



La formación inicial del profesorado de Educación y Atención de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe

Initial Teacher Training in Early Childhood Education and Care in Latin America and the Caribbean

Formação inicial de professores em Educação e Cuidados da Primeira Infância na América Latina e Caraíbas

Valeska Concha-Díaz* 
Margarita Bakieva Karimova** 
Jesús Miguel Jornet Meliá*** 

Para citar este artículo: Concha-Díaz, V., Bakieva Karimova, M. y Jornet Meliá, J. M. (2024). La formación inicial del profesorado de Educación y Atención de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 239-265. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16274>



Recibido: 02/03/2022
Evaluado: 05/03/2023

* Doctora en Educación, Universidad de Valencia. Universidad de Valencia, Valencia, España. vale.concha.cd@gmail.com
** Doctora en Educación, Universidad de Valencia. Universidad de Valencia, Valencia, España. Margarita.Bakieva@uv.es
*** Doctora en Educación, Universidad de Valencia. Universidad de Valencia, Valencia, España. jesus.m.jornet@uv.es

Resumen

En los últimos años, se han consolidado los debates sobre las diversas políticas educativas referentes a la primera infancia dentro de las agendas sociales en América Latina y el Caribe, debido a la consolidación de la idea de que es un nivel que contribuye al desarrollo cognitivo, físico, social y emocional de niños y niñas. En este estudio, se pretende conocer el tipo de formación que recibe el profesorado que atiende el nivel, a través de un análisis comparativo que responde a las características de un estudio exploratorio-descriptivo. Se analizaron 111 mallas curriculares pertenecientes a diferentes programas de formación que ofrecen la titulación dentro de instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe. Estas fueron seleccionadas en función de sus características contextuales, escogidas de manera estratificada y teniendo en cuenta características socioeconómicas, demográficas y de titularidad, con el fin de establecer una representatividad de cada país, siempre en función de la disponibilidad de información vía internet. Los currículos se categorizan en función de elementos comunes, analizándose las diferencias entre los países y grupos de países formados en función del valor social objetivo de la educación. Entre los hallazgos más importantes se encuentra que las instituciones de educación superior que forman a los estudiantes de profesorado del nivel de educación y atención de la primera infancia muestran notables diferencias para todas las categorías analizadas, salvo la proporción de la oferta optativa. Se hace necesario profundizar más en las diferencias y sus orígenes, ya que no existen diferencias en función de indicadores objetivos de valor social de educación; diferencias que se observan más en la oferta pública.

Palabras clave

formación inicial; calidad de la enseñanza; primera infancia; mallas curriculares

Keywords

initial training; quality of education; early childhood; curricula

Abstract

In recent years, debates on the various educational policies related to early childhood have been consolidated within the social agendas in Latin America and the Caribbean, due to the consolidation of the idea that it is a level that contributes to the cognitive, physical, social, and emotional development of boys and girls. In this study, the aim is to know the type of training received by teachers attending this level, through a comparative analysis that responds to the characteristics of a descriptive exploratory study, in which 111 curricula belonging to different training programs that offer the degree within higher education institutions belonging to LAC are analyzed. These were selected according to their contextual characteristics, chosen in a stratified manner and taking into account socioeconomic, demographic and tenure characteristics, in order to establish a representativeness of each country, always based on the availability of information via the Internet. The curricula are categorized according to common elements, analyzing the differences between countries and groups of countries according to the objective social value of education. Among the most important findings is that the higher education institutions that train ECEC teacher education students show notable differences for all the categories analyzed, except for the proportion of elective offerings. It is necessary to go deeper into the differences and their origins, since there are no differences in terms of objective indicators of the Social Value of Education, differences that are observed more in the public offer.

Resumo

Nos últimos anos, os debates sobre as várias políticas educativas relativas à primeira infância foram consolidados nas agendas sociais da América Latina e das Caraíbas, devido à consolidação da ideia de que é um nível que contribui para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional de rapazes e raparigas. Neste estudo, o objectivo é descobrir o tipo de formação recebida pelos professores a este nível através de uma análise comparativa que responde às características de um estudo descritivo exploratório, no qual são analisados 111 currículos pertencentes a diferentes programas de formação que oferecem o diploma em instituições de ensino superior pertencentes à LAC. Estes foram seleccionados de acordo com as suas características contextuais, escolhidos de forma estratificada e tendo em conta as características socioeconómicas, demográficas e de posse, a fim de estabelecer a representatividade para cada país, sempre com base na disponibilidade de informação através da Internet. Os currículos são categorizados de acordo com elementos comuns, e as diferenças entre países e grupos de países são analisadas de acordo com o valor social objectivo da educação. Entre as conclusões mais importantes está o facto de as instituições de ensino superior que formam professores estudantes no ECEC mostrarem diferenças notáveis para todas as categorias analisadas, excepto no que diz respeito à proporção de disposição facultativa. É necessário analisar melhor as diferenças e as suas origens, uma vez que não existem diferenças em termos de indicadores objectivos do Valor Social da Educação, diferenças que são observadas mais na provisão pública.

Palavras-chave

formação inicial; educação de qualidade; primeira infância; currículos

Introducción

La expresión *educación y atención a la primera infancia* (EAPI) hace referencia a la oferta educativa destinada a niños y niñas desde el nacimiento hasta el momento en que ingresan al sistema escolar obligatorio (OECD, 2022). En este concepto, se han unido los términos *educación y atención* para subrayar el hecho de que estos servicios educativos combinan el cuidado infantil con actividades de aprendizaje y desarrollo madurativo (Unesco, 2018), partiendo de la base que es la etapa donde el aprendizaje está principalmente desarrollado a través del juego activo (Gallardo-Rodríguez *et al.*, 2022).

Como sostienen algunas investigaciones, es un nivel que se tiende a denominar de varias maneras: Educación Infantil, Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Parvularia, Educación de la Primera Infancia, pero que, para este caso, todos estos acrónimos usan la Clasificación Internacional de la Educación-CINE (0)¹ (Unesco-UIS, 2011; Murillo y Duck, 2021). Al margen de cómo se la denomine, se cuenta con sólida evidencia de que es un nivel base para el desarrollo del bienestar emocional y cognitivo a lo largo de la vida, así como una de las mejores inversiones que puede realizar un país, ya que promueve el desarrollo holístico, la igualdad de género y la cohesión social, dejando su impronta de beneficios a lo largo de los años (Mir y Ferrer, 2014; Concha-Díaz *et al.*, 2022).

Por lo mismo, en las últimas décadas a nivel internacional y dentro de las agendas políticas de diferentes países (Batres, 2017), ha existido una importante preocupación por atenderlo, poniendo énfasis en su calidad y en los diversos elementos que lo componen. Asimismo, es un nivel en el que se originan las primeras diferencias en la equidad de acceso a las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas (Ancheta-Arrabal, 2019), pues en muchos lugares no es un nivel obligatorio ni gratuito y se ha convertido en un elemento que produce inequidad dentro de los sistemas educativos.

Es importante generar un campo de temáticas y problemas que funcionen como elemento central para adelantar los procesos de formación del personal encargado de atender el nivel, así como en la preparación de los padres de familia para un cuidado adecuado (Martín-Díaz y León-Palencia, 2018). Por ello, se ha dirigido y dedicado especial atención a comprender el funcionamiento de la fuerza laboral de la AEPi; durante mucho tiempo, su falta de calidad ha sido el problema central del nivel.

1 CINE 0: educación de la primera infancia, menos que primaria. El nivel CINE 0 solo incluye programas de la primera infancia que incorporan un componente educativo intencionado y abarcan las edades de 0 a 6 años regladas (Unesco-UIS, 2011).

Se debe dejar claro que, en muchos de los países de la región, las funciones que desempeñan los agentes educativos en los centros que ofrecen el nivel de EAPI tienden a ser de profesor —maestro(a), maestros(as) jardineros, educador(a) de párvulos, etc.— o ayudante (técnico-asistente) y suelen tener diferentes perfiles educativos y formativos, variando de un país a otro, según las necesidades del contexto (OCDE, 2019; 2022). En muchas ocasiones, también se incluyen otros profesionales según las necesidades, y la tendencia es que los centros que ofrecen el nivel para los rangos de edad entre tres y seis años cuentan con más docentes, a diferencia de los centros donde se oferta el nivel para niños y niñas de cero a tres años, que cuenta con más personal técnico y auxiliar.

La diferencia en la composición de los equipos en los diversos países tiende a crear adaptaciones de las políticas a los contextos en que se desarrollan, lo que no quiere decir que no deba existir regulación en la formación específica de quienes están a cargo de atender el nivel. Esto, junto con el desafío de avanzar hacia la universalización educativa en la región, son las grandes tareas pendientes. A pesar de que las expectativas son similares y algunos países han alcanzado importantes avances, otros no lo han logrado, observándose poca heterogeneidad y diferencias propias entre un servicio y otro, en función de los criterios considerados en cada caso (Mayor-Lassalle *et al.*, 2020).

Se considera relevante enmarcar la atención que se presta a la EAPI como un producto de la construcción social que existe sobre ella, donde las políticas públicas de los estados y la estructuración de los sistemas educativos coexisten para poder crear mejores servicios. Es ampliamente reconocido que los programas son una estrategia fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas (Restrepo, 2022) y para el desarrollo y transformación de las sociedades (Jornet-Meliá, 2012).

Por lo mismo, se habla de una construcción social que condiciona el accionar de los estados vinculando las consecuencias educativas de inserción, cobertura, profesionalización docente, aproximándonos a la idea de “valor social objetivo de la educación” (VSE-O), es decir, las decisiones de política educativa que realizan los diferentes estamentos gubernamentales para ofrecer una educación que mejore el bienestar personal y social de los ciudadanos, tal como fue definido por Jornet-Meliá *et al.* (2011). En este trabajo se toman como referencia indicadores de VSE-O y la situación actual que se da en la región, ahondando en lo que plantean Concha-Díaz *et al.* (2021), y se realizan análisis desde la estructura general que tienen las titulaciones del profesorado especializado en atender el nivel de EAPI en América Latina y el Caribe (ALYC), teniendo en cuenta las estructuras de acuerdo con las condiciones de cada país.

Marco teórico

La *calidad de educación* es un concepto multidimensional que incluye diferentes enfoques y visiones determinadas según una diversidad de funciones asignadas a la educación, ya sea en un momento histórico o en un contexto determinado por las exigencias sociales (Blanco, 2005).

Autores como Trucco (2014), Murillo y Román (2010) sostienen que la calidad educativa está centrada en una perspectiva de justicia e igualdad de acceso a los recursos que promueven el progreso de los estudiantes; trabajar el desarrollo integral del alumnado es el factor principal para conseguir la reducción de las desigualdades sociales. Desde otra perspectiva, se explica que “la calidad del servicio educativo” se asocia a un conjunto de elementos que deben satisfacer las necesidades o exigencias de un determinado cliente (Malpica, 2011).

Otros autores consideran que la calidad del profesorado es uno de los elementos fundamentales dentro del proceso educativo y tiene como techo la calidad de sus docentes (Barber y Mourshed, 2007; Bruns y Luque, 2014). Delors *et al.* (1996) equiparan el concepto de *calidad educativa* con *equidad* y señalan que su mejora está relacionada con perfeccionar las condiciones de contratación, formación, situación social y condiciones de trabajo de los docentes.

Espinosa (2015) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) coinciden en que la calidad educativa depende de las distintas realidades a las que se aplica y se vincula a aspectos como el profesorado y su formación, a los directores de centros y su motivación, a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, materiales y las relaciones entre la comunidad y los entornos de aprendizaje, y que unas buenas políticas educativas son la base para desarrollar las competencias adecuadas y necesarias para mejorar la vida de las personas (2016, 2019).

Por otra parte, otros autores relacionan el concepto de calidad educativa con los resultados de las evaluaciones continuas para la mejora (Mosquera, 2018; Rivas y Sánchez, 2016), mientras que para el Banco Mundial esta está plenamente relacionada con los resultados de los estudiantes, lo que significa que las prioridades en la educación están determinadas a través de análisis económicos, de la implementación de estándares y la medición de ellos (Cavieres, 2014).

Estas definiciones permiten el establecimiento de diversos lineamientos desde diferentes perspectivas del concepto de calidad educativa, siendo el referente básico en todas las construcciones discursivas de lo que “se espera de la educación”. En el caso de este trabajo, tal y como se señaló anteriormente, se asume una perspectiva ecléctica en la que no solo se trata

de ahondar en los resultados académicos, sino donde se incluyen factores de construcción social en los que los sistemas educativos respondan a una integralidad para alcanzarla.

De esta manera, se toma como referencia la propuesta de Jornet-Meliá *et al.* (2014) en la que se propone que la educación de calidad es la huella que tiene la educación sobre las personas y las sociedades, abordado desde una serie de dimensiones asociadas al funcionamiento de los sistemas educativos, tales como equidad, desarrollo y participación ciudadana, convivencia, bienestar social, equidad en acceso a los recursos, etc. — dimensiones que aportan a la mejora de la cohesión social— (Jornet-Meliá *et al.*, 2014).

Actualmente, diversos organismos afirman que el problema central de los sistemas educativos en ALYC es su baja calidad (Vásquez, 2015). La mayoría de los países de la región se ha propuesto realizar mejoras en ese aspecto, estableciéndola como prioridad política y social, y considerando que el desempeño del profesorado sería el factor determinante para alcanzarla (Luna *et al.*, 2019).

Los países de ALYC han realizado enormes esfuerzos, dirigidos principalmente a la ampliación de la cobertura de los niveles iniciales y a la atención de los grupos más vulnerables, implicando una alta heterogeneidad en su acceso (Hermida *et al.*, 2017; Mayor-Lassalle *et al.*, 2020), pero en ocasiones olvidan la adaptación a la diversidad y la desventaja que existe en la región, repercutiendo en una ostensible baja calidad educativa (Umayahara, 2004).

El potencial igualador de la educación depende de la calidad de la intervención y no asegurarla implica riesgos cognitivos y socioemocionales para los estudiantes, sobre todo en los sectores de mayor vulnerabilidad social (Alarcón *et al.*, 2015). La calidad de la intervención estaría directamente relacionada con el desempeño de los docentes y, tal como lo plantean Ferrada *et al.* (2015), la formación inicial sería uno de los nudos críticos educativos.

Por su parte, Puga *et al.* (2015) manifiestan que las deficiencias en la formación inicial se traducirán en diferencias en la calidad escolar que acabarán provocando la desigualdad social, limitando el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, suponiendo así barreras para la consecución de una óptima cohesión social (Murillo y Graña, 2022).

En esta línea, se pretende dilucidar cómo se encuentra la formación inicial del profesorado especializado en atender el nivel de EAPI en ALYC, teniendo en consideración que actualmente no se han establecido metas específicas para ello que apunten a la mejora de la equidad o justicia en el acceso y tampoco a superar la débil pertinencia que existe en la formación del profesorado (Escribano, 2018).

Los países de la región han ampliado la oferta educativa desde el nacimiento y los primeros meses de vida hasta los seis años de edad. Sin embargo, es importante considerar que existe una tendencia a privilegiar el ciclo de tres a seis años. Esto es consecuencia de la tradición de cómo se instaló históricamente el nivel, su articulación con la educación primaria y las estructuras administrativas desarrolladas (Unesco, 2016). En este sentido, es relevante recalcar que se crearon importantes fragmentaciones al enfocarse en los cuidados básicos y no en una educación integral para cada menor (OMEP, 2017), lo que condujo a una baja calidad y repercutió en la exigencia impuesta al profesorado a cargo del nivel, la cual también es baja y no presenta la complejidad que el nivel requiere (Unesco, 2016).

El compromiso con la calidad educativa en cada país puede analizarse a partir de un conjunto de indicadores y esfuerzos políticos realizados por los gobiernos para mejorar la respuesta de los Estados y satisfacer las necesidades educativas de la población. Estos indicadores de inversión o gasto se identifican como indicio del *vse* (valor socialmente esperado) que los gobiernos han otorgado a este tipo de formación (Concha-Díaz *et al.*, 2021). Los países se agrupan de acuerdo con estos indicadores, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1.

*Grupo de países según mayor o menor nivel de *vse* de sus sistemas educativos**

	Grupos			
	1	2	3	4
Países**	ARG, BOL, BRA, COL, ECU, PAN, PRY, PER, URY	SLV, HND	GTM, NIC	CHL, CRI, MEX, DOM, VEN

* Los conglomerados se han calculado a partir de los indicadores nacionales como: PIB per cápita, inversión en educación, como porcentaje del gasto estatal, tasa de alfabetización de personas de 15 años y más, coeficiente GINI.

** Los países se identifican de acuerdo con el código común ISO 3166-1 alfa-3 de aquí en adelante.

Fuente: Concha-Díaz *et al.* (2021, p. 386).

Dentro de los desafíos más importantes de los países de la región se encuentran la falta de apoyos y capacitación para los cuerpos docentes, la falta de infraestructura apropiada, la persistencia de sistemas paralelos, la falta de voluntad política, el financiamiento no dirigido, una gobernanza desconocida, leyes incompatibles entre sí y políticas que no se aplican plenamente (Unesco, 2020). Así, resulta relevante conocer la fundamentación curricular que prevalece en la formación inicial del profesorado del nivel y el vínculo que existe con las políticas integrales docentes (Cuenca, 2015).

Una cuestión fundamental es que las bases curriculares de toda titulación no solo requieren que los estudiantes tengan un buen nivel de conocimientos disciplinares y pedagógicos, sino que también intentan desarrollar el sello característico (misión, visión y valores) de cada institución, ya sea en el desarrollo de valores (humanistas, cristianos, reflexión crítica o visión ética de la profesión, por ejemplo). La finalidad es que los profesionales del nivel sean suficientemente competentes para atender a niños/as de diversos contextos de enseñanza, tal como sostienen Concha-Díaz y Léniz-Maturana (2022). Más que adquirir solo un grado de conocimiento, se busca que tengan la capacidad de relacionarlo con el contexto en el que se desempeñarán más tarde. En este sentido, las mallas curriculares son una representación gráfica de cómo se distribuyen los ciclos de formación y asignaturas contempladas en los planes de estudio de las titulaciones, proporcionando una idea de prioridades y articulación de la organización de los cursos, así como de las secuencias sistemáticas y correlatividades presentes entre los diferentes cursos del plan de estudio.

Metodología

Así, el objetivo general de este estudio se centra en analizar las estructuras curriculares y de formación del profesorado de EAPI en países de ALYC para compararlas y valorar en qué medida se cumplen las directrices entregadas por las políticas públicas de la región.

Para llevarlo a cabo, se utilizó una muestra representativa de instituciones de EAPI ($n=111$) de diecinueve países de ALYC. Se consideraron solo aquellos que presentaban información actualizada y disponible vía internet, por lo que no se puede hablar de una representatividad estadísticamente significativa de la situación a nivel regional, sino más bien de una aproximación a la situación. La muestra de instituciones analizadas en cada país se seleccionó a partir de la información disponible, manteniendo una estratificación proporcional en los grupos de estudios con respecto a la que se da en los países de ALYC.

Se utilizaron las mallas curriculares de la muestra de las instituciones para conocer el tipo de formación que se ofrece a los estudiantes de profesorado del nivel de EAPI. La muestra se escogió de manera estratificada, teniendo en cuenta características contextuales, socioeconómicas, demográficas y de titularidad, con el fin de establecer grupos representativos de cada país, siempre en función de la disponibilidad de información accesible a través de la red internet.

Una vez identificadas las instituciones, se construyó una matriz con el fin de establecer categorías de análisis a nivel organizativo y curricular de cada titulación. Esto se hizo para asegurar un lenguaje común que facilitara el análisis de las ofertas curriculares.

La comparación de las mallas curriculares se basó en el análisis de las diferentes asignaturas existentes en ellas, determinando el esfuerzo porcentual (número de asignaturas sobre el total) aplicado en las áreas de formación que consideramos, con los aportes de Posner (2001) que deberían integrar una titulación del área educativa; cursos de ciencias de la educación, formación específica, asignaturas optativas, formación general, otras disciplinas y prácticas. La comparación, como base utilizada, ayuda a identificar los elementos esenciales propuestos por las instituciones de educación superior, y su contenido es la manera de acercar a la estructura curricular que los estudiantes de profesorado adquieren dentro de su formación. Además, se incluye el porcentaje de las asignaturas respecto del total que son de tipo optativas, como elemento de medición de la flexibilidad de los planes de estudios.

A continuación, se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos de la información recabada en la documentación pertinente. Asimismo, se realizaron comparaciones cuantitativas no paramétricas —tras comprobar que el tipo de datos disponibles no son susceptibles de ser analizados mediante comparaciones paramétricas (por ejemplo, ANOVA)— entre los datos de diferentes países y en función de la iniciativa (pública-privada) y nivel de VSE (Tabla 1) de las proporciones de las asignaturas de diferente carácter en los currículos institucionales. Los grupos o conglomerados de países que se mencionan fueron identificados a partir de investigaciones anteriores que se mencionan en el texto (Concha-Díaz *et al.*, 2021).

Para el desarrollo de los análisis, se realizó previamente un análisis exploratorio para determinar qué prueba de contraste de hipótesis podemos utilizar. Dada la falta de adecuación a la normalidad de los datos, no es posible aplicar pruebas paramétricas. Por lo tanto, en todos los casos, se utilizó una no paramétrica, la H de Kruskal-Wallis, utilizando como soporte el SPSS26 con licencia de la Universitat de València. Debido a las limitaciones de espacio, se resaltan solo los resultados significativos.

Resultados

Dada la carencia de estudios y para formar una idea, aunque sea aproximada, de la formación inicial que se imparte al profesorado de EAPI en ALC, es necesario realizar una comparación sobre las mallas curriculares; información que ofrecemos en la Tabla 1. Los criterios de selección de muestra han sido los siguientes: representatividad socioeconómica, cultural y geográfica de cada zona del país, siempre en función de la disponibilidad de la información. Por lo tanto, en países como Cuba, Bolivia, Nicaragua o Uruguay, no ha sido posible obtener información de más de una institución educativa. En otros, como México o Chile, se ha recurrido

a la información de más de 15 instituciones, dada la diversificación del currículo y la estructura organizacional de las autonomías a lo largo del territorio nacional de cada uno de estos países.

Además, se han definido criterios que permiten comparar las titulaciones en función de los elementos comunes, que son:

Ciencias de la Educación (CCEE): incluye asignaturas que se asocian con la pedagogía y didáctica (sin considerar la especialidad específica) y que tienen plena relación con los fundamentos y concepciones antropológicas relacionadas con las corrientes educativas y del conocimiento, como por ejemplo, Didáctica General, Teoría de la Educación, Políticas Educativas propias de los países, Cultura y Sociedad.

Formación específica: se refiere a asignaturas que tienen una relación directa con la tarea educativa en la que se desempeñarán los titulados de las carreras de EAPI como, por ejemplo, Didácticas Específicas relacionadas con la titulación de la primera infancia, Reflexión del Trabajo Pedagógico, Trabajo en instituciones educativas (prácticas), elaboración del Trabajo Final del Grado, o las Prácticas Pedagógicas.

Asignaturas optativas: aquellas asignaturas que las alumnas eligen voluntariamente y que tienen como foco principal poder ampliar y profundizar en temáticas que son de interés para el estudiante, estimulando la formación complementaria de la carrera como, por ejemplo, Danza, Teatro, o asignaturas de facultades diferentes a la de Educación.

Formación general: asignaturas asociadas con la educación, pero cuyo foco no es pedagógico, sino complementario, y que le permitan al estudiante poder ampliar el horizonte cultural y social facilitándoles el acceso a otros conocimientos del contexto en el que se desarrollan, tales como el mundo actual, la sociedad y la educación en general como, por ejemplo, Bases de Psicología, Desarrollo Humano, o Sociología.

Otras disciplinas: áreas muy generales que podrían servir para profesionales de la educación que fueran a atender diferentes niveles educativos, tales como Epistemología, Ética Profesional, idiomas, etcétera.

Prácticas: se debe mencionar que las prácticas se cuentan dentro de las asignaturas específicas de la carrera, pero se estipula un apartado extra para mostrar cuál es el porcentaje que se designa a este proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las mallas. Dicho porcentaje no es sumativo a las asignaturas totales porque ya está contemplado en su criterio general.

Debido a la gran cantidad de información que reúnen los currículos de las 111 titulaciones mencionadas, en la Tabla 2 solo ofrecemos los códigos de las instituciones y el recuento de categorías correspondiente a cada institución. En el anexo se ofrece el listado de las universidades con los códigos correspondientes indicados.

Tabla 2.

*Contenido curricular de las titulaciones de EAPI de universidades de ALYC**

Pais	Cód. centro	Iniciativa	Semestres	Cursos N.º	Cursos formación general N.º	Cursos optativos N.º	Cursos CCEE N.º	Cursos formación específica N.º	Otras disciplinas N.º	Práctica %	
ARG	ARG1	PUB	8	42	7	-	17	17	1	10	
	ARG2	PUB		49	9	-	15	27	-	N.E.	
	ARG3	PRI		35	4	-	13	18	-	17	
	ARG4	PUB		43	10	-	5	21	7	N.E.	
	ARG5	PUB		20	3	2	3	11	1	N.E.	
	ARG6	PUB		36	2	-	11	23	-	11	
	ARG7	PUB		47	10	-	-	25	-	25	
	ARG8	PRI		55	6	-	8	41	-	7	
	ARG9	PUB		8	43	7	-	4	14	8	N.E.
BOL	BOL1	PRI	8		45	-	-	27	18	-	N.E.
BRA	BRA1	PUB	6		33	12	2	5	12	3	18
	BRA2	PRI	8		70	3	-	28	34	5	N.E.
	BRA3	PUB	35		4	1	12	17	1	N.E.	
	BRA4	PRI	47		5	3	26	13	-	N.E.	
	BRA5	PUB	10		46	4	8	12	21	1	9
	BRA6	PUB	8		58	2	1	26	26	3	14
	BRA7	PRI	51		12	-	19	18	2	16	
	BRA8	PRI	68		9	1	36	21	1	6	
	BRA9	PUB	8		56	7	8	24	17	-	2
	BRA10	PRI	67		7	6	24	30	-	12	
	BRA11	PUB	44		1	7	16	20	-	14	
	BRA12	PUB	48		5	-	24	16	3	N.E.	
	BRA13	PRI	42		10	2	14	15	1	N.E.	
	BRA14	PUB	49		2	22	13	2	N.E.		
	BRA15	PRI	10		42	5	4	18	-	12	
	BRA16	PUB	8	61	13	-	30	15	3	5	
BRA17	PRI	8	45	16	-	7	21	1	11		
CHL1	PUB		10	56	7	1	4	42	2	21	
CHL2	PRI		45	10	-	10	-	2	13		
CHL3	PUB		8	52	14	-	14	23	1	13	
CHL4	PRI		47	8	5	8	-	3	11		
CHL5	PUB		10	46	5	5	9	27	-	20	
CHL6	PUB		10	55	6	-	9	32	8	18	
CHL7	PRI		54	16	-	7	30	1	15		
CHL8	PRI		8	43	10	3	2	25	3	18	
CHL9	PRI		42	9	-	6	21	6	19		
CHL10	PUB	10	50	17	-	14	12	7	N.E.		
COL1	PUB/PRI		8	46	12	-	10	18	6	N.E.	
COL2	PUB/PRI		58	14	5	17	22	-	N.E.		
COL3	PRI		10	44	2	7	9	20	6	14	
COL4	PRI		74	34	4	11	19	6	8		
COL5	PUB	11	44	11	-	-	20	2	3		
CRI1	PRI		10	57	5	15	25	1	N.E.		
CRI2	PUB		9	43	8	-	10	22	3	N.E.	
CRI3	PRI	8	53	6	3	12	32	-	13		
CUB1	PUB										

Pais	Cód. centro	Iniciativa	Semestres	Cursos N.º	Cursos formación general N.º	Cursos optativos N.º	Cursos CCEE N.º	Cursos formación específica N.º	Otras disciplinas N.º	Práctica %
ECU	ECU1	PUB	9	48	12	-	12	17	7	4
	ECU2	PUB		61	17	-	11	26	7	11
	ECU3	PRI		57	12	-	16	24	5	14
	ECU4	PUB	9	63	20	-	11	28	4	14
	ECU5	PUB		51	11	-	12	20	8	N.E.
	ECU6	PUB		50	15	-	12	19	4	16
	ECU7	PRI	8	52	19	2	16	9		1800
	ECU8	PRI		55	18	-	7	24	6	15
	ECU9	PUB	9	61	12	-	13	33	3	25
	ECU10	PUB		52	6	-	13	32	1	2
SLV	SLV1	Depende	6	30	12	2	4	11	-	13
	SLV2	institución	10	46	19	3	7	17	-	23
GTM	GTM1	PRI	11	62	12	-	19	22	9	8
	GTM2	PRI	6	38		-	6	15	8	8
	GTM3	PRI	10	45	9	-	16	15	5	6
	GTM4	PRI	6	28	6	-	9	9	4	7
HND	HND1	PRI	8	48	8	-	12	23	5	6
MEX	MEX1	PUB								9
	MEX2	PUB		53	12	4			5	9
	MEX3						14			9
	MEX4	PUB		32	6	-			-	N.E.
	MEX5	PUB		53	12				5	9
	MEX6	PUB		56	10	4	17		6	14
	MEX7	PUB		65	16	-	25		2	N.E.
	MEX8	PUB		47	11		7		9	13
	MEX9	PUB		53	12		14		5	9
	MEX10			57	13	4	17		6	7
	MEX11	PUB	8	53	12		14		5	9
	MEX12	PUB		54	9	5	17		4	11
	MEX13	PUB		53	12		14		5	9
	MEX14	PUB		47	6	4	7		6	17
	MEX15	PUB		42	5	-	13		-	9
	MEX16	PUB		53	12	4	14		5	9
	MEX17	PUB					14			9
	MEX18	PRI		55	11	3	19		6	4
	MEX19	PUB		53		4	14			9
	MEX20	PRI		53	12	4	14		5	9
MEX21	PUB	8	44	3	-	10		-	9	
MEX22	PRI		54	11	-	16		5	4	
MEX23	PRI	9	41	10	-	5		9	N.E.	
MEX24	PUB	6	36	7	-	9		3	5	
MEX25	PUB		32	10	-	11		-	N.E.	
MEX26	PUB		26	4	-	9		-	8	
MEX27	PRI	8	54	10	4	16		6	13	
MEX28	PUB		32	7	-	13		-	N.E.	
NIC	NIC1		6	28	6	-	4		-	N.E.
PRY	PRY1	PRI	6	44	9	-	8		5	11
	PRY2	PRI	10	83	17	-	27		3	N.E.
	PRY3	PRI	8	61	6	-	14		5	15

Pais	Cód. centro **	Iniciativa	Semestres	Cursos N.º	Cursos formación general N.º	Cursos optativos N.º	Cursos CCEE N.º	Cursos formación específica N.º	Otras disciplinas N.º	Práctica %
PAN	PRV4	PUB	2	14	1	1	4		-	N. E.
	PRV5	PRI	4	14	-	-	5		-	N. E.
	PRV6	PRI	4	48	6	-	16		8	6
PER	PER1	PUB	10	40	10	-	11		-	13
	PER2	PUB		37	4	2	6		5	16
	PER3	PRI		76	12	2	22		16	8
	PER4	PUB		62	8	3	20		4	10
	PER5	PUB		65	21	-	26			6
	PER6	PRI		68	17	2	14		10	9
	PER7	PUB		63	12	-	26		-	8
	PER8	PUB		72	10	-	20		4	11
	PER9	PRI		75	19	8	38		-	5
	DOM	DOM1		PUB	4	67	11	-	16	
DOM2		PRI		57	7	2	19		9	11
DOM3		PRI	12	64	13	-	20		6	9
URY	URY1	PUB/PRI	8	60	5	-	22		2	10
VEN	VEN1	PRI	10	55	5	2	15		8	9
	VEN2	PRI		49	10	-	16		1	8
	VEN3	PUB		78	18	2	19		1	8
<i>Promedio general</i>				8,2	50,1	9,7	1,6	14	3,5	31

Nota: siglas utilizadas: N. A. (no aplica); S. P. (sin posición) y N. E. (no específica).

* No todas las instituciones ofrecen información sobre las horas o créditos de cada asignatura.

** En el anexo se ofrece el listado de centros que forman la muestra, con sus códigos indicados en esta tabla.

Fuente: elaboración propia, con datos de página web de cada institución.

En relación con los datos de la Tabla 2, se presentan casos particulares. Por ejemplo, Brasil es el único país de Latinoamérica que no cuenta con una titulación específica para EAPI; en su lugar, aquellos que llevan a cabo la titulación de Pedagogía son los mismos que imparten la docencia del nivel. Por lo tanto, se incluye esta malla curricular en el análisis.

En Chile existen diferencias entre las universidades públicas y las estatales públicas. Las universidades públicas son propiedad nacional, pero solo reciben una cuarta parte del presupuesto económico. En cambio, las estatales públicas o *tradicionales* se caracterizan por ser instituciones de derecho privado. En este estudio, para cumplir con la homogeneidad de conceptos, diferenciaremos las instituciones de iniciativa pública de aquellas que no son de orden privado.

Guatemala, Honduras y Paraguay solo ofrecen la titulación en universidades privadas. En el caso de Paraguay, se debe considerar que el Instituto Nacional de Educación Superior, Universidad Dr. Raúl Peña, también la ofrece, pero no cuenta con el material curricular disponible para su análisis.

En cuanto a las instituciones ecuatorianas, se observa una alta prevalencia de titulaciones no presenciales y semipresenciales. Ejemplos de esto son la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE (anteriormente llamada Escuela Politécnica del Ecuador), con modalidades de titulación presencial y a distancia, y la Universidad Pontificia Católica del Ecuador, con modalidades presencial y semipresencial. En Nicaragua, la mayoría de las universidades son privadas; solo la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua ofrece la opción pública de estudios en el área de Educación.

A continuación, se realiza un análisis comparativo sobre la distribución por áreas de formación. Se evidencia que, en lo que respecta a la flexibilidad de las mallas curriculares de la titulación de EAPI, 52 instituciones ofrecen posibilidades de realizar cursos optativos de formación, mientras que las asignaturas de otras disciplinas se imparten en 86 instituciones (Tabla 2), lo que corresponde al 3,5 % del total de asignaturas impartidas. Es importante tener en cuenta que esta clasificación incluye asignaturas como Inglés y otros idiomas, Ética profesional o Principios del conocimiento.

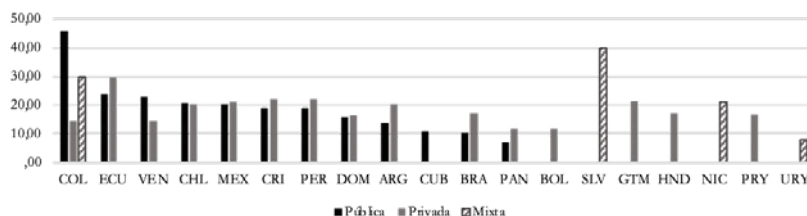
El análisis de diferencias en las categorías “número total de semestres” y “número total de cursos” la prueba de Kruskal-Wallis muestra diferencias estadísticamente significativas entre los países para la educación pública ($p \leq 0,001$ para “total semestres” y $p \leq 0,05$ para “total cursos”); en cuanto a la privada, no hay diferencias significativas entre países en estas dos variables.

En general, se observa un desequilibrio en la organización de las titulaciones en los promedios y porcentajes de cada tipo de formación. La formación específica, que comprende las asignaturas propias de la titulación, corresponde al 42 %; las asignaturas de Ciencias de la Educación (CCEE) al 27 %; las de formación general al 19 %; las asignaturas de otras disciplinas constituyen el 7 % de la formación y, finalmente, las asignaturas electivas conforman el 3 % del currículo.

Es importante destacar que, de los resultados anteriores, las prácticas pedagógicas corresponden al 31 % del 42 % de las asignaturas de formación específica (como se señaló). Como se puede apreciar, la organización de las mallas curriculares de la titulación de EAPI en ALYC presenta importantes diferencias. A continuación, se ofrecen los resultados del análisis de los datos. En función de los elementos más relevantes, hemos representado los datos en gráficas para poder comparar los valores entre países y entre tipos de institución: pública, privada o mixta (combinada).

Figura 1.

Porcentaje de cursos de formación general en la titulación, en función de financiación

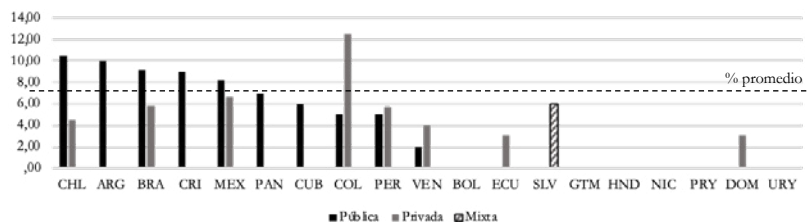


Fuente: elaboración propia.

En la figura 1 se observa que, en general, la tendencia de distribución de las horas de formación general es baja y las tendencias de ambas modalidades (pública o privada) son similares. El promedio de todos los países está en 19,5 %. Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis de contraste confirman las diferencias estadísticamente significativas en la proporción de cursos de formación general en los currículos de los centros públicos entre diferentes países ($p \leq 0,05$).

Figura 2.

Porcentaje de cursos de formación optativa en la titulación, en función de financiación



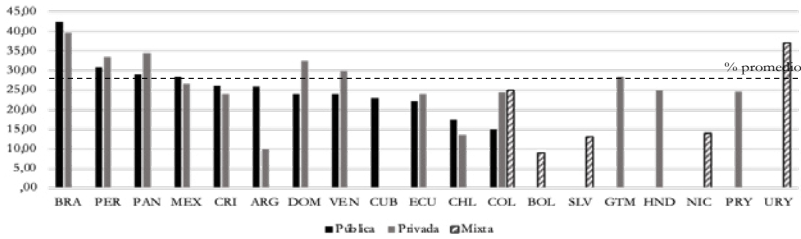
Fuente: elaboración propia.

Desde la figura 2 se evidencia que las instituciones privadas, en su mayoría, no suelen invertir muchas horas en la formación optativa en su oferta, salvo en el caso de Colombia. En general, Colombia, Chile, Argentina, Brasil, Costa Rica y México son los países que ofrecen más tasas de cursos de formación optativa, aunque esta no supera el 13 % de la titulación. El promedio de todos los países está en un 7,3 %. Los análisis no revelan diferencias entre países, ni entre grupos de v_{SE} (Tabla 1), ni entre grupos marcados por la iniciativa (pública o privada) en esta categoría.

Este escenario nos hace comprender y tener en cuenta que la formación del profesorado de EAPI en la región cuenta con una estructura heterogénea y con requisitos de ingreso diferentes, que además presenta diferencias significativas en la manera de desarrollar sus currículos institucionales.

Figura 3.

Porcentaje de cursos de formación en CCEE, en función de financiación

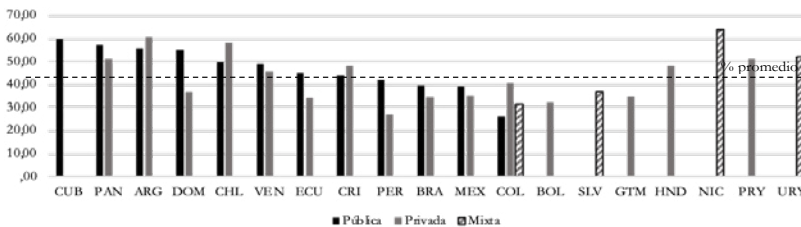


Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los cursos de formación en el área de CCEE (figura 3), que responden a las asignaturas básicas que todo docente debe manejar, tienen un porcentaje un tercio más bajo que las asignaturas específicas y en promedio son solo 14 asignaturas (27,7 %) que se desarrollan en el proceso de formación inicial de los docentes. El contraste revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la proporción de las asignaturas de formación en CCEE entre los currículos de los países diferenciados para centros de iniciativa pública ($p \leq 0,01$) y privada ($p \leq 0,05$). Podemos destacar de manera positiva a Brasil, Panamá, República Dominicana y Venezuela sobre otros países en cuanto a la proporción de cursos centrados en las CCEE.

Figura 4.

Porcentaje de cursos de formación específica, en función de financiación



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la formación específica (figura 4), el promedio de todos los países está en 42,6 %. El contraste revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la proporción de las asignaturas de formación específica entre los currículos de los países diferenciados para centros de iniciativa pública ($p \leq 0,01$) y privada ($p \leq 0,05$). Cuba, Panamá, Argentina y Nicaragua están entre los países que ofrecen un mayor porcentaje de horas en su promedio.

Discusión y conclusiones

En función del objetivo señalado en este trabajo, podemos afirmar que se ha realizado una primera aproximación a los currículos de las instituciones que se encargan de formar al profesorado de nivel de primera infancia en países de la región latinoamericana. Asimismo, los resultados pueden considerarse representativos para los países elegidos, pues la muestra seleccionada de mallas curriculares fue reunida cumpliendo con exigencias de estratificación.

En cuanto a las diferencias detectadas en las estructuras de formación inicial del profesorado en las distintas organizaciones de las titulaciones impartidas por las instituciones de educación superior de la región, se han observado diferencias genéricas en la categoría de la oferta pública educativa y menos en la oferta privada o mixta. Por una parte, dentro de los contenidos de las mallas curriculares, se hace evidente la necesidad de repensar la desarticulación que existe entre las titulaciones de la región, las cuales, a pesar de intentar cumplir con el mismo objetivo pedagógico, desarrollan asignaturas que tienen poca concentración de formación educativa, dejando de lado escasos mecanismos de investigación o desarrollo de competencias pedagógicas, entendidas como una composición de habilidades cognitivas y prácticas, conductuales y sociales (Carvalho *et al.*, 2021). Por ello, existe un notorio desequilibrio entre la disciplina, licenciatura, prácticas y formación general que desencadena una sobrecarga académica en algunas mallas y, en otras, al contrario, se observan carencias evidentes. Es necesario que las titulaciones incorporen de manera suficiente y armónica segundos idiomas, y que mejoren el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), asignaturas que fortalezcan las habilidades de empleabilidad, normativas de inclusión, gestión educativa, convivencia escolar, entre otras.

Podemos afirmar que en los países de ALYC se privilegia el repertorio específico para la formación inicial, que desde nuestra perspectiva debe ser mayormente influenciado por un empoderamiento profesional, realizando una construcción mucho más compleja y no solamente desde una concepción técnica, para que el profesorado pueda reconocerse como agente con la capacidad de tomar decisiones respecto a su especialidad.

A nivel de los conglomerados formados por el VSE, no se observan diferencias en cuanto a las categorías de análisis curricular, tanto en el grupo general como segregando por el tipo de iniciativa (pública o privada). Estos datos indican que las tendencias de políticas educativas en la región son generalmente similares, aunque existen diferencias contextuales. Brasil, Colombia, Argentina son los países que destacan en cuanto a la oferta de cursos formativos de las titulaciones, dedicación de recursos y el interés en la mejora mediante la incorporación de las agencias evaluadoras.

Referente a lo mismo, se hace necesario ahondar en la valoración e importancia del nivel de primera infancia, considerando que esto está ligado justamente con la formación específica que recibe el profesorado que ejercerá más tarde en las aulas del nivel, teniendo en cuenta que las instituciones de educación superior que forman a los estudiantes de algunos de los países de la región contemplan notables diferencias entre las instituciones públicas y privadas; dándose diferencias significativas entre los países para todas las categorías analizadas, salvo la proporción, que sigue la lógica de profundizar en los modelos de cada país y comprender así los elementos orientativos de las políticas educativas actuales (Concha-Díaz *et al.*, 2019; 2021).

Además, en ALYC la docencia se ha convertido en una profesión con poca valoración social, que no atrae a los mejores candidatos y quienes ingresan a las instituciones de formación superior, en las titulaciones que estamos estudiando, son aquellos estudiantes que tienen baja trayectoria educativa, inferior a quienes acceden a otro tipo de titulaciones con mayor valor social. No obstante, se reconoce también que actualmente todos los países de ALYC están asumiendo fuertes compromisos políticos y económicos para fortalecer la primera infancia; las sociedades cada vez entienden que es una etapa crucial en la vida de los individuos y que con una educación inicial de calidad bajarían las tasas de segregación escolar, la cual incide negativamente en el rendimiento escolar de los estudiantes (Murillo y Graña, 2021).

Es incuestionable que sin educadores preparados no se pueden lograr resultados educativos satisfactorios en los niños y niñas (Avalos, 2014). Algunos informes internacionales, como el propuesto por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018), sostienen que la calidad de los sistemas educativos no puede exceder la calidad de sus directores y profesores. La calidad de estos últimos no puede exceder su formación, sus prácticas, sus oportunidades para colaborar y desarrollarse en los entornos de aprendizaje en los que están inmersos.

En este sentido, el desarrollo profesional del profesorado de EAPI requiere consolidarse desde diversos campos; debe ser un profesorado con la capacidad de dominar distintas ciencias que se desarrollan en el aula, como la Psicología, Pedagogía, Sociología, Conocimiento de Políticas públicas, Gestión Educativa, manejo de idiomas, manejo de TIC, entre otras disciplinas. Es importante que el profesorado posea una base de conocimiento legítima de la profesión, pero también desarrolle una perspectiva más pedagógica. Asimismo, diferentes autores hacen énfasis en que las prácticas pedagógicas son imprescindibles para completar las experiencias educativas (Orozco, 2017; Reggio, 2010). De esta manera, si las titulaciones están altamente dotadas de estos componentes y los

estudiantes tienen una alta participación en lo que respecta al carácter profesional, será un factor trascendental en su preparación, actualización y profesionalismo.

Se señalan cuestiones de limitación y perspectiva. La principal limitación fue la falta de información actualizada disponible sobre la formación para la atención y educación de la primera infancia, así como la presencia de importantes variaciones respecto al orden temporal de la información, existiendo países que tienen márgenes de tiempo de actualización muy antiguos.

Entre las líneas de investigación futuras se pueden destacar ideas respecto a la ampliación de los hallazgos del estudio. Es preciso seguir realizando estudios sobre las distintas dimensiones que integran la primera infancia. Si se llevan a cabo investigaciones periódicas, se contaría con una base de datos actualizada para poder resolver los nudos críticos de cada país y crear un panorama regional más completo. Se considera relevante realizar ejercicios similares con los demás profesionales de EAPI que se desempeñan dentro del nivel, como los asistentes, ya que tienen una formación inicial y desarrollo profesional diferente, pero sus experiencias cotidianas repercuten en los niños y niñas de sus centros educativos. Asimismo, el fomento de las competencias complementarias y colaborativas entre los profesionales es un enfoque relevante para las políticas públicas de la región.

Finalmente, debemos identificar cómo se integran en la educación universitaria conceptos como *bienestar social, equidad, participación, sostenibilidad o integración a la diversidad*, es decir, los referentes de cohesión social, y qué indicadores son los encargados de acreditar su evolución. En este sentido, sería conveniente realizar un mapeo de los indicadores más usuales que se utilizan para evaluar a los egresados de las titulaciones que atienden el nivel de EAPI en los países de la región y analizar su alineación a las competencias profesionales centradas en los conceptos antes señalados y que deben tener los profesionales que desempeñan la labor educativa para la mejora de la cohesión social.

Agradecimientos

Agradecemos al MINECO de España y los fondos FEDER por la financiación del proyecto I+D+i UNIVECS: “Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de cohesión social”, con referencia EDU2016-78065-R, y al Gobierno de Chile por la ayuda de las becas predoctorales financiadas por ANID PFCHA/BCH <72200165>.

Referencias

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C. y Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 287-303. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n2/art17.pdf>
- Ancheta-Arrabal, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17102>
- Avalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office. http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Batres, A. (2017). Las Políticas para la Educación y Atención a la Primera Infancia y la formación de sus profesionales. Estado actual de la cuestión en la Unión Europea. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(7), 124-139. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/97>
- Blanco, M. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista enfoques educacionales*, 7(1), 11-33. <http://doi.org/10.5354/0717-3229.2005.48175>
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Grupo del Banco Mundial.
- Carvalho, P., Araújo, F. de., Scachetti, R., Seoane, M. y Oliveira-Monteiro, N. de. (2021). *Competências genéricas autorreferidas por universitários brasileiros*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(14). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5315>
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdades en Chile. *Revista Brasileña de Educación*, 19(59), 1033-1051. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900011>
- Concha-Díaz, M., Bakieva, M. y Jornet-Meliá, J. (2019) Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y el Caribe (ALYC), *Revista Publicaciones*, 49(1) 113-136. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9857>
- Concha-Díaz, V., Jornet-Meliá, J. y Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el valor social objetivo de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 89(26), 369-394. http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf

- Concha-Díaz, V., Jornet-Meliá, J. y Bakieva, M. (2022). Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de docentes de AEPI en Chile. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 25 (3), 75-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.531401>
- Concha-Díaz, V. y Léniz-Maturana, L. (2022). Análisis textual sobre la percepción de profesionales de educación parvularia en Chile acerca de las bases curriculares. *Revista Educación*, 46(2), 260-279. <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47957>
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. <https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000244074>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong Won S. y Zhou, N. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Unesco.
- Escribano, H. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Espinosa, B. (2015). La formación docente inicial (FID) en educación parvularia: desatar nudos. *Revista enfoques Educativos*, 12(1). <http://doi.org/10.5354/0717-3229.2015.43446>
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015) Transformar la formación: las voces del profesorado. *Perfiles Educativos*, 40(159), 218-222. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58777>
- Hermida, P., Barragán, S. y Rodríguez, J. (2017). La educación inicial en el Ecuador: margen extensivo e intensivo. *Analítika. Revista de Análisis Estadístico*, 14(2). https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Revistas/Analitika/Anexos_pdf/Analit_14/1a.pdf
- Jornet-Meliá, J., Sánchez-Delgado, P. y Perales, M. (2014) *La evaluación y la relevancia de la educación en la sociedad*. Universidad de Valencia.
- Jornet-Meliá, J., Bakieva, M. y Sánchez-Delgado, P. (2020). La cohesión social como objetivo de la educación: ¿Podemos especificar un modelo de calidad para realizar la evaluación de sistemas educativos? *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 239-260. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p239-260>
- Jornet-Meliá, J., Perales, M. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El valor Social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico prácticas-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4469>
- Gallardo-Rodríguez, R. Léniz- Maturana, L. Gallardo, K. y Hidalgo, H. (2023). Parent-perceived child development in preschoolers

engaging in play that includes physical activity. *Revista Internacional de Movimiento Humano y Ciencias del Deporte* 11(4), 803-811, 2023. <https://doi.org/10.13189/saj.2023.110414>

Luna, E., Pedroza, L. y Córdova, P. (2019). Alineamiento entre estándares de desempeño docente y el programa de estudios de preescolar mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(17). <http://doi.org/10.14507/epaa.27.3595>

Malpica, F. (2011). ¿Qué impide a la calidad llegar al aula? Carencias de los sistemas de gestión de la calidad y la excelencia de su aplicación al sector educativo y formativo. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 17-20. <http://hdl.handle.net/11162/87211>

Martín-Díaz, D. y León-Palencia, A. (2018). *Infancia: balance de un campo discursivo*. Universidad Pedagógica Nacional.

Mayor-Lassalle, M., Marzonetto, G y Quiroz, A. (2020). *La educación inicial en los sistemas educativos latinoamericanos para los niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Análisis comparativos de políticas de educación*. IIEP; Unesco. <https://www.buenosaires.iiep.Unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20PI%20-%20Mercedes%20Mayol.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje Informe español*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:047dfc41-acf6-444a-8e4e-4e5916343a88/talis2018-online-20190807.pdf>

Mir, M. y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255. <http://doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>

Mosquera, D. (2018). Análisis sobre la evaluación de la calidad educativa en América Latina: caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 43-55. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.003>

Murillo, F. y Duck, C. (2021). La segregación escolar comienza en educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100011>

Murillo, F. y Graña, R. (2021). Incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico: el caso de Uruguay. *Páginas de Educación*, 14(2), 96-120. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2659>

Murillo, F. y Grana, R. (2022). Profundizando en la segregación escolar por nivel socioeconómico en América latina. Un estudio en cuatro países prototípicos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-23. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11697>.

Murillo, F. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la

- educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 99-120. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a05.pdf>
- OCDE. (2001). *Schooling for Tomorrow: Trends and Scenarios*. CERI-OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/34994456.pdf>
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OCDE. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- OECD. (2022). *Quality Assurance and Improvement in the Early Education and Care Sector*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/774688bf-en.pdf?expires=1671491147&id=id&accname=guest&checksum=3CE7536BBCF2FEAE0A6C9AC629422468>
- OECD. (2022). *Staff Teams in Early Childhood Education and Care Centres*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/2b913691-en.pdf?expires=1671492485&id=id&accname=guest&checksum=048337529E-6CEF12D3F57A67365FD498>
- OMEP (2017). Organización Mundial para la Educación Preescolar-OMEP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1315-1321.
- ONU. (2019). Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2018. NU. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44445-anuario-estadistico-america-latina-caribe-2018-statistical-yearbook-latin>
- Orozco, S. (2017). El saber profesional de una maestra de infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (2), 143-157. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1103>
- Posner, G. (2001). *Análisis de currículo*. México.
- Puga, I., Polanco, D. y Corvalán, D. (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la educación. *Revista Calidad en la Educación*, 43, 57-102. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n43.44>
- Reggio, P. (2010). *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. CREC.
- Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11317>.
- Rivas, A. y Sánchez, B. (2016). Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000-2015). *RELIEVE*, 22(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8245>
- Trucco, D. (2014). *Desigualdad y políticas sociales en América Latina*. Serie políticas sociales. Cepal. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/36835/S2014209_es.pdf
- Umahara, M. (2004). En búsqueda de la equidad y calidad de la educación

de la primera infancia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(2), 21-49. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2004000200002&lng=en&tlng=es.

Unesco. (2011). Clasificación internacional normalizada de la educación. UIS; Unesco. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a60265fe-7b79-4b8b-a615-ace845e3ed1c/cine2011esp.pdf>

Unesco. (2016). *Estrategia regional sobre docentes*. OREALC; Unesco. <https://www.buenosaires.iiep.Unesco.org/es/publicaciones/estrategia-regional-sobre-docentes>

Unesco. (2018). *La atención y educación de la primera infancia, cuna de la cohesión social*. <https://es.Unesco.org/news/atencion-y-educacion-primera-infancia-cuna-cohesion-social>

Unesco. (2020). *Inclusión y educación: todos, sin excepción*. <https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Vásquez, M. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Revista Latinoamérica*, 1(60), 93-124. <https://doi.org/10.1016/j.larev.2014.10.001>

Anexo. Códigos de los centros que forman la muestra estratificada de estudio

País	Ciudad	Instituciones	Código
ARG	Neuquén	Instituto de formación docente N° 12 "Don José de San Martín"	ARG1
	Buenos Aires	Instituto superior de formación docente y técnica n° 28 y 25 de Mayo	ARG2
	Tucumán	Juvenil Instituto Moderno	ARG3
	San Luis	Universidad Autónoma de San Luis	ARG4
	Entre Ríos	Universidad Autónoma Entre Ríos	ARG5
	Buenos Aires	Universidad Nacional de Lujan	ARG6
	Entre Ríos	Escuela Normal Superior "Osvaldo Magnasco"	ARG7
	Buenos Aires	Escuela Normal Superior N°6 "Vicente López y Planes"	ARG8
	Río Negro	Instituto de Formación Docente continua "Sierra Grande"	ARG9
BOL	La Paz	Universidad Salesiana de Bolivia	BOL1
BRA	Brasilia	Universidad de Brasilia	BRA1
	Brasilia	Universidad Católica de Brasilia	BRA2
	Alagoas	Universidad Federal de Alagoas	BRA3
	Amazonas	Centro Universitario de Educación Superior	BRA4
	Amazonas	Universidad Federal de Amazonas (UFAM)	BRA5
	Bahía	Universidad Federal de Bahia (UFBA)	BRA6
	Bahía	Universidad Católica de Salvador	BRA7
	Minas Gerais	Universidad de Valle de Río Verde	BRA8
	Pará	Universidad Federal del Oeste de Pará (UFOPA)	BRA9
	Paraná	Universidad Tuiuti de Paraná (UTP)	BRA10
	Pernambuco	Universidad Federal Rural de Pernambuco	BRA11
	Río de Janeiro	Universidad del Estado de Río de Janeiro	BRA12
	Río de Janeiro	Universidad Católica de Petrópolis	BRA13
	Río Grande del Sur	Universidad Federal de Río Grande del Sur	BRA14
	Roraima	Universidad Regional de Gurupi	BRA15
	Sao Paulo	Universidad Federal de San Carlos	BRA16
	Sao Paulo	Universidad Católica de Campinas	BRA17
CHL	Antofagasta	Universidad de Antofagasta	CHL1
	Antofagasta	Universidad Central de Chile	CHL2
	Santiago, La Serena, Rancagua, Temuco	Instituto profesional de Chile	CHL3
	Santiago, Concepción y Viña del Mar	Instituto Profesional IPP	CHL4
	Santiago	Universidad Pontificia Católica de Chile	CHL5
	Concepción	Universidad de Concepción	CHL6
	Santiago	Universidad de los Andes	CHL7
	Concepción, Santiago, Valdivia, Pto. Montt.	Universidad San Sebastián	CHL8
	Temuco, La Serena, Concepción, Santiago.	Universidad Santo Tomás	CHL9
	Osorno y Pto Montt	Universidad de los Lagos	CHL10
COL	Yarumal/ Antioquia	Escuela Normal Superior "La Merced"	COL1
	Bucaramanga	Escuela Normal Superior de Bucaramanga	COL2
	Medellín, Antioquia	Universidad de San Buenaventura Medellín	COL3
	Bogotá	Pontificia Universidad Javeriana Bogotá	COL4
	Bogotá	Universidad Pedagógica Nacional	COL5

CRI	Provincia de Cartago	Universidad Florencio del Castillo (UCA)	CRI1
	San José	Universidad de Costa Rica	CRI2
	Punta arenas	Universidad Hispanoamericana	CRI3
CUB	Cienfuegos	Universidad de Cienfuegos	CUB1
ECU	Quito	Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE	ECU1
	Quito	Universidad Central de Ecuador	ECU2
	Quito	Universidad Pontificia Católica del Ecuador	ECU3
	Imbabura	Universidad Técnica del Norte	ECU4
	Esmeraldas	Universidad Técnica "Luis Vargas Torres"	ECU5
	Guayaquil	Universidad Estatal Península de Santa Elena	ECU6
	Guayas	Universidad Casa Grande	ECU7
	Loja	Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)	ECU8
	Loja	Universidad Nacional de Loja	ECU9
		Lago Agrio, San Vicente (Manabí)	Universidad Nacional de Educación, UNAE
SLV	Generalidades de la carrera de profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y Parvularia, cada Institución de Educación Superior (IES) específica la sede donde se impartirán estas carreras.		SLV1
			SLV2
GTM	Sacatepéquez y Huehuetenango	Universidad Galileo (licenciatura)	GTM1
	Ciudad de Guatemala	Universidad Rafael Landívar (Profesorado)	GTM2
	Jalapa, Jutiapa y Santa Rosa	Universidad Panamericana de Guatemala UPG (licenciatura)	GTM3
		UPG (profesorado)	GTM4
HND	Tegucigalpa y San Pedro Sula	Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM)	HND1
MEX	Aguascalientes	Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA)	MEX1
	Campeche	Instituto Campechano	MEX2
	Chiapas	Escuela Normal Rosaura Zapata Cano	MEX3
	Chihuahua	Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua	MEX4
	Coahuila	Escuela Normal de Torreón	MEX5
	Colima	Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima	MEX6
	Distrito Federal	Escuela Nacional para maestras de Jardines de Niños (ENMJN)	MEX7
	Distrito Federal	Instituto Pedagógico Anglo Español	MEX8
	Distrito Federal	Escuela Normal para educadores de la Ciudad de México	MEX9
	Distrito Federal	Universidad del desarrollo empresarial y pedagógico (UNIVDEP)	MEX10
	Durango	Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo	MEX11
	Estado de México	Escuela Normal de Jilotepec	MEX12
	Estado de México	Escuela Normal No.3 de Nezahualcóyotl y de Toluca	MEX13
	Guanajuato	Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato	MEX14
	Guanajuato	Universidad Continente Americano	MEX15
	Guerrero	Escuela Normal Particular Justo Sierra	MEX16
	Hidalgo	Escuela Normal "Valle del Mezquital"	MEX17
	Jalisco	Colegio Decroly, campus "Vallarta" y "Guadalajara"	MEX18
	Jalisco	Escuela normal para educadoras Guadalajara	MEX19
	Michoacán	Escuela Normal Particular Anáhuac	MEX20
	Morelos	Escuela Normal Urbana Federal Cuautla	MEX21
	Nuevo León	Instituto Internacional para el Desarrollo	MEX22
	Puebla	Instituto Universitario Boulanger	MEX23

	Puebla	Universidad Tolteca de México	MEX24
	San Luis Potosí	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	MEX25
	Sinaloa	Universidad Pedagógica del estado de Sinaloa	MEX26
	Veracruz	Colegio La Paz de Veracruz	MEX27
	Yucatán	Universidad Pedagógica de Yucatán	MEX28
NIC	Las normas jurídicas de Nicaragua, establecen un reglamento con decreto ejecutivo para todas las escuelas normales del país, que ofrecen la titulación de educación primaria con mención en educación inicial. No existe información para las universidades que ofrecen la titulación.		NIC1
PRY	Alto Paraná y Asunción	Universidad Católica Ntra. Señora de la Asunción	PRY1
	Asunción	Universidad Politécnica y Artística de Paraguay (UPAP)	PRY2
	Asunción	Universidad Iberoamericana (UNIBE)	PRY3
PAN	Bocas de Toro	Universidad de Panamá	PRY4
	Coclé, Chiriquí, Darién y Veraguas	Universidad ISAE	PRY5
	Panamá	Universidad Metropolitana de Educación, Ciencias y Tecnología (UMECIT)	PRY6
PER	Lima	Universidad Nacional de Educación E. Guzmán y Valle (UNE)	PER1
	Lima	Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Educación Inicial "Emilia Barcia Boniffatti"	PER2
	Lima	Universidad Peruana Los Andes	PER3
	Ancash	Universidad Nacional del Santa (UNS)	PER4
	Arequipa	Universidad Nacional de S.A. de Arequipa	PER5
	Arequipa	Universidad Católica San Pablo	PER6
	Huancavelica	Universidad Nacional de Huancavelica	PER7
	Tumbes	Universidad Nacional de Tumbes	PER8
	Tacna	Universidad Católica de los Ángeles de Chimbote	PER9
DOM	Santo Domingo	Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)	DOM1
	Santo Domingo	Universidad Católica Santo Domingo	DOM2
	Santiago	Universidad Nacional Evangélica	DOM3
URY	Uruguay aprobó en el año 2018, en su acta 8 resolución 39, la malla curricular y créditos por asignatura de la carrera de Maestro de Primera Infancia		URY1
VEN	Caracas	Universidad Católica Andrés Bello	VEN1
	Carabobo	Universidad Panamericana del Puerto (UNIPAP)	VEN2
	Mérida, Táchira, Trujillo, Tovar y Vigía	Universidad de los Andes	VEN3