Transformación Digital y Conocimiento /julio-diciembre 2026/ Vol. 4, - No. 2
Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.363

Aprendizajes invisibles en la primera infancia: rutinas, juego libre e interacciones cotidianas en el aula ecuatoriana

Invisible learning in early childhood: routines, free play and everyday interactions in the Ecuadorian classroom

RESUMEN

En la Educación Inicial ecuatoriana, la planificación microcurricular concentra la atención docente, mientras una parte considerable de la jornada transcurre en rutinas, transiciones, juego libre e interacciones cotidianas que rara vez se reconocen como currículo. El objetivo de este artículo es analizar el currículo invisible del aula del subnivel 2 —los aprendizajes no instruccionales que emergen de esos momentos— y su relación con la planificación microcurricular explícita en el contexto ecuatoriano. Se realizó una revisión documental de enfoque cualitativo descriptivo-analítico sobre 14 documentos: dos textos fundacionales, nueve artículos publicados entre 2021 y 2026, una tesis ecuatoriana y dos documentos curriculares oficiales, organizados en cuatro categorías de análisis. Los resultados muestran que las tradiciones de la pedagogía invisible, el currículo oculto y el aprendizaje invisible coinciden en tratar lo no instruccional como una modalidad de transmisión y difieren en el grado de deliberación que le atribuyen; que la rutina y el espacio del aula forman parte de lo que el niño aprende; que el valor formativo del juego libre depende de un acompañamiento adulto no directivo y de la agencia de los niños entre pares; y que el currículo ecuatoriano reconoce la rutina, el juego en rincones y el diálogo espontáneo, pero en apartados que no se integran en la experiencia de aprendizaje que organiza la planificación. Se concluye que la brecha entre el currículo invisible y el planificado no exige una reforma normativa, sino un lugar para la observación y el registro de lo no instruccional en los espacios de planificación y reflexión que ya existen. El artículo ofrece a los docentes de Educación Inicial un vocabulario para reconocer, observar y aprovechar con intención lo que ya ocurre en su aula fuera de la planificación, sin requerir más tiempo ni materiales.

PALABRAS CLAVE: educación de la primera infancia; currículo oculto; aprendizaje informal; juego; interacción social; plan de estudios; Ecuador.

ABSTRACT

In Ecuadorian early childhood education, microcurricular planning concentrates teachers' attention, while a considerable share of the school day unfolds in routines, transitions, free play and everyday interactions that are seldom recognized as curriculum. This article analyzes the invisible curriculum of the Level 2 classroom, understood as the non-instructional learning that emerges from those moments, and its relationship with explicit microcurricular planning in Ecuador. A qualitative, descriptive-analytical documentary review was conducted on 14 documents: two foundational texts, nine journal articles published between 2021 and 2026, one Ecuadorian undergraduate thesis and two official curricular documents, organized into four analytical categories. The findings show that the traditions of invisible pedagogy, the hidden curriculum and invisible learning agree in treating non-instructional time as a mode of transmission, although they differ in how deliberate they consider it; that routines and classroom space are part of what children learn; that the formative value of free play depends on non-directive adult presence and on children's agency among peers; and that the Ecuadorian curriculum acknowledges routines, play in learning corners and spontaneous dialogue, but in sections that are not integrated into the learning experience that structures planning. The article concludes that closing the gap between the invisible and the planned curriculum does not require regulatory reform, but rather a place for observing and recording non-instructional moments within existing planning and reflection spaces. It offers early childhood teachers a vocabulary for recognizing, observing and intentionally drawing on what already happens in their classrooms beyond formal planning, without additional time or materials.

KEYWORDS: early childhood education; hidden curriculum; informal learning; play; social interaction; curriculum; Ecuador.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CONOCIMIENTO

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

AUTOR/ES

Patricia Liliana Obando Mejía
Marjorie Lisseth Cedeño Zambrano
Sandra Maricela Morillo Pozo
Anita Celida Toapanta Lema
Jessy Paulina Sánchez Quevedo
Carmen Yovisnita Pallaroso Espinoza

pattydance055@gmail.com
magitozambrano14@outlook.es
nena8939@hotmail.com
anitatoapanta87@gmail.com
j.p.flaquita369@hotmail.com
pallarosocarmita05@gmail.com

Universidad de las Fuerzas Armadas "ESPE"
Independiente
Centro de Educación Inicial Yolanda Medina Mena
Universidad Rey Juan Carlos
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Indepnediente

Quito – Ecuador
Esmeraldas – Ecuador
Quito – Ecuador
Riobamba – Ecuador
Latacunga – Ecuador
Manabi – Ecuador

CITACIÓN:

Obando, P. Cedeño, M. Morillo, S. Toapanta, A. Sánchez, J. & Pallaroso, C. (2026). La música como estrategias para el desarrollo socioemocional en el centro infantil Virgen del Cisne. Revista InnovaSciT. *4 (2,). p. 1987 – 2001.*

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.363

INTRODUCCIÓN

La jornada diaria del subnivel 2 de Educación Inicial se organiza, en el sistema ecuatoriano, alrededor de experiencias de aprendizaje que articulan destrezas de los distintos ámbitos de desarrollo y aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador [MinEduc], 2014). Esa planificación microcurricular explícita concentra la atención de la política educativa, de la formación docente y de la literatura especializada. El mismo currículo, sin embargo, reconoce que la jornada incluye momentos de rutina diaria —la entrada, el saludo, la alimentación, el aseo, la despedida— y tiempos de juego en rincones cuyo desarrollo depende en buena medida de la elección de los niños (MinEduc, 2014). Estos tramos ocupan una parte considerable del tiempo real de aula y, aun así, rara vez se nombran como currículo: se los trata como logística, como intervalos entre lo que verdaderamente se planifica. El problema que da origen a este artículo es ese: buena parte de lo que niños y niñas aprenden en el subnivel 2 ocurre en un territorio no instruccional, y el vocabulario pedagógico disponible para reconocerlo, nombrarlo y aprovecharlo con intención es escaso.

Ese territorio tiene nombre en la teoría educativa desde hace más de medio siglo. Bernstein (1985) definió la pedagogía invisible como aquella en la que el control del adulto sobre el niño es implícito antes que explícito, el docente organiza un contexto que el niño explora con amplios márgenes de decisión y los criterios de evaluación son múltiples y difusos. El autor formuló esa caracterización pensando de manera expresa en el preescolar y la distinguió de la pedagogía visible, de criterios explícitos y secuenciados, sin jerarquizarlas: ambas conviven en la práctica docente. Casi en simultáneo, desde la etnografía del aula, Jackson (1968, como se citó en Lischka-Schmidt, 2025) acuñó la noción de currículo oculto para designar las normas, expectativas y disposiciones que la escuela transmite al margen del currículo manifiesto. Cuatro décadas después, Cobo y Moravec (2011) propusieron el concepto de aprendizaje invisible para nombrar lo que se aprende en la intersección de la educación formal, la no formal y la informal. Las tres tradiciones no son intercambiables, pero comparten un mismo gesto: reconocer como aprendizaje lo que la planificación explícita no registra.

La literatura reciente sobre primera infancia ha retomado ese gesto de un modo directamente pertinente para el nivel. Campbell-Barr (2026), a partir del dispositivo pedagógico de Bernstein, sostiene que la teoría curricular de la primera infancia está poco desarrollada y que las filosofías centradas en el niño generan sistemas simbólicos implícitos —el lenguaje, los recursos, el ambiente— que indican a los niños qué se espera de ellos sin declararlo; por esa combinación de objetivos explícitos y transmisión implícita, caracteriza a la educación de la primera infancia como un currículo cuasi oculto. Murray (2022) desplaza la atención hacia quienes viven el currículo y no hacia quienes lo diseñan: sostiene que los actores decisivos de cualquier currículo de primera infancia son los niños y sus docentes, y llama a examinar la agencia infantil y el potencial del currículo para reducir o reproducir

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.363

desigualdades. Otros trabajos agregan la dimensión física del problema, al estudiar el espacio del aula como un elemento curricular en sí mismo (González-Moreira et al., 2023), o la dimensión relacional, al observar el papel del adulto durante el juego libre (Rüdisüli et al., 2023).

Estos antecedentes coinciden en que el currículo invisible no es un vacío pedagógico que deba llenarse con más planificación explícita, sino una dimensión distinta del aprendizaje infantil, con su propia lógica. Coinciden también en un límite: casi toda esta literatura procede de sistemas educativos europeos o angloamericanos y ninguno de los estudios aborda el subnivel 2 de Educación Inicial ni el marco normativo ecuatoriano. La distancia no es menor: esos trabajos describen aulas con ratios, recursos y trayectorias de formación docente que difieren de las de buena parte de las unidades educativas del país, y en las que la diversidad lingüística e intercultural tiene un peso distinto.

En el Ecuador, el Currículo de Educación Inicial (MinEduc, 2014) organiza la jornada en experiencias de aprendizaje, juego-trabajo en rincones y actividades de rutina diaria, y ofrece orientaciones puntuales sobre la rutina, el papel del docente en los rincones y la observación de los niños. Esas orientaciones, sin embargo, aparecen dispersas en distintos apartados y no se articulan en un marco conceptual que permita a los equipos docentes distinguir qué se aprende en esos momentos, cómo se relaciona con las destrezas planificadas ni qué decisiones pedagógicas pueden fortalecer su potencial formativo. El Marco Curricular Competencial de Aprendizajes (MinEduc, 2023), que actualiza el enfoque curricular del sistema, no deroga el currículo de 2014 para el nivel inicial y, en ese nivel, organiza los aprendizajes en habilidades agrupadas por ámbitos, sin desarrollar la rutina ni el juego libre como espacios formativos. Tras la búsqueda realizada, no se localizó producción académica ecuatoriana que analice el currículo invisible, oculto o informal en la primera infancia; los trabajos nacionales disponibles estudian las rutinas o la planificación microcurricular por separado. Esa ausencia es en sí misma un hallazgo que refuerza la pertinencia del tema.

De ese cruce —una teoría con más de cinco décadas de desarrollo, una línea de investigación internacional reciente que la aplica a la primera infancia y una lectura ecuatoriana todavía inexistente— surge el vacío que este artículo atiende: no se ha sistematizado, para el subnivel 2 de la Educación Inicial ecuatoriana, qué papel cumplen las rutinas, el juego libre y las interacciones cotidianas como currículo invisible, ni cómo esa dimensión se relaciona con la planificación microcurricular que organiza formalmente la jornada. Conviene precisar qué no es este artículo. El aprendizaje basado en juego —el diseño intencional de situaciones lúdicas orientadas a una destreza, con objetivos y mediación docente explícitos— cuenta con una línea de evidencia propia. El currículo invisible es un fenómeno distinto y, en buena medida, previo: no es el juego que el docente planifica para enseñar una noción, sino el aprendizaje que ocurre en el juego que nadie planificó, en la fila para lavarse las

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.363

manos, en el tono con que se corrige a un niño o en la disposición del mobiliario.

El objetivo de este artículo es analizar el currículo invisible del aula de Educación Inicial subnivel 2 —entendido como los aprendizajes no instruccionales que emergen de las rutinas, el juego libre y las interacciones cotidianas— y su relación con la planificación microcurricular explícita en el contexto ecuatoriano. Para ello se caracterizan los fundamentos conceptuales del currículo invisible en la primera infancia; se examinan las rutinas, las transiciones y el ambiente físico como espacios de aprendizaje no instruccional; se analizan el juego libre y las interacciones espontáneas entre docentes y niños; y se articula la relación entre esa dimensión y la planificación microcurricular del sistema ecuatoriano. Para el docente de Educación Inicial, el recorrido busca ofrecer un vocabulario y un marco de observación para reconocer lo que ya sucede en su aula fuera de la planificación, sin que ello exija más tiempo, más materiales ni una reforma curricular.

MÉTODOS Y MATERIALES

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-analítico, mediante una revisión documental de la literatura científica y normativa sobre currículo invisible, currículo oculto y aprendizaje informal en la primera infancia. Se trató de una revisión de literatura y no de una revisión sistemática: se examinó y organizó analíticamente el estado del campo, sin protocolo de búsqueda replicable ni agregación cuantitativa de resultados. No se realizó trabajo de campo; no hubo participantes, instrumentos de recolección ni procedimiento estadístico, y el objeto de análisis fue exclusivamente la literatura publicada.

La búsqueda se realizó en Redalyc, Dialnet, SciELO, ERIC y buscadores académicos generales, y se completó con la consulta directa de las páginas de las revistas para verificar autoría, año, volumen, ISSN y DOI de cada documento antes de incluirlo. En español se combinaron los términos «currículo invisible», «currículo oculto», «aprendizaje informal» y «pedagogía invisible» con «educación inicial», «primera infancia» y «Ecuador»; en inglés, «hidden curriculum», «invisible pedagogy» e «informal learning» con «early childhood education» y «preschool». Se priorizó la producción de 2021 a 2026 para la evidencia aplicada a la primera infancia, sin límite temporal para los textos fundacionales de la teoría, cuya vigencia conceptual justificó su inclusión.

Se incluyeron trabajos con texto completo verificable que abordaran el currículo oculto, invisible o informal, de manera prioritaria los referidos a educación infantil, y la normativa curricular ecuatoriana vigente para el nivel. Se excluyeron los sitios sin autoría identificable, los agregadores, los resúmenes de terceros, las fuentes cuyo texto no pudo abrirse y los estudios sobre pantallas y neurodesarrollo. Cuando una fuente pertinente correspondía a una población distinta del subnivel 2, se mantuvo por su valor como antecedente y se declaró la diferencia al citarla.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.363

El corpus final quedó integrado por 14 documentos: dos textos fundacionales, nueve artículos de revista publicados entre 2021 y 2026, una tesis ecuatoriana y dos documentos curriculares del Ministerio de Educación. El análisis los organizó en cuatro categorías derivadas de los objetivos: fundamentos conceptuales del currículo invisible en la primera infancia; rutinas, transiciones y ambiente físico; juego libre e interacciones espontáneas entre docentes y niños; y relación entre el currículo invisible y la planificación microcurricular ecuatoriana. En cada categoría se identificaron posiciones convergentes, tensiones y vacíos. Los hallazgos se exponen en el Análisis de resultados tal como los reporta cada fuente, y su interpretación se desarrolla en la Discusión.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los 14 documentos se organizaron en cuatro categorías. En cada una se expone lo que reportó cada fuente y los puntos en que las fuentes coincidieron o se separaron; la interpretación de esos hallazgos se reserva para la Discusión.

Categoría 1. Fundamentos conceptuales del currículo invisible en la primera infancia

Bernstein (1985) distinguió entre pedagogías visibles, de clasificación y enmarcación fuertes, con criterios de transmisión explícitos y secuenciados, y pedagogías invisibles, en las que el control docente se ejerce de manera implícita, el niño parece tener amplio margen sobre su actividad y los criterios de logro son múltiples y difusos. El autor advirtió que la pedagogía invisible, pese a su apariencia de mayor libertad, exige del adulto una lectura más fina del contexto y de cada niño, porque sus criterios no están escritos en ninguna parte. Cobo y Moravec (2011) abordaron el problema desde la sociedad de la información: definieron el aprendizaje invisible como el que ocurre en la intersección de la educación formal, la no formal y la informal, favorecido por entornos que exceden el aula.

Lischka-Schmidt (2025) retomó las tres dimensiones que Jackson asoció al currículo oculto —la gestión de multitudes, el elogio y el poder— y las examinó en un estudio etnográfico sobre el ingreso a la escuela. Encontró que en buena parte de las interacciones observadas los docentes no las transmitían de forma implícita, sino que las enseñaban de manera explícita y deliberada, incluso como mensajes de aprendizaje generalizables de una situación a otra. Concluyó que la etiqueta «oculto» agrupa procesos que varían en su grado de explicitud y que debería usarse con más precisión.

Campbell-Barr (2026) trasladó la discusión al nivel de la primera infancia. Sostuvo que el currículo más importante del nivel —la autorregulación, la sociabilidad, la disposición emocional para aprender— se transmite mediante el ambiente, la rutina y la relación cotidiana, y no mediante contenidos declarados, y denominó a esa condición currículo cuasi oculto. Añadió que esa condición dificulta que la sociedad reconozca y valore el trabajo docente del nivel. Murray (2022), en un editorial sobre las experiencias curriculares de niños pequeños,

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.363

planteó que el currículo de la primera infancia debe estudiarse desde quienes lo viven —niños y docentes— y no solo como documento.

Las cuatro fuentes coincidieron en tratar lo no instruccional como una modalidad de transmisión y no como ausencia de aprendizaje. Se separaron en el grado de deliberación que atribuyen a esa transmisión: Bernstein (1985) y Campbell-Barr (2026) la describieron como implícita, Lischka-Schmidt (2025) documentó que buena parte de ella se enseña de forma explícita aunque no conste en el currículo escrito, y Cobo y Moravec (2011) la situaron fuera del aula. Ninguna de las cuatro fue formulada a partir de un sistema educativo latinoamericano.

Tabla 1. *Fuentes de la primera categoría: fundamentos conceptuales del currículo no declarado*

Autor(es) y año	Tipo de estudio y corpus	Hallazgo o cifra reportada	Relación con las demás fuentes del eje
Bernstein (1985)	Ensayo teórico de sociología de la educación, referido al preescolar	Pedagogía visible (criterios explícitos y secuenciados) frente a pedagogía invisible (control implícito, criterios múltiples y difusos); la invisible exige del adulto una lectura más fina	Par conceptual que Campbell-Barr (2026) retoma para la primera infancia
Cobo y Moravec (2011)	Ensayo sobre aprendizaje y sociedad de la información	El aprendizaje invisible ocurre en la intersección de lo formal, lo no formal y lo informal	Sitúa el fenómeno fuera del aula, a diferencia de las otras tres fuentes
Lischka-Schmidt (2025)	Estudio etnográfico sobre el ingreso a la escuela	Las tres dimensiones de Jackson (multitudes, elogio, poder) se enseñan a menudo de forma explícita y deliberada	Discute el supuesto de implicitud que comparten Bernstein (1985) y Campbell-Barr (2026)
Campbell-Barr (2026)	Análisis teórico sobre el currículo de la primera infancia	Autorregulación, sociabilidad y disposición emocional se transmiten por ambiente, rutina y relación: currículo cuasi oculto	Aplica a la primera infancia el marco de Bernstein (1985)

Nota. Síntesis construida a partir de Bernstein (1985), Cobo y Moravec (2011), Lischka-Schmidt (2025) y Campbell-Barr (2026). Las tesis se enuncian en los términos de cada autor.

La Tabla 1 ordena las cuatro fuentes por el tipo de trabajo que las sostiene y por el grado de deliberación que atribuyen a la transmisión no declarada. Tres de ellas son elaboraciones teóricas y una es un estudio empírico; esta última es la única que puso a prueba el supuesto de implicitud con observación de aula.

Categoría 2. Rutinas, transiciones y ambiente físico

Campbell-Barr (2026) identificó la rutina como uno de los vehículos principales del currículo cuasi oculto de la primera infancia y describió esa transmisión como estructural:

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.363

ocurre con independencia de que el docente decida activarla. En el Ecuador, Becerra Aviles y Correa Fernández (2022) estudiaron niños de tres a cuatro años del nivel inicial 2 y reportaron que la práctica sistemática de rutinas de higiene, alimentación y organización personal se asoció con mayores niveles de independencia, confianza y seguridad emocional; señalaron, además, un bajo nivel de autonomía en los niños observados cuando esas rutinas no se aprovechaban de manera intencional. Las autoras presentaron la rutina como una herramienta que el docente aplica deliberadamente para producir un resultado.

González-Moreira et al. (2023) aportaron la dimensión física. Mediante el análisis de imágenes de aulas del último curso de educación infantil y del primero de primaria en España, encontraron patrones comunes dentro de cada etapa y discontinuidades importantes entre ambas en la organización del espacio, la variedad de ambientes, los materiales de juego y la decoración, y concluyeron que esa falta de continuidad no facilita la transición. El estudio no analizó el aula infantil en sí misma, sino su contraste con la de primaria.

El Currículo de Educación Inicial (MinEduc, 2014) trató la rutina dentro de la dimensión temporal del ambiente de aprendizaje. Recomendó organizar actividades secuenciadas que respondan a las necesidades básicas de los niños y a sus necesidades de explorar, jugar e interactuar, y señaló que los niños diferencian los momentos del día a partir de la rutina, «lo que les permite prever, recordar y anticipar lo que vendrá a esta edad» (MinEduc, 2014, pág. 54). Sostuvo que la constancia de los momentos permanentes —la entrada, el saludo, la alimentación, el descanso, el aseo, la despedida— ayuda a crear seguridad y hábitos, y que cada uno de ellos es un momento preciso para estimular a los niños de manera natural; advirtió, además, que esa estabilidad no debe confundirse con rigidez. Recomendó exponer la rutina en el aula mediante dibujos o imágenes que familias, personal y niños puedan reconocer.

Las fuentes coincidieron en que la rutina y el espacio forman parte de lo que el niño aprende y no solo del marco en que aprende. Se separaron en el grado de intencionalidad: Becerra Aviles y Correa Fernández (2022) trataron la rutina como estrategia que el docente activa; Campbell-Barr (2026), como transmisión que ocurre de todos modos; y el currículo ecuatoriano la presentó a la vez como condición de seguridad y hábito y como ocasión de estímulo. Ninguno de los estudios analizó rutinas en aulas numerosas, rurales o interculturales.

Categoría 3. Juego libre e interacciones espontáneas entre docentes y niños

Rüdisüli et al. (2023) observaron a 80 docentes durante 291 episodios de juego libre en centros infantiles y jardines de infantes de Suiza y desarrollaron una escala estandarizada de roles docentes, desde tutor y codirector del juego hasta observador no involucrado. Encontraron que el rol adoptado variaba según el tipo de juego, pero que las características del docente y del aula, entre ellas los años de experiencia, explicaban esa variación más que el tipo

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.363

de juego.

Gebauer Greve y Narea (2021) evaluaron con el instrumento CLASS-Toddler la calidad de la interacción entre agentes educativas y niños en 16 salas de nivel medio menor de jardines infantiles públicos de Santiago de Chile, con 230 párvulos de uno a dos años aproximadamente, un tramo etario menor al del subnivel 2. Reportaron un nivel moderado en apoyo emocional y conductual (4,08 sobre 7) y más débil en apoyo al aprendizaje (3,33 sobre 7), con el desarrollo del lenguaje como punto más bajo, y no hallaron correlación entre esa calidad y la experiencia o el nivel educativo de las agentes.

Eckhoff (2026) realizó un estudio participativo con niños de tres a cinco años que incluyó videografía hecha por los propios niños y entrevistas caminadas durante el juego libre al aire libre. Documentó que buena parte de lo que ocurre en ese juego —la negociación de reglas, la construcción de identidad dentro del grupo de pares, la reinterpretación de los límites del espacio— sucede entre niños, sin mediación adulta directa, y sostuvo que comprenderlo exige métodos que capturen la perspectiva infantil.

El Currículo de Educación Inicial (MinEduc, 2014) describió, para el juego en rincones, tres formas de mediación docente: la de observador, que puede ser casual mientras los niños juegan o sistemática para registrar lo que cada niño requiere desarrollar; la de escenógrafo, que diseña los rincones como espacios seguros y estimulantes «para el juego libre y creativo de los niños» (MinEduc, 2014, pág. 42); y la de jugador, que acepta la invitación de los niños o toma la iniciativa de jugar con ellos. El mismo documento estableció que el tiempo de rincones debe ser permanente y planeado pedagógicamente, y que «nunca debe ser considerado como un tiempo de relleno o tiempo de juego libre a la entrada o minutos antes de la salida» (MinEduc, 2014, pág. 55).

Tabla 2. *Fuentes de la tercera categoría: juego libre e interacciones espontáneas*

Autor(es) y año	Tipo de estudio y corpus	Hallazgo o cifra reportada	Relación con las demás fuentes del eje
Rüdisüli et al. (2023)	Observación externa de 80 docentes en 291 episodios de juego libre; centros infantiles y jardines de infantes, Suiza	Escala de roles docentes, de tutor y codirector a observador no involucrado; las características del docente y del aula explican el rol más que el tipo de juego	Mide la conducta del adulto, como Gebauer Greve y Narea (2021)
Gebauer Greve y Narea (2021)	230 párvulos y 16 salas de nivel medio menor (uno a dos años), jardines públicos de Santiago de Chile; CLASS-Toddler	Apoyo emocional y conductual de 4,08 sobre 7 y apoyo al aprendizaje de 3,33 sobre 7; sin correlación con la experiencia ni el nivel educativo de las agentes	Coincide con Rüdisüli et al. (2023) en centrar la medición en el adulto; único antecedente latinoamericano de la categoría

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.363

Autor(es) y año	Tipo de estudio y corpus	Hallazgo o cifra reportada	Relación con las demás fuentes del eje
Eckhoff (2026)	Estudio participativo con niños de tres a cinco años; videografía infantil y entrevistas caminadas en juego libre al aire libre	Negociación de reglas, identidad entre pares y reinterpretación del espacio ocurren sin mediación adulta directa	Desplaza la medición del adulto al niño, a diferencia de las otras dos fuentes

Nota. Síntesis construida a partir de Rüdisüli et al. (2023), Gebauer Greve y Narea (2021) y Eckhoff (2026). Las cifras son las reportadas por cada estudio.

La Tabla 2 distingue las tres fuentes por el lugar desde el que observaron el juego libre: dos midieron la conducta o la calidad de la interacción adulta y una registró la perspectiva de los niños. Solo Eckhoff (2026) trabajó con el tramo de tres a cinco años que corresponde al subnivel 2.

Ni las tres investigaciones ni el currículo ecuatoriano sostuvieron que el adulto debiera dirigir el juego libre para que resultara formativo; el repertorio de roles del currículo y la escala de Rüdisüli et al. (2023) coincidieron en incluir la observación entre las formas de presencia adulta. Se separaron en cuánta agencia atribuyeron al niño: Rüdisüli et al. (2023) y Gebauer Greve y Narea (2021) describieron lo que el docente hace o deja de hacer, mientras que Eckhoff (2026) describió al niño como agente que produce sentido junto a sus pares.

Categoría 4. Currículo invisible y planificación microcurricular

Monkevičienė et al. (2025) realizaron un estudio fenomenológico-hermenéutico con 16 docentes de primera infancia de Lituania que debieron actualizar su práctica a partir de nuevas orientaciones curriculares nacionales. Encontraron que esa actualización se vivía en dos registros simultáneos: una voz abierta, la que se declara en la planificación y se muestra a la supervisión, y una voz oculta, la de las dudas, las resistencias y los ajustes que el docente introduce en privado porque no encuentran lugar en el discurso oficial del cambio. Reportaron que ambas voces no son incompatibles, pero que su disociación indica que el marco explícito no captura toda la complejidad de la práctica.

En el Ecuador, el Currículo de Educación Inicial (MinEduc, 2014) organizó la planificación del subnivel 2 alrededor de experiencias de aprendizaje estructuradas mediante un tema generador, con una duración de una o varias semanas, que integran los ejes y ámbitos de desarrollo y aprendizaje. Las referencias a lo que ocurre fuera de esa experiencia aparecieron en otros apartados: la dimensión temporal del ambiente, para la rutina; la metodología juego-trabajo, para los rincones; y las orientaciones de evaluación, que incluyeron entre las técnicas la observación libre o planificada y «el diálogo: espontáneo con los niños en los diferentes momentos de la rutina» (MinEduc, 2014, pág. 57). El Acuerdo que aprobó el Marco Curricular Competencial (MinEduc, 2023) mantuvo vigente el currículo de 2014 para el nivel inicial y organizó sus aprendizajes en habilidades agrupadas por ámbitos, sin desarrollar lo no instruccional como espacio formativo.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.363

Zambrano-Vélez y Uribe-Veintimilla (2022) estudiaron a 17 docentes de Educación Inicial del cantón Santa Elena y encontraron que conocían las fases que exige la planificación microcurricular oficial, pero mostraban dificultades para ejecutarlas en el aula; atribuyeron esa brecha a la ejecución y no al marco normativo. Murray (2022), desde el plano conceptual, había señalado que el currículo que efectivamente opera en la primera infancia es el que implementan docentes y niños, y no el que figura en los documentos.

Tabla 3. *Fuentes de la cuarta categoría: currículo invisible y planificación explícita*

Autor(es) y año	Tipo de estudio y corpus	Hallazgo o cifra reportada	Relación con las demás fuentes del eje
Monkevičienė et al. (2025)	Estudio fenomenológico-hermenéutico; 16 docentes de primera infancia, Lituania	La actualización curricular se vive en una voz abierta (declarada) y una voz oculta (dudas y ajustes privados)	Único estudio de la categoría sobre la vivencia docente de un cambio curricular
Ministerio de Educación del Ecuador (2014)	Currículo oficial de Educación Inicial	Planificación del subnivel 2 por experiencias de aprendizaje con tema generador; rutina, rincones y diálogo espontáneo en la rutina tratados en apartados distintos	Marco normativo al que se refieren Zambrano-Vélez y Uribe-Veintimilla (2022)
Ministerio de Educación del Ecuador (2023)	Acuerdo del Marco Curricular Competencial	Mantiene el currículo de 2014 para Inicial; aprendizajes del nivel como habilidades agrupadas por ámbitos	Actualización normativa posterior a la de 2014, sin cambios en el tratamiento de lo no instruccional
Zambrano-Vélez y Uribe-Veintimilla (2022)	Estudio con 17 docentes de Educación Inicial, cantón Santa Elena	Los docentes conocen las fases de la planificación microcurricular, pero tienen dificultades para ejecutarlas	Atribuye la brecha a la ejecución; Monkevičienė et al. (2025) la sitúan en la vivencia del cambio

Nota. Síntesis construida a partir de Monkevičienė et al. (2025), Ministerio de Educación del Ecuador (2014, 2023) y Zambrano-Vélez y Uribe-Veintimilla (2022). Las cifras son las reportadas por cada estudio.

La Tabla 3 reúne dos estudios empíricos y dos documentos normativos. Los estudios describen la relación entre planificación y práctica desde los docentes; los documentos, desde la prescripción oficial ecuatoriana. En el currículo de 2014, la rutina y el juego en rincones figuran en la organización del ambiente y en la evaluación, pero no en la estructura de la experiencia de aprendizaje que organiza la planificación.

Discusión

El primer resultado que conviene interpretar es que la literatura no discute la existencia del currículo invisible, sino su grado de deliberación. Bernstein (1985) y Campbell-Barr (2026) lo describen como implícito; Lischka-Schmidt (2025) muestra que buena parte de lo que se ha llamado oculto se enseña de manera bastante explícita, aunque no conste en ningún documento. Para la Educación Inicial ecuatoriana, esa discrepancia tiene una consecuencia

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.363

práctica: la alternativa real no es tener o no tener currículo invisible, sino dejarlo actuar sin lectura docente o convertirlo en objeto de observación profesional. Lo que se aprende en la fila del aseo o en la forma de repartir los materiales puede estar siendo enseñado de manera deliberada por el docente, aunque la planificación no lo registre, o puede estar operando sin que nadie lo advierta. La advertencia de Bernstein (1985) sobre la exigencia de la pedagogía invisible adquiere aquí un peso particular: en aulas con alta diversidad sociocultural, lingüística e intercultural, un currículo no observado tiende a favorecer a los niños que ya llegan con los códigos que esa invisibilidad supone, y a dejar sin explicación las dificultades de los demás.

La segunda discusión se refiere a la rutina. Becerra Aviles y Correa Fernández (2022) la tratan como una estrategia que el docente aplica para producir autonomía; Campbell-Barr (2026), como una transmisión que ocurre con independencia de la voluntad docente. Ambas lecturas son compatibles si se admite que la rutina enseña siempre, pero no siempre lo que el docente cree que enseña. El currículo ecuatoriano se ubica entre las dos: presenta la rutina como condición de seguridad y hábito y, a la vez, como ocasión de estímulo, y advierte contra su rigidez (MinEduc, 2014). La diferencia entre una rutina que forma autonomía y una que solo se repite no está en la acción —lavarse las manos es la misma acción en los dos casos—, sino en que el adulto la sostenga con una intención pedagógica leída y no solo ejecutada. De ahí se desprende que una guía de actividades para «aplicar» rutinas, sin una lectura previa de lo que la rutina de ese grupo ya transmite, corre el riesgo de intervenir sobre la superficie del fenómeno. El hallazgo de González-Moreira et al. (2023) extiende esa lectura al espacio: si la disposición del aula cambia bruscamente entre un nivel y otro, el cambio comunica al niño una expectativa que nadie le ha explicado, lo que pone en el centro la transición del subnivel 2 a Preparatoria.

En el juego libre, la interpretación más sólida es que el rol adulto no se resuelve en la disyuntiva entre intervenir y no intervenir. El repertorio de Rüdisüli et al. (2023), que va del tutor al observador no involucrado, y los roles que el currículo ecuatoriano describe para los rincones —observador, escenógrafo, jugador— dibujan un continuo, y el hallazgo de que el rol depende más del docente que del tipo de juego sugiere que esa decisión rara vez se toma de manera consciente. El resultado de Gebauer Greve y Narea (2021), sin correlación entre la calidad de la interacción y la formación de las agentes, indica que una interacción cotidiana de calidad no se asegura solo con más formación inicial; el apoyo al aprendizaje, más débil que el emocional, señala dónde se pierde el potencial formativo de esos momentos. Eckhoff (2026) agrega el matiz decisivo: parte de lo que ocurre en el juego libre lo construyen los niños entre pares, sin mediación adulta, de modo que la decisión sobre el propio rol debería tomarse después de observar en qué términos definieron el juego los niños y no antes. El currículo contiene aquí una tensión que merece atención: ofrece los rincones como espacios para el juego

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.363

libre y creativo, pero rechaza el juego libre como tiempo de relleno a la entrada o a la salida (MinEduc, 2014). Esos minutos quedan, por tanto, fuera de toda lectura pedagógica, aunque en ellos también se aprende.

La relación con la planificación microcurricular admite una lectura distinta de la que ofrecía la hipótesis de la omisión. El currículo de 2014 no ignora lo no instruccional: lo trata en la organización del ambiente, en la metodología de rincones y en la evaluación, que incluye el diálogo espontáneo en la rutina entre sus técnicas (MinEduc, 2014). Lo que falta es su lugar en la estructura que organiza la planificación, la experiencia de aprendizaje con tema generador. Zambrano-Vélez y Uribe-Veintimilla (2022) atribuyen a la ejecución la brecha entre el conocimiento de las fases de planificación y su práctica; este análisis propone una lectura complementaria: parte de esa dificultad puede deberse a que el docente ejecuta dos currículos, uno escrito y otro vivido, sin un espacio formal que los conecte. Monkevičienė et al. (2025) muestran lo que ocurre cuando esa desconexión no tiene dónde expresarse: una voz oculta que acompaña a la voz declarada. En el caso lituano la tensión se vuelve visible porque una reforma presiona; en el ecuatoriano, el Marco Curricular Competencial (MinEduc, 2023) mantuvo el currículo de 2014 para el nivel inicial sin modificar este punto, de modo que la brecha persiste sin generar demanda de cambio. Murray (2022) ofrece la clave para leerlo: el currículo que opera es el que viven docentes y niños, no solo el que se escribe.

Estas lecturas tienen implicaciones concretas para el aula ecuatoriana. En aulas numerosas, la observación del juego libre y de la rutina no puede ser exhaustiva para cada niño; sí puede ser rotativa, con breves episodios de acompañamiento no directivo y con atención a distintos niños en distintos días. En contextos rurales e interculturales, donde la rutina del aula puede diferir de la del hogar y de la comunidad, observar qué códigos exige la jornada es parte del trabajo de equidad. Y en todos los contextos, el registro de lo observado en rutinas y juego puede incorporarse a los espacios que ya existen —la planificación semanal, el acompañamiento pedagógico, las reuniones de nivel— apoyado en la técnica del diálogo espontáneo que el propio currículo reconoce.

La revisión tiene límites que condicionan el alcance de estas interpretaciones. El corpus es reducido, de 14 documentos, y la evidencia empírica sobre primera infancia procede sobre todo de Europa y Estados Unidos, con ratios, recursos y formación docente distintos de los ecuatorianos. Solo Eckhoff (2026) y Becerra Aviles y Correa Fernández (2022) trabajan con el tramo de tres a cinco años; Gebauer Greve y Narea (2021) estudian niños menores. El único antecedente ecuatoriano sobre rutinas es una tesis de pregrado, y no se localizó ningún estudio nacional sobre currículo invisible en la primera infancia. La noción de currículo oculto de Jackson se tomó de la lectura de Lischka-Schmidt (2025), cuyo artículo sigue en publicación anticipada. Por tratarse de una revisión documental, ninguna de estas afirmaciones describe un aula ecuatoriana observada directamente, sino lo que la literatura y la normativa permiten

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.363

inferir sobre ella.

CONCLUSIONES

El aula del subnivel 2 de Educación Inicial aloja un currículo invisible que opera junto al planificado y con independencia de la destreza programada para cada día. La revisión permite afirmar que ese currículo no es un vacío que deba llenarse con más planificación, sino una dimensión propia del aprendizaje infantil, cuyo efecto depende de si el docente la lee o la deja actuar sin mirarla.

En cuanto a sus fundamentos, las tradiciones de la pedagogía invisible, el currículo oculto y el aprendizaje invisible ofrecen un vocabulario suficiente para nombrar el fenómeno, siempre que se distinga lo implícito de lo explícito no planificado. Esa distinción es la que permite al docente preguntarse qué enseña de manera deliberada sin haberlo escrito y qué transmite sin advertirlo.

En cuanto a las rutinas y el ambiente, la conclusión es que su valor formativo no reside en la actividad, que se repite igual en cualquier aula, sino en la intención con que el adulto la sostiene y la observa. En el juego libre, el potencial formativo no depende solo de que exista el tiempo de juego, que el currículo ya garantiza en los rincones, sino de un acompañamiento adulto presente y no directivo, decidido después de reconocer lo que los niños construyen entre pares. En aulas numerosas, ese acompañamiento es posible si la observación se distribuye entre los niños a lo largo de la semana en lugar de pretender abarcarlos a todos cada día.

En cuanto a la relación con la planificación microcurricular, el currículo ecuatoriano no omite lo no instruccional, pero lo dispersa en apartados que no dialogan con la experiencia de aprendizaje. A juicio de este trabajo, esa dispersión, más que la falta de normativa, explica que el reconocimiento no se traduzca en práctica sistemática. Cerrar la brecha no exige una reforma: exige dar a la rutina y al juego un lugar en los espacios de planificación y reflexión que ya existen, con un registro breve apoyado en técnicas que el propio currículo reconoce.

Estas conclusiones se apoyan en un corpus reducido y mayoritariamente extranjero, sin estudios ecuatorianos sobre currículo invisible en la primera infancia, y en un diseño documental que no observa aulas. Por eso deben leerse como orientaciones fundadas en la literatura y no como descripciones del aula nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Becerra Aviles, S. L. y Correa Fernández, R. M. (2022). Las rutinas diarias en el desarrollo de la autonomía en niños de 3 a 4 años [Tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional de la Universidad de Guayaquil. http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/63213

Bernstein, B. (1985). Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles. Revista Colombiana de Educación, (15). ISSN 0120-3916. https://doi.org/10.17227/01203916.5119

Campbell-Barr, V. (2026). Early childhood education – a unique and quasi-hidden curriculum. European Early Childhood Education Research Journal, 34(4), 571-583. ISSN 1350-293X. https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2532557

Cobo, C. y Moravec, J. (2011). Introducción al aprendizaje invisible: la (r)evolución fuera del aula. Reencuentro, (62), 66-81. ISSN 0188-168X. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34021066008

Eckhoff, A. (2026). Participatory approaches to understanding collaborative, child-initiated play: Children's agency, social negotiation, and identity construction on the playground. Early Childhood Education Journal, 54(5), 4373-4385. ISSN 1082-3301. https://doi.org/10.1007/s10643-026-02169-w

Gebauer Greve, M. A. y Narea, M. (2021). Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as en jardines infantiles públicos en Santiago. Psykhe, 30(2). ISSN 0718-2228. https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22319

González-Moreira, A., Ferreira, C. y Vidal, J. (2023). La organización de las aulas en educación infantil y primaria: el espacio como elemento clave en la transición. Aula Abierta, 52(3), 271-279. ISSN 0210-2773. https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.271-279

Lischka-Schmidt, R. (2025). The un-hidden curriculum: Ethnographic findings on socialization at school entry that challenge the notion of the hidden curriculum. Journal of Curriculum Studies. Publicación anticipada en línea. ISSN 0022-0272. https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2571096

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Currículo de Educación Inicial. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación. 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 para el Sistema Nacional de Educación. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A.pdf

Monkevičienė, O., Vitytė, B. y Vildžiūnienė, J. (2025). Open and hidden voices of teachers: Lived experiences of making updates to preschool curriculum provoked by the national guidelines. Education Sciences, 15(8), 1072. ISSN 2227-7102. https://doi.org/10.3390/educsci15081072

Murray, J. (2022). Young children's curriculum experiences. International Journal of Early Years Education, 30(4), 627-633. ISSN 0966-9760. https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2149092

Rüdisüli, C., Duss, I., Lannen, P. y Wustmann Seiler, C. (2023). External assessment of teachers' roles during children's free play and its relation to types of children's play. Frontiers in Education, 8, 1287273. ISSN 2504-284X.

https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1287273

Zambrano-Vélez, W. A. y Uribe-Veintimilla, A. M. (2022). Planificación microcurricular como herramienta efectiva en los logros de aprendizajes de los niños de la Educación Inicial. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 15(2), 17-22. ISSN 2665-0266. https://doi.org/10.37843/rted.v15i2.311

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