

# SABER UNIVERSITARIO

Nº 15, enero-junio 2026



# Nº 15

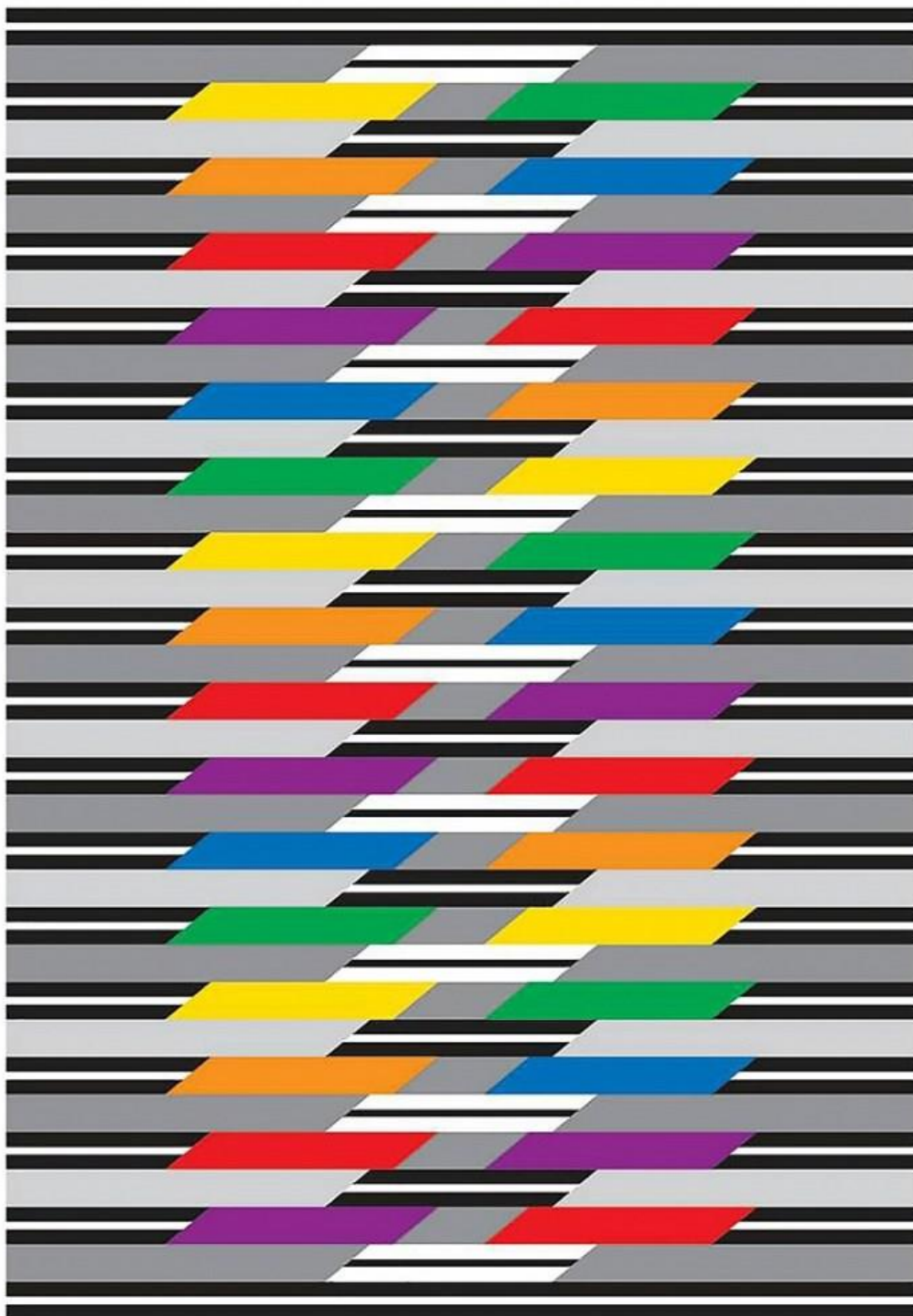


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

## **REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO**

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”  
Estado Monagas – Venezuela.



### **Consejo Directivo**

#### **Irdemaro Gil-Albert Almeida**

Rector

#### **Mairett Cermeño Medina**

Responsable del Área  
Académica

Responsable del Área  
Territorial

#### **Jesús Enrique Farías Cabello**

Secretario

### **Equipo Editorial**

#### **Consejo de Redacción**

##### **Mairett Cermeño**

Directora

##### **Luis Peñalver-Bermúdez**

Editor

#### **Corresponsales académicas**

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira Regardiz (Punta de Mata)

#### **Consejo Asesor**

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDFDT
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

#### **Comité Científico Internacional**

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

### **Revista Multidisciplinaria Saber Universitario**

Nº 15, enero-junio 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

## **Protocolo de evaluación pedagógica para estudiantes de educación preescolar con signos de alerta: una propuesta desde el Circuito Educativo Castillo Santa Rosa**

**Elizabeth Teresa Guevara Gómez**

Ministerio del Poder Popular para la Educación.  
Centro de Desarrollo de la Calidad Educativa  
La Asunción, Venezuela  
eli8guevara@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0004-4284-7063>

### **Resumen**

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo diseñar un protocolo pedagógico de evaluación diagnóstica integral que permita brindar atención temprana y personalizada a estudiantes de Educación Preescolar con signos de alerta en el Circuito Educativo Castillo Santa Rosa, municipio Arismendi, Estado Nueva Esparta. La metodología aplicada es la investigación documental nivel descriptivo, complementada con observación directa participativa y entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y representantes de tres instituciones del circuito: el CEI Jesús Rosas Marcano, la UENB Luisa Cáceres de Arismendi y la UEE Encarnación Rodríguez de Rojas. Los resultados ponen de manifiesto que, si bien ante la falta de protocolos oficiales los equipos docentes se valen de recursos improvisados que tienen buenas intenciones, no alcanzan para garantizar una atención oportuna y diferenciada. El protocolo elaborado vincula ámbitos del desarrollo infantil como el lenguaje, las funciones ejecutivas, el vínculo afectivo, la lateralidad, el control postural, con el fin de que el docente de educación regular –que no cuenta con formación específica en Educación Especial- pueda realizar una detección precoz y un seguimiento adecuado. Se concluye que la utilización de este tipo de herramientas constituye un importante avance en la calidad educativa en el nivel inicial y posibilita la articulación institucional entre la educación regular y la modalidad especial.

**Palabras clave:** atención temprana, educación preescolar, evaluación diagnóstica, protocolo pedagógico, signos de alerta, Educación Especial.

### **Abstract**

This research aims to design a comprehensive diagnostic assessment protocol to provide early and personalized attention to preschool students with warning signs in the Castillo Santa Rosa Educational Circuit, Arismendi Municipality, Nueva Esparta State. The methodology employed is descriptive documentary research, complemented by direct

participatory observation and semi-structured interviews with teachers, administrators, and representatives from three institutions within the circuit: the Jesús Rosas Marcano Early Childhood Education Center, the Luisa Cáceres de Arismendi National Basic Education Unit, and the Encarnación Rodríguez de Rojas Special Education Unit. The results reveal that, while teaching teams rely on well-intentioned but improvised resources in the absence of official protocols, these are insufficient to guarantee timely and differentiated attention. The developed protocol links areas of child development such as language, executive functions, emotional bonding, laterality, and postural control, so that regular education teachers—who do not have specific training in Special Education—can carry out early detection and appropriate follow-up. It is concluded that the use of this type of tool constitutes a significant advance in the quality of education at the early childhood level and enables institutional articulation between regular education and special education.

**Keywords:** early intervention, preschool education, diagnostic assessment, pedagogical protocol, warning signs, special education.

## **Introducción**

Sin duda es el eslabón más decisivo de la cadena del desarrollo humano el nivel de educación inicial. El cerebro durante los primeros cinco años de vida muestra una plasticidad que es un extraordinario constructor de redes cognitivas, emocionales y relacionales que acompañarán al sujeto durante toda su vida. Esta es una realidad, sobradamente demostrada en la neurociencia del desarrollo (Mustard citado en Peralta, 2021), que compromete a los sistemas educativos a no sólo ofrecer cobertura escolar en este nivel, sino que el mismo sea de calidad en los procesos pedagógicos que en él se lleven a cabo.

La Educación Inicial en Venezuela, permite la atención a niños y niñas en dos etapas: maternal y preescolar. De hecho, es sólo en la etapa preescolar, de 3 a 6 años, donde han empezado a identificarse con claridad algunos patrones de desarrollo que se apartan de lo esperado para la edad, y que la literatura especializada define como "signos de alerta". Reconocerlos a tiempo puede marcar la diferencia entre una trayectoria escolar satisfactoria y una marcada por frustraciones acumuladas, tanto para el estudiante como para su familia y sus docentes.

El origen de esta investigación es un problema planteado a partir de la experiencia de trabajo en las Observaciones que se realizaron en los Centros de Educación Inicial del Circuito Educativo Castillo Santa Rosa: docentes del nivel, formados en pedagogía general y no en Educación Especial, se enfrentan con realidades para las que desconocen cómo actuar. Un niño que se tapa los oídos en las rutinas, una niña que ni siquiera puede permanecer dos minutos en un espacio en particular de la sala, un pibe que a los cinco años todavía no puede pronunciar palabras o al que evita el contacto visual: estas son cotidianas a las que le ponen un freno y para las cuales, la mayoría de los equipos docentes no tiene un manual claro.

A este vacío la investigación presenta como propuesta la elaboración de un protocolo pedagógico de evaluación diagnóstica integral, que pretenda ser una herramienta para docentes de aula, directivos y familiares encaminándolos hacia la detección temprana de señales de alerta y el señuelo de apoyos. Este protocolo no tiene como finalidad reemplazar la evaluación clínica que corresponde realizar a especialistas, psicólogos, terapeutas del lenguaje, neurólogos, entre otros sino ser el primer eslabón de un proceso de atención que hoy, en muchos lugares del nivel, sencillamente no se activa o se activa demasiado tarde.

La importancia de esta investigación responde a la necesidad de mejorar el derecho a la educación de calidad sustentado en la Constitución de la República Bolivariana Venezuela (1999) y en la Ley Orgánica De Educación (2009), donde se establece el deber del Estado de garantizar para todos los estudiantes una educación integral, que incluye un tratamiento diferenciado para quienes posean necesidades educativas especiales. Desde esta óptica tener herramientas pedagógicas adecuadas no es una opción, sino un compromiso institucional.

### **Problemática y contexto**

El Circuito Educativo Castillo Santa Rosa está situado en el municipio Arismendi del Estado Nueva Esparta, allí convergen diferentes instituciones que ofrecen el nivel de Educación Inicial atendiendo una matrícula de niñez en edad preescolar. Durante los procesos de supervisión pedagógica realizados en estos planteles, se pudo detectar a través de la observación directa participativa y entrevistas en el contexto con docentes, directivos y representantes, una constante que debe atenderse prioritariamente.

Los docentes de nivel, comprometidos con su trabajo y con un sincero interés en sus alumnos, informan de situaciones ante las cuales no saben cómo categorizarlas ni abordarlas: niños con hipersensibilidad sensorial al sonido o al tacto, otros con graves dificultades para la interacción social con sus pares, algunos con niveles de actividad motriz que aparentan ser imposibles de adecuar a cualquier tipo de organización del aula, y otros con retrasos evidentes en el aprendizaje del lenguaje. Estos acontecimientos hacen que los equipos deportivos y los grupos se sientan ansiosos y a menudo inseguros ante una perspectiva que tampoco saben afrontar, y que frecuentemente provoca tensiones familiares.

Lo verdaderamente alarmante no es que existan estas situaciones, que son propias de la diversidad existente en cualquier aula de cualquier territorio, sino que no existan protocolos oficiales que determinen cómo actuar pedagógicamente en estos casos. La investigación de Fuertes et al. (2022) indica que la carencia de capacitación específica para la detección temprana constituye uno de los mayores impedimentos para la atención adecuada en el nivel inicial y que dicha falta entorpece aún más las diferencias de desarrollo de los niños que más ayuda requieren. En un contexto como el venezolano, cuya articulación entre Educación

Regular y Educación Especial ha sufrido históricamente de graves debilidades de tipo estructural, esta situación se torna aún más crítica.

Hay múltiples consecuencias que se pueden apreciar. Desde el lado del alumno, la falta de respuesta pedagógica puede tener como consecuencia frustración, desenganche paulatino del sistema escolar y aumento de la deserción. Desde el punto de vista del profesor, contribuye a la fatiga, sensación de incompetencia e, incluso, a prácticas de exclusión no intencionales pero igual de lesivas. En cuanto a las familias, significa incertidumbre y, a menudo, un recorrido de meses o años por consultas médicas y evaluaciones especializadas que llegan cuando la ventana para la intervención oportuna ya se ha cerrado de forma alarmante.

Esta investigación parte de reconocer que la problemática descrita tiene solución y que las herramientas para afrontarla existen: lo que falta es sistematizarlas, adaptarlas al contexto específico y ponerlas al alcance de quienes están en el primer frente de atención, que son los docentes de aula regular.

### **Referentes teóricos**

La atención temprana se entiende como un conjunto de acciones que van dirigidas a la población infantil desde su nacimiento hasta los seis años de vida, a sus familias y a su entorno y que persiguen un objetivo: proporcionar la respuesta lo más rápidamente posible a las necesidades transitorias o permanentes de los niños que presentan trastornos en su desarrollo o que tienen riesgo de hacerlo (Grupo de Atención Temprana, citado en García-Sánchez et al., 2021). Esta definición, ya clásicamente aceptada en la literatura de habla hispana, destaca tres aspectos esenciales: la precocidad de la intervención, la participación de la familia como eje de la intervención y la visión ecológica del desarrollo infantil.

Desde la postura de Bronfenbrenner retomada por Rodrigo y Palacios (2022), es imposible entender el desarrollo del niño sin considerar los sistemas relacionales en los que está integrado. El aula de educación preescolar es uno de los microsistemas más significativos a esta edad, por lo cual el maestro se transforma en un agente privilegiado para la detección y apoyo. Pero para que pueda desempeñarse en esa función con eficacia, necesita disponer de algunos instrumentos conceptuales y procedimientos para diferenciar lo que es una variabilidad normal del desarrollo de aquellos signos que indican la necesidad de atención especial.

Entre los tres y los seis años, el niño experimenta transformaciones profundas en todas las dimensiones de su desarrollo. En el plano cognitivo, consolida el pensamiento preoperacional y comienza a transitar hacia formas más flexibles de razonamiento (Piaget, citado en Carretero, 2021). En el lenguaje, pasa de las frases simples a la narración estructurada, amplía significativamente su vocabulario y comienza a comprender y usar reglas gramaticales complejas. En el ámbito motor, perfecciona tanto la motricidad gruesa,

saltar, correr, trepar, como la fina, recortar, dibujar, abrochar botones, y consolida la lateralidad como expresión de la especialización hemisférica.

Sin embargo, y esto es fundamental para comprender el alcance del protocolo propuesto, el desarrollo infantil no es lineal ni uniforme. Existe una variabilidad natural significativa en los ritmos y los estilos de desarrollo que no debe confundirse con patología. El desafío pedagógico, como apunta Ajuriaguerra (citado en Aranda, 2023), consiste precisamente en identificar cuándo esa variabilidad supera los márgenes esperados y comienza a interferir con la adaptación del niño a su entorno.

La literatura especializada distingue entre indicadores de riesgo (condiciones que aumentan la probabilidad de dificultades en el desarrollo) y signos de alerta (manifestaciones observables que sugieren la necesidad de una evaluación más profunda (Belinchón et al., 2021). Para los propósitos de esta investigación, el término "signos de alerta" se utiliza en el segundo sentido: como aquellas conductas, habilidades o patrones relacionales que, al alejarse significativamente de lo esperado para la edad, invitan a una mirada más sistemática.

Entre las características más recurrentes que se han observado y reportado en la literatura en el contexto del presente estudio están: dificultades muy graves para la interacción social con pares, hipersensibilidad a estímulos sensoriales, retrasos en el desarrollo del habla y uso del lenguaje, problemas para la autorregulación emocional y conductual, alteraciones en la motricidad fina y motricidad gruesa, además de patrones inusuales de atención y memoria (Alcantud et al., 2022). Estos signos rara vez se encuentran aislados; más bien tienden a coexistir y a reforzarse, y eso apunta a la necesidad de hacer una evaluación global y no segmentada.

En cuanto a la realidad venezolana, el maestro de Educación Inicial no está formado profesionalmente en Educación Especial y eso es bastante lógico: su disciplina es la pedagogía de la infancia, de cero a seis años y no el diagnóstico clínico. Sin embargo, su privilegiada posición (por el niño va a estar horas y horas todos los días, a observarlo en distintos contextos y momentos, a conocerlo en su realidad) lo convierte en el más sensible de los detectores de cualquier desviación del desarrollo (Sánchez-López y Miñano, 2022). El problema es cuando esa sensibilidad no tiene detrás los conocimientos y las herramientas necesarias para poder hacer algo con lo que estás percibiendo.

Autores como Muntaner (2023) señalan que la educación inicial para docentes en América Latina continúa demasiado lejos de la educación inclusiva y detección de necesidades específicas de aprendizaje, resultando profesionales con buenas intenciones, pero mal equipados para responder a la diversidad concreta de sus aulas. Esta laguna formativa no es culpa de los docentes, sino una deuda del sistema que herramientas como el protocolo aquí propuesto esperan saldar, al menos en parte.

## **Metodología de investigación**

Esta investigación se desarrolla dentro del paradigma cualitativo, tomando la forma de investigación documental a nivel descriptivo, resultando la descripción enriquecida con la aplicación de las técnicas de campo, las cuales posibilitaron anclar el análisis teórico a la realidad concreta del contexto de estudio. La investigación documental, de acuerdo con Arias (2012) es la que tiene como base la adquisición y análisis de información contenida en medios impresos y electrónicos, con la finalidad de contribuir al conocimiento en algún campo o área, o bien para un tema en específico. En este sentido la revisión documental se centró en libros y artículos científicos en el campo del desarrollo infantil, intervención temprana, evaluación diagnóstica en educación inicial y protocolos para la identificación de signos de alarma, preferentemente entre los años 2021 y 2025.

Las técnicas de campo incluyeron: observación directa participativa en aulas de preescolar de tres instituciones del Circuito Educativo Castillo Santa Rosa -CEI Jesús Rosas Marcano, UENB Luisa Cáceres de Arismendi y UEE Encarnación Rodríguez de Rojas- y entrevistas semiestructuradas a docentes de aula, directivos y representantes. Las entrevistas siguieron un guion flexible que exploró las percepciones de los participantes sobre los signos de alerta que identifican en sus estudiantes, las estrategias que utilizan para atenderlos y las dificultades que encuentran en ese proceso.

Los datos recolectados fueron analizados mediante análisis de contenido, lo que permitió engendrar categorías recurrentes: entre ellas las más reiterativas fueron la inexistencia de protocolos, la falta de articulación con la modalidad de Educación Especial, la solicitud de capacitación específica por parte de los docentes y la desesperación de las familias al no contar con guía. Estas categorías dieron cuenta y guiaron tanto la revisión bibliográfica como la elaboración del protocolo que es el producto principal de esta investigación.

El protocolo fue validado por expertas en la modalidad de Educación Especial, quienes adecuaron el protocolo al perfil de los usuarios finales: docentes regulares sin formación específica. Este proceso de validación asegura que el instrumento es conceptualmente apropiado y pedagógicamente práctico para ser utilizado en el ambiente para el que fue creado.

## **Hallazgos y discusión**

Las observaciones en las tres instituciones participantes mostraron un panorama que, si bien no era caótico, resultaba lo suficientemente alarmante como para merecer una respuesta integral. Cada aula visitada de preescolar solía tener por lo menos dos o tres niños cuyas conductas o niveles de desarrollo preocupaban a las profesoras. Sin embargo, estas preocupaciones rara vez se traducían en una acción concreta y coordinada: la vía más común era la comunicación informal con la familia, muchas veces con angustia y sin que se

sepan cuál serán los pasos a seguir, y una derivación eventual a los servicios de Educación Especial, cuando el docente lograba contactar con ellos.

Los docentes entrevistados concordaban con que la dificultad principal no era saber que algo pasaba, sino qué hacer ante esa sensación. Frases como “sé que tiene algo, pero no sé qué” o “le dije a la mamá, pero tampoco sabemos a dónde ir” son muestras de esta realidad. Estas son narrativas congruentes con los resultados de Martínez et al. (2023) quienes evidenciaron en una investigación con docentes de Educación Inicial en Venezuela que el 78% de los participantes consideraba que no contaba con las herramientas necesarias para la detección y abordaje de estudiantes con necesidades educativas específicas.

¿Es necesario intervenir para mejorar la conducta que implica una determinada dimensión del desarrollo? El protocolo se articula en base a ocho dimensiones de desarrollo que, después de analizar en profundidad la literatura relacionada sobre desarrollo en edad preescolar, se consideraron que son las que con más frecuencia permiten detectar patrones atípicos: El protocolo diseñado se describirá a continuación. Por el contrario, el protocolo está pensado para ser aplicado por un maestro (sin necesidad de formación adicional) en el transcurso de un año escolar en el aula y en las condiciones propias de su trabajo, participando la familia activamente.

Lenguaje: tanto nivel fonológico, como semántico/pragmático. Los niños pueden empezar a usar frases de tres o más palabras a la edad de 3 años, y pueden comunicarse con personas que no son sus cuidadores si pueden ser entendidos (como mínimo por las personas que no son cuidadores). (Aguado, 2021) Pero como antecedente, en el niño. El protocolo presenta unos criterios observacionales concretos para cada rango de edad, y cuenta con una serie de preguntas para la entrevista con la familia acerca del historial de adquisición del lenguaje.

El segundo nivel incluye funciones tales como la atención sostenida, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la supresión de respuestas impulsivas. Estas competencias, que se van desarrollando de forma progresiva durante la infancia y la adolescencia, predicen fuertemente el rendimiento escolar futuro y la salud mental a largo plazo (Diamond, citada en Ramos et al., 2022). La observación de su crecimiento en el aula (¿es capaz el niño de mantener la atención en una actividad el tiempo que se espera para su edad? ¿se suprime la respuesta impulsiva cuando se lo propone con apoyo?) aporta una información diagnóstica de incalculable valor.

La dimensión tres cubre el área socioemocional: el vínculo/ apego, el entendimiento de las emociones propias y las de otros, la capacidad de espera, y la regulación afectiva. Una fundamental conceptual base para el protocolo -derivado de la teoría de la mente y de las investigaciones de Baron-Cohen (cit en Frith, 2021)- es que los niños van desarrollando gradualmente la idea de que los demás tienen pensamientos y sentimientos diferentes a los propios. Los trastornos en este proceso, visualizados en la imposibilidad de prever las respuestas ajenas, en un sesgo constante a comprender el mundo desde uno mismo, de

manera rígida, o al responder exageradamente a sucesos que sus pares sortean sin problemas, son señales que deben ser observadas de cerca.

La dimensión cuarta es la integración del desarrollo motriz y del esquema corporal: lateralidad, control postural, coordinación óculo-manual, integración bilateral. Estas destrezas no son simplemente reflejos de la condición física, sino que están íntimamente ligadas al desarrollo cognitivo y a las bases neurológicas del aprendizaje (Gallahue et al., citados en Ruiz Pérez, 2022). Un niño que a los cinco años no haya consolidado la lateralidad, que presente graves dificultades en el control postural o que evite sistemáticamente las actividades que requieren coordinación bimanual, está dando pistas diagnósticas que el maestro observador puede y debe captar.

Una de las convicciones que atraviesa todo el diseño del protocolo es que la familia no es un destinatario pasivo de las preocupaciones del docente, sino un aliado estratégico en el proceso de evaluación e intervención. Los padres y representantes conocen a su hijo en dimensiones que el docente no puede acceder desde el aula: su comportamiento en casa, sus patrones de sueño y alimentación, sus miedos y sus alegrías, su historia de desarrollo. Esta información es, con frecuencia, la clave que permite contextualizar y dar sentido a lo que se observa en el espacio escolar.

Por ello, el protocolo incluye una guía para la entrevista inicial con la familia que cubre, de manera conversacional y sin generar alarma innecesaria, los hitos del desarrollo motor, lingüístico y social del niño desde el nacimiento. Se incluyen también orientaciones para comunicar las observaciones del docente de una manera que abra posibilidades en lugar de cerrarlas: no "su hijo tiene un problema", sino "hemos notado algunas cosas que nos gustaría explorar juntos". Este giro lingüístico, que puede parecer menor, tiene consecuencias enormes sobre la disposición de la familia a participar activamente en el proceso (Núñez, 2022).

El protocolo no pretende reemplazar la evaluación especializada; su función es otra: garantizar que los niños que la necesitan lleguen a ella de manera oportuna y con información sistemática sobre su desarrollo que facilite el trabajo de los especialistas. En este sentido, constituye un puente entre el nivel de Educación Inicial y la modalidad de Educación Especial.

Los especialistas de Educación Especial que participaron en la validación del protocolo destacaron precisamente este aspecto: con frecuencia reciben derivaciones tardías, sin información organizada y con familias que llegan angustiadas y desinformadas. Un protocolo como el aquí propuesto -que sistematiza la observación, organiza la información disponible y orienta la comunicación con la familia- puede transformar significativamente la calidad de esas derivaciones y, con ello, la efectividad de la intervención especializada (Echeita y Ainscow, citados en Verdugo et al., 2021).

## **Conclusiones**

El andamiaje teórico y metodológico propositivo con el que se trabaja en esta investigación posibilita concluir en que estas pretenden, lejos de clausurar el debate, abrirlo con mayor rigor y con mayor sentido de urgencia.

Primero que nada, temiendo a que esta tarea le tocaría exclusivamente a los profesionales de Educación Especial, la detección temprana de signos de alerta en la edad preescolar va mucho más allá. El maestro de aula de educación regular, por su privilegiada posición en la vida cotidiana del niño, debe ser el agente natural de primera detección, siempre que se le brinden las herramientas conceptual y procedimentalmente necesarias para que pueda desarrollar tal rol con responsabilidad y pertinencia.

Segundo, es que la falta de protocolos formales para la evaluación diagnóstica en sala de nivel de Inicial, no es un asunto menor y va más allá del sólo contexto de análisis. Esto da cuenta de una brecha existente, de carácter estructural, en la formación de los docentes y en la vinculación con los subsistemas educativos, que se traduce en una afectación concreta, cuantificable y medible, en las trayectorias de los niños en extrema vulnerabilidad.

El protocolo elaborado en el presente trabajo, resulta una herramienta pedagógica idónea, contextualizada y validada para el tratamiento de esta problemática en el Circuito Educativo Castillo Santa Rosa. Tal implementación gradual, con procesos formativos docentes, con la puesta en marcha de instancias de seguimiento, tiene la posibilidad de transformar la cultura pedagógica del nivel a nivel circuito y de constituirse en referencia para experiencias similares en otros lugares del país.

Y en cuarto lugar, la familia tiene que participar activamente ni más ni menos en el proceso: no es una opción. Los protocolos que desconocen o restan importancia al papel de la familia terminan por fallar, no es porque estén mal elaborados desde una perspectiva técnica, sino porque dejan de lado que el niño no es un ente aislado sino un individuo en relación, y para conocerlo a fondo hay que acudir a todas las voces que integran su mundo cotidiano.

Por último, esta investigación reafirma la idea de que no se define la calidad educativa en el nivel inicial sólo por los recursos materiales o por los currículos formales, sino por la posibilidad que tienen los equipos pedagógicos de que cada niño sea visto en su singularidad, de poder escuchar qué es lo que sus conductas están diciendo antes que puedan compartirlo en palabras y de hacer lo que se haga en función de lo que establezca la ventana temporal de desarrollo. Cuando un protocolo es bien diseñado y apropiado por los docentes esto es una forma concreta de justicia educativa.

## **Referencias**

Aguado, G. (2021). *El lenguaje en la educación infantil: evaluación e intervención*. Aljibe.

- Alcantud, F., Alonso, Y., y Mata, S. (2022). Prevalencia de los trastornos del neurodesarrollo en la etapa infantil: una revisión sistemática. *Siglo Cero*, 53(1), 7–31. <https://doi.org/10.14201/scero.25563>
- Aranda, R. (2023). Educación especial. *Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Pearson Educación.
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Belinchón, M., Hernández, J. M., y Sotillo, M. (2021). *Personas con síndrome de Asperger: funcionamiento, detección y necesidades*. CPA / Universidad Autónoma de Madrid.
- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Paidós Educación.
- Fuertes, M., Fernández-Reyes, M. J., y Tiestos, E. (2022). Formación docente para la inclusión educativa en la primera infancia: un análisis desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 44–62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/806>
- Frith, U. (2021). *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Alianza Editorial.
- García-Sánchez, F. A., Escorcía, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N., y Hernández-Pérez, E. (2021). Atención temprana centrada en la familia. *Siglo Cero*, 45(2), 7–29. <https://doi.org/10.14201/scero2014.45.2.7.29>
- Martínez, L., Rodríguez, K., y Torrealba, M. (2023). Percepciones docentes sobre la detección de necesidades educativas específicas en aulas de Educación Inicial en Venezuela. *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 27(87), 18–34. <https://www.redalyc.org/journal/356/35674139003/>
- Muntaner, J. J. (2023). *Escuela inclusiva y calidad educativa: fundamentos, estrategias y prácticas*. Octaedro.
- Núñez, B. (2022). *La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares*. AMAR Asociación de Ayuda.
- Ramos, M. C., Giménez-Dasí, M., y Martín, M. (2022). *Funciones ejecutivas en educación infantil: evaluación e intervención*. Pirámide.
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (Coords.) (2022). *Familia y desarrollo humano*. Alianza Editorial.
- Ruiz Pérez, L. M. (2022). *Desarrollo motor y actividad física en la infancia*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Sánchez-López, M. C., y Miñano, P. (2022). El docente de educación infantil como agente de detección temprana: competencias y necesidades formativas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 113–131. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13767>
- Verdugo, M. Á., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P., y Calvo, I. (2021). La regulación de la educación inclusiva en España y Latinoamérica: análisis y propuestas de mejora. *Siglo Cero*, 52(4), 21–41. <https://doi.org/10.14201/scero.25423>

### **Síntesis curricular**

Elizabeth Teresa Guevara Gómez. Licenciada en educación especial, mención educación especial, UNEM, 2010. Especialista en educación en especial, UNEM, 2022. En desarrollo

de trabajo de grado en maestría, UNEM. Actualmente supervisora circuital de la calidad educativa municipio Arismendi, entre otras actividades.