



Facultad de Educación

Tema:

Propuesta de un modelo psicopedagógico de evaluación y detección temprana del desarrollo infantil aplicable en centros de educación inicial

Trabajo de Titulación para la obtención del Título de Licenciada en Psicopedagogía

Presentada por:

Renata Nicole Jarrín Landívar

Tutora:

Dra. Ximena Quintana

Quito, Agosto de 2026

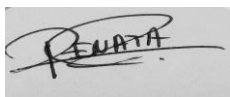
Declaración De Aceptación De Norma Ética Y Derechos

El presente documento se ciñe a las normas éticas y reglamentarias de la Universidad Hemisferios. Así, declaro que lo contenido en este ha sido redactado con entera sujeción al respeto de los derechos de autor, citando adecuadamente las fuentes. Por tal motivo, autorizo a la Biblioteca a que haga pública su disponibilidad para lectura dentro de la institución, a la vez que autorizo el uso comercial de mi obra a la Universidad Hemisferios, siempre y cuando se me reconozca el cuarenta por ciento (40%) de los beneficios económicos resultantes de esta explotación.

Además, me comprometo a hacer constar, por todos los medios de publicación, difusión y distribución, que mi obra fue producida en el ámbito académico de la Universidad Hemisferios.

De comprobarse que no cumplí con las estipulaciones éticas, incurriendo en caso de plagio, me someto a las determinaciones que la propia Universidad plantee.

Firma del estudiante:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'RENATA', with a horizontal line extending to the right.

Nombres completos: Renata Nicole Jarrin Landivar.

C.I. : 1712211497

Dedicatoria

Culminar esta etapa fundamental representa el cierre de un ciclo de profundo crecimiento. El camino no fue sencillo; estuvo lleno de barreras financieras, emocionales y personales, pero hoy entiendo que este cierre llega en el momento perfecto: justo cuando las piezas de mi vida comenzaron a organizarse. Aunque mi proceso universitario fue extenso, nunca caminé sola.

Dedico este logro, en primer lugar, a mi familia. A mi mamá, por ser mi pilar incondicional, por jamás soltar mi mano ni dejar de confiar en mí. A mi tía Zoby, porque a pesar de la distancia, ha celebrado con el corazón cada uno de mis triunfos.

A Carmen María, mi amiga incondicional que me regaló la universidad; gracias por ser pieza clave en este viaje, por tus recomendaciones y por abrirme las puertas a espacios laborales que me permitieron crecer profesionalmente.

A mi papá, porque en este último y desafiante año supo guiarme con la palabra precisa, enseñándome el valor de cerrar ciclos y de mantenerme firme ante cualquier dificultad. Mi hermano, porque aunque la distancia física nos separe, nuestra conexión sigue intacta; gracias por impulsarme cada día a terminar esta. Y por último a las hermanas que la vida me regaló que desde otros lugares no me han soltado la mano. Naty, Vale, Cinthy, Cris, Nicky y Cami, caminar con una tribu alivia la vida.

Gracias a todos por enseñarme, por sobre todas las cosas, a creer en mí y en mi propio potencial.

Índice

Portada	1
Declaración de aceptación de norma ética y derechos	2
Dedicatoria	3
Índice	7
Título	9
Autor:	9
Correo electrónico:	10
Resumen	10
Palabras clave	10
Abstract	11
Keywords:	11
Introducción	11
Marco Teórico	16
La arquitectura cerebral infantil: neuroplasticidad, vínculo y ventanas de oportunidad.....	16
El entorno sociocognitivo: mediación, andamiaje y el espejo de la interacción social	18
La evaluación oportuna: rigor técnico y sentido humano	19
El rol psicopedagógico en el modelo educativo	20
Propuesta de Intervención	22
Fundamentación conceptual y enfoque del modelo	22
Organización pedagógica del modelo	23
Planificación del tiempo y dinámica de las sesiones de intervención	23
Protocolo de finalización y derivación interdisciplinar	26
Posibles limitaciones para la aplicación del proyecto	26
Conclusiones	29

Referencias	34
Nota Aclaratoria: Declaración de Asistencia en Redacción y Estructura de Ideas	36

Índice de Tablas

Tabla 1.....	35
---------------------	-----------

Propuesta de un modelo psicopedagógico de evaluación y detección temprana del desarrollo infantil aplicable en centros de educación inicial

Renata Jarrin Landivar

jarrinrenata@gmail.com

Universidad Hemisferios

Resumen

Tradicionalmente, el psicopedagogo interviene en la infancia sólo cuando se encienden las alarmas de una dificultad en el aprendizaje. Este ensayo plantea romper ese esquema clínico e integrar a este profesional de forma permanente en las aulas de educación inicial en niños de uno a cinco años. A través de una mirada institucional y preventiva, se busca crear un equipo que anticipe las barreras del desarrollo, detecte a tiempo las necesidades de los más pequeños y transforme el aula en un espacio de intervención activa y oportuna. En este contexto de un sistema que no toma en cuenta el ritmo individual, se busca en la neurociencia y en el desarrollo sociocultural una propuesta de protocolo de detección temprana. La propuesta se implementa a través de una evaluación continua con el Inventario Battelle y grupos de aprendizaje flexibles. Se concluye que esta intervención oportuna prepara completamente al niño y ayuda en la transición hacia la escuela primaria, evitando el choque emocional y cognitivo que suele provocar la educación formal estructurada. Además, al fortalecer las destrezas de base, se previene la ralentización del aprendizaje en la lectoescritura y la matemática, ofreciendo una respuesta viable ante la saturación administrativa que limita la acción directa de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE).

Palabras clave

Primera infancia, neurociencia, plasticidad cerebral, psicopedagogía preventiva, detección temprana, transición escolar, Inventario Battelle.

Abstract

Traditionally, psychopedagogists only step in during early childhood once a learning difficulty raises a red flag. This essay proposes breaking away from this reactive, clinical model to permanently integrate these professionals into early childhood classrooms for children aged one to five.

By adopting an institutional and preventive lens, this approach aims to build a collaborative team capable of anticipating developmental barriers, identifying the needs of young children early on, and transforming the classroom into a space for active, timely intervention. Within an educational system that often overlooks individual learning paces, this study draws on neuroscience and socio-cultural development to design an early detection protocol. The proposal is implemented through continuous assessment using the Battelle Developmental Inventory alongside flexible learning groups.

The essay concludes that such timely intervention thoroughly prepares children for the transition to primary school, mitigating the emotional and cognitive shock often triggered by structured formal education. Furthermore, by strengthening foundational skills, it prevents learning delays in literacy and mathematics, offering a viable solution to the administrative overload that currently limits the direct impact of Student Counseling Departments (DECE).

Keywords

Early childhood, neuroscience, brain plasticity, preventive psychopedagogy, early detection, school transition, Battelle Developmental Inventory.

Introducción

La primera infancia constituye la etapa de mayor plasticidad, vulnerabilidad y significación neurobiológica en el ciclo vital humano. Durante la ventana temporal que comprende desde el primero hasta el quinto año de vida, el sistema nervioso central experimenta un proceso de cableado y refinamiento sináptico sin precedentes; un período donde, como bien sustentan las investigaciones de autores como Shonkoff (2010), se edifica la arquitectura cerebral que servirá de soporte físico para el despliegue de las funciones ejecutivas, la maduración motriz, el desarrollo del lenguaje y la autorregulación socioemocional. La literatura científica contemporánea coincide en que este andamiaje biológico no se genera de forma aislada, sino que se moldea en una interacción constante con los estímulos y la calidad del entorno. De ahí que los centros de desarrollo infantil no deban ser considerados como meros espacios asistenciales o de cuidado, sino como escenarios clave para la potenciación humana; un reto que demanda la configuración de equipos multidisciplinares con formación específica, convirtiendo a la educación inicial en el primer espacio formalizado de aproximación a la escolaridad.

Lejos de replicar la rigidez de los niveles educativos posteriores, los centros infantiles están llamados a ofrecer una estructura profundamente lúdica, donde el juego libre y guiado no sea una simple distracción, sino el vehículo principal a través del cual comienza un camino continuo de aprendizajes significativos y evolución adaptativa. Desde la perspectiva de la neurociencia contemporánea, el juego actúa como el catalizador por excelencia de la sinaptogénesis, ya que la experiencia placentera y activa estimula la química cerebral necesaria para consolidar nuevas redes neuronales. Asimismo, tal como postularon teóricos fundamentales del desarrollo como Jean Piaget y Lev Vygotsky, esta actividad lúdica es la herramienta que permite al infante explorar el mundo, ensayar roles, estructurar el pensamiento y comenzar a comprender las normas de convivencia social en un entorno seguro y afectivo.

Bajo esta perspectiva, el centro infantil deja de ser un espacio meramente transitorio y se erige como un escenario esencial e insustituible. Es en este primer encuentro con la comunidad escolar donde, por primera vez, el niño consolida su seguridad física y emocional fuera del núcleo familiar, aprende a gestionar la separación, ejercita su autonomía y expande su motricidad fina y gruesa mediante la exploración sensorial. Todas estas vivencias tempranas no son eventos aislados, sino procesos madurativos, cognitivos y relacionales que se transformarán en las bases fundamentales e inamovibles para todo su desarrollo futuro. Comprender el centro inicial desde esta dimensión holística implica reconocer que cada interacción, cada rincón de aprendizaje y cada experiencia lúdica vivida en estos años tempranos dejará una huella imborrable en la personalidad, la salud mental y la capacidad de aprendizaje del futuro ciudadano.

Sin embargo, al confrontar esta realidad científica y pedagógica con la práctica cotidiana de las instituciones educativas, emerge una brecha crítica. El sistema de educación inicial actual, condicionado por demandas burocráticas y expectativas curriculares homogeneizadoras, tiende a priorizar la uniformidad del contenido y la cronología de la edad por encima de los ritmos singulares de maduración neurocognitiva. Esta rigidez administrativa invisibiliza las alertas tempranas del desarrollo, relegando la identificación de posibles barreras de aprendizaje a una observación informal, subjetiva y, con frecuencia, tardía por parte del docente de aula. En la mayoría de los casos, cuando una alteración motora, perceptiva o comunicativa se hace evidente bajo este esquema tradicional, el niño ya ha consolidado un rezago con respecto a sus pares, perdiendo un tiempo valioso e irreversible dentro de las ventanas de oportunidad que ofrece la plasticidad cerebral.

Ante este panorama, el objetivo primordial de esta propuesta es fundamentar y estructurar la presencia permanente del psicopedagogo dentro del equipo multidisciplinar diario de los centros de educación inicial, como el eje dinamizador que viabiliza la transición real hacia un enfoque preventivo-institucional y una detección temprana sistemática. Se busca demostrar que la inserción

de este profesional en la cotidianidad escolar transforma radicalmente la naturaleza de la intervención: esta deja de ser una acción clínica e individualizada que reacciona tardíamente ante el rezago consolidado, para convertirse en una práctica institucionalizada, oportuna y proactiva. A través del monitoreo continuo del desarrollo mediante el Inventario Battelle y la observación participante en las dinámicas del aula, la presencia estable del psicopedagogo asegura que las alertas madurativas entre los 1 y 5 años sean identificadas a tiempo. Esto permite el co-diseño inmediato de andamios pedagógicos y ambientes lúdicos flexibles en colaboración directa con docentes y familias, blindando el bienestar neurocognitivo del infante y garantizando la equidad en su trayectoria educativa posterior.

Bajo este marco orientador, el presente ensayo plantea el abordaje metodológico de este fenómeno a partir de la formulación de la siguiente interrogante: ¿De qué manera un modelo psicopedagógico, fundamentado en la evaluación técnica del desarrollo infantil y la observación sistemática para la configuración de grupos de aprendizaje flexibles, optimiza la detección temprana y el soporte integral de alertas madurativas en niños de 1 a 5 años?

Con el fin de garantizar la transparencia metodológica y el rigor en la presentación del presente trabajo, se declara que se utilizó la herramienta de inteligencia artificial Gemini de Google como soporte en el proceso, bajo los lineamientos institucionales vigentes. El uso de esta tecnología se limitó exclusivamente a la organización estructural de las ideas originales de la autora, la optimización estilística y la mejora de la redacción académica. Todas las ideas conceptuales, la articulación argumentativa, la propuesta del modelo psicopedagógico y la selección e interpretación de las referencias bibliográficas (como Shonkoff, Piaget y Vygotsky, entre otros) son de autoría exclusiva de la estudiante, cuyos detalles técnicos se especifican en la nota aclaratoria al final de este documento.

Para dar respuesta y estructura a esta propuesta, el documento se articula orgánicamente en torno a tres ejes conceptuales de escala macro que constituyen el soporte teórico-metodológico de este ensayo. El primer pilar desarrolla el modelo teórico del neurodesarrollo infantil desde una perspectiva ecológica, visibilizando que la optimización del crecimiento del menor es una responsabilidad sistémica y compartida entre la escuela, el especialista y el hogar. El segundo pilar se adentra en el rigor del análisis diagnóstico, desmenuzando cómo la aplicación inicial de la Prueba de Screening del Inventario Battelle permite identificar de manera oportuna las alertas del desarrollo, recurriendo a su Batería Completa sólo en aquellos casos donde puntuaciones significativamente bajas exijan trazar un perfil más profundo y detallado del menor, sin caer en el etiquetado segregador. Finalmente, el tercer pilar establece las líneas de acción práctica, centradas en el co-diseño de estrategias pedagógicas inclusivas dentro del aula, demostrando que cuando la psicopedagogía actúa con el equipo, no solo se mitigan los riesgos biológicos del niño, sino que se sientan las bases de una educación equitativa, justa y verdaderamente humanizada desde la raíz del sistema.

El propósito último de este ensayo es diseñar y fundamentar teóricamente un protocolo de actuación que permita a los centros infantiles adelantarse a la dificultad, traduciendo las métricas frías de un diagnóstico en estrategias de co-enseñanza, adaptaciones ambientales y andamios pedagógicos personalizados que involucren activamente a las maestras y a las familias en un entorno armónico.

Marco Teórico

La estructura teórica de este ensayo se articula en torno a los tres pilares epistemológicos anticipados en la introducción, los cuales transitan de forma sinérgica desde la ciencia básica hasta la praxis pedagógica: la neurociencia del desarrollo, las teorías del desarrollo cognitivo y sociocultural, y el rigor psicométrico de la evaluación preventiva. Estos tres ejes no operan de

manera aislada; por el contrario, se entrelazan de forma perfecta para demostrar que la biología del niño y el ecosistema lúdico donde este se desenvuelve coexisten en una interdependencia absoluta. Mientras la neurobiología ofrece la base orgánica de cómo se configuran las estructuras cerebrales en los primeros años, los enfoques cognitivos y socioculturales explican cómo el entorno escolar y el acompañamiento de los adultos guían y potencian el desarrollo natural del niño. Esta visión integradora encuentra su viabilidad metodológica en la evaluación psicopedagógica sistemática, consolidando un marco teórico que justifica la presencia permanente de un psicopedagogo dentro de los centros de desarrollo inicial.

La arquitectura cerebral infantil: neuroplasticidad, vínculo y ventanas de oportunidad

El primer pilar, asentado en la neurociencia contemporánea, provee la evidencia biológica de que el cerebro infantil se construye sobre una estructura estrictamente jerárquica. Como sugiere (Shonkoff, 2010), los circuitos sensoriales básicos actúan como el soporte físico e indispensable para la posterior formación de estructuras corticales complejas, asociadas a las funciones ejecutivas y a la autorregulación. Esta arquitectura neuronal depende directamente de la estabilidad y reciprocidad de las interacciones entre el niño y sus cuidadores dentro de ese primer entorno escolar; cuando este vínculo se fractura debido a ambientes desfavorables o privación afectiva, se desencadena el denominado estrés tóxico. Este fenómeno eleva de manera crónica los niveles de cortisol, inhibiendo la sinaptogénesis en regiones críticas como la corteza prefrontal y el hipocampo (Shonkoff, 2012).

Para la psicopedagogía, esto demuestra que los desafíos en la atención o la autorregulación dentro del aula de educación temprana no son meras indisciplinas, sino la manifestación visible de una estructura cerebral que ha sido alterada por su contexto. Por ello, para comprender cómo la práctica pedagógica y los espacios de juego moldean físicamente el pensamiento en la primera infancia, es imperativo recurrir a la plasticidad sináptica. En este campo, (Kandel, 2001), a través de

sus investigaciones sobre la memoria, demostró que el aprendizaje no es un evento estático, sino un proceso molecular capaz de modificar la estructura del sistema nervioso central. La exposición constante a experiencias de aprendizaje significativas despierta y activa el potencial genético latente del niño, promoviendo la creación de nuevas proteínas en el cerebro. Este proceso fortalece las espinas dendríticas que actúan como pequeños puentes encargados de unir a las neuronas entre sí, incrementando la eficiencia de la comunicación neuronal y asegurando que los nuevos conocimientos se consoliden a largo plazo.

Complementando esta noción, este principio molecular confirma que las estrategias pedagógicas son la llave para generar cambios estructurales en el cerebro. Autores como (Kolb & Whishaw, 2015) constatan que la densidad sináptica y el grosor de la corteza cerebral varían sustancialmente según la calidad del ambiente. Así, experiencias esenciales como el juego libre y la exploración sensorial estimulan de forma directa la sinaptogénesis en los lóbulos frontales, mientras que los entornos restrictivos degradan los circuitos sinápticos e inhiben el desarrollo de las áreas asociativas. Esta dualidad biológica evidencia que las ventanas de vulnerabilidad y oportunidad en la primera infancia se cierran rápido, obligando a la educación temprana a adoptar un enfoque preventivo de la mano de un experto, antes de que los rezagos madurativos se vuelvan irreversibles.

El entorno sociocognitivo: mediación, andamiaje y el espejo de la interacción social

Esta base neurobiológica se conecta de manera directa con el segundo pilar: el desarrollo cognitivo y sociocultural. El crecimiento intelectual en los centros infantiles es un tránsito dinámico que va desde el pensamiento reflexivo hasta la abstracción. Desde la perspectiva epistemológica tradicional, el niño no es un receptor pasivo de información, sino un agente que construye activamente su propio conocimiento al interactuar de forma lúdica con el entorno a través de los mecanismos de asimilación, acomodación y equilibración frente a los conflictos cognitivos (Piaget, 1952).

Sin embargo, esta evolución interna requiere del andamiaje social para alcanzar su máximo potencial. Se argumenta que las funciones psicológicas superiores emergen primero a nivel interpersonal para luego consolidarse a nivel intrapersonal, situando a la socialización como el verdadero motor del desarrollo intelectual (Vygotsky, 1978). Bajo este enfoque, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) postula que las capacidades del niño no son fijas ni estáticas, sino que se expanden cualitativamente cuando cuentan con la guía de un adulto o un par más competente.

Es precisamente en esta dimensión social donde las metodologías pedagógicas de los centros iniciales encuentran sus bases de renovación. Este acompañamiento se formaliza mediante la noción de que el educador actúa como un facilitador temporal del conocimiento (Bruner, 1978), al mismo tiempo que se demuestra que gran parte del aprendizaje en la primera infancia se adquiere por observación e imitación dentro del entorno comunitario (Bandura, 1977).

Esta dinámica relacional tiene, además, un correlato biológico exacto: el descubrimiento de las neuronas espejo, las cuales proporcionan la evidencia neurocientífica de cómo la observación directa y la empatía activan los mismos circuitos cerebrales que la ejecución física de una acción (Rizzolatti, 1996). Al entrelazar estos enfoques, se comprueba que el aprendizaje infantil es un equilibrio constante entre la maduración orgánica y la riqueza de las oportunidades de mediación que ofrece el entorno escolar.

La evaluación oportuna: rigor técnico y sentido humano

Esta profunda intersección entre la mente y el entorno es la que justifica el tercer pilar del marco teórico: la necesidad de que los centros de educación inicial cuenten con un perfil psicopedagógico estable en su equipo diario, capaz de ejecutar una evaluación técnica, oportuna y contextualizada. La formación del psicopedagogo funde la psicología del desarrollo y la pedagogía en una sinergia única, otorgándole una mirada holística y humana que trasciende la visión estrictamente clínica de otros profesionales.

Basándose en la naturaleza dinámica de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978), el psicopedagogo despoja a las herramientas estandarizadas de cualquier intención de señalar o apartar al estudiante; no utiliza el Inventario Battelle para imponer etiquetas ni clasificar a los niños de forma fría o estática. Al contrario, asume el instrumento como un medio científico y profundamente humano para comprender la realidad integral de cada menor, descubrir qué procesos madurativos están listos para florecer y detectar a tiempo cualquier barrera o señal de alerta.

Al combinar una genuina sensibilidad pedagógica con el rigor de este tamizaje, el especialista se posiciona en condiciones óptimas para diseñar estrategias de estimulación personalizadas justo a tiempo. De este modo, se aprovechan los años de mayor plasticidad cerebral para asegurar el bienestar y el éxito en el crecimiento de los niños, transformando la evaluación en un acto de acompañamiento y equidad.

A modo de cierre conceptual, las teorías que sustentan este marco no operan de manera aislada, sino que se conectan para demostrar que la biología del niño y el ambiente escolar donde crece se necesitan y se moldean de forma mutua. Esta convergencia evidencia de forma contundente que el crecimiento infantil es el resultado de un equilibrio constante entre la maduración del cuerpo y las oportunidades de aprendizaje que ofrece el entorno familiar y escolar. Por consiguiente, esta realidad justifica la presencia permanente del psicopedagogo dentro de los centros de desarrollo inicial, consolidando un puente técnico que asegura que las estrategias pedagógicas cotidianas respondan con precisión a las necesidades neurobiológicas y sociales de cada niño.

El rol psicopedagógico en el modelo educativo

Pensar la educación inicial desde esta perspectiva exige ir más allá de la enseñanza tradicional de cuidar y entretener. Exige mirar el desarrollo completo en los años más importantes de la vida. Aquí es donde el psicopedagogo se vuelve una pieza clave: su trabajo no consiste en

esperar a que aparezca un problema para intervenir, sino en actuar antes, de forma preventiva, trabajando directamente en el día a día del aula donde los niños juegan y aprenden.

Con el uso de enfoques modernos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el psicopedagogo cuenta con el respaldo para identificar qué cosas del entorno están limitando al niño, guiar a las familias y proponer ideas junto a las maestras. El resultado es un cambio real en el centro infantil, transformándolo en un espacio cómodo, accesible y verdaderamente inclusivo para todos.

Esta labor se organiza en tres direcciones claras: prevenir dificultades, potenciar las capacidades que ya existen y apoyar los rezagos cuando sea necesario. Así, el profesional no solo se adelanta a los problemas o atiende un déficit, sino que busca que el niño desarrolle al máximo su motricidad, sus emociones y su pensamiento. Esta forma de trabajar coincide con quienes señalan que la intervención en las etapas tempranas marca el rumbo de todo el camino educativo (Caminos Serafini & Ferreyra, 2016). Al mirar la escuela con estos ojos, el psicopedagogo trabaja codo a codo con maestras, directores y familias, logrando que el centro infantil sea un lugar seguro y armonioso que proteja el crecimiento de los niños.

El verdadero valor de este enfoque está en cambiar la forma de entender la psicopedagogía en los centros infantiles. La meta es dejar atrás el viejo modelo clínico donde el especialista atiende de forma aislada en un consultorio privado y solo cuando el niño ya muestra un retraso grave o problemas de conducta para pasar a un rol preventivo dentro de la institución. El modelo tradicional suele llegar tarde en la primera infancia; actúa cuando el problema ya está consolidado, olvidando que muchas de esas dificultades se habrían evitado con un apoyo oportuno dentro del aula común.

Al integrarse en el día a día del centro infantil, el psicopedagogo deja de ser visto como alguien que solo "repara problemas" y se convierte en un aliado del desarrollo. Su trabajo diario se basa en observar a los niños donde realmente son ellos mismos: en el salón de clases, durante el juego libre y al compartir con sus compañeros. De esta manera, aplicar herramientas de seguimiento

como el Inventario Battelle se vuelve algo natural y preventivo, transmitiendo tranquilidad a las familias, ya que no etiqueta a los niños.

Este cambio une los esfuerzos de la psicología y la pedagogía para ampliar el impacto de la estimulación temprana. El psicopedagogo ayuda a las maestras a mejorar el ambiente de clase, orienta a los padres con pautas de crianza sencillas y detecta alarmas en el momento justo en que el cerebro del niño es más moldeable. Así, el esfuerzo ya no se centra en terapias costosas en el futuro, sino en cuidar el presente.

Esta red de apoyo entre la escuela y el hogar es lo que realmente garantiza una educación de calidad, basada en acompañar de cerca cualquier señal de alerta (Mildenberger & Rodríguez, 2019). Cuando el especialista traduce los términos técnicos en consejos claros para el día a día, evaluar deja de ser un trámite burocrático y se transforma en un verdadero acto de cuidado.

Por supuesto, lograr que este trabajo preventivo funcione en la realidad no es fácil. En el aula cotidiana, el deseo de incluir y apoyar a todos los niños muchas veces choca con la falta de tiempo, la escasez de materiales didácticos o la sobrecarga de tareas que enfrentan las maestras

(Castillo Briceño, 2026). Es justamente en medio de estas dificultades donde se justifica que el psicopedagogo esté presente todos los días en la institución. Su cercanía diaria le permite apoyar de verdad a la docente que se siente frustrada o cansada, aprovechar mejor los recursos que ya se tienen y lograr que la inclusión no sea solo una palabra bonita en un papel, sino una realidad compartida que se vive cada mañana en el centro infantil.

Propuesta De Intervención

Fundamentación conceptual y enfoque del modelo

En el contexto de la tensión institucional y el contexto escolar discutido en la sección anterior, la psicopedagogía se entiende como una adecuada disciplina donde se pueden delinear

acciones para facilitar la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada etapa de la vida. En ese sentido, este ensayo guiará el diseño de su propuesta hacia un modelo para la detección temprana y el apoyo al desarrollo infantil en el primer nivel educativo para niños de uno a cinco años. Este rango de edad es propicio ya que presenta la mayor densidad de plasticidad cerebral y tiempo para el neurodesarrollo. Si detectamos algún cambio en la tasa de crecimiento del niño, podemos implementar intervenciones tempranas para prevenir cualquier retraso futuro en el desarrollo cognitivo, motor y del lenguaje. Para ello, el modelo pretende trabajar directamente en el aula de educación inicial, lugar para observar al niño en su entorno de vida real. A través de las rutinas diarias, actividades estructuradas y oportunidades para jugar libremente, vemos cómo se desarrollan la comunicación, la interacción social, la autonomía y las habilidades motoras. De esta manera, la observación continua de estos comportamientos en la vida escolar nos permite ver en detalle el desarrollo y la adaptabilidad de cada niño. En respuesta, la acción psicopedagógica que proponemos de manera preventiva se basa en el enfoque clínico y la adaptación de la escuela en su conjunto. A través de este modelo, los centros de cuidado infantil pueden mejorar los servicios proporcionados por el Inventario de Desarrollo Battelle. Esta herramienta no intenta categorizar o etiquetar a los niños, sino más bien identificarlos y proporcionar una imagen coherente de sus habilidades que se utiliza para coordinar al psicopedagogo, los maestros y las familias. Este esfuerzo conjunto subraya no sólo la importancia de la intervención inmediata, sino también la estructura pedagógica del modelo como describiremos con más detalle a continuación.

Organización pedagógica del modelo

Integrar la psicopedagogía en el mundo real de la educación inicial es mucho más que una lista de actividades aisladas y discretas; se trata de crear un sistema que sea sensible a la vida diaria, la energía y los ritmos de atención de los niños de uno a cinco años. El juego no es solo un pasatiempo, sino el alma del aprendizaje a estas edades. Por lo tanto, el modelo está organizado de manera lúdica y en lugar de tener una intervención única y aislada, prefiere trabajar en pequeños

grupos de tres a cuatro niños. Esto proporciona un enfoque cercano y personalizado a los niños y se basa en la complejidad de la interacción entre pares para que los niños puedan aprender y detectar cualquier señal de advertencia temprana. Esta estructura de grupo se basa en cómo se organizan los grupos. Para la formación de los grupos, la propuesta es realizar observaciones sistemáticas en las primeras semanas del año escolar para que las fortalezas y debilidades de cada niño puedan ser claramente identificadas en su entorno y vida diaria, como el juego, actividades dirigidas, actividades didácticas, y los tiempos de comida e higiene en el baño. El modelo no forma grupos de niños con los mismos problemas, sino que combina diferentes habilidades para que los niños puedan complementarse entre sí. Así que si un niño necesita desarrollar habilidades lingüísticas pero tiene buenas habilidades motoras, es mejor encontrar un buen compañero para él, alguien que sea muy comunicativo pero que necesite ayuda con la coordinación motora. Y de esta manera, mientras juegan y comparten, las fortalezas de uno se convertirán naturalmente en el apoyo del otro.

Planificación del tiempo y dinámica de las sesiones de intervención

Para dar continuidad al diseño de la propuesta, la organización de las sesiones de intervención se proyecta con una duración fija de 30 a 35 minutos, distribuidas en dos encuentros semanales a lo largo del año escolar. Esta carga horaria está calculada para aprovechar los picos más altos de atención en la infancia temprana, asegurando un proceso sistemático que evite la fatiga del grupo de tres a cuatro estudiantes.

Cada uno de estos encuentros semanales seguirá una secuencia clara de tres momentos pedagógicos que se entrelazan de principio a fin, organizando el tiempo de la intervención de la siguiente manera:

Inicio (saludo/preparación). El objetivo aquí es darles una correcta base emocional mediante actividades muy breves y afectivas (una canción de bienvenida o dinámicas de movimiento) con la

esperanza de captar el interés del grupo y reducir la ansiedad y, a su vez, captar la atención de los niños para el día.

Desarrollo (núcleo de la actividad) Esta es la parte principal de la sesión. Aquí se planifican juegos guiados y actividades con materiales concretos para estimular activamente el pensamiento, el habla y el movimiento de manera positiva según la propuesta.

Cierre (calma/despida) Este es el final de la sesión y tranquiliza al grupo de manera lenta y natural con juegos y ejercicios de respiración para ayudar a pasar el tiempo y volver a la rutina regular del aula.

Horario y momentos de aplicación de la prueba

La propuesta sugiere que esta herramienta de evaluación cualitativa, la Batería Battelle Screening, se aplicará en estas tres etapas en varios momentos del año escolar:

Evaluación inicial (inicio del año) Se realiza de manera individual antes de la formación de pequeños grupos. Se realiza con el fin de identificar las fortalezas y debilidades de cada niño, permitiendo complementarlas con las habilidades de otro para crear dinámicas de aprendizaje colaborativo y equilibrado.

Evaluación intermedia (mitad del año escolar) Permite evaluar la efectividad de las intervenciones desde el inicio del proceso hasta la fecha de control, verificar el progreso de los procedimientos individuales y ajustar el plan psicopedagógico sobre la marcha para que se adapte mejor a su ritmo.

Evaluación final (un mes antes del final del año escolar) Esta evaluación consolidada permite determinar con precisión el nivel de logro alcanzado por el estudiante y verificar su progreso general en todas las áreas trabajadas según sus necesidades específicas. Para esto se analiza cada indicador bajo los criterios de:

- Logrado (L),
- En proceso de desarrollo (EP),
- Se le dificulta (SD) y
- No evaluado (NE).

El informe final de resultados se enriquece gracias a una verdadera articulación institucional y familiar, integrando las observaciones y reportes de los docentes junto con la valiosa información proporcionada por los padres para brindar un apoyo integral.

La información recopilada en los tres períodos de cribado no se utiliza solo de manera aislada, sino que también se integra en un enfoque sistemático e interdisciplinario para cruzar datos de intervención con el contexto familiar y escolar. La propuesta sugiere que se realicen tres reuniones estratégicas con los padres durante la devolución de cada corte de evaluación. Al mismo tiempo, las observaciones de los maestros siempre están presentes. Los criterios de los maestros de grupo regular son una perspectiva crucial, ya que nos permite evaluar si las habilidades aprendidas durante las sesiones de intervención se generalizan y aplican al aula y, por lo tanto, al mundo real. Esta organización proporciona un marco para un seguimiento integral que nos permite ver e interactuar con el estudiante en sus tres dominios principales: el hogar familiar, el aula con maestros y compañeros, y el espacio de intervención con el psicopedagogo.

Protocolo de finalización y derivación interdisciplinar

Protocolo para la Finalización y Derivación Interdisciplinaria. Al final del año escolar, el informe final redactado por el especialista servirá como guía para los datos psicopedagógicos del estudiante y el maestro, y como un medio de comunicación con la escuela y el hogar para encontrar una manera de integrar acciones de apoyo. Asimismo, a partir de la información cualitativa consolidada en los espacios de diálogo con docentes y familias, se gestionarán derivaciones e

intervenciones oportunas hacia especialistas externos ante las primeras señales de alerta, erradicando la práctica tradicional de esperar al cierre del ciclo escolar para actuar. De este modo, si mediante el tamizaje se identifica a un infante que evidencia un desfase significativo en su área motora gruesa, se procederá con una interconsulta inmediata; tomando el caso de la fisioterapia como un ejemplo puntual, el asesoramiento técnico brindado por este profesional se integrará de forma sinérgica dentro del centro infantil, traduciendo sus recomendaciones en ejercicios psicopedagógicos contextualizados en el aula. En esta misma línea de corresponsabilidad, el modelo contempla la articulación ágil con terapeutas de lenguaje o terapeutas ocupacionales externos en el escenario de que se detecten dificultades en la comunicación o perfiles de disfunción sensorial. Esta coordinación dinámica no solo optimiza la gestión de apoyos integrales, sino que robustece el principio de intervención temprana, transformando el entorno escolar en un espacio de andamiaje real, humano y complementario para el desarrollo del niño.

Posibles limitaciones para la aplicación del proyecto

El análisis de la viabilidad de este proyecto exige reconocer que la transición del psicopedagogo desde un rol externo hacia uno interno no está exenta de tensiones organizacionales. Si el trabajo de asesoría desde un consultorio independiente ya representa un reto complejo debido a que la mayoría de los docentes tienden a manifestar dinámicas de sospecha y a percibir las sugerencias externas como una intromisión o una amenaza a su labor, este desafío se intensifica significativamente al integrar al especialista como un miembro permanente del equipo institucional. La convivencia diaria en el centro infantil rompe la distancia de la consultoría externa y somete al psicopedagogo a una resistencia al cambio por proximidad, donde el acompañamiento en el aula suele ser malinterpretado por el profesorado como una fiscalización continua de sus competencias profesionales.

Esta limitación se complejiza aún más al considerar la realidad demográfica de los centros de desarrollo inicial, cuyos equipos humanos están conformados casi de manera exclusiva por profesionales mujeres. En la práctica cotidiana, esta homogeneidad de género puede dar lugar a ambientes laborales con dinámicas de comunicación rígidas, donde el celo profesional, las barreras de ego y la falta de flexibilidad cognitiva dificultan la recepción de retroalimentación técnica o la implementación de nuevas estrategias pedagógicas. Al asumir una postura defensiva bajo la premisa de poseer una experiencia infalible, a muchas docentes les cuesta aceptar recomendaciones para transformar los espacios comunes o las interacciones grupales. Por ende, la internalización del perfil psicopedagógico no solo demanda destreza metodológica para evaluar al menor, sino una alta capacidad de gestión de conflictos y mediación escolar para modificar estas resistencias relacionales y fomentar una verdadera cultura de co-enseñanza.

Por otro lado, la segunda limitación crítica para el éxito del modelo radica en la falta de corresponsabilidad y adherencia familiar frente a las sugerencias psicopedagógicas, lo que impide consolidar un trabajo verdaderamente integral entre el hogar, la escuela y el especialista. En el contexto de los centros infantiles, donde se atiende a la primera infancia (de 1 a 5 años), es común que los padres muestren una fuerte resistencia o sesgo de normalización, minimizando las alertas tempranas bajo la premisa de que sus hijos son "muy pequeños" para manifestar una dificultad real. Esta postura defensiva nace del miedo y de la falsa percepción de que la intervención oportuna es sinónimo de un etiquetado o una patologización fría de la infancia, perdiendo de vista el carácter estrictamente preventivo y benéfico del modelo. Esta incomprensión frena la continuidad de las pautas de estimulación en casa, rompiendo el hilo conductor del acompañamiento diario que el niño necesita para su evolución.

Esta barrera familiar se vuelve aún más compleja cuando el caso requiere una derivación a profesionales externos especializados, como un fisioterapeuta para corregir patrones posturales o un neuropsicólogo para una valoración más minuciosa. Ante esta necesidad, los padres suelen retrasar

o rechazar la atención especializada justificando las conductas con comparaciones generacionales o, en su defecto, percibiendo la interconsulta como un gasto económico extra e innecesario antes que como una inversión prioritaria en el desarrollo de su hijo. Al postergar estas evaluaciones detalladas y no acatar las derivaciones del psicopedagogo del centro infantil, las familias cierran involuntariamente las ventanas de mayor plasticidad cerebral y adaptabilidad del menor. Esto demuestra que la efectividad de la detección temprana no depende únicamente de la precisión técnica de herramientas como el Inventario Battelle, sino de la madurez y la disposición de los adultos cuidadores para superar la negación y actuar en beneficio del infante.

Conclusiones

El análisis desarrollado en este ensayo permite concluir que la integración diaria y permanente del psicopedagogo en el equipo de los centros infantiles es la vía idónea para consolidar un modelo auténticamente preventivo y de detección oportuna. Al situar este perfil en el corazón mismo de la primera infancia, la investigación demuestra que es posible superar el enfoque clínico tradicional y reactivo que suele intervenir de forma tardía. Esta inserción permanente no solo optimiza el soporte institucional, sino que transforma el rol del especialista en un dinamizador de las aulas, derribando el mito arraigado de que la educación inicial es un periodo de mero cuidado asistencial. Al contrario, se valida como un escenario crítico y fundacional donde la sensibilidad y plasticidad de los primeros años permiten realizar intervenciones oportunas que protegen y potencian la arquitectura cerebral del menor antes de que las dificultades se consoliden.

En sintonía con esta mirada institucional, se comprende que el bienestar del infante no avanza de forma aislada, sino que responde a una responsabilidad ecológica y sistémica compartida entre la escuela, el especialista y el hogar. A través de este enfoque, se evidencia que los desafíos motrices y de lectoescritura que abruman a los niños en los primeros años de la escuela primaria son la manifestación de un desarrollo previo que requiere ser acompañado con un profundo sentido

humano y técnico. La presencia del psicopedagogo en la cotidianidad inicial aporta un desglose minucioso del crecimiento, permitiendo comprender que el éxito de habilidades delicadas como el trazo o el agarre del lápiz depende por completo de macrohabilidades base como el control postural y el equilibrio. Así, el perfil psicopedagógico se ratifica como el eje que guía un acompañamiento sostenido, respetando el ritmo singular del niño y evitando la frustración o una ralentización en cascada dentro del aprendizaje formal.

Para que este acompañamiento sea efectivo, el ensayo demuestra la necesidad de implementar una estructura de evaluación cualitativa y rigurosa dividida en tres momentos estratégicos del año escolar: inicio, mitad y final. Al incorporar la Prueba de Screening del Inventario Battelle como herramienta inicial de tamizaje continuo, la intervención del psicopedagogo eleva la percepción intuitiva de la maestra de aula a un nivel de certeza científica, reservando la aplicación de la batería completa únicamente para aquellos casos cuyas bajas puntuaciones exijan un perfil de profundidad. Esta claridad es indispensable para diferenciar a tiempo una dificultad del aprendizaje entendida como un desfase transitorio y madurativo que responde positivamente a los estímulos del entorno de un trastorno del desarrollo, el cual posee una base neurobiológica persistente que requiere adaptaciones sostenidas. De este modo, la investigación confirma que un diagnóstico sensible y oportuno mitiga los riesgos de una detección tardía y, de manera primordial, evita el uso de etiquetas excluyentes, asegurando que las adaptaciones respondan a la realidad del grupo y protegiendo la autoestima y el ajuste escolar del infante.

Finalmente, se concluye que el soporte integral del menor y la eficacia de este mapa evolutivo sólo son viables si la psicopedagogía se aleja del aislamiento de un consultorio y abraza la co-enseñanza y el diseño de ambientes lúdicos flexibles. Modificar la perspectiva, el paradigma de los adultos implicados significa entender que el desarrollo infantil no avanza de forma aislada. La organización del aula en grupos de aprendizaje flexibles demuestra que la heterogeneidad y la

empatía entre pares son los motores naturales del aprendizaje, mientras que el diálogo constante y el trabajo estratégico con las familias aseguran que los andamios pedagógicos construidos en la sesión de juego se transfieran de manera natural al hogar. Al unificar los esfuerzos de la escuela, la familia y, de ser necesario, de terapeutas externos en el momento justo, todo este trabajo técnico y humano previo no solo optimiza la dinámica interna del centro infantil, sino que proyecta un puente hacia los niveles educativos posteriores. Esta labor dotará a los colegios de educación regular caracterizados por mantener estructuras curriculares más rígidas de una radiografía clara y fidedigna del desarrollo de cada niño al iniciar su escolaridad obligatoria. Esta transferencia de información permitirá a las nuevas instituciones dar continuidad al acompañamiento oportuno, focalizando los esfuerzos en fortalecer de manera precisa las debilidades detectadas para que los estudiantes sigan sumando conocimientos cada vez más complejos y construyendo aprendizajes verdaderamente significativos. En última instancia, la psicopedagogía desde el interior del centro infantil no solo previene las barreras del aprendizaje, sino que edifica las bases de una educación equitativa, justa y verdaderamente humanizada desde la raíz misma del sistema educativo.

Referencias

- Azorín, C. M. (2028). El método de aprendizaje cooperativo en educación infantil. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 31-42.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R. Jarvella y W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 241-256). Springer.
- Caminos Serafini, M. D., y Ferreyra, A. B. (2016). *El rol del psicopedagogo en el nivel inicial: el caso de una institución de gestión privada de la Ciudad de Córdoba* [Tesis de grado, Universidad Católica de Córdoba]. Repositorio Institucional UCC.
<https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/2898/>
- Castillo Briceño, I. C. (2026). El rol del psicopedagogo en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(1), 481-497. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1>
- García, A. L. M. (2014). *Neurociencia cognitiva aplicada a la educación inicial* [Tesis de grado, Universidad Rafael Landívar].
<https://generaconocimiento.segob.gob.mx/sites/default/files/document/biblioteca/567/20221104-primer-infancia.pdf>
- Kandel, E. R. (2001). The Molecular Biology of Memory Storage: A Dialogue Between Genes and Synapses. *Science*, 294(5544), 1030-1038.
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2015). *Fundamentals of Human Neuropsychology* (7a. ed. ed.). New York: Worth Publishers.

- Latorre-Latorre, L., & Vázquez-Rodríguez, A. (2021). El juego de interacción social y la mediación de pares en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1-22.
- Newborg, J., Stock, J. R., & Wnek, L. (2005). *BATTELLE: Inventario de Desarrollo. Manual de aplicación*. Madrid: TEA Ediciones.
- Martínez-Mendoza, F. (2020). La observación sistemática en la infancia temprana: Evaluar el desarrollo en contextos naturales. *Revista Currículo y Formación Profesorado*, 115-136.
- Orteso Rivadeneira, F. J. (2015). *Atención temprana desde una perspectiva educativa: análisis de la población atendida por un equipo de orientación educativa y psicopedagogía*. Murcia, España: Universidad de Murcia (Repositorio DIGITUM / Dialnet).
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a New Biodevelopmental Framework to Guide the Future of Early Childhood Policy. *Child Development*, 81(1), 357-367.
- Shonkoff, J. P. (2012). The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-e246.
- Ventura, L. A. (2022). *La intervención psicopedagógica en el ámbito de la atención temprana*. Villa María, Argentina: Universidad Nacional de Villa María (UNVM).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mildenberger, G. M., y Rodríguez, S. M. (2019). *Intervenciones psicopedagógicas en el nivel inicial: detección temprana de posibles alteraciones en el desarrollo de 0 a 5 años* [Tesis

de grado, Universidad Católica de Córdoba]. Repositorio Institucional UCC.

<https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/1700/>

Nota Aclaratoria: Declaración de Asistencia en Redacción y Estructura de Ideas.

Nota: En la elaboración de este ensayo académico se utilizó la herramienta de Inteligencia Artificial Gemini de Google (versión 2026) como soporte técnico para la corrección de estilo, la optimización de la redacción formal y la estructuración lógica y organización de las ideas originales de la investigadora, bajo su constante supervisión, revisión conceptual y edición final.

En cumplimiento con las políticas de honestidad intelectual de la Universidad de los Hemisferios y las directrices de la 7.^a edición del Manual APA, se detalla el alcance y la metodología de la interacción con dicha tecnología:

- **Límites del soporte de IA:** La herramienta se empleó exclusivamente como un asistente editorial y de organización textual. Se utilizó para pulir la fluidez sintáctica, sugerir conectores académicos y estructurar jerárquicamente los apartados del modelo psicopedagógico a partir de los esquemas conceptuales propuestos por la autora.
- **Garantía de autoría:** La herramienta no fue utilizada para la creación autónoma de contenidos, recolección de datos cualitativos, formulación de la propuesta teórica ni para el desarrollo de las conclusiones. Todo el sustento científico, el análisis crítico y la selección bibliográfica son responsabilidad ética y autoría intelectual exclusiva de la investigadora.
- **Bitácora de interacción (Prompts metodológicos):**
 - **Prompt de Estructuración:** "Ayúdame a organizar y estructurar de manera jerárquica y fluida las siguientes ideas que he desarrollado para el cuerpo de mi ensayo, asegurando que sigan una secuencia lógica para un trabajo de titulación: [Ideas originales de la autora]".

- **Prompt de Redacción General:** "Revisa la redacción del siguiente párrafo para mejorar el lenguaje académico, garantizando que mantenga un tono formal, científico y de nivel de posgrado, sin alterar el sentido de mi planteamiento".
- **Prompt de Revisión Experta y Terminología Disciplinar:** "Actúa como experto en desarrollo de trabajos de fin de carrera y revisa este párrafo. Revisa la redacción, utiliza un lenguaje académico y profesional con términos específicos de la educación y la psicopedagogía, y mejora la estructura y progresión de las ideas".
- **Prompt de Integración Teórica y Diálogo Crítico:** "Como experto en psicopedagogía, revisa la información y las ideas de cada autor en el siguiente fragmento, permitiendo que estas se entrelacen de manera fluida y dialéctica con mi aporte y postura crítica personal: [Texto con citas e ideas propias]".
- **Prompt de Simplificación y Fluidez Textual:** "Revisa el siguiente fragmento con el objetivo de moderar el uso de tecnicismos excesivos, humanizando la presentación de las ideas para que el texto resulte cercano, dinámico y fluido, sin perder el rigor académico ni aburrir al lector".

Anexos

Tabla 1.

Matriz de habilidades y destrezas del desarrollo social, autonomía e independencia según la edad cronológica del niño, basada en el Inventario de Desarrollo Battelle y complementada con indicadores evolutivos.

Fuente: Elaboración propia a partir del Inventario de Desarrollo Battelle y de las habilidades y destrezas esperadas según la edad cronológica.

DESARROLLO SOCIAL	- Colaboración activa	- Mantiene la calma hasta que le toque su turno.	X			
		- Cuida sus pertenencias y las de los demás.	X			
		- Utiliza el material asignado sin quitar a otros compañeros.	X			
		- Culmina las actividades propuestas en la hora de clase.	X			
		- Actúa mayormente según las normas y reglas establecidas en cada espacio que se encuentra.	X			
		- Reconoce las normas y reglas de cada espacio en el que se desenvuelve.	X			
		- Aporta en la construcción de las reglas de los juegos y las respeta una vez que inician.	X			
		- Incentiva a los compañeros a seguir las normas y reglas, siendo ella/el un ejemplo.	X			
AUTONOMÍA E INDEPENDENCIA	- Desarrollo de habilidades de vestido.	- Se saca y se coloca prendas de vestir como el saco, el mandil o los zapatos sin ayuda.			X	
		- Coloca en el lugar asignado las prendas de vestir que se ha quitado.		X		
		- Se sube el cierre de las prendas de vestir sin ayuda.		X		
		(Según el caso) - Cierra el velcro de sus zapatos.	X			
CO-REGULACIÓN	- Confianza y seguridad	- Reconoce sus límites en base a lo que le agrada y no.	X			

ÁREA	SUB-ÁREA	APRENDIZAJES ESPERADOS	L	EP	SD	NE
		- Indica cómo se siente según la emoción que presenta en las diversas situaciones de la cotidianidad.		X		
		- Identifica sus habilidades y las utiliza en la cotidianidad.	X			
		- Inicia actividades lúdicas con sus compañeros, proponiendo las reglas del juego.		X		
		- Participa de forma activa en los ejercicios que se proponen en las horas de clase.		X		

INDICADORES

L: LOGRADO

EP: EN PROCESO DE DESARROLLO

SD: SE LE DIFICULTA

NE: NO EVALUADO