



Ciencia Latina
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2024,
Volumen 8, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5

**LA EDUCACIÓN INICIAL:
UNA MIRADA COMPLEMENTARIA APORTANTE
PARA EL LOGRO DE SU CALIDAD**

**EARLY EDUCATION:
A COMPLEMENTARY VIEW THAT CONTRIBUTES
TO THE ACHIEVEMENT OF ITS QUALITY**

Claudia Marcela Álvarez Gutiérrez

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13965

La Educación Inicial: Una Mirada Complementaria Aportante para el Logro de su Calidad

Claudia Marcela Álvarez Gutiérrez¹

claudiaalvarez.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0004-1104-425X>

Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología

Ciudad de Panamá

Panamá

RESUMEN

La educación inicial de calidad como apuesta mundial se torna preponderante derivada por su injerencia en el desarrollo ulterior del ser humano con efectos positivos posteriores para él mismo y para el crecimiento social, económico y la sostenibilidad de las naciones. Desde esta perspectiva, el presente artículo se inscribe dentro del proceso de revisión del estado del arte en el marco de una investigación doctoral relacionada con la primera infancia. Su objetivo se concentra en presentar el análisis realizado en la búsqueda investigativa con relación a la categoría educación inicial de calidad. Su diseño responde al uso de la técnica de análisis documental que busca la “identificación y selección de documentos según su nivel de autenticidad y aportación teórica” (Pineda y Loaiza, 2018). Al respecto, se encontró la tendencia liderada por los organismos internacionales por monitorear y hacer seguimiento a través de la medición de indicadores estructurales y de proceso. Se concluye, que la visión actual supera el reduccionismo de los resultados, lo que lleva a proponer concentrar la mirada y los esfuerzos en las interacciones, como aspecto diferenciador clave y fundamental de la acción educativa desde un enfoque contextual, cultural y ecológico.

Palabras clave: educación infantil, calidad, investigación educativa

¹ Autor principal.

Correspondencia: claudiaalvarez.est@umecit.edu.pa

Early Education: A Complementary View that Contributes to the Achievement of its Quality

ABSTRACT

Quality early education as a global commitment has become a preponderant issue due to its influence on the subsequent development of human beings with positive effects for them and for the social and economic growth and sustainability of nations. From this perspective, this article is part of the process of reviewing the state of the art in the framework of a doctoral research related to early childhood. Its objective is focused on presenting the analysis carried out in the research search in relation to the category of quality early childhood education. Its design responds to the use of the documentary analysis technique that seeks the “identification and selection of documents according to their level of authenticity and theoretical contribution” (Pineda and Loaiza, 2018). In this regard, it was found the trend led by international organizations to monitor and follow up through the measurement of structural and process indicators. It is concluded, that the current vision overcomes the reductionism of results, which leads to propose to concentrate the look and efforts on interactions, as a key and fundamental differentiating aspect of educational action from a contextual, cultural and ecological approach.

Keywords: early childhood education, quality, educational research

Artículo recibido 10 agosto 2024

Aceptado para publicación: 15 septiembre 2024



INTRODUCCIÓN

La universalización de la Educación Inicial (EI) en el mundo es una apuesta mundial que ha sumado fuerzas en los últimos años. Gracias a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) específicamente el 4.2.² En ese sentido, los estados y las organizaciones movilizan esfuerzos en términos de políticas y programas para promover la prestación de un servicio educativo de calidad que garantice bienestar, desarrollo y aprendizajes fundamentales para la primera infancia (Jiménez y Quintana, 2020).

Es así como, la relevancia de una EI de calidad radica en que se constituye en una ventana de oportunidades que permite intervenir de manera favorable en el desarrollo ulterior del individuo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2017a). Desde esta perspectiva, es vista como una oportunidad para que, a través de ella, los estados garanticen equidad, justicia social, crecimiento económico, inclusión y desarrollo sostenible (Jomtien³, 1990; Dakar⁴, 2000, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2010 y UNESCO, 2022a).

Al respecto, existe evidencia científica que da cuenta de los beneficios de una EI en todas las dimensiones del desarrollo humano (UNICEF, 2017; Díaz *et al.*, 2021; Urban, 2022; Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2022; UNESCO, 2022a). Así como también, a través de ella, se posibilita el logro del desarrollo del potencial máximo del individuo, la disminución de brechas asociadas con riesgos socio-económicos y el cumplimiento de trayectorias educativas (Santi-León, 2019; Daae *et al.*, 2023; Yelland, 2000) lo cual permite una comparación con otros niños y a otras niñas sin oportunidad de ingreso, lo que demuestra la relevancia e injerencia de una IE en el desarrollo y el aprendizaje del ser humano (Falabella *et al.*, 2018). Tales criterios refieren argumentos hacia una continua producción de conocimiento que la cualifique (Gamboa y Krüger, 2016) bajo la necesidad de “innovar y transformar las políticas y prácticas” (UNESCO, 2022b, p.5) a partir de evidencia científica.

² La Agenda Global 2030 de la Organización de las Naciones Unidas establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a través de los cuales se espera un compromiso traducido en acciones mundiales a favor de la sostenibilidad económica, social y ambiental hacia la reivindicación de la dignidad y la igualdad entre las personas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

³ La Declaración de Jomtien (1990) reconoce la importancia mundial de la educación para un adecuado desarrollo humano y el de un país. Los países participantes establecieron acuerdos y compromisos hacia el logro de una educación para todos y todas. (UNESCO, 1990).

⁴ El Marco de Acción de Dakar ratificó la importancia y el compromiso establecido en Jomtien para promover una educación integral a la primera infancia sobre todo a los niños en condiciones más vulnerables. Estableció un marco de acción que buscó acompañar y orientar a los gobiernos para definir y dinamizar los planes de acción hacia la consecución de una educación para todos y todas al 2015 (UNESCO, 2000).

Desde este punto de vista y como aporte al conocimiento pedagógico de la EI, se presenta el siguiente artículo que hace parte de la revisión del estado del arte en el marco de una investigación doctoral asociada con la primera infancia. Es así como, se emprende una búsqueda investigativa con uso de la técnica de análisis documental para analizar los artículos recientemente publicados en *Scopus* con respecto a sus hallazgos más significativos relacionados con la categoría de educación inicial de calidad. Se entiende por revisión documental al método que permite recuperar, analizar e interpretar datos (Arias-Odón, 2023) y desde esta mirada, se pueden conocer los avances sistematizados y los apartes más relevantes relacionados con el tema en cuestión (Peña y Pirela, 2007).

La Educación Inicial y la Calidad: Algunas concepciones y perspectivas

Con respecto al tema en cuestión, Raikes *et al.*, (2023) establece que la dificultad actual más evidente para centralizar información respecto a los avances de la EI de cara al cumplimiento del ODS 4.2, es precisamente la falta de un uso diferenciado del término a nivel global. Para los autores, existe un consenso casi general por considerar a la EI como Educación y Atención a la Primera Infancia, que por sus siglas en inglés se denomina EAPI o AEPI -según se ponga énfasis en atención o en educación-. En adelante, para este artículo EI/EAPI/AEPI serán asumidos como acrónimos y con igual mención y significación; no obstante, por el sentido pedagógico que se persigue, se usará EAPI/EI.

Ahora bien, con respecto a la concepto de EI, Abeillera (2020) afirma que corresponde a ese conjunto de diversas modalidades, gestión, concepción, establecimientos, personal y etapas en las que se ofrece un servicio de atención y educación a niños antes de iniciar sus estudios de primaria. A su vez, Trujillo *et al.*, (2021) comparten su visión, al definirla como todas aquellas acciones que “garantizan la inserción adecuada al mundo social” (p.170). Mientras que, Úcar y Bertrán (2017) son más específicos al atribuirle al término condiciones de: protección, bienestar, aprendizajes y desarrollos, así como también recursos: familiares, comunitarios, privados y gubernamentales.

García (2018) expresa que la EI es un modelo educativo centrado en la promoción del desarrollo y el aprendizaje de niños entre los 0 y 6 años. Su objetivo es ofrecer experiencias centradas en sus necesidades e intereses a través de las cuales se logra el pleno desarrollo de las potencialidades de las dimensiones cognitiva, lingüística, motora y física, desde un entorno que invita al respeto y a la provocación.



Empero, Murphy (2023) trae a colación la disyuntiva entre educación y cuidado y, como esta disyunción, en algunos países fragmenta la prestación de un servicio integrado y auspiciado por el estado. Al respecto, Hayes (2007, citado en Murphy, 2023) dirime tal situación, al expresar que, con relación a la atención y el cuidado, ambos confieren un valor “importante para el desarrollo curricular y la pedagogía” (p.8). Así, lo ratifican Picco y Soto (2013 citado por Sarlé y Rodríguez, 2021) al considerar que “enseñar y cuidar son dimensiones inseparables y complementarias” (p.11).

Es así como, según Raikes *et al.*, (2023) la EI se conciben como un ciclo clave que abarca desde la gestación hasta el ingreso a la educación escolar -primaria-. La caracterizan como un periodo sensible y crítico donde el ser humano sienta las bases futuras para su desarrollo posterior. Además, a la EAPI, la conciben a la vez, como: una fase, un proceso de desarrollo y una intervención, que es ofrecida por instituciones públicas o privadas para dar mejores condiciones de bienestar, atención, cuidado y educación a los niños y las niñas. Es decir, como un conjunto de acciones intencionadas y coordinadas que buscan su desarrollo pleno y armónico durante esta etapa.

Por su parte, desde la visión de los organismos internacionales, la UNESCO (2022a) la considera como un derecho impostergable que exige “un cuidado receptivo, nutrición, salud, seguridad, protección y juego” (p.2). Y la UNICEF (2019) como un proceso oportuno de intervención que va desde la gestión hasta el ingreso a la primaria y que contribuye con “la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños, incluidas las salud, la nutrición y la higiene, así como al desarrollo cognitivo, social, afectivo y físico” (p.7). Estas concepciones convergen desde una mirada intersectorial que une intenciones, esfuerzos y atenciones para ofrecer una educación y atención integral que asegure el bienestar de los menores, bajo el entendido que todo ello dinamiza y posibilita un desarrollo en clave de proceso integral para el individuo (Zapata y Restrepo, 2012).

Desde la visión colombiana, el MEN (2022) reconoce la EI como un proceso intencionado y estructurado e impostergable para los menores de 6 años, que se asocia con la promoción y potenciación de “desarrollos, capacidades y habilidades” (Decreto 1411, 2022, p.5) para lograr un desarrollo integral en los aspectos biológicos, cognitivos, psicomotores, socioafectivos y espirituales (Ley 115, 1994, Artículos 15, 16 y 17). Añade, que la EI es “un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños potenciar sus



capacidades y adquirir competencias para la vida” (Ministerio de la Protección Social *et al.*, 2016, p.23). Con referencia al término de calidad asociado a educación, es decir, calidad educativa (CE), le sucumbe gran dosis de ambigüedad y totalidad y, por tanto, indefinición (Vaillant y Rodríguez, 2018). En esta misma línea, lo expresa Quintana (2018) quien afirma, que no existe una clara definición sobre el mismo y lo ratifican Olaskoaga *et al.*, (2015, citado en Cedillo *et al.*, 2020) al indicar que “resulta complejo y confuso de determinar [su adscripción y conceptualización]” (p.4).

Al respecto, la Real Academia Española (RAE, 2023) define educación como “la instrucción por medio de la acción docente” y con respecto al vocablo calidad la refiere como una “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”. Lugo *et al.*, (2013) establece que la CE es una construcción que incluye tanto elementos tangibles como intangibles. Lo que permite a Cipagauta *et al.*, (2022) considerarla como un medio que posibilita el alcance de las metas misionales que se persiguen, es decir la excelencia formativa.

Desde los organismos internacionales, la UNESCO (2005) la concibe como aquella capaz de lograr un aumento en el desarrollo cognitivo del aprendiz y al mismo tiempo promocionar “las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando” (p.2). Añádase, el factor de equidad e inclusión a fin de promocionar una educación capaz de promover oportunidades de aprendizaje para todos y todas (UNESCO, 2016). Es decir, una doble mirada que atañe tanto al logro máximos de capacidades asociadas con aprendizajes como al compromiso misional de la educación por educar mejores personas para la sociedad, lo que deja entrever la necesidad de los gobiernos por asumir compromisos que lo posibiliten.

En esta misma línea, Dembereldorj *et al.*, 2023 deja claro, que a la CE se le denomina de muchas formas que están relacionadas dependiendo de ciertas circunstancias de tiempo, modo y lugar que, a la vez, se permean por condiciones: sociales, políticas, ambientales, etc. es decir, una intrincada red de elementos y factores condicionantes que otorgan su valor. No obstante, siempre, al término se le determina un compromiso que le obliga a estar en constante mejora a fin de lograr los propósitos que persigue (Garduño, 1999). Desde este prisma, el autor la asocia con dos dimensiones: (1) la absoluta-descriptiva y (2) la explicativa-relacional, la primera con relación a una mirada evaluativa en términos de insumos,

productos, procesos y resultados y, la segunda bajo un análisis interdimensional que considera varias aristas involucradas como lo son: las relaciones, las dinámicas, los contextos, etc. Garduño (1999, citado por Castro y Solís, 2019).

Desde esta perspectiva, la calidad educativa debe ser entendida como un proceso que a través del tiempo se ha transformado a partir de las intencionalidades y la necesidad de la sociedad por repensar la educación, sus propósitos y sus fines. Una mirada trascendente la concibe más allá de resultados asociados con el logro de aprendizajes disciplinares y la sitúa justo en la mitad de una compleja e imbricada trama de factores asociados a los contextos y a los sentidos de los actores -estudiantes, docentes, padres, estado-, que involucra además del crecimiento y el desarrollo humano, su bienestar desde una mirada integral (Peralta y Hernández, 2020). Es así como, analizar la CE en la EI resulta un tema sensible con múltiples aristas que resulta necesario frente a las demandas por su universalización y el compromiso global por alcanzar con ella la equidad y la calidad, como motor social.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se planteó para analizar los hallazgos más representativos relacionados con una *educación inicial de calidad* con la intención de establecer el estado de la cuestión con referencia a una de las categorías relacionadas a un proceso investigativo, en el marco doctoral del Programa de Doctorado en Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT). Se entiende por análisis documental, la “identificación y selección de documentos según su nivel de autenticidad y aportación teórica” (Pineda y Loaiza, 2018). Para ello, se acude a la bases de *Scopus* y se filtra la búsqueda con los términos *quality early childhood* que corresponden al tesauro de la UNESCO⁵ (2024) con una ventana de observación de tres (3) años que abarca el periodo comprendido entre el 2022 y el 2024.

A continuación, se presenta la reflexión devenida producto de la lectura y su posterior análisis específicamente con relación a las principales tendencias asociadas a la categoría objeto del presente artículo que corresponde a una educación inicial de calidad. Asimismo, se presentan algunos aspectos

⁵ Corresponde al término controlado y estructurado denominado Tesauro, que se encuentra relacionado en la lista de la UNESCO, lo que facilita el análisis temático y la búsqueda de documentos y publicaciones en diferentes campos. <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

relacionados con aquellos elementos diferenciadores que favorecen una discusión más allá de lo tangible y se adentra al plano subjetivo y relacional presente en el acto educativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La tendencia mundial por medir la Educación Inicial de Calidad desde lo estructural y lo procesual

La revisión da cuenta de una cierta tendencia liderada por los organismos internacionales que se orienta hacia la “medición viable, precisa y útil del desarrollo y el aprendizaje de los niños al inicio de la escuela primaria, así como de la calidad de sus entornos preescolares de aprendizaje” (UNESCO, 2019, p.7) como mecanismo de seguimiento. La definición de indicadores estandarizados permite recabar datos con referencia al progreso adelantado por las naciones hacia la prestación de una atención y una educación de calidad. Además, de proporcionar marcos comparables ente países que permiten evaluar la efectividad de los programas y las políticas implementadas hacia el cumplimiento del ODS 4.2.

A su alrededor, se identifican indicadores estructurales y de proceso como aquellos responsables de medir la calidad desde una perspectiva integral en la EI, lo que engloba aspectos relacionados con: el entorno educativo, las prácticas y las interacciones pedagógicas que concurren en los procesos de enseñanza. Los indicadores estructurales se asocian con aspectos tangibles que dan información respecto a la proporción niño-docente, tamaño del grupo, formación docente, recursos e infraestructura. Por su parte, los indicadores de proceso involucran elementos relacionados con lo social, lo emocional, lo físico y lo instructivo alrededor de las interacciones -docente/estudiantes y entre estudiantes- que se suscitan en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, además de: la gestión escolar, la propuesta curricular y su pertinencia con relación a las necesidades, la cultura, el contexto y, la vinculación de las familias (Cortázar *et al.*, 2021).

Desde esta perspectiva de aseguramiento de la calidad y con la identificación de indicadores (MAC) de procesos y estructurales descritos por Herrera *et al.*, (2022) se reconoce la injerencia de factores contextuales presentes en el proceso en términos de oportunidades hacia un proceso de mejora continua que derive en el aumento de la calidad del proceso educativo. Por tanto, desde esta mirada se consideran en conjunto, los estructurales y los de proceso, piezas fundamentales que permiten una adecuada toma de decisiones orientadas hacia la reformulación de políticas que posteriormente sean traducidas en



programas, estrategias y acciones que fortalezcan y robustezcan los programas para atender de manera efectiva las necesidades del contexto con base en el uso de evidencia.

En el marco de su implantación, se han diseñado diferentes tipos de instrumentos que han permitido avanzar hacia la consecución de datos con referencia a los progresos hacia una EI de calidad. Al respecto, Cortázar *et al.*, (2021) identifican según el objeto y el fin a evaluar 4 tipos de instrumentos de medición, entre los que citan: (1) La Escala de Calificación del Ambiente para Bebés y Niños Pequeños (*Infant and Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition* [ITERSR]), (2) Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana (*Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition* [ECERS-R]), (3) El Sistema de Observación y Calificación en el Aula (*Class Assessment Scoring System* [CLASS]) y (4) La Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Temprano (*Measurement of Early Learning Quality Outcomes* [MELQO]).

Con respecto a los instrumentos citados, las autoras afirman que el No.1 y No. 2 miden a nivel general dimensiones asociadas con: espacio, mobiliario, rutinas, lenguaje-razonamiento, escucha-habla, actividades, interacciones, estructura del programa y lo relacionado con los padres y el personal; su mayor dificultad radica en el coste operativo que genera su implementación. Por su parte, el No. 3 se enfoca en evaluar indicadores de proceso asociados con la calidad de las interacciones entre los niños y los educadores a través de: observaciones In Situ, filmaciones y diligenciamiento de rubricas estandarizadas; al igual que el anterior, implica disponibilidad de altos recursos derivado por las técnicas requeridas. Finalmente, la No. 4 se concentra en medir el desarrollo y el aprendizaje a partir del uso de las herramientas: *Measure of Development and Early Learning* (MODEL) y *Measure of Early Learning Environments* (MELE) lo que, derivado de su diseño, resulta más conveniente para un uso a gran escala. Ahora bien, dentro de esta compleja ecuación de una IE de calidad, el rol del docente se torna preponderante para su logro. Desde la medición y con respecto a ello, se inscriben apuestas como la primera Encuesta Internacional para Docentes en Educación Preescolar (STEPP) para países emergentes. Cuyo objetivo se concentra en generar datos e información comparativa y relevante sobre temas interrelacionados que afectan la calidad de la EI en la enseñanza y el aprendizaje, dentro de los que se enlistan: la formación y desarrollo profesional, las prácticas pedagógicas y las profesionales, las condiciones de trabajo y la satisfacción laboral y, las características del personal y de los entornos en



los que trabaja (UNESCO y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico[OCDE], 2020). A la fecha, se encuentra publicado un informe preliminar con la revisión de marcos relevantes, documentos de ejercicio de calificación de prioridades y cuestionarios de pruebas de campo implementados. Se espera, en próximas entregas mayores hallazgos respecto al objetivo trazado.

Es así como, este enfoque de medición al personal vinculado con la EI constata la relevancia del rol docente en este nivel para la vida del individuo e insta a unir esfuerzos en torno al logro de su calidad desde una perspectiva integral que no sólo mide resultados, sino procesos y condiciones. De esta forma, y hacia la universalización y el logro de una EI de calidad, Newman y Powers (2021) afirman que, en países con una rápida expansión de este nivel, se pueden suscitar situaciones como deficiencia en infraestructura, ausencia de materiales y recursos pedagógicos y, poco personal capacitado, lo cual afecta directamente al sistema educativo y se ve reflejado en altos niveles de repitencia en los primeros grados o incompletitud de trayectorias educativas (Crouch *et al.*, 2020). Por tanto, el diseño e implementación de instrumentos estandarizados que cubran todas las variables adscritas al proceso educativo en el marco de su aseguramiento, son relevantes y necesarios para hacer seguimiento y monitoreo.

Empero, es claro que las realidades de los contextos educativos superan las mediciones de lo tangible y los procesos que hacen partícipes a seres humanos se encuentran marcados por la subjetividad. Así lo ratifican los estudios de Shen y Lobo (2021) que sugieren la necesidad de continuar fortaleciendo nuevos enfoques de medición de la calidad en países de ingresos bajos y medios. Además, insta a ir más allá del análisis correlacional entre las condiciones del aula y los resultados de los niños; de modo que se diseñan herramientas o instrumentos que permitan observar los procesos que se realizan dentro del aula y se aspira a que sean lo suficientemente sensibles a condiciones de cambio y ajustables a diferencias culturales y propias al contexto. Ello supone retos y desafíos para cada nación (Raikes *et al.*, 2023) por lo cual exige que estos, deban ser analizados como marcos de referencia específicos y no como estándares unificados.

El docente en el centro de la educación inicial de calidad: realidades y apuestas

Con referencia al ejercicio docente, los cambios societales y los de la política educativa producen tensiones que le obligan a repensar su papel y asumir diferentes perspectivas con relación a su propio



ejercicio. La revisión bibliográfica da cuenta de la expresión “agencia docente” para hacer referencia a las formas en que los docentes profesionalizan el rol que desempeñan como agentes activos a través de su participación y reflexión sobre las decisiones y los cambios en la estructura y la cultura de la cual hacen parte (Guerrero y Camargo, 2023). Es decir, es desde su acción cotidiana, intencionada y dinamizadora que puede hacerse posible la gestación de procesos de cambio y renovación educativa hacia una EI que responda a las demandas actuales.

Al respecto, se establece que su aporte, el del docente, varía dependiendo de sus conocimientos, sus competencias y sus habilidades profesionales y, se sesga según sus propios valores y creencias (Biesta *et al.*, 2015). La relevancia de la agencia de docentes se asume desde la importancia que tienen los docentes en terreno para “adoptar, adaptar o incluso resistir de manera activa las políticas y los programas recientemente implementados” (Cong-Lem, 2021, p.718). Por cuanto, se refiere a que son ellos, quienes con sus acciones y actitudes en la cotidianidad y con sus estudiantes, los que promueven una educación de calidad en las aulas infantiles en términos de transformaciones sociales derivadas de políticas educativas.

Sin embargo, ante la “agencia docente” también sucumben síntomas de alarma sobre el poder de la acción del docente ante un limitado o escaso conocimiento y discurso sólido sobre elementos fundantes que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje (Biesta *et al.*, 2015); ello es así, máxime cuando la EI contiene elementos que le son muy particulares, diferentes a otros niveles de la formación educativa. Además, el desempeño docente debe estar alineado con las necesidades del contexto para que tenga sentido e impacte positivamente su acción pedagógica (Tohidian & Ghiasi, 2021). Evidencia que demuestra que la calidad de los programas de EI está supeditada a la disposición de personal formando y competente en este nivel en específico (UNESCO, 2015).

Otro elemento, que necesariamente debe abordarse en esta compleja ecuación, es la motivación como pieza determinante de la práctica pedagógica derivado por la gran influencia que ejerce un profesional motivado en la calidad de la implementación de un programa académico. Estudios realizados establecen como en un alto grado de autodeterminación de desempeño docente, reside el éxito de toda institución educativa (Kumari & Kumar, 2023).



Asimismo, se evidencian investigaciones que afirman que las creencias con las cuales se acercan los docentes y su experiencia influyen de manera directa y significativa en la implementación de programas educativos tal y como fueron diseñados en la EI, lo que afecta directamente su calidad en terreno. Desde allí, se hace preciso reconocer que a una percepción positiva le deviene mayor calidad y fidelidad en su implementación (Clayback *et al.*, 2023). Es así como, al rol docente se le enfatiza su formación, su experiencia y su actitud como aspectos relevantes para una EI de calidad, pues ello mejora la práctica pedagógica del maestro como factor clave de transformación que da vida a la política pública (Alvarado, 2018).

Así pues, el rol docente resulta un elemento diferenciador y determinante para el logro de la calidad educativa por cuanto es el motor que moviliza y dinamiza las acciones educativas (Díaz, 2018). Desde este foco, su formación, profesionalización, su capacidad y sus habilidades pedagógicas favorecen la prestación de un servicio educativo de calidad que entiende y atiende las necesidades e intereses de los estudiantes. Tal atención se hace a través de la promoción de experiencias de aprendizaje significativas con priorización en el juego que promueven desarrollos y aprendizajes en clave de proceso a partir de las propias particularidades de cada niño y niña hacia el logro de su pleno potencial en la primera infancia.

Por tanto, ante este panorama complejo de múltiples relaciones, la práctica pedagógica del maestro debe ser entendida como centro de la acción educativa que entrelazan experiencias y reflexiones de él mismo y de los intervinientes (MEN, 2017). Lo que configura, al quehacer docente como una acción transformadora que construye saberes que reconfiguran la propia realidad (Ripoll *et al.*, 2021). Dicha acción debe ser entendida como compleja, sensible y permeada por múltiples relaciones, pero clave y fundamental para garantizar los objetivos de una EI de calidad (UNESCO, 2015).

Hacia un proceso integral: Las interacciones en una Educación Inicial de Calidad

Resulta claro que la medición se constituye en una herramienta que favorece el seguimiento y el monitoreo. Por tanto, ello abona hacia una toma de decisiones que a partir del establecimiento de indicadores estructurales y de procesos avanza hacia el reconocimiento de una visión más holística y propositiva que supera la reduccionista, asociada con resultados. Sin embargo, el proceso educativo es

complejo, sensible y fuertemente influenciado por múltiples factores que en la mayoría de las veces excede lo tangible.

Con esta argumentación, puede decirse que a una IE de calidad se le atribuyen aspectos y condiciones particulares asociados con altos y significativos niveles de interacción que posibilitan crecimiento cognitivo y socioemocional. Agréguese, además, una experiencia escolar positiva traducida en bienestar y seguridad creciente. Es así como, existe múltiple evidencia científica que da cuenta que la dimensión relacional entre docente-estudiante es un elemento clave que aporta a la calidad del desarrollo y el aprendizaje en las primeras etapas del ser humano con repercusiones futuras positivas (Barón *et al.*, 2022; Neuman y Powers, 202; Vandell *et al.*, 2016 y Hamre y Pianta, 2007).

Añádase, que el desarrollo de estas interacciones recíprocas, puede hacerse, bajo los principios de la (1) Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1974) y la (2) Teoría del Constructivismo Social de Vygotsky (1896-1934). La primera, se propone por cuanto para lograr una EI de calidad, se es necesario tener en cuenta la influencia del ambiente a través de la compleja red de relaciones intervinientes en el desarrollo humano. Y, la segunda lo que se relaciona con su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) a través de la cual se proporciona al menor un apoyo que es sistemáticamente retirado en función de lo que progresivamente él pueda ser capaz de hacer por sí mismo. Por tanto, los procesos relacionales proximales intencionados en la EI resultan fundamentales para el logro de sus objetivos.

Si se toma en consideración la argumentación que impulsa el mejoramiento de una EI de calidad, es importante puntualizar que las interacciones han sido objeto de múltiples investigaciones asociadas al uso de instrumentos para medir su calidad de acuerdo con su función y objeto de estudio. Eso es así, por cuanto, se comprende y se valora su relevancia dentro del proceso educativo. No obstante, hay que manifestar que la “evidencia disponible también incluye hallazgos inconsistentes que pueden reflejar especificidades contextuales” (Cadima *et al.*, 2022, p.1565; Guerrero-Rosada *et al.*, 2021); de manera que, ante tales evidencias se exigen propuestas complementarias que insten a analizar e interpretar hallazgos desde las relaciones bidireccionales que se engendran de manera intencionada en la acción pedagógica, con un enfoque contextual, cultural y ecológico.

De esta forma, las interacciones sensibles, receptivas y positivas que el maestro promueve de manera consistente en las actividades de aprendizaje y las rutinas diarias se constituye en “predictores de calidad”



(Cadima *et al.*, 2022, p.1566). Por lo que se podría afirmar que, a mayor calidad en las interacciones; mejores oportunidades para desencadenar más desarrollos y profundos aprendizajes en los niños. Por tanto, este tipo de mediciones permiten establecer líneas de base investigativas en función de las características de proceso que dan cuenta de los alcances, limitaciones y pertinencia de las acciones pedagógicas en relación con una mejora en la calidad del servicio educativo que se ofrece en la EI. Al respecto, es importante recordar lo expuesto por Shen y Lobo (2021) sobre la imperiosa urgencia de innovar nuevos enfoques de medición a través del diseño de herramientas o instrumentos lo suficientemente sensibles y ajustables a las diferencias del contexto y la cultura.

CONCLUSIONES

Lo revisado da cuenta de una fuerte tendencia hacia la universalización de una educación inicial de calidad derivada por su importancia para la vida ulterior del individuo y ser base para el desarrollo social y el progreso económico de las naciones. La CE en la EI principalmente se relaciona con: acceso, cobertura, equidad, igualdad, inclusión, pero a la vez con: pertinencia pedagógica y curricular contextualizada (UNESCO, 2022b) y, con atención y cuidado cariñoso y afectuoso desde un enfoque integral en condiciones adecuadas y con personal especializado y capacitado.

En esta línea y en vía de progreso hacia una EI de calidad según lo expuesto, se obliga a los gobiernos a desarrollar políticas, planes y programas que favorezcan su consecución, lo que conlleva al diseño de estrategias e instrumentos para hacer seguimiento y monitoreo en su implementación. Desde esta tensión que suscita la evaluación de resultados, pero desde lo particular que atañe al nivel educativo de la EI, los organismos internacionales instan a medirla desde indicadores estructurales y de procesos con ayuda de instrumentos cuantificables estandarizados (Herrera, 2022).

Es así como, derivado de su carácter, que le es propio y que a vez le confiere una esencia que le hace diferente a otros niveles educativos, por cuanto en ella: el cuidado, la compañía y la provocación (MEN, 2017) son factores determinantes hacia el logro y la promoción de un desarrollo armónico y un aprendizaje integral, las interacciones intencionadas, sensibles, receptivas y positivas suscitan el elemento clave que favorece más desarrollos y aprendizajes de calidad desde una mirada integral del proceso educativo. Este, las interacciones, se constituyen en un factor diferenciador de otros que le agrega valor, sentido y significado al acto educativo y le posibilita el alcance de sus logros.



Esta mirada sensible que reconoce que la EI lidera procesos cruciales en el ser humano durante sus primeros años de vida, invita también a investigadores a construir conocimiento científico aportante hacia su consolidación (UNESCO, 2022b). Lo anterior, anida reflexiones y análisis más profundos y sensibles que permitan captar las realidades que subyacen a los ambientes iniciales más allá de números y de estadísticas (Shen y Lobo, 2021) lo que insta a ocuparse en el plano de lo relacional que favorece mayores y mejores oportunidades de desarrollo y aprendizaje en los niños. Lo que conlleva, a una mirada más compleja, pero a la vez complementaria, que sea capaz de recoger información determinante relacionada con factores que superan lo tangible y se inscriben dentro lo interpretativo, lo contextual y lo cultural propio de la esencial humana, las interacciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abelleira, A. (2020). Didáctica, Currículo y Derechos de la Infancia. *RELAdeI*, 9(1). 165-168.
<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/issue/view/463>
- Arias-Odón, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social REDHECS*, 31(22), 9-28. <https://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/3057/4811>
- Baron, F., Linberg, A. y Kuger, S. (2022). Assessing Global and Math-Specific Teacher-Child Interaction Quality in Early Childcare Settings: A Systematic Literature Review of Instruments Used in Research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(4), 640–659.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2154817>
- Castro, D. y Solís, R. (2019). Breve análisis de algunos aspectos normativos y técnicos de la evaluación del desempeño docente para la permanencia del Servicio Profesional Docente. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 153-168. doi: 10.15366/tp2019.34.012
- Cedillo, C., Cabrera, F. y Japón, Á. (2020). Concepciones de calidad educativa desde la perspectiva docente en la Universidad de Cuenca - Ecuador. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-22. Doi. 10.15517/aie.v20i2.41641
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022). Educación en tiempos de pandemia. Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48204/1/S2200803_es.pdf



- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 de 1994 del 8 de febrero de 1994 Por la cual se expide la ley general de educación. Santafé de Bogotá, D.C., Congreso de la República.
- Cortázar, A., Rivera, L. y Miranda, M. (2021). Aprendizajes sobre mediaciones de calidad de la educación inicial en América Latina y el Caribe. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2021/11/Aprendizajes-sobre-mediciones-de-calidad-de-la-educacion-inicial-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Daae, H., Dearing, E., Topstad, N., Jorde, A. y Lynn, A (2023). Universal early childhood education and care for toddlers and achievement outcomes in middle childhood, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 0, 1-20. DOI: 10.1080/19345747.2023 .2187325
- Dembereldorj, Z., Gompil, B. y Davaadorj, T. (2023). Factores que contribuyen a la calidad educativa percibida en Mongolia: Desarrollar instrumentos utilizando el análisis de componentes principales, *Cogent Education*, 10(2), 1-18. DOI: 10.1080/2331186X.2023.2253712
- Díaz, E. (2018). Implicaciones del uso de la calidad total en educación. *Unaciencia Revista De Estudios E Investigaciones*, 11(20), 9-14. DOI: 10.35997/runacv11n20a2
- Díaz, J., Velásquez J., Rodríguez, M., Martínez, M. (2021). Trayectorias y experiencias sensibles en la categoría de primera infancia: aproximación a la categoría, perspectiva: México y Colombia. *Mundo Fesc*, 11(S2), 61-75.
<https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/908/720>
- Falabella, A., Cortázar, F., Godoy, M., y Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Inicial. Lecciones de la experiencia internacional. *Gestión y Política Pública*, 27(2), 309-340.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-10792018000200309
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017a). Por un Aumento del Acceso y la Equidad en la Educación Inicial: Una evaluación de resultados logrados en 5 Países de América Latina y el Caribe. Editorial UNICEF, <https://www.unicef.org/lac/media/41476/file>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). Políticas públicas de atención y educación de la primera infancia en América Latina. Una aproximación al estado del arte de las investigaciones y estudio 2013-2019. <https://acortar.link/PkDLRy>



- Gamboa, L. y Krüger, N. (2016). ¿Existen diferencias en América Latina en el aporte de la educación preescolar al logro educativo futuro?: pisa 2009-2012. *Revista Cepal*, 85-10. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40031-existen-diferencias-america-latina-aporte-la-educacion-preescolar-al-logro>
- García, R. (2018). Hacia una escuela infantil de calidad. Estudio de los factores asociados a Centros de Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI) [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid] Repositorio UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/687347>
- Guerrero-Rosada, P., Weiland, C., McCormick, M., Hsueh, J., Sachs, J., Snow, C., y Maier, M. (2021). Null relations between CLASS scores and gains in children's language, math, and executive function skills: A replication and extension study. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.009>
- Hamre, B. y Pianta, R. (2007). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. doi:10.1086/669616
- Herrera, M. (2022). Mecanismos de aseguramiento de la calidad en la Educación Inicial de América Latina. Editorial UNESCO. Edi <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384257/PDF/384257spa.pdf.multi>
- Jiménez, R. y Quintana, L. (2020). Calidad en la educación inicial: desafío aún pendiente en América Latina. *Hallazgos*, 13(33), 103-132. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X.5025>
- Lugo, M., Stincer, D. y Campos, R. (2013). *Calidad Educativa. Red Tercer Milenio S.C.* Editorial Red Tercer Milenio. https://www.aliat.click/BibliotecasDigitales/Educacion/Calidad_educativa.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2021). Informe Ejecutivo. Resultados Medición de la Calidad de la Educación Inicial en Colombia en el Grado Transición 2021. https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-09/Informe%20Ejecutivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2022). Decreto 1411 del 29 de julio de 2022 Por medio del cual se subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la Subsección 4 a este Capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de



educación inicial de Colombia y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Departamento Nacional de Planeación. Documento Conpes Social 109, Departamento Nacional de Planeación (2016). Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”. <https://acortar.link/uvIYT0>

Murphy, D. (2023). Preocuparnos por la Educación infantil. IntechAbierto.

<https://www.intechopen.com/chapters/81575#B6>

Neuman, M. y Powers, S. (2021). Political prioritization of early childhood education in low-and middle-income countries. *International Journal of Educational Development*, 86, 1-15.

<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102458>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. <https://acortar.link/kOPIdB>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales). <https://acortar.link/gRvDmN>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). Educación para todos el imperativo de la calidad. Editorial Unesco.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). Marco de Acción y Cooperación de Moscú: Aprovechar la riqueza de las naciones.

<https://acortar.link/fsDa8X>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022a). Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education 16 November 2022. Editorial UNESCO.



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (2022b). La educación empieza temprano: progresos, retos y oportunidades; resumen ejecutivo. Editorial Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383670_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. <https://acortar.link/8GTRaN>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024). Tesaurus. <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Brookings Institution y el Banco Mundial. (2019). Sinopsis: MELQO: Medición de la calidad y los resultados del aprendizaje temprano. <https://acortar.link/29r2Fu>
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Biotecnológicas*, 16, 55-81. <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=263019682004>
- Peralta, V. y Hernández, L. (2021). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Editorial OEI. <https://archive.org/details/peralta-v.-antologia-de-experiencias-de-la-educacion-inicial-iberoamericana/page/n1/mode/2up>
- Pineda, Y. y Loaiza, Y. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación. *Praxis*, 14(2), 265-285. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. DOI: 10.5294/edu.2018.21.2.5
- Raikes, A., Rao, N., Yoshikawa, H., Cahrssen, C., Behrman, J., Cappa, C., Devercelli, A., Lopez, F., McCoy, D. & Richter, L. (2023). Global tracking of access and quality in earlychildhood care and education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(14). <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00116-5>
- Real Academia Español. (2023). Diccionario de la lengua española. <https://acortar.link/oIjHtJ>



- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 143-159.
<https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/582661249013.pdf>
- Sarlé, P. y Rodríguez, I. (2021). Educar en la primera infancia: desafíos y prioridades en contextos de emergencia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
<https://acortar.link/QKm6DR>
- Trujillo, C., Sierra, W. y Rincón, J. (2021). Educación y atención a la primera infancia: concepciones y síntesis histórica. *Revista Boletín Redipe*, 10(3), 159-176.
- Úcar, X y Bertrán, M. (2017). Pedagogía social y la Atención y Educación a la Primera Infancia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), 15-28.
<https://core.ac.uk/download/pdf/156906423.pdf>
- Urban, M., Vandebroek, M., Lazzari, A., Van Laere, K. y Peeters, J. (2012). *Requisitos de competencias en educación y cuidados de la primera infancia*. University of East London. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>
- Vaillant, D. y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En Monarca, H. (Ed.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 136-154). Dykinson.
- Vandell, D., Burchinal, M., y Pierce, R. (2016). Early childcare and adolescent functioning at the End of high school: Results from the NICHD study of early childcare and youth development. *Developmental Psychology*, 52(10), 1634–1645. doi:10.1037/dev0000169
- Yelland, No. (Ed.). (2000). *Promoting meaningful learning: Innovations in educating early childhood professionals*. Washington, DC: NAEYC
- Zapata, B. y Restrepo, M. (2012). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 217-227.
<https://acortar.link/WRIBOo>