

**La detección temprana de necesidades educativas en educación inicial:
diseño y validación de un protocolo para derivar adaptaciones
curriculares**

**Early detection of educational needs in early childhood education: design
and validation of a protocol for referring students for curriculum
adaptations**

**A detecção precoce das necessidades educativas na educação infantil:
concepção e validação de um protocolo para derivar adaptações
curriculares**

Cedeño-Castro, Karen Elizabeth
Investigador Independiente

karencedenocastro@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-1190-6029>



Pacheco-Hurtado, Lorena Del Rocio
Investigador Independiente

lorena5893@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0629-337X>



Castro-Vargas, Karen Lisseth
Investigador Independiente

karen.castro@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0034-3268>



Díaz-Villacis, Diana Paola
Investigador Independiente

dianadiazvillacis@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-1434-8157>



Macías-Macías, Jacqueline Lorena
Investigador Independiente

mjacqui_25@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-2963-5177>



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/nE1/1289>

Como citar:

Cedeño-Castro, K. E., Pacheco-Hurtado, L. D. R., Castro-Vargas, K. L., Díaz-Villacis, D. P., & Macías-Macías, J. L. (2026). La detección temprana de necesidades educativas en educación inicial: diseño y validación de un protocolo para derivar adaptaciones curriculares. *Código Científico Revista De Investigación*, 7(E1), 246–268.

Recibido: 20/02/2026

Aceptado: 04/03/2026

Publicado: 31/03/2026

Resumen

La educación inicial exige identificar tempranamente las necesidades educativas para evitar que dificultades en el desarrollo y en la participación se consoliden como barreras de aprendizaje; en ese marco, el artículo tuvo como propósito analizar críticamente la evidencia disponible para fundamentar el diseño y los criterios de validación de un protocolo orientado a derivar adaptaciones curriculares. Se desarrolló una revisión bibliográfica exploratoria, de alcance descriptivo-interpretativo y orientación cartográfica, próxima a una scoping review, mediante búsqueda en Scopus, Web of Science, ERIC, PubMed y SciELO, priorizando publicaciones entre 2015 y 2025 y complementándolas con trabajos seminales. La síntesis temática mostró que los indicadores tempranos más relevantes se concentran en lenguaje, comunicación, interacción social, autorregulación, motricidad y participación en rutinas de aula; asimismo, evidenció que la detección más consistente requiere estrategias multimétodo y multiinformante, combinando cribado, observación naturalista, juicio docente informado y valoración del contexto inclusivo. Los hallazgos también indican que la derivación de adaptaciones curriculares no debe activarse de forma automática, sino a partir de evidencia reiterada, impacto funcional sobre el acceso al currículo y plausibilidad de mejora mediante ajustes pedagógicos. En conclusión, la detección temprana debe concebirse como una mediación pedagógica preventiva, inclusiva y curricularmente accionable.

Palabras clave: detección temprana; necesidades educativas; educación inicial; adaptaciones curriculares; educación inclusiva.

Abstract

Early childhood education requires the early identification of educational needs to prevent developmental and participation difficulties from becoming barriers to learning. Within this framework, the purpose of this article was to critically analyze the available evidence to support the design and validation criteria of a protocol aimed at deriving curricular adaptations. An exploratory literature review was conducted, with a descriptive-interpretative scope and a mapping orientation, similar to a scoping review, using searches in Scopus, Web of Science, ERIC, PubMed, and SciELO, prioritizing publications between 2015 and 2025 and complementing them with seminal works. The thematic synthesis showed that the most relevant early indicators focus on language, communication, social interaction, self-regulation, motor skills, and participation in classroom routines. It also showed that the most consistent detection requires multi-method and multi-informant strategies, combining screening, naturalistic observation, informed teacher judgment, and assessment of the inclusive context. The findings also indicate that the derivation of curricular adaptations should not be activated automatically, but rather based on repeated evidence, functional impact on access to the curriculum, and the plausibility of improvement through pedagogical adjustments. In conclusion, early detection should be conceived as a preventive, inclusive, and curriculum-based educational intervention.

Keywords: early detection; educational needs; early childhood education; curriculum adaptations; inclusive education.

Resumo

A educação inicial exige a identificação precoce das necessidades educativas para evitar que as dificuldades no desenvolvimento e na participação se consolidem como barreiras à aprendizagem; nesse contexto, o artigo teve como objetivo analisar criticamente as evidências disponíveis para fundamentar a concepção e os critérios de validação de um protocolo

orientado para derivar adaptaciones curriculares. Foi desenvolvida uma revisão bibliográfica exploratória, de alcance descritivo-interpretativo e orientação cartográfica, próxima a uma revisão de escopo, por meio de pesquisa no Scopus, Web of Science, ERIC, PubMed e SciELO, priorizando publicações entre 2015 e 2025 e complementando-as com trabalhos seminais. A síntese temática mostrou que os indicadores precoces mais relevantes concentram-se na linguagem, comunicação, interação social, autorregulação, motricidade e participação nas rotinas da sala de aula; além disso, evidenciou que a detecção mais consistente requer estratégias multimétodo e multiinformantes, combinando triagem, observação naturalista, julgamento docente informado e avaliação do contexto inclusivo. As conclusões indicam também que a derivação de adaptaciones curriculares não deve ser ativada automaticamente, mas sim com base em evidências reiteradas, impacto funcional no acesso ao currículo e plausibilidade de melhoria através de ajustes pedagógicos. Em conclusão, a detecção precoce deve ser concebida como uma mediação pedagógica preventiva, inclusiva e curricularmente aplicável.

Palavras-chave: detecção precoce; necessidades educativas; educação inicial; adaptaciones curriculares; educação inclusiva.

Introducción

La educación inicial constituye una etapa decisiva para reconocer trayectorias de desarrollo, participación y aprendizaje que, si se observan tempranamente, permiten intervenir antes de que las brechas se consoliden. Desde esta perspectiva, la detección temprana de necesidades educativas no debe reducirse a la confirmación clínica de una discapacidad, sino comprender la identificación oportuna de señales asociadas con el lenguaje, la comunicación, la autorregulación, la motricidad, la interacción social, el procesamiento sensorial y el acceso al currículo en contextos cotidianos de aula. En esa misma línea, la inclusión en primera infancia se define por el acceso, la participación y los apoyos, de modo que detectar tempranamente implica también reconocer qué barreras del entorno están limitando el aprendizaje y qué ajustes son necesarios para removerlas. Por ello, en educación inicial la detección no es un acto periférico, sino una función pedagógica estrechamente vinculada con la equidad y la calidad educativa (DEC/NAEYC, 2009; Shonkoff & Phillips, 2000; UNESCO, 2020).

En este marco, el problema central radica en que muchas necesidades educativas se identifican tarde, cuando ya han emergido dificultades acumuladas en la participación, la

comunicación, la convivencia y la preparación para aprendizajes posteriores. La literatura muestra que la vigilancia del desarrollo basada solo en la impresión profesional o en la espera de signos más evidentes tiende a subdetectar riesgos, mientras que los procedimientos estructurados de observación y cribado favorecen decisiones más tempranas y consistentes. Asimismo, la evidencia indica que docentes y cuidadores de educación inicial poseen una posición privilegiada para advertir preocupaciones, especialmente en lenguaje y conducta, pero esa capacidad suele verse limitada por la ausencia de protocolos claros de derivación y por la fragmentación entre detección, evaluación y respuesta educativa. A ello se suma que, en distintos contextos, siguen siendo escasos los instrumentos culturalmente pertinentes y los sistemas coordinados que conecten la alerta inicial con apoyos oportunos (Barger et al., 2018; Faruk et al., 2020; Kiing et al., 2019; Lipkin et al., 2020).

Sin embargo, cuando se examina críticamente la literatura, se advierte que la producción científica ha avanzado en frentes paralelos más que en modelos verdaderamente integrados. Por una parte, se dispone de evidencia sólida sobre la utilidad de la evaluación auténtica y contextualizada en la primera infancia, así como sobre la necesidad de valorar el desempeño del niño en rutinas naturales y no solo mediante pruebas descontextualizadas. Por otra, también existen estudios que respaldan la importancia de medir la calidad de las prácticas inclusivas en aula y de utilizar adaptaciones curriculares y principios de Diseño Universal para el Aprendizaje para ampliar las oportunidades de acceso y participación. No obstante, persiste una brecha relevante: son menos frecuentes los trabajos que articulan, en un mismo marco operativo, indicadores tempranos de necesidad educativa, criterios de decisión y rutas explícitas para derivar adaptaciones curriculares en educación inicial. En consecuencia, la evidencia aparece dispersa entre la lógica del cribado, la evaluación funcional, la calidad del contexto inclusivo y la adaptación curricular, lo que dificulta traducirla en protocolos

utilizables por docentes y equipos de apoyo (Almeqdad et al., 2023; Bagnato et al., 2014; Guralnick, 2011; Kurth & Keegan, 2014; Soukakou, 2012).

Además, esta revisión se justifica por su relevancia social, teórica y metodológica. En el plano social, un protocolo de detección temprana orientado a la derivación de adaptaciones curriculares puede contribuir a reducir respuestas tardías, trayectorias de exclusión y decisiones improvisadas que suelen recaer desproporcionadamente en el niño o en su familia. En el plano teórico, permite ordenar conceptos que a menudo se usan de manera fragmentaria —necesidad educativa, alerta del desarrollo, barrera para el aprendizaje, apoyo, adaptación y derivación— y vincularlos desde una perspectiva pedagógica e inclusiva. En el plano metodológico, la revisión es viable porque existe un cuerpo suficiente de literatura revisada por pares, documentos de posición y guías internacionales que permiten sintetizar criterios, dominios, indicadores y estándares de calidad aplicables a la educación inicial. A la vez, por tratarse de investigación documental, no supone exposición directa de menores y se ajusta a consideraciones éticas de bajo riesgo, siempre que la síntesis sea rigurosa y transparente (DEC/NAEYC, 2009; Guralnick, 2011; UNESCO, 2020).

Por ello, el propósito general de este artículo de revisión bibliográfica es analizar críticamente la evidencia disponible sobre detección temprana de necesidades educativas en educación inicial para fundamentar el diseño y los criterios de validación de un protocolo orientado a derivar adaptaciones curriculares. De manera específica, se busca describir los principales indicadores tempranos reportados en la literatura para reconocer necesidades educativas en la primera infancia; comparar los enfoques, instrumentos y prácticas de observación, cribado y evaluación auténtica utilizados en contextos educativos; identificar criterios de decisión que permitan vincular la detección con la derivación de apoyos y adaptaciones curriculares; y sistematizar parámetros de calidad, pertinencia y validez que deberían guiar la construcción de un protocolo aplicable en centros de educación inicial. La

contribución esperada y la originalidad del trabajo radican, precisamente, en conectar campos que suelen estudiarse por separado y proponer una base conceptual más consistente para pasar de la detección a la respuesta pedagógica, no desde una lógica meramente diagnóstica, sino desde una lógica preventiva, inclusiva y curricularmente accionable (Barger et al., 2018; Bagnato et al., 2014; Kurth & Keegan, 2014; Lipkin et al., 2020; Soukakou, 2012).

Metodología

El presente estudio se desarrolló como una revisión bibliográfica exploratoria, con alcance descriptivo-interpretativo y orientación cartográfica, debido a que el objetivo no fue medir el efecto de una intervención específica, sino identificar cómo se ha conceptualizado la detección temprana de necesidades educativas en educación inicial, qué dimensiones han sido priorizadas en la literatura y qué criterios resultan útiles para sustentar el diseño y la validación de un protocolo de derivación hacia adaptaciones curriculares. En consecuencia, se adoptó una lógica metodológica cercana a la scoping review, por ser pertinente cuando se busca mapear la amplitud de la evidencia, reconocer vacíos de conocimiento, clarificar conceptos y organizar hallazgos heterogéneos en un campo aún disperso. Para ello, se siguieron las fases generales de formulación de la pregunta, definición de criterios, búsqueda, selección, extracción y síntesis de la información, procurando además una presentación trazable y ordenada del proceso de revisión.

La búsqueda documental se orientó a recuperar evidencia publicada en bases de datos de amplia cobertura en educación, salud y ciencias sociales, especialmente Scopus, Web of Science, ERIC, PubMed y SciELO, dado que el tema articula componentes pedagógicos, del desarrollo infantil, de evaluación temprana y de respuesta curricular. Se priorizaron publicaciones difundidas entre 2015 y 2025 para captar desarrollos recientes sobre inclusión, cribado, evaluación funcional y adaptación curricular, aunque también se incorporaron trabajos

seminales anteriores cuando aportaban definiciones, marcos metodológicos o criterios teóricos indispensables para comprender el campo. La estrategia de búsqueda combinó descriptores en español e inglés mediante operadores booleanos, entre ellos “detección temprana”, “necesidades educativas”, “educación inicial”, “primera infancia”, “adaptaciones curriculares”, “screening”, “early childhood education”, “special educational needs”, “curriculum adaptations”, “protocol” y “validation”. Asimismo, para favorecer transparencia y reproducibilidad, se registraron las ecuaciones de búsqueda, filtros aplicados, fechas de consulta y fuentes de información siguiendo criterios de reporte ampliamente aceptados para revisiones de literatura.

La unidad de análisis estuvo conformada por documentos científicos y técnicos pertinentes para el problema de estudio, incluyendo artículos empíricos cuantitativos, cualitativos o mixtos, revisiones de alcance o sistemáticas, estudios metodológicos sobre instrumentos o protocolos, y documentos de organismos especializados con valor normativo o conceptual para la educación inclusiva en la primera infancia. Se incluyeron textos cuyo foco se relacionará directamente con la identificación temprana de necesidades educativas, el seguimiento del desarrollo en contextos educativos, la toma de decisiones para apoyos pedagógicos, la validación de procedimientos de detección o la derivación de adaptaciones curriculares en educación inicial. Por el contrario, se excluyeron trabajos centrados exclusivamente en contextos clínicos sin conexión educativa, estudios referidos a niveles educativos distintos a la primera infancia, textos de opinión sin desarrollo metodológico, publicaciones duplicadas y documentos sin acceso a información suficiente para su análisis. La selección se realizó en dos momentos sucesivos: primero, mediante revisión de títulos y resúmenes; después, a través de lectura completa de los textos potencialmente elegibles. Posteriormente, la información se organizó en una matriz analítica con variables como autoría, año, país, objetivo, diseño, población o contexto, dimensiones evaluadas, criterios de

detección, procedimientos de derivación, evidencias de validez y utilidad pedagógica del aporte revisado.

Finalmente, el análisis de la información se efectuó mediante síntesis temática, con el fin de integrar hallazgos provenientes de diseños y enfoques diversos en categorías conceptuales comparables. En esa etapa se agruparon los estudios según cinco núcleos de interés: conceptualización de las necesidades educativas en educación inicial, indicadores tempranos de alerta, procedimientos e instrumentos de detección, criterios de decisión para derivar apoyos y adaptaciones curriculares, y evidencias de validez o aplicabilidad de protocolos e instrumentos. Debido al carácter exploratorio de la revisión, no se realizó metaanálisis ni se utilizó la evaluación formal del riesgo de sesgo como criterio de exclusión, ya que la finalidad principal consistió en mapear tendencias, identificar convergencias y documentar vacíos antes que establecer una medida única de efecto; no obstante, sí se valoró críticamente la consistencia metodológica, el contexto de aplicación y la utilidad práctica de cada fuente para la construcción del protocolo propuesto. Al tratarse de una investigación basada exclusivamente en literatura disponible públicamente, el estudio no implicó intervención con seres humanos ni tratamiento de datos sensibles, aunque se mantuvieron criterios de rigor, trazabilidad y fidelidad interpretativa durante todo el proceso de síntesis.

Resultados

Detección temprana de necesidades educativas y criterios para la derivación de adaptaciones curriculares

En el campo de la educación inicial, la detección temprana de necesidades educativas debe entenderse como una operación pedagógica de alta complejidad y no como un acto meramente clasificatorio. En rigor, su sentido no reside únicamente en advertir desviaciones respecto de hitos evolutivos esperados, sino en identificar, con la mayor precocidad posible,

aquellas señales que comprometen el acceso, la participación y el aprovechamiento del currículo en contextos reales de aula. Desde esa perspectiva, la preocupación central deja de ser exclusivamente diagnóstica y pasa a ser funcional: lo decisivo es establecer cómo determinadas dificultades interfieren en la comunicación, el juego, la interacción, la autorregulación y la respuesta a las mediaciones docentes. Esta lectura coincide con la posición de DEC/NAEYC (2009), que vincula la inclusión temprana con acceso, participación y apoyos, y con el planteamiento de Lipkin et al. (2020), para quienes la vigilancia y el cribado del desarrollo solo adquieren pleno valor cuando orientan una respuesta oportuna y sostenida.

Bajo ese encuadre, la literatura revisada sugiere que el problema no radica únicamente en la existencia de necesidades educativas no advertidas, sino también en la frecuente desconexión entre la identificación inicial y la decisión curricular posterior. En efecto, una parte importante de la producción científica se ha concentrado en perfeccionar estrategias de detección, mientras que otra ha examinado la adaptación curricular como respuesta didáctica; sin embargo, no siempre ambas líneas dialogan de forma operativa. Barger et al. (2018) mostraron, al revisar estudios de identificación temprana, que el tránsito entre alerta, derivación y acceso a servicios constituye un proceso con múltiples puntos de pérdida. A su vez, Kurth y Keegan (2014) evidenciaron que las adaptaciones curriculares suelen diseñarse de manera heterogénea y con niveles variables de efectividad. Por ello, la cuestión central para un protocolo pedagógicamente robusto no es solo detectar más temprano, sino traducir esa detección en criterios explícitos para ajustar metas, materiales, apoyos y formas de participación.

Indicadores tempranos para identificar necesidades educativas en educación inicial

Los indicadores tempranos que la bibliografía reporta con mayor regularidad se agrupan en dominios cuya relevancia pedagógica es especialmente visible en la primera infancia: lenguaje comprensivo y expresivo, comunicación pragmática, interacción social, regulación

conductual y emocional, motricidad fina y gruesa, y participación en actividades compartidas. Lipkin et al. (2020) sostienen que la vigilancia del desarrollo debe contemplar condiciones y trayectorias vinculadas con alteraciones del lenguaje, el comportamiento, la audición, la motricidad y el neurodesarrollo, precisamente porque esas áreas anticipan consecuencias duraderas sobre el aprendizaje y la adaptación escolar. En consonancia con ello, la revisión de Barger et al. (2018) muestra que la identificación temprana eficaz requiere reconocer señales previas al agravamiento de las dificultades, antes de que estas se sedimenten como barreras estables para la inclusión educativa. Así, los indicadores iniciales no son datos accesorios del desarrollo, sino manifestaciones precursoras de una posible restricción curricular.

Dentro de esos dominios, la comunicación y el lenguaje ocupan un lugar axial, no solo por su peso en la adquisición posterior de aprendizajes académicos, sino porque estructuran la inserción del niño en la vida social del aula. Doove et al. (2021) subrayan que un desarrollo comunicativo adverso constituye un factor de riesgo para el bienestar infantil y tiene un impacto negativo en la participación social, mientras que Sim et al. (2019) recuerdan que las dificultades tempranas de lenguaje y comportamiento se asocian con desenlaces educativos, sociales y psiquiátricos desfavorables en etapas posteriores. En ese sentido, la señal de alerta verdaderamente relevante no es una carencia aislada en el repertorio del niño, sino la constelación de efectos que dicha carencia produce sobre la comprensión de consignas, la reciprocidad conversacional, la resolución de conflictos, la permanencia en la actividad y la construcción de vínculos con pares y adultos.

A ello se añade que los indicadores solo adquieren densidad pedagógica cuando se leen de forma ecológica y funcional. Dicho de otro modo, una misma dificultad puede tener significados educativos distintos según su frecuencia, persistencia, intensidad y repercusión en las rutinas del aula. Bagnato et al. (2014) cuestionan la primacía de mediciones descontextualizadas y reivindican evaluaciones centradas en el desempeño cotidiano,

precisamente porque el comportamiento del niño en escenarios naturales ofrece información más válida para la toma de decisiones. En paralelo, DEC/NAEYC (2009) enfatizan que la inclusión temprana no depende exclusivamente de las características individuales del niño, sino de la capacidad del entorno para remover barreras y ofrecer apoyos. Por consiguiente, identificar necesidades educativas en educación inicial exige observar no solo “qué le falta” al niño, sino “qué ocurre” cuando interactúa con tareas, materiales, tiempos, consignas y relaciones concretas de aula.

Procedimientos e instrumentos de detección en contextos educativos

La evidencia revisada converge en que la detección temprana más consistente descansa en una arquitectura multimétodo y multiinformante. Esto implica combinar vigilancia sistemática del desarrollo, instrumentos de cribado, observación estructurada y reportes de quienes conviven cotidianamente con el niño, en lugar de confiar en impresiones ocasionales o juicios intuitivos. Lipkin et al. (2020) distinguen con claridad entre vigilancia continua y tamizaje formal, y sostienen que ambos procedimientos son complementarios. Del mismo modo, Sim et al. (2019) señalan que los instrumentos universales de detección en edad preescolar pueden mostrar una validez predictiva considerable cuando forman parte de procesos regulares de seguimiento. La consecuencia metodológica de esta convergencia es inequívoca: en educación inicial, detectar bien supone triangular fuentes, tiempos y escenarios de observación.

Entre los instrumentos más recurrentes, el Ages and Stages Questionnaire (ASQ) y el Parents' Evaluation of Developmental Status (PEDS) ocupan un lugar particularmente visible. La revisión sistemática y metaanálisis de Muthusamy et al. (2022) confirma que el ASQ es una herramienta ampliamente utilizada para identificar retrasos del desarrollo en niños de 12 a 60 meses, aunque sus autores advierten que su utilidad sigue siendo objeto de debate y que su desempeño depende de los puntos de corte y del tipo de retraso examinado. Por su parte, Kiing

et al. (2019) mostraron que los docentes de preescolar, debido a su contacto prolongado con los niños, pueden aportar información valiosa al proceso de identificación mediante el uso del PEDS. Este hallazgo es especialmente importante para el ámbito educativo, porque desplaza la detección desde una lógica exclusivamente clínica hacia una lógica corresponsable, en la que la mirada docente se vuelve insumo legítimo para la toma de decisiones tempranas.

Con todo, un protocolo sólido no puede agotarse en la administración de herramientas de cribado. Bagnato et al. (2014) sostienen que la evaluación auténtica constituye una buena práctica en intervención temprana porque recoge evidencia del funcionamiento del niño en el hogar, el aula y la comunidad, allí donde las competencias se expresan de manera significativa. En una dirección complementaria, Soukakou (2012) desarrolló y validó el Inclusive Classroom Profile (ICP) como una medida de observación para valorar la calidad de los entornos preescolares inclusivos, mostrando adecuados niveles de acuerdo interevaluador, consistencia interna y estructura factorial. De ello se desprende que la detección, en contextos educativos, no debe limitarse a “medir al niño”, sino que también debe examinar la calidad inclusiva del escenario pedagógico en el que ese niño aprende. Solo así es posible discernir si la dificultad observada proviene de una necesidad educativa persistente, de una barrera contextual no atendida, o de la interacción entre ambas.

Crterios para derivar adaptaciones curriculares a partir de la detección temprana

Desde el punto de vista pedagógico, derivar adaptaciones curriculares a partir de la detección temprana exige superar cualquier automatismo entre señal de alerta y ajuste didáctico. La literatura indica que la adaptación no debería activarse por la mera presencia de un puntaje de riesgo, sino cuando la información disponible permite concluir que existe una afectación funcional y sostenida sobre el acceso al currículo, la participación en las rutinas, la comprensión de las demandas pedagógicas o la posibilidad de demostrar aprendizaje por vías ordinarias. Kurth y Keegan (2014) muestran que las adaptaciones curriculares son diversas en

su concepción y efectividad, lo que vuelve indispensable explicitar por qué se selecciona una y no otra. En el mismo sentido, DEC/NAEYC (2009) recuerdan que el horizonte de la inclusión no es segregar respuestas, sino garantizar apoyos que hagan posible la participación en entornos compartidos. Así, el criterio rector para derivar una adaptación no es la etiqueta diagnóstica, sino la magnitud y persistencia de la interferencia educativa observada.

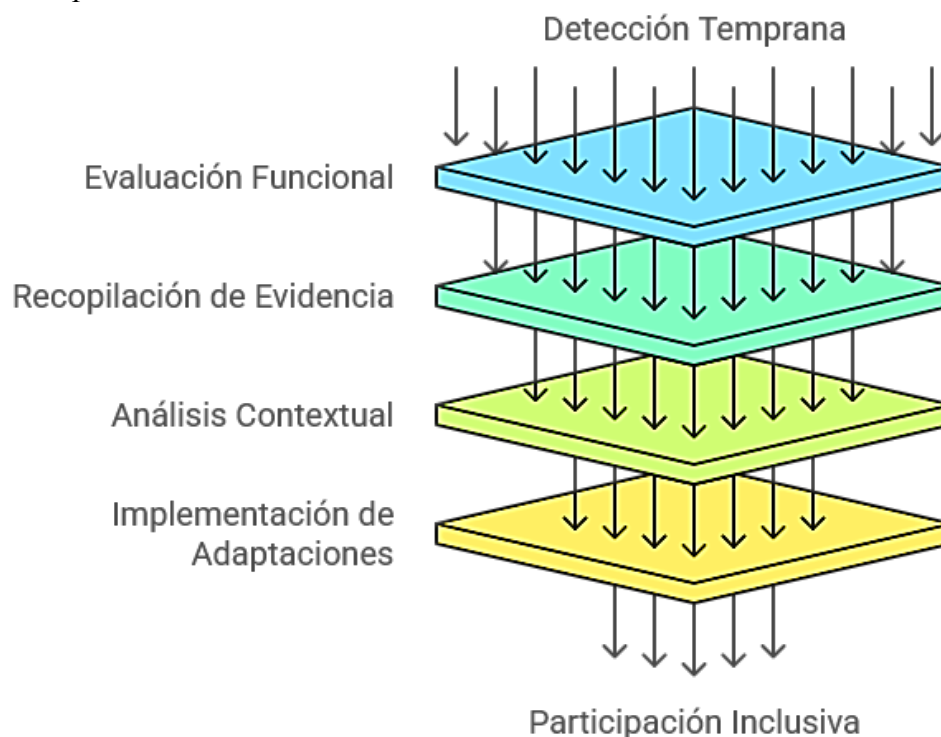
A partir de los trabajos revisados, puede inferirse que una derivación curricular técnicamente defendible requiere, al menos, cuatro condiciones concurrentes: evidencia reiterada en distintos momentos o rutinas; concordancia razonable entre varias fuentes de información; impacto funcional sobre objetivos de aprendizaje o participación; y plausibilidad de mejora mediante ajustes pedagógicos específicos. Esta inferencia se apoya en el énfasis de Lipkin et al. (2020) en la vigilancia continua y en la necesidad de seguimiento, así como en la defensa de Bagnato et al. (2014) de procedimientos evaluativos vinculados con la vida cotidiana del niño. Dicho de otra manera, la adaptación curricular debería emerger de una lectura interpretativa, longitudinal y contextualizada de la evidencia, y no de una decisión reactiva basada en un único registro. Esta precisión es fundamental porque preserva la proporcionalidad pedagógica: no toda alerta demanda la misma intensidad de ajuste, del mismo modo que no toda dificultad requiere una modificación sustantiva del currículo.

Cuando la derivación está justificada, las adaptaciones más consistentes con la literatura son aquellas que amplían el acceso sin expulsar al niño de las experiencias comunes de aprendizaje. Kurth y Keegan (2014) documentan que las adaptaciones pueden involucrar modificaciones en materiales, apoyos, forma de presentar tareas, niveles de respuesta esperada y organización de la enseñanza. En paralelo, la revisión y metaanálisis de Gulboy et al. (2023) concluye que la instrucción embebida constituye una práctica basada en evidencia para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de niños pequeños con discapacidad en contextos inclusivos, con un efecto medio global de .80 sobre los resultados de aprendizaje. A su vez,

Almeqdad et al. (2023) hallaron, en una revisión sistemática y metaanálisis sobre Diseño Universal para el Aprendizaje, efectos positivos de este enfoque en contextos educativos diversos. En conjunto, estos trabajos permiten sostener que la derivación de adaptaciones curriculares debería privilegiar respuestas incrustadas en la rutina, funcionalmente pertinentes y compatibles con una lógica de accesibilidad pedagógica ampliada.

En suma, la detección temprana solo adquiere densidad científica y utilidad educativa cuando se la concibe como el primer eslabón de una cadena argumentativa que va desde la observación de indicadores iniciales hasta la formulación de apoyos curriculares razonados. Los hallazgos revisados permiten afirmar que los indicadores más relevantes son aquellos que revelan restricciones en la comunicación, la participación y la autorregulación; que los procedimientos más sólidos son los que articulan cribado, observación naturalista y juicio docente informado; y que las adaptaciones curriculares deben derivarse a partir de criterios funcionales, contextuales y pedagógicamente proporcionados. Por ello, un protocolo de detección temprana útil para educación inicial no debería limitarse a identificar riesgo, sino que tendría que ofrecer una ruta explícita para traducir la evidencia recogida en decisiones de ajuste curricular coherentes con la inclusión y con la singularidad del desarrollo infantil (Lipkin et al., 2020; Bagnato et al., 2014; Soukakou, 2012; Kurth & Keegan, 2014).

Figura 1
Proceso de adaptación curricular



Nota: (Autores, 2026).

Discusión

A la luz del itinerario analítico desarrollado en este artículo, la detección temprana de necesidades educativas en educación inicial no puede seguir siendo concebida como una práctica periférica, subordinada exclusivamente a la lógica del tamizaje clínico o a la intuición docente, sino como una mediación pedagógica estructurante que articula observación, interpretación y toma de decisiones curriculares. En efecto, la literatura examinada converge en que la inclusión de calidad en la primera infancia exige pensar simultáneamente en acceso, participación y apoyos, de modo que la identificación temprana solo adquiere densidad educativa cuando permite reconocer qué barreras están obstaculizando el aprendizaje y qué respuestas deben activarse para impedir que una dificultad inicial se consolide como exclusión pedagógica. Desde esa perspectiva, el principal aporte de esta revisión radica en desplazar el eje desde la mera constatación de señales de riesgo hacia la necesidad de construir una

secuencia técnicamente argumentada entre indicio, valoración funcional y derivación de adaptaciones curriculares, tal como sugieren DEC/NAEYC (2009), UNESCO (2020) y National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2024).

En consonancia con los resultados revisados, los indicadores tempranos más consistentes se concentran en dominios cuyo valor pronóstico es inseparable de su relevancia pedagógica: lenguaje, comunicación pragmática, interacción social, autorregulación, motricidad y participación en rutinas compartidas. Sin embargo, el hallazgo más significativo no reside en la simple reiteración de estos dominios, sino en la constatación de que su pertinencia deriva de la forma en que modulan la experiencia educativa cotidiana del niño. Dicho de otro modo, la señal temprana no es importante por su distancia respecto de una norma abstracta, sino por su capacidad de restringir la comprensión de consignas, el sostenimiento atencional, la reciprocidad con pares, la permanencia en el juego y la respuesta a las mediaciones de enseñanza. Esta lectura resulta compatible con lo planteado por Lipkin et al. (2020), quienes insisten en la centralidad de la vigilancia y el cribado para reconocer trayectorias de desarrollo comprometidas, y también con Doove et al. (2021) y Sim et al. (2019), quienes subrayan que las dificultades tempranas de lenguaje, conducta y participación social poseen implicancias ulteriores sobre el aprendizaje y la adaptación escolar. En consecuencia, la revisión permite sostener que la identificación precoz de necesidades educativas debe operar sobre constelaciones funcionales de desempeño y no sobre déficits atomizados, pues solo así puede sostener decisiones pedagógicas pertinentes y no meramente descriptivas.

Ahora bien, el examen crítico de los procedimientos empleados en la literatura revela un punto de inflexión particularmente relevante: la detección temprana más sólida no surge de instrumentos aislados, sino de arquitecturas multimétodo y multiinformante. La utilidad del ASQ, documentada por Muthusamy et al. (2022), confirma que los instrumentos de cribado

pueden constituir apoyos valiosos para identificar retrasos del desarrollo en niños de 12 a 60 meses, aunque los propios autores advierten que su rendimiento es variable y que su interpretación exige prudencia metodológica. De manera complementaria, Kiing et al. (2019) muestran que el juicio docente, cuando se sistematiza mediante herramientas estructuradas como el PEDS, puede contribuir de forma sustantiva a la identificación de niños en riesgo. Con todo, la revisión también deja claro que la fortaleza de estos procedimientos disminuye cuando se los descontextualiza del escenario educativo y se los utiliza como sustitutos de la observación naturalista. En este punto, la contribución de Bagnato et al. (2014) resulta decisiva, pues la evaluación auténtica restituye al niño a sus contextos efectivos de acción, mientras que Soukakou (2012) demuestra que la calidad inclusiva del aula misma puede y debe ser objeto de observación rigurosa. Por ello, uno de los principales argumentos que emerge de esta discusión es que detectar tempranamente en educación inicial exige valorar al mismo tiempo al niño, sus rutinas de participación y las condiciones de accesibilidad pedagógica del entorno.

Desde esta base, la derivación de adaptaciones curriculares se perfila como el núcleo hermenéutico y práctico de todo el proceso, ya que es allí donde la detección se traduce —o fracasa en traducirse— en respuesta educativa. Los trabajos revisados permiten afirmar que no existe justificación teórica ni metodológica para establecer una relación automática entre señal de riesgo y modificación curricular. Antes bien, la adaptación resulta defendible cuando concurren, de forma suficientemente clara, evidencia reiterada en distintos momentos y contextos, coincidencia razonable entre varias fuentes de información, afectación funcional del acceso al currículo y plausibilidad de mejora mediante ajustes pedagógicos específicos. Este criterio es consistente con Kurth y Keegan (2014), quienes evidencian la heterogeneidad con que se diseñan y utilizan las adaptaciones, y con National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2024), que insisten en la necesidad de currículos y prácticas especializadas o focalizadas para atender las brechas que experimentan los niños con discapacidad en educación

preescolar. En otras palabras, la revisión respalda una concepción de la adaptación curricular como decisión pedagógica proporcional, contextualizada y funcional, y no como reacción estandarizada ante una etiqueta o un puntaje de tamizaje.

Asimismo, la literatura revisada permite inferir que las adaptaciones más consistentes con una perspectiva inclusiva son aquellas que no expulsan al niño de las experiencias ordinarias de aprendizaje, sino que reconfiguran las condiciones de participación dentro de ellas. En este sentido, la evidencia sintetizada por Gulboy et al. (2023) resulta especialmente elocuente, al mostrar que la instrucción embebida constituye una práctica basada en evidencia para favorecer desarrollo, participación y aprendizaje en niños pequeños con discapacidad, con un efecto medio global de .80 en los estudios incluidos. De manera convergente, Almeqdad et al. (2023) reportan efectos positivos del Diseño Universal para el Aprendizaje en su revisión sistemática y metaanálisis, lo que refuerza la tesis de que las respuestas curriculares más valiosas no son únicamente correctivas, sino anticipatorias. A partir de ello, puede sostenerse que la derivación de adaptaciones curriculares derivada de la detección temprana debería privilegiar ajustes incrustados en la rutina, diversificación de medios de acceso y expresión, apoyos comunicativos, reorganización de materiales y modulaciones en la mediación docente antes que dispositivos segregados o remediales desconectados del currículo vivo.

No obstante, también conviene reconocer las limitaciones interpretativas que se desprenden del propio carácter exploratorio de esta revisión. Al tratarse de una revisión bibliográfica de alcance amplio y heterogéneo, la evidencia recuperada integra estudios con diseños, muestras, instrumentos y finalidades distintas, lo que impide formular conclusiones de causalidad fuerte o proponer un protocolo universalmente transferible sin validación contextual posterior. Además, una parte de la literatura disponible proviene de campos fronterizos entre salud, desarrollo infantil y educación especial, de modo que la traslación de sus hallazgos al ámbito estrictamente escolar requiere mediaciones conceptuales cuidadosas.

Aun así, esta heterogeneidad no constituye una debilidad absoluta; por el contrario, confirma que el problema investigado es intrínsecamente intersectorial y que cualquier protocolo serio debe construirse sobre una lógica de triangulación conceptual y metodológica. En ese sentido, la revisión coincide con Guralnick (2011) en la necesidad de comprender la intervención temprana desde una perspectiva sistémica y con Barger et al. (2018) en que el tránsito entre identificación, derivación y acceso efectivo a apoyos constituye un punto crítico donde suelen acumularse discontinuidades.

En suma, la discusión desarrollada permite afirmar que la originalidad del estudio no descansa en agregar un nuevo inventario de señales de alerta, sino en reordenar la evidencia disponible para proponer una lógica articulada entre tres planos que con frecuencia aparecen escindidos: identificación temprana, lectura funcional del desempeño y respuesta curricular inclusiva. A partir de los hallazgos revisados, puede defenderse que un protocolo pertinente para educación inicial debería, en primer lugar, priorizar indicadores observables que afecten participación, comunicación y autorregulación; en segundo lugar, integrar instrumentos de cribado con observación auténtica y valoración de la calidad inclusiva del aula; y, en tercer lugar, establecer umbrales explícitos para derivar adaptaciones curriculares proporcionadas, embebidas en la rutina y metodológicamente justificadas. Bajo esa lógica, la detección temprana deja de ser un dispositivo de clasificación prematura y se convierte en una tecnología pedagógica de prevención, equidad y accesibilidad curricular, en plena consonancia con los marcos contemporáneos de inclusión en la primera infancia (DEC/NAEYC, 2009; UNESCO, 2020; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2024).

Conclusión

La revisión bibliográfica realizada permite concluir que la detección temprana de necesidades educativas en educación inicial constituye un proceso pedagógico estratégico,

cuya relevancia excede la mera identificación de señales de riesgo y se proyecta hacia la construcción de respuestas curriculares oportunas, inclusivas y funcionalmente pertinentes. En ese sentido, el análisis desarrollado mostró que la detección adquiere verdadero valor educativo cuando se orienta a reconocer cómo determinadas dificultades inciden en el acceso, la participación y el progreso en las experiencias de aprendizaje, y no únicamente cuando constata discrepancias respecto de hitos evolutivos esperados. Así, el estudio confirma que la educación inicial demanda una comprensión de las necesidades educativas centrada en la interacción entre el niño, las exigencias del currículo y las barreras presentes en el entorno pedagógico.

Asimismo, la evidencia examinada permitió establecer que los indicadores tempranos con mayor relevancia para la identificación de necesidades educativas son aquellos vinculados con el lenguaje, la comunicación, la interacción social, la autorregulación, la motricidad y la participación en las rutinas del aula. No obstante, el aporte más importante de esta revisión radica en haber mostrado que tales indicadores no deben interpretarse como déficits aislados, sino como manifestaciones funcionales cuyo peso educativo depende de su persistencia, intensidad y repercusión sobre la experiencia escolar cotidiana. Desde esta perspectiva, la identificación temprana resulta más rigurosa cuando se apoya en una lectura ecológica del desarrollo infantil y en una valoración contextualizada de las dificultades observadas en escenarios naturales de aprendizaje.

Se concluye que la detección temprana más consistente no puede sostenerse en procedimientos únicos ni en decisiones intuitivas, sino en estrategias multimétodo y multiinformante que articulen observación sistemática, cribado estructurado, juicio docente informado y análisis del contexto inclusivo. En consecuencia, el estudio permitió reconocer que la validez de un futuro protocolo para educación inicial dependerá de su capacidad para integrar evidencias provenientes de distintas fuentes y para traducirlas en criterios claros de decisión pedagógica. En esa línea, la revisión también evidenció que la derivación de

adaptaciones curriculares no debe producirse de manera automática ante cualquier señal de alerta, sino a partir de una valoración funcional que demuestre afectación sostenida del acceso al currículo y plausibilidad de mejora mediante ajustes pedagógicos específicos.

Finalmente, puede afirmarse que la principal contribución del trabajo consiste en articular, en un mismo marco interpretativo, tres planos que con frecuencia aparecen fragmentados en la literatura: la detección temprana, la evaluación funcional del desempeño y la derivación de adaptaciones curriculares. Esta integración permite sostener que un protocolo técnicamente sólido y metodológicamente viable para educación inicial debería priorizar indicadores observables de participación y aprendizaje, incorporar procedimientos auténticos de recogida de información y establecer umbrales explícitos para la toma de decisiones curriculares proporcionadas. En consecuencia, el estudio no solo sistematiza la evidencia disponible, sino que ofrece una base conceptual y metodológica pertinente para el diseño y validación de un protocolo orientado a fortalecer la inclusión educativa desde los primeros años, bajo una lógica preventiva, equitativa y curricularmente accionable.

Referencias bibliográficas

- Aguas-Díaz, C. J. (2025). Impacto de la inversión estatal en la educación técnica de bachillerato. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 127-139. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/81>
- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). *The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis*. *Cogent Education*, 10(1), 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Ayala-Chavez, N. E., Cevallos-Orbe, W. P., Balcazar-Elizalde, M. A., Carrera-Guanoluisa, L. O., & Encalada-Alcivar, V. X. (2025). Modelos de evaluación formativa y su influencia en los logros educativos en bachillerato. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(3), 28-41. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/58>
- Bagnato, S. J., Goins, D. D., Pretti-Frontczak, K., & Neisworth, J. T. (2014). Authentic assessment as “best practice” for early childhood intervention: National consumer social validity research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(2), 116–127. <https://doi.org/10.1177/0271121414523652>

- Barger, B., Rice, C., Simmons, C. A., & Wolf, R. (2018). A systematic review of Part C early identification studies. *Topics in Early Childhood Special Education, 38*(1), 4–16. <https://doi.org/10.1177/0271121416678664>
- Campuzano-Vera, S. E., Alcazar-Espinoza, J. A., Alcazar-Campuzano, M. Z., & Alcazar-Campuzano, J. A. (2025). Transformación de hábitos y actitudes ambientales mediante programas formativos integrales. *Revista Científica Ciencia Y Método, 3*(3), 416-427. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/84>
- Casanova-Villalba, C. I., Herrera-Sánchez, M. J. & Rivadeneira-Moreira, J. C. (2023). Spin-offs en el mundo académico: ¿Cómo se traducen en impacto tangible?. In *Libro de memorias. I Simposio de investigadores emergentes en ciencia y tecnología*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.115.p5>
- Cervantes-García, V. A., Macías-Véliz, J. N., Fuentes-Rendón, M. K., & Patiño-Uyaguari, J. L. (2025). Incidencia de la práctica educativa en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media en contextos latinoamericanos. *Revista Científica Ciencia Y Método, 3*(3), 73-82. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/61>
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. FPG Child Development Institute, University of North Carolina. http://community.fpg.unc.edu/resources/articles/Early_Childhood_Inclusion
- Doove, B. M., Feron, F. J. M., van Os, J., & Drukker, M. (2021). Preschool communication: Early identification of concerns about preschool language development and social participation. *Frontiers in Public Health, 8*, 546536. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.546536>
- Faruk, T., King, C., Muhit, M., Islam, M. K., Jahan, I., Baset, K. U., Badawi, N., & Khandaker, G. (2020). Screening tools for early identification of children with developmental delay in low- and middle-income countries: A systematic review. *BMJ Open, 10*(11), e038182. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-038182>
- Flores-Robles, A. E., Silva-Carrillo, A. G., Maliza-Muñoz, W. F., & Reyes-Zambrano, G. X. (2025). Educaplay para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria. *Revista Científica Zambos, 4*(2), 21-37. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/106>
- Gulboy, E., Yucesoy-Ozkan, S., & Rakap, S. (2023). Embedded instruction for young children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of single-case experimental research studies. *Early Childhood Research Quarterly, 63*, 181–193. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.12.014>
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children, 24*(1), 6–28. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe>
- Herrera-Sánchez, M. J., Casanova-Villalba, C. I., Bravo Bravo, I. F., & Barba Mosquera, A. E. (2023). Estudio comparativo de las desigualdades en el tecnoestrés entre instituciones de educación superior en América Latina y Europa. *Código Científico Revista De Investigación, 4*(2), 1288–1303. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v4/n2/287>
- Kiing, J. S. H., Neihart, M., & Chan, Y.-H. (2019). Teachers' role in identifying young children at risk for developmental delay and disabilities: Usefulness of the Parents Evaluation

- of Developmental Status tool. *Child: Care, Health and Development*, 45(5), 637–643. <https://doi.org/10.1111/cch.12693>
- Kurth, J. A., & Keegan, L. (2014). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *The Journal of Special Education*, 48(3), 191–203. <https://doi.org/10.1177/0022466912464782>
- Lipkin, P. H., Macias, M. M., & Council on Children With Disabilities, Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. (2020). Promoting optimal development: Identifying infants and young children with developmental disorders through developmental surveillance and screening. *Pediatrics*, 145(1), e20193449. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3449>
- Lucio-Ramos, Y. J. (2025). Evaluación de modelos pedagógicos basados en neurodidáctica en facultades de educación. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 107–118. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/163>
- Muthusamy, S., Wagh, D., Tan, J., Bulsara, M., & Rao, S. (2022). Utility of the Ages and Stages Questionnaire to identify developmental delay in children aged 12 to 60 months: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 176(10), 980–989. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.3079>
- Núñez-Espin, R. A. (2025). Implementación de una guía de formador de formadores para una educación personalizada, fundamentada en la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 166-177. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/84>
- Piedra-Castro, W. I. (2025). Enseñanza de las ciencias sociales con metodologías pedagógicas de inteligencia artificial. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 119–130. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/164>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9824>
- Sim, F., Thompson, L., Marryat, L., Ramparsad, N., & Wilson, P. (2019). Predictive validity of preschool screening tools for language and behavioural difficulties: A PRISMA systematic review. *PLOS ONE*, 14(2), e0211409. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211409>
- Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478–488. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.003>
- Torres Roberto, Miguel Arturo. (2025). Estrategias de aprendizaje y factores emocionales en Cálculo Diferencial: Experiencias del estudiantado de ingeniería en Colombia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(2), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i2.62607>
- Toscano-Quispe, S. Y. ., Borja-Bazurto, I. N., Lata-Jiménez, C. M., & Ayavaca-Apolo, M. F. (2025). Estrategias para la sostenibilidad de proyectos educativos en zonas rurales de la Amazonia ecuatoriana. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(2), 87-100. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n2/190>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>