

PRÁCTICAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE ORIENTACIÓN EN LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN TEMPRANA

The Professional Practices in Special Education and Counseling in the Early Childhood

 **Eugenia Córdoba-Warner**
Universidad de Costa Rica,
Costa Rica
<https://orcid.org/0000-0002-4592-1626>
eugenia.cordoba@ucr.ac.cr

 **Silvia Alvarado-Cordero**
Universidad de Costa Rica,
Costa Rica
<https://orcid.org/0000-0003-2909-7873>
silvia.alvaradocordero@ucr.ac.cr

Resumen

El objetivo del estudio es analizar las prácticas profesionales de Educación Especial y de Orientación del Servicio Educativo de Atención Temprana del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Mediante metodología cualitativa y método fenomenológico se hicieron entrevistas semiestructuradas a 17 profesionales y la información fue analizada con ATLAS.ti 23. Los resultados se organizan en prácticas administrativas y pedagógicas. Se identificó que según la institución se difiere en el proceso de ingreso, la organización y el funcionamiento del servicio. En lo pedagógico se aborda el enfoque curricular, estrategias, planeamiento, evaluación y las posibilidades de trabajo interdisciplinario. Se concluye que los participantes reconocen los procedimientos administrativos y que las estrategias pedagógicas deben ser adaptadas a las características individuales de la población y se requiere el involucramiento de la comunidad educativa para el logro de los objetivos de la atención temprana.

Palabras clave: educación especial, orientación, práctica pedagógica, primera infancia, atención temprana.

Abstract

The purpose of the study is to analyze the professional practices in Special Education and Professional Guidance in the Early Childhood Education Service of the Ministry of Public Education of Costa Rica. Through qualitative methodology, a phenomenological method, semi-structured interviews were conducted to 17 professionals, and the information was analyzed with ATLAS.ti 23. The results were organized into administrative and pedagogical practices. It was identified that, depending on the institution, there are differences in the admission progress, organization, and functioning of the service. On the pedagogical side, the study addresses curricular focus, strategies, planning, evaluation, and possibilities for interdisciplinary work. It can be concluded that the participants recognize the administrative procedures and that the pedagogical practices must be adapted to the individual characteristics, the involvement of the educational community is required to achieve the objectives of Early Childhood Education.

Keywords: early childhood, special needs education, professional guidance, teaching practice.

Recibido: 17/07/2025
Revisado: 13/09/2025
Aprobado: 02/10/2025
Publicado: 03/11/2025

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.v9.865>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Córdoba-Warner, E., & Alvarado-Cordero, S. (2025). Prácticas profesionales en Educación Especial y Orientación en los servicios de atención temprana. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 9, e9865.
<https://doi.org/10.32541/recie.v9.865>

1 | Introducción

Se presentan resultados de una investigación inscrita en el Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica (UCR), correspondiente al objetivo de analizar las prácticas que desarrollan los profesionales de Educación Especial y de Orientación del Servicio Educativo de Atención Temprana (AT) del Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica.

La población meta del servicio incluye a infantes con diversas condiciones de riesgo, como prematuridad, alteraciones del desarrollo, bajo peso, falta de oxígeno al nacer y puntuaciones de APGAR inferiores a 7-8. También abarca a aquellos con diagnósticos médicos como retraso del desarrollo psicomotor, alteraciones metabólicas o cromosómicas, trastorno del espectro autista y riesgos visual y auditivo. La atención temprana se define como una forma de atención integral proporcionada a los infantes y sus familias durante los primeros años de vida, para apoyar el desarrollo infantil, fortalecer las capacidades familiares y fomentar la inclusión social. Su concepto actual integra aportaciones de los ámbitos de la salud, la educación y las ciencias sociales (Bagur et al., 2023; Bernal et al., 2024). El estudio surge ante el acelerado incremento de la cantidad de servicios y las interrogantes en cuanto a su desempeño y las necesidades de mejora. Se definió retomar la perspectiva que tienen los profesionales de Educación Especial y de Orientación, ya que ambas disciplinas están vinculadas a los servicios y no se había hecho ningún proceso de investigación al respecto.

Como parte del compromiso de aportar a la calidad educativa y mediante la alianza estratégica entre la UCR y el MEP, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las prácticas que desarrollan las personas profesionales de Educación Especial y de Orientación del Servicio de Atención Temprana del Ministerio de Educación Pública?

La metodología utilizada fue el enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y método fenomenológico; se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada a nueve profesionales de Educación Especial y ocho de Orientación, de instituciones educativas de diferentes regiones del país. La información fue grabada y transcrita para ser analizada mediante la herramienta ATLAS.ti 23, que permitió la reducción y organización de los hallazgos.

Los resultados evidencian que los Servicios de Atención Temprana representan múltiples e importantes aportes y beneficios para la población de cero a cuatro años con discapacidad o riesgo en el desarrollo. El

aporte interdisciplinario y la intervención oportuna desde los primeros años de vida favorecen los procesos de inclusión educativa. Se recomienda la capacitación e implementación de las prácticas basadas en evidencia científica, para el trabajo con población estudiantil y sus familias, que contribuirán con oportunidades de desarrollo y atención de la población estudiantil que asiste a los servicios.

2 | Revisión de la literatura

La educación de la primera infancia está respaldada por diferentes instancias como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que en la Agenda 2030 plantea que la educación debe ser inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas y durante toda la vida (UNESCO, 2015); por su parte, la Organización Mundial para la Salud (OMS y United Nations Children's Fund, 2013) consideran los primeros años de vida como «una importante ventana de oportunidad para preparar las bases para el aprendizaje y la participación permanentes, previniendo posibles retrasos del desarrollo y discapacidades» (p. 5).

Los organismos internacionales coinciden en la importancia de la educación inclusiva y equitativa desde la primera infancia; se subraya que esta etapa es esencial para el desarrollo integral de todas las personas. Al respecto, el Informe del estado de la Educación en Costa Rica menciona «la inversión en educación temprana tiene un impacto significativo en el desarrollo cognitivo y la reducción de desigualdades» (Programa Estado de la Nación, 2025, p. 276).

Della Barba et al. (2025) analizaron las políticas públicas para la primera infancia de ocho países miembros de la Red Iberoamericana de Atención Temprana, de la cual Costa Rica forma parte. El equipo investigador determinó que el país cuenta con legislación para la primera infancia dentro del Código de la Niñez y Adolescencia, pero advierte que no hay claridad sobre los programas de AT ni sobre el rol de la familia, los cuales podrían estar demarcados en una ley integral de la primera infancia.

Entre las acciones que ha llevado a cabo el país en relación con la primera infancia se encuentra el Sistema de Atención Integral Intersectorial del Desarrollo de los Niños y Niñas de Costa Rica (SAIID, 2025), formalizado en el convenio marco de cooperación entre el Ministerio de Educación Pública (MEP), el Ministerio de Salud (MS), la Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS) y el Consejo Nacional de Rectores (CONARE)

(coordinador del Sistema de Educación Universitaria) para fortalecer el desarrollo integral de infantes en los escenarios educativo y de salud, firmado en diciembre de 2017.

Otro aspecto importante a favor de la primera infancia es que, en Costa Rica, la educación es obligatoria a partir de los cuatro años, y un hito importante de retomar es que, en 2015, el MEP comenzó con la Estrategia para la Primera Infancia, que permitió trascender el sistema educativo formal y lograr que desde 2016 se ofrezca un currículo educativo para estos primeros años en diferentes instituciones de alternativas de cuidado por parte del Estado o financiadas por este ya que «la falta de servicios educativos públicos y de calidad coloca a las personas más vulnerables en una posición de doble desventaja» (Programa Estado de la Nación, 2025, p. 104).

En la actualidad, el MEP brinda servicios educativos a la población menor de cuatro años en situación de discapacidad o riesgo en el desarrollo en dos modalidades: en centros de Educación Especial y en centros de Educación General Básica. Históricamente, el acceso a los servicios educativos para la población con discapacidad o riesgo en el desarrollo menor de cuatro años se limitaba a los centros de educación especial, un total 18 instituciones en todo el país, las cuales en su mayoría se encuentran en la capital o en grandes centros poblacionales, lo que restringía el acceso para las familias de zonas alejadas o con poco acceso en transporte público (MEP, 2018).

En 2008 el MEP comenzó un plan de aulas de preescolar de Educación Especial en zonas alejadas y, debido a la alta demanda, se abrieron más servicios en zonas rurales. En 2016, el MEP estableció el Servicio Educativo para Niños con Discapacidad y Riesgo en el Desarrollo, abarcando desde el nacimiento hasta los seis años. Se inició con 18 servicios educativos, que aumentó a 83 en todo el país en 2025 (D. Espinoza, comunicación personal, 10 de marzo de 2025).

El marco conceptual de este estudio se basa en las prácticas pedagógicas alineadas con lo recomendado por la División de la Infancia Temprana (DEC) (2014), que las define como estrategias intencionales y sistemáticas que orientan qué enseñar, cuándo hacerlo, cómo evaluar y cómo garantizar su calidad. Actualmente son reconocidas como Buenas Prácticas en AT, se fundamentan en evidencia científica reciente y en modelos emergentes con resultados positivos (García-Grau et al., 2022), y deben adaptarse a las características individuales de la niñez para promover su participación y aprendizaje, aspectos clave de la educación especial en la primera infancia.

El concepto de práctica recomendada surge a partir de la publicación de una serie de prácticas que «favorecen el acceso y la participación de los niños en ambientes inclusivos y naturales y abordan la diversidad cultural, lingüística y de capacidades» (DEC, 2014, p. 3). Las prácticas se dirigen a puestos de liderazgo, familias y profesionales, y se dividen en ocho áreas: liderazgo, evaluación, ambiente, familia, instrucción, interacción, trabajo en equipo, y colaboración. Es necesario destacar que los principios fundamentales de estas prácticas ponen el acento en la funcionalidad y participación social del niño, y orienta la atención hacia todos los miembros de la familia, en especial a los cuidadores principales, lo que amplía los patrones de interacción en las actividades de la vida diaria e interviene en los entornos naturales (Escorcía Mora et al., 2021, p. 38).

Las áreas se basan en las Prácticas Centradas en la Familia (PCF), las cuales parten del principio de que cada infante tiene el derecho pleno de participar en su entorno familiar y comunitario (García-Ventura et al., 2023); esto implica que deben tener las mismas oportunidades, experiencias y opciones que sus pares, y recibir todos los apoyos necesarios para participar de manera significativa (Escorcía Mora & Rodríguez García, 2019). Además, es necesario que se tome en cuenta los tres tipos de prácticas básicas en AT (Figura 1), las cuales son consideradas según Mas et al. (2022), como la forma más apropiada de trabajar con infantes pequeños en situación de discapacidad y sus familias.

Figura 1 | Tipos de prácticas en Atención Temprana



Nota. Adaptado de Prácticas de atención temprana centradas en la familia y en entornos naturales, en Escorcía Mora y Rodríguez García (Coords.), 2019. España: UNED.

Las *prácticas relacionales* permiten establecer alianzas de atención y colaboración con las familias, basadas en la compasión, empatía y escucha activa. Estas prácticas se centran en desarrollar competencias emocionales y de interacción positiva entre profesionales y familias, respetando la diversidad y las opiniones. Es esencial que las personas profesionales

de AT se formen en estas prácticas para apoyar a las familias en el duelo, la crianza y los retos asociados con la discapacidad. Además, desarrollar habilidades de comunicación y transmitir confianza y compromiso, asegurándose de que las familias se sientan comprendidas, respetadas y valoradas en su rol como cuidadores principales (Buka et al. 2022; Marco Arenas et al., 2018; Tomeny et al., 2021).

Las *prácticas participativas* implican la colaboración de las familias en la toma de decisiones, el uso de sus habilidades y el desarrollo de nuevas competencias, para obtener recursos y apoyar el desarrollo de sus hijos. El objetivo es empoderar a las familias brindándoles información actualizada para tomar decisiones informadas. Los profesionales actúan en asesoría y trabajan en equipo con las personas cuidadoras. Es esencial considerar el entorno cultural, económico y social de la familia al planificar objetivos y respetar sus prioridades.

Además, las personas profesionales deben proporcionar materiales de apoyo, estrategias de aprendizaje y orientación sobre ayudas sociales y económicas disponibles (Marco Arenas et al., 2020, Martínez-Rico et al., 2022). Estas prácticas se relacionan con menores niveles de estrés y mayores niveles de competencia parental (Valverde et al., 2023), sin embargo, no todas las familias se sienten cómodas con la responsabilidad de participar o el control en la toma de decisiones.

El tercer tipo de práctica se refiere a la *calidad técnica* y metodológica de la intervención y los servicios. Esto implica proporcionar información, conocimiento y experiencia necesarias para ofrecer apoyos y servicios de alta calidad. Los equipos deben estar bien capacitados, actualizados en las mejores prácticas y metodologías, utilizar herramientas y métodos validados para evaluar el progreso y la efectividad de sus propuestas, basándose en prácticas respaldadas por investigaciones científicas (Escorcía Mora & Rodríguez García, 2019; García-Grau et al., 2024; Mas et al., 2022).

Esta forma de trabajo se enmarca en el paradigma de derechos humanos y el modelo social; para la DEC (2014), las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la educación especial inicial están dirigidas a potenciar el aprendizaje y mejorar el desempeño funcional del estudiantado, y determinan lo que se enseña, cuándo se enseña y cómo se evalúa el aprendizaje. Son una serie de recomendaciones para profesionales y se denominan *prácticas de instrucción*.

3 | Método

El estudio se hizo desde el paradigma cualitativo, con un método fenomenológico por medio del análisis descriptivo, «que aporta a la investigación educativa conceder primacía a la experiencia del sujeto como fuente del conocimiento; a su vez, investigar los fenómenos desde la perspectiva de los mismos sujetos» (Castillo-López et al., 2023, p. 243). El método seleccionado le permitió al equipo investigador acercarse a profesionales de Orientación y de Educación Especial en el contexto natural con respecto a las prácticas en AT.

Población participante

La selección de los participantes se fundamentó en el criterio de representatividad conceptual, que según Barraza Macías (2023) se da cuando el equipo de investigación selecciona una unidad muestral en función del ámbito seleccionado y del término conceptual utilizado para su denominación; para efectos del estudio se consideró que los participantes debían contar con experiencia en la temática de la investigación.

Se solicitó a las autoridades del MEP los listados de los centros educativos que cuentan con el servicio de AT y de Orientación. Se logró identificar 25 instituciones del contexto nacional con ambos servicios. Además, se establecieron los siguientes criterios de inclusión: de zonas urbanas y rurales, contar con un profesional en Educación Especial, un profesional en Orientación, y tener al menos dos años de laborar en el servicio. De esta manera, se utilizó un muestreo intencional en el que la selección de los participantes se llevó a cabo según los criterios establecidos por el equipo de investigación para el logro de los objetivos (Esquivel-Grados, 2025).

Se decidió hacer el estudio con 17 profesionales de 8 centros educativos de diferentes regiones del territorio nacional. Antes de las entrevistas, los participantes analizaron y firmaron el documento de consentimiento informado. En la Tabla 1 se detallan las características de los participantes.

Tabla 1. Ubicación geográfica y cantidad de personas participantes por sexo y profesión

Ubicación		Sexo		Profesión	
Zona urbana	8	Mujeres	15	Educación Especial	9
Zona rural	9	Hombres	2	Orientación	8

Nota. N = 17.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para recoger la información se utilizaron dos tipos de instrumentos: un cuestionario para datos sociodemográficos —hecho con la herramienta Forms de Microsoft— y una entrevista semiestructurada para la información sobre las prácticas profesionales de cada una de las disciplinas.

La entrevista semiestructurada permitió profundizar «en las creencias y opiniones de las personas entrevistadas, así como en su contexto, entendido este como la representación individual y subjetiva de lo relevante para cada persona que influye directamente en su discurso» (Ibarra-Sáiz et al., 2023, p. 503).

Tomando en cuenta el objetivo del estudio, en la Tabla 2 se especifican las categorías, la definición conceptual y operacionalmente. A partir de esta última definición se plantearon las preguntas generadoras.

Tabla 2. Definiciones de categorías, subcategorías y cantidad de citas

Categorías	Definición conceptual	Subcategorías	Definición operacional
Prácticas administrativas	Conjunto de disposiciones o acciones realizadas desde la administración para la organización y funcionamiento del servicio.	Organización (142)	Organización del servicio en la institución.
		Ingreso al servicio (48)	Requisitos y lineamientos de ingreso al servicio.
		Lineamientos (43)	Conocimiento sobre los lineamientos del funcionamiento del servicio.
Prácticas pedagógicas	Conjunto de acciones que realiza la persona profesional para lograr abarcar los objetivos educativos y generar el aprendizaje esperado.	Estrategias educativas (119)	Estrategias educativas que se realizan en el servicio.
		Evaluación (36)	Proceso de evaluación de los aprendizajes.
		Interdisciplinariedad (83)	Coordinación con los diferentes profesionales que brindan atención al estudiantado.

Nota. Categorías que surgen de los objetivos del estudio.

El instrumento de Educación Especial consistió en 21 preguntas, y para la disciplina de Orientación, en 19 preguntas. Se llevó a cabo un proceso de validación de contenido por criterio de expertos, se consultó a un grupo de profesionales con experiencia en su campo disciplinar, participaron 10 profesionales, 5 por disciplina. Se les envió una carta explicando la investigación y se solicitó evaluar la pertinencia y coherencia de las preguntas respecto de los objetivos de la investigación. Una vez incorporadas las sugerencias se logró obtener la versión final de la guía de entrevista.

Procedimiento de análisis

Las entrevistas se hicieron de diciembre de 2022 a agosto de 2023 en el centro educativo en que laboran los profesionales participantes, los encuentros fueron grabados en audio para su posterior transcripción y análisis con la herramienta ATLAS.ti 23, que permitió la clasificación y reducción de los datos a las categorías de análisis.

Se asignó un identificador a cada entrevista para distinguir las dos disciplinas participantes —Educación Especial (EE) y Orientación (OR)—, además, para cada entrevista se estableció un número consecutivo (E#), según se detalla en la Tabla 3.

Tabla 3. Caracterización de personas participantes

Educación Especial			Orientación		
Código de entrevista	Años de experiencia	Grado académico	Código de entrevista	Años de experiencia	Grado académico
E1-EE	10	Licenciatura	E1-OR	20	Licenciatura
E2-EE1	20	Maestría	E2-OR	4	Licenciatura
E2-EE2	4	Licenciatura			
E3-EE	23	Bachillerato	E3-OR	15	Licenciatura
E4-EE	10	Licenciatura	E4-OR	4	Licenciatura
E5-EE	22	Maestría	E5-OR	5	Licenciatura
E6-EE	5	Licenciatura	E6-OR	12	Maestría
E7-EE	20	Bachillerato	E7-OR	20	Licenciatura
E8-EE	2	Licenciatura	E8-OR	16	Licenciatura

Nota. Los participantes están organizados por disciplinas, se incluye el identificador, los años de experiencia y el grado académico.

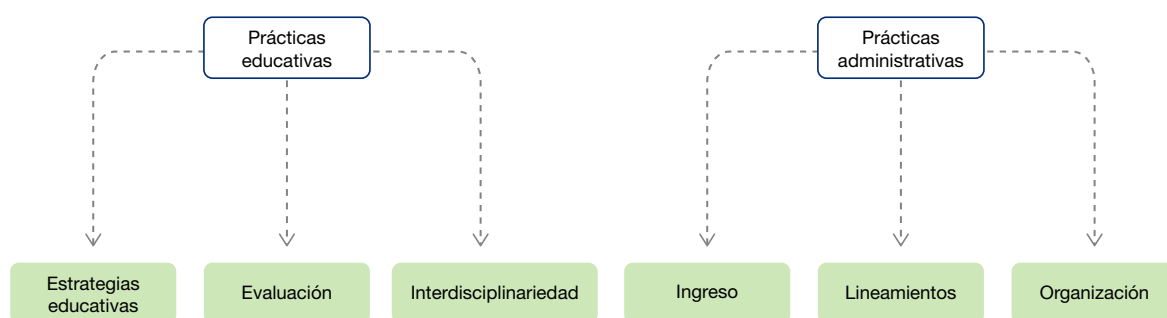
Para la elaboración de dos categorías (prácticas administrativas y prácticas pedagógicas) se utilizó el método inductivo, se partió de los datos y se agruparon en función de las características pertinentes al objeto de investigación (codificación abierta); posteriormente se identificaron las conexiones entre las ideas para organizar los hallazgos en las subcategorías (codificación axial) (Vives Varela & Hamui Sutton, 2021). Por ejemplo, en la categoría de prácticas administrativas de los datos emergieron tres subcategorías.

Cabe mencionar que se utilizó la triangulación de investigadoras, las cuales tienen diferente formación y experiencia, «que procura superar los sesgos interpretativos y le otorga mayor coherencia al proceso investigativo al posibilitar análisis más plurales y completos» (Torres, 2021, p. 280).

4 | Resultados

Los resultados del estudio se presentan organizados en dos categorías y seis subcategorías que corresponden a los códigos que emergieron durante el procesamiento de la información, como se observa en la Figura 2.

Figura 2 | Categorías y subcategorías del estudio



Nota. Elaborado con los hallazgos en el ATLAS.ti.

El análisis de los códigos revela que la subcategoría Organización presenta el mayor nivel de enraizamiento (142) y coocurrencia (35), lo que indica su centralidad y fuerte vinculación con otras subcategorías. Le siguen Estrategias Educativas e Interdisciplinariedad, con altos niveles de enraizamiento pero menor coocurrencia, lo que sugiere una presencia frecuente pero menos integrada. En contraste, la subcategoría Evaluación

muestra los valores más bajos en ambas dimensiones; esto refleja una menor relevancia o conexión discursiva. Los datos de la Tabla 4 permiten identificar los temas más recurrentes y su grado de articulación para la fundamentación del análisis.

Tabla 4. Síntesis de códigos, enraizamiento y coocurrencia

Código	Enraizamiento	Coocurrencia
Estrategias educativas	119	12
Evaluación	36	16
Ingreso del estudiantado	48	13
Interdisciplinariedad	83	17
Lineamientos	43	13
Organización	142	35

Nota. Elaborado con los hallazgos en el ATLAS.ti.

Categoría: Prácticas Administrativas

Se identificaron tres subcategorías: Ingreso del estudiantado, Organización de los servicios educativos y Lineamientos para el funcionamiento.

Subcategoría: Ingreso del Estudiantado

Los participantes en el estudio están familiarizados con el proceso de ingreso al servicio, que comienza con la referencia de los servicios de salud a la asesoría de Educación Especial más cercana a su lugar de residencia, como se evidencia en la siguiente afirmación realizada por la participante E3-OR: «El médico hace la referencia, lo llevan a la asesoría y la asesoría lo pasa para acá».

La asesoría de Educación Especial evalúa las referencias para verificar el cumplimiento de los criterios de ingreso y orientar a las familias. Una vez presentada la referencia, se informa el procedimiento a seguir. Sin embargo, los protocolos varían entre instituciones: en algunas, la disponibilidad de cupos se consulta con la docente; en otras, la gestión se hace a través de la dirección, como lo expresa la participante E4-EE: «En dirección me hacen la consulta [...] si yo tengo espacio, entonces se matriculan, y si no, quedan en lista de espera».

Este procedimiento está activo durante todo el año, dado que el ingreso y la salida del servicio se hace de forma continua, como lo mencionó la persona docente E3-EE: «En el servicio, la ventaja es que podemos dar de alta, en cualquier momento». Posteriormente las docentes hacen un informe que se envía a la Asesoría Regional.

Subcategoría: Organización

Las personas consultadas afirman que en unas instituciones involucran los servicios en todas las actividades, pero en otras comentaron que no los integran. Dos participantes, E4-EE y E3-OR, afirmaron que «[...] no me tomaron en cuenta a los menores de cuatro años». E4-EE sostuvo que: «tengo 15 años de trabajar aquí, y desde que llegué ese servicio existe, siempre ha sido como parte de nosotros, o para todas las actividades, para todo, se contemplan».

Los servicios de AT del MEP se ubican en centros de Educación General Básica, algunos sin nivel preescolar, lo que limita la interacción entre infantes de edades similares. En centros en los que el preescolar está presente se facilita la realización de actividades conjuntas que promueven el desarrollo social.

La organización de los grupos en los servicios de AT presenta desafíos debido a la diversidad de la población. Mientras algunos servicios cuentan con varios infantes de la misma edad, otros tienen solo uno, lo que dificulta la conformación de grupos homogéneos. Con una matrícula promedio de 15 estudiantes, algunas docentes optan por agrupar según características funcionales, como lo ilustran las participantes E1-EE y E2-EE: «[...] antes se ubicaban más por el compromiso que ellos tenían» y «entonces meto unos niños muy funcionales con otros que requieren un poquito más de apoyos, digamos».

Además, las personas participantes mencionan que el servicio cuenta con un presupuesto limitado, el cual ha sido reducido sustancialmente en los últimos años; algunas personas desconocen el monto disponible para la compra de materiales y cuando lo solicita, reciben negativas de las Juntas de Educación o de la Dirección, como se aprecia en lo expresado por la participante E2-EE1: «[...] supongo que hay un problema de dinero [...] entonces cuesta mucho; en lo que va de este año, nosotros solo una vez hemos pedido material, pero el material se acaba súper rápido».

Subcategoría: Lineamientos

El funcionamiento de los servicios se apoya en la *Guía pedagógica para niños del nacimiento hasta los 4 años* (MEP, 2017), valorada por las participantes

como una herramienta útil, flexible y adaptable. Su enfoque centrado en las habilidades y ritmos individuales, más que en hitos de desarrollo típicos, permite responder a las necesidades específicas de cada infante. La guía mencionada es valorada positivamente por su capacidad para ajustarse a la diversidad de las poblaciones y guiar el trabajo en el aula. Como se muestra en la siguiente afirmación de la participante E3-EE: «[...] ha sido una gran ayuda para nosotros, porque nos [...] abrió el panorama, verdad, porque era muy incierto [...] No teníamos un norte. Siento que la Guía pedagógica ha sido muy beneficiosa para trabajar la parte profesional, para hacer todo un poquito mejor [...]».

Los aspectos de mejora que mencionan las participantes están relacionados con la atención al grupo de bebés, por ejemplo, una guía más detallada sobre las habilidades que se deben desarrollar o estimulación de áreas como la visual o la auditiva; la siguiente frase de la participante E5-EE lo ejemplifica: «Para esa área específica de bebés todavía está más escasa la Guía; hay que investigar más».

El MEP (2018) establece que los servicios de AT deben aplicar el programa de estudios de preescolar para niños mayores de cuatro años. No obstante, las personas participantes evidencian desconocimiento o señalan que el programa requiere múltiples ajustes para adaptarse a las características de esta población. Lo anterior se evidencia en la siguiente expresión de E3-EE: «[...] lo de preescolar lo hemos conversado mucho porque a veces no se ajusta a la población porque tenemos chiquititos de 4 años con una madurez de un (1) año».

Las profesionales en Orientación señalan que los lineamientos del MEP son amplios y permiten autonomía en la ejecución del trabajo. Además, no se especifica el abordaje con las familias en los servicios de AT, limitándose a la recomendación general de hacer un taller por trimestre o cuatrimestre para toda la comunidad educativa, como evidencia la afirmación de E2-OR: «Lo que nos pide es acercamiento con las familias y trabajo con los chicos, hacia esta población es muy básico y no viene casi nada, ni hasta los de preescolar, es casi hasta primer grado en adelante».

Llama la atención que los profesionales de Educación Especial y de Orientación no hagan mención del documento *Acompañamiento a las familias de estudiantes con discapacidad en los centros educativos* (MEP, 2016), el cual hace referencia al enfoque centrado en la familia, al trabajo colaborativo y a las prácticas centradas en las familias.

Categoría: Prácticas Pedagógicas

La categoría incluye tres subcategorías: Estrategias Educativas, Evaluación, e Interdisciplinariedad, como se detalla a continuación.

Subcategoría: Estrategias Educativas

La rutina de inicio, conocida como «círculo» o espacio conversacional, es destacada por las participantes como una estrategia clave en todos los grupos etarios. Esta actividad promueve la autonomía, la expresión emocional y la socialización. Las docentes la adaptan según la edad y características del grupo, utilizando apoyos como pictogramas y comunicadores. Se resalta la importancia de fortalecer el vínculo entre infantes y personas cuidadoras, especialmente en menores de tres años, lo que se evidencia en lo mencionado por la participante E1-EE: «[...] trabajamos mucho de que ellos se identifiquen por sus nombres, entonces hay fotografía de cada uno, ellos tienen que señalarse a ellos mismos, tienen que poder identificarse entre varios de sus compañeros [...]».

En algunas de las estrategias utilizadas por las personas docentes es posible identificar aspectos relacionados con los principios de actividad, contextualización, socialización y autonomía, mencionados en la Guía, en estrategias realizadas fuera del aula, utilizando materiales diversos y de uso cotidiano y siempre ajustados a la población, como menciona E1-EE: «[...] si estamos viendo la naturaleza, vamos a explorar, vamos a la naturaleza, sacamos lupas, vamos y recolectamos hojas y flores, los chiquillos las ven, después los sentamos debajo del árbol a conversar sobre el tema». Los participantes en el estudio encuentran gratificante trabajar con bebés, enfatizando que necesitan atención y cariño más allá de la enseñanza. Primero, establecen un vínculo de confianza antes de introducir actividades que incluyen movimiento y comunicación. También involucran a las madres o cuidadores para fomentar la socialización, centrándose en construir relaciones afectivas y promover un desarrollo seguro y confiable. Esto se ejemplifica en el siguiente comentario en la entrevista con E1-EE: «[...] a los maestros y a los chiquillos les encanta estar viendo a los bebés, es la parte de socialización porque salimos a saludar a todo el mundo».

Los participantes señalaron que una de las principales dificultades es la planificación pedagógica en grupos heterogéneos. Por ejemplo, en un grupo con estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista y uno con parálisis cerebral, los aprendizajes varían significativamente, lo que requiere ajustes específicos. Esto hace necesario aplicar el principio de individualización y diseñar estrategias adaptadas a cada estudiante.

En casos de discapacidad múltiple, la persona docente puede necesitar apoyo adicional de un asistente o de la familia para llevar a cabo las actividades de manera efectiva, como se evidencia en la entrevista con E2-EE2: «[...] la pongo con cuidado, una actividad semejante a los demás para no hacerla a un lado. Pero el objetivo es diferente, que ella se mueva y me abra las manitas».

Otra de las situaciones expuestas es cuando los grupos varían por edad, es decir, un grupo de materno y solo hay un bebé, la persona docente se apoya en la persona cuidadora para el trabajo con el bebé y la docente atiende al resto del grupo; esto hace que el trabajo individualizado no se desarrolle de la mejor manera y no permite el adecuado acompañamiento a las familias, como lo menciona E5-EE: «[...] haga este ejercicio y uno está aquí trabajando y apoyando a la otra familia, y tiene que estar volviendo a ver y decirle no, mamá, esto mejor así».

Con respecto a los profesionales en Orientación, se evidencia que no trabajan de forma directa con los niños, aunque conocen la existencia del servicio; solo una persona orientadora ha hecho atención directa a las familias asistentes al servicio, como lo menciona E3-OR: «Mi parte es trabajar, hacerles ver la importancia de que, a pesar de las limitaciones que ellos tienen, pueden desarrollar un montón de fortalezas y lo más importante es que estén aquí para que sean preparados para la vida».

Subcategoría: Evaluación

Con respecto a los objetivos del proceso de evaluación que hacen los profesionales en Educación Especial, E1-EE mencionó lo siguiente: «Hacemos una valoración para conocer, para ver qué habilidades tienen, para ver qué habilidades hay por reforzar, y se hace el horario de atención de acuerdo con las edades que ellos presentan».

Esta afirmación evidencia que las personas docentes hacen la planificación individualizada a partir de los procesos evaluativos. Además, brindan mucha importancia a la realización de entrevistas a las familias para recoger información. Una persona participante, E5-EE, mencionó que «[...] sí trato hasta lo imposible de hacer todos los años la entrevista a la familia para recopilar información».

Los docentes hacen los procesos evaluativos de forma constante, los resultados de las evaluaciones y observaciones son los insumos para la elaboración de informes iniciales, de medio periodo y finales. Al inicio del ciclo lectivo pueden aportar información para la organización de los grupos desde una perspectiva de funcionamiento; la siguiente afirmación de E2-EE1 representa lo anterior: «[...] en el informe inicial es como una

evaluación general del chico o de la chica que se usan datos de la entrevista que les hago al inicio[...].».

Los docentes manifiestan que, a partir de la publicación de la Guía pedagógica, no utilizan instrumentos de valoración, ya que la guía hace una propuesta evaluativa a partir de los aprendizajes por construir, como lo menciona E4-EE: «[...] uno tenía como la oportunidad de aplicar test, pero cuando sale la Guía pedagógica de cero a cuatro, es a partir de la Guía lo que nosotros tenemos que evaluar».

Subcategoría: Interdisciplinariedad

La conformación de los equipos interdisciplinarios varía según el centro educativo, incluyendo profesionales de Orientación y otras especialidades de Educación Especial, como atención emocional, conductual y terapia del lenguaje. Algunos centros también cuentan con servicios complementarios como Terapia Física y, en menor medida, Terapia Ocupacional, ya sea de planta o mediante visitas periódicas, como lo afirma la participante E2-EE1: «Para el próximo año, entonces va a tener terapia física, estimulación temprana, terapia de lenguaje; entonces siempre tratamos de darles todo lo que se puede de acá y que aproveche para que tenga obviamente un mejor desarrollo».

En la mayoría de los servicios incluidos se evidencia el interés por hacer coordinaciones con los profesionales de apoyo; en algunos centros educativos es más ágil la coordinación, en otros se presentan dificultades como diferentes propuestas para las horas de coordinación, trabajo de forma individualizada en un espacio aparte y no en el aula con la docente de grupo, o la elevada cantidad de estudiantes que debe atender cada servicio de apoyo, entre otras circunstancias, tal como se evidencia en las siguientes frases de E4-EE: «Las horas de coordinación no coinciden, entonces las chicas de terapia de lenguaje tienen otras horas de coordinación y yo tengo otras horas» y E1-EE: «Él (terapeuta físico) nunca ha venido al aula».

Aunque los equipos interdisciplinarios muestran intención de colaborar por el bienestar estudiantil, sus formas de trabajo son diversas. Se evidencia la necesidad de integrar profesionales de distintas disciplinas, como los servicios de terapia física y de lenguaje mencionados en los lineamientos. Sin embargo, solo uno de los centros participantes reportó trabajo directo con el servicio de Orientación; lo anterior se ejemplifica con lo dicho por E3-OR: «[...] dependiendo de la situación de todas las compañeras involucradas con el estudiante, nos sentamos, analizamos, con el padre de familia y lo dejamos por escrito antes de tomar otras medidas».

Los participantes indican que, aunque el trabajo interdisciplinario busca beneficiar a la población estudiantil, la mayoría de los servicios de apoyo se brindan fuera del aula, lo que limita la generalización de las estrategias en distintos contextos educativos.

5 | Discusión y conclusiones

El estudio permitió responder el objetivo propuesto de analizar las prácticas profesionales de los servicios educativos de AT y reveló una brecha entre la política educativa y su implementación. Los hallazgos sugieren que, si bien existen lineamientos y un marco teórico sólido, su aplicación es heterogénea; esto muestra una falta de estandarización en el sistema que hace que la calidad de los servicios dependa más de la iniciativa de cada centro educativo que de una política del MEP.

Un punto de partida crucial es el proceso de ingreso a los servicios, en el que el trabajo interinstitucional entre los sectores de salud y educación es vital. Los equipos médicos de hospitales y clínicas juegan un papel fundamental al hacer diagnósticos tempranos y emitir referencias, un paso que, como mencionan Tollan et al. (2023), es determinante para la efectividad de los procesos educativos. Sin embargo, una vez dentro del sistema educativo, la diversidad de prácticas se hace evidente. Se destaca la relevancia de considerar a las personas estudiantes de los servicios de AT como una población activa dentro del entorno educativo, lo cual implica su inclusión en todas las actividades desarrolladas durante el ciclo lectivo. Los hallazgos del estudio evidencian la necesidad de implementar la práctica recomendada de instrucción INS8, que promueve la enseñanza de habilidades y la participación mediante la intervención mediada por sus iguales. Asimismo, se subraya la importancia de incorporar técnicas participativas e interactivas en el proceso de intervención, junto con la creación de ambientes positivos y lúdicos (Bernal et al., 2023). Estas estrategias contribuyen al aprendizaje significativo y a la inclusión efectiva del estudiantado en contextos escolares diversos. Se identificó que los profesionales utilizan los lineamientos del MEP para estructurar los grupos, que se dividen en tres subgrupos: Bebés (nacimiento a 1 año), Maternal I (1 a 2 años), Maternal II (2 a 3 años), e Interactivo I (3 a 4 años). Sin embargo, es necesario profundizar con respecto a la organización de los servicios y determinar si utilizan otros criterios de agrupamiento distintos al rango etario, ya que se reconoce la necesidad de la incorporación de las prácticas recomendadas para lograr favorecer el acceso y la participación en ambientes inclusivos desde el abordaje de la diversidad cultural, lingüística y de capacidades (DEC, 2014).

Durante la atención educativa, los docentes deben enfocarse en el seguimiento individualizado, el trabajo con familias y la colaboración con otros profesionales, así como en la implementación de la *Guía pedagógica* (MEP, 2017). Esta guía se fundamenta en el constructivismo, en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje es dinámico, participativo e interactivo. Sin embargo, su implementación revela una debilidad crítica en el área de evaluación.

Los lineamientos del MEP se centran en la detección, elegibilidad y planificación, pero omiten dos pilares de las prácticas recomendadas por la DEC (2014): el monitoreo del progreso y la medición de resultados. Esta omisión lleva a que las personas profesionales no utilicen instrumentos estandarizados y con validez científica. El uso previo de herramientas de tamizaje resulta insuficiente por no valorar aspectos funcionales y la creación de instrumentos propios carece de evidencia científica. Al respecto, Kong et al. (2024) advierten que el uso de prácticas basadas en evidencia en educación especial es una competencia esperada y una necesidad crítica para mejorar las prácticas pedagógicas.

Desde el posicionamiento de las prácticas recomendadas en AT es necesario que las personas profesionales utilicen «instrumentos de evaluación con suficiente sensibilidad como para detectar el progreso del niño, específicamente en el caso de niños con considerables necesidades de apoyos» (DEC, 2014, p. 9); además, señalan la necesidad de hacer observaciones de las actividades diarias y rutinas en la casa, la escuela o lugar de cuido y la comunidad.

En los servicios de AT, los procesos de evaluación según el MEP (2018) deben ser continuos e integrales con la finalidad de brindar «experiencias significativas para la construcción de aprendizajes» (p. 29), pero no menciona mecanismos, pautas, instrumentos ni estrategias que guíen dichos procesos.

En este estudio se identificó que la mayoría de los participantes no utilizan instrumentos estandarizados para los procesos evaluativos, algunas los han elaborado ellas mismas, esto preocupa ya que carecen de evidencia científica y es contrario a los principios de las prácticas recomendadas. Argente-Tormo et al. (2022) plantean que se requiere la construcción de un sistema para una adecuada implementación de las prácticas recomendadas.

Por lo tanto, las prácticas recomendadas consideran fundamental que profesionales vinculados a la AT se capaciten y actualicen, lo que contribuye a desempeñarse con eficiencia y eficacia; Grande Fariñas et al. (2023) recomiendan la inclusión de contenidos de AT en la formación universitaria de profesionales, como el trabajo con las familias, la

transdisciplinariedad y los protocolos de evaluación, seguimiento y referencia, entre otros.

Con respecto al trabajo interdisciplinario, hay que considerar que en los centros educativos existen profesionales de diferentes áreas, como Orientación, Educación Especial, Terapia del Lenguaje y, en algunos casos, Terapia Física y Terapia Ocupacional. Sin embargo, aunque existe un interés general por coordinar, su efectividad varía entre instituciones debido a diferencias de horarios y la cantidad de estudiantes atendidos. Se comprende que el trabajo interdisciplinario es complejo, se debe tener la disponibilidad y apertura para el intercambio de saberes entre el equipo y la familia para avanzar al trabajo transdisciplinar, que es promovido por las Prácticas Centradas en la Familia (Alvarado-Cordero & Córdoba-Warner, 2024).

En las instituciones educativas, generalmente el primer contacto con las familias lo hace la persona docente de Educación Especial, se considera fundamental la participación de profesionales de Orientación que coadyuven en la adecuada atención a las necesidades familiares.

Con respecto a los lineamientos para el funcionamiento de los servicios para infantes menores de cuatro años, se evidencia la necesidad de retomar las prácticas recomendadas que se refieren a la calidad técnica y metodológica, lo que implica ofrecer apoyos y servicios de calidad, con un equipo de profesionales capacitado y actualizado (Escorcia Mora & Rodríguez García, 2019). En el estudio, la Guía pedagógica fue bien valorada por participantes, que consideran que las estrategias metodológicas son pertinentes, pero el personal docente requiere actualización profesional sobre los enfoques curriculares y su puesta en práctica.

El abordaje pedagógico de la población de primera infancia debe ser específico, por lo tanto, se requieren conocimientos relacionados con el desarrollo infantil, el aprendizaje en los cuatro primeros años de vida y el ajuste de las estrategias a los intereses de los infantes, bajo principios de un modelo social y una educación inicial inclusiva, que se promuevan desde las prácticas recomendadas para la AT; al respecto, Tilbe y Xiaosong (2024) mencionan que cuando un docente está formado en desarrollo infantil utiliza estrategias efectivas y maximiza las oportunidades de aprendizaje.

Con la población de bebés (cero a un año) es necesario un mayor conocimiento sobre desarrollo, es esencial que la familia participe en todas las actividades y que las decisiones se tomen en conjunto, hasta lo que se va a enseñar y la forma en que se hará, lo que responde al modelo social de las Prácticas Centradas en la Familia. La DEC (2014) establece que los profesionales deben realizar los ajustes y adaptaciones necesarias para

que los infantes puedan «tener acceso, participar y aprender en cada una y a lo largo de todas las actividades y procedimientos de rutina» (p. 13).

Los hallazgos del estudio validan la advertencia de Della Barba et al. (2025) sobre la falta de claridad de los programas de AT para que los infantes que transitan por los servicios ingresen a la educación obligatoria con los apoyos necesarios y con familias empoderadas. Asimismo, Argente-Tormo et al. (2022) plantean que se requiere la construcción de un sistema para una adecuada implementación de las prácticas recomendadas. Por lo tanto, es imperativo que el MEP avance en tres áreas:

- Estandarización y capacitación: Unificar protocolos de organización, evaluación funcional y trabajo interdisciplinario, y asegurar la capacitación continua del personal en las prácticas recomendadas y en los enfoques que el propio MEP suscribe.
- Ajuste de la política de evaluación: Incorporar explícitamente el monitoreo y la medición de resultados con instrumentos válidos y fiables como parte del proceso evaluativo.
- Clarificación del rol de Orientación: Definir y fortalecer el papel de los profesionales de Orientación en el acompañamiento a las familias, proveyendo lineamientos específicos para la AT.

Este estudio ofrece una comprensión de la perspectiva profesional gracias a su metodología cualitativa, pero es preciso reconocer la limitación de no incluir la perspectiva de las familias; se recomienda como una futura línea de investigación llevar a cabo un estudio centrado en las experiencias y percepciones de las familias para obtener una visión integral que permita construir un sistema de Atención Temprana verdaderamente eficaz y centrado en quienes son su razón de ser: los infantes y sus familias.

Contribución de autores

Conceptualización; metodología; *software*; validación; análisis formal; investigación; recursos; curaduría de datos; escritura (borrador original); escritura (revisión y edición); visualización; supervisión; administración del proyecto: C. E., A. S.

6 | Referencias bibliográficas

Alvarado-Cordero, S., & Córdoba-Warner, E. (2024). El papel de la familia en la atención temprana: perspectiva de profesionales en Orientación y en Educación Especial. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(3), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i3.59415>

- Argente-Tormo, J., Martínez-Rico, G., Cañadas-Pérez, M., & Bañuls-Lapuerta F. (2022). Construyendo sistemas eficaces para la implementación de prácticas recomendadas en atención temprana. *Revista Internacional de Humanidades*, 14(2), 1-12 <https://r.issu.edu.do/N9K>
- Bagur, S., Paz-Lourido, B., Rosselló, M. R., & Verger, S. (2023). Empowerment, anxiety and depression in families using early childhood intervention services. *European Journal of Special Needs Education*, 38(2), 276-290. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2062908>
- Barraza Macías, A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa*. Editorial UPD. <https://r.issu.edu.do/1Es>
- Bernal, R., Gómez, M. L., Pérez-Cardona, S., & Baker-Henningham, H. (2023). Implementation quality of an early childhood parenting program in Colombia and child development. *Pediatrics*, 151(Supplement 2), e2023060221J. <https://doi.org/10.1542/peds.2023-060221J>
- Buka, S. L., Beers, L. S., Biel, M. G., Counts, N. Z., Hudziak, J., Parade, S. H., Paris, R., Seifer, R., & Drury, S. S. (2022). The family is the patient: Promoting early childhood mental health in pediatric care. *Pediatrics*, 149(Supplement 5), e2021053509L. <https://doi.org/10.1542/peds.2021-053509L>
- Castillo-López, M., Romero, E., & Mínguez, R. (2023). El método fenomenológico en investigación educativa: Una revisión sistemática. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Della Barba, P. C. S., Cañadas-Pérez, M., Suárez-Lozano, M. T., & Chiappero, T. I. (2025). Políticas públicas para la primera infancia en los países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 23(1), 1-27. <https://doi.org/10.11600/rlecsnj.23.1.5958>
- División de la Infancia Temprana (DEC). (2014). *Prácticas recomendadas de la DEC para intervenciones y educación especial a temprana edad, 2014*. <https://r.issu.edu.do/Hg>
- Escorcía Mora, C. T., & Rodríguez García, L. (2019). *Prácticas de atención temprana centradas en la familia y en entornos naturales*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://r.issu.edu.do/cUd>
- Escorcía Mora, C. T., Cañadas Pérez, M., Martínez-Rico, G., & García-Grau, P. (2021). Fases y pasos en la implementación de prácticas recomendadas en atención temprana. *Siglo Cero*, 52(3), 37-57. <https://doi.org/10.14201/scero20215233757>
- Esquivel-Grados, J. (2025). Saturación de la información. Tamaño de muestra según diseños de investigación cualitativa. *Edutech Review*, 10(1), 1-9. <https://r.issu.edu.do/5on>
- García-Grau, P., Martínez-Rico, G., González-García, R. J., Escorcía-Mora, C. T., & Cañadas-Pérez, M. (2024). Caregiver Burden and Family Quality of Life in Early Intervention: The Role of Mothers and Family Confidence. *European Journal of Investigative Health, Psychology and Education*, 14(5), 1325-1337. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14050087>

- García-Grau, P., Morales-Murillo, C. P., Martínez-Rico, G., Cañadas Pérez, M., & Escorcía Mora, C. T. (2022). Enfoques, prácticas recomendadas, modelos y procedimientos en atención temprana centrados en la familia. *Siglo Cero*, 53(4), 131-148. <https://doi.org/10.14201/scero2022534131148>
- García-Ventura, S., Mas, J., Balcells-Balcells, A., Dunst, C. J., & Cañadas, M. (2023). Early childhood intervention practitioners' competence and confidence appraisals using recommended practices and relationship with parent involvement. *Anales de Psicología*, 39(3), 415-424. <https://doi.org/10.6018/analesps.528661>
- Grande Fariñas, P., Torán Poggio, M. S., Barquero-Bolaños, A. V., & Madriz Bermúdez, L. (2023). Development of early care in Costa Rica: best practices applied to teacher training. *Innovaciones Educativas*, 25(38), 211-231. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4511>
- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., & Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Kong, N. Y., Parks, S., Lindeman, D. P., Horn, E. M., & Hurless, N. (2024). Understanding Early Intervention and Early Childhood Special Education Professional Access to and Utilization of Evidence-Based Practices. *Exceptionality*, 32(4), 236-250. <https://doi.org/10.1080/09362835.2024.2333774>
- Marco-Arenas, M., García-Sánchez, F. A., & Sánchez-López, C. (2020). Inteligencia emocional y prácticas participativas con la familia en atención temprana. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.13168>
- Marco Arenas, M., Sánchez López, M. C., & García Sánchez, F. A. (2018). Inteligencia emocional y prácticas relacionales con la familia en atención temprana. *Siglo Cero*, 49(2), 7-25. <https://doi.org/10.14201/scero2018492725>
- Martínez-Rico, G., Simón, C., Cañadas, M., & McWilliam, R. (2022). Support Networks and Family Empowerment in Early Intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2001. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042001>
- Mas, J. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., Balcells-Balcells, A., García-Ventura, S., Baqués, N., & Giné, C. (2022). Relationships between family-centred practices and parent involvement in early childhood intervention. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823165>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2016) *Acompañamiento a las familias de estudiantes con discapacidad en los centros educativos*. <https://r.issu.edu.do/E2>

- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2017). *Guía pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años*. <https://r.issu.edu.do/xxk>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2018). *Servicio educativo para niños y niñas con discapacidad o riesgo en el desarrollo desde el nacimiento hasta los seis años*. Dirección de Desarrollo curricular, Departamento de Educación Especial. <https://r.issu.edu.do/z6>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) & United Nations Children's Fund (UNICEF). (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate*. Organización Mundial de la Salud. <https://r.issu.edu.do/2bB>
- Programa Estado de la Nación. (2025, 28 de agosto). *Décimo Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores (CONARE). <https://r.issu.edu.do/ApW>
- Sistema de Atención Integral Intersectorial del Desarrollo de las Niñas y los Niños de Costa Rica [SAIID]. (2025, 7 de julio). *Fundamentación legal*. <https://r.issu.edu.do/FQ>
- Tilbe, Y. T., & Xiaosong, G. (2024). Teacher-related factors associated with teacher-child interaction quality in preschool education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 18(9), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40723-024-00134-x>
- Tollan, K., Jezrawi, R., Underwood, K., & Janus, M. (2023). A Review on Early Intervention Systems. *Current Developmental Disorders Reports*, 10, 147-153. <https://doi.org/10.1007/s40474-023-00274-8>
- Tomeny, K. R., García-Grau, P., & McWilliam, R. A. (2021). Early Interventionists' Ratings of Family-Centered Practices in Natural Environments. *Infants & Young Children*, 34(4), 266-283. <https://r.issu.edu.do/ic>
- Torres, A. E. (2021). El transitar en la investigación cualitativa: Un acercamiento a la triangulación. *Revista Científica*, 6(20), 275-295. <https://r.issu.edu.do/XT>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. <https://r.issu.edu.do/BA>
- Valverde, B. B. R., Jurdi, A. P. S., & Pereira, A. P. da S. (2023). Family benefits of early intervention: A scoping review. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 39, e39303. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e39303.en>
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-110. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>