



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

TÍTULO DEL TRABAJO

**LA CORRESPONSABILIDAD DE LOS PADRES EN EL FOMENTO
DEL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS EN ETAPA
PREESCOLAR**

AUTORA

Lic. Fuertes Rodríguez Diana Maribel

**TRABAJO DE TITULACIÓN EN MODALIDAD EXAMEN DE CARÁCTER
COMPLEXIVO**

**Previo a la obtención del grado académico en
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN INICIAL**

Lic. Láinez Quinde Gertrudis Amarilis, Mgtr.

TUTORA

Santa Elena, Ecuador

Año 2025



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

TRIBUNAL DE GRADO

Los suscritos calificadores, aprueban el presente trabajo de titulación, el mismo que ha sido elaborado de conformidad con las disposiciones emitidas por el Instituto de Postgrado de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

**Lic. Fabián Domínguez Pizarro, Mgtr.
COORDINADOR DEL PROGRAMA**

**Lic. Gertrudis Amarilis Láinez Quinde, M.Sc
TUTORA**

**Lic. Martha Karina Huiracocha Tutivén,
PhD.
ESPECIALISTA 1**

**Lic. Dunia Lucía Barreiro Moreira, PhD.
ESPECIALISTA 2**

**Abg. María Rivera González, Mgtr.
SECRETARIA GENERAL
UPSE**



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

CERTIFICACIÓN

Certifico que luego de haber dirigido científica y técnicamente el desarrollo y estructura final del trabajo, este cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por el cual apruebo en todas sus partes el presente trabajo de titulación que fue realizado en su totalidad por Fuertes Rodríguez Diana Maribel, como requerimiento para la obtención del título de Magíster en Educación Inicial.

Atentamente,

LIC. GERTRUDIS AMARILIS LAÍNEZ QUINDE, MSc.
C.I. 0916928393

TUTORA



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, Fuertes Rodríguez Diana Maribel

DECLARO QUE:

El trabajo de Titulación, “La Corresponsabilidad de los Padres en el Fomento del Desarrollo Integral de los Niños en Etapa Preescolar” previo a la obtención del título en Magíster en Educación Inicial, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Santa Elena, a los 12 días del mes de junio de año 2025

DIANA MARIBEL FUERTES RODRÍGUEZ
C.I. 0925726317

AUTORA



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

AUTORIZACIÓN

Yo, Fuertes Rodríguez Diana Maribel

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Estatal Península de Santa Elena, para que haga de este trabajo de titulación o parte de él, un documento disponible para su lectura consulta y procesos de investigación, según las normas de la Institución. Cedo los derechos en línea patrimoniales de la investigación con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción de este informe de investigación dentro de las regulaciones de la Universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica y se realice respetando mis derechos de autor.

Santa Elena, a los 12 días del mes de junio de año 2025

DIANA MARIBEL FUERTES RODRÍGUEZ
C.I. 0925726317

AUTORA



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

Certificación de Antiplagio

Certifico que después de revisar el documento final del trabajo de titulación denominado: “La Corresponsabilidad de los Padres en el Fomento del Desarrollo Integral de los Niños en Etapa Preescolar” presentado por el estudiante, DIANA MARIBEL FUERTES RODRÍGUEZ, fue enviado al Sistema Antiplagio **COMPILATIO**, presentando un porcentaje de similitud correspondiente al 4%, por lo que se aprueba el trabajo para que continúe con el proceso de titulación.



LIC. GERTRUDIS AMARILIS LAÍNEZ QUINDE, MGTR.
C.I. 0916928393

TUTORA

AGRADECIMIENTO

Quiero manifestar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que contribuyeron a la realización de este ensayo. En primer lugar, agradezco a Jehová Dios por haberme permitido contar con la guía de mi tutora, la Lic. Amarilis Laínez Quinde, M.Sc. quien es una docente excepcional por vocación. Su apoyo intelectual, consejos y orientación durante el proceso de investigación han sido invaluable y ella es un pilar fundamental de esta prestigiosa institución.

También deseo extender mi gratitud a mi familia, que ha sido un soporte incondicional en mi vida. Su motivación y aliento constante me han impulsado a dar lo mejor de mí en cada fase de este trabajo. Sin su amor y apoyo, este logro no habría sido posible.

Lic. Diana Maribel Fuertes Rodríguez.

DEDICATORIA

Este ensayo está dedicado a la fuerza más importante en mi vida: mis hijos, quienes, muchas veces sin necesidad de palabras, me motivan a seguir adelante. También quiero expresar mi gratitud a mis padres, quienes me inculcaron el valor de la educación y la perseverancia. No puedo olvidar a mi pareja, quien ha sido un testigo constante de mi trayectoria y siempre me ha brindado su apoyo incondicional.

El camino que he recorrido ha sido complicado; alcanzar la excelencia demanda esfuerzo y determinación. Por esta razón, dedico este trabajo a todos aquellos que creen firmemente que el conocimiento es un motor de transformación. Espero que esta modesta contribución ayude en la superación de otros y promueva la importancia del aprendizaje en nuestras vidas.

Lic. Diana Maribel Fuertes Rodríguez.

ÍNDICE GENERAL

TÍTULO DEL TRABAJO.....	I
LA CORRESPONSABILIDAD DE LOS PADRES EN EL FOMENTO DEL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS EN ETAPA PREESCOLAR	I
CERTIFICACIÓN.....	II
DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD	III
AUTORIZACIÓN.....	IV
Certificación de Antiplagio	V
AGRADECIMIENTO	VI
DEDICATORIA.....	VII
ÍNDICE GENERAL	VIII
Resumen.....	X
Abstract.....	XI
INTRODUCCIÓN	1
Idea que defender:.....	2
¿Cuál es la pregunta de investigación?.....	2
¿Cuál es el objetivo de investigación?	2
Preguntas de Investigación:	3
DESARROLLO:	4
La importancia de la participación familiar en el entorno educativo preescolar:.....	4
Corresponsabilidad Educativa: un proceso de construcción paso a paso.....	5
Desarrollo Integral de los niños en etapa preescolar:	6
Integrando los conceptos Corresponsabilidad y desarrollo integral en una muestra de estudio.....	9
Propuesta de implementación del programa “Familias Inteligentes” desarrollado por Antonio Ortuño (2012)	14
CONCLUSIONES.....	17

Referencias Bibliográficas.....	18
Anexos	23
1. Mapeo de ideas	23
2. Ficha de registro de observación.	28
3. Principales observaciones receptadas de la ficha de observación:	30
4. Directrices Grupo Focal padres – docentes:	32

Resumen

El desarrollo de la primera infancia es un proceso dinámico y madurativo caracterizado por la progresión secuencial de las capacidades perceptivas, motoras, cognitivas, del lenguaje, socioemocionales y de autorregulación. Por ello, este estudio tiene como objetivo examinar como contribuye la corresponsabilidad de los padres en el desarrollo integral en los niños de etapa preescolar, para lo cual se exploran los tres ejes principales interconectados en la asociación preescolar como lo son niños, padres, y maestros. La investigación cualitativa, usa los grupos focales y la observación como método de investigación principal, instrumentos usados con el fin de aplicar la triangulación de fuentes para sustentar los resultados. Uno de los resultados relevantes del estudio radica en cómo el dialogo continuo entre padres y educadores causa un ambiente de confianza en la transición hogar-escuela, con lo cual se demuestra que esta corresponsabilidad crear un sistema armónico entre padres y docentes, y consecuentemente contribuye al desarrollo integral de los niños en etapa preescolar.

Palabras claves: corresponsabilidad, desarrollo integral, educación preescolar

Abstract

Early childhood development is a dynamic and maturational process characterized by the sequential progression of perceptual, motor, cognitive, language, socioemotional, and self-regulation skills. Therefore, this study aims to examine how parental co-responsibility contributes to the comprehensive development of preschool children. To this end, it explores the three main interconnected axes of the preschool partnership: children, parents, and teachers. Qualitative research uses focus groups and observation as its primary research methods, instruments used to apply source triangulation to support the results. The study concludes by highlighting the importance of a harmonious relationship between parents and teachers in contributing to the comprehensive development of preschool children.

Keywords: co-responsibility, comprehensive development, preschool education

INTRODUCCIÓN

El rendimiento es el resultado de las influencias de múltiples sistemas. (Bronfenbrenner, 1897). La participación de los padres de familia se constituye como una arista principal, sobre la cual se basa el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1897), este modelo considera como microsistemas al hogar y la escuela, porque comparten el objetivo común de contribuir a la formación integral de niños, niñas y adolescentes en todas las áreas del desarrollo.

Con base en este modelo, otros investigadores proporcionan análisis más detallados, sustentados en dos modelos no mutuamente excluyentes, como el modelo de desarrollo de habilidades (Epstein J. L., 2002), que postula que la participación de los padres aumenta el dominio de los estudiantes, y el modelo de desarrollo motivacional parental, donde se destaca la importancia de la “participación activa” de los padres en el proceso de desarrollo de los niños.

Bajo este marco conceptual, nacen varias investigaciones científicas que muestran como la participación de los padres en las tareas escolares produce resultados positivos para el aprendizaje de los niños, sobre todo en etapas tempranas (Ciucă & Zăvoianu, 2024). A su vez, muestran como la corresponsabilidad efectiva beneficia a los niños en el proceso de aprendizaje de forma integral (Epstein J. S., 2024). Y como esa misma corresponsabilidad tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, adaptación escolar y actitudes hacia el aprendizaje y el comportamiento de los niños en edad preescolar (Álvarez LF, 2024).

Un estudio publicado por (Togni, 2024) demuestran que las familias delegan sus responsabilidades educativas a la institución escolar, lo que dificulta más la relación entre las familias y los docentes, porque los padres asumen la postura de un cliente, más no de un ente colaborador. Es por ello, que se destaca la importancia del estudio de la corresponsabilidad de los padres, en el proceso de aprendizaje de los niños, sobre todo en las primeras etapas de inclusión al sistema estudiantil.

Por su parte, las familias también se enfrentan a nuevas exigencias, como la conciliación de la vida laboral y familiar, o la mono parentalidad (López-Conde, 2022). Este enfoque de corresponsabilidad educativa es especialmente importante en el caso de los niños en edad preescolar, porque se requiere una comunicación frecuente y efectiva entre los

docentes y las familias. Actualmente, la importancia de la corresponsabilidad de los padres es mayor, debido a los retos que los centros educativos deben afrontar, incluso cuestiones más amplias que las competencias académicas; por ejemplo, la prevención del acoso escolar o la promoción de relaciones positivas para la convivencia (McCullough, 2025)

Con el fin de profundizar en ello, este estudio realiza un análisis exploratorio mediante la aplicación de grupos focales a docentes y padres de familia, a su vez se utiliza una ficha de observación de niños en edad preescolar. Con el fin de evaluar la influencia de la corresponsabilidad parental en el desarrollo integral de los niños en edad preescolar. Para ello, se selecciona una muestra de 2 centros educativos del cantón La Libertad, provincia de Santa Elena.

Los resultados de la aplicación de los instrumentos, sustenta la teoría descrita en el ensayo y demuestra que la corresponsabilidad parental es un pilar presente en el desarrollo conductual, cognitivo y de rendimiento de los niños. Sobre todo, se destaca que, la forma consciente o inconsciente de participar de los padres tiene un efecto en el desarrollo de las actividades preescolares por parte de los niños.

De esta manera, el estudio conduce a la pertinencia de promover una relación de confianza y reconocimiento mutuo entre ambos agentes educativos, así como promover una corresponsabilidad que beneficie a los niños, a su aprendizaje, motivación y rendimiento escolar. Además, se evalúa la autoeficacia parental en relación con el cuidado y desarrollo integral del niño.

Idea que defender:

La corresponsabilidad de los padres contribuye al desarrollo integral de los niños en la etapa preescolar.

¿Cuál es la pregunta de investigación?

¿De qué manera la corresponsabilidad de los padres contribuye al desarrollo integral en los niños de etapa preescolar?

¿Cuál es el objetivo de investigación?

Examinar como contribuye la corresponsabilidad de los padres en el desarrollo integral en los niños de etapa preescolar (3 a 5 años).

Preguntas de Investigación:

¿La corresponsabilidad de los padres afecta o no el aprendizaje efectivo de los niños en la Primera Infancia?

¿Los roles de apoyo de los padres influyen en el aprendizaje efectivo de los niños en la Primera Infancia?

El desarrollo del ensayo se desarrolla a través de cinco subtemas: la importancia de la participación familiar en el entorno educativo preescolar, corresponsabilidad educativa: un proceso de construcción paso a paso, desarrollo integral de los niños en etapa preescolar, integrando los conceptos de corresponsabilidad y desarrollo integral en una muestra de estudio y propuesta de implementación del programa “Familias inteligentes”, desarrollado por Antonio Ortuño.

DESARROLLO:

La importancia de la participación familiar en el entorno educativo preescolar:

La colaboración entre familias y escuelas no es fácil de lograr, dadas las diferencias contextuales y organizativas, los diversos enfoques que ambos agentes pueden tener sobre la educación y la participación activa en los centros educativos (Naranjo, 2022). Los hallazgos de Naranjo (2022) indican que las familias tienen diferentes percepciones sobre sus roles en la educación, y estos roles a menudo difieren de las percepciones y expectativas de la escuela.

No obstante, la participación familiar ha sido parte integral de la reforma escolar en muchos países tanto desarrollados como en desarrollo. Estos esfuerzos coinciden con la evidencia en la literatura que cita los beneficios de la participación familiar, incluyendo mejores calificaciones y desempeño en las pruebas (Jaleha S, 2023) y una mayor motivación, mejor comportamiento, asistencia y optimismo estudiantil hacia la educación (Alalami, 2021). Sin embargo, a pesar de estas comprensiones, la evidencia sugiere que la colaboración entre escuelas y familias es bastante inusual (Prokic, 2025)

No cabe duda de que, los estudiantes suelen experimentar resultados positivos cuando las familias y las escuelas se conectan a través de un interés compartido por apoyar su aprendizaje (Cortés-González, 2025) La participación de la familia en el proceso de aprendizaje es fundamental, porque la familia es la primera unidad social que contribuye a la formación personal del individuo.

La familia se considera la primera referencia para el establecimiento de normas y valores que contribuyen a su desarrollo personal, lo que implica que el grupo familiar es la base más importante para la formación de los niños en la sociedad actual (Guzón & González, 2019). Por esta razón, es importante que los padres cumplan con sus roles para satisfacer las necesidades básicas de sus hijos, brindándoles la oportunidad de desarrollar sus competencias.

Ahora bien, para comprender el concepto de corresponsabilidad, primero se debe comprender que la participación de la familia dentro del desarrollo integral del niño en edad preescolar, nace desde la teoría del apego (Bowlby, 1978) que ayuda al entendimiento de cómo, por medio de las primeras experiencias con los padres, los niños desarrollan

modelos mentales sobre sí mismos y sus relaciones, que influirán en sus relaciones posteriores a lo largo de sus vidas con amigos y parejas entre otros.

Es por ello, que para que un niño ingrese a un entorno estudiantil se debe evaluar el entorno familiar inicial, porque está demostrado que, cuando los niños tienen un vínculo de apego seguro, muestran mayores niveles de confianza y satisfacción y menores niveles de contradicciones en sus relaciones interpersonales, a diferencia de aquellos niños con apego inseguro, que muestran una actitud ansiosa, ambivalente o evitativo (Jugovac, O’Kearney, Hawes, & Pasalich, 2022)

Corresponsabilidad Educativa: un proceso de construcción paso a paso.

El proceso de introducir a un niño en una institución y dejarlo allí por primera vez puede ser delicado y, a veces, emocionalmente difícil para todos los actores (Osgood, 2012). Por ello, se establecen diferentes rutinas para facilitar la transición entre el hogar y el preescolar. En algunos países, no se permite la participación de los padres; en otros, se espera que participen en la transición de diferentes maneras, así como en las prácticas cotidianas del preescolar. Las ideas y los discursos sobre cómo lograr que esta transición sea una experiencia positiva para todos los involucrados han cambiado con el tiempo.

Se señala entonces que el término educar tiene dos raíces latinas: educare, que significa “sacar, sacar a la luz” y deuk, que significa “criar, nutrir, cuidar”, ambos indican aspectos de la compleja tarea de acompañar a los infantes en su crecimiento, los ámbitos diferentes en los que entra en juego la responsabilidad educativa de los adultos, es este sentido se menciona que hay dos contextos específicamente dedicados a esta tarea: las familias y las escuelas.

La corresponsabilidad parental según (Sánchez, Melgarejo, & Campas, 2021), se presenta como un elemento primordial en el desarrollo integral de los niños en la etapa preescolar, ya que implica que tanto madres como padres deben involucrarse activamente en la educación y crianza de sus hijos. Al hablar de la corresponsabilidad de la familia o de los padres, se les reconoce como la unidad fundamental en el ámbito educativo. En este sentido, se considera que los padres transmiten a los niños valores como la cooperación, la confianza, la autoestima y el compromiso, que son primordiales para fortalecer las

relaciones interpersonales y promover un estilo de vida comunitario. (Arango, 2020)

Es relevante mencionar que la participación parental puede incluir a los padres biológicos, padrastros, padres adoptivos, un miembro adulto de la familia, así como un cuidador principal que desempeña un papel importante y positivo en la vida de un niño. Esta estructura inclusiva muestra como el acompañamiento responsable puede cambiar de agente, pero no el resultado en el desarrollo integral de los niños. (De Saumendr, 2024)

Los hallazgos de este estudio revelaron que la falta de disponibilidad de los padres en el hogar se ve reflejado en el aprendizaje efectivo de los niños en la primera infancia, por medio de la observación pudo comprobarse que los niños con ausencia de corresponsabilidad parental, poseía un retraso en su aprendizaje significativo. Este resultado es consistente con los hallazgos de Alamolhada (2020), quien expresa que la disponibilidad de los padres en el hogar tiene un impacto significativo en el desarrollo infantil y el logro académico.

Además, los hallazgos de este estudio indican que los roles de apoyo parental influyen significativamente en el aprendizaje efectivo de los niños en la Atención y Educación de la Primera Infancia. Esto respaldó la conclusión de Lui, M., Lau, G. K., Tam, V. C., et al. (2020) quien expresa que los padres deben conocer su rol en los objetivos educativos de sus hijos. Además, argumentan que cuando las escuelas colaboran con las familias para apoyar el aprendizaje, los niños tienden a tener éxito no solo en la escuela, sino a lo largo de la vida.

Desarrollo Integral de los niños en etapa preescolar:

El Ministerio de Inclusión Económica y Social (2014), define al desarrollo integral como *“el conjunto de acciones articuladas, orientadas a asegurar el proceso de crecimiento, maduración, desarrollo de las capacidades y potencialidades de las niñas y los niños, dentro de un entorno familiar, educativo, social y comunitario, satisfaciendo de esta manera sus necesidades afectivo-emocionales y culturales”* (MIES,2014)

Dicho objetivo se establece en concordancia con los artículos 44 y 46 de la Constitución de la República del Ecuador, donde: *“Se establece que el Estado, la sociedad y la familia deben promover de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, asegurando el ejercicio pleno de sus derechos y atendiendo al principio de*

su interés superior, los cuales prevalecerán sobre los de otras personas. (Constitución del Ecuador, 2008)

Con este antecedente, autores como Jugovac, Okearney & Pasalich (2022) definen al desarrollo integral como un proceso INTEGRAL con enfoque MULTIDIMENSIONAL. Este proceso iterativo de maduración abarca áreas de desarrollo físicas, cognitiva, socioemocional y cultural; todas importantes para augurar un crecimiento óptimo de los niños en edad preescolar.

Es importante acotar que la primera infancia es un período sensible para el desarrollo físicas, cognitiva, socioemocional y cultural de los niños; durante esta fase el desarrollo cerebral saludable promueve un desarrollo cognitivo óptimo y sienta las bases para futuros logros cognitivos y académicos. (Wang J-W, 2023) No obstante, la evidencia empírica sugiere que un 25% de los niños en edad preescolar presentan retrasos en el desarrollo socioemocional y el funcionamiento conductual, incluyendo la autorregulación emocional, las habilidades de comunicación verbal y las habilidades motoras gruesas y finas (Carr, 2021).

El período preescolar representa una fase crucial del desarrollo físico, emocional y cognitivo antes de la educación formal (Gu, 2025) Los niños en crecimiento requieren funciones físicas, mentales y sociales saludables para lograr el desarrollo de habilidades que les permitirán ser los futuros constructores de una sociedad exitosa. Por lo tanto, invertir en el bienestar físico, mental y social de los niños debe considerarse como una inversión valiosa con buenos resultados para cualquier país.

A su vez, los padres, en el rol de cuidadores principales, influyen en los niños tanto a través de la instrucción verbal como de la demostración conductual, moldeando profundamente el desarrollo de las habilidades lingüísticas, el desarrollo cognitivo y los mecanismos de autorregulación de sus hijos (Gu, 2025). Así lo demuestra la investigación propuesta por Shuang et al (2022), que concluye que la ausencia de los padres durante la edad preescolar, resultar en apegos inseguros y en problemas de comportamiento futuro.

Con base en este antecedente, y destacando la importancia de la integración de estos conceptos, la investigación propuesta se rige por las siguientes directrices de evaluación, conceptos que se integran en la ficha de observación propuesta para los niños en edad preescolar de los centros de estudio seleccionados:

a) **El aprendizaje socioemocional (ASE)**: especialmente en la edad preescolar, ya que se alinea con el período en que la personalidad y el cerebro de los niños aún se encuentran en sus etapas de formación, un período en el que los niños experimentan varias transformaciones significativas en sus habilidades socioemocionales, regulación del comportamiento y capacidad de aprendizaje (Winkler, 2024)

Para fomentar un entorno social saludable, son cruciales las habilidades socioemocionales relacionadas con la formación de amistades y la colaboración eficaz con los demás. Estas habilidades abarcan la empatía, el comportamiento colaborativo, el juego cooperativo, la paciencia, la aceptación, la resolución de conflictos, la resolución de problemas y la gestión de las relaciones entre niños, así como el manejo de la ira y la frustración (Smith, 2020). Cada una de estas habilidades contribuye al desarrollo de los aspectos esenciales del aprendizaje socioemocional (ASE) que son importantes para la escolarización.

b) **la teoría de la autodeterminación (SDT)**: se ha aplicado para comprender cómo los niños abordan las situaciones de aprendizaje y proporciona una perspectiva adecuada para considerar las interacciones entre padres e hijos en las tareas escolares. Ryan y Deci, (2022) expresan que la teoría de la determinación utiliza una perspectiva humanista para destacar el papel crucial de los padres en la satisfacción de las necesidades de los niños, fomentando así, su autonomía en el aprendizaje y la motivación intrínseca. La SDT enfatiza la importancia de los contextos que fomentan la autonomía, la competencia y la conexión, lo que, a su vez, sustenta la motivación intrínseca que subyace al aprendizaje.

c) **El apoyo a la autonomía**: describe la capacidad de los padres para guiar la participación de los niños en las actividades de aprendizaje, adaptando los niveles de apoyo adecuados sin sobrecontrol ni interferencia. El apoyo a la autonomía incluye fomentar la iniciativa del niño para resolver problemas, brindar oportunidades de participación en las actividades, permitir opiniones y utilizar sugerencias e indicaciones para apoyar sus esfuerzos. (Herrera, 2020)

El apoyo a la autonomía y el apoyo a la competencia, aunque relacionados, se distinguen en que el primero se basa en el proceso de interacción y el segundo en el contenido. Además, el apoyo a la autonomía refleja la promoción por parte de los padres de la independencia y la autonomía del niño, mientras que el apoyo a la competencia refleja la

eficacia de la intervención parental cuando se proporciona.

d) **apoyo de la relación:** se define como el estímulo, la capacidad de respuesta y la sensibilidad de respaldar la necesidad psicológica del niño de estar relacionado (Connell, 1991) durante el período preescolar, Richman (1995) descubrieron que la calidez parental, basada en el autoinforme de los padres, estaba altamente relacionada con la competencia percibida y la aceptación social de los niños, a su vez investigadores que utilizan metodología observacional han encontrado asociaciones entre el apoyo a la relación con el rendimiento cognitivo y académico de los niños (Hill, 2008).

e) **Participación infantil en las interacciones de aprendizaje:** La participación se entiende como un constructo maleable con elementos conductuales, cognitivos y emocionales (Fredricks, 2004). Los aspectos conductuales de la participación incluyen la calidad de la participación, la persistencia y el esfuerzo, mientras que los aspectos cognitivos y emocionales incluyen el interés, el disfrute, la motivación y la atención (Archambault, 2009)

Integrando los conceptos corresponsabilidad y desarrollo integral en una muestra de estudio.

Los métodos cualitativos permiten más espacio para que el investigado amplíe el tema e identifique opiniones, así como para que el investigador comprenda las percepciones que reflejan la manera única de entender y ver los fenómenos de un individuo. (Vázquez-Miraz, 2024) Por ello, para comprender como la corresponsabilidad de los padres contribuye al desarrollo integral de los niños en la etapa preescolar, este ensayo emplea una metodología cualitativa.

Se utiliza una combinación de grupos focales y fichas de observación, con el objetivo de rastrear las diferentes condiciones y factores que pueden influir en la relación estudiantes, padres y docentes. Para la recopilación de datos se utilizó un muestreo intencional no probabilístico; donde se selecciona 1 centros educativo ubicado en entorno urbanos del cantón La Libertad, se toma una muestra de 5 docentes, 10 padres de familia y 10 niños en edad preescolar en dos paralelos. Aunque el número de participantes es limitado, los resultados obtenidos sustentan la teoría respecto al tema analizado desde una perspectiva exploratoria.

Los grupos focales se complementaron con la observación participante en las reuniones de padres y maestros, así como en un día normal de clases, ello con el fin de contextualizar las experiencias individuales y colectivas de la muestra de estudio y para captar cómo los padres participan y se comprometen con la educación de sus hijos, es decir, cómo se manifiesta esa corresponsabilidad en la práctica cotidiana, tanto en reuniones como en el día a día escolar. El instrumento de grupo focal se sustenta en cuestionario y dimensiones propuesto por la Agencia Europea en su trabajo titulado Herramienta de autorreflexión para entornos de educación inclusiva en la infancia temprana. (EASNIE 2017b).

Se realizó la observación participante en estas reuniones para analizar la forma y el alcance de la participación de los padres en las actividades escolares, cómo construyen relaciones cohesivas y se sienten parte de la comunidad escolar. Además, se revisó la información documentada de las escuelas, como sus programas, el contenido de su sitio web y cualquier material escrito que produzcan, para comprender el proyecto educativo, la misión, y cómo aborda la diversidad y las relaciones entre la familia y la institución educativa.

De los grupos focales propuestos para docentes y padres de familia se obtuvieron tres hallazgos relevantes, con relación al tema corresponsabilidad parental y desarrollo integral de niños en edad preescolar, a continuación, se exponen la sintaxis de las opiniones recogidas en la aplicación de este instrumento.

Hallazgo 1: comprensión

Bronfenbrenner (1897), expresó: cuanto más alentadoras y enriquecedoras sean las relaciones entre su entorno, y sus entes participativos (docentes y padres), mejor podrá el niño desarrollarse sanamente.

La experiencia de la madre A – Salón 1 (prematernal 3 años):

Ella, afirma tener absoluta confianza en el sistema y se ofreció voluntariamente a decir que nunca había leído el currículo, ni participado en el preescolar más allá de los diálogos diarios con los docentes. A su vez su tarea primordial era ir a dejar y recoger a los niños a la escuela, con ello expresó que nunca había intentado conscientemente extender deliberadamente caminos visibles entre el hogar y el preescolar a su hijo, Joel.

La madre asume que, si el niño no es feliz, lo expresará, el mantenimiento de un compromiso particular con la educación preescolar de su hijo no es como tal una prioridad, dejando en claro que su principal preocupación es el bienestar individual de su hijo.

La experiencia de Joel – Salón 1 (prematernal 3 años):

Joel, fue el único niño que relacionó el preescolar con el currículo, declarando verbalmente de varias maneras a lo largo de su participación, que estaba allí para “**aprender**” y que el preescolar era el lugar de aprendizaje de los niños. Joel, no estaba preocupado por el papel de sus padres en esta parte de su vida, apoyándose solo en los maestros para lo que necesitaba durante el día.

La experiencia de la madre B y C – Salón 2 (prematernal 4 años):

Afirmaron un alto nivel de participación, considerándose participantes activas en el día pedagógico de sus hijos. Sin embargo, las narrativas de ninguno de los niños reflejaron esto. Tanto Elio como Mason asumieron que el preescolar era un lugar donde se los mantenía mientras sus padres tenían otras cosas que hacer; ambos identificaron '**jugar**' como el verbo principal para describir el propósito del preescolar. A su vez, observamos que Mason, a pesar de estar con los niños de 4 años, poseía un sistema motriz inferior al resto de la clase. La docente expresó, que Mason no tiene acompañamiento activo de sus padres, y que por la mañana pasa en el centro educativo y por la tarde es cuidada por su abuelita de 65 años.

Por su parte, Elio es un niño sobre estimulado. Salta, camina de un lado a otro, busca juguetes, quiere estar a cada momento en movimiento, y no acata órdenes. Su maestra expresa que, Elio es un niño que, sus padres trabajan mucho y luego de las clases pasa a la guardería. Donde lo recogen a las 5 y lo llevan a casa, según relatos del niño ve muchos juegos, y dibujos en aparatos electrónicos.

Docente 1- – Salón 1 (prematernal 3 años):

El docente uno se observa comprometido con el cronograma propuesto para el día de clases, llegó 15 minutos antes para preparar el salón, y verificar los materiales a usarse. Recibió a todos los niños saludando por sus nombres, y ubicándolos a todos en su sitio de trabajo. Siempre firme con el hablar y el actuar, con una postura de respeto y autoridad.

Docente 2 y 3 Salón 2 (prematernal 4 años):

El docente 2, el día de la visita in situ llegó con un retraso de 5 minutos, se encontraba disperso y no tenía organización de la clase. Por lo tanto, la estrategia es ofrecerles juegos a los niños con el fin de mantenerlos dentro del salón. No tenía un objetivo a evaluar de la clase del día. Desde la perspectiva de la investigadora, la poca atención del docente se refleja en el poco interés de los niños por el desarrollo de actividades rutinarias.

No está en condiciones de poner un orden a Elio, acotando que su personalidad es así. Y no realiza actividades específicas para ayudar a Mason a desarrollar sus habilidades motoras. Mason es tratada al mismo nivel que sus compañeros de clases.

Docente 3 Salón 1 y 2 (docente rotativo de apoyo):

El docente 3, es un docente de apoyo para ambos salones. Con el salón uno se expresa más abierto, cordial y reflexivo, mientras con el salón dos se expresa más firme y autoritario. Se le pregunta porque el cambio de actitud, y comenta que el salón 1 tiene niños más pequeños, los niños del salón 2 ya están adaptados al juego, por ello necesitan reglas y orden, por ello el motivo de sus dos personalidades.

Hallazgo 2: significado

Los hallazgos anteriores indican que no todos los niños participantes poseían una comprensión clara de la simbiosis de los microsistemas, demostrando tanto propiedad de sí mismo como un sentido de pertenencia (Wentzel, 2017). Joel, y la demostración de su docente, de permitirle visiblemente la autoridad para asumir abiertamente el control de la situación, también reflejó este sentido de identidad y pertenencia; existía una simbiosis entre ambos, y entre su historia y la de su madre.

Por ejemplo, Elio y Mason, carecen de estímulo y apoyo visibles en cuanto a las relaciones y los lugares que pertenecen a los microsistemas que, en última instancia, forman su mesosistema. Bronfenbrenner (1979) dicta que cuanto más alentadoras y enriquecedoras sean estas relaciones y lugares, mejor podrá el niño desarrollarse de forma saludable, crecer y desarrollar sucesos de aprendizaje (Bronfenbrenner, 1979 ;Dewey, 2012 ; Feuerverger, 2011).

Dentro de este crecimiento y desarrollo reside la capacidad del niño para aprender y encontrarle sentido a su jornada pedagógica Feuerverger (2011) algo que, cuando ocurría

en el entorno preescolar, contrariamente a las creencias de los padres y los maestros, se identificaba como ausente en las relaciones de Elio y Mason con su educación preescolar. Este hallazgo obtenido por medio de la interacción de los tres entes, en el grupo focal muestra como la corresponsabilidad de los padres, afecta al aprendizaje efectivo en esta primera infancia. Y a su vez, como la poca evaluación individual por parte de los docentes, conlleva a tener un peor escenario.

Hallazgo 3: práctica

En el caso 1, el microsistema primario de Joel, su nivel de vida más íntimo dominaba su bienestar y su sentido de sí mismo y empujando a los demás sistemas a la periferia (Bronfenbrenner, 1979). Esta era su manera de practicar la propiedad que poseía de su rol en cada microsistema, permitiendo que la creación de significado y el bienestar existieran independientemente del microsistema en el que se encontrara. Como se cita en Bauer et al. (2012), cuando los niños de preescolar contaban a un investigador sobre su día escolar, discriminaban los eventos según los cambios de ubicación a lo largo del día. Este no fue el caso de Joel en el preescolar. Sin embargo, los niños de los casos 2 y 3, Elio y Mason, respectivamente, sí discriminaron los eventos, afirmando claramente que, si tuvieran la opción de dejar sus actividades en preescolar e irse a casa, lo harían.

Dado que el objetivo es comprender el “como” influye la corresponsabilidad parental en el desarrollo integral de niños en etapa de preescolar, se centra en el "tema" de la introducción preescolar desde los puntos de vista subjetivos de los docentes, en lugar de en los aspectos discursivos del tema. Por lo tanto, se optó por una epistemología crítico-realista. Mediante la aplicación de grupos focales, ya que se consideran un entorno natural para las discusiones de grupo de trabajo. Además, participar en discusiones con colegas profesionales permite una riqueza de matices y diversas perspectivas, algo que puede ser difícil de obtener en entrevistas individuales.

La forma en que los docentes hablan sobre la corresponsabilidad activa de los padres ilustra cómo este proceso ha transformado su propio rol como docentes, así como la delimitación de la labor entre el hogar y la educación preescolar. Los ejemplos y argumentos de los participantes pueden interpretarse como una fuente de discursos de performatividad y eficiencia.

Tanto los padres como los docentes son considerados responsables de lograr una

buena introducción a la educación preescolar. En otras palabras, es responsabilidad de los padres, así como de los profesionales, gestionar la brecha entre el hogar y la educación preescolar. El poder de las expectativas opera tanto en los padres como en los docentes, en cuanto a cómo se espera que actúen y colaboren en este proceso.

Propuesta de implementación del programa “Familias Inteligentes” desarrollado por Antonio Ortuño (2012)

Con el fin de incrementar la corresponsabilidad parental en la muestra estudiada, es necesario implementar estrategias pedagógicas efectivas que faciliten la participación activa de los padres de familia, para ello se propone la implementación del programa de intervención “Familias Inteligentes” desarrollado por Antonio Ortuño (Ortuño, *Intelligent Families. Key Practices for Education*, 2012)

Se trata de un programa psicoeducativo dirigido a todos aquellos padres motivados a mejorar sus habilidades parentales y a desarrollar un apego seguro con sus hijos. Dichos vínculos promueven el progreso de sus hijos en el autocontrol o la internalización de valores que guiarán su comportamiento.

Algunas características relevantes del programa “Familias Inteligentes” son las siguientes: (1) universalidad, en la medida en que se dirige a familias con hijos sin distinción de riesgo; (2) breve, podría motivar a las familias a cambiar en un corto período de tiempo; (3) positivo, priorizando sus fortalezas educativas y facilitando cambios para mejorar la convivencia familiar; (4) preventivo, no solo aborda los conflictos cotidianos sino que también ayuda a prevenir futuros problemas de salud mental.

Tabla 1 Descripción de las sesiones del programa de intervención

SESIÓN	OBJETIVO	CONTENIDO
Sesión 1. “Convivencia familiar inteligente”	Presentar el programa de intervención, introduciendo el concepto de “convivencia familiar inteligente” y la técnica del semáforo inteligente.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del semáforo inteligente. • Funciones parentales: apoyo incondicional y control respetuoso. • Habilidades parentales: decir “no”, negociar y transferir responsabilidades.
Sesión 2. “Semáforo en rojo: Autoridad empática”	Abordar la capacidad de ejercer la autoridad con empatía en las decisiones familiares que no son negociables y que dependen únicamente de los padres.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridad empática. • La metáfora de la tortuga y la liebre. • El uso de explicaciones. • Estrategias asertivas para decir “no”. • Manejo de manipulaciones.
Sesión 3. “Semáforo amarillo: Negociación”	Abordar la capacidad de negociar y llegar a acuerdos, buscando un adecuado equilibrio entre los deseos y obligaciones de los hijos en aquellos ámbitos donde la negociación es posible.	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de negociación: errores comunes. • El arte de estructurar un compromiso. • Conectar vs. dar órdenes. • La búsqueda de responsabilidad y el distanciamiento de la obediencia. • Las consecuencias emocionales de la negociación.
Sesión 4. “Semáforo verde: transferencia de responsabilidades”	Abordar la capacidad de transferir responsabilidades en aquellos ámbitos donde los niños puedan cuidar de sí mismos permaneciendo disponibles y cercanos.	<ul style="list-style-type: none"> • De la dependencia a la independencia. • Educar en gestión de riesgos. • El equilibrio de la preocupación. • La escalera del acompañamiento.

Fuente: (Ortuño & Benedicto, 2020)

El objetivo de implementar el programa, tal como lo afirma Cherry (2020), es desarrollar el aprendizaje de los niños a través de su comprensión del mundo. Con base en el desarrollo social, lingüístico y cognitivo, bases cruciales para el desarrollo en la primera infancia.

Desarrollo social. Las habilidades sociales proporcionan a un individuo la capacidad de trabajar. también establece la capacidad de mostrar comprensión, expresar sentimientos y compartir generosamente.

Desarrollo del lenguaje. Los niños aprenden rápidamente a medida que experimentan un aumento en las palabras habladas entre las edades de 3 y 6 años. Durante la etapa de niño pequeño, su comprensión del lenguaje es mayor que la cantidad de palabras.

Desarrollo cognitivo. Los niños son increíblemente observadores a una edad muy temprana. Según Baldwin (2020), en las etapas iniciales de desarrollo, los niños desarrollan habilidades sensoriomotoras.

CONCLUSIONES

No cabe duda de que el hogar es el origen de la escolarización. Para los alumnos en edad preescolar, la asistencia directa con las habilidades relevantes para la escuela es esencial y fundamental. En este sentido, este estudio concluyó que la participación parental en actividades apropiadas y bien ejecutadas genera enormes beneficios productivos para el desarrollo integral de los niños, la familia, la comunidad y la sociedad en general, destacando de esta forma la importancia de la corresponsabilidad parental.

Con base en el sustento bibliográfico, y respaldado por la observación y los grupos focales realizados, se corrobora que la corresponsabilidad parental es un elemento fundamental para el desarrollo de los niños en edad preescolar, por ello se debe promover una participación parental activa donde los padres dediquen tiempo de calidad al cuidado de sus hijos, siendo padres presentes, accesibles y asequibles para que sus hijos puedan comunicarse con ellos.

A su vez, se pudo verificar que la corresponsabilidad parental medida por medio de la participación activa de los padres tiene una relación directa con el desarrollo integral del niño, es decir se denota afectación en áreas psicológicas, de desarrollo y de aprendizaje. Para que los niños se conviertan en adultos responsables, los padres deben crear un ambiente hogareño que los apoye, promueva el aprendizaje, refuerce lo que se enseña en la escuela y desarrolle las habilidades para la vida. La investigación sobre la corresponsabilidad de los padres se ha centrado en la frecuencia de las formas tradicionales de participación (es decir, asistir a las reuniones, acudir al centro sin ser citados e ir a conferencias entre otras) frente a examinar el proceso de interacciones educativas.

Referencias Bibliográficas

- Alalami, Y. K. (2021). Parents' and Teachers' Perceptions of Collaborating for Successful Family Engagement for Children with Learning Disabilities. *ProQuest Central*.
Obtenido de <https://www.proquest.com/dissertations-theses/parents-teachers-perceptions-collaborating/docview/2566510677/se-2>
- Alamolhoda, J. (2020). Areas for Reforming and Complementing the Family and School Interaction. *The Open Family*, 12-19.
- Álvarez LF, M.-G. R.-R. (2024). Exploratory study on teachers' perception about mothers' involvement in nursery and primary schools. *Pedagogia Social*, 111-122.
doi:https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.3607
- Arango, M. (2020). Fortalecimiento de la corresponsabilidad entre familias y docentes frente al cuidado de los niños y niñas mediante estrategias pedagógicas. *Tecnológico de Antioquia*, 26-27.
- Archambault, I. J. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 408-415.
doi:[dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x).
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Obtenido de <http://www.asambleanacional.gob.ec>
- Bowlby, J. (1978). *Teoría del apego y sus implicaciones terapéuticas*.
- Bronfenbrenner, U. (. (1997). *La ecología del desarrollo humano*. . Barcelona: Paidós. .
- Carr, A. (2021). Dempster, T. Parent-child interactions during joint engagement with touchscreen technology: A comparison of younger versus older toddlers. *Infant Behavior and Development*.
- Ciucă, s., & Zăvoianu, e. (2024). Enhancing resilience in primary education: Addressing societal challenges and fostering holistic student development. *Romaneasca Pentru*

- Educatie Multidimensional*, 495-505. doi:doi:
<https://dx.doi.org/10.18662/rrem/16.1/834>
- Connell, J. P. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational. *Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.*, 47-77.
- Cortés-González, P. R.-A.-O.-G. (2025). Socio-Educational Challenges for the Inclusion of Children with Cochlear Implants: The Role of Families. *Education Sciences*. doi:<https://doi.org/10.3390/educsci15010094>
- De Saumendr, N. (2024). Connections Between Parental Marital Status, Parental Involvement and Literacy Achievement of Kindergarten Children. *Child & Youth Care Forum*, 95-115. doi:<https://doi.org/10.1007/s10566-023-09747-8>
- Epstein, J. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your roles in the education of children*. (J. L. Epstein, Ed.) California: McRel.
- Epstein, J. S. (2024). *School, family, and community partnerships* (8th ed.). Thousand Oaks: CA: Corwin.
- Feuerverger, G. (2011). Re-bordering spaces of Trauma: Auto-ethnographic reflections on the immigrant and refugee. *International Review of Education*, 357-375.
- Fredricks, J. A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 5-109.
- Gu, Q. &. (2025). The Chain Mediating Effects of Parent–Child Conflict and Screen Time on the Relationship Between Parental Phubbing and Problem Behaviors in Preschoolers. *Behavioral Sciences*. doi:[doi:doi.org/10.3390/bs15020203](https://doi.org/10.3390/bs15020203)
- Guzón, J., & González, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles salmantinos de educación*(23), 31 - 53.
- Herrera, S. G.-A. (2020). Parent partnerships: Cultivating community and family trust in culturally diverse. *Teachers College Press*.

- Hill, C. M. (2008). Validation of a clinically sensitive observational coding system for parenting behaviors: The parenting clinical observation. *Parenting: Science and Practice*, 153-185.
- Jaleha S, H. A. (2023). Home-based learning for children with moderate intellectual disabilities: Collaboration between teacher and family. *Pege Journal of Education and Instruction*, 106-112. doi:<https://doi.org/10.47750/pegegog.13.04.13>
- Jugovac, S., O’Kearney, R., Hawes, D. J., & Pasalich, D. S. (2022). Attachment- and emotion-focused parenting interventions for child and adolescent externalizing and internalizing behaviors: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 754-773. doi:<https://dx.doi.org/10.1007/s10567-022-00401-8>
- López-Conde, N. P.-D. (2022). Revisión conceptual y normativa de las familias monoparentales en España. *Azarbe*, 15-25. Obtenido de <https://www.proquest.com/scholarly-journals/revisión-conceptual-y-normativa-de-las-familias/docview/2771385799/se->
- Lui, M. L. (2020). Parents’ impact on children’s school performance: Marital. *Journal of Child and Family Studies*. doi:<https://doi.org/10.1007/s10826-019-01655-7>
- McCullough, J. (2025). School Bullying. *ProQuest Central; Publicly Available Content Database*. Obtenido de <https://www.proquest.com/dissertations-theses/school-bullying/docview/3190112826/se-2>
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2023). *Normativa para la conformación y participación de los comités de madres, padres y representantes legales*. Obtenido de Recuperado de <https://darkoficialeducacion1.blogspot.com/2023/11/normativa-para-la-conformacion-y.html>
- Naranjo, M. d. (2022). Relaciones familia-escuela: creencias desde los servicios de orientación. *Española de Orientación y Psicopedagogia.*, 7-22. Obtenido de <https://www.proquest.com/scholarly-journals/relaciones-familia-escuela-creencias-desde-los/docview/2714747826/se-2>.

- Ortuño, A. (2012). *Intelligent Families. Key Practices for Education*. Madrid: El Rincón del Quijote.
- Ortuño, A., & Benedicto, L. (2020). *Guía Ilustrada para una Convivencia Familiar Inteligente: Utiliza tu Inteligencia Emocional para Poner Límites Educativos*. Andalucía: Toromítico.
- Osgood, J. (2012). Narratives from the nursery: Negotiating. *Routledge*, London.
- Prokic, M. (2025). Family–School Relations and Trust in an Intercultural Context: Schools in Barcelona. *School Community Journal*, 201-238. Obtenido de <https://www.proquest.com/scholarly-journals/family-school-relations-trust-intercultural/docview/3134115146/se-2>
- Richman, E. R. (1995). Academic orientation and warmth in mother and fathers. *Early Education and Development*, 197-213. doi:<http://dx.doi.org/10.1207/s155>
- Sánchez, K. R., Melgarejo, R. B., & Campas, M. A. (2021). Habilidades y corresponsabilidad parental una perspectiva socio jurídica en el contexto mexicano. *Vox Juris*, 40(2), 30-39.
- Shuang, M., Yiqing, W., Ling, J., Guanzhen, O., Jing, G., Zhiyong, Q., & Xiaohua, W. (2022). Relationship between parent–child attachment and depression among migrant children and left-behind children in China. *Public Health*, 1-8. doi:<https://dx.doi.org/10.1016/j.puhe.2021.12.015>
- Smith, T. E. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 511-544. doi:<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Togni, F. (2024). Affidati alle famiglie e alle scuole. Due studi esplorativi sulla relazione tra le famiglie in situazioni di affido e le scuole. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 105-117. doi:<https://doi.org/10.36253/rief-16175>
- Vázquez-Miraz, P. &. (2024). Métodos mixtos de investigación: integrando métodos cuantitativos y cualitativos. *Empiria*, 219-222. Obtenido de

<https://www.proquest.com/scholarly-journals/métodos-mixtos-de-investigación-integrando-mé/docview/3130908866/se-2>

Wang J-W, Q. S.-C.-J. (2023). Global hotspots and trends in research on preschool children's motor development from 2012 to 2022: a bibliometric analysis. . *Public Health*.

Wentzel, K. R. (2017). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology*, 242-255.

Winkler, Z. B.-K. (2024). Comparative analysis of US and European preschool social and emotional learning programs. *nternational Journal of Emotional Education*, 169-184. doi:<https://doi.org/10.56300/TQBC7553>

Anexos

1. Mapeo de ideas

TEMA	Categorías	Subcategorías	Fundamentación
La Corresponsabilidad de los Padres en el Fomento del Desarrollo Integral de los Niños en Etapa Preescolar	Corresponsabilidad	La familia	La familia se reconoce como la institución primordial donde los individuos tienen las mejores oportunidades para su desarrollo y crecimiento personal. Actúa como un pilar fundamental para la felicidad de las personas y para la construcción de una auténtica paz social, tal como lo señaló Juan Pablo II en su discurso dirigido a los estudiantes de la Universidad de Madrid (Rubio et al., 1990)
		La función de la familia	La familia desempeña un papel importante en el desarrollo de sus miembros, ya que es el primer entorno donde se transmiten valores, costumbres y habilidades fundamentales para la vida en sociedad. A través de las interacciones familiares, los individuos aprenden a desenvolverse y a construir su identidad, lo que afecta su capacidad para participar activamente en su comunidad. La socialización que ocurre en el hogar es de gran importancia, ya que es allí donde se establecen las bases para el respeto hacia la diversidad y la inclusión. Además, la familia es responsable de proporcionar un ambiente seguro y afectuoso que fomente la autoestima y el bienestar emocional de sus integrantes, aspectos que son determinantes para su desarrollo personal y social (Alpuche, 2021)
		Estilo de crianzas	Según Eraso et. al (2006), la crianza se entiende como el proceso de entrenamiento y formación que realizan los padres o sus sustitutos con respecto a los niños. Este proceso abarca no solo la educación, sino también los conocimientos, actitudes y creencias que los padres tienen en relación con aspectos fundamentales como la salud, la nutrición y las oportunidades de aprendizaje disponibles en el hogar.

		Corresponsabilidad	La corresponsabilidad, según Rentería y Santana (2022), se refiere a la participación equilibrada en el cuidado y protección de los niños que forman parte del hogar, ya sea que los padres cohabiten o estén separados. Este concepto implica que ambos progenitores deben involucrarse activamente en la crianza, así como en la satisfacción de las necesidades físicas y emocionales de los niños, niñas y adolescentes.
		Corresponsabilidad familiar y distribución de roles	En este contexto, se introduce el concepto de sobrecarga de roles, que se refiere a las circunstancias en las que las responsabilidades familiares de una persona exceden su capacidad para manejarlas. Las investigaciones han mostrado que las mujeres trabajadoras son las más afectadas por esta sobrecarga. Por ello, es importante que las organizaciones proporcionen el apoyo necesario a sus empleados, fomentando así una corresponsabilidad entre las empresas y las familias. (Tua, 2021) realiza un análisis comparativo entre Ecuador y otros países de América Latina, subrayando la importancia de distribuir las tareas de manera justa y equitativa entre todos los miembros del hogar.
		Corresponsabilidad y autoeficacia parental	Considerando que un niño no es un objeto material, sino un ser humano que requiere atención y cuidado tanto emocional como afectivo es importante satisfacer sus necesidades para promover su desarrollo. En Ecuador, se han creado dos marcos legales en función de las exigencias de cada periodo: el Código de Menores, junto con sus reformas, y el Código de la Niñez y Adolescencia (Congreso Nacional, 2006).
		La corresponsabilidad de los padres de familia y su influencia en la educación de los hijos	Las familias que avanzan son aquellas que están abiertas al cambio. La corresponsabilidad se incrementa cuando los miembros adoptan enfoques más humanizados, lo que permite realizar transformaciones que reflejan las interacciones en la vida diaria (Sánchez, 2021)

		<p>La corresponsabilidad de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los niños</p>	<p>La participación de la familia en el proceso de aprendizaje es fundamental, ya que es la primera unidad social que contribuye a la formación personal del individuo. La familia está presente en todas las etapas del desarrollo del niño, comenzando desde su nacimiento y a lo largo de sus primeros años de vida, donde se generan las primeras experiencias. Al decidir formar un hogar, una pareja debe ser consciente de que son los principales responsables de inculcar formas de actuar y maneras de relacionarse con los demás. Es importante transmitirles las normas que regulan el comportamiento, así como los valores humanos, sociales y culturales desde la primera infancia, los cuales influirán en su vida a lo largo del tiempo (Metanoia, 2022).</p>
		<p>Rol de los Padres</p>	<p>Desde una perspectiva educativa, se asigna al padre de familia el papel de corresponsabilidad en el proceso escolar de sus hijos, lo que implica un interés genuino en atender las etapas de desarrollo y crianza. A través de un enfoque emocional, los padres expresan su deseo de comprender lo que les sucede a sus hijos tanto en el hogar como en la escuela, así como sus necesidades y aspiraciones en cada fase de su crecimiento, buscando relacionar estas experiencias con su proceso académico (Villacrés et al., 2020).</p>
<p>Desarrollo integral</p>		<p>Desarrollo integral de los niños en etapa preescolar</p>	<p>Desde una perspectiva integral, el desarrollo infantil se fundamenta en las primeras interacciones que el niño tiene con su familia. Pautasso (2022) señala en su investigación que la madre o el cuidador principal desempeña un papel fundamental en la formación subjetiva del niño durante al menos su primer año de vida, ya que son ellos quienes proporcionan cuidados, atención y respuestas a las necesidades innatas del pequeño. Según la teoría del apego, la sensibilidad materna y las conductas de apego del niño son aspectos centrales en el desarrollo temprano.</p>

		El desarrollo físico	<p>“El desarrollo físico durante la primera infancia es notable. Desde su nacimiento, los bebés poseen una serie de reflejos innatos que les ayudan a adaptarse y sobrevivir en su entorno. Con el tiempo, estos reflejos se perfeccionan y se vuelven más controlados, lo que les permite adquirir habilidades motoras tanto gruesas como finas, importantes para su movilidad y coordinación general” (Clínica Bimba, 2024).</p>
		Desarrollo cognitivo	<p>Durante la primera infancia, los niños experimentan un crecimiento más acelerado que en los primeros tres años de vida, mostrando un notable avance en su coordinación y desarrollo muscular. En esta etapa, que se caracteriza por una mayor fortaleza y salud, los niños superan la fase más riesgosa de la infancia. Se producen diversos tipos de desarrollo en su organismo: el crecimiento de los músculos y del esqueleto avanza, lo que les permite volverse más fuertes. Los cartílagos se convierten rápidamente en huesos, endureciéndose para proteger los órganos internos. Estos cambios facilitan el desarrollo de diversas habilidades motrices. Además, la histamina aumenta debido a que los sistemas respiratorio y circulatorio mejoran su capacidad, mientras que el sistema inmunológico en desarrollo ayuda a protegerlos contra infecciones (Calceto et al., 2019).</p>
		El desarrollo emocional	<p>Se conoce como la capacidad de los niños para reconocer sus propias emociones y comprender las emociones de las personas que los rodean. Esta habilidad les permite desarrollar una salud emocional sólida, lo que se traduce en sensaciones de felicidad y satisfacción a corto y largo plazo. Este desarrollo emocional también se ve favorecido por la intervención adecuada de los docentes en la educación inicial, así como por el apoyo de los padres o tutores, quienes ayudan al niño a identificar sus emociones y a darles un nombre apropiado (González, 2023).</p>

		Desarrollo social	Se puede afirmar que el desarrollo social es un proceso mediante el cual el niño aprende a través de experiencias que le facilitan la interacción con otras personas. Salazar, Gómez y Espinoza (2023) afirman que el desarrollo social de los niños comienza incluso antes de su nacimiento, es decir, desde el embarazo, cuando los padres planifican tener un hijo.
		Hábitos de Estudio	Para que un estudiante pueda organizar su espacio de trabajo y gestionar el tiempo dedicado a sus tareas, es fundamental aplicar métodos y técnicas específicas que faciliten el proceso de estudio. Esto implica realizar actividades que se conviertan en hábitos de estudio, permitiendo al estudiante alcanzar el éxito deseado en un momento determinado. En este sentido, se puede argumentar que el éxito en el ámbito educativo no depende únicamente de la inteligencia del estudiante o del esfuerzo que invierte en cada actividad académica, sino también de la efectividad de los hábitos de estudio que se han desarrollado para cada tarea. Por lo tanto, es de gran importancia que los padres fomenten y apoyen la formación de estos hábitos de estudio en el hogar (Magaña, 2024).
		La estimulación temprana	Se ha establecido a la estimulación temprana como una actividad de relativa importancia sobre todo en los primeros años de vida de los niños, en donde este desarrolla habilidades básicas y elementales como es el lenguaje, físicas, sensoriales y psicológicas. Proceso que se inicia a partir de los cinco primeros días de nacimiento del niño, mediante la intervención adecuada de la estimulación temprana, a través de una serie de ejercicios que se desarrollan en un entorno cómodo y seguro para la edad, es aquí donde radica la importancia de la estimulación en la primera (Carpio, 2023).

2. Ficha de registro de observación.

Ficha de Observación Cualitativa			
Observación #1			
Actividad a observar	Contexto	Observaciones detalladas	Reflexiones
Ítem 1: Apoyo a autonomía	El niño se expresa claramente y utiliza un vocabulario adecuado para su edad.		
	El niño muestra iniciativa para realizar actividades.		
	Los padres permiten que el niño explore.		
	Los padres fomentan la autonomía del niño en actividades cotidianas.		
Ítem 2: Apoyo a la relación	¿El padre/madre escucha con empatía las preocupaciones del niño?		
	¿El padre/madre ayuda al niño con sus tareas y responsabilidades.		
	El padre/madre habla con el niño de forma clara y accesible.		
	El padre/madre dedica tiempo de calidad al niño, jugando y realizando actividades juntos.		
Ítem 3: Apoyo a la competencia	Observar si el niño puede realizar movimientos básicos, como caminar, correr, saltar, y si puede usar objetos de manera coordinada, como juguetes o instrumentos de escritura.		
	Evaluar si el niño puede resolver problemas simples, identificar colores y formas, y si puede seguir instrucciones sencillas.		
	Observar cómo el niño interactúa con otros niños, si puede compartir juguetes, y si puede expresar sus sentimientos de manera adecuada.		

	<p>Evaluar si el niño puede comunicarse de manera efectiva, si puede expresar sus necesidades y deseos, y si puede seguir el lenguaje de los adultos.</p>		
--	---	--	--

<p>Ítem 4: Participación Infantil</p>	<p>Observación de la captación de ordenes del niño.</p>		
	<p>Relación del niño con los demás en el salón de clases.</p>		
	<p>Relación del niño y el padre con el salón de clases.</p>		
	<p>Relación del niño, la docente y la madre con el salón de clases. (Iteraciones entre los tres agentes)</p>		

3. Principales observaciones receiptadas de la ficha de observación:

Categorías	Muestra de niños sin participación paternal	Muestra de niños con participación paternal
Apoyo a la autonomía	<u>Control:</u> «Te leeré las instrucciones». «Puedes leer esta página después». «Escribe que quería un perro en esta línea». «Dibuja una línea un círculo». «Yo inventaré la historia y tú la escuchas». «Estas dos cosas son parecidas, así que hazlo así... ¿ves?». «Déjame ayudarte». Comprobación no solicitada	<u>Apoyo a la autonomía:</u> "¿Cuál quieres hacer ahora?" "Puedes escuchar la historia primero o dibujar la imagen". " ¿Cuál crees que es la mejor manera de resolver esto?" "¿De qué quieres que trate tu historia?" En respuesta a la solicitud de ayuda del niño: "¿Cómo puedo ayudar?" "Parece que completaste las oraciones tú solo".
Apoyo a la relación	<u>Apoyo negativo para la relación:</u> El afecto parece negativo hacia el niño Suspira con aparente frustración Tensión o crítica transmitida a través de palabras o voz No disponible o no responde Parece distante del niño o distraído Falta de afecto, lenguaje corporal negativo Impaciente con el ritmo del niño "No puedes hacerlo de esa manera". "No, así no". "Detente y piénsalo. Estás siendo descuidado".	<u>Apoyo positivo para la relación:</u> Sonreír al niño con afecto Usar un tono de voz cálido Estar disponible y receptivo Estar en sintonía con las necesidades del niño Ofrecer una palmadita en el brazo o chocar los cinco Mostrar paciencia con el ritmo del niño "Buen trabajo al descubrir eso". "Fantástico trabajo perseverando a pesar de que esta sección fue difícil de entender para ti al principio".
Apoyo a la competencia	<u>Baja calidad de retroalimentación y enseñanza:</u> No ofrecer información o pistas cuando se necesitan No dar retroalimentación al niño sobre las respuestas "Tal vez deberías pasar a uno nuevo". "No parece que puedas hacer esto". "En peligro significa que ya no está vivo". (información inexacta) "Es algo así, pero necesitas	<u>Alta calidad de retroalimentación y enseñanza:</u> "¿Qué dice en las instrucciones sobre las dos cosas que necesitas hacer?" "Intenta encontrar una palabra con el mismo sonido al final". "¿Qué crees que podrías hacer a continuación para resolverlo?" "Piensa en lo que quieres dibujar y luego describe tu dibujo con palabras en el recuadro de la historia".

Categorías	Muestra de niños sin participación paterna	Muestra de niños con participación paterna
	<p>encontrar una mejor manera de decirlo". (retroalimentación confusa o vaga) No ofrecer declaraciones resumidas u orientativas cuando es necesario No ayudar al niño a dividir la tarea en pasos cuando es necesario Ser demasiado intrusivo con la retroalimentación para que no distraiga al niño. No ayudar al niño a encontrar una estrategia útil u orientarse hacia la información clave cuando el niño se está atascando Instrucción directiva y cerrada</p>	<p>"En peligro de extinción significa que el animal está en riesgo de extinguirse". (información precisa) "Podrías leer tu oración en voz alta para comprobarlo" Los adjetivos describen palabras, como amigable, gris o alto. ¿Qué adjetivo podría funcionar aquí?" "Hay una letra ahí que es muda. ¿Sabes cuál es?" "Así es. Lo tienes". "Esa palabra significa algo parecido, pero no es exactamente lo mismo. Un sinónimo es una palabra con el mismo significado. ¿Puedes pensar en una palabra que signifique lo mismo?" "Eso es igual a lo que te pasó en la práctica de baloncesto la semana pasada".</p>
Participación infantil	<p><u>Baja participación</u> El niño pregunta: "¿Cuánto tiempo más tengo que hacer esto?" El niño pone la cabeza sobre la mesa El niño aparta la mirada de la tarea El niño habla de temas no relacionados ("¿Podemos ir al parque más tarde?") El niño dice: "No me gusta esto". El niño deja de trabajar en la tarea y busca algo más que hacer El niño parece aburrido o desenfocado</p>	<p><u>Participación activa</u> El niño está orientado físicamente a la tarea El niño parece estar leyendo y haciendo las hojas de trabajo El niño hace preguntas relacionadas con la tarea o busca retroalimentación El niño toma la iniciativa para continuar con la tarea El niño pasa de un problema al siguiente El niño muestra expresiones verbales y afectivas positivas para la tarea. Incluso cuando no está seguro, el niño intenta una nueva estrategia o persiste con la tarea</p>

4. Directrices Grupo Focal padres – docentes:

Instrumento elaborado por la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2017. Herramienta de autorreflexión para entornos de educación inclusiva en la infancia temprana. (E. Björck-Åkesson, M. Kyriazopoulou, C. Giné y P. Bartolo, eds.) Odense, Dinamarca.

1. Ambiente acogedor en general:

Preguntas	
1.1.	¿Todos los niños y sus familias se sienten bienvenidos?
1.2.	¿De qué manera el entorno es un lugar acogedor, cómodo y atractivo para los niños y el personal?
1.3.	¿Cómo promueven los líderes del entorno una cultura colaborativa e inclusiva?
1.4.	¿Cómo refleja y valora el entorno la diversidad de la comunidad local?
1.5.	¿Cómo se logra que los niños sientan que pertenecen a su grupo de pares?
1.6.	¿Crees que algún niño puede sentirse excluido?
1.7.	¿Qué te gustaría cambiar?

2. Entorno social inclusivo:

Preguntas	
2.1.	¿El personal construye una relación interpersonal con cada niño?
2.2.	¿Cómo se facilita la interacción y el juego entre pares para todos los niños?
2.3.	¿Cómo se permite que todos los niños participen en actividades grupales?
2.4.	¿Cómo se anima a los niños a respetar las diferencias en el grupo de pares?
2.5.	¿Cómo animar a los niños a desarrollar un comportamiento positivo?
2.6.	¿Cómo se ayuda a los niños a resolver conflictos?
2.7.	¿Qué te gustaría cambiar?

3. Enfoque centrado en el niño

Preguntas	
3.1.	¿Las actividades de aprendizaje se basan en los intereses y elecciones de los niños?
3.2.	¿Es usted receptivo a todas las voces y preguntas de los niños?
3.3.	¿Todos los niños participan en decisiones que son importantes para ellos?
3.4.	¿Se facilitan las transiciones entre actividades para todos los niños?
3.5.	¿Hay apoyo personalizado para el aprendizaje (recursos humanos y de otro tipo) disponible para los niños siempre que lo necesiten?
3.6.	¿Los docentes acceden a apoyo adicional y/o externo cuando lo necesitan?
3.7.	¿Qué te gustaría cambiar?

4. Entorno físico amigable para los niños

Preguntas	
4.1.	¿El entorno (interior y exterior) es accesible para todos los niños?
4.2.	¿Todos los niños pueden participar?
4.3.	¿Hasta qué punto el entorno es seguro y saludable para los niños?
4.4.	¿Los muebles y equipamientos son adecuados para todos los niños?
4.5.	¿Cómo facilitar posibilidades para que todos los niños participen en actividades fuera del entorno (por ejemplo, excursiones, visitas, eventos deportivos, etc.)?
4.6.	¿Qué te gustaría cambiar?

5. Materiales para todos los niños

Preguntas	
5.1.	¿Son los juguetes y materiales interesantes, de fácil acceso y atractivos para todos los niños?
5.2.	¿Se utilizan juguetes y materiales para desafiar la propia iniciativa, independencia, exploración y creatividad de los niños?

Preguntas
5.3. ¿Se utilizan materiales para promover la comunicación, el lenguaje, la alfabetización, las matemáticas y la ciencia?
5.4. ¿Utiliza material adaptado para facilitar el juego y el aprendizaje de todos los niños?
5.5. ¿Los juguetes y materiales reflejan la diversidad cultural?
5.6. ¿Anima a los niños a jugar y compartir juguetes y materiales con sus compañeros?
5.7. ¿Qué te gustaría cambiar?

6. Oportunidades de comunicación para todos

Preguntas
6.1. ¿El entorno permite que todos los niños se comuniquen y utilicen el lenguaje?
6.2. ¿En qué medida las actividades de aprendizaje se centran en el lenguaje y el razonamiento de los niños?
6.3. ¿Todos los niños pueden compartir ideas, emociones y preocupaciones en conversaciones con sus compañeros?
6.4. ¿Cómo permitir que los niños con diferentes lenguas maternas se expresen y sean comprendidos por sus compañeros y el personal?
6.5. ¿Utiliza una variedad de métodos para facilitar la comunicación para todos los niños (por ejemplo, imágenes, signos gráficos, lenguaje de señas, Braille y diferentes tecnologías)?
6.6. ¿Qué te gustaría cambiar?

7. Entorno de enseñanza y aprendizaje inclusivo

Preguntas
7.1. ¿Todos los niños participan en las actividades regulares de aprendizaje?
7.2. ¿El entorno tiene altas expectativas para todos los niños?
7.3. ¿Cómo reconocer todos los esfuerzos y logros de los niños?

Preguntas
7.4. ¿Cómo aprovechar la diversidad y las fortalezas y recursos individuales de los niños en las actividades de aprendizaje?
7.5. ¿Cómo se observa y monitorea la participación, el aprendizaje y las necesidades de apoyo de los niños?
7.6. ¿Tiene el personal oportunidades de desarrollo profesional continuo en educación inclusiva?
7.7. ¿Qué te gustaría cambiar?

8. Ambiente familiar

Preguntas
8.1. ¿Los padres se sienten bienvenidos y se les invita a participar en las actividades del centro?
8.2. ¿Cómo se desarrolla una relación de confianza con las familias?
8.3. ¿Están los padres bien informados sobre las actividades cotidianas?
8.4. ¿Cómo participan los padres en la toma de decisiones sobre las necesidades de aprendizaje, desarrollo y apoyo de sus hijos?
8.5. ¿Cómo participan los padres en la planificación, implementación y seguimiento de la participación y el aprendizaje de sus hijos?
8.6. ¿Qué te gustaría cambiar?

ANEXO E: Matriz de categorización sobre ejes que rigen el grupo focal:

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
<p>1. PROCESOS</p> <p>Se identificaron dos contextos diferentes de procesos inclusivos como temas subyacentes en varias categorías de proceso. Estos temas se formularon como «el contexto organizacional» y «el contexto interaccional». El contexto organizacional se refiere a cómo se organiza la práctica cotidiana para promover la inclusión. El contexto interaccional se refiere a la promoción de la inclusión en la interacción real con los niños.</p>	
<p>1.1 Interacción social positiva:</p>	<p>Afirmaciones de cómo los docentes intentan fortalecer las interacciones sociales (niño-niño, niño-adulto).</p> <p>En la <i>categoría de interacción social positiva</i>, se abordaron ambos temas subyacentes: el contexto organizativo y el interaccional. El profesorado se centró en cómo la interacción social positiva se fomenta mediante la organización del grupo de niños en grupos más pequeños (por ejemplo, mediante combinaciones de niños) y la planificación de actividades para implementarlas en grupos más pequeños.</p> <p>El contexto interaccional abarca los esfuerzos del profesorado por mejorar el clima social y promover las habilidades sociales de los niños. Por ejemplo, se anima a los niños a que se inviten unos a otros a participar en juegos interactivos y se les enseñan estrategias de gestión de conflictos.</p> <p>Las actividades de círculo se destacan como oportunidades para actividades interactivas, como cantar y contar cuentos. Los profesores indicaron que promover la interacción social positiva requiere una participación, por ejemplo, apoyando la interacción social, sirviendo de modelo para los niños o participando activamente en sus actividades y juegos. Además, se destacó la importancia de fortalecer el sentido de unidad en el grupo para una interacción social positiva.</p> <p>Extracto de respuestas, grupo focal:</p>

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Apoyamos y participamos en actividades. La interacción y el juego también se facilitan al dividir a los niños en grupos más pequeños y en diferentes constelaciones grupales.</i> • <i>Los más pequeños necesitan más ayuda y, con la edad, los mayores pueden resolver sus conflictos por sí mismos en mayor medida. Los educadores estamos presentes.</i>
1.2 Participación en actividades diarias:	<p>Declaraciones de cómo los maestros se esfuerzan para que todos los niños participen en las actividades diarias.</p> <p>La categoría de participación en actividades diarias tiene semejanzas con la categoría de interacción social positiva. Ambos temas subyacentes estaban presentes. Al igual que en la categoría anterior, el contexto organizacional se ocupó en gran medida de organizar a los niños en grupos más pequeños. A diferencia de la categoría de interacción social positiva, en esta categoría, el objetivo de organizar a los niños en grupos más pequeños es permitir que todos participen en las actividades diarias. Los maestros enfatizaron la importancia del lenguaje y la comunicación para la participación.</p> <p>Por lo tanto, se considera que la participación está vinculada a la provisión de entornos que ofrecen prerrequisitos para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje para todos los niños. Otro aspecto central de la participación de todos los niños es cómo se planifican, organizan y realizan las transiciones entre actividades. Otras estrategias organizacionales incluyen la repetición de actividades para garantizar que todos los niños tengan la oportunidad de participar, la formulación de reglas claras y el uso de tableros de actividades.</p> <p>Al igual que en la categoría de interacción social positiva, la necesidad de participación del profesorado se consideró un aspecto destacado de lo que se definió como contexto interaccional de la categoría de participación en las actividades cotidianas; por ejemplo, estar presente para detectar señales de niños que se encuentran en la periferia o prestar atención a niños que no participan en una actividad. El contexto interaccional de la</p>

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
	<p>participación en las actividades cotidianas también se manifestó en las descripciones de los profesores sobre la participación de niños que tienden a no participar en el juego.</p> <p>En el contexto interaccional, se enfatizó la importancia del lenguaje como fundamental para la comunicación. En el contexto organizacional, los docentes crean las condiciones para el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Sin embargo, en el contexto interaccional, promueven estas habilidades en sus interacciones con los niños. Por ejemplo, les enseñan a expresar sus necesidades y les ayudan a expresar sus acciones con palabras. De igual manera, los docentes caracterizaron las transiciones como la interacción con los niños durante ellas.</p> <p>Además, fortalecer el sentido de unión grupal resultó ser un aspecto importante de los esfuerzos interactivos del profesorado para lograr la participación de todos. Esto es posible, por ejemplo, logrando que todos los niños se sientan seguros en el grupo, utilizando un lenguaje inclusivo («nosotros») y fomentando el sentido de unión durante el círculo.</p> <p>Esta categoría también incluye declaraciones sobre barreras para la participación en las actividades cotidianas, por ejemplo, factores relacionados con niños con necesidades especiales o niños que tienden a involucrarse en conflictos con otros niños. La falta de comprensión del idioma se mencionó como un obstáculo importante para la participación.</p> <p>A los niños se les ofrecen actividades en conjunto con todo el grupo, donde utilizamos entre otras cosas tableros de actividades, carteles como apoyo, reglas claras y rutinas donde todos los niños están o estarán involucrados según interés y necesidades.</p> <p>Ofrecemos a todos los niños la posibilidad de participar como deseen. Pueden participar de diferentes maneras y asumir diferentes roles. Organizamos diversas actividades para todos los gustos.</p>

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
<p>1.3 Enfoque centrado en el niño:</p>	<p>Declaraciones de cómo los profesores respetan las acciones, opiniones, necesidades e intereses de los niños, así como las oportunidades de los niños de participar en las decisiones.</p> <p>Esta categoría caracteriza principalmente la participación de los niños en la planificación de las actividades diarias. En comparación con las categorías anteriores, los datos son limitados y bastante superficiales. Sin embargo, la categoría consta tanto del contexto organizativo como del contexto interaccional. En el contexto organizativo, la planificación y la organización se guían por las necesidades e intereses de los niños, por ejemplo, en la adaptación de la enseñanza, los materiales y el entorno.</p> <p>En el contexto interaccional, las afirmaciones describen cómo los niños participan en los procesos de decisión, por ejemplo, en consejos, votando sobre actividades y escuchando y respetando las opiniones de los niños. El nivel de desarrollo del lenguaje se expresa como un factor limitante en el grado en que se pueden tener en cuenta las voces de los niños. Los objetivos del currículo nacional también se expresan como un límite para el alcance del diseño de actividades en línea con los intereses de los niños.</p> <p>En la planificación del proyecto, a los niños se les da la oportunidad de participar, por ejemplo, a través de la reflexión con ellos. <i>Intentamos responder a todas las preguntas de los niños y conocer sus opiniones. Lo que no podemos responder, lo investigamos junto con ellos. Escuchamos sus opiniones, las tenemos en cuenta y las utilizamos en la medida de lo posible.</i></p>
<p>1.4 Evaluación personalizada para el aprendizaje</p>	<p>Declaraciones de cómo los profesores evalúan a los niños individualmente.</p> <p>La categoría de evaluación personalizada para el aprendizaje y la categoría subsiguiente de adaptación, apoyo y acomodo difieren claramente de las demás categorías de proceso. En comparación con las otras tres categorías, los datos son mucho más limitados. Solo se identificó el tema subyacente del contexto organizacional. La categoría de evaluación personalizada para el aprendizaje carece de declaraciones que reflejen la evaluación real</p>

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
	<p>de cada niño. En cambio, los datos mostraron que los docentes organizan las observaciones y evaluaciones a nivel grupal.</p> <p>Los datos mostraron cómo se realiza la documentación (p. ej., fotos, películas, notas) a nivel general en las actividades diarias. La documentación se utiliza como base para debatir, reflexionar y evaluar con colegas y padres, así como con otros profesionales (p. ej., educadores especiales, logopedas). Algunos docentes mencionaron la aplicación de una evaluación sistemática utilizando criterios y plantillas de desarrollo, pero no en términos de permitir la inclusión de niños específicos.</p> <p>Diferentes formas de análisis, por ejemplo, en proyectos y análisis del lenguaje, y por ejemplo charlas de desarrollo [con los padres].</p> <p><i>Mediante observaciones diarias, documentación, reflexiones en el grupo de trabajo, notas y charlas de desarrollo. De ser necesario, también se pueden realizar reuniones adicionales con padres y educadores especiales.</i></p>
<p>1.5 Alojamientos, adaptaciones y apoyo</p>	<p>Declaraciones sobre cómo los profesores acomodan, adaptan o apoyan según la necesidad de un niño/grupo de niños.</p> <p>La categoría de acomodación, adaptación y apoyo también refleja únicamente el tema subyacente del contexto organizativo. Nuevamente, es fundamental dividir al grupo en grupos más pequeños, así como planificar actividades donde el profesorado pueda brindar suficiente apoyo a todos los niños. Un ejemplo de apoyo es organizar al personal para que un mismo profesor pase toda la jornada con los niños que se benefician de su apoyo. En el contexto interaccional, se menciona el uso de la lengua de señas y las imágenes. Existen pocos informes de adaptaciones en relación con las necesidades de niños específicos. Algunos profesores también</p>

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
	<p>señalan la insuficiencia de recursos como un obstáculo para poder brindar a todos los niños el apoyo que necesitan.</p> <p>Puede haber niños que necesiten apoyo adicional pero que no cumplan los criterios para recibirlo. Trabajar en grupos más pequeños facilita el trabajo. A veces, los niños tienen que esperar, pero eso no significa que no reciban ayuda. Rara vez se encuentran asistentes docentes.</p>
<p>1. ESTRUCTURAS DE SOPORTE</p> <p>Como era de esperar, las categorías de estructura de apoyo son menos dinámicas que las categorías de proceso y, por lo tanto, más descriptivas de sus características. Las afirmaciones de estas categorías no pudieron interpretarse con claridad en los contextos organizacionales e interaccionales.</p>	
<p>2.1 Participación familiar</p>	<p>Declaraciones de cómo los cuidadores participan en las actividades preescolares, es decir, en términos de participación y comunicación.</p> <p>La categoría de participación familiar se caracteriza por formalizar una buena relación y comunicación con los cuidadores. Esto se logra informándoles sobre las actividades diarias y manteniendo un diálogo continuo con ellos. Los docentes destacaron la importancia de saludar a los cuidadores a diario. El período en que el niño comienza preescolar se consideró particularmente crucial para que los cuidadores se sientan seguros e involucrados en el preescolar.</p> <p><i>Construimos puentes con los padres, “mi padre confía en la maestra de preescolar, entonces yo puedo confiar en ella”.</i></p>

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
	<i>Todos los padres son bienvenidos. Los recibimos con una actitud positiva al dejar y recoger a sus hijos. Los tratamos con respeto y alegría.</i>
2.2 Bienvenida para cada niño	<p>Declaraciones de cómo se hace para que los niños se sientan bienvenidos en el preescolar.</p> <p>Las declaraciones de bienvenida para cada niño se centran en establecer estructuras que permitan que todos los niños se sientan atendidos. Esto se confirmó como crucial para crear un ambiente seguro. Los docentes expresaron que esto a veces se ve comprometido debido a la alta carga de trabajo. También mencionaron la necesidad de prevenir activamente el comportamiento agresivo para que todos los niños se sientan seguros.</p> <p>Queremos transmitir un ambiente acogedor viendo a todos los niños durante el día y estando presentes. La bienvenida es uno de nuestros valores fundamentales, por lo que es algo que constantemente valoramos y en lo que pensamos.</p> <p><i>Encontrar profesores que disfrutan de su trabajo y tienen una carga de trabajo razonable hace posible la acogida y el ambiente agradable.</i></p>
2.3 Currículo holístico para todos	<p>Declaraciones de cómo está diseñado el currículo local para promover el desarrollo y el aprendizaje para todos.</p> <p>La categoría de currículo holístico para todos carece básicamente de datos y, por lo tanto, no se presentan citas. El profesorado rara vez menciona el currículo. Algunas declaraciones mencionan los proyectos como parte del currículo, pero no en el sentido de un currículo holístico.</p>
2.4 Medio ambiente para todos los niños	<p>Declaraciones de cómo los docentes perciben el ambiente interior y exterior del preescolar.</p> <p>En la categoría de entorno para todos los niños, se hizo hincapié en la creación de un ambiente acogedor y seguro. Este entorno se describió como un espacio que fomenta el juego, el desarrollo y el aprendizaje, y se enfatizó que los niños deben saber qué se espera de ellos, pero también tener la oportunidad de tomar decisiones. El</p>

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
	<p>profesorado describió el entorno como accesible para los niños con discapacidad y, en consecuencia, adaptable a las necesidades del grupo. Existe una conciencia y una reflexión constante sobre qué materiales facilitan el aprendizaje de los niños a través del juego y la exploración.</p> <p><i>Contamos con materiales que estimulan el diálogo y la exploración conjunta de los niños. Contamos con áreas específicas para lengua, matemáticas y ciencias donde los niños pueden dialogar.</i></p>