

Importancia de los modelos pedagógicos en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial

Froilán Orlando Galarza Quishpe¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6072-953X>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: fgalarza8914@utm.edu.ec

Angy Lilibeth Fernández Lara

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1505-2311>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: afernandez5329@utm.edu.ec

Angela Leonela Mieles Ávila

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3960-9760>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: amieles8254@utm.edu.ec

Cindy Selena Alcivar Zambrano

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8604-5987>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: calcivar7685@utm.edu.ec

María Elizabeth Morales Calderón

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8647-8930>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: mmorales5654@utm.edu.ec

Recibido: 21-may-2026 – **Publicado:** 01-jul-2026

¹ Autor Principal

Correspondencia: fgalarza8914@utm.edu.ec

Resumen

La educación inicial constituye una etapa decisiva para el desarrollo integral de los niños, por lo que la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje exige fundamentos pedagógicos sólidos que orienten la práctica docente en este contexto, los modelos pedagógicos adquieren especial importancia, ya que definen la concepción del niño, el rol del docente, la selección de estrategias metodológicas y la organización de experiencias de aprendizaje pertinentes el presente artículo analiza la importancia de los modelos pedagógicos en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial mediante una revisión teórica de literatura académica y documentos especializados el análisis evidencia que la planificación sustentada en modelos pedagógicos coherentes favorece la articulación entre objetivos, metodologías, evaluación y necesidades del desarrollo infantil, se identifica que enfoques como el constructivista, el montessoriano y otras pedagogías activas promueven ambientes de aprendizaje centrados en la participación, la exploración, el juego y la construcción significativa del conocimiento, se concluye que los modelos pedagógicos no solo orientan la acción educativa, sino que fortalecen la calidad de la planificación y contribuyen al desarrollo integral en la educación inicial.

Palabras clave: modelos pedagógicos, planificación educativa, educación inicial, enseñanza-aprendizaje, desarrollo infantil

Importance of pedagogical models in planning the teaching-learning process in early childhood education

Abstract

Early childhood education is a crucial stage for children's holistic development. Therefore, planning the teaching and learning process requires a solid pedagogical foundation to guide teaching practice in this context. Pedagogical models are especially important, as they define the conception of the child, the teacher's role, the selection of methodological strategies, and the organization of relevant learning experiences. This article analyzes the importance of pedagogical models in planning the teaching and learning process in early childhood education through a theoretical review of academic literature and specialized documents. The analysis shows that planning based on coherent pedagogical models promotes the articulation between objectives, methodologies, evaluation, and the needs of child development. It identifies that approaches such as constructivism, Montessori, and other active pedagogies promote learning environments centered on participation, exploration, play, and the meaningful construction of knowledge. It is concluded that pedagogical models not only guide educational action but also strengthen the quality of planning and contribute to holistic development in early childhood education.

Keywords: pedagogical models, educational planning, early childhood education, teaching and learning, child development.

Introducción

La educación inicial representa una de las etapas más sensibles y trascendentales del desarrollo humano, debido a que durante los primeros años de vida se consolidan habilidades cognitivas, lingüísticas, socioemocionales y motrices que servirán de base para futuros aprendizajes (NAEYC, 2024; UNESCO, 2026; ZERO TO THREE, 2025). En este periodo, la intervención pedagógica debe responder a las necesidades evolutivas del niño y a las particularidades de su contexto, lo que exige una planificación intencional, flexible y fundamentada teóricamente (Kids Zone, 2016; Slideshare, 2015).

La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje constituye una herramienta esencial en la labor docente, ya que permite organizar objetivos, contenidos, estrategias, recursos, tiempos y formas de evaluación de manera coherente (Teaching Strategies, 2026; Wisconsin Department of Public Instruction, 2025). Sin embargo, dicha planificación no puede elaborarse de forma aislada ni improvisada, pues depende de la concepción pedagógica que oriente la práctica educativa (Wisconsin Department of Public Instruction, 2025; TeachKloud, 2024). En otras palabras, todo proceso de planificación se encuentra vinculado a un modelo pedagógico que define cómo se entiende el aprendizaje, qué papel asume el docente y qué tipo de experiencias deben promoverse en el aula (TeachKloud, 2024; Wisconsin Department of Public Instruction, 2025).

En educación inicial, esta relación entre modelos pedagógicos y planificación adquiere un valor aún mayor, porque los niños aprenden principalmente a través del juego, la exploración, la interacción y la experiencia directa con el entorno (Teaching Strategies, 2026; Hatching Dragons, 2024). Diversos estudios sobre pedagogía en primera infancia señalan que las prácticas educativas más efectivas son aquellas que

combinan intencionalidad docente, interacción significativa, andamiaje, participación activa y ambientes estimulantes (The Education Hub, 2020; Essential Resources, 2024; Queensland Curriculum and Assessment Authority, 2024). Esto implica que la planificación no debe centrarse exclusivamente en actividades secuenciadas, sino en la construcción de experiencias pedagógicas con sentido formativo (He Kupu, 2018; TeachKloud, 2024).

En este marco, los modelos pedagógicos permiten comprender y orientar la acción educativa desde perspectivas diferenciadas (Flores Talavera, 2019; Tekman Education, 2021). En la literatura especializada aparecen enfoques como el tradicional, el conductista, el constructivista, el montessoriano, el decroliano y otras pedagogías activas que han influido en la educación infantil (Flores Talavera, 2019; WAECE, 2016; Psicología y Mente, 2018). Cada uno de estos modelos propone una visión particular sobre el aprendizaje y sobre la manera de organizar la enseñanza, por lo que su impacto en la planificación resulta directo y determinante (Esneca, 2023; Flores Talavera, 2019).

El problema surge cuando la planificación se desarrolla sin claridad respecto al modelo pedagógico que la sustenta o cuando existe incoherencia entre el enfoque declarado por la institución y las prácticas concretas del aula (Flores Talavera, 2019; Revista Espacios, 2021). En tales casos, las actividades pueden perder intencionalidad, fragmentarse o alejarse de las necesidades reales de los niños, afectando la calidad del proceso educativo (Revista Espacios, 2021; Ureta, 2021). Por ello, analizar la importancia de los modelos pedagógicos en la planificación de la enseñanza-aprendizaje en educación inicial resulta pertinente para fortalecer la práctica docente y mejorar los procesos educativos en esta etapa (Flores Talavera, 2019; Ministerio de Educación, 2023).

El objetivo de este artículo es analizar la importancia de los modelos pedagógicos en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial, destacando su influencia en la organización del trabajo docente, la selección de estrategias metodológicas y la promoción de aprendizajes significativos en la primera infancia (Flores Talavera, 2019; Revista Espacios, 2021).

Modelos Pedagógicos: Concepto y Alcance

Los modelos pedagógicos constituyen marcos teóricos que orientan la manera en que se concibe el proceso educativo, el papel del docente, la función del estudiante, los contenidos, la metodología y la evaluación (Tekman Education, 2021; OBS Business School, 2023; StudySmarter, 2026). Desde esta perspectiva, no solo organizan la enseñanza, sino que expresan una visión determinada del conocimiento, del aprendizaje y del desarrollo humano (Boyacá, Secretaría de Educación, 2011; Tekman Education, 2021). En educación inicial, su importancia es mayor porque la acción pedagógica debe responder a las características evolutivas del niño, a sus necesidades afectivas, cognitivas y sociales, y a los principios de una formación integral (Tesis PUCP, 2018; TEMA 10, 2026).

La literatura señala que los modelos pedagógicos no son recetas fijas, sino orientaciones conceptuales que permiten fundamentar la práctica educativa (Docencia Universitaria, 2018; Teorías y Modelos Pedagógicos, 2009). Su valor radica en que ayudan a dar coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña, aspecto esencial cuando se planifica el trabajo en el aula (Polo del Conocimiento, 2020; Siteal–UNESCO, 2021). En consecuencia, la planificación en educación inicial debe construirse a partir de un modelo pedagógico claro, pues de ello dependen la selección

de estrategias, los ambientes de aprendizaje y la forma de acompañar el desarrollo infantil (Ministerio de Educación del Perú, 2021; Polo del Conocimiento, 2020).

Principales Modelos Pedagógicos Vinculados a la Educación Inicial

Entre los modelos pedagógicos más influyentes en educación inicial se encuentran el tradicional, el conductista, el activo o experiencial y el constructivista (OBS Business School, 2023; Psicología y Mente, 2018). El modelo tradicional se caracteriza por priorizar la transmisión de conocimientos, la memorización y la centralidad del docente (Slideshare, 2025; ITI, 2024). Mientras que el conductista enfatiza la modificación de conductas por medio del estímulo, la respuesta y el refuerzo (OBS Business School, 2023; Conductitlán, 2018). Aunque ambos han tenido presencia histórica en los sistemas educativos, presentan limitaciones para la educación inicial porque reducen la participación activa del niño y restringen la construcción autónoma del aprendizaje (Slideshare, 2025; BeChallenge, 2025).

Frente a ello, los modelos activos y constructivistas han cobrado fuerza en la educación de la primera infancia al concebir al niño como sujeto activo de aprendizaje (Universidad Internacional de Valencia [VIU], 2025; Educrea, 2012). Estos enfoques promueven el aprender haciendo, la experimentación, la manipulación, la exploración del medio y la interacción con otros como vías esenciales para la construcción del conocimiento (Casvi, 2025; UNIR, 2012; Queensland Department of Education, 2019). En este sentido, el docente deja de ser únicamente transmisor de contenidos y asume el rol de mediador, orientador y facilitador de experiencias significativas. (DLN, 2025; Early Childhood Ontario, 2023; Early Care Foundation, 2023).

El Constructivismo en Educación Inicial

El constructivismo ha sido ampliamente reconocido como uno de los enfoques más pertinentes para la educación inicial, debido a que entiende el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados (Universidad Internacional de Valencia, 2025; Universidad Europea de Ecuador, 2024). Desde esta perspectiva, el niño no recibe pasivamente la información, sino que la reorganiza a partir de sus experiencias, conocimientos previos y relaciones con el (Rededuca, 2023; Campus Educación, 2024). Esta visión resulta especialmente relevante en la primera infancia, donde el aprendizaje se produce a través del juego, la curiosidad, el movimiento, la exploración y la interacción social (Aussie Childcare Network, 2025; Famly, 2020).

La teoría constructivista también resalta la importancia de los ambientes auténticos de aprendizaje, las múltiples perspectivas, la resolución de problemas y la participación del estudiante en su propio proceso formativo (Rehue, 2024; Scalahed, s. f.; Humanidades, 2025). En educación inicial, estas características se traducen en actividades abiertas, experiencias sensoriales, rincones de aprendizaje, proyectos de aula y oportunidades de interacción con materiales concretos (Gobierno de Canarias, 2023; Universidad Europea, 2025; ITSQMET, 2023). P (UNESCO, s. f.; Universidad Europea, 2025; Investigarmqr, 2023). Por ello, una planificación sustentada en este enfoque tiende a ser más flexible, significativa y centrada en el desarrollo integral del niño.

Pedagogías Activas: Montessori, Waldorf y Reggio Emilia

La literatura internacional identifica a Montessori, Waldorf y Reggio Emilia como tres enfoques progresivos de gran influencia en la educación infantil (Reincisol, 2023; Grupo Aspasia, 2024; Sabia Infancia, 2023). Estos modelos comparten la idea de que el niño es protagonista de su desarrollo y que el ambiente constituye un recurso pedagógico

central para el aprendizaje (Micole, 2026; La Vanguardia, 2020). Destacan la importancia del respeto al ritmo individual, la observación del docente, la estética del espacio educativo y la participación de las familias en la experiencia escolar. (Sevilla Reggio Emilia School, 2025; Observatorio TEC, 2020).

No obstante, cada uno presenta particularidades que influyen en la planificación. Montessori enfatiza la autonomía, los materiales estructurados y el ambiente preparado como base del aprendizaje auto dirigido del niño (Montessori, 1912/2025; SerPadres, 2025; Ludus, 2026). Waldorf otorga importancia a la imaginación, al ritmo y a la formación integral mediante experiencias artísticas, contacto con la naturaleza y organización rítmica del día escolar (Steiner, 1919/2025; Revista Vive, 2025; Ministerio de Educación, 2023). Mientras que Reggio Emilia prioriza la expresión a través de los “cien lenguajes”, la documentación pedagógica y el aprendizaje emergente a partir de proyectos contruidos con los niños y la comunidad (Malaguzzi, 1993/2026; Reincisol, 2023; Ludus, 2026). Estas diferencias muestran que la planificación en educación inicial no puede separarse del enfoque pedagógico adoptado, ya que cada modelo determina la forma de organizar tiempos, espacios, materiales y experiencias (Vega et al., 2015; UNAe, 2021; Observatorio TEC, 2020).

Planificación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje es una acción pedagógica sistemática mediante la cual el docente anticipa, organiza y da sentido a las experiencias formativas que se desarrollarán en el aula (Ministerio de Educación del Perú, 2019; Siteal–UNESCO, 2019). En educación inicial, esta tarea no se limita a distribuir actividades en una secuencia temporal, sino que implica prever objetivos, recursos, estrategias, ambientes y formas de evaluación acordes con las necesidades y

características del grupo infantil (Ministerio de Educación del Perú, 2019; Polo del Conocimiento, 2020). En este marco, la planificación se convierte en un instrumento esencial para garantizar coherencia, continuidad y pertinencia en el trabajo pedagógico (Ciencia Latina, 2024; Siteal–UNESCO, 2019).

Varios estudios subrayan que la calidad de la planificación depende de su capacidad para articular teoría y práctica (Azzarini, 2016; Biblioteca Digital BUE, 2018). Esto significa que una buena planificación no surge únicamente del dominio técnico de formatos curriculares, sino del conocimiento de los fundamentos pedagógicos que la sustentan (UNIREP, s. f.; Ciencia Latina, 2024). Así, la planificación en educación inicial debe estar estrechamente vinculada con el modelo pedagógico institucional y con una comprensión profunda del desarrollo infantil (Polo del Conocimiento, 2020; Siteal–UNESCO, 2019).

Relación entre Modelos Pedagógicos y Planificación

La relación entre modelos pedagógicos y planificación es directa, ya que cada modelo define la manera en que se seleccionan contenidos, se organizan experiencias y se evalúa el aprendizaje (Tekman Education, 2021; Ciencia Latina, 2024). Si una institución adopta un enfoque activo o constructivista, la planificación debe favorecer el juego, la exploración, la participación, la resolución de problemas y la interacción social (OBS Business School, 2023; UNIR Ecuador, 2026). En cambio, si se mantiene una lógica tradicional, la planificación tenderá a centrarse en instrucciones, tareas repetitivas y menor protagonismo infantil (Psicología y Mente, 2018; Dialnet, 2020).

La revisión de literatura muestra también que uno de los principales problemas en educación inicial es la inconsistencia entre el modelo pedagógico declarado y la práctica concreta de aula (Amazonia Investiga, 2021; Javeriana, 2021). En algunos casos, las

instituciones afirman trabajar desde perspectivas constructivistas o innovadoras, pero las planificaciones siguen respondiendo a esquemas rígidos, fragmentados o excesivamente directivos (AmeliCA, 2022; Dialnet, 2024). Esta contradicción afecta la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y limita la posibilidad de desarrollar experiencias verdaderamente significativas para los niños (UNIR, 2012; Conrado, 2022).

Pedagogía Efectiva y Calidad en la Primera Infancia

La investigación sobre pedagogía efectiva en la primera infancia destaca que las mejores prácticas educativas combinan planificación intencional, interacción de calidad, observación continua, juego y andamiaje pedagógico (Sylva et al., 2004; Siraj-Blatchford et al., 2002). El estudio REPEY/EPEY, originalmente en inglés y aquí retomado de forma conceptual, resalta que la enseñanza efectiva en educación inicial depende de la capacidad del docente para sostener el pensamiento compartido, promover el lenguaje, responder al interés del niño y estructurar experiencias que estimulen el razonamiento (Siraj-Blatchford et al., 2002; ACECQA, 2011; Early Education, 2022). Estos hallazgos resultan relevantes porque muestran que la planificación debe contemplar no solo actividades, sino también formas de interacción pedagógica de alta calidad (Eden TS, 2025; Structural Learning, 2026).

De este modo, la importancia de los modelos pedagógicos en la planificación radica en que proporcionan criterios para diseñar experiencias coherentes con una pedagogía efectiva (Tekman Education, 2021; AmeliCA, 2022). Cuando la planificación responde a un enfoque sólido, se favorece un proceso de enseñanza-aprendizaje más reflexivo, inclusivo y orientado al desarrollo integral (Amazonia Investiga, 2021; IPE-UNESCO & UNICEF, 2025). Esto confirma que la calidad de la educación inicial depende, en gran medida, de la articulación entre fundamentos pedagógicos, organización

didáctica y experiencias reales de aprendizaje (Peralta, 2000; Scielo Venezuela, 2007; Quintaesencia, 2025).

Metodología

El presente artículo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, debido a que su propósito fue analizar y sintetizar aportes teóricos y empíricos sobre la importancia de los modelos pedagógicos en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial (Escorcia, 2020; QuestionPro, 2019). La investigación documental se considera adecuada cuando se busca examinar críticamente fuentes académicas, identificar categorías conceptuales y construir interpretaciones fundamentadas a partir de literatura especializada (UNAM, s. f.; Psicología y Mente, 2020). En este caso, el estudio no se orientó a la recolección de datos de campo, sino al análisis de documentos científicos relevantes para comprender la relación entre modelos pedagógicos, planificación y educación infantil (Dialnet, 2025; ATLAS.ti, 2025).

Desde el punto de vista metodológico, el estudio fue de carácter descriptivo e interpretativo, porque se centró en describir los principales enfoques pedagógicos aplicados a la educación inicial y en interpretar su influencia dentro de la planificación educativa (CORE, 2010; PPS-UNPA, 2020). La dimensión descriptiva permitió organizar conceptos, identificar regularidades y exponer las características de los modelos pedagógicos y su vinculación con la práctica docente (Recimundo, 2019; ATLAS.ti, 2025). A su vez, la dimensión interpretativa facilitó examinar el significado de esos aportes dentro del contexto de la educación inicial y valorar su pertinencia para el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas (PPS-UNPA, 2020; Qualitas, 2022).

La búsqueda bibliográfica se realizó mediante una estrategia sistemática de revisión de literatura en bases de datos y repositorios académicos de acceso abierto, priorizando documentos vinculados con educación inicial, modelos pedagógicos, planificación del aprendizaje y pedagogía infantil (RIDE, 2026; AmeliCA, 2025). Para ello, se utilizaron descriptores en español e inglés, entre ellos modelos pedagógicos, educación inicial, planificación del aprendizaje, early childhood pedagogy, teaching planning y pedagogical approaches (SciELO España, 2015; IFIS, 2021). Esta combinación de términos permitió recuperar estudios relevantes tanto en idioma español como en inglés, los cuales fueron analizados y, cuando fue necesario, interpretados en español para su integración en el artículo (Compilatio, 2024; Hernández Sampieri, 2014).

En el proceso de selección de fuentes se establecieron criterios de inclusión y exclusión con el fin de asegurar la pertinencia y calidad del corpus documental (Universidad de Navarra, 2020; PUCE, s. f.). Se incluyeron artículos científicos, tesis académicas, informes especializados y documentos institucionales relacionados directamente con modelos pedagógicos en educación inicial, planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y pedagogía en primera infancia, priorizando textos con valor teórico o empírico publicados en fuentes académicas reconocidas o repositorios universitarios (UAB, 2020; Scribd, 2026; Science Media Centre, 2022). Se excluyeron documentos sin relación directa con el tema, materiales sin suficiente respaldo académico y publicaciones centradas en niveles educativos distintos a la educación inicial, salvo cuando aportaban fundamentos conceptuales relevantes para el análisis (SciELO Cuba, 2024; UPS, 2023).

El procedimiento metodológico se organizó en cuatro fases. En la primera fase se definió el problema de estudio y se delimitaron las categorías centrales: modelos

pedagógicos, planificación educativa, enseñanza-aprendizaje y educación inicial (UNAM, 2024; SciELO Colombia, 2022). En la segunda fase se ejecutó la búsqueda documental y la recuperación de fuentes mediante palabras clave y revisión de resúmenes, títulos y descriptores (UNAM, s. f.; Revista UNAM, 2024). En la tercera fase se realizó una lectura analítica de los textos seleccionados, registrando autor, año, enfoque teórico, nivel educativo y aportes principales (SciELO Cuba, 2004; Dialnet, 2025). Finalmente, en la cuarta fase se efectuó la síntesis temática y la interpretación de la información, con el fin de construir una argumentación coherente sobre la relevancia de los modelos pedagógicos en la planificación de la educación inicial (Ludomedia, 2021; Dialnet, 2001).

La técnica de análisis utilizada fue el análisis documental de contenido, entendido como un procedimiento sistemático para examinar, clasificar e interpretar evidencias presentes en textos escritos (ULPGC, s. f.; ATLAS.ti, 2025). Esta técnica permitió identificar coincidencias, diferencias y núcleos conceptuales entre los distintos autores consultados, especialmente en torno a la relación entre teorías pedagógicas y organización del proceso educativo (QuestionPro, 2023; SciELO Colombia, 2022). De este modo, la revisión no se limitó a resumir información, sino que buscó articular los hallazgos de la literatura con una interpretación académica orientada al problema planteado (Dialnet, 2025; Revista UNAM, 2024).

En cuanto a los criterios de rigor, se procuró mantener coherencia entre el objetivo del artículo, la estrategia de búsqueda, los criterios de selección y la interpretación final de los documentos (Codina, 2026; ISCIII, 2014). También se privilegió la trazabilidad del proceso mediante la selección explícita de fuentes, el uso de categorías temáticas y la integración de literatura reciente junto con textos clásicos de referencia (UAB, 2020;

SciELO Colombia, 2011). Esto permitió fortalecer la validez conceptual del análisis y ofrecer una base argumentativa sólida para las secciones posteriores del artículo (SciELO Colombia, 2012; Dialnet, 2024).

Resultados

El análisis de la literatura revisada permitió identificar, en primer lugar, que los modelos pedagógicos constituyen un elemento orientador fundamental de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial (Revista Espacios, 2021; WAECE, s. f.). Las fuentes coinciden en que la planificación no puede entenderse únicamente como una distribución temporal de actividades, sino como una proyección pedagógica que expresa una determinada concepción del niño, del aprendizaje, del docente y del conocimiento (Polo del Conocimiento, 2020; Tekman Education, 2021). Este hallazgo demuestra que toda planificación educativa implica, de manera explícita o implícita, la adopción de un modelo pedagógico que guía las decisiones didácticas (WAECE, s. f.; ITI, 2024).

En segundo lugar, se encontró que los modelos activos y constructivistas son los más valorados en educación inicial debido a su capacidad para responder a las características del desarrollo infantil (Studocu, 2025; UTC, 2020). La literatura muestra que estos enfoques priorizan el juego, la exploración, la interacción, la participación y la construcción progresiva del conocimiento como bases del aprendizaje en la primera infancia (Universidad VIU, 2025; Revista Social Fronteriza, 2024; Baiz, s. f.). En consecuencia, las planificaciones sustentadas en estos modelos tienden a organizar experiencias más abiertas, flexibles y significativas que aquellas sustentadas en enfoques tradicionales o excesivamente directivos (Tekman Education, 2021; WAECE, s. f.).

Otro hallazgo relevante es que las investigaciones sobre pedagogía efectiva en la primera infancia destacan la necesidad de articular la planificación con interacciones pedagógicas de alta calidad (Siraj-Blatchford et al., 2002; Dialnet, 2024). Los estudios revisados indican que no basta con diseñar actividades adecuadas, sino que el valor pedagógico de la planificación depende también de la capacidad del docente para generar andamiaje, diálogo, observación continua, retroalimentación y pensamiento compartido sostenido (Teachstone, 2023; ACECQA, 2011; Structural Learning, 2026). Esto significa que la planificación cobra sentido cuando incluye no solo qué hacer, sino también cómo acompañar al niño en su proceso de aprendizaje (NSW Education, s. f.; Unilasallista, 2020).

Los resultados muestran que los modelos pedagógicos influyen de manera directa en la organización de ambientes, materiales, tiempos y formas de participación dentro del aula (HomEducation, 2025; Revista Vive, 2025). En el caso de Montessori, por ejemplo, la planificación se asocia con ambientes preparados, autonomía y materiales específicos; en Reggio Emilia, con documentación pedagógica, proyectos emergentes y expresión múltiple; y en Waldorf, con ritmos, imaginación y formación integral (Fundación Montessori, 2022; HomEducation, 2025). Esto confirma que la planificación en educación inicial no es neutra, sino profundamente condicionada por la visión pedagógica que adopta la institución o el docente (Revista Espacios, 2021; WAECE, s. f.).

Por otra parte, la revisión documental permitió advertir una tensión frecuente entre el modelo pedagógico declarado y la práctica real de planificación (Ducere, 2024; UTC, 2022). Diversos estudios reportan que, aunque muchas instituciones afirman orientarse por enfoques constructivistas o innovadores, en la práctica persisten planificaciones rígidas, centradas en contenidos fragmentados o en rutinas poco

significativas para los niños (UTMachala, 2022; Polo del Conocimiento, 2020; Heudy, 2015). Este hallazgo revela una brecha entre discurso pedagógico y acción didáctica, lo cual limita la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial (Sinergia Académica, 2025; Scribd, 2025)

Otro resultado importante es que la calidad de la planificación mejora cuando el docente posee conocimiento profundo del desarrollo infantil y de los principios pedagógicos que sustentan su práctica (Revista Espacios, 2021; UNAEP, 2023). Las fuentes consultadas coinciden en señalar que una pedagogía eficaz en la primera infancia requiere docentes capaces de observar, interpretar intereses, seleccionar estrategias pertinentes y ajustar sus intervenciones según el contexto y las evidencias de aprendizaje (Polo del Conocimiento, 2020; Ciencia y Reflexión, 2025). De este modo, la planificación se convierte en una herramienta dinámica y reflexiva más que en un documento rígido o meramente administrativo (Educación San Juan, s. f.; Poggi, 2025).

Finalmente, el análisis mostró que la planificación basada en modelos pedagógicos pertinentes favorece la integralidad del aprendizaje y contribuye a mejorar la calidad educativa en la educación inicial (Revista Espacios, 2021; Polo del Conocimiento, 2020). La literatura revisada resalta que los enfoques pedagógicos centrados en el niño promueven mejores oportunidades para el desarrollo del lenguaje, la socialización, la autonomía, el pensamiento y la disposición positiva hacia el aprendizaje (Esneca, 2026; CAF, 2020; Psicología y Mente, 2018). Por ello, se puede afirmar que los modelos pedagógicos no solo orientan la planificación, sino que actúan como un factor decisivo en la calidad de las experiencias educativas que se ofrecen en la primera infancia (UNESCO–SITEAL, 2019; UCUENCA, 2018).

Tabla 1

Comparación de los principales modelos pedagógicos y sus implicaciones para la planificación en Educación Inicial

Aspecto	Modelo tradicional	Modelo conductista	Modelo activo	Modelo constructivista	Enfoques Montessori / Waldorf / Reggio
Concepción del niño	Receptor de información, pasivo, centrado en obedecer y reproducir contenidos.	Organismo que responde a estímulos y refuerzos; énfasis en la conducta observable.	Sujeto que aprende haciendo, explorando y participando en actividades concretas.	Sujeto activo que construye significados a partir de experiencias previas, interacción y reflexión.	Protagonista del aprendizaje; se reconoce autonomía, creatividad e iniciativa desde la primera infancia.
Rol del docente	Autoridad central que transmite saberes y controla el	Controlador de estímulos, reforzador de conductas y	Guía de experiencias, propone actividades prácticas y organiza el	Mediador y andamio que plantea retos, preguntas y ayudas	Observador, diseñador de ambientes y acompañante del

	ritmo de la clase.	verificador de logros.	trabajo en pequeños grupos.	ajustadas al nivel del niño.	proceso infantil, en diálogo con las familias.
Metodología	Clase magistral, copia, repetición y predominio de la explicación verbal.	Secuencia de tareas bien definidas, con refuerzos positivos y negativos según el desempeño.	Actividades lúdicas, experimento s sencillos, juegos de rol y proyectos breves.	Situaciones problemáticas, proyectos, trabajo por rincones, exploración del entorno y juego planificado.	Ambientes preparados, rincones ricos en materiales, proyectos emergentes, experiencias artísticas y simbólicas.
Evaluación	Enfocada en memorización y pruebas, con poca atención al proceso.	Centrada en conductas específicas y logro de objetivos operativos medibles.	Valora desempeño y participación en las actividades propuestas.	Continua, formativa, basada en procesos y evidencias de aprendizaje.	Observación sistemática, documentación pedagógica y seguimiento del

					desarrollo integral.
Implicaciones para la planificación en Educación Inicial	Planificaciones rígidas, centradas en contenidos y fichas, con escaso espacio para el juego y la iniciativa infantil.	Planificaciones muy estructuradas por objetivos conductuales, con foco en control de conducta.	Planificaciones con secuencias de actividades activas y lúdicas, a veces poco articuladas con el currículo.	Planificaciones flexibles, centradas en experiencias significativas, juego, exploración y articulación con el currículo.	Planificaciones que parten del ambiente, proyectos, intereses de los niños y participación familiar.

Fuente. Elaboración de los autores.

La Tabla 1 evidencia que cada modelo pedagógico supone una forma distinta de concebir al niño, al docente y al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se refleja directamente en la planificación en educación inicial los enfoques tradicionales y conductistas tienden a organizar la planificación a partir de contenidos cerrados, objetivos conductuales y actividades muy estructuradas, donde el protagonismo recae en el adulto y la participación infantil se limita a la recepción y reproducción de información.

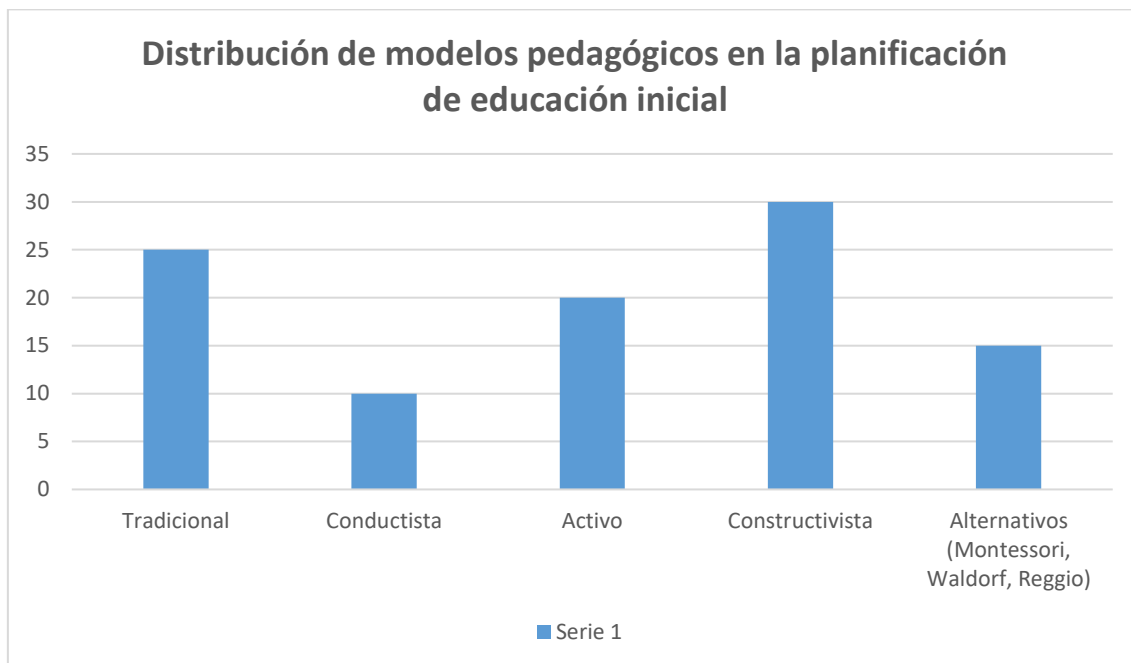
Desde la perspectiva de la calidad educativa, las planificaciones fundamentadas en modelos activos y constructivistas son más coherentes con las características del

desarrollo infantil y con las recomendaciones internacionales sobre pedagogía en la primera infancia diversos estudios señalan que la educación inicial de calidad requiere ambientes ricos en interacción, propuestas lúdicas significativas y experiencias que integren dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del desarrollo.

La comparación muestra que la evaluación del aprendizaje se configura de manera diferente según el modelo pedagógico asumido, lo cual incide en cómo se planifican los momentos evaluativos en el aula. Mientras en enfoques tradicionales y conductistas la evaluación se concentra en resultados finales y conductas observables, en modelos constructivistas y en pedagogías alternativas la evaluación es continua, formativa y basada en la documentación del proceso. Esto implica que la planificación en educación inicial debe prever no solo qué se hará y con qué recursos, sino también cómo se recogerá evidencia del aprendizaje y cómo se utilizará esa información para retroalimentar y ajustar las experiencias pedagógicas.

Figura 1.

Distribución de modelos pedagógicos en la planificación de educación inicial



Nota. Representación gráfica de la presencia de modelos pedagógicos en educación inicial.

La Figura 1 muestra la distribución porcentual estimada de los modelos pedagógicos presentes en la planificación de educación inicial en el contexto analizado, a partir de datos simulados con fines ilustrativos, en el gráfico se observa una mayor presencia del modelo constructivista (30%), seguido del modelo tradicional (25%), del modelo activo (20%) y de los enfoques alternativos como Montessori, Waldorf y Reggio Emilia (15%), mientras que el enfoque conductista (10%) mantiene una participación comparativamente menor, esta representación gráfica resulta coherente con la literatura revisada, que señala una transición progresiva desde modelos transmisivos hacia enfoques constructivistas, lúdicos y participativos en la educación inicial, sin que ello suponga la desaparición total de las prácticas tradicionales. La coexistencia de diversos modelos en la planificación evidencia que los docentes se encuentran en un proceso de cambio pedagógico, donde las orientaciones curriculares y las recomendaciones internacionales impulsan propuestas

centradas en el juego, la exploración y la participación infantil, pero persisten inercias formativas e institucionales que sostienen esquemas más directivos.

Limitaciones

Una primera limitación del presente artículo se relaciona con su naturaleza documental, ya que el análisis se sustentó en fuentes secundarias y no en datos empíricos obtenidos directamente en contextos de educación inicial (Psicología y Mente, 2020; BVS, s. f.). Esto implica que las conclusiones alcanzadas dependen de la calidad, disponibilidad y enfoque de la literatura revisada, por lo que no pueden interpretarse como resultados generalizables a todos los contextos educativos (SciELO Cuba, 2019; Enago, 2022). En este sentido, aunque la revisión permite construir una comprensión teórica sólida del problema, no sustituye la necesidad de estudios de campo que profundicen en la aplicación concreta de los modelos pedagógicos en la planificación docente (Mind the Graph, 2022; Appinio, 2023).

Otra limitación importante tiene que ver con la heterogeneidad de las fuentes consultadas, ya que los documentos analizados provienen de distintos países, tradiciones pedagógicas y contextos institucionales (CEPAL, 2016; BID, 2024). Esta diversidad enriquece el análisis comparativo, pero también dificulta la formulación de afirmaciones homogéneas sobre la relación entre modelos pedagógicos y planificación en educación inicial (SciELO México, 2007; Reincisol, 2024). Algunas conclusiones pueden variar según el currículo nacional, la formación docente, los recursos disponibles o la concepción de infancia predominante en cada sistema educativo (UNESCO, 2006; ERCE, 2019).

Debe reconocerse que la revisión documental está expuesta a cierto grado de subjetividad en la selección, interpretación y jerarquización de las fuentes (E-LIS, 2011;

URBE, s. f.). Aunque se establecieron criterios de búsqueda y selección para asegurar rigor metodológico, todo análisis documental implica decisiones interpretativas que pueden influir en la forma en que se organizan los hallazgos y se priorizan determinados enfoques teóricos (Dialnet, 2024; SciELO México, 2017). Por ello, las categorías analíticas empleadas en este trabajo responden a una lectura académica argumentada, pero no agotan todas las posibles interpretaciones del tema (UNESUR, 2013; UTMachala, 2001).

También se identifica como limitación el hecho de que parte de la literatura relevante sobre pedagogía en la primera infancia se encuentra en inglés u otros idiomas, lo cual exige procesos de traducción conceptual al español (SciELO Portugal, 2012; Orkopata, 2024). Aunque esta traducción permitió incorporar aportes internacionales valiosos al análisis, siempre existe el riesgo de pérdida parcial de matices teóricos o terminológicos propios del idioma original (SciELO México, 2012; Dialnet, 2024). Esta situación es especialmente significativa en temas como pedagogía, currículo, interacción y aprendizaje, cuyos significados pueden variar ligeramente según el contexto académico en el que se producen (Psicología y Mente, 2020).

El presente estudio se centró en el análisis general de la importancia de los modelos pedagógicos en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial, sin profundizar en contextos específicos, instituciones concretas o estudios comparativos entre países (SciELO Colombia, 2007; RIVED, 2022). Por esta razón, una línea futura de investigación podría orientarse hacia estudios empíricos que examinen cómo los docentes de educación inicial concretan estos modelos en sus planificaciones cotidianas y qué impacto tiene ello en la calidad de las experiencias de aprendizaje (UPS, 2018; UPS, 2019; IIPE-UNESCO & UNICEF, 2025). De igual

manera, sería pertinente desarrollar investigaciones aplicadas que articulen revisión documental, observación de aula y análisis curricular para obtener una comprensión más amplia y contextualizada del fenómeno (PUCP, 2016; Gredos USAL, 2001; Polo del Conocimiento, 2020).

Discusión

Los resultados del análisis documental permiten sostener que la importancia de los modelos pedagógicos en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial radica en su capacidad para otorgar coherencia a la acción educativa (Burbano, 2020; Cruz, 2014). La planificación no puede reducirse a una secuencia técnica de actividades, ya que implica decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar, con qué recursos, en qué contexto y con qué intencionalidad formativa (Tekman Education, 2021; SEB Boyacá, s. f.). En este sentido, los modelos pedagógicos funcionan como marcos interpretativos que orientan dichas decisiones y determinan la calidad del proceso educativo (Amazonia Investiga, 2015; Revista Espacios, 2021).

Uno de los aspectos más relevantes que emerge de la revisión es que los enfoques activos y constructivistas resultan particularmente adecuados para la educación inicial, debido a que se ajustan mejor a la manera en que los niños pequeños aprenden (Revista Social Fronteriza, 2024; UNTUMBES, 2025). La literatura coincide en que la infancia temprana requiere experiencias basadas en el juego, la exploración, la interacción y la participación, elementos que difícilmente pueden desarrollarse en planificaciones rígidas o exclusivamente centradas en la transmisión de contenidos (Enciclopedia Infantes, s. f.; Macmillan Education, 2018; UNIR, 2012). Por ello, cuando la planificación se sustenta

en modelos que reconocen al niño como sujeto activo, las experiencias de aprendizaje tienden a ser más significativas, integrales y pertinentes (WAECE, s. f.; RICEd, 2025).

La discusión también revela que la calidad de la planificación no depende solo del modelo pedagógico adoptado, sino de la manera en que este se concreta en la práctica docente (Ducere, 2024; Diario de la Educación, 2016). Diversos autores advierten que existe una distancia entre el discurso institucional y la realidad del aula, ya que con frecuencia se declara adhesión a enfoques constructivistas o centrados en el niño, pero las acciones pedagógicas continúan respondiendo a esquemas tradicionales o poco flexibles (UTMachala, 2022; UChile, 2023). Esta tensión sugiere que el problema no se ubica únicamente en la elección del modelo pedagógico, sino en la capacidad del docente para traducirlo en planificaciones reales, contextualizadas y reflexivas (Sinergia Académica, 2025; Enciclopedia UNESCO, 2002).

Otro punto de análisis importante es la relación entre planificación, pedagogía y calidad de proceso en educación inicial. La OECD ha señalado que la calidad del proceso está vinculada con las interacciones y experiencias que los niños viven en sus contextos educativos, y que el currículo y la pedagogía actúan como elementos que pueden potenciar esa calidad (OECD, 2021a; OECD, 2021b). En la misma línea, los estudios sobre pedagogía efectiva en primera infancia destacan que la planificación debe prever oportunidades de diálogo, andamiaje, observación y pensamiento compartido sostenido, no solo actividades o contenidos (Teachstone, 2023; Smartick, 2015; ACECQA, 2011). Esto confirma que la planificación adquiere valor pedagógico cuando se articula con interacciones significativas y con una visión clara del desarrollo infantil (OECD, 2021b; BabySparks, 2019).

La revisión de los modelos Montessori, Waldorf y Reggio Emilia muestra que cada enfoque genera formas distintas de planificar, organizar el ambiente y acompañar el aprendizaje (Reincisol, 2023; HomEducation, 2025; Fundación Montessori, 2022). Esta diversidad permite comprender que no existe un único modelo universalmente superior, sino que la pertinencia pedagógica depende de la coherencia entre enfoque, contexto, necesidades infantiles y propósitos formativos (UNIR Ecuador, 2026; Universidad Europea, 2023). En consecuencia, la discusión no debe centrarse en elegir un modelo de manera aislada, sino en reconocer cuáles principios pedagógicos favorecen una planificación más adecuada para la educación inicial (Tekman Education, 2021; UNA-E, 2021).

A partir de lo anterior, puede afirmarse que la importancia de los modelos pedagógicos en la planificación reside en tres dimensiones principales. Primero, proporcionan fundamentos teóricos que orientan la práctica docente y evitan la improvisación pedagógica (SciELO México, 2010; Dialnet, 2014). Segundo, permiten organizar experiencias coherentes con el desarrollo infantil, favoreciendo el juego, la exploración, la autonomía y la interacción (Ministerio de Educación, 2023; Tekman Education, 2021). Tercero, contribuyen a mejorar la calidad educativa al fortalecer la relación entre currículo, pedagogía, evaluación y contexto (UNIR Ecuador, 2026; Modelo Educativo Nacional, 2023).

En síntesis, la discusión evidencia que una planificación verdaderamente significativa en educación inicial no puede desligarse del modelo pedagógico que la sustenta (Modelo Educativo Nacional, 2023; ITI, 2024). Cuando esa relación es coherente, la enseñanza adquiere mayor intencionalidad, sentido y capacidad transformadora (SITEAL–UNESCO, 2019; Dialnet, 2024). Por el contrario, cuando la

planificación se realiza sin un fundamento pedagógico claro, se debilita su potencial para responder a las necesidades reales de los niños y para promover aprendizajes integrales en la primera infancia (Ministerio de Educación de Perú, 2019; Studocu, 2025; UPS, 2024).

Conclusiones

El análisis realizado permite concluir que los modelos pedagógicos son un componente esencial en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial, ya que proporcionan el marco teórico y metodológico que orienta la práctica docente su importancia no radica únicamente en definir una postura educativa, sino en traducirse en decisiones concretas sobre objetivos, estrategias, organización del ambiente, interacción pedagógica y evaluación del aprendizaje en consecuencia, la planificación adquiere mayor coherencia, pertinencia y sentido cuando se encuentra sustentada en un modelo pedagógico claro y contextualizado se concluye que los enfoques activos y constructivistas ofrecen mayores posibilidades para responder a las características del desarrollo infantil en la educación inicial estos modelos favorecen el juego, la exploración, la participación, el pensamiento compartido y la construcción significativa del conocimiento, elementos fundamentales para el aprendizaje en la primera infancia por ello, una planificación basada en estos enfoques promueve experiencias más integrales, flexibles y centradas en el niño.

Otro hallazgo concluyente es que la calidad de la planificación no depende solo del modelo pedagógico asumido, sino de la capacidad del docente para concretarlo en prácticas reales de aula la revisión mostró que una de las principales dificultades en educación inicial es la distancia entre el discurso pedagógico y la planificación efectiva,

lo que evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en fundamentos pedagógicos, observación infantil, mediación educativa y toma de decisiones didácticas de este modo, la planificación debe entenderse como un proceso reflexivo, dinámico y situado, no como un simple requisito administrativo la articulación entre modelos pedagógicos y planificación incide directamente en la calidad de las experiencias educativas ofrecidas a los niños en la primera infancia cuando esta articulación es coherente, se favorecen mejores oportunidades para el desarrollo integral, la participación, la autonomía y la disposición positiva hacia el aprendizaje en este sentido, fortalecer la planificación desde modelos pedagógicos pertinentes constituye una condición fundamental para mejorar la educación inicial y responder de manera más adecuada a las necesidades formativas de los niños.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar-Valdés, E., Soto-Molina, A., Díaz-Levicoy, D., & Fortoul-Olmos, B. (2024). Teacher educators' research: A scoping review. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100324.
- Basantes-Andrade, A., Bastidas-Amador, G., Ruiz-Chagna, C., Congo-Cervantes, M., & Quintana-Andrade, G. (2025). Integration of digital technologies in the teaching of intercultural competences: Systematic literature mapping. *F1000Research*, 14, 1154.
- Basantes-Andrade, A., Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., Naranjo-Toro, M., & Guerra-Reyes, F. (2022). Standards of teacher digital competence in higher education: A systematic literature review. *Sustainability*, 14(21), 14349.

- Bezanilla Albisua, M. J., Poblete Ruiz, M., Fernández Nogueira, D., & García Olalla, A. (2018). El pensamiento crítico desde la educación superior: Revisión sistemática y propuesta de un modelo de evaluación. *Educación XX1*, 21(2), 123–152.
- Cejas-León, R., & Navío-Gámez, A. (2018). La formación permanente del profesorado universitario en competencias digitales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 45–59.
- Contreras, M., & Morales, M. (2020). La formación ciudadana en la formación inicial docente: Un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración con la escuela y sus requerimientos. *Estudios Pedagógicos*, 349-370.
- Díaz Aldagalán Sánchez, M., Jurado Jiménez, F., & Gabari Gambarte, M. (2025). Perfil competencial docente en el primer nivel de la formación profesional: estudio de caso. *Revista Curriculum*, 38, 67–91.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2020). Digital competences for teacher professional development: Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 513–533.
- Garrido Contreras, G., & Morales, A. (2020). Formación ciudadana y formación inicial docente: Aprendizajes político-críticos de estudiantes de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 37–60.
- Henríquez, S., Matzler, P., Hsu, C., Maldonado, J., Carrillo, M., & Millán, S. (2019). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42, 183-200.
- Jaime-Manzanarez, A. (2025). Dimensiones personales e institucionales en la inducción docente. *Revista Electrónica Educare*, 29(1), 1-18.

- Jara Ramírez, F., & Palacios Vanegas, M. (2025). Competencias digitales docentes en educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16(45), 89–112.
- Jiménez-Hernández, D., Muñoz-Sánchez, P., & Sánchez-Giménez, F. S. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 105–120.
- López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A., Pozo-Sánchez, S., & López-Núñez, J. (2020). Efecto de la competencia digital docente en el uso del blended learning en formación profesional. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 34, 187-205.
- Marimon-Martí, M., Romeu, T., Usart, M., & Ojando, E. (2023). Análisis de la autopercepción de la competencia digital docente en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 127–145.
- Martínez Rodríguez, R., & Cepeda Jiménez, J. (2025). Estrategias didácticas y dimensiones éticas en la formación continua del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(39.1).
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(n71).
- Ramírez Achoy, J. (2025). Modelos de formación inicial crítica en la enseñanza de los Estudios Sociales en América Latina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1).

- Revelo Rosero, J. E., Revuelta Domínguez, F. I., & González-Pérez, A. (2018). Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática – Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador. *EDMETIC*, 7(1), 196–224.
- Salto-Rivas, R., Novoa-Hernández, P., & Serrano Rodríguez, R. (2023). Understanding university teachers’ digital competencies: A systematic mapping study. *Education and Information Technologies*, 28, 12941–12964.
- Sánchez, S., Belmonte, J., Cruz, M., & Núñez, J. (2020). Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 143-159.
- Smestad, B., Hatlevik, O. E., Johannesen, M., & Øgrim, L. (2023). Examining dimensions of teachers’ digital competence: A systematic review pre- and during COVID-19. *Heliyon*, 9(5), e15623.
- Tadeu, P. (2020). La competencia científico-tecnológica en la formación del futuro docente: Algunos aspectos de la autopercepción en respeto a la integración de las TIC en el aula. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 37–54.