interacción y reflexión. El equilibrio se manifiesta también en la alternancia entre momentos de mayor y menor intensidad, entre lo grupal e individual, entre la acción y la calma.
- **Secuencialidad:** la organización de la rutina debe tener una lógica que facilite la comprensión del orden de las actividades, favorezca transiciones entre las experiencias, al tiempo que promueva la continuidad pedagógica. Esto contribuye a que los niños comprendan, anticipen y se involucren en la dinámica del día.

8.2 Momentos que estructuran la rutina

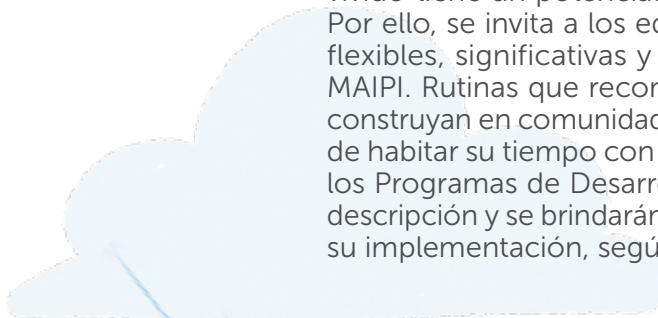
Los docentes, ATPI, directores, subdirectores y otros agentes vinculados a las modalidades de atención construyen la rutina diaria a partir de los siguientes momentos, que pueden organizarse según el análisis que cada institución realiza en función del contexto, el horario y las características de los niños y las familias atendidas:

- **Momentos que convocan a todo el grupo:** permiten reunir a niños y adultos para conversar sobre sus experiencias, planificar proyectos, resolver situaciones de convivencia, cantar, bailar, leer cuentos o narrar historias. Estos espacios favorecen la cohesión grupal, el diálogo, la toma de decisiones colectivas y el fortalecimiento del vínculo socioafectivo.
- **Momentos que convocan a grupos pequeños:** facilitan la atención diferenciada, la participación según intereses y el desarrollo de actividades específicas en zonas de desarrollo y aprendizaje. Permiten también el acompañamiento de procesos individuales o la atención a necesidades particulares.
- **Momentos en zonas exteriores:** están orientados a la vivencia del juego, el movimiento, el contacto con la naturaleza y la exploración de materiales como agua, arena, tierra, hojas, luz y sombra. Estos espacios promueven el desarrollo sensorial, motor, emocional y social en un entorno cooperativo.
- **Momentos para comer y descansar:** son oportunidades para disfrutar de los alimentos, desarrollar hábitos de vida saludable, promover la autonomía y compartir en un entorno tranquilo. En cuanto a la lactancia materna, se deben ofrecer espacios adecuados, cómodos y privados, en concordancia con los lineamientos nacionales. Los momentos de descanso, ya sean siestas o actividades de calma, deben ser respetuosos de los ritmos individuales y promover el bienestar físico y emocional.
- **Momentos para promover hábitos de higiene personal:** actividades como lavarse las manos, cepillarse los dientes, cambiar el pañal o ir al baño son oportunidades pedagógicas para fortalecer la imagen corporal, el autocuidado, la responsabilidad y la autonomía. Estas experiencias deben estar acompañadas de manera respetuosa y afectuosa.
- **Momentos de bienvenida y cierre de la jornada:** son espacios clave para establecer o cerrar el vínculo con las familias, para acoger y despedir a los niños y para conversar sobre lo que se vivió durante el día. Permiten la planificación compartida, la evaluación participativa y la construcción de una cultura de acogida y respeto.
- **Momentos de transición entre actividades:** son puentes que conectan las diferentes experiencias del día. Pueden incluir canciones, juegos breves, narraciones o rituales que preparen a los niños para el cambio de experiencia, de espacio o de grupo. Su objetivo es facilitar el tránsito, evitar tensiones y mantener la continuidad del proceso pedagógico.



Los momentos descritos anteriormente deben adaptarse a las particularidades de cada modalidad —atención institucional, comunitaria, familiar— y a las condiciones de cada centro. La rutina no es un formato único ni un horario fijo, sino una construcción pedagógica situada, que se transforma con la participación de quienes la viven: los niños, los docentes, los ATPI y las familias.

Organizar una rutina pedagógica en la educación de la Primera Infancia supone reconocer el valor del tiempo como organizador de la experiencia, y asumir que cada momento vivido tiene un potencial para la promoción del desarrollo. Por ello, se invita a los equipos educativos a diseñar rutinas flexibles, significativas y coherentes con los principios del MAIPI. Rutinas que reconozcan las particularidades, que se construyan en comunidad, y que den a los niños la posibilidad de habitar su tiempo con seguridad, autonomía y sentido. En los Programas de Desarrollo y Aprendizaje se ampliará esta descripción y se brindarán orientaciones más específicas para su implementación, según cada grupo etario.



9. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PERTINENTES PARA LA PRIMERA INFANCIA



El presente marco curricular se fundamenta en un modelo pedagógico que reconoce a los niños como el centro del proceso educativo. Este modelo propone un currículo basado en la experiencia, entendido como una construcción que emerge de la interacción entre la participación infantil, el aprendizaje activo y las interacciones de calidad. Dichos elementos constituyen pilares esenciales para promover el desarrollo integral y el aprendizaje significativo en la Primera Infancia.



En coherencia con este enfoque, se invita a las docentes, al personal ATPI y a los agentes educativos a sostener una actitud reflexiva frente a las estrategias pedagógicas que implementan en sus respectivos contextos. Esta reflexión debe orientarse a ampliar e innovar en las metodologías mediante las cuales se promueve el desarrollo y el aprendizaje, reconociendo que dichas estrategias configuran las primeras experiencias educativas vividas por los niños. En consecuencia, inciden directamente en su desarrollo, ya sea potenciando sus capacidades o, por el contrario, limitándolas.

Las estrategias pedagógicas expresan de manera concreta los enfoques, los propósitos educativos, la concepción de infancia y desarrollo, así como el rol que desempeñan los distintos actores involucrados en la atención integral: los docentes, los ATPI, las familias, entre otros. Tal como lo señala Peralta (2012), la educación y el cuidado de la Primera Infancia reflejan de forma elocuente la sensibilidad de una sociedad hacia su presente y su futuro. En otras palabras, la manera como se estructura y desarrolla el proceso educativo evidencia el compromiso colectivo con el bienestar y los derechos de los niños en sus primeros años de vida.

Este apartado presenta un conjunto amplio de estrategias reconocidas tanto por la pedagogía infantil como por diversas investigaciones educativas. Dichas estrategias se ajustan a la naturaleza de la Primera Infancia, favorecen el desarrollo integral y promueven aprendizajes pertinentes y significativos. Su solidez se basa en el reconocimiento histórico de los niños como sujetos activos, capaces de construir conocimiento y otorgar sentido a sus experiencias. Por lo tanto, estas estrategias se alejan de enfoques fragmentados y aislados, y, en su lugar, ofrecen una estructura con enfoque procesual que permite la continuidad y coherencia del desarrollo infantil.

Además, estas estrategias se caracterizan por su capacidad de adaptarse a múltiples contextos y modalidades, y por fomentar la reflexión continua sobre la práctica pedagógica. No se limitan a una receta o fórmula universal, sino que constituyen una guía flexible que posibilita la construcción de experiencias contextualizadas, culturalmente relevantes y centradas en los intereses y características de los niños.





materiales naturales y variados —madera, metal, tela, cuero, esponja, entre otros—, que estimulan los sentidos a través de sus diferentes texturas, formas, pesos, temperaturas, colores, olores y sonidos. Todos los elementos deben ser seguros, resistentes, higiénicos y fáciles de manipular, a fin de garantizar una experiencia rica en estímulos y libre de riesgos.


El objetivo principal de esta estrategia es promover la curiosidad, el desarrollo sensorial y la autonomía. La exploración espontánea permite afinar la coordinación motora fina, sostener la atención por períodos cada vez más largos, discriminar estímulos sensoriales y establecer relaciones causa-efecto. También fortalece la autoestima y la

seguridad emocional al ofrecer oportunidades para que el niño tome decisiones, actúe con libertad y responda a sus propios intereses e iniciativas.

Uno de los aspectos más significativos del cesto de los tesoros es el rol del adulto. A diferencia de otras propuestas más dirigidas, esta estrategia exige una postura cuidadosa, respetuosa y no intervencionista. El adulto acompaña desde la observación activa, asegurando un entorno seguro y confiable, sin condicionar las elecciones del niño ni interferir en su forma de explorar. Esta disposición genera un clima de confianza, respeto y conexión afectiva, fundamentales en los primeros vínculos de aprendizaje (Goldschmied & Jackson, 2004).




Frecuencia, duración y estrategias complementarias



Se recomienda implementarla al menos dos veces al día, en un ambiente tranquilo, sin interrupciones, que favorezca la concentración y la conexión con los objetos. La duración varía según el interés y la disposición del niño, pero en general, al ofrecer múltiples cestos con diversidad de elementos, el tiempo de exploración puede extenderse entre 15 y 30 minutos. Es importante permitir que la experiencia se prolongue si el niño se muestra concentrado y motivado, ya que esto potencia su capacidad de autorregulación y persistencia. Para mantener el interés y enriquecer la experiencia, se sugiere renovar periódicamente los objetos, incorporando nuevas formas, materiales o colores, siempre cuidando que sean seguros y culturalmente pertinentes.

El cesto de los tesoros puede complementarse con otras experiencias sensoriales y corporales como las alfombras de movimiento, en las que se disponen diversos elementos que llamen el interés del niño, y así motivar la exploración del espacio a través del cuerpo; o con momentos de diálogo tónico-afectivo, donde el vínculo se fortalece mediante el contacto, la voz, la mirada y la disponibilidad emocional del adulto. También es posible articular esta propuesta con talleres sensoriales —como los de luz y sombra, exploración de la naturaleza o juego con objetos sonoros— que, integrados de manera coherente, fortalecen el desarrollo integral y consolidan una pedagogía centrada en el respeto por los ritmos, características e intereses de cada niño.



Cuando se comprende el verdadero sentido del cesto de los tesoros, se reconoce que no se trata únicamente de entregar objetos, sino de crear una experiencia interesante, retadora y multisensorial que dignifica la capacidad de cada niño para aprender por sí mismo. Esta perspectiva transforma la sala de niños lactantes en un espacio que va más allá del cuidado básico y se convierte en un lugar de aprendizaje profundo y significativo. Allí, los docentes, los ATPI y los agentes educativos desarrollan una mirada pedagógica que valora la autonomía, el juego libre, la exploración y el vínculo afectivo como fundamentos esenciales en este momento de la vida.





9.2 Juego heurístico

El juego heurístico es una estrategia pedagógica dirigida a niños entre 1 y 2 años, quienes se caracterizan por contar con mayor autonomía para desplazarse, explorar y actuar con intencionalidad sobre los objetos que los rodean. Esta propuesta reconoce que el juego, sin instrucciones externas, es una experiencia privilegiada en este momento del desarrollo para construir conocimiento, organizar experiencias previas y desarrollar nuevas formas de pensar y relacionarse con el entorno.

Su implementación consiste en disponer un ambiente cuidado, amplio y seguro, donde se ofrece una gran cantidad de objetos no estructurados, organizados por grupos o categorías (por ejemplo, tapaderas, cucharas de madera, telas, tubos de cartón, corchos, broches, esponjas, entre otros). Estos objetos se acompañan de contenedores de diversos tamaños y formas — como cajas plásticas, canastos, bolsas o latas—, que permiten a los niños combinar, trasladar, clasificar, encajar, llenar y vaciar, de acuerdo con sus propios intereses y motivaciones.

A diferencia del cesto de los tesoros, el cual, como vimos, está enfocado en ofrecer a niños que aún no se desplazan oportunidades para la exploración sensorial, el juego heurístico propone una experiencia más compleja, donde la acción se transforma en investigación. Al repetir acciones como juntar, separar, meter, sacar o comparar, comienzan a formular hipótesis, establecer relaciones lógicas, anticipar resultados y tomar decisiones, lo que fortalece los procesos de pensamiento organizativo, atención, memoria, planificación y resolución de problemas. Asimismo, desarrollan la coordinación motora fina, la concentración, la constancia y la capacidad de autorregulación.

El adulto que acompaña esta estrategia cumple un rol fundamental, que exige presencia atenta. Su tarea comienza con la preparación minuciosa del ambiente y la selección de materiales que sean seguros, limpios y culturalmente pertinentes. Durante el juego, su función es observar, registrar, garantizar la seguridad y ofrecer oportunidades para que cada niño actúe con libertad. Esta actitud promueve una relación basada en la confianza, el respeto y el reconocimiento de niños como seres capaces que, movidos por su deseo de conocer y explorar, interactúan y van descubriendo el mundo de los objetos, al tiempo que construyen su autonomía.

Frecuencia, duración y recomendaciones para su implementación

El juego heurístico puede integrarse en la rutina diaria y llevarse a cabo una o dos veces por día, con sesiones de entre 30 y 45 minutos máximo, según el interés del niño, así como de las condiciones del entorno. Para que la experiencia tenga profundidad, es necesario evitar interrupciones, permitir el silencio y sostener un clima sereno que favorezca la concentración y el juego continuo.

Se recomienda variar y renovar los materiales de manera periódica, cuidando que mantengan coherencia con los grupos ya explorados para no interrumpir los procesos de construcción que los niños están desarrollando. La riqueza del juego heurístico no reside en ofrecer materiales novedosos todo el tiempo, sino en permitir que la repetición, la prueba, el error y el descubrimiento generen aprendizajes significativos.



Esta estrategia puede articularse con otras experiencias pedagógicas basadas en la autonomía y la exploración como las zonas de desarrollo y aprendizaje, los momentos de juego al aire libre o los talleres de experimentación sensorial, artísticos, narrativos, corporales, entre otros. Su implementación fortalece una visión pedagógica que reconoce al niño como protagonista de su aprendizaje, capaz de actuar, pensar y transformar el mundo a través del juego.

Ofrecer esta experiencia de manera intencionada es una oportunidad para que los docentes, los ATPI y los agentes educativos fortalezcan su rol como creadores de entornos de aprendizaje, provocadores y respetuosos, donde la infancia es mirada con confianza, y el juego se afirma como el lenguaje esencial del desarrollo.



9.3 Talleres

La estrategia pedagógica de talleres en la educación de la Primera Infancia constituye un espacio pedagógico en el que la creatividad, la iniciativa, la planeación, la atención, la acción y la reflexión son centrales para vivir experiencias significativas. Más que una secuencia de actividades, los talleres son una oportunidad para hacer, descubrir y expresarse libremente en un ambiente que da igual valor a los procesos y a los resultados.

Como lo plantea Borghi (2008), los talleres son un espacio donde es posible «curiosear, probar y volver a probar, concentrarse, explorar, buscar soluciones, actuar con calma, sin la obsesión de obtener un resultado a toda costa. Puede ser también una diversión y un juego. Es hacer por el placer de hacer. Los talleres ayudan a los niños a crecer dejándoles tiempo para crecer» (p. 17). Esta visión sitúa a la estrategia de talleres como un escenario privilegiado para el desarrollo integral, el pensamiento divergente y la sensibilidad estética.

En los talleres se desarrollan actividades concretas que siguen una secuencia, en las cuales se exploran técnicas, materiales, herramientas y formas de hacer que los niños pueden incorporar y transformar en sus propios procesos creativos. La experiencia puede culminar en un producto tangible como una escultura, una máscara o una pintura, o intangible como un momento de expresión emocional o una exploración sonora, siempre vinculada al aprendizaje y al sentido que el niño le otorga.

La propuesta se adapta a las diferentes edades y momentos del desarrollo y los aprendizajes. En el caso de los niños menores de dos años, los talleres se construyen como experiencias guiadas, con tiempos más breves, materiales seguros y mayor acompañamiento del adulto, que propicia la exploración desde la sensibilidad, el ritmo propio y la relación afectiva. A partir de los tres años, sus iniciativas cobran mayor protagonismo: los niños pueden participar activamente en la elección de los materiales, las técnicas y los modos de producción, lo que fortalece su autonomía, identidad y capacidad de decisión.



A través de los talleres, los niños:

- Exploran y experimentan con una amplia diversidad de materiales, herramientas y utensilios.
- Organizan su pensamiento para diseñar, planificar y realizar sus propios procesos creativos.
- Conectan saberes previos con nuevos aprendizajes, y encuentran sentido a lo aprendido en contextos cotidianos.
- Desarrollan habilidades sensoriomotoras, la coordinación, la autonomía y el sentido estético.
- Adoptan hábitos de cuidado, orden y colaboración al clasificar, limpiar y organizar los materiales y áreas compartidas.
- Toman decisiones sobre qué hacer, cómo hacerlo y con qué materiales, en diálogo con las propuestas de los docentes o los ATPI.

Estructura y momentos del taller

Los talleres en la Primera Infancia se caracterizan por tener una estructura flexible, pero intencionada, con momentos definidos que guían el proceso:

a) Conexión: el docente, el ATPI o agente educativo comparte con el grupo el propósito del taller, presenta un pretexto que puede ser imagen, objeto, relato, técnica, caja misteriosa o situación que despierte la curiosidad, y que motive la conversación para activar saberes previos, hipótesis e intereses.

b) Exploración: se abre el espacio para que cada niño interactúe libremente con los materiales, herramientas y recursos disponibles. Este momento permite descubrir posibilidades, formular ideas, planificar lo que desea hacer y decidir si trabajará de forma individual o colectiva.

c) Producción: las ideas cobran forma. Los niños implementan técnicas, transforman materiales, combinan colores y texturas, dan vida a sus creaciones o acciones. Cada producto es una expresión auténtica de lo que piensan, sienten y desean compartir.

d) Cierre y reflexión: se propicia un espacio para valorar el proceso vivido. Se invita a los niños a recordar los pasos seguidos, a compartir sus

creaciones y a expresar cómo se sintieron. Este momento fortalece la memoria, el pensamiento reflexivo y la conciencia de lo aprendido. Para los niños menores de dos años, que aún no se expresan verbalmente con fluidez, la observación atenta del adulto es clave: sus gestos, movimientos, expresiones y sonidos son fuentes valiosas para interpretar sus emociones y los aprendizajes logrados en cada taller.

Frecuencia y duración de los talleres

La frecuencia y el tiempo dedicado a los talleres deben responder a la edad, las características de desarrollo de los niños, así como a los ritmos del grupo y la intencionalidad pedagógica.

- Para niños entre los dos y los tres años, se recomienda realizar talleres dos o tres veces por semana, con una duración máxima de 15 a 20 minutos, en ambientes tranquilos, con materiales accesibles, seguros y apropiados para sus posibilidades de exploración y concentración. En el caso de los grupos de sala de lactantes, los talleres se desarrollan en pequeños grupos, mientras otros niños participan en actividades como el cesto de los tesoros. Esto responde a la necesidad de atender los ritmos individuales, ya que no es posible ni pertinente esperar que todos los niños participen al mismo tiempo en una actividad guiada por el adulto.



- A partir de los tres y hasta los cinco años, los talleres pueden realizarse diariamente en diferentes momentos del día, con una duración de entre 30 y 40 minutos. En esta etapa, se promueve una mayor participación de los niños en la toma de decisiones, el uso autónomo de materiales y la interacción colaborativa en pequeños grupos.
- En el caso de los niños de seis y siete años (primer grado), la frecuencia también puede ser diaria, con tiempos de hasta 60 minutos, integrando diversos procesos de pensamiento, planificación, creación y reflexión. Los talleres en esta etapa permiten trabajar de manera más profunda y sostenida, articulando el conocimiento y promoviendo producciones individuales y colectivas con mayor nivel de complejidad.

Más allá de la duración, es importante que el taller se mantenga como un espacio continuo, con sentido y coherente con los intereses del grupo, articulado con otras experiencias pedagógicas del día.

Los talleres son una estrategia que se transforma a medida que los niños crecen. Desde la exploración sensorial con los niños hasta la producción autónoma en primer grado, esta propuesta permite articular el juego, el arte, la ciencia, la literatura y la cultura como formas de aprender y habitar el mundo. Además, promueve la capacidad de asombro, la experimentación, la participación colectiva y el vínculo respetuoso entre niños y adultos.

Implementar talleres en las modalidades de atención a la Primera Infancia es reafirmar una pedagogía centrada en la experiencia significativa, el respeto por los ritmos de los niños y la creación colectiva de sentido. Es también reconocer a los docentes, a los ATPI y a los agentes educativos como mediadores sensibles que, al abrir estos espacios, nutren la expresión, la imaginación, el pensamiento de cada niño y la experiencia de seguir potenciando sus capacidades.





9.4 Proyectos

La estrategia de proyectos se fundamenta en una concepción activa, participativa y situada del aprendizaje, en la que los niños son reconocidos como protagonistas de sus procesos de desarrollo y construcción de conocimiento. Esta perspectiva ha sido ampliamente influenciada por el pensamiento del pedagogo John Dewey, quien propuso la importancia de vincular la escuela con la vida y promover el aprendizaje a través de la experiencia y la investigación (Dewey, 1908/2004). A partir de estas ideas, William Kilpatrick desarrolló el método de proyectos como una forma de aprendizaje centrado en la acción y la resolución de problemas significativos (Kilpatrick, 1918).

Desde esta mirada, la estrategia de proyectos en la educación para la Primera Infancia se plantea como un viaje colectivo de indagación y construcción de conocimiento, que parte de los intereses, preguntas y experiencias cotidianas de los niños, y se desarrolla a través de procesos de exploración, análisis, consulta de diferentes fuentes, creación y socialización. Cada proyecto representa una oportunidad para profundizar en un tema de manera integral, en el que se hace evidente la relación entre el conocimiento de diferentes aspectos y las diversas formas de expresión y pensamiento de los niños.

La estrategia de proyectos fomenta una amplia gama de habilidades y disposiciones, entre las que se destacan la curiosidad, la autonomía, la colaboración, el pensamiento lógico, la memoria, la atención, la creatividad, la capacidad de análisis y argumentación, la comunicación verbal y no verbal, así como la habilidad para formular y comprobar hipótesis de forma activa. En este proceso, el rol del docente, del ATPI o del agente educativo se transforma: ya no asume la postura de transmisor de conocimiento, sino en quien

acompaña, provoca, escucha, documenta, media el proceso de indagación, actuando también como alguien que está en proceso de aprendizaje junto al grupo.

La pedagoga Graciela María Fandiño ha resaltado que los proyectos permiten a los docentes «comprender, organizar y resignificar el proceso de enseñanza desde los intereses de los niños, promoviendo una planificación situada, flexible y con sentido» (Fandiño Cubillos, 2004, p. 27). Esta mirada enfatiza que el proyecto no es solo una metodología, sino que requiere de una actitud pedagógica que parte del respeto por los niños y su capacidad de preguntar, actuar, transformar y construir saberes.


El desarrollo de un proyecto no ocurre en el vacío. Por el contrario, el ambiente pedagógico se transforma en función del tema o la pregunta que se investiga: se reorganizan espacios, se crean ambientes de representación, se incorporan materiales nuevos, y se hacen visibles los avances, descubrimientos y producciones del grupo. Si, por ejemplo, el interés gira en torno a los dinosaurios o a la navegación marítima, las paredes, techos y pisos del aula pueden convertirse en laboratorios, museos o puertos, que reflejan las huellas del proceso vivido.

Fases a seguir

Aunque cada proyecto tiene su propio ritmo y particularidades, es posible identificar seis fases estructurantes que orientan su desarrollo:

a) Indagación: se inicia con la identificación de los intereses y preguntas que capturan la atención del grupo. Las conversaciones, la lectura de cuentos, la observación de fenómenos, las salidas al entorno o la visita de personas de la comunidad son formas para despertar preguntas auténticas. Este momento requiere una escucha sensible y una documentación constante por parte del docente o ATPI.

b) Organización de un mapa: con base en las preguntas que surgen, se construye un mapa o ruta de exploración que organiza el proceso de búsqueda de respuestas. Esta planificación puede representarse de manera visual, mediante mapas de ideas, murales, paneles o diagramas, que permitan a los niños ver cómo avanzan. Involucrar a las familias desde el inicio fortalece



el sentido de continuidad del proyecto dentro y fuera del aula, y permite que este se extienda al hogar.

c) Consulta de información: esta fase incluye la búsqueda y contraste de información a partir de diversas fuentes: libros, imágenes, videos, experiencias directas, entrevistas a personas de la comunidad o expertos, experimentos o salidas pedagógicas. La participación de especialistas o miembros de la comunidad enriquece el proceso, permite validar conocimientos y amplía las perspectivas del grupo.

d) Consolidación y representación: a medida que se construye conocimiento, los niños deciden cómo organizar y representar sus hallazgos. Las posibilidades son múltiples: murales, carteles, maquetas, dramatizaciones, exposiciones, libros artesanales, videos o instalaciones. Cada formato refleja la riqueza de lo vivido y permite la expresión de múltiples lenguajes y formas de representación.

e) Socialización: compartir con otros los avances y resultados del proyecto es una forma de validar aprendizajes, fortalecer la comunicación y reconocer el esfuerzo compartido. Esta socialización puede realizarse entre grupos, con las familias o con la comunidad educativa, y constituye una celebración del proceso vivido.

f) Valoración: al finalizar, se propone un momento de reflexión conjunta para evaluar lo aprendido, reconocer las emociones vividas, identificar los retos superados y descubrir nuevos intereses. Esta fase también permite proyectar futuros proyectos, retomando inquietudes que hayan surgido a lo largo del proceso.

Una característica esencial de esta estrategia es su flexibilidad. El proyecto se mantiene vivo mientras exista interés genuino del grupo. En ocasiones, el rumbo del proyecto puede cambiar o bifurcarse en nuevas preguntas. Esto no representa una pérdida de foco, sino una respuesta pedagógica sensible a la manera en que los niños construyen sentido a partir de su experiencia (Malaguzzi, 1996).

Frecuencia, duración y tiempo de dedicación al proyecto

Se sugiere que la estrategia de proyectos se implemente a partir de los tres años, cuando los

niños cuentan con mayor capacidad de expresión, organización de ideas y permanencia en procesos sostenidos.

La estrategia de proyectos es una forma de organizar la experiencia pedagógica en torno a preguntas auténticas que surgen del interés de los niños por comprender el mundo que los rodea. Esta estrategia puede integrarse de manera transversal a lo largo de la jornada, a través de momentos intencionados que permitan avanzar en las distintas fases del proyecto, en articulación con otras estrategias como talleres, zonas de desarrollo y aprendizaje, asambleas infantiles o salidas pedagógicas. La duración de un proyecto es variable: puede extenderse por algunas semanas o mantenerse durante varios meses, según el grado de motivación del grupo, la complejidad del tema abordado y las posibilidades de profundización que ofrece.

Idealmente, se sugiere trabajar en el proyecto todos los días, aunque no necesariamente en bloques largos, por lo que se recomienda dedicarle de 40 a 50 minutos; esto también dependerá de la edad y las características del niño. La constancia ayuda a mantener el interés, la continuidad del pensamiento y la conexión con los procesos en curso. Sin embargo, si se extienden los tiempos puede disminuir la concentración y el involucramiento de los niños.

De manera particular, para los niños de primer grado pueden ampliarse los tiempos, ya que el proyecto sirve como un articulador para abordar los diversos procesos de desarrollo y aprendizaje, con énfasis en la planificación colaborativa, la búsqueda de información, la elaboración de producciones y la reflexión grupal.

La estrategia de proyectos permite tejer puentes entre lo cotidiano y lo extraordinario, entre los escenarios de educación y el mundo. Ofrece a los niños un espacio para imaginar, investigar, dialogar y transformar, haciendo de cada pregunta una oportunidad para aprender con profundidad y sentido.



9.5 Zonas de desarrollo y aprendizaje

La estrategia de zonas de desarrollo y aprendizaje es una propuesta pedagógica que encuentra sustento en los principios de los rincones de juego y trabajo (Avrane, 1984), y se enmarca en una concepción activa, participativa y situada del aprendizaje infantil. Los niños son considerados sujetos activos, con capacidades, y protagonistas de su propio proceso de desarrollo y aprendizaje. Esta estrategia reconoce que el ambiente, cuando está organizado de manera intencionada y accesible, actúa como un mediador en el desarrollo, en tanto ofrece múltiples oportunidades para que los niños experimenten, exploren y usen diversas formas de expresión, de comunicación, de representación y de resolución de problemas.

Inspirada también por los aportes de corrientes pedagógicas contemporáneas como Montessori, Reggio Emilia y HighScope, esta estrategia busca organizar de forma sistemática los espacios y los materiales —estructurados y no estructurados— con el fin de generar experiencias pedagógicas ricas, retadoras, significativas y diferenciadas. No se trata solo de disponer recursos de manera atractiva, sino de crear condiciones para que cada niño se involucre en experiencias que promuevan su imaginación, estimulen el desarrollo del pensamiento, la conciencia del cuerpo y el sentido estético. Desde una perspectiva curricular, esta estrategia busca organizar de manera intencionada los espacios y los materiales, tanto estructurados como no estructurados, para asegurar la progresión y la pertinencia de las experiencias pedagógicas.

Las zonas de desarrollo y aprendizaje permiten que, de forma individual o en pequeños grupos, los niños exploren libremente; disfruten de la expresión gráfica, visual, corporal y dramática; se involucren en el juego simbólico y el juego de roles sociales; aviven su curiosidad; experimenten con distintas expresiones artísticas; y desarrollen habilidades de pensamiento lógico, matemático, científico y tecnológico, entre otras. Esta organización del ambiente se convierte en una invitación permanente al juego, a la exploración y a la indagación.

Las zonas de desarrollo y aprendizaje son flexibles y dinámicas, se transforman según los intereses del grupo, los temas que emergen de las conversaciones o proyectos y las decisiones pedagógicas del equipo docente. No existe un número fijo de zonas, ya que este dependerá del espacio disponible, la cantidad de niños, los recursos con los que se cuenta y los ámbitos de experiencia que se buscan movilizar. Se sugiere, sin embargo, contar con un mínimo, considerando que en cada espacio puedan participar un máximo de seis o siete niños, para ofrecer opciones reales de elección y participación.

La adecuación pedagógica de cada zona debe considerar:

- La variedad y la calidad de los materiales disponibles.
- Las posibilidades de acción, exploración y experimentación que ofrecen.
- El nivel de reto y complejidad.
- El grado de autonomía que permiten.
- El acompañamiento respetuoso del adulto, que observa, documenta, escucha y brinda apoyo sin dirigir.

Esta estrategia puede implementarse desde los primeros años hasta que cumplen los ocho años, es decir, durante el primer grado, con las adaptaciones pertinentes según el momento de desarrollo. En conjunto con los talleres, las asambleas y los proyectos, las zonas constituyen una experiencia que complementa la organización de la rutina diaria.



Las zonas potencian el desarrollo integral de los niños al fomentar:

- Experiencias significativas en las que los niños se involucran a partir de sus intereses y motivaciones.
- La autonomía y la participación de los niños, brindando oportunidades para que decidan qué hacer, cómo y con quién.
- La construcción de la identidad y la convivencia mediante el reconocimiento mutuo, la cooperación y el respeto de los acuerdos.
- El desarrollo de funciones ejecutivas como la planificación, la memoria de trabajo, la autorregulación, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva.
- La creatividad, la imaginación y el pensamiento simbólico mediante experiencias abiertas que permiten múltiples formas de expresión.
- La inclusión educativa y la equidad, al favorecer el diseño de entornos accesibles y diversos que contemplan ajustes razonables para todos.

Frecuencia, duración y dedicación según edades

La implementación de las zonas de desarrollo y aprendizaje requiere una planificación cuidadosa que tome en cuenta la edad, los ritmos de desarrollo y las características particulares del grupo. A continuación, se presentan las orientaciones generales.

- **Sala de lactantes (0 a 1 año):** las zonas deben organizarse en un ambiente tranquilo, con materiales sensoriales seguros y accesibles. Se recomienda ofrecer esta estrategia de manera permanente en la sala para que, de forma espontánea, los niños lleguen a satisfacer su deseo de exploración.
- **Niños de 1 a 3 años:** con los niños de este rango de edad, se sugiere implementarlas de forma diaria, con sesiones de 15 a 30 minutos, favoreciendo el juego, la exploración y la manipulación autónoma. El acompañamiento del adulto es clave para apoyar los intereses emergentes y ofrecer contención emocional.
- **Niños de 3 a 6 años:** a esta edad, pueden estar activas todos los días, con sesiones que duren entre 30 y 45 minutos, permitiendo una mayor autonomía y posibilidad de elección.

Es recomendable fomentar la rotación libre o semidirigida entre zonas para ampliar las oportunidades de aprendizaje.

- **Niños de primer grado:** con este grupo, se recomienda dedicar entre 45 y 60 minutos diarios a las zonas, integrando procesos de planificación, seguimiento y socialización. Pueden articularse con los proyectos o con procesos curriculares, profundizando los aprendizajes a través de experiencias significativas.

Para las modalidades comunitarias y familiares, las zonas pueden ser móviles y formar parte del momento de bienvenida o espacio de encuentro.

Organización de las zonas de desarrollo y aprendizaje

La actividad en las zonas con niños menores de tres años es más espontánea y libre. Sin embargo, con niños mayores de 3 años se organiza en tres momentos fundamentales:

- Planificación y acuerdos:** se inicia con una conversación grupal tipo asamblea donde se dialoga sobre las zonas disponibles, los materiales, lo que desean hacer y los acuerdos para su uso. Se establece el tiempo y la cantidad de personas por zona.
- Acción:** es el momento en que los niños concretan sus ideas y ponen en marcha sus iniciativas. A lo largo de esta fase pueden surgir nuevas propuestas, cambios o colaboraciones. El rol del docente o del ATPI es acompañar desde la observación, la escucha y la mediación, formulando preguntas que profundicen el pensamiento o brindando apoyos cuando se requiera.
- Organización y cierre:** finalizada la actividad, se da paso a la organización y al cuidado de los materiales. Este momento promueve la autonomía, los hábitos de orden, la clasificación, la seriación y la cooperación.



Ejemplos de zonas de desarrollo y aprendizaje

- ◆ **Zona sensoriomotora:** promueve la exploración sensorial y motriz a través del tacto, el sonido, la vista y el movimiento. Ideal para niños menores de 3 años, son un complemento del cesto de tesoros y del juego heurístico.
- ◆ **Zona de expresión gráfica, plástica y visual:** invita a experimentar con diferentes materiales, formas, colores y técnicas que estimulan la creatividad, la percepción visual y la coordinación de movimientos que requieren de mayor precisión.
- ◆ **Zona de lectura:** ofrece libros y materiales escritos para leer, escuchar, crear relatos, jugar con el lenguaje y desarrollar el gusto por la lectura.
- ◆ **Zona de construcción y experimentación:** facilita el uso de bloques, piezas, materiales sueltos o reciclados para construir, probar ideas, resolver problemas y comprobar hipótesis.
- ◆ **Zona de pensamiento lógico y matemático:** presenta materiales para ordenar, clasificar, agrupar, contar, medir, comparar o resolver desafíos vinculados con el razonamiento lógico.
- ◆ **Zona de juego simbólico y de roles sociales:** espacio donde se representan situaciones reales o imaginadas, se asumen roles sociales y se construyen normas sociales.
- ◆ **Zona de juego dramático y animación de objetos:** permite recrear escenas, contar historias, usar títeres, personajes o disfraces, favoreciendo la expresión emocional y la narrativa.
- ◆ **Zona de creación musical y expresión corporal:** favorece la escucha, el ritmo, la coordinación y la expresión sonora y corporal mediante instrumentos, elementos cotidianos y música grabada o creada.
- ◆ **Zona de movimiento y juegos corporales:** ubicada en espacios amplios o exteriores, propone circuitos, retos físicos y juegos motores que fortalecen la conciencia corporal y la motricidad gruesa.
- ◆ **Zona de descanso y regulación:** un lugar tranquilo con elementos suaves para pausar, relajarse o autorregularse emocionalmente.

Cada docente, ATPI y otros agentes educativos, en función de los intereses, el momento de desarrollo y las características del grupo, podrá organizar, transformar o crear nuevas zonas que respondan a los propósitos pedagógicos. Las aquí descritas son ejemplos que pueden ser adaptados, enriquecidos o ampliados según el contexto y la cultura local.

Las zonas de desarrollo y aprendizaje representan mucho más que una forma de organización de los espacios o escenarios educativos: son una expresión profunda de una pedagogía que reconoce a los niños en un momento vital, lleno de posibilidades y digna de ser vivida con alegría, profundidad y sentido. Al diseñarlas con intención pedagógica, se habilita una experiencia educativa donde cada niño puede encontrar su lugar, su ritmo y su modo de aprender.

El papel del adulto en este proceso es fundamental: observa con respeto, documenta el proceso, interviene con oportunidad y confía en la capacidad de los niños para explorar, crear y transformar el mundo que los rodea. Así, las zonas de desarrollo y aprendizaje se consolidan como una apuesta estética y pedagógica por una educación centrada en la naturaleza infantil, que abraza la diferencia, fomenta el juego, la participación y la autonomía.





9.6 Asambleas

La asamblea es una estrategia pedagógica que se configura como un espacio cotidiano de participación, encuentro y construcción colectiva en los entornos educativos de la Primera Infancia. Se realiza generalmente al inicio y/o al cierre de la jornada, en momentos especiales durante el desarrollo de los proyectos y para organizar a los niños en las zonas de desarrollo y aprendizaje. Su propósito es generar un espacio en el que los niños —junto a docentes, ATPI u otros agentes educativos— se reúnen, comparten, conversan, planean, reflexionan, toman decisiones y resuelven situaciones que afectan la vida del grupo.

Desde una mirada pedagógica, la asamblea promueve el reconocimiento mutuo, la comunicación, la empatía y el ejercicio de la ciudadanía desde los primeros años. Según Tonucci (2005), es fundamental que la escuela dé lugar a la voz de los niños, no solo para escucharlos, sino para considerar sus ideas en la toma de decisiones. En coherencia con esta visión, la asamblea se convierte en un escenario privilegiado para el ejercicio del pensamiento crítico, la deliberación colectiva y la construcción de acuerdos.

La asamblea se caracteriza por su dinamismo y flexibilidad. No responde a una estructura rígida, sino que se adapta a las características del grupo, teniendo en cuenta el momento de la jornada, el propósito que la convoca y el interés que suscita en los niños. Puede organizarse para:

- Dar la bienvenida e iniciar el día con sentido y conexión.
- Reflexionar sobre experiencias vividas, ideas o emociones.
- Planear actividades o proyectos.

- Tomar decisiones sobre el uso del espacio o los materiales.
- Resolver situaciones de convivencia o desacuerdos entre pares.
- Evaluar lo vivido y proyectar lo que viene.
- Hacer la lectura de cuentos o narraciones de historias que introducen alguna experiencia.


Durante la asamblea, se promueve que los niños expresen lo que piensan y sienten, planteen preguntas, narren experiencias, escuchen con atención a los demás, formulen acuerdos, construyan hipótesis y propongan soluciones. Esta estrategia fortalece el desarrollo del lenguaje oral, el pensamiento lógico, la autorregulación, la conciencia emocional, la convivencia, la identidad y el sentido de pertenencia.

El rol del docente, del ATPI y de los otros agentes educativos no es el de conducir unilateralmente la conversación, sino el de facilitadores del diálogo, monitores del tiempo y el uso de la palabra, observadores de las emociones y comportamientos del grupo, y mediadores cuando surgen tensiones o dificultades para llegar a acuerdos. Es su responsabilidad propiciar una atmósfera de respeto, apertura y escucha activa.

Momentos de la asamblea

Aunque cada asamblea es única, suele estar organizada en los siguientes momentos:

- a) **Apertura:** se inicia con una actividad que favorezca la conexión del grupo, como un saludo, una canción, un juego corto o la lectura de un cuento. En este momento se reconocen las ausencias, se saluda a quienes regresan después de haber estado ausentes y se activa la disposición emocional para el encuentro.



b) Propósito: se comunica el motivo que convoca la asamblea. Puede ser una pregunta, una situación del grupo, una idea surgida en la jornada anterior o un interés de los niños. Esto permite sintonizarse con la conversación.

c) Conversación abierta: los niños participan expresando sus ideas, emociones, preguntas, inquietudes y propuestas. Se valora la escucha atenta, el respeto por el turno de la palabra y la disposición para considerar diferentes puntos de vista.

d) Cierre: se consolidan las ideas, se clarifican los acuerdos y se definen los compromisos que resultan de la conversación. Este momento permite reforzar la memoria colectiva del grupo y proyectar acciones futuras.



Frecuencia y duración

En salas de niños lactantes y con niños menores de dos años, no se recomienda realizar asambleas, ya que en estas edades predomina la comunicación preverbal, la atención compartida limitada y el interés por experiencias más sensoriales y vinculares. En su lugar, se pueden implementar momentos breves de bienvenida o rituales de inicio de jornada centrados en la contención emocional, el saludo individual y la conexión afectiva, sin esperar una participación verbal o sostenida del grupo.


En niños de dos a tres años, se sugiere realizar asambleas cortas, no superiores a 15 o 20 minutos, enfocadas en experiencias significativas y vivencias cotidianas, con mediación activa del adulto.

Desde los tres hasta los seis años, las asambleas pueden desarrollarse diariamente, con una duración aproximada de 20 a 30 minutos, permitiendo mayor participación y protagonismo de los niños.

En primer grado, se recomienda sostener espacios de asamblea todos los días, con una duración de 30 a 40 minutos, integrando procesos más complejos de planificación, toma de decisiones y análisis grupal.

Más que una estrategia pedagógica, las asambleas son una práctica que favorece el pensamiento crítico, la construcción de la ciudadanía, el sentido de pertenencia, el uso de la palabra y el ejercicio del derecho a la participación. En ellas, los niños son escuchados, se toman en cuenta sus puntos de vista y son reconocidos como interlocutores válidos en los procesos que afectan su entorno.

En el caso de los niños con discapacidad auditiva, la incorporación de mediaciones visuales y simbólicas —como pictogramas, lenguaje de señas o apoyos gráficos— resulta fundamental para garantizar su participación plena. Estas adaptaciones no solo promueven la inclusión educativa, sino que enriquecen la experiencia comunicativa del grupo y fomentan una cultura de respeto por las diversas formas de expresión. La asamblea, por tanto, es un espacio que educa en y para la participación, y se convierte en una de las estrategias más coherentes con una educación centrada en la garantía de los derechos y en la equidad.



10. LA EVALUACIÓN: UNA MIRADA VALORATIVA DEL PROCESO DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE



La evaluación en la educación de la Primera Infancia es una práctica pedagógica que forma parte del reconocimiento de cada niño como sujeto activo, singular y con diferentes capacidades, que transita su propio camino de desarrollo. En lugar de emitir juicios sobre si logra o no un indicador, o asignar calificaciones, la evaluación invita a los docentes, a los ATPI y a los otros agentes educativos a asumir una mirada valorativa de las múltiples formas en que aprenden, se expresan, crean, interactúan, sienten, comunican y desarrollan su autonomía. Se trata, entonces, de una evaluación comprensiva, formativa, continua y cualitativa, que observa, documenta e interpreta los procesos vividos.

Desde esta perspectiva, evaluar es valorar lo que cada niño es, sabe, hace, comprende y puede llegar a hacer, considerando sus características individuales, intereses, contextos sociales y ritmos de aprendizaje. Implica reconocer el sentido de sus acciones, sus búsquedas, conquistas y esfuerzos, y utilizar esa información para enriquecer la experiencia pedagógica y ofrecer acompañamientos pertinentes, oportunos y significativos que realmente impulsen su desarrollo.

La evaluación se fundamenta en los descriptores de progresión, que orientan la comprensión de los procesos vitales que ocurren en la Primera Infancia. A partir de estos, el marco curricular organiza los procesos de desarrollo y aprendizaje como coordenadas que permiten observar, interpretar y responder a los avances de cada niño, sin comparaciones ni estandarizaciones,

sino con una mirada apreciativa de su recorrido único.

Evaluar, entonces, no es controlar ni clasificar, sino comprender y acompañar. Es registrar lo cotidiano: los momentos en que ocurre algo significativo, por pequeño que parezca, y que revela una transformación, como una palabra nueva, un gesto compartido o una exploración que se convierte en descubrimiento. Como lo afirma Mari Carmen Díez (2013, p. 29), «...evaluar es un acto de amor, de reconocimiento, de confianza en que todo niño puede crecer, cambiar, aprender...».

Este tipo de evaluación es, además, un proceso ético y político: pone en el centro al niño. Invita a detenerse, a mirar con atención, a construir puentes entre lo que viven en el aula, en sus hogares y en sus entornos más cercanos, y a tomar decisiones pedagógicas basadas en la comprensión profunda de sus trayectorias de vida.



10.1 Propósitos de la evaluación en la educación de la Primera Infancia

Evaluar en la educación de la Primera Infancia tiene como propósito fundamental comprender y valorar los procesos de desarrollo y aprendizaje que viven los niños, desde una mirada respetuosa, apreciativa y vinculada a la experiencia concreta de cada grupo y comunidad educativa. Se trata de visibilizar lo que cada uno sabe, hace y puede llegar a ser, en función de su historia, sus características individuales, su entorno y sus potencialidades.

Desde esta perspectiva apreciativa, la evaluación permite a docentes, ATPI y otros agentes educativos:



Evidenciar los avances, logros y transformaciones que los niños experimentan a lo largo de sus primeros años de vida, reconociendo el sentido de sus acciones, sus intereses, sus modos de interactuar y sus expresiones singulares.



Compartir información significativa con los niños, las familias, otros docentes y agentes del sistema educativo, generando diálogos pedagógicos que fortalezcan la continuidad, la corresponsabilidad y el acompañamiento integral.



Tomar decisiones pedagógicas fundamentadas, ajustando los ambientes, las estrategias, los apoyos y las experiencias que se ofrecen, de manera que cada niño pueda desarrollarse al máximo según sus ritmos y posibilidades.



Identificar las oportunidades de acompañamiento específico cuando se observa que un niño requiere apoyos adicionales para fortalecer algunos procesos de su desarrollo, siempre desde una perspectiva que implique incluirlos a todos.



Sistematizar la práctica educativa, reconociendo los saberes que emergen de la experiencia cotidiana y reflexionando sobre lo que funciona y lo que puede mejorarse, para construir una pedagogía viva, contextualizada y en permanente transformación.

En este sentido, la evaluación es una herramienta para mejorar la calidad de la experiencia educativa que viven los niños. Es una oportunidad para detenerse a reflexionar a profundidad y recrear continuamente la propuesta pedagógica con sentido, sensibilidad y compromiso.

10.2 Evaluar, documentar, analizar y compartir: una secuencia para transformar la práctica pedagógica

La evaluación, entendida como un proceso de valoración pedagógica, va más allá de observar o registrar lo que los niños hacen. Como se ha mencionado, evaluar implica comprender, sistematizar y compartir información significativa que permita tomar decisiones educativas con sentido, fortalecer los vínculos con las familias y aportar a las acciones intersectoriales orientadas al desarrollo integral.

Para que este proceso cumpla su propósito, es fundamental considerar cuatro acciones interrelacionadas: evaluar, documentar, analizar y compartir. Estas no ocurren de forma aislada, sino que conforman una dinámica cíclica que permite generar y utilizar información relevante sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje. En conjunto, estas acciones ofrecen retroalimentación continua para ajustar las prácticas pedagógicas, visibilizar los avances de los niños y orientar apoyos oportunos que potencien sus trayectorias educativas.

- **Evaluar:** observar con intención pedagógica. Evaluar es mirar con propósito. Significa observar y escuchar con sensibilidad lo que los niños expresan a través del juego, el lenguaje, la acción, la emoción y el vínculo. Esta observación se orienta por los procesos de desarrollo y aprendizaje y por los descriptores de progresión, que permiten identificar momentos clave en la trayectoria de cada niño.

Docentes, ATPI y agentes educativos planifican qué procesos desean observar o profundizar, qué espacios o momentos ofrecen mayor riqueza expresiva y qué mecanismos de observación y registro se emplearán.

- **Documentar:** registrar para valorar lo vivido. La documentación pedagógica convierte lo observado en memoria viva. Es la práctica de registrar con palabras, imágenes, sonidos o producciones lo que ocurre en los escenarios educativos, en los momentos de juego heurístico, cesto de los tesoros, en las zonas de desarrollo y aprendizaje, talleres, proyectos o asambleas. No se trata de acumular evidencias sin sentido, sino de recoger aquello que permite comprender el proceso de cada niño, lo que intenta, lo que le interesa, lo que conquista, lo que le cuesta y lo que lo transforma.

Esta documentación se organiza de forma sistemática y ética, teniendo en cuenta la confidencialidad, la sensibilidad cultural y el derecho de cada niño a ser valorado en su singularidad.

- **Analizar:** interpretar para comprender y tomar decisiones. La evaluación no cobra sentido si no se analiza, es decir, si no se vuelve sobre la documentación recogida para interpretar lo que esto revela sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje. Los descriptores de progresión son herramientas clave en esta etapa: permiten ordenar la información, ubicar el momento del proceso en el que se encuentra un niño, y proyectar los apoyos o desafíos que podrían impulsarlo aún más.

El análisis no solo se centra en el individuo, sino también en el grupo, en la interacción entre pares, en la calidad del ambiente, en las estrategias implementadas y en la propia práctica pedagógica. Este es el momento en que la evaluación se convierte en reflexión profesional y genera aprendizajes para el equipo educativo.

- **Compartir:** comunicar para construir juntos. La evaluación es también un acto de corresponsabilidad. Los hallazgos no se quedan solo para el análisis del docente, ATPI y otros agentes educativos, sino que se comparten con las familias, con otros docentes, con equipos intersectoriales y con los propios niños, de acuerdo con su edad.

- ◆ Compartir con las familias permite fortalecer los vínculos entre el hogar y el escenario educativo a través del diálogo respetuoso y de la aplicación de estrategias como el cuaderno viajero, los encuentros periódicos o la entrega de portafolios. De este modo, se enriquecen las miradas sobre el proceso de cada niño y se construyen acuerdos para su acompañamiento integral.

- ◆ Compartir con otros docentes y profesionales facilita la continuidad del proceso educativo, especialmente en las transiciones entre niveles, en los cambios de modalidad o en la activación de rutas de apoyo especializadas. Los registros sistemáticos permiten articular la mirada pedagógica con la atención que ofrecen otros sectores, como salud, protección o inclusión educativa.

Además, al valorar lo vivido, el propósito de la evaluación se convierte en una oportunidad para



transformar la práctica pedagógica. Al contar con una comprensión más profunda del proceso de cada niño, los docentes, los ATPI y los otros agentes educativos están en mejores condiciones de tomar decisiones basadas en evidencias pedagógicas que les permitan:

- ◆ Rediseñar ambientes que potencien el desarrollo.
- ◆ Ajustar estrategias pedagógicas.
- ◆ Reconfigurar las rutinas en cuanto a tiempos, espacios, interacciones y materiales.
- ◆ Proponer experiencias más desafiantes, coherentes y pertinentes.
- ◆ Identificar señales de alerta y activar apoyos oportunos.
- ◆ Visibilizar prácticas exitosas y compartir el saber pedagógico construido.

Así, la evaluación, cuando se entiende como proceso reflexivo, ético y situado, deja de ser un trámite institucional y se convierte en una herramienta para garantizar el derecho a una educación de calidad desde la Primera Infancia. También se convierte en una herramienta para sustentar el quehacer educativo, ya que proponer estrategias y evaluar cuánto han progresado los niños permite no solo sistematizar el proceso, sino también tomar decisiones pertinentes basadas en los resultados y no en supuestos.

10.3 Mecanismos de evaluación: observar y escuchar con intención pedagógica

La evaluación en la educación de la Primera Infancia se lleva a cabo a través de mecanismos cualitativos que permiten comprender los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños desde una mirada sensible, atenta y pedagógica. Entre estos mecanismos, la observación y la escucha activa ocupan un lugar central, ya que son las principales formas para recoger información valiosa sobre lo que hacen, sienten, comprenden, descubren y necesitan.

Estos mecanismos no se aplican de manera improvisada: se planifican y orientan a partir de los procesos de desarrollo y aprendizaje y sus descriptores de progresión, que ofrecen un marco claro para observar con intención y escuchar con profundidad.

a) Observación: mirar con propósito pedagógico.

Observar no es simplemente ver lo que ocurre. Es un acto pedagógico intencionado que busca comprender el progreso en el desarrollo y los aprendizajes de los niños, tal como se manifiesta en las situaciones cotidianas. La observación permite identificar momentos significativos, interpretar gestos, conductas, expresiones o comportamientos, y valorar los avances que cada niño realiza desde su propio punto de partida.

Los descriptores de progresión cumplen un papel clave en este proceso. Orientan la mirada de docentes, ATPI y otros agentes educativos, ayudando a identificar qué aspectos del desarrollo están presentes, cuáles están en proceso de consolidación y qué otras experiencias podrían favorecer nuevas conquistas. Así, la observación se convierte en una herramienta para dar seguimiento a los procesos de forma continua.

Usar los descriptores de progresión como guía para observar permite:

- Focalizar la atención en comportamientos observables vinculados a cada proceso.
- Comparar lo observado con evidencias previas para reconocer avances o estancamientos.
- Planificar nuevas experiencias pedagógicas que respondan a lo que requieren los niños para potenciar el desarrollo en el momento oportuno.

b) Escucha atenta: acoger todos los lenguajes de la infancia. La escucha es una forma de presencia activa. Va más allá de las palabras y se abre a todos los lenguajes, formas de expresión y representación con las que los niños se comunican: el cuerpo, el juego, la mirada, los dibujos, los sonidos, los silencios, los comportamientos. Escuchar requiere disposición para comprender lo que se expresa de forma verbal y no verbal, y reconocer en ello pistas valiosas sobre lo que cada niño está construyendo internamente.

Los descriptores de progresión también son una herramienta para guiar la escucha. Invitan a preguntarse:

- ¿Qué intentan comunicar a través de esta expresión o gesto acerca de su desarrollo?
- ¿Cómo lo que expresan se relaciona con los procesos de desarrollo y aprendizaje que se movilizan?
- ¿Qué temas o intereses están emergiendo en sus palabras, preguntas o narrativas?

Escuchar desde los descriptores permite vincular lo que los niños comunican con su momento actual de desarrollo, generando así un puente entre sus expresiones y las decisiones pedagógicas que se tomarán para acompañarlos mejor.



10.4 Instrumentos de registro y análisis: documentar para comprender y promover el desarrollo y el aprendizaje

Observar y escuchar son acciones fundamentales en la evaluación; su valor pedagógico radica en el registro y análisis de aquello que se observa y se escucha, lo cual se traduce en decisiones educativas con sentido y pertinencia. Para ello, los instrumentos de registro permiten sistematizar las evidencias recogidas durante las experiencias y dar seguimiento a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños a lo largo del tiempo.

Estos instrumentos no son formatos rígidos que se llenan por obligación; por el contrario, se convierten en herramientas que están al servicio de la comprensión profunda de los procesos de desarrollo y aprendizaje que se espera que consoliden los niños. Su valor radica en permitir una documentación que corresponda con lo que hacen, sienten, descubren, y con lo que aún está por potenciarse.

Los descriptores de progresión funcionan como una brújula pedagógica dentro del proceso de registro y análisis, puesto que orientan qué aspectos del desarrollo se deben observar con más atención, cómo organizar la información recolectada y qué criterios utilizar para interpretar los avances. No se trata de «llenar casillas» o marcar si un proceso se alcanzó, sino de ubicar cada acción, comportamiento o expresión dentro de un proceso dinámico y permanente.



10.4.1 Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de registro de la evaluación que se proponen a continuación deben verse como referentes que apoyan el proceso de evaluación y no como formatos rígidos o aislados del proceso pedagógico; son herramientas que permiten capturar, interpretar y visibilizar aquello que los niños viven, expresan, experimentan y construyen en su día a día. Su uso requiere intencionalidad, constancia y una lectura pedagógica que se apoye en los procesos de desarrollo y aprendizaje y en sus descriptores de progresión como guía para comprender el momento del desarrollo y del aprendizaje en el que se encuentra cada niño.

- **Diario pedagógico:** permite llevar un seguimiento descriptivo y reflexivo de las situaciones del grupo o de casos individuales. Aporta una visión integral y cotidiana del desarrollo, articulando la observación con la reflexión pedagógica. Los docentes, los ATPI y los otros agentes educativos lo usan al final de la jornada para registrar aquellos momentos que llamaron su atención por su riqueza expresiva, por los desafíos que plantearon o por las interacciones que generaron. Puede organizarse a partir de los procesos de desarrollo y aprendizaje, considerando los núcleos pedagógicos de cada ámbito de experiencia, lo cual facilita su análisis posterior a la luz de los descriptores de progresión. También puede complementarse con pequeñas notas visuales —como dibujos, fotos o frases textuales— que ayuden a recordar detalles clave.
- **Registros anecdóticos:** se enfocan en momentos puntuales, no necesariamente planificados, que por su naturaleza permiten evidenciar aspectos relevantes del desarrollo o del comportamiento de un niño en particular. Se registran con brevedad y precisión, describiendo lo ocurrido, el contexto, las reacciones observadas y las posibles interpretaciones. Es útil para documentar expresiones inusuales, nuevas palabras que han adquirido, acciones, preguntas o ideas que sirvieron para ampliar la exploración o la experiencia, actitudes frente a situaciones inesperadas, cambios de comportamiento o manifestaciones emocionales intensas. Luego, se contrastan con los descriptores de progresión para comprender qué proceso de desarrollo y aprendizaje se está movilizando.



- **Portafolios o carpetas de registro:** sirven para organizar y valorar la producción de cada niño a lo largo del tiempo. Ofrecen evidencia concreta de la progresión en distintos aspectos como la expresión gráfica, el pensamiento simbólico, el lenguaje escrito, la representación espacial o el desarrollo corporal.

Se elabora un portafolio o carpeta por cada niño, y se seleccionan las producciones para dar cuenta de sus intereses, avances, formas de pensar o exploraciones. Estas pueden ir acompañadas de breves anotaciones del adulto que expliquen el contexto de producción, lo que se observó y cómo se relaciona con uno o varios procesos de desarrollo. Este instrumento también fortalece la comunicación con la familia al permitir compartir evidencias de la evolución del niño.

- **Registros gráficos, fotográficos o videográficos:** permiten capturar de forma visual o auditiva las experiencias de juego, exploración, expresión, movimiento o interacción, conservando una memoria viva del proceso. Son especialmente útiles para observar los procesos de desarrollo y aprendizaje que se manifiestan en la acción.

Se documentan con fotografías o videos breves de situaciones donde los niños están involucrados activamente en experiencias pedagógicas, por ejemplo construyendo con bloques, dramatizando una historia, resolviendo un conflicto, interactuando con materiales, entre otras. Luego, se seleccionan registros relevantes y se contrastan con los descriptores de progresión para identificar qué procesos se están expresando o consolidando.

- **Grabaciones de voz o videos breves:** posibilitan recoger evidencias del lenguaje espontáneo, los relatos, las explicaciones o los juegos verbales de los niños, lo que proporciona registros de su capacidad de análisis, organización del discurso, justificación de sus ideas, comprensión del entorno y nivel de simbolización.

Se graban conversaciones, juegos narrativos o explicaciones sobre lo que han hecho o lo que desean hacer, entre otras formas de lenguaje. Luego, estas grabaciones se analizan para identificar aspectos relacionados con el desarrollo del lenguaje oral, la comunicación, la argumentación, la creatividad o la construcción de identidad, siempre con referencia a los descriptores de progresión de acuerdo con la edad.



- **Cuaderno viajero:** es un instrumento que fortalece la comunicación entre el entorno educativo y el hogar, permitiendo a las familias compartir observaciones sobre el desarrollo de sus hijos, así como conocer lo que ocurre en el centro educativo.

El cuaderno se envía a diario o semanalmente a casa con propuestas para que la familia registre anécdotas, descubrimientos, intereses, logros o preguntas que surgen fuera del espacio educativo. Los docentes, los ATPI y los otros agentes educativos retoman estos aportes y los analizan desde los procesos de desarrollo y aprendizaje, construyendo así una comprensión más amplia y articulada entre contextos. Este instrumento también puede contribuir a generar confianza y corresponsabilidad entre los escenarios educativos y las familias.

Es fundamental recordar que los descriptores de progresión actúan como marco de referencia para guiar la recolección, el análisis y la interpretación de la información. Se trata de construir un sistema de documentación pedagógica que permita a docentes, ATPI y otros agentes educativos comprender en profundidad el momento del desarrollo y del aprendizaje en que se encuentra cada niño, y planificar acciones que realmente transformen sus experiencias.





10.5 Los procesos de desarrollo y aprendizaje y los descriptores de progresión como base para evaluar

Los procesos de desarrollo y aprendizaje constituyen la base estructurante de la evaluación propuesta en este marco curricular. A diferencia de los enfoques que se centran en indicadores de logro como metas que deben alcanzar todos los niños en tiempos determinados, este enfoque propone observar los procesos particulares de cada niño a lo largo del tiempo. Se trata de cambios cualitativos, visibles en sus maneras de actuar, pensar, comunicar, jugar, crear y relacionarse, que permiten apreciar el desarrollo como una trayectoria progresiva, diversa y profundamente única.

Cada proceso de desarrollo y aprendizaje se articula con los ámbitos de experiencia y los núcleos pedagógicos que estructuran la propuesta curricular. No son fragmentos aislados, sino expresiones integradas del desarrollo, que permiten comprender lo que aprenden, construyen y representan simbólicamente.

Desde el punto de vista de la evaluación, estos procesos ofrecen una mirada pedagógica no estandarizada que orienta la observación, el análisis y la documentación del desarrollo. Evalúan lo que está en curso, lo que se transforma, lo que emerge, y no solo el resultado. Por eso, el énfasis no está en medir si «logró o no» un aprendizaje, sino en valorar en qué momento del proceso se encuentra cada niño, y cómo acompañarlo mejor.

Para facilitar esta observación situada, se han definido descriptores de progresión que permiten reconocer con mayor claridad lo que ocurre en la experiencia cotidiana. Estos descriptores no son metas ni criterios de evaluación numérica, sino referencias observables, accesibles y comprensibles para docentes, ATPI y otros agentes educativos, que muestran los posibles momentos que evidencian progresión en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Los descriptores de progresión permiten:

- Observar con mayor intención y profundidad, reconociendo gestos, acciones, expresiones o decisiones que revelan sentidos de desarrollo o aprendizaje.
- Valorar la diversidad de trayectorias, sin clasificar ni comparar. Cada niño avanza desde su historia, su entorno y su manera particular de aprender.
- Tomar decisiones pedagógicas más precisas, basadas en lo que se observa, para enriquecer las experiencias, reorganizar los ambientes o ajustar los apoyos.

Utilizar los descriptores de progresión significa mirar lo cotidiano con sensibilidad y conciencia pedagógica: lo que sucede en una zona de desarrollo y aprendizaje, en un taller, en una conversación o durante el juego ofrece pistas valiosas sobre cómo va creciendo, desarrollándose y aprendiendo un niño. Esta mirada también permite confiar en lo que está por emerger, ofrecer nuevas oportunidades y celebrar cada avance como algo valioso, aunque sea pequeño.



Al ubicar la evaluación en torno a los procesos de desarrollo y aprendizaje, y no en resultados fijos, se transforma la manera de acompañar el desarrollo y el aprendizaje: se ofrecen experiencias de desarrollo y aprendizaje desde el respeto, se observa desde la confianza y se evalúa desde la certeza de que cada niño tiene su propio tiempo para potenciar al máximo sus capacidades.

Cuando los docentes, los ATPI y los otros agentes educativos planifican sus observaciones utilizando los descriptores de progresión, pueden definir de manera más clara:

- **¿Qué observar?:** acciones, comportamientos o expresiones específicas relacionadas con un proceso.
- **¿Cuándo observar?:** en qué momentos del día o en qué tipo de experiencias es más probable observar desarrollo y aprendizaje.
- **¿Cómo registrar?:** qué tipo de instrumento utilizar y qué anotar (verbalizaciones, gestos, situaciones, reacciones).

De este modo, los descriptores de progresión permiten:

- Anclar la documentación a procesos de desarrollo y aprendizaje, evitando una observación dispersa o solo anecdótica.
- Reconocer patrones de avance o aspectos por fortalecer al contrastar lo observado con los niveles de progresión descritos.
- Ajustar el acompañamiento pedagógico en función de lo que cada niño requiere para potenciar su desarrollo y aprendizajes.

Para comprender mejor esto, se presenta el siguiente ejemplo de Inicial 2:

Proceso de desarrollo y aprendizaje



Expresa seguridad al explorar, experimentar, jugar e interactuar con pares cuando sus familiares y adultos significativos están cerca; progresivamente, desarrolla un sentimiento de confianza que le permite emprender acciones y ampliar sus relaciones sociales con mayor autonomía e independencia.



Descriptor de progresión

Llama la atención de los adultos significativos y de los cuidadores para que lo acompañen en sus juegos y actividades cotidianas.

Muestra seguridad y confianza al separarse brevemente de su figura de apego para interactuar, jugar y compartir con pares y otras personas adultas.

Establece relaciones con personas adultas cuidadoras distintas a sus familiares, a quienes les expresa y comunica sus intereses, necesidades e iniciativas.



10.5.1 ¿Cómo observar a partir de los descriptores de progresión?

Tanto los docentes como los ATPI pueden planificar una observación durante un espacio de juego o una experiencia grupal como la realización de un taller. En lugar de mirar «todo lo que sucede», define previamente su foco de observación; para esto, se plantea algunas preguntas orientadoras con base en el proceso de desarrollo y aprendizaje que ha seleccionado promover:

- ¿El niño necesita que un adulto esté cerca para explorar? ¿De qué manera busca cercanía con el adulto?
- ¿Qué hace cuando la persona que lo cuida se aleja?
- ¿De qué manera establece interacción con otros niños?
- ¿Busca a otros adultos para que le acompañen en su juego o exploración?
- ¿Cómo expresa sus emociones cuando inicia o termina una experiencia grupal?
- ¿Qué actividades logra realizar sin el apoyo de los adultos y en cuáles requiere más ayuda?

Con estas preguntas y en el marco de los tres descriptores de progresión, el docente o el ATPI elabora un registro anecdótico o una narración en el diario pedagógico, describiendo situaciones concretas y contrastándolas con los descriptores de progresión para ubicar el momento de la progresión en el que se encuentra el niño. Un registro anecdótico podría ser, por ejemplo:

Durante el juego con bloques, Mariana se sienta junto a su madre, la toma de la mano y le dice: «Mira, voy a hacer una torre». Tras unos minutos, Mariana se incorpora y se une a un grupo de niños que juegan a cocinar. Su madre permanece a cierta distancia. Mariana ofrece comida de juguete a otro niño y, luego, invita al docente o al ATPI a que se involucre en el juego al ofrecerle un poco de sopa de gallina.

Al analizar esta situación, el docente o el ATPI identifica que Mariana se encuentra en transición entre los descriptores 1 y 2, dado que aún busca la mirada de su figura de apego, pero comienza a separarse con confianza del adulto cuidador y a establecer vínculos con pares y otros adultos.

10.5.2 ¿Qué decisiones pedagógicas se derivan de esta observación?

- Planifica más experiencias de juego en pequeños grupos para motivar el encuentro entre pares.
- Ofrece zonas de desarrollo y aprendizaje para que participe sin la presencia cercana del adulto cuidador.
- Amplía la observación a lo largo de los momentos de encuentro

Este uso intencionado de los descriptores de progresión fortalece la capacidad de docentes, ATPI y otros agentes educativos para comprender el proceso de cada niño desde una mirada apreciativa, y para documentar con sentido lo que ocurre en las experiencias educativas.





10.6 El SIGES en la evaluación del desarrollo y el aprendizaje

El Sistema de Gestión Educativa Salvadoreño (SIGES) es una herramienta institucional del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología que permite registrar, sistematizar y dar seguimiento a los procesos educativos de los niños en los diferentes niveles del sistema. En el caso de la educación para la Primera Infancia, el SIGES cumple un papel complementario y articulador dentro del proceso de evaluación pedagógica.

Si bien la esencia de la evaluación en este tramo se fundamenta en una mirada apreciativa, cualitativa y situada, la información que se documenta en las experiencias generadas en las estrategias como el cesto de los tesoros, el juego heurístico, las zonas de desarrollo y aprendizaje, los talleres, los proyectos, las asambleas, entre otras, se traduce en valoraciones institucionales que permiten evidenciar el seguimiento al desarrollo integral. Además, facilitan la comunicación con otros actores del sistema educativo y de la atención integral.

10.6.1 ¿Qué se registra en SIGES y cómo se conecta con el proceso pedagógico?

El marco curricular propone procesos de desarrollo y aprendizaje y descriptores de progresión como coordenadas para valorar el avance de cada niño. Esta información, observada y documentada en la práctica pedagógica, se sintetiza y se registra en el SIGES conforme a los periodos establecidos en el calendario escolar, a partir de las siguientes orientaciones:

- Se lleva a cabo una valoración del proceso de desarrollo y aprendizaje vinculado con los ámbitos de experiencia, tomando en cuenta la información recogida a través de los instrumentos sugeridos (diarios, registros anecdóticos, producciones, entrevistas con la familia, etc.).
- No se asignan calificaciones numéricas ni juicios absolutos, sino que se usan los descriptores de progresión para evidenciar el momento de progresión en el desarrollo y el aprendizaje en que se encuentra el niño, registrando la fecha de evaluación en la que alcanzó ese nivel en dicho proceso, y se complementan con narraciones que precisen estos avances.
- Se prioriza una mirada integral y formativa, enfocada en evidenciar el progreso en cada proceso, identificar aspectos por fortalecer y proponer apoyos, en lugar de clasificar o etiquetar.

Registrar en el SIGES no es un trámite administrativo, sino parte de una gestión pedagógica articulada, la cual permite:

- Sistematizar la progresión en el desarrollo y los aprendizajes de cada niño.
- Dejar evidencia para fortalecer la continuidad educativa en la transición a niveles posteriores.
- Visibilizar situaciones que requieran apoyos específicos o remisiones a equipos intersectoriales.
- Respalda los encuentros con las familias, ofreciendo una síntesis del proceso educativo.
- Brindar información confiable para la planificación institucional, la mejora continua y la garantía de derechos.





De igual manera, brinda información para realizar la activación de apoyos y rutas especializadas cuando durante la observación y el análisis pedagógico se identifican situaciones que pueden constituir una alerta en el desarrollo o el aprendizaje. Por lo tanto, es fundamental:

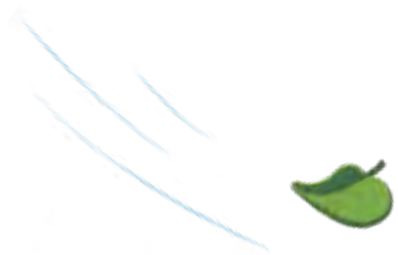
- Documentar cuidadosamente los hallazgos mediante los instrumentos sugeridos, vinculándolos con los descriptores de progresión.
- Compartir la información con el equipo institucional y con las familias desde un enfoque respetuoso, sin emitir diagnósticos, pero sí reconociendo la necesidad de apoyos adicionales.
- Elaborar un reporte especializado según el protocolo establecido por el MINEDUCYT, detallando el proceso de desarrollo y aprendizaje observado, los esfuerzos realizados y el tipo de apoyo que se considera pertinente.
- Registrar la situación en SIGES, activando la ruta de atención intersectorial que articule los servicios de salud, protección o inclusión educativa, según corresponda.

Evaluar desde esta mirada valorativa y comprensiva no es un ejercicio administrativo, sino una práctica profundamente ética,

pedagógica y transformadora. Es una forma de estar presentes con y para los niños, de reconocer sus trayectorias singulares y de acompañarlas con sentido y compromiso. Cuando la evaluación se basa en la observación sensible, en la escucha profunda y en la documentación con propósito, se convierte en el corazón de la práctica pedagógica. Los descriptores de progresión permiten mirar más allá del momento puntual para comprender lo que está emergiendo, y construir desde ahí ambientes, experiencias y vínculos que promuevan un desarrollo integral y sostenido.

El uso articulado del SIGES no representa una contradicción con este enfoque cualitativo, sino una oportunidad para fortalecer la coherencia entre lo pedagógico y lo institucional, garantizando el derecho de todos los niños a ser acompañados desde una educación inicial pertinente, coherente y de calidad.

Así entendida, la evaluación es un acto de compromiso profesional, una herramienta para el cambio y una declaración de confianza en la potencia de cada niño. Evaluar, entonces, es una forma de cuidar, de creer y de potenciar su desarrollo y aprendizaje.



11. ACTORES CLAVE QUE LIDERAN Y PARTICIPAN EN EL PROCESO DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE LA PRIMERA INFANCIA



La calidad de la atención, la educación, la protección y la crianza durante la Primera Infancia está directamente relacionada con la presencia, el compromiso y la formación de los adultos que acompañan a los niños. Estos actores constituyen el entorno más cercano y determinante para su desarrollo integral, bienestar y seguridad afectiva. En este sentido, son mediadores culturales, promotores del aprendizaje, referentes éticos y corresponsables en la garantía de derechos.

Las investigaciones en neurodesarrollo y psicología del vínculo han demostrado que las interacciones basadas en el afecto, el cuidado cariñoso y sensible favorecen la construcción de un apego seguro, que es la base para el desarrollo integral. Los niños que experimentan vínculos positivos se sienten reconocidos, valorados y capaces, lo que potencia una autoimagen saludable y fortalece su confianza para explorar el mundo.

Autores como Bruner, Vygotsky y Wood han fundamentado la importancia del rol del adulto en la construcción de aprendizajes a través del andamiaje, entendido como el acompañamiento ajustado que permite a los niños avanzar progresivamente hacia mayores niveles de autonomía, comprensión y desempeño. En consecuencia, los adultos en la Primera Infancia asumen múltiples funciones: mediadores, facilitadores, referentes afectivos y promotores del desarrollo y los aprendizajes.

Por tanto, la implementación de la política nacional Crecer Juntos requiere contar con personas idóneas, formadas y comprometidas,

quienes desde sus diferentes roles y funciones contribuyan a una atención educativa integral que incluye a todos, y con enfoque de derechos. A continuación, se detallan los perfiles y responsabilidades de los principales actores educativos en este proceso.

11.1 Docentes

Ser docente de Primera Infancia es ejercer una labor ética, pedagógica y política de alta responsabilidad. Implica desarrollar una mirada profunda y respetuosa de cada niño como sujeto de derechos, con potencialidades únicas y diversas formas de expresarse. Como lo señala Mari Carmen Díez (2005), el docente se asemeja a un artesano que moldea, con paciencia y sensibilidad, las condiciones que permiten a los niños desarrollarse plenamente.





Desde una perspectiva crítica y reflexiva, los docentes son investigadores de su propia práctica. Generan saber pedagógico a partir de la planificación, la observación, la documentación y la evaluación continua. Este saber no es estático, sino que se construye y resignifica en la relación diaria con niños, familias y colegas.

Los docentes deben ser agentes creativos, innovadores, éticos y conscientes de su trascendental rol en la formación de seres humanos integrales. Se espera de ellos un compromiso permanente con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como una actitud abierta al cambio, al trabajo colaborativo y a la formación continua. Su accionar no es la transmisión de conocimientos, sino que implica crear ambientes donde se vivencien los valores fundamentales para la convivencia, la construcción progresiva de la ciudadanía y la libre expresión.

El docente es un referente para los niños y la comunidad; su labor impacta profundamente en la construcción de valores como el respeto, la honestidad, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, puesto que los niños aprenden a relacionarse con otros desde lo que observan y experimentan en su relación cotidiana con los adultos. En este sentido, es un modelo ético y afectivo, cuya coherencia entre lo que dice y hace es clave para el desarrollo del carácter y las competencias socioemocionales desde los primeros años de vida.

En coherencia con el enfoque de la política nacional Crecer Juntos, los docentes de la Primera Infancia reconocen al niño como sujeto de derechos y protagonista de su desarrollo y aprendizaje. Este reconocimiento implica el compromiso de favorecer su participación, su capacidad de decisión, su expresión creativa y su desarrollo integral. Como lo expresa Loris Malaguzzi, «se trata de conseguir que los niños no tomen forma de experiencias, sino que sean ellos los que den forma a la experiencia»; es decir, que cada niño pueda explorar, transformar y construir conocimiento desde sus intereses, preguntas y potencialidades.

Este rol docente demanda sensibilidad, capacidad de escucha, dominio pedagógico y una visión amplia del desarrollo infantil. Supone también la habilidad para articular intencionalidades educativas con la realidad concreta de cada territorio, respetando la variedad familiar, cultural, social y lingüística, y favoreciendo procesos educativos contextualizados, pertinentes y significativos.

Los docentes contribuyen al desarrollo y al aprendizaje de los niños cuando:

- Planifican experiencias pedagógicas intencionadas, fundamentadas en el conocimiento del desarrollo infantil, los Estándares de Desarrollo y Aprendizaje de la Primera Infancia (EDAPI) y los principios del aprendizaje activo y significativo.
- Toman decisiones pedagógicas y didácticas pertinentes en el diseño de ambientes organizados, seguros, accesibles y funcionales, que favorecen la exploración, el juego y la interacción entre niños y adultos; así como en la organización de rutinas flexibles y coherentes con los ritmos individuales, y en la documentación sistemática de los procesos para hacer visible el pensamiento, las estrategias y las formas de aprender de cada niño.



- Valoran de manera continua y formativa, al utilizar diversas técnicas e instrumentos que permiten observar, interpretar y retroalimentar los avances y los desafíos en el proceso educativo, tanto a nivel individual como grupal.
- Fomentan el juego, la exploración, la experimentación, la expresión y la participación, al reconocer que estas son las experiencias vitales para el desarrollo integral y el aprendizaje durante la Primera Infancia.
- Establecen vínculos respetuosos y colaborativos con las familias y la comunidad, reconociéndolas como aliados fundamentales en la construcción de una experiencia educativa significativa, transformadora y sostenida a lo largo de la trayectoria educativa.

Así, ser docente en la Primera Infancia implica una vocación, una responsabilidad social, ética y política. Es ejercer una misión transformadora que impacta la vida de las personas desde los primeros años y que contribuye, de manera decisiva, a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

11.2 Asistentes Técnicos para la Primera Infancia

Los Asistentes Técnicos para la Primera Infancia (ATPI) son actores fundamentales en la implementación de la atención educativa en el ámbito familiar, institucional y comunitario, pues desempeñan un papel estratégico en la promoción del desarrollo integral y en el fortalecimiento de las capacidades parentales y familiares. Su labor se centra en organizar y desarrollar círculos de familia y visitas domiciliarias, constituyéndose en puentes entre el hogar, la comunidad y las orientaciones pedagógicas del MAIPI.

Desde una perspectiva de corresponsabilidad y enfoque de derechos, los ATPI, al igual que los docentes, asumen un compromiso ético, social y político al orientar a las familias para que reconozcan el valor pedagógico de las rutinas cotidianas. La alimentación, el descanso, el juego, el baño, el cambio de pañal, el sueño y el afecto toman un lugar fundamental para resignificar las relaciones y las experiencias en la construcción del vínculo afectivo, permitiendo que cada interacción con el niño sea una oportunidad para potenciar su desarrollo integral.

El rol del ATPI complementa el rol que tienen las familias, por lo cual acompañan y orientan las prácticas de cuidado y crianza, y ofrecen herramientas a las familias y cuidadores principales para que ejerzan su función educativa de manera informada, respetuosa, afectiva y sensible a los ritmos y particularidades de cada niño. En este sentido, promueven el reconocimiento del saber familiar y comunitario, lo cual fortalece la apropiación cultural de las prácticas de educación y cuidado.

Los ATPI hacen presencia en escenarios diversos —urbanos, rurales y en condiciones de alta vulnerabilidad—, por lo que su labor exige una capacidad de adaptación al contexto, sensibilidad intercultural y habilidades para el trabajo con grupos heterogéneos. Su trabajo se articula con otros sectores como salud y nutrición, protección y bienestar, cultura, entre otros, como parte del modelo intersectorial de atención integral a la Primera Infancia impulsado por la Política Nacional Crecer Juntos.

Contribuyen al desarrollo y aprendizaje del niño cuando:

- Planifican sus intervenciones educativas al considerar las características socioculturales del contexto, la variedad de las familias y las particularidades de cada grupo etario, priorizando enfoques que promuevan el desarrollo integral, que promuevan la participación y que incluyan a todos los niños.





- Articulan acciones interinstitucionales para asegurar la atención integral, vinculando a las familias con servicios de salud y nutrición, protección y bienestar, educación y cuidado, promoviendo la identidad cultural y acceso a derechos.
- Llevan a cabo jornadas de atención en círculos de familia y realizan visitas domiciliarias como estrategias clave para acompañar el desarrollo y los aprendizajes en los primeros años de los niños.

11.3 Directores y subdirectores

Los directores y los subdirectores de centros educativos son figuras clave en el aseguramiento de la calidad educativa en la Primera Infancia. Su liderazgo incide directamente en la creación de entornos pedagógicos, organizativos y comunitarios que favorecen el desarrollo integral del niño, así como en la consolidación de una cultura institucional centrada en el respeto, la inclusión educativa, la igualdad en las oportunidades y la corresponsabilidad.

El director lidera y gestiona el proyecto educativo institucional, y orienta su diseño e implementación de forma articulada con los principios, los enfoques y objetivos de la Política Nacional Crecer Juntos. Desde esta perspectiva, es garante de que la visión, la misión y las prácticas del centro educativo respondan a las necesidades reales de la niñez y de sus familias, promoviendo procesos de mejora continua, innovación pedagógica, gestión participativa y articulación intersectorial.

Su rol integra la gestión pedagógica, administrativa y comunitaria, lo que implica planificar, organizar, dirigir, supervisar, evaluar y retroalimentar las acciones que se desarrollan en el centro, así como garantizar que las condiciones materiales, humanas y relacionales favorezcan el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para la Primera Infancia.

Una de sus responsabilidades más relevantes es el fortalecimiento del liderazgo pedagógico colectivo a través del acompañamiento permanente a docentes y otros agentes educativos, promoviendo espacios de formación, reflexión pedagógica, análisis de la práctica y toma de decisiones compartidas. Asimismo, genera condiciones para que las familias y la comunidad participen en la vida del centro educativo como corresponsables del proceso de desarrollo integral.

El subdirector respalda y complementa esta labor, asumiendo plenamente las funciones del director en caso de ausencia, y al participar activamente en la gestión y el liderazgo institucional.

Contribuyen al desarrollo y al aprendizaje del niño cuando:

- Acompañan, orientan y supervisan los procesos pedagógicos que implementan los docentes, asegurando su coherencia con los principios del desarrollo infantil, el marco curricular y los programas de desarrollo y aprendizaje.
- Gestionan los recursos, los materiales, la infraestructura y las condiciones organizativas necesarias para que las experiencias pedagógicas sean pertinentes, seguras y significativas.
- Articulan acciones con otros sectores e instituciones como salud, protección, desarrollo social y gobiernos locales con el fin de garantizar la atención integral y el ejercicio pleno de los derechos del niño.

- Fomentan el vínculo entre familias y escuela al reconocer a los padres y cuidadores como coeducadores, al fortalecer su participación y promover relaciones colaborativas y respetuosas.
- Promueven espacios de participación, diálogo, transparencia y rendición de cuentas, en los que se escuchen las voces de todos los miembros de la comunidad educativa y se construyan colectivamente acuerdos que fortalezcan el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad.

Desde esta perspectiva, los directores y subdirectores no solo cumplen funciones administrativas, sino que son líderes estratégicos en la construcción de centros educativos que actúan como entornos protectores, generadores de oportunidades para el desarrollo humano y social desde la Primera Infancia. Su compromiso con la equidad, la calidad y la inclusión educativa convierten a la institución en un escenario clave para el desarrollo sostenible y la transformación del país.

11.4 Agentes educativos

Se reconoce como agentes educativos a todas aquellas personas que, desde distintas funciones y niveles de responsabilidad, participan activamente en la atención y la educación de la Primera Infancia. Este grupo diverso incluye, entre otras personas, a facilitadoras del desarrollo, auxiliares de aula, cuidadoras, bebetecarias, personal de servicios generales, gestores pedagógicos y profesionales que integran equipos interdisciplinarios como psicólogos, trabajadores sociales, nutricionistas, fonoaudiólogos y promotores comunitarios.

Aunque sus funciones pueden diferir según la modalidad de atención, el tipo de institución y el nivel de formación, todos estos actores tienen un rol complementario y esencial para que la atención brindada a los niños sea coherente, continua, pertinente y centrada en su desarrollo integral. Su participación activa permite materializar el enfoque intersectorial... que orienta la Política Nacional Crecer Juntos al articular dimensiones pedagógicas, afectivas, sociales, culturales, ambientales y de cuidado en el día a día de los servicios.





Los agentes educativos apoyan la creación y el sostenimiento de entornos seguros y protectores que posibilitan experiencias significativas de aprendizaje, socialización, juego, exploración y cuidado. Su acompañamiento cercano y cotidiano fortalece los vínculos entre los niños y las personas adultas, propician el bienestar emocional, facilitan la convivencia y contribuyen a detectar oportunamente alertas que puedan afectar el desarrollo o la garantía de derechos.

En el caso del personal auxiliar y de servicios generales, su rol es especialmente importante en la promoción de ambientes higiénicos, ordenados y funcionales, que resguarden la salud y la seguridad de los niños, al tiempo que aportan a una cultura de cuidado colectivo. En muchas comunidades, estas personas también constituyen referentes afectivos y de confianza para las familias, por lo que su participación consciente y sensibilizada en la atención a la Primera Infancia es clave.

Los equipos interdisciplinarios, por su parte, aportan una mirada técnica y especializada que enriquece el diseño, la implementación y la evaluación de las estrategias de atención integral. A través del trabajo articulado con docentes, ATPI, directivos y familias, contribuyen a la construcción de respuestas contextualizadas, basadas en el conocimiento del desarrollo integral, la prevención de riesgos y la promoción de factores protectores.

Es en la convergencia, coordinación y complementariedad de todos estos actores donde se hace posible una atención integral de calidad. Cuando cada uno reconoce y asume su responsabilidad en el desarrollo infantil temprano, desde una perspectiva de corresponsabilidad y trabajo colaborativo, se fortalecen las condiciones para que los niños ejerzan plenamente sus derechos.

Esta participación articulada se enmarca en los principios de equidad, pertenencia cultural y participación comunitaria, pilares fundamentales de la Política Nacional Crecer Juntos. Por ello, es fundamental que las instituciones promuevan procesos de formación, acompañamiento, valoración y dignificación del trabajo de todos los agentes educativos, reconociendo que cada rol —por diverso que sea— aporta significativamente al bienestar, al desarrollo y al aprendizaje de la Primera Infancia salvadoreña.

12. LA FAMILIA CORRESPONSABLE DE LOS PROCESOS DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE



La familia constituye el primer entorno donde los niños establecen vínculos afectivos seguros, adquieren el lenguaje, inician la exploración del mundo que les rodea y construyen sus primeros aprendizajes. Como núcleo esencial de socialización, la familia ofrece contención emocional, protección, orientación y transmisión de valores fundamentales que configuran la identidad individual, cultural y la manera de habitar y comprender el mundo.

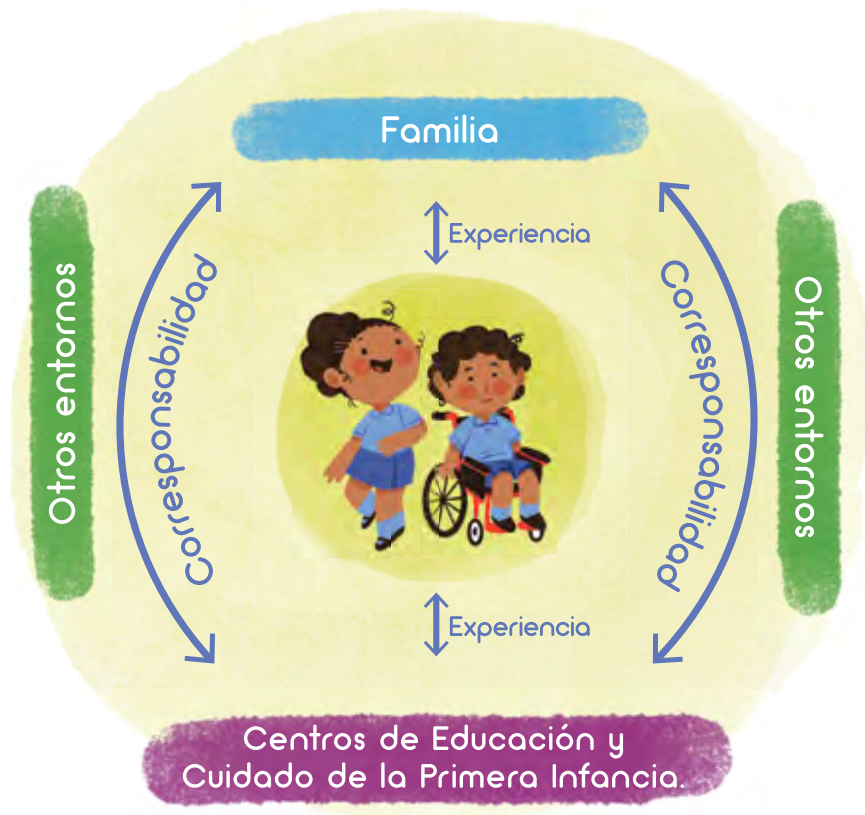
Desde esta perspectiva, los escenarios educativos para la Primera Infancia no buscan reemplazar la función de la familia, sino que la amplían, la fortalecen y la complementan. Las experiencias educativas desarrolladas en los centros educativos, círculos de familia y el Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAPI) deben contribuir a profundizar los aprendizajes que tienen lugar en el hogar, potenciar las habilidades diversas y

garantizar que los niños encuentren múltiples oportunidades para expresar sus ideas, experimentar, resolver problemas, construir conocimientos y fortalecer su identidad, autonomía y autoestima.

Tanto la familia como los centros de Educación y Cuidado para la Primera Infancia (ECPI) cumplen un papel fundamental en la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura al facilitar su comprensión del entorno social, natural y simbólico, y permitir su incorporación progresiva a la vida en comunidad. Por ello, ambos espacios deben reconocerse como microsistemas interdependientes que configuran las experiencias más significativas para el desarrollo y los aprendizajes de los niños, en coherencia con el enfoque ecológico del desarrollo infantil y el principio de corresponsabilidad que promueve el MAIPTal como se muestra en el **diagrama 2**.



Diagrama 2. Relación entre familia y centros de Educación y Cuidado para la Primera Infancia (ECPI) en el desarrollo de procesos de desarrollo y aprendizaje



Construir una relación sólida entre los ECPI y la familia exige un proceso comunicativo basado en el respeto, la confianza y la valoración mutua de saberes. Supone reconocer que ambos actores comparten la responsabilidad de garantizar el desarrollo integral de los niños, y que el bienestar infantil se potencia cuando hay coherencia entre los valores, las prácticas, las expectativas y los apoyos que se brindan en cada contexto.

Las familias necesitan confiar en que los escenarios educativos y de atención ofrecen educación, cuidado, afecto y experiencias pedagógicas de calidad. A su vez, las diferentes modalidades deben confiar en la disposición, el compromiso y la capacidad de las familias para asumir un rol activo y consciente en los procesos educativos. Esta alianza solo es posible si ambas partes se reconocen como copartícipes de una misión común: asegurar a los niños las condiciones humanas, pedagógicas, materiales y sociales que les permitan ejercer sus derechos de manera progresiva y alcanzar su máximo potencial de desarrollo y aprendizajes.

Favorecer la participación de la familia en los centros ECPI supone la consolidación de procesos de comunicación abierta, permanente y bidireccional, que permitan escuchar y considerar sus expectativas, experiencias y conocimientos. Este vínculo va más allá de la transmisión de información o la asistencia a reuniones formales; requiere construir relaciones horizontales y dinámicas de trabajo conjunto que promuevan el diálogo, la colaboración, la planificación compartida y el seguimiento conjunto de las acciones.

En este sentido, es necesario transformar la visión de la familia como receptora pasiva de orientaciones para asumirla como un actor activo y reflexivo, con saberes valiosos que enriquecen el proceso educativo. Los docentes, los ATPI y los otros actores educativos deben propiciar espacios para planificar experiencias en conjunto, reflexionar sobre inquietudes cotidianas, compartir logros, identificar oportunidades de mejora y generar acuerdos que fortalezcan las prácticas de crianza, el acompañamiento emocional y la promoción del desarrollo y el aprendizaje en el hogar.

Las modalidades de atención en educación y cuidado para la Primera Infancia tienen la responsabilidad de desarrollar estrategias que permitan a las familias fortalecer, resignificar o transformar sus prácticas de interacción con el niño, de modo que reconozcan el impacto que sus acciones tienen sobre el desarrollo infantil. Es clave acompañarlas en la identificación de situaciones que les generan inquietud —como el manejo de berrinches, la organización de rutinas de sueño, el desarrollo de la autonomía, el inicio del control de esfínteres, la convivencia entre hermanos, o el establecimiento de límites claros y afectivos—, orientando la búsqueda conjunta de soluciones desde un enfoque sensible y respetuoso.

La participación genuina de las familias ocurre cuando:

- Se involucran en el proyecto educativo, comparten sus propósitos y reconocen a los docentes, los ATPI y otros agentes educativos como aliados en la crianza y educación de sus hijos.
- Dan continuidad en el hogar a los procesos promovidos desde los escenarios educativos, vinculando la vida cotidiana con experiencias que favorecen la curiosidad, la construcción de hábitos, la regulación emocional, la identidad y la interacción respetuosa con sus pares.
- Mantienen una comunicación constante y fluida, compartiendo observaciones sobre el desarrollo de los niños y notificando oportunamente hechos que puedan incidir en su desarrollo y bienestar.
- Actúan de manera oportuna junto con el equipo educativo ante cualquier situación que implique la vulneración de derechos.
- Implementan prácticas de cuidado afectivo, establecen límites con claridad y participan de forma activa en las actividades del hogar, en función de la edad, los intereses y las capacidades de los niños.

Con el propósito de mantener una estrecha colaboración con la familia, es fundamental pensar en diversas estrategias y mecanismos de comunicación y participación:

- **Comunicación constante y espontánea:** sucede en los momentos de llegada y salida de los niños, en los cuales se intercambia información sobre lo que ocurrió en el hogar o durante el tiempo de atención en el centro de ECPI. Se pueden usar instrumentos como diarios o cuadernos

viajeros en los que las familias, los docentes y los ATPI registran eventos significativos que presenciaron, por ejemplo: sus primeros pasos, el ir solo al baño, la relación que construyó con un amigo, una pregunta que hizo o alguna novedad que presentó. También pueden utilizarse las carteleras informativas a la entrada del centro o del sitio de encuentro para brindar información de interés.



- **Encuentros individuales:** espacios de conversación en los que se atienden inquietudes o situaciones particulares de la familia relacionadas con el desarrollo y los aprendizajes del niño. Es fundamental iniciar la reunión mostrando los aspectos positivos, resaltar los logros y avances, antes de plantear los aspectos que se requieren fortalecer. También son de gran utilidad para conocer a las nuevas familias que se integran a la modalidad de ECPI como mecanismo para que se sientan acogidos y reconocidos.
- **Encuentros grupales:** ofrecen la posibilidad de compartir información general con todas las familias, tomar decisiones colectivas frente a alguna situación particular de la modalidad como, por ejemplo, qué hacer con la huerta, conocer más del proyecto pedagógico y escuchar propuestas para fortalecerlo. Asimismo, brinda la oportunidad de apoyar a las familias en su labor de cuidado y crianza mediante la realización de talleres en torno a temas de interés.

- **Informes escritos:** son textos que describen detalladamente los avances, los logros, los intereses, las nuevas conquistas, los miedos, las dificultades, entre otros aspectos que acontecen en la cotidianidad del niño. Se trata de ilustrar, a través de palabras, imágenes o creaciones propias, las experiencias que vive cada niño.
- **Vinculación de las familias en las actividades cotidianas del grupo:** abarca el ingreso de niños que asisten por primera vez a una modalidad de ECPI. Durante las primeras semanas, se invita a las familias a permanecer en el centro junto a sus hijos, de forma progresiva, como estrategia para transmitir seguridad emocional, facilitar el proceso de adaptación y permitir que exploren el nuevo entorno a su propio ritmo. Este acompañamiento no solo mitiga el estrés que puede provocar la separación, sino que también fortalece la relación de confianza entre familia y personal educativo.

Además del período de adaptación, las familias pueden participar en múltiples momentos del quehacer cotidiano del grupo. Por ejemplo, se les puede invitar a:

- Asistir y colaborar en celebraciones especiales como cumpleaños, festividades culturales o fechas conmemorativas, reconociendo y valorando las tradiciones propias de cada familia, comunidad y grupo étnico.
- Acompañar salidas pedagógicas o recorridos comunitarios, aportando su experiencia, fortaleciendo el vínculo con niños y compartiendo conocimientos relacionados con el territorio o la actividad propuesta.
- Leer cuentos, narrar historias o compartir canciones y juegos de su infancia con el objetivo de enriquecer la propuesta pedagógica, visibilizar la variedad cultural de las familias y posicionarlas como portadoras de cultura, saberes y tradiciones.
- Colaborar en los proyectos y talleres mediante el aporte de su oficio o profesión, la participación en actividades prácticas que amplíen las experiencias o la donación de materiales.
- Aportar a la organización y adecuación de los espacios educativos con propuestas que surjan desde la comunidad como la creación

de huertos escolares, ambientación de zonas de desarrollo y aprendizaje o elaboración de materiales pedagógicos.

- Realizar visitas al hogar para conocer el contexto familiar, comprender mejor las dinámicas cotidianas y reforzar el vínculo entre el centro educativo y la familia desde una mirada integral.

El fortalecimiento del vínculo con las familias requiere una construcción sostenida de la confianza. Esta es la base de una relación educativa sólida, centrada en el bienestar del niño y orientada a promover la corresponsabilidad como principio de equidad y de promoción del desarrollo.

Los procesos de desarrollo y aprendizaje en la Primera Infancia se consolidan en la interacción con múltiples actores y entornos. Como lo expresó Jerome Bruner: «La educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura. Por eso debemos preguntarnos qué función cumple dentro de la cultura y qué papel juega en las vidas de aquellos que participan en ella» (Bruner, 1997, p. 17). En este sentido, tejer redes de apoyo con la comunidad favorece el intercambio de saberes y cultura, la resignificación de prácticas, la mejora de condiciones sociales y ambientales y la organización de entornos protectores que colocan a la niñez en el centro de las prioridades colectivas.



13. FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR

Este marco curricular parte del reconocimiento de que la educación de calidad es un derecho de todos los niños, sin excepción. Desde una mirada de la inclusión educativa y equitativa, se consideran las particularidades individuales como una riqueza presente en cada grupo educativo. Se reconoce a los niños como seres únicos, con diferentes características personales, ritmos de desarrollo, condiciones de salud, contextos familiares y culturales, experiencias de vida únicas, pertenencias étnicas y experiencias lingüísticas, situaciones de discapacidad u otras circunstancias particulares.

Por ello, cuando los docentes, los ATPI y los demás agentes educativos generan oportunidades para favorecer el desarrollo y el aprendizaje, deben hacerlo desde un enfoque de derechos y la visión que aporta el desarrollo integral, mediante la flexibilización curricular y la identificación de los apoyos y recursos necesarios para que la educación y el cuidado respondan a las necesidades del niño, y no sea el niño quien deba adaptarse a las condiciones del sistema.

Tanto la flexibilización curricular como la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación, y de los apoyos pertinentes, se relacionan entre sí; no se limitan a responder a una condición o necesidad específica, sino que forman parte de una pedagogía para todos y para cada uno, que reconoce las diferencias, elimina barreras y crea condiciones reales de participación, así como oportunidades equitativas para que el aprendizaje y el desarrollo integral sucedan.

La eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación son acciones necesarias para erradicar o disminuir significativamente las posibles desventajas en el acceso o la participación, y garantizar así oportunidades educativas equitativas y la inclusión educativa. No modifican el currículo, pero se aplican en el entorno educativo para garantizar que se eliminen las barreras que limitan su desarrollo y aprendizaje. Por ejemplo, ajustes realizados a la infraestructura, a la distribución u organización

de los materiales, entre otros, para mejorar la accesibilidad y las oportunidades de éxito.

La flexibilización curricular está vinculada con la previsión de cualquier posible necesidad de apoyo específico. Para ello, se parte de la caracterización del grupo clase, en la cual se identifican intereses, fortalezas y necesidades de apoyo, información que podrá ofrecer un panorama de la situación de todos y de aquellos niños que requieren un abordaje más situado, asegurando condiciones que promuevan oportunidades educativas para todos.

La flexibilización curricular se refiere a la toma de decisiones pedagógicas intencionadas que se realizan al currículo y que inciden directamente en la planificación, la organización de los ambientes, los materiales, las rutinas o las estrategias pedagógicas, con el fin de garantizar que cada niño pueda participar, aprender y desarrollarse plenamente, sin limitaciones basadas en los requerimientos curriculares. Estas decisiones deben fundamentarse en la observación, la caracterización y la comprensión de las trayectorias individuales, y a la vez contar con el rigor necesario para retar y generar aprendizajes reales. Dicho en otras palabras, no se trata de bajar el nivel de exigencia, sino de buscar diversas maneras de lograr que todos y cada uno de los niños aprendan.





Por tanto, cuando se plantea la flexibilización curricular, se debe tener claridad de que no es un proceso caótico ni improvisado. Por el contrario, la flexibilización curricular es una práctica intencionada, guiada por decisiones pedagógicas conscientes que los docentes toman como mediadores del aprendizaje. Estas decisiones permiten «anticipar» y «generar oportunidades diferenciadas para promover el desarrollo y el aprendizaje», respondiendo a las distintas condiciones de los niños.

Asimismo, la flexibilización curricular no busca crear grupos homogéneos ni etiquetar a los niños. Aunque muchas de sus bases teóricas provienen del campo de la educación especial, la evidencia acumulada demuestra que las estrategias de flexibilización benefician a todos, no solo a quienes se encuentran en condición de vulnerabilidad. Como señalan Reis y Renzulli (2018) y Tomlinson (2017), cuando el desarrollo de cada estudiante está en el horizonte del docente, este adecua las experiencias formativas para que tengan el mayor impacto posible en cada persona, favoreciendo trayectorias educativas más justas y significativas.

Otro aspecto clave es que la flexibilización curricular no consiste únicamente en realizar ajustes superficiales o cuantitativos. Reducir la cantidad de ejercicios a quienes presentan dificultades o permitir el uso de un traductor a un estudiante cuya lengua materna es diferente puede ser útil en ciertos casos, pero no constituye en sí mismo un proceso de flexibilización. Este exige transformaciones más profundas en la manera en que el currículo se concreta en la práctica. Se trata de analizar y modificar cómo se motiva, se representa y se ofrecen oportunidades para expresar el aprendizaje, asegurando que todos los niños tengan vías reales de acceso y participación.

Es fundamental aclarar que la flexibilización curricular no baja las expectativas sobre los niños. No se trata de «hacer más fácil» el aprendizaje para ciertos grupos, sino de identificar y remover barreras que limitan su progreso. En lugar de disminuir el nivel de desafío, se ajustan las formas de acceso y las oportunidades de mediación, manteniendo altas expectativas para todos. Desde una perspectiva sociocultural, se busca justamente que los niños vayan más allá de lo que pueden lograr por sí mismos, avanzando desde su zona de desarrollo efectivo hacia su zona de desarrollo potencial, primero con apoyo docente y luego con creciente autonomía.

En síntesis, la flexibilización curricular es un pilar esencial de la inclusión educativa porque garantiza que el currículo sea accesible, comprensible y desafiante para todos los niños. Su propósito no es alterar el currículo sin rumbo, sino asegurar que cada niño encuentre un camino significativo para aprender, participar y desarrollar su máximo potencial dentro de un marco común que reconoce la diversidad como riqueza y no como una excepción a la norma.

13.1 Consideraciones para la inclusión educativa

La flexibilización curricular para la Primera Infancia se sostiene sobre las siguientes premisas:

- **Accesibilidad e inclusión educativa:** garantizar que todos los niños puedan participar, asegurando las oportunidades educativas equitativas, y eliminando barreras físicas, sociales, comunicativas, culturales o pedagógicas.
- **Individualidad:** reconocer que cada niño necesita apoyos diferenciados para desarrollarse, según sus propias condiciones y potencialidades.
- **Autonomía y dignidad:** promover que los niños participen activamente en la vida cotidiana del escenario educativo, tomen decisiones y construyan su identidad desde el reconocimiento de su valía y el fortalecimiento de su autoestima.

El reconocimiento e identificación de barreras existentes que limitan el desarrollo, el aprendizaje

y la participación es un paso fundamental para realizar la flexibilización curricular. Estas barreras pueden originarse en los entornos, en las prácticas, en las creencias o en las condiciones institucionales. Algunas de las más comunes son:

- **Barreras actitudinales:** se refiere a prejuicios, temores o estereotipos que limitan la participación plena del niño.
- **Barreras metodológicas:** estrategias de enseñanza poco pertinentes, homogéneas o rígidas, que no consideran los ritmos de desarrollo y aprendizaje individuales.
- **Barreras organizativas:** rigidez en la distribución del tiempo, del espacio o del recurso humano; falta de articulación entre profesionales; y ausencia de mecanismos de acompañamiento.
- **Barreras de acceso físico o sensorial:** obstáculos arquitectónicos, ausencia de señalización accesible, iluminación o mobiliario inadecuado.
- **Barreras socioculturales:** concepciones excluyentes; discriminación; desconocimiento de las lenguas, la identidad o las prácticas culturales de los pueblos indígenas.
- **Barreras de comunicación:** limitaciones en las formas de expresión y comprensión del entorno educativo que afectan a niños que requieren otros sistemas simbólicos distintos al lenguaje oral o escrito, como los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), lengua de señas, pictogramas, apoyos visuales, gestuales o tecnológicos. Estas barreras aparecen cuando no se contemplan estos medios en la planificación, en los materiales, en las interacciones o en los modos de participación.

13.2 Pautas para desarrollar la flexibilización curricular

Desde el enfoque de inclusión educativa que orienta este marco curricular, la flexibilización curricular permite eliminar o reducir las barreras que dificultan la participación, el aprendizaje y el desarrollo pleno del niño. Buscan garantizar que todos puedan acceder, participar y progresar en el desarrollo y los aprendizajes, considerando sus características individuales, particularidades y capacidades.

A continuación, se presentan algunas pautas básicas que le pueden ayudar a implementar esta práctica de manera efectiva:

1. **Revise la caracterización de su grupo clase:** la caracterización del grupo es la base de cualquier planificación didáctica que considera la inclusión educativa. Al entender las necesidades generales del grupo, el docente puede identificar patrones comunes, intereses y distintas condiciones para aprender, que guiarán sus estrategias de enseñanza.
2. **Revise la caracterización de los niños que requieren más apoyo:** dentro del grupo siempre habrá niños que necesitarán mayor apoyo. Identificar



sus necesidades específicas es crucial para ofrecerles un aprendizaje que esté alineado con sus capacidades y potencial. La flexibilización curricular debe priorizar la accesibilidad para estos niños, sin perder de vista los procesos de desarrollo y aprendizaje.

3. Identifique motivaciones e intereses individuales: conocer los intereses de los niños es clave para diseñar experiencias que generen compromiso y motivación. Estos intereses pueden variar desde actividades recreativas, temas específicos o materiales de trabajo preferidos. Una actividad diseñada en torno a los intereses individuales se convierte en una oportunidad para que el niño participe activamente.

4. Reconozca los tiempos de aprendizaje diferenciados: es importante aceptar que los niños completarán las actividades en diferentes tiempos. Este es un principio esencial de la inclusión educativa. Algunos necesitarán más tiempo para finalizar una tarea, mientras que otros la completarán rápidamente. La planificación debe incluir alternativas para que todos los niños puedan trabajar a su ritmo, sin sentirse presionados o quedarse rezagados.



5. Ofrezca múltiples maneras de motivar el desarrollo de una actividad: brindar opciones a los niños es una excelente forma de motivarlos. Por ejemplo, si el propósito es realizar una suma, ofrezca la posibilidad de hacerlo con material concreto, como cubos o bloques, o en una hoja de trabajo. Este enfoque no solo fortalece la autonomía del niño, sino que también facilita la comprensión desde sus propias preferencias de aprendizaje.

6. Ofrezca múltiples maneras de representar su comprensión de los procesos: la representación puede ser visual, textual, audiovisual o mediante materiales concretos. Contar con una variedad de opciones ayuda a que más niños progresen y avancen en su desarrollo y aprendizajes, dado que cada uno procesa la información de formas distintas. Usar medios visuales, como infografías o videos, o presentar ejemplos concretos permite que los procesos de desarrollo y aprendizaje sean comprensibles para todos.

7. Ofrezca múltiples maneras para que los niños demuestren su aprendizaje: ofrezca oportunidades para que el grupo pueda expresar lo que ha aprendido de diferentes maneras. Por ejemplo, para aquellos que aún no dominan la escritura, hacer un dibujo puede ser una excelente manera de expresar sus conocimientos. Otros pueden optar por expresarse oralmente o a través de un escrito. Al ofrecer estas alternativas, el docente reconoce y valora las distintas formas de expresión, promoviendo así un entorno que favorece la inclusión educativa.

8. Reflexione continuamente sobre sus estrategias: flexibilizar el currículo implica un proceso de observación constante. Piense en cómo se pueden adaptar las actividades, las evaluaciones y los recursos para asegurar que todos los niños logren los objetivos. Al analizar las prácticas de manera continua, podrá ajustar y mejorar la planificación para que cada niño tenga oportunidades de éxito en el aprendizaje.

9. Use instrucciones explícitas: emplee un vocabulario con ejemplos claros y, en la medida de lo posible, utilice también el modelado de aquello que va a trabajar el niño, como la lectura, la ortografía, las operaciones matemáticas, entre otros (Elizondo, 2024).

10. Divida las tareas grandes en pasos más pequeños: divida las actividades en partes más pequeñas, que se puedan ir completando paso a paso. Para apoyar este proceso, se pueden utilizar listas de verificación o checklist donde estén anotados todos los pasos, o crear una hoja de ruta que describa el camino a seguir paso a paso, con el fin de facilitar que el niño avance en los procesos de desarrollo y aprendizaje propuestos (Elizondo, 2024).

11. Conexiones y transferencias: active los conocimientos previos y haga conexiones con otros conocimientos que los niños han adquirido previamente. Se pueden usar analogías para hacer que el conocimiento nuevo sea relevante y tenga sentido, sobre todo si los nuevos saberes se relacionan con los intereses de los niños (Elizondo, 2024).

Finalmente, tanto la flexibilización curricular como los entornos de aprendizaje requieren la preparación adecuada de las condiciones en las que se desarrollarán las experiencias de aprendizaje. Todos los ajustes que el docente haga en la organización de los recursos del aula, la distribución de los grupos de trabajo, el tiempo, entre otros, deben tener en cuenta los derechos y las características individuales de los niños, de manera que estas condiciones favorezcan su desarrollo y aprendizaje.

13.3 Ajustes

En general, los ajustes que pueden formar parte de los cambios implementados en el aula o en el centro educativo buscan minimizar o eliminar barreras que impiden el acceso y la participación. Pueden ser:

- **En el entorno físico:** se llevan a cabo mejoras en la accesibilidad, como la construcción de rampas y pasamanos, así como la incorporación de señalización, iluminación y mobiliario ajustado.
- **En materiales:** se hace uso de letras de tamaño grande, materiales con relieve o texturas; y se adaptan las herramientas para facilitar el agarre. Por ejemplo, lápices y tijeras, así como utensilios para la higiene personal, están pensados para facilitar su uso.



- **En la metodología y en la evaluación:** ubicación estratégica del niño para favorecer su participación, minimizar distractores, dar más tiempo para completar actividades o evaluaciones.
- **Apoyos personales y tecnológicos:** intérprete de lengua de señas o mediador cultural que facilite la participación de niños.
- **Uso de herramientas tecnológicas** y adaptaciones para el uso de teclado o ratón.

Estos ajustes no alteran el currículo ni la experiencia en sí, sino que permiten que cada niño acceda a ella desde sus posibilidades sensoriales, corporales, cognitivas, expresivas o comunicativas. Se orientan a garantizar que los niños puedan desplazarse, comunicarse, explorar y participar de manera segura y permanente en los espacios, las rutinas y las experiencias educativas.



ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo de jornalización para Parvularia 4

Jornalización anual

| | |
|---------------------|--------|
| Centro educativo | Código |
| Docente responsable | |
| Sección / Secciones | |

| | Ene | Feb | Mar | Abr | May | Jun | Jul | Ago | Sept | Oct | Nov | Total |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-------|
| Días lectivos | | | | | | | | | | | | |
| Días para actividades especiales y/o extracurriculares | | | | | | | | | | | | |
| Días para el desarrollo de experiencias de desarrollo y aprendizaje | | | | | | | | | | | | |
| Semanas lectivas | | | | | | | | | | | | |

| Ámbitos de experiencia | Núcleos | Segundo trimestre | | | | | | | | | | | | Tercer trimestre | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|-------------------|-------|-------|-------------------|-------|-------|------------------|------------|---------|------------------|-----------|-------|------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|--|--|--|
| | | Primer trimestre | | | Segundo trimestre | | | Tercer trimestre | | | Tercer trimestre | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Febrero | Marzo | Abril | Mayo | Junio | Julio | Agosto | Septiembre | Octubre | Noviembre | Diciembre | Total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Relaciones sociales y afectivas | Identidad y autonomía | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | S7 | S8 | S9 | S10 | S11 | S12 | S13 | S14 | S15 | S16 | S17 | S18 | S19 | S20 | S21 | S22 | S23 | S24 | S25 | S26 | S27 | S28 | S29 | S30 | S31 | S32 | S33 | S34 | S35 | | | | |
| | Habilidades socioemocionales | | P1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Convivencia | | | | P1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cuerpo, movimiento y bienestar físico | Cuerpo, imagen y percepción | | | | P1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Movimiento y expresión corporal | | P1 | P2 | P1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Bienestar físico | | | | P1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Oralidad | | | | P1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lenguaje, comunicación y expresión | Lenguaje no verbal | | | | P1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Lectura y escritura | | P1 | P1 | P1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expresión musical | | | | P1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Expresión estética y creativa | Expresión plástica y visual | | P1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Expresión dramática | | | | P1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Pensamiento científico | | | | P1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Exploración y experimentación | Pensamiento tecnológico y computacional | | | | P1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Pensamiento lógico - matemático | | P1 | P1 | P1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 2. Ejemplo de planificación semanal para lactantes

Este ejemplo de planificación semanal se organiza a partir de procesos de desarrollo y aprendizaje de tres ámbitos de experiencia seleccionados de los Programas de Desarrollo y Aprendizaje para niños de inicial lactantes: *Exploración y experimentación*, *Expresión, comunicación y lenguaje* y *Cuerpo y movimiento*. Asimismo, se proponen experiencias desde tres estrategias pedagógicas clave para niños lactantes: cesto de los tesoros, zonas de desarrollo y aprendizaje y talleres.

| Nivel: Lactantes | Día: lunes | Fecha: | | |
|--|---|---|---|---|
| Momentos de la rutina | Estrategia pedagógica | Descripción de la experiencia | Procesos de desarrollo y aprendizaje/ Descriptor de progresión | Materiales |
| Bienvenida | Cesto de los tesoros | Exploración sensorial con objetos naturales | Núcleo pedagógico: pensamiento científico Mostrar interés por su entorno inmediato, explorándolo a través de sus sentidos, realizando acciones repetitivas e identificando progresivamente las respuestas que obtiene al interactuar con los objetos. | Espojas, trozos de madera, conchas grandes, telas con diferentes texturas |
| Alimentación | Disposición de ambientes propicios para la alimentación | Disposición de los alimentos para motivar la alimentación perceptiva que fomenten hábitos saludables | Disfrutar los momentos de higiene, descanso y alimentación, contribuyendo a la adquisición de los hábitos higiénicos y rutinas; gradualmente se iniciará la alimentación complementaria para descubrir nuevos sabores, texturas y aromas | - Alimentos del día - Sillas para niños - Cubiertos |
| Higiene y descanso | Disposición de espacios y elementos para higiene y descanso | Organización por turnos para el cambio de pañal, lavado de manos y cara, según los requerimientos de cada niño | | - Colchoneta - Cambiadores - Pañales - Toallitas húmedas - Almohadas - Música suave |
| Juego, exploración, expresión y creatividad | Zonas de desarrollo y aprendizaje | - Zona de construcción con objetos para lanzar, apilar y encajar - Zona de movimiento con túneles, cojines y muebles bajos para trepar, pasar, ponerse de pie - Zona de expresión musical con elementos cotidianos | Núcleo pedagógico: expresión musical Reconocer y diferenciar la voz de su madre y de los cuidadores principales; progresivamente, responde emocionalmente a la música sonriendo, calmándose o moviéndose al ritmo de canciones y arrullos. Núcleo pedagógico: movimiento y expresión corporal Realizar acciones que implican lanzar, soltar, apilar o encajar objetos; progresivamente, esto le permitirá mayor coordinación visomotora y la precisión en sus movimientos. | Vasos, jarras, recipientes plásticos de diferentes tamaños, cojines, túneles, muebles, colchonetas, cajas, sonajeros, cucharas de madera, tapaderas, etc. |
| | Taller sensorial | Taller de agua con esencias y colores naturales para explorar con recipientes | Núcleo pedagógico: pensamiento científico Mostrar interés por su entorno inmediato, explorándolo a través de sus sentidos, realizando acciones repetitivas e identificando progresivamente las respuestas que obtiene al interactuar con los objetos. | Colorantes naturales, recipientes de diferentes tamaños, esponjas, etc. |
| | Taller de literatura | Narración oral de cuentos e historias cortas | Núcleo pedagógico: lectura y escritura Disfrutar de narraciones, arrullos y juego rítmicos que le proponen sus cuidadores principales | - Cuentos en tela con imágenes - Selección de canciones cortas - Juegos rítmicos y repetitivos |
| Articulación con las familias | | Se recomendará a las familias aprovechar los momentos de alimentación, baño, sueño o juego para establecer interacciones afectivas, cantarle a su hijo, narrarle lo que está sucediendo, tomar turnos en la conversación esperando la respuesta del niño tras una frase o sonido y responder a sus balbuceos o palabras claras. | | |

| Nivel: Lactantes | | Día: martes | | Fecha: | |
|--|---|---|--|---|--|
| Momento | Estrategia pedagógica | Descripción de la experiencia | Procesos de desarrollo y aprendizaje | Materiales | |
| Bienvenida | Cesto de los tesoros acompañado de narraciones orales | Exploración libre con objetos suaves mientras el adulto narra cuentos o canta | Núcleo pedagógico: lectura y escritura Disfrutar de narraciones, arrullos y juego rítmicos que le proponen sus cuidadores principales | - Toma turnos en la conversación- Escucha atentamente las narraciones | |
| Alimentación | Disposición de ambientes propicios para la alimentación | Disposición de los alimentos para motivar la alimentación perceptiva que fomenten hábitos saludables | Núcleo pedagógico: bienestar físico Participar en los momentos de higiene, descanso y alimentación junto a su madre, padre o cuidador principal, fortaleciendo el vínculo afectivo y favoreciendo la adquisición progresiva de hábitos y rutinas de cuidado. | - Alimentos del día - Sillas para niños - Cubiertos | |
| Higiene y descanso | Disposición de espacios y elementos para higiene y descanso | Organización por turnos para el cambio de pañal, lavado de manos y cara, según los requerimientos de cada niño | A partir de los seis meses, se integra a rutinas de higiene y alimentación complementaria, explorando nuevos sabores, texturas y aromas. | - Colchoneta - Cambiadores - Pañales - Toallitas húmedas - Almohadas - Música suave | |
| Juego, exploración, expresión y creatividad | Zonas de desarrollo y aprendizaje | - Zona de construcción con objetos para lanzar, apilar y encajar - Zona de movimiento con túneles, cojines y muebles bajos para trepar, pasar, ponerse de pie - Zona de expresión musical con elementos cotidianos | Núcleo pedagógico: movimiento y expresión corporal Realizar acciones que impliquen lanzar, soltar, apilar o encajar objetos; progresivamente, esto le permitirá mayor coordinación visomotora y la precisión en sus movimientos. | Vasos, jarras, recipientes de plástico de diferentes tamaños, cojines, túneles, muebles, colchonetas, cajas, sonajeros, cucharas de madera, tapaderas, etc. | |
| | Taller de luz y sombra | Espacio oscuro que motiva el juego con la luz al reflejar o proyectar las sombras de los objetos, permitiendo la percepción de diferentes colores, brillos, formas y movimientos | Núcleo pedagógico: cuerpo, imagen y percepción Experimentar diversas sensaciones de contacto, manipulación y observación, en los que realiza exploraciones sensorio-motrices con una variedad de materiales, olores, sabores, sonidos, texturas, colores y formas, lo cual contribuye paulatinamente al desarrollo de su percepción y a la integración sensorial. | Linternas, reflectores suaves y objetos traslúcidos o con texturas como botellas con agua y colorante, papel celofán, coladores, cucharas de metal, entre otros | |
| Cierre de la jornada | Taller de expresión musical | Se seleccionan canciones infantiles que inviten realizar una secuencia corta y sencilla de movimientos lentos y rápidos como aplausos, abrir y cerrar manos, mover brazos arriba y abajo, hacer como mariposas | Núcleo pedagógico: expresión musical Descubrir los efectos sonoros que produce su voz, progresivamente, crea diversos sonidos modulando el tono y la intensidad de esta. | Selección de canciones cortas que proponen juegos rítmicos | |
| Articulación con las familias | | Se sugiere a las familias organizar un recipiente con objetos seguros y variados como trozos de madera más grandes que la boca de los niños, telas de diferentes texturas, tapaderas plásticas o de ollas, y otros elementos cotidianos disponibles en el hogar. También se les recomienda observar cómo los niños los exploran y hablarles sobre lo que está sucediendo; por ejemplo: «esa tela es suave», «cuando golpeas esa tapadera con la cuchara hace ruido», y nombrar los objetos mientras interactúan con ellos | | | |

BIBLIOGRAFÍA



Aguilar Avilés, G. (1995). *Reforma educativa en marcha en El Salvador: Un vistazo al pasado de la educación en El Salvador*. Ministerio de Educación de El Salvador.

Aller, N. (2018). *El ambiente como tercer educador*. <https://culturadeinfancia.com/el-ambiente-como-tercer-educador/>

Amar, J. (2000). La función social de la educación. *Revista Investigación & Desarrollo*, 11. <https://www.redalyc.org/pdf/268/26801104.pdf>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.

Asamblea Legislativa de El Salvador. (1983). Constitución de la República de El Salvador.

Asamblea Legislativa de El Salvador. (1996). Ley General de Educación. *Diario Oficial* n.o 77, tomo 331.

Asamblea Legislativa de El Salvador. (2009). Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA). *Diario Oficial* n.o 68, tomo 383.

Asamblea Legislativa de El Salvador. (2020). Ley Especial de Inclusión de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial* n.o 237, tomo 429.

Asamblea Legislativa de El Salvador. (2022). Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia. *Diario Oficial* n.o 120, tomo 435.

Ayuste, A., Flecha, R., López, A., & Lleras, C. (2005). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Editorial Graó.

Balmaceda Errazuriz, M. A., et al. (2019). *Ambientes de aprendizaje. Orientaciones técnico-pedagógicas para el nivel de educación parvularia*. MINEDUC. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/08/AMBIENTES-final-1.pdf>

Berkowitz, M., & Bustamante, A. (2022). *Modelo PRIMED para la educación del carácter: Seis principios esenciales para la mejora escolar*. Editorial Universidad de Navarra.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). CSIE / Universidad de Manchester.

Borghi, B. (2008). *El taller: Lugar de encuentro entre pensamiento y acción*. Novedades Educativas.

Borghi, B. (2008). *Los talleres en educación infantil: Espacios de crecimiento*. Biblioteca Infantil n.o 12.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development* (6.a ed., pp. 793–828). Wiley.

Cáceres Suárez, Y., & Benavides Perera, Z. (2019). La evaluación del desarrollo integral de los niños de la primera infancia desde lo social-personal. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, (69), 1–5.

Camels, M. (2010). *Juegos de crianza: El cuerpo en movimiento*. Novedades Educativas.

Campos, A. (2010). *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. Organización de Estados Americanos (OEA). <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/rh/primera-infancia-esp.pdf>



Castañeda, E., & Estrada, M. (2015). *Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia*. https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2015/11/participacion_y_ciudadania_primera_infancia.pdf

Center on the Developing Child at Harvard University. (2007). *The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What We Know and What We Do*. Harvard University.

Center on the Developing Child at Harvard University. (2017). *La función ejecutiva: Habilidades para la vida y el aprendizaje*. <https://developingchild.harvard.edu/translation/en-breve-la-funcion-ejecutiva-habilidades-para-la-vida-y-el-aprendizaje/>

Delva, J. (1998). *El desarrollo humano*. Siglo XXI Editores.

Dewey, J. (1970). *Democracia y educación*. Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1916).

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1916).

Díez, E., & Sánchez, S. (2011). *La educación... De la exclusión a la plena participación*. Narcea.

Díez Navarro, M. C. (2013). *La evaluación en la educación infantil: Una mirada sensible y ética*. Graó.

Díez Navarro, M. C. (2013). *Los patios interiores del alma: La vida emocional en la escuela*. Graó.

Díez Navarro, M. C. (2013). *La oreja verde de la escuela*. Graó.

Diehl, K., & Gómez, R. (2020). *Desarrollo socioemocional: Aspectos básicos e implicaciones*. The RISE Institute.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia, por Loris Malaguzzi*. Octaedro - Rosa Sensat.

Epstein, A. S. (2014). *El currículo HighScope para la educación infantil: Un enfoque basado en el aprendizaje activo*. HighScope Press.

Epstein, A. S., Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2010). *El enfoque HighScope: Currículo activo para la educación infantil*. HighScope Educational Research Foundation.

Erikson, E. H. (1980). *Identidad: Juventud y crisis*. Taurus.

Fandiño Cubillos, G. M. (2004). *El trabajo por proyectos: Una propuesta pedagógica para desarrollar competencias*. Magisterio.

Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía. (2010). Los talleres en educación infantil. Revista digital *Temas para la Educación*, (7).

Gandini, L., & Forman, G. (2001). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach*. Ablex Publishing.

Glanzer, P. L. (2000). Playing to Learn: A Play-Based Approach to Meeting the Developmental Needs of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 119–122.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2004). *Personas bajo tres años: El cuidado de los niños pequeños en los centros de educación infantil*. Narcea.

Gobierno de El Salvador. (2020). *Política Pública para los Pueblos Indígenas de El Salvador*.

Grande, M. P. (s. f.). *De la expresión dramática a la expresión oral*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0915.pdf



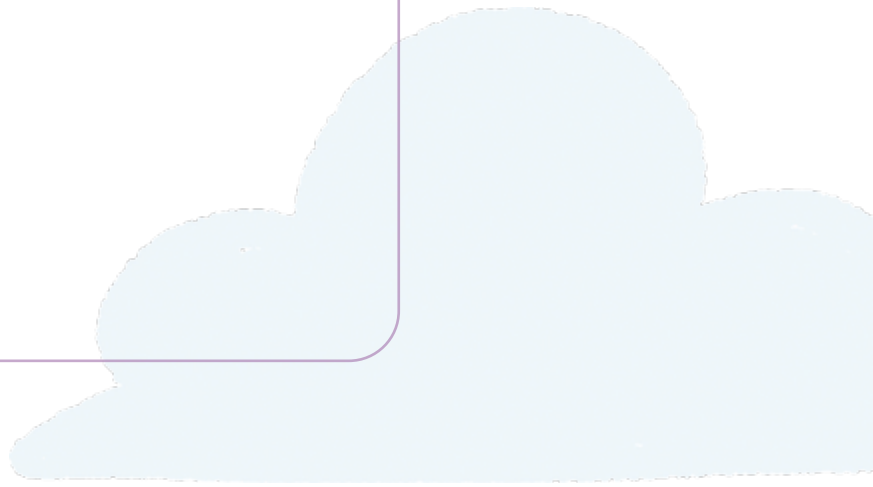


- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Epstein, A. S. (2010). *El enfoque HighScope para la educación en la primera infancia*. Graó.
- Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia (ISNA). (2023). *Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia*.
- Jiménez Avilés, A. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 103-125.
- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., et al. (2017). *Navigating SEL from the inside out*. Harvard Graduate School of Education & The Wallace Foundation.
- Kaczmarzyk, M., & Lucena, M. (2007). *Juegos tradicionales y memoria cultural en la infancia*. Novedades Educativas.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *Teachers College Record*, 19(4), 319-329.
- León de Vitoria, C. (2012). *Secuencias de desarrollo infantil integral*. Universidad Católica Andrés Bello.
- Malaguzzi, L. (1993). *Los cien lenguajes de la infancia: La experiencia de Reggio Emilia*. Reggio Children.
- Malaguzzi, L. (1996). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Ablex Publishing.
- Malajovich, M. (2000). *La educación en la primera infancia: La práctica docente en contextos de pobreza*. Paidós.
- Meirieu, P. (2001). *La elección de educar: Ética y pedagogía*. Octaedro.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de El Salvador. (2023). *Indicadores de Desarrollo y Aprendizaje para la Primera Infancia (EDAPI)*. MINEDUCYT.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador. (2024). *Sistema de Gestión Educativa Salvadoreño (SIGES)*.
- Montessori, M. (2003). *La mente absorbente del niño*. Paidós.
- Naciones Unidas. (2000). *Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)*.
- Negret Doria, R. (2012). Filosofía de la educación para la primera infancia. *Itinerario Educativo*, (60), 163-172.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2014). *La familia como primera educadora: Propuestas para la primera infancia*. OEI.
- Organización Panamericana de la Salud. (2021). *El cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia: Marco para transformar la salud y el potencial humano*. Organización Panamericana de la Salud.



- Perrenoud, P. (2001). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Reichert, E. (2008). *Momentos preciosos: El desarrollo infantil en la vida cotidiana*. Ediciones Morata.
- Rinaldi, C. (2006). *Escuchar a los niños: La pedagogía de Reggio Emilia*. Ediciones Morata.
- Sarlé, P. (2005). *El rol del adulto en los juegos de los niños*. Novedades Educativas.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente: Naturaleza, adquisición y desarrollo*. Paidós.
- Tognetti, M. A. (2012). *Evaluar para conocer, comprender y acompañar: Aportes para pensar la evaluación en la educación inicial*. Novedades Educativas.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Conferencia de Jomtien.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos, sin excepción*. Informe GEM. UNESCO.
- UNESCO. (2016). Marco de acción Educación 2030.
- UNICEF & Ministerio de Educación de El Salvador. (2020). *Lineamientos para el acompañamiento pedagógico en la educación inicial y parvularia*. UNICEF & Ministerio de Educación de El Salvador.
- UNICEF. (2012). Atención y desarrollo integral en la primera infancia: Una inversión para toda la vida. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Vélez Restrepo, A. (2014). Documentación pedagógica: Una herramienta para el acompañamiento y la transformación de las prácticas en la educación inicial. *Revista Educación y Pedagogía*, 26(67), 45-58.
- Vielma, J., & Salas, M. (2000). *Psicología del desarrollo infantil: Enfoque sociocultural*. Editorial Trillas.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zabalza, M. A. (2007). *El diseño y el desarrollo curricular*. Pearson Educación.
- Zabalza, M. A. (2007). *La práctica docente: Cómo enseñar*. Editorial Narcea.
- Zambrano, D. (2021). *La evaluación en la primera infancia desde una perspectiva apreciativa*. Fundación CINDE – Universidad de Manizales.











MINISTERIO
DE EDUCACIÓN