Transformación Digital y Conocimiento /julio-diciembre 2026/ Vol. 4, - No. 2
Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.362

El respeto como aprendizaje intencionado en la Educación Inicial ecuatoriana: espontaneidad, diseño pedagógico y condiciones curriculares del desarrollo social

Respect as intentional learning in Ecuadorian early childhood education: spontaneity, pedagogical design and curricular conditions of social development

RESUMEN

El currículo ecuatoriano de Educación Inicial declara el respeto como un aprendizaje esperado del desarrollo social, pero la práctica cotidiana suele administrarlo como norma de disciplina antes que como destreza enseñada con intencionalidad. El objetivo de este artículo es analizar las condiciones en que el respeto y otros aprendizajes del desarrollo social se convierten en objeto de enseñanza intencionada en el subnivel 2 de la Educación Inicial ecuatoriana. Se realizó una revisión documental cualitativa de 12 fuentes académicas y normativas, publicadas mayoritariamente entre 2022 y 2025, organizadas en dos ejes de análisis: la relación entre espontaneidad y diseño pedagógico en el juego infantil, y la distancia entre las prescripciones curriculares sobre convivencia y las condiciones reales del aula ecuatoriana. Respecto del primer eje, la literatura internacional revisada y el diagnóstico de un caso ecuatoriano muestran que el debate sobre cuánto debe intervenir la docente está mal planteado: lo que distingue a la actividad de la enseñanza no es el grado de intervención adulta, sino la existencia de una meta de aprendizaje declarada. Respecto del segundo eje, dos diagnósticos ecuatorianos recientes atribuyen la brecha entre currículo y aula a causas distintas —ejecución deficiente y defecto de diseño—, pero ambos comparten un problema anterior, que el propio currículo confirma: los aprendizajes sociales se prescriben como rasgos de comportamiento y no como destrezas con una mediación docente identificable. Las destrezas de Convivencia del currículo ecuatoriano ilustran ese patrón: enuncian lo que el niño debe hacer, pero no la acción docente que lo haría posible. Se concluye que la intencionalidad educativa depende de declarar una meta observable y una mediación docente concreta, y no de la disponibilidad de recursos materiales, y se proponen tres decisiones aplicables por la docente de aula sin necesidad de cambios normativos previos.

PALABRAS CLAVE: educación de la primera infancia; comportamiento social; competencias sociales; norma social; plan de estudios; juego; respeto.

ABSTRACT

The Ecuadorian Early Childhood Education curriculum declares respect an expected outcome of social development, yet everyday practice tends to administer it as a disciplinary norm rather than teach it with intentionality. This article analyzes the conditions under which respect and other social-development learnings become objects of intentional teaching in Level 2 of Ecuadorian Early Childhood Education. A qualitative documentary review of 12 academic and normative sources, published mostly between 2022 and 2025, was organized around two lines of analysis: the relationship between spontaneity and pedagogical design in children's play, and the gap between curricular prescriptions on coexistence and actual classroom conditions in Ecuador. Regarding the first line, the international literature reviewed, together with an Ecuadorian case diagnosis, shows that the debate over how much a teacher should intervene is misframed: what distinguishes activity from teaching is not the degree of adult intervention but the existence of a declared learning goal. Regarding the second line, two recent Ecuadorian diagnoses attribute the gap between curriculum and classroom to different causes —deficient implementation and a design flaw— yet both share a prior problem, which the curriculum itself confirms: social learnings are prescribed as behavioral traits rather than as skills with an identifiable teaching mediation. The Coexistence skills of the Ecuadorian curriculum illustrate this pattern: they state what the child must do, but not the teaching action that would make it possible. The article concludes that educational intentionality depends on declaring an observable goal and a concrete teaching mediation, not on the availability of material resources, and proposes three decisions a classroom teacher can apply without prior regulatory change.

KEYWORDS: center early childhood education; social behaviour; social skills; social norms; curriculum; play; respect.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CONOCIMIENTO

Recepción: *07/11/2026*
Aceptación: *18/11/2026*
Publicación: *31/12/2026*

AUTOR/ES

Tanya Elvira Arreaga Barros
Vite Aguirre Luisana Maritza
Sonia Maribel Chuquimarca Aigaje
Andrea Nury Nacif Roca
Marcela Alexandra Carrera Hernández
Posligua Guijarro Katherine Melania

tanya.arreagab@gmail.com
luisita19872011@hotmail.com
somary84@hotmail.com
anacif3076@gmail.com
marcela.carrera@educacion.gob.ec
melapos8@hotmail.com

Unidad Educativa Santiago Mayor
Universidad Estatal de Milagro
Universidad Bolivariana del Ecuador
Unidad educativa Vicente Piedrahita
U.E.Vicente Fierro
Universidad Estatal de Milagro

Guayaquil– Ecuador
Babahoyo – Ecuador
Napo – Ecuador
Babahoyo – Ecuador
Tulcàn – Ecuador
Milagro – Ecuador

CITACIÓN:
Ronquillo, M. Chavez, M. Cruz, C. Mendoza, L & Flores, E. (2026). La música como estrategias para el desarrollo socioemocional en el centro infantil Virgen del Cisne. Revista InnovaSciT. *4 (2,). p. 1972 - 1986.*

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.362

INTRODUCCIÓN

Pocas palabras circulan por el aula de Educación Inicial con tanta frecuencia y tan poca precisión como respeto. Aparece en el currículo, en los acuerdos de convivencia que las unidades educativas exhiben en sus paredes y en la instrucción cotidiana con la que la docente ordena una situación: hay que respetar el turno, respeten a la compañera. En ese uso, el respeto funciona como una norma que el adulto enuncia y que el niño debe acatar. Lo que rara vez se explicita es cómo se enseña. Entre la prescripción curricular que lo declara un aprendizaje esperado y la práctica que lo administra como regla de disciplina se abre un espacio que la docente debe resolver sola, sin que la literatura pedagógica le ofrezca criterios claros para hacerlo.

Ese espacio está documentado. El diagnóstico de Loor Zambrano y Tarazona Meza (2022) en un aula de subnivel 2 de Portoviejo, en Manabí, registra una situación que muchas aulas ecuatorianas reconocerían: había juego, había expresión de las emociones y había interacción entre pares, pero no se había diseñado una estrategia de enseñanza; al no ser intencionado el aprendizaje como meta educativa, no se propiciaba el aprendizaje y, por tanto, tampoco el desarrollo. La actividad ocurría; la enseñanza, no.

Conviene precisar los términos con los que este artículo trabaja. Por desarrollo social se entiende el proceso mediante el cual el niño se constituye como participante de un entramado de relaciones: la interacción con pares y adultos, las habilidades sociales que la sostienen, la conducta prosocial y la apropiación de normas compartidas. El respeto pertenece a ese conjunto y se trata aquí no como objeto de definición conceptual, sino como caso ejemplar de un aprendizaje social cuya enseñabilidad está en disputa. Por intencionalidad educativa se entiende el carácter deliberado y planificado de la acción docente, aquello que separa la actividad que sucede en el aula de la experiencia de aprendizaje diseñada con una meta. De esta última noción depende que el respeto sea un contenido enseñable o una expectativa moral que se deposita en el niño.

La literatura internacional aborda esta discusión bajo el problema más amplio de cuánta guía adulta requiere el aprendizaje en la primera infancia, sin ofrecer una respuesta unánime. Skene et al. (2022), mediante una revisión sistemática con metaanálisis, compararon el juego guiado con la instrucción directa y con el juego libre, y concluyeron que la ventaja del juego guiado existe pero es selectiva, además de advertir que el concepto se conceptualiza e implementa de manera heterogénea entre los estudios revisados. Rentzou et al. (2023), desde el extremo opuesto, consultaron a educadoras de siete países y encontraron que, aunque la autonomía infantil se declara valorada en todos los sistemas estudiados, la acción con agencia no recibe igual respaldo en la práctica: la estructura regulada y rutinizada de los servicios limita esa agencia mediante reglas impuestas por el adulto. Ambos estudios son sólidos y apuntan en direcciones distintas —uno muestra que la guía adulta aporta, el otro que la organización

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.362

institucional del adulto resta—, y esa tensión no resuelta es el material del que este artículo se ocupa.

En el ámbito ecuatoriano y regional la discusión aparece de forma indirecta pero reconocible. Defaz Gallardo et al. (2024) compararon los currículos de Educación Inicial de Ecuador y Colombia y constataron que ambos enfatizan el desarrollo de habilidades sociales, empatía, respeto y responsabilidad, y que las diferencias entre los dos sistemas se juegan sobre todo en los recursos disponibles según la zona del país. Sigcha Ante (2024) recogió la voz de directoras de centros de Educación Inicial y de docentes del nivel, quienes coinciden en que la carencia de habilidades de interacción social dificulta la comunicación y la convivencia. Almache Pincay et al. (2025) sostienen que las prácticas pedagógicas sensibles promueven el respeto, la empatía y la solidaridad como valores de la vida escolar. Ninguno de estos trabajos, sin embargo, se detiene en la pregunta operativa de qué hace exactamente la docente para que ese aprendizaje ocurra.

El marco normativo ecuatoriano ofrece un anclaje que conviene leer con cuidado, porque ha cambiado de forma menos radical de lo que su presentación sugiere. El Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación del Ecuador [MinEduc], 2014) organiza el subnivel 2 en ámbitos de desarrollo y aprendizaje entre los que figuran Identidad y autonomía y Convivencia, y sitúa al juego como eje metodológico del nivel. El Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A estableció que en el Nivel Inicial se habla de habilidades agrupadas en ámbitos de desarrollo y aprendizaje, reservando la noción de competencias para niveles posteriores (MinEduc, 2023). El Currículo Nacional de Atención y Educación de la Primera Infancia 0-3 años declara en sus créditos haber sido elaborado por el equipo técnico del Currículo de Educación Inicial 2014 junto con el equipo de inserciones curriculares de 2024 (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025): el instrumento vigente no sustituye al currículo de 2014, lo actualiza mediante inserciones, de modo que las prescripciones sobre convivencia y respeto llevan más de una década enunciadas en términos equivalentes.

Las condiciones en que esas prescripciones deben cumplirse, en cambio, distan de ser homogéneas. Ruiz Piza et al. (2025) reportan una recuperación de la tasa neta de matrícula en Educación Inicial hasta el 59,36 % en 2023-2024, con brechas persistentes de equidad territorial, y concluyen que el país cuenta con una base normativa sólida y una brecha en la implementación. Ibarra Freira et al. (2025) llegan a un diagnóstico distinto desde un estudio de caso en instituciones urbanas y rurales del cantón Marcelino Maridueña: identifican una desconexión estructural entre el diseño curricular y las capacidades institucionales. La diferencia no es de matiz —en una lectura el currículo está bien y falta ejecutarlo; en la otra, el problema está inscrito en el propio diseño— y determina qué se le puede pedir razonablemente a una docente de Educación Inicial.

Existe, además, un vacío que la propia elaboración de este artículo permitió constatar.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.362

La búsqueda sistemática del respeto como constructo autónomo en bases académicas devuelve mayoritariamente material sin autoría identificable, guías comerciales y contenidos divulgativos, no literatura científica. El respeto se nombra de manera constante en el discurso curricular y escolar, y no se estudia como objeto propio: cuando la investigación lo aborda, lo hace subsumido en la competencia emocional o en el aprendizaje social y emocional, donde aparece como resultado implícito de la autorregulación antes que como aprendizaje con condiciones pedagógicas específicas. Esa ausencia es en sí misma un hallazgo, y explica por qué este artículo desplaza la pregunta: en lugar de definir qué es el respeto, examina bajo qué condiciones un aprendizaje social de esa naturaleza se vuelve enseñable, y si el currículo ecuatoriano crea o no esas condiciones.

En consecuencia, el objetivo de este trabajo es analizar en qué condiciones el respeto y otros aprendizajes del desarrollo social se convierten en objeto de enseñanza intencionada en la Educación Inicial ecuatoriana de subnivel 2, a partir de la literatura científica reciente y de la normativa y el currículo vigentes. De ese objetivo se derivan dos ejes: examinar el debate sobre si el desarrollo social emerge de la convivencia y el juego espontáneos o exige diseño pedagógico intencionado, y analizar la distancia entre el respeto prescrito por el currículo ecuatoriano y las condiciones reales del aula.

MÉTODOS Y MATERIALES

Este trabajo corresponde a una revisión documental de enfoque cualitativo, de carácter descriptivo-analítico. No se realizó trabajo de campo: no hubo observación de aula, consulta a docentes ni recolección de información en instituciones educativas. Todas las cifras y resultados que se presentan provienen de estudios ajenos y se atribuyen a sus autores.

El corpus quedó conformado por 12 documentos, seleccionados por su función dentro del argumento y no por criterios de exhaustividad: artículos de revistas con revisión por pares sobre juego guiado, agencia infantil e implementación curricular; producción ecuatoriana reciente sobre Educación Inicial y desarrollo socioafectivo; normativa y currículo oficial del Ecuador; y un trabajo metodológico sobre análisis documental. Se prefirió un número menor de fuentes efectivamente abiertas y verificadas antes que una bibliografía extensa con citas de función ornamental.

La búsqueda se realizó en SciELO, Redalyc, Dialnet, Latindex, ERIC, Scopus, en repositorios universitarios ecuatorianos y en el portal oficial del Ministerio de Educación, combinando en español e inglés el constructo (respeto, conducta prosocial, habilidades sociales / respect, prosocial behavior), el resultado (desarrollo social / social development) y la población y el contexto (educación inicial, Ecuador / early childhood education, preschool). Se incluyeron publicaciones de 2019 a 2026, con prioridad a los últimos cuatro años, en español, inglés y portugués, con revisión por pares e indexación verificable, además de normativa oficial. Se excluyeron blogs, agregadores, resúmenes de terceros y sitios sin autoría

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.362

identificable, así como trabajos de población exclusiva de Educación General Básica o niveles superiores. Cada documento se abrió y se contrastó con su registro editorial para confirmar autoría, año, título, revista, volumen, número, páginas e identificador digital.

El análisis consistió en la lectura de cada documento, la identificación de las posiciones que sostiene y su organización en dos ejes de contraste que estructuran la sección siguiente: el primero discute si el desarrollo social emerge de la convivencia espontánea o requiere diseño pedagógico intencionado; el segundo, si la distancia entre el respeto prescrito y las condiciones del aula responde a un déficit de implementación o al diseño mismo de la prescripción. El enfoque se apoya en Martínez Corona et al. (2023), quienes sostienen que el rigor en la revisión documental constituye una manifestación del compromiso investigativo y ofrecen una guía organizada en torno a los fines, los objetivos y las estrategias del análisis documental, formulada desde la investigación educativa latinoamericana.

Las citas textuales se cotejaron con la paginación del documento original. El estudio de Rentzou et al. (2023) se consultó solo a través de su resumen público y de sus datos bibliográficos verificados, porque el texto completo se encuentra tras muro de pago; esta y las demás limitaciones del corpus se examinan en la Discusión.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La literatura revisada se organizó en dos ejes de contraste, cada uno estructurado en dos posiciones sostenidas por autores distintos. El primer eje discute si el desarrollo social de los niños y niñas de 3 a 5 años emerge de la interacción espontánea o requiere diseño pedagógico intencionado. El segundo discute si la distancia entre el respeto prescrito por el currículo ecuatoriano y las condiciones reales del aula responde a un déficit de implementación o al diseño mismo de la prescripción. A continuación, se relatan ambos ejes, con las cifras y los hallazgos que cada estudio reporta.

Eje 1. Espontaneidad o diseño pedagógico en el desarrollo social

Sobre el primer eje, una posición sostiene que el desarrollo social emerge de la interacción misma y que la mejor contribución del adulto consiste en garantizar las condiciones para que esa interacción ocurra sin obstruirla. El propio Currículo de Educación Inicial la respalda institucionalmente al establecer el juego como eje metodológico del nivel (MinEduc, 2014). La formulación más consistente de esta postura en la literatura reciente proviene de Rentzou et al. (2023), un estudio transcultural que consultó a 187 educadoras de siete países. Sus autoras encontraron que, aunque la autonomía infantil y el derecho de los niños a participar en la configuración de sus experiencias se declaran valorados en todos los sistemas estudiados, la acción con agencia no recibe igual respaldo en la práctica: en la mayoría de los países estudiados los niños no son considerados verdaderos coconstructores de su experiencia de juego, y la estructura regulada y rutinizada de los servicios de atención y educación de la primera infancia limita esa agencia mediante reglas impuestas por el adulto (Rentzou et al.,

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.362

2023, según su resumen público).

La posición contraria sostiene que sin diseño pedagógico no hay aprendizaje, sino apenas actividad. Skene et al. (2022) revisaron 39 estudios publicados entre 1977 y 2020 y sometieron 17 de ellos a metaanálisis, con un total de 3.893 niños y niñas de uno a ocho años, para comparar el juego guiado con la instrucción directa y con el juego libre. Sus resultados respaldan la posición, aunque con una precisión que conviene conservar: el juego guiado superó a la instrucción directa en habilidades matemáticas tempranas (g = 0,24), conocimiento de las formas (g = 0,63) y cambio de tarea (g = 0,40), y superó al juego libre únicamente en vocabulario espacial (g = 0,93); en el resto de los resultados examinados —entre ellos otras medidas de lenguaje y de función ejecutiva— no se identificaron diferencias estadísticamente significativas. Los autores añaden un señalamiento que la propia revisión documenta: la síntesis narrativa reveló heterogeneidad en cómo se conceptualiza y se implementa el juego guiado entre los estudios incluidos en el metaanálisis.

El aporte ecuatoriano a este eje proviene de Loor Zambrano y Tarazona Meza (2022), quienes desarrollaron un diagnóstico y una propuesta educativa en una unidad educativa de Portoviejo, provincia de Manabí, con 29 niños y niñas de subnivel 2 y sus dos docentes. Su registro señala que en el aula observada había juego, había expresión de las emociones y había interacción entre pares, pero no se había diseñado una estrategia de enseñanza; las autoras concluyen que, al no ser intencionado el aprendizaje como meta educativa, no se propiciaba el aprendizaje ni, por tanto, el desarrollo.

Las dos posiciones internacionales coinciden en dos puntos. El primero es que ninguna defiende la instrucción directa: Skene et al. (2022) sitúan al juego guiado por encima de ella, y Rentzou et al. (2023) parten de que la agencia infantil es un valor que los sistemas educativos declaran suyo, no de que la instrucción dirigida sea preferible. El segundo es el diagnóstico institucional: ambos estudios señalan que la organización de los servicios de primera infancia condiciona lo que puede ocurrir dentro del aula, más allá de la voluntad o la formación de cada docente en particular. Las tensiones entre ambas posiciones, en cambio, son de tres tipos. La primera es de objeto: los resultados sobre los que Skene et al. (2022) documentan la ventaja del juego guiado —matemáticas tempranas, conocimiento de las formas, cambio de tarea, vocabulario espacial— son cognitivos y lingüísticos, no sociales; el metaanálisis no incluye medidas de desarrollo social ni de conducta prosocial entre sus resultados. La segunda es de método: Rentzou et al. (2023) trabajan con percepciones de educadoras acerca de las oportunidades de agencia que ofrece el servicio, no con mediciones directas de aprendizaje infantil, de modo que su hallazgo describe cómo está organizado el servicio y no qué aprenden efectivamente los niños en él. La tercera es de contexto: ninguno de los dos estudios incluye población ecuatoriana ni latinoamericana entre sus participantes. Las fuentes del primer eje se sintetizan en la Tabla 1.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.362

Tabla 1. Fuentes del primer eje: espontaneidad o diseño pedagógico en el desarrollo social

Autor(es) y año Tipo de estudio y corpus Hallazgo o cifra reportada Relación con las demás fuentes del eje

Ministerio de Educación del Ecuador (2014) Currículo oficial de Educación InicialEl juego se establece como eje metodológico del subnivel 2 Respalda institucionalmente la posición de la espontaneidad

Rentzou et al. (2023) Estudio cualitativo transcultural; 187 educadoras de 7 países La agencia infantil se declara valorada en todos los sistemas estudiados, pero no recibe igual respaldo en la práctica Posición de la espontaneidad: documenta límites a la agencia infantil impuestos por la organización del servicio

Skene et al. (2022) Revisión sistemática con metaanálisis; 39 estudios (1977-2020), 17 en el metaanálisis, 3.893 niños de 1 a 8 años El juego guiado superó a la instrucción directa en habilidades matemáticas tempranas (g = 0,24), conocimiento de las formas (g = 0,63) y cambio de tarea (g = 0,40), y al juego libre solo en vocabulario espacial (g = 0,93) Posición del diseño pedagógico, con matices: la ventaja del juego guiado es selectiva y el concepto se implementa de manera heterogénea

Loor Zambrano y Tarazona Meza (2022) Diagnóstico de caso; 29 niños de subnivel 2 y 2 docentes, Portoviejo (Manabí) Había juego y expresión emocional, pero no una estrategia de enseñanza diseñada; sin intencionalidad no se propiciaba el desarrollo Posición del diseño pedagógico; único caso ecuatoriano del eje

Nota. Síntesis construida a partir de Ministerio de Educación del Ecuador (2014), Rentzou et al. (2023), Skene et al. (2022) y Loor Zambrano y Tarazona Meza (2022). Las cifras son las reportadas por cada estudio.

La Tabla 1 ordena las cuatro fuentes del primer eje según la posición que cada una respalda. Dos de ellas, el currículo y el estudio de Rentzou et al. (2023), se ubican del lado de la espontaneidad; las otras dos, Skene et al. (2022) y Loor Zambrano y Tarazona Meza (2022), del lado del diseño pedagógico. Solo una de las cuatro trabaja con población ecuatoriana, y ninguna de las dos fuentes internacionales mide aprendizajes sociales de los niños: una reporta resultados cognitivos y lingüísticos, y la otra, percepciones de educadoras sobre la organización del servicio.

Eje 2. El respeto prescrito y las condiciones reales del aula

Sobre el segundo eje, la literatura ecuatoriana reciente ofrece dos diagnósticos que comparten buena parte de los datos de base y difieren en la atribución de responsabilidad. Ruiz Piza et al. (2025) realizaron una revisión documental sistemática de políticas curriculares,

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.362

normativa, estadística oficial y literatura académica del período 2018-2025, y reportan una recuperación de la tasa neta de matrícula en Educación Inicial hasta alcanzar el 59,36 % en el período 2023-2024, junto con brechas persistentes de equidad territorial entre zonas urbanas y rurales. Su conclusión atribuye el problema principalmente a la ejecución: el país cuenta con una base normativa sólida y presenta una brecha en la implementación, que las autoras vinculan a la necesidad de mayor formación docente y de estrategias didácticas específicas para el nivel. En el mismo trabajo constatan que, mientras los modelos internacionales de educación socioemocional proponen herramientas concretas, secuencias didácticas y protocolos de implementación detallados, el currículo ecuatoriano plantea lineamientos más generales que otorgan un amplio margen de interpretación a cada docente, y advierten que esa ausencia de una hoja de ruta operativa puede derivar en una implementación fragmentada y dependiente de la iniciativa personal del educador. Reportan, además, que las provincias de Guayas y Pichincha concentran en conjunto más del 41 % de la matrícula del sistema nacional de educación, de modo que las zonas de menor densidad poblacional, en especial las rurales y amazónicas, enfrentan dificultades sistemáticas para recibir recursos pedagógicos, docentes capacitados, apoyo técnico especializado e infraestructura adecuada.

Ibarra Freira et al. (2025) llegan a un diagnóstico distinto desde un estudio de caso realizado en instituciones educativas urbanas y rurales del cantón Marcelino Maridueña, con la participación de docentes universitarias, personal del propio Ministerio de Educación y docentes de unidades educativas del nivel. Al examinar las brechas entre el enfoque curricular propuesto por la normativa vigente y las condiciones reales de su aplicación, identifican una desconexión estructural entre el diseño curricular y las capacidades institucionales disponibles: el problema, según reportan, no se limita a una ejecución deficiente de un diseño adecuado, sino que alcanza al propio diseño, concebido sin considerar plenamente aquello con lo que las instituciones efectivamente cuentan.

El contrapunto regional de Defaz Gallardo et al. (2024) aporta un tercer dato relevante para este eje. Su comparación de los currículos de Educación Inicial de Ecuador y Colombia encuentra que ambos enfatizan por igual el desarrollo de habilidades sociales, empatía, respeto y responsabilidad como aprendizajes esperados del nivel, y que las diferencias entre los dos sistemas no residen tanto en lo que se declara como objetivo, sino en los recursos efectivamente disponibles según la zona del país. A esto se suma un dato de continuidad normativa que la revisión documental permitió constatar: el Currículo Nacional de Atención y Educación de la Primera Infancia declara en sus créditos haber sido elaborado por el equipo técnico del Currículo de Educación Inicial 2014 junto con el equipo de inserciones curriculares de 2024 (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025), y el Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A ya precisaba, desde 2023, que en el Nivel Inicial corresponde hablar de habilidades agrupadas en ámbitos de desarrollo y aprendizaje, y no de competencias

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.362

(MinEduc, 2023). Tomados en conjunto, estos documentos muestran que las prescripciones sobre convivencia y respeto que la docente ecuatoriana tiene delante llevan más de una década enunciadas en términos equivalentes.

La forma en que esas prescripciones se enuncian puede constatarse en los propios documentos. En el ámbito de Convivencia del subnivel 2, el Currículo de Educación Inicial establece como objetivo de aprendizaje la adquisición de normas de convivencia social y lo traduce en dos destrezas sucesivas: para los niños y niñas de 3 a 4 años, «reconocer y practicar normas de convivencia en el centro de educación inicial y en el hogar establecidas por el adulto», y para los de 4 a 5 años, «asumir y respetar normas de convivencia en el centro de educación inicial y en el hogar acordadas con el adulto» (MinEduc, 2014, pág. 34). En el mismo ámbito figura, para los niños y niñas de 4 a 5 años, la destreza de respetar las diferencias individuales entre compañeros en aspectos como el género, la diversidad cultural, las necesidades especiales o la estructura familiar (MinEduc, 2014). Las tres destrezas enuncian lo que el niño debe hacer y ninguna describe la acción docente que lo haría posible; entre la primera y la segunda cambia el origen de la norma —de establecida por el adulto a acordada con él—, sin que el documento detalle el procedimiento de ese acuerdo. Defaz Gallardo et al. (2024) registran la misma forma de enunciación en su síntesis de los aprendizajes comunes a los currículos de Ecuador y Colombia: «Los niños aprenden a mostrar respeto por los demás al comprender y apreciar las diferentes culturas, valores y creencias» (pág. 9).

Las tensiones entre los dos diagnósticos ecuatorianos centrales son, también aquí, de tres tipos. La primera es de alcance: Ruiz Piza et al. (2025) trabajan con una revisión documental de escala nacional, mientras que Ibarra Freira et al. (2025) analizan un caso circunscrito a un cantón, de modo que ambos estudios miran el mismo problema desde escalas distintas. La segunda es de objeto: ninguno de los dos estudios examina de manera específica el aprendizaje del respeto ni de ningún otro contenido social en particular; ambos discuten la implementación curricular en un sentido general, sin distinguir entre tipos de aprendizajes prescritos. La tercera es que las voces docentes ecuatorianas disponibles apuntan en una dirección que ninguno de los dos diagnósticos recoge del todo. Sigcha Ante (2024), en un estudio ecuatoriano de enfoque mixto, recogió de directoras de centros de Educación Inicial y de docentes del nivel la coincidencia en que la carencia de habilidades de interacción social dificulta la comunicación y la convivencia, y en que su desarrollo requiere acompañarse de la práctica de valores. Las directoras entrevistadas sitúan, además, en el hogar las bases de la socialización, la convivencia y las normas, y la encuesta a docentes registra «un gran porcentaje de maestras que casi siempre y algunas veces recurren al desarrollo de habilidades de interacción social durante su proceso de enseñanza y aprendizaje» (Sigcha Ante, 2024, pág. 179). Almache Pincay et al. (2025), en una revisión documental ecuatoriana, sostienen en la misma línea que las prácticas pedagógicas sensibles promueven el respeto, la empatía y la

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.362

solidaridad como valores de la vida escolar, y proponen repensar el rol docente en clave de acompañamiento. En ambos casos se afirma qué debe lograrse y quién debe lograrlo —la docente, mediante su acompañamiento—, sin que ninguno de los dos trabajos especifique mediante qué acto de enseñanza concreto ese logro habría de producirse. Las fuentes del segundo eje se sintetizan en la Tabla 2.

Tabla 2. Fuentes del segundo eje: el respeto prescrito y las condiciones del aula

Autor(es) y año Alcance y método Diagnóstico o hallazgo reportado Relación con las demás fuentes del eje

Ruiz Piza et al. (2025) Revisión documental de escala nacional, 2018-2025 Matrícula neta del 59,36 % en Educación Inicial (2023-2024), con brechas de equidad territorial; lineamientos curriculares generales, sin hoja de ruta operativa Atribuye la brecha a un déficit de implementación: falta formación docente y estrategias didácticas específicas

Ibarra Freira et al. (2025) Estudio de caso; instituciones urbanas y rurales del cantón Marcelino Maridueña Desconexión estructural entre el diseño curricular y las capacidades institucionales reales Atribuye la brecha a un defecto de diseño: la prescripción no consideró las condiciones de su cumplimiento

Defaz Gallardo et al. (2024) Comparación de los currículos de Educación Inicial de Ecuador y Colombia Ambos currículos enfatizan habilidades sociales, empatía, respeto y responsabilidad; las diferencias se concentran en los recursos disponibles según la zona

Contrapunto regional: el mismo enunciado y la misma desigualdad de recursos aparecen en los dos países

Ministerio de Educación del Ecuador (2014, 2023); Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (2025) Normativa vigente Las destrezas de Convivencia enuncian lo que el niño debe hacer, sin describir la acción docente; el instrumento de 2025 actualiza el de 2014 mediante inserciones Continuidad normativa: la prescripción sobre respeto y convivencia lleva más de una década en términos equivalentes

Nota. Síntesis construida a partir de Ruiz Piza et al. (2025), Ibarra Freira et al. (2025), Defaz Gallardo et al. (2024), Ministerio de Educación del Ecuador (2014, 2023) y Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (2025). Las cifras son las reportadas por cada fuente.

La Tabla 2 muestra que las fuentes del segundo eje coinciden en constatar condiciones desiguales de implementación y difieren en la atribución de responsabilidad: Ruiz Piza et al. (2025) la sitúan en la ejecución, e Ibarra Freira et al. (2025), en el diseño. La comparación regional de Defaz Gallardo et al. (2024) y la normativa ecuatoriana agregan dos constataciones que no dependen de ninguna de esas dos lecturas: el respeto figura como aprendizaje esperado en ambos currículos comparados, y su formulación en el currículo ecuatoriano no ha variado

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.362

en lo sustantivo desde 2014.

DISCUSIÓN

Los dos ejes revisados permiten una lectura que va más allá de lo que cada estudio, por separado, documenta. Respecto del primer eje, el debate entre espontaneidad y diseño pedagógico está mal planteado mientras se lo formule como una cuestión de cantidad de intervención adulta. Rentzou et al. (2023) documentan un exceso de control: reglas que deciden dónde, con quién y por cuánto tiempo se juega. Loor Zambrano y Tarazona Meza (2022) documentan una ausencia de propósito: actividades que se realizan sin meta de aprendizaje declarada. Control y propósito no son la misma variable, y suponer que lo son es lo que mantiene el debate estancado. Un aula puede tener alto control y ninguna intencionalidad —la rutina se cumple, nadie sabe qué se enseña—, y también puede tener baja intrusión y alta intencionalidad, si la docente sabe qué aprendizaje persigue y decide, precisamente por eso, no interrumpir. Desde esta lectura, la intencionalidad educativa no se mide por cuánto interviene el adulto, sino por si existe una meta que vuelva interpretable lo que ocurre; la pregunta pertinente no es cuánto guiar, sino si la docente puede nombrar qué está aprendiendo el niño en la situación que tiene delante.

Esta distinción tiene consecuencias concretas para el aula ecuatoriana de subnivel 2. La primera es económica: la intencionalidad no requiere materiales. En un sistema con brechas de recursos entre zonas —las mismas que Defaz Gallardo et al. (2024) identifican como principal diferencia entre los currículos de Ecuador y Colombia una vez descontadas las coincidencias declarativas—, el recurso más accesible para la docente es también el más barato, porque reside en la planificación microcurricular y no en la dotación material del aula. La segunda es de foco: las situaciones cotidianas que ya existen en toda aula —el turno para usar un material, el conflicto entre dos niños por el mismo espacio, la asamblea de la mañana, el rincón compartido— no necesitan ser reemplazadas por actividades nuevas, sino leídas como experiencias de aprendizaje con una destreza identificable. La tercera es de límite: reconocer que la propia decisión de no intervenir puede ser intencionada libera a la docente de la presunción, muy extendida, de que enseñar consiste en hacer algo visible. Sostener el conflicto entre dos niños sin resolverlo por ellos también es una decisión pedagógica, siempre que sea deliberada y no una omisión.

Respecto del segundo eje, la discusión entre déficit de implementación y defecto de diseño supone que la prescripción curricular es de un solo tipo, y la revisión sugiere que no lo es. Cuando un currículo prescribe que el niño identifique figuras geométricas o reconozca la secuencia de una rutina, enuncia un resultado del que se deduce con relativa facilidad un acto de enseñanza. Cuando prescribe que respete a sus compañeros, enuncia un rasgo del comportamiento sin indicar mediación alguna: no dice qué hace la docente para que ese respeto se aprenda, ni en qué situación, ni cómo se reconoce que está ocurriendo. Las destrezas

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.362

de Convivencia del subnivel 2 relatadas en el Análisis de resultados lo ilustran: asumir y respetar normas acordadas con el adulto presupone un procedimiento de acuerdo que el currículo no describe, y esa omisión coincide con la falta de hoja de ruta operativa que Ruiz Piza et al. (2025) señalan en los lineamientos socioemocionales del currículo ecuatoriano. La brecha, en el caso de los aprendizajes sociales, no es solamente de recursos ni de formación: es de especificación. Esta lectura permite entender por qué ambos diagnósticos ecuatorianos aciertan sobre objetos distintos y no se contradicen entre sí. Ruiz Piza et al. (2025) tienen razón cuando describen condiciones desiguales que impiden cumplir lo prescrito; Ibarra Freira et al. (2025) tienen razón cuando señalan que el diseño no se hizo cargo de las capacidades institucionales reales. Pero el problema propio de contenidos como el respeto es anterior a ambos: se los prescribe como rasgos que el niño debe exhibir y no como destrezas con una mediación identificable, de modo que ninguna cantidad de recursos ni de formación docente resuelve por sí sola qué debe hacer la docente el lunes por la mañana frente a un conflicto concreto entre dos niños.

De esta lectura se derivan orientaciones que no dependen de que el currículo cambie. La primera consiste en traducir el enunciado de resultado en una destreza observable dentro de una situación concreta: no respetar a los compañeros, sino esperar el turno para usar un material solicitado por otro niño, o aceptar una decisión acordada en la asamblea aunque no coincida con la propia propuesta. La formulación observable es la que permite saber si el aprendizaje está ocurriendo, y la que distingue una destreza de una expectativa moral. La segunda consiste en declarar la mediación en la planificación microcurricular: qué hace la docente en esa situación —sostener la espera, nombrar lo que el otro niño quiere, devolver la decisión al grupo—, de modo que la experiencia de aprendizaje tenga un acto de enseñanza identificable y no solo una intención declarada. La tercera es de orden institucional y excede al aula individual: mientras las prescripciones sobre aprendizajes sociales sigan formulándose como rasgos, la responsabilidad de convertirlas en enseñanza recaerá íntegramente sobre cada docente, y las diferencias de recursos entre zonas —que Defaz Gallardo et al. (2024) documentan como el principal factor diferencial— se traducirán en diferencias de aprendizaje que el sistema atribuirá, equivocadamente, a la práctica individual antes que al diseño curricular que la origina.

Conviene declarar, por último, las limitaciones del corpus con la misma precisión con que se declararon sus hallazgos. La primera es de cobertura: un corpus de 12 documentos permite sostener con solidez los dos ejes de discusión propuestos, pero no autoriza afirmaciones sobre el estado global del campo de estudio del desarrollo social en la primera infancia. La segunda es de disponibilidad: el estudio de Rentzou et al. (2023) se consultó únicamente a través de su resumen público y de sus datos bibliográficos verificados, sin acceso al texto completo ni, en consecuencia, a números de página específicos; esta limitación se

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.362

declaró ya en Métodos y materiales y restringe la profundidad con la que puede discutirse ese estudio en particular. La tercera es de alcance poblacional: los dos estudios internacionales centrales de este artículo —Skene et al., 2022; Rentzou et al., 2023— no incluyen población ecuatoriana ni latinoamericana entre sus participantes, de modo que su traslado al aula ecuatoriana constituye una extrapolación razonada a partir de la evidencia disponible, y no una comprobación directa sobre el contexto que este artículo busca iluminar. Finalmente, la búsqueda del respeto como constructo autónomo en bases académicas devolvió mayoritariamente material sin autoría identificable, guías comerciales y contenidos divulgativos: esa ausencia, ya señalada como hallazgo en la introducción, se confirma en el desarrollo del análisis y sugiere que la literatura sobre desarrollo social en la primera infancia sigue sin tratar el respeto como objeto de estudio propio, y no solamente como resultado implícito de la competencia emocional o de la autorregulación.

CONCLUSIONES

Las condiciones en que el respeto y otros aprendizajes del desarrollo social se convierten en objeto de enseñanza intencionada en el subnivel 2 de la Educación Inicial ecuatoriana no se reducen ni a la disponibilidad de recursos ni a la voluntad individual de la docente: dependen de que exista una meta de aprendizaje que vuelva interpretable lo que ocurre en el aula, y de que la prescripción curricular especifique una mediación y no solamente un resultado esperado.

Sobre el primer eje, el debate entre espontaneidad y diseño pedagógico está mal planteado mientras se lo formule como una cuestión de cantidad de intervención adulta: la evidencia revisada indica que la intencionalidad educativa se mide por la existencia de una meta declarada y no por el grado de intrusión del adulto en la actividad infantil. Rentzou et al. (2023) documentan un exceso de control sobre el juego infantil en la mayoría de los sistemas estudiados; Loor Zambrano y Tarazona Meza (2022) documentan, en cambio, una ausencia de propósito en la actividad del aula ecuatoriana observada. Ambos fenómenos son distintos y no se resuelven con la misma receta. Sobre el segundo eje, la distancia entre el respeto prescrito por el currículo y las condiciones reales del aula no se explica completamente ni como déficit de implementación (Ruiz Piza et al., 2025) ni como defecto de diseño (Ibarra Freira et al., 2025): el problema propio de los aprendizajes sociales es de especificación, porque se los enuncia como rasgos que el niño debe exhibir y no como destrezas con una mediación docente identificable.

El aporte práctico para la docente de Educación Inicial se resume en tres decisiones que puede tomar sin esperar cambios normativos ni dotación adicional. La primera es traducir el enunciado curricular en una destreza observable dentro de una situación cotidiana que ya existe en el aula. La segunda es declarar en la planificación microcurricular qué hará ella en esa situación, de modo que la experiencia de aprendizaje tenga un acto de enseñanza y no solo

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.362

una intención. La tercera es reconocer que abstenerse de intervenir puede ser una decisión pedagógica legítima, siempre que sea deliberada: enseñar no equivale a hacer algo visible.

Este trabajo tiene límites que ya se declararon en la discusión y que aquí se retienen como marco de sus alcances: un corpus acotado a 12 documentos, una fuente internacional consultada solo a través de su resumen público, y dos estudios centrales sin población ecuatoriana ni latinoamericana entre sus participantes. Con esos límites presentes, y sin que constituyan una revisión del tema ya expuesto, se derivan de este trabajo tres líneas de investigación ejecutables. La primera es el estudio del respeto como constructo propio en la primera infancia, distinguiéndolo de la obediencia y de la competencia emocional, campo en el que la literatura disponible resultó insuficiente. La segunda es el examen de la relación adulto-niño como primer modelo de la relación respetuosa, es decir, de la mediación docente y del clima relacional del aula como condición previa del aprendizaje social. La tercera es el análisis comparado de cómo se formulan los aprendizajes sociales en los currículos de primera infancia de la región latinoamericana, con atención específica a si prescriben rasgos de comportamiento o destrezas con una mediación docente explícita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almache Pincay, K. I., Mejía Villacrés, E. P., Jaramillo Sarango, M. F., Mora Franco, L. B., Carrera Balladares, P. E., y Chacha Germán, N. M. (2025). Enseñar desde el corazón mediante prácticas pedagógicas sensibles para el desarrollo integral en la educación inicial en Ecuador. Revista Multidisciplinar de Estudios Generales (REG), 4(3), 129-149. ISSN 3073-1259. https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.161

Defaz Gallardo, Y. P., Constante Barragán, M. F., Culqui Cerón, C. P., y Defaz Gallardo, L. S. (2024). Semejanzas y diferencias del currículo en Educación Inicial en Ecuador y Colombia. Tesla Revista Científica, 4(1), e292. ISSN 2796-9320. https://doi.org/10.55204/trc.v4i1.e292

Ibarra Freira, M., Lozada Meza, M. L., Garófalo Astudillo, M., Bracho Ibarra, C. M., y Almeida Franco, D. M. (2025). Desafíos de la educación inicial y el nuevo marco competencial. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(6), 771-786. ISSN 2789-3855. https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.4931

Loor Zambrano, M. R., y Tarazona Meza, A. K. (2022). Guía de actividades lúdicas para el desarrollo socioafectivo en estudiantes de inicial II: una propuesta educativa. Revista EDUCARE, 26(Extraordinario 1), 531-550. ISSN 2244-7296. https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1644

Martínez Corona, J. I., Palacios Almón, G. E., y Oliva Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. Ra Ximhai, 19(1), 67-83. ISSN 1665-0441. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8851658

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Currículo de Educación Inicial. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A. Marco Curricular Competencial de Aprendizajes. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A.pdf

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). Currículo Nacional de Atención y Educación de la Primera Infancia 0-3 años. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/curriculo-nacional-primera-infancia.pdf

Rentzou, K., Slutsky, R., Gol-Guven, M., Kragh-Müller, G., Tuul, M., y Paz-Albo, J. (2023). A cross-cultural study on factors affecting children's agentic action in their play. International Journal of Early Childhood, 55(1), 89-112. ISSN 1878-4658. https://doi.org/10.1007/s13158-022-00335-w

Ruiz Piza, A. L., Coello Zambrano, J. A., Salguero Ruiz, M. A., y Salguero Calvopiña, M. A. (2025). La inteligencia emocional como eje pedagógico en niños de educación inicial.

REPSI Revista Ecuatoriana de Psicología, 8(22), 382-397. ISSN 2661-670X. https://doi.org/10.33996/repsi.v8i22.202

Sigcha Ante, E. M. (2024). La interacción social en los niños de Educación Inicial. Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON, 4(1), 171-181. ISSN 2960-8473. https://doi.org/10.62305/alcon.v4i1.74

Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., y Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. Child Development, 93(4), 1162-1180. ISSN 1467-8624. https://doi.org/10.1111/cdev.13730

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles.

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El articulo no es producto de una publicación anterior