

EDUCACIÓN INICIAL Y FORMACIÓN DOCENTE

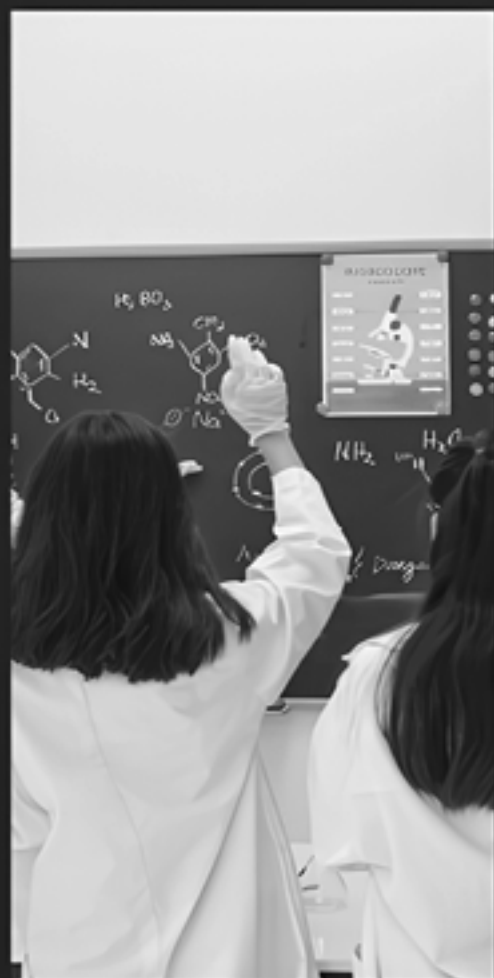


INNOVACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL ANTE LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

**Victoria Flor Carrillo Torres
Silvia Cristina Torres Guizado
Carmen Luden Díaz Chávez
Tania Zayda Cuellar Camarena
Carmen Flor Padilla Huarac**

ARCO
EDITORES ● ● ●

EDUCACIÓN INICIAL Y FORMACIÓN DOCENTE



INNOVACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL ANTE LOS
DESAFIOS DEL SIGLO XXI

Victoria Flor Carrillo Torres
Silvia Cristina Torres Guizado
Carmen Luden Díaz Chávez
Tania Zayda Cuellar Camarena
Carmen Flor Padilla Huarac

ARCO
EDITORES ● ● ●

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educación inicial y formación docente [livro eletrônico] : innovación y desarrollo profesional ante los desafíos del siglo XXI / Victoria Flor Carrillo Torres... [et al.]. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2026.
PDF

Outros autores: Silvia Cristina Torres Guizado, Carmen Luden Díaz Chávez, Tania Zayda Cuellar Camarena, Carmen Flor Padilla Huarac.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-642-2

1. Competências 2. Educação básica 3. Políticas públicas 4. Professores – Formação 5. Tecnologia educacional I. Carrillo Torres, Victoria Flor. II. Torres Guizado, Silvia Cristina. III. Díaz Chávez, Carmen Luden. IV. Cuellar Camarena, Tania Zayda. V. Padilla Huarac, Carmen Flor.

26-334221.0

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



10.48209/978-65-5417-642-2

*Este livro é o resultado de uma pesquisa científica em atividades de ciência e tecnologia.
O trabalho foi revisado por pares acadêmicos externo antes de ser publicado.*



CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS.....	7
ÍNDICE DE FIGURAS.....	8
RESUMEN.....	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I.....	13
FUNDAMENTO BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	13
1.1. Definición de la educación infantil: enfoques, propósitos y evolución histórica.....	13
1.2. Principio pedagógicos y psicológicos del desarrollo en estudiantes de la etapa preescolar.....	16
1.3. La educación infantil como derecho y base de la equidad social.....	20
1.4. El currículo en la educación inicial: componentes y características generales.....	22
1.5. Fundamentos didácticos y el rol del docente en la educación inicial.....	24
1.5.1. Funciones pedagógicas, afectivas y sociales del educador.....	25
1.5.2. Componentes esenciales en la docencia inicial.....	29
CAPÍTULO II.....	31
LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INICIAL: ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	31
2.1. Principales paradigmas de la formación docente.....	31
2.1.1. Paradigma conductista.....	31
2.1.2. Paradigma tradicional de oficio.....	34
2.1.3. Paradigma humanista.....	36
2.1.4. Paradigmas indagador, reflexivo o crítico.....	38
2.2. Políticas internacionales en la formación de docentes del nivel inicial: Unesco, Unicef y otros.....	40
2.3. Teoría y práctica en la formación inicial: importancia entre el conocimiento y la experiencia profesional.....	43
2.4. La formación continua: derecho y obligación del profesional en educación inicial.....	45

CAPÍTULO III.....	48
TENDENCIAS Y DESAFÍOS ACTUALES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL.....	48
3.1. Innovación educativa y metodología activa en la formación docente....	48
3.2. Educación digital y competencias digitales del educador infantil.....	51
3.3. Formación docente en contextos de diversidad cultural e inclusión social	54
3.4. Desigualdad en la formación profesional de docentes del nivel inicial	56
3.5. Condiciones y entornos laborales, reconocimiento profesional docente y vocación pedagógica.....	58
3.6. Ética profesional y crisis educativa frente a los contextos educativos cambiantes.....	62
CAPÍTULO IV.....	65
RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCADORES DEL NIVEL INICIAL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA	65
4.1. Metodología.....	68
4.2. Resultados.....	71
4.3. Discusión.....	76
4.4. Conclusiones.....	79
CAPÍTULO V.....	81
PERSPECTIVAS Y PROYECCIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL NIVEL INICIAL.....	81
5.1. Educación ambiental y ciudadanía global en la formación de educadores de la primera infancia.....	81
5.2. Integración de la tecnología y los recursos digitales en la formación de educadores.....	85
5.3. El nuevo perfil y la adquisición de competencias del profesional docente en el siglo XXI.....	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
SOBRE LOS AUTORES.....	102

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Características del paradigma tradicional de oficio en la formación docente.....	34
Tabla 2 Características del paradigma crítico-reflexivo.....	39
Tabla 3 Ámbitos de la innovación educativa.....	49
Tabla 4 Recursos utilizados para la adquisición de datos.....	70
Tabla 5 Artículos seleccionados según sus aspectos formales y de contenido	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Metodologías activas.....	50
Figura 2 Dimensiones de las competencias digitales.....	54
Figura 3 Diagrama de flujo PRISMA.....	71
Figura 4 Desarrollo porcentual de los artículos seleccionados según su año de publicación.....	76

RESUMEN

Este estudio presenta una revisión sistemática de la literatura reciente sobre la formación profesional de educadores del nivel inicial, con el propósito de identificar los retos estructurales y las oportunidades emergentes que configuran este campo. A través de la aplicación del método PRISMA y la consulta de las bases de datos Scopus y SciELO, se seleccionaron 15 estudios publicados entre 2021 y 2025 que abordan dimensiones clave de la preparación docente: integración pedagógica, competencias digitales, desarrollo socioemocional, identidad profesional y condiciones institucionales. Los resultados evidencian tensiones persistentes entre los modelos formativos tradicionales y las exigencias contemporáneas. Se destacan brechas relacionadas con la débil articulación entre teoría y práctica, la limitada especialización en áreas críticas y la desigual disponibilidad de recursos tecnológicos. A la vez, se señalan oportunidades significativas asociadas a la incorporación de tecnologías educativas, el fortalecimiento de la mentoría, la implementación de experiencias auténticas, la formación continua situada y la construcción de enfoques colaborativos orientados hacia la reflexión crítica y la equidad. Los hallazgos subrayan la necesidad de replantear la formación inicial y continua desde enfoques integrales y contextualmente relevantes, capaces de responder a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que atraviesan la educación infantil. La síntesis presentada ofrece orientaciones para el diseño de políticas y programas formativos que busquen consolidar un perfil docente pertinente, actualizado y acorde con las demandas de la primera infancia.

Palabras clave: educación inicial, docente, formación

ABSTRACT

This study presents a systematic review of recent literature on the professional training of early childhood educators, with the aim of identifying the structural challenges and emerging opportunities that shape this field. Using the PRISMA method and consulting the Scopus and SciELO databases, 15 studies published between 2021 and 2025 were selected that address key dimensions of teacher preparation: pedagogical integration, digital skills, social-emotional development, professional identity, and institutional conditions. The results reveal persistent tensions between traditional training models and contemporary demands. Gaps related to the weak articulation between theory and practice, limited specialization in critical areas, and unequal availability of technological resources are highlighted. At the same time, significant opportunities associated with the incorporation of educational technologies, the strengthening of mentoring, the implementation of authentic experiences, situated continuing education, and the construction of collaborative approaches oriented toward critical reflection and equity are pointed out. The findings underscore the need to rethink initial and continuing training from comprehensive and contextually relevant approaches capable of responding to the social, cultural, and technological transformations affecting early childhood education. The summary presented offers guidance for the design of training policies and programs that seek to consolidate a relevant teaching profile that is up to date and in line with the demands of early childhood.

Keywords: early childhood education, teaching, training

INTRODUCCIÓN

La educación infantil constituye una de las etapas más significativas en el desarrollo integral del ser humano, ya que en ella se sientan las bases cognitivas, emocionales, sociales y éticas que influyen de manera decisiva en los aprendizajes posteriores y en la construcción de la personalidad. En este contexto, la formación profesional de los docentes del nivel inicial adquiere un papel estratégico, pues de su preparación, competencias y compromiso pedagógico depende en gran medida la calidad de las experiencias educativas ofrecidas a la primera infancia.

A lo largo del tiempo, los avances tecnológicos han influido en diversos aspectos del ser humano, entre ellos el ámbito educativo. Por esta razón, la formación de los futuros docentes del nivel inicial debe adecuarse a estos cambios. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje enfrenta desafíos que deben ser asumidos y superados con el fin de formar profesionales competentes para el futuro, considerando además las desigualdades educativas que persisten en la actualidad. Asimismo, es fundamental que los docentes —en conjunto con las políticas de formación y las instituciones educativas— desarrollen una formación continua y no se limiten únicamente a la inicial, ya que esto fortalece su valor profesional y les permite brindar una educación de mayor calidad.

El primer capítulo presenta los fundamentos básicos de la educación infantil, incluyendo su definición, evolución histórica, principios pedagógicos y psicológicos del desarrollo en la etapa preescolar, el currículo de la educación inicial y el rol del docente como agente pedagógico, afectivo y social. El segundo capítulo se centra en la formación docente, analizando los principales paradigmas pedagógicos, las políticas educativas internacionales impulsadas por organismos como la Unesco y Unicef, la relación entre teoría y práctica en la formación inicial y la importancia de la formación continua como derecho y responsabilidad profesional. El tercer capítulo examina las tendencias y desafíos actuales de la formación profesional docente, abordando la in-

novación educativa, las metodologías activas, el desarrollo de competencias digitales, la atención a la diversidad cultural, la inclusión social, las desigualdades formativas, las condiciones laborales y la ética profesional frente a contextos educativos cambiantes. El cuarto capítulo desarrolla una revisión sistemática sobre los retos y oportunidades en la formación de educadores del nivel inicial, permitiendo identificar avances, limitaciones y áreas de mejora. Finalmente, el quinto capítulo presenta las perspectivas y proyecciones de la formación docente en el siglo XXI, destacando la educación ambiental, la ciudadanía global, la integración de la tecnología y la consolidación de un nuevo perfil profesional orientado a una educación infantil de calidad.

En conjunto, este trabajo aspira a fortalecer la reflexión académica mediante un análisis crítico y fundamentado de la educación infantil y la formación docente en el nivel inicial. También busca aportar referentes teóricos y pedagógicos que contribuyan a la mejora continua de los procesos formativos de los educadores de la primera infancia. Finalmente, reconoce el rol estratégico del docente de educación inicial como agente clave en la transformación educativa, el desarrollo integral de los niños y la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTO BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

La educación infantil representa una etapa decisiva en el desarrollo integral del ser humano, ya que durante los primeros años de vida se consolidan las bases cognitivas, emocionales, sociales y éticas que impactan significativamente en los aprendizajes futuros. Por ello, comprender los fundamentos teóricos, pedagógicos y psicológicos que sustentan la educación infantil resulta indispensable para garantizar prácticas educativas pertinentes, equitativas y de calidad. En esa línea, este capítulo se orienta a analizar los principios esenciales que definen la educación inicial como un proceso formativo intencional, sistemático y socialmente relevante.

1.1. Definición de la educación infantil: enfoques, propósitos y evolución histórica

De acuerdo con el *Diccionario panhispánico del español jurídico* (s. f.), la educación infantil se define como la “etapa del sistema educativo con identidad propia, que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad”. En el territorio peruano, según la Ley 28044, la educación inicial es el primer nivel de la educación básica regular y atiende a niños menores de seis años, reconociendo esta etapa como fundamental para su desarrollo integral. Se desarrolla tanto de manera escolarizada como no escolarizada, respondiendo a las diversas realidades de la infancia. El Estado no solo garantiza el acceso educativo, sino que también asume responsabilidades en salud y nutrición mediante un trabajo intersectorial. Con la participación activa de la familia y la comunidad, la educación inicial promueve prácticas de crianza que fortalecen el desarrollo socioafectivo y cognitivo, la expresión oral y artística, la psicomotricidad y el respeto pleno de los derechos de los niños.

Sin embargo, la importancia que tiene actualmente la educación inicial no siempre fue la misma, sino que ha evolucionado con el paso de los años.

Busto (2023) explica que en Grecia la educación era clave para el desarrollo social y se promovía tanto el fortalecimiento físico como mental de los niños. Roma continuó este legado al darle valor a la alfabetización básica, especialmente para formar ciudadanos, aunque con diferencias marcadas entre las clases sociales. Tras la caída del Imperio romano, la educación infantil perdió relevancia. Durante la Edad Media, esta quedó casi exclusivamente en manos de la Iglesia y se centró en la moral. Además, al estar reservada a la nobleza, generó altos índices de analfabetismo.

Con la Ilustración del siglo XVIII, surgió una nueva mirada: pensadores como Rousseau y el padre Feijóo defendieron una educación más humana, respetuosa y en lengua materna. La Revolución francesa consolidó la educación como un derecho, mientras que la Revolución Industrial impulsó la alfabetización, aunque también evidenció la explotación infantil. En los siglos XIX y XX se crearon jardines de infancia y nuevas teorías pedagógicas centradas en el desarrollo integral del niño. Hoy, la educación infantil es reconocida como una base esencial para el aprendizaje y la vida, lo que explica su creciente valoración y demanda en la sociedad actual (Busto, 2023).

En el Perú, la educación inicial se remonta a 1896, cuando Juana Alarco de Dammert impulsó acciones asistenciales para niños menores de cinco años mediante la Sociedad Auxiliadora de la Infancia, atendiendo principalmente a familias vulnerables. Años más tarde ocurrió un hito fundamental, cuando el 25 de mayo de 1931 las educadoras Emilia y Victoria Barcia Bonifatti fundaron el primer jardín de infancia en el Parque de la Reserva de Lima, hecho que hoy se recuerda como el Día de la Educación Inicial. Décadas después, en 1972, este nivel fue reconocido oficialmente con la Ley General de Educación 19326. Las hermanas Barcia, inspiradas en corrientes pedagógicas modernas, expandieron así la educación inicial a todo el país. Con el tiempo, las políticas educativas buscaron su universalización, respaldadas por investigaciones que demostraron la importancia de los primeros años para el desarrollo integral (Morante, 2021).

A lo largo de su evolución, la educación infantil ha sido concebida desde diferentes enfoques que reflejan los cambios sociales, culturales y edu-

cativos de cada época. En sus orígenes, predominó un enfoque asistencial, centrado fundamentalmente en la atención, el cuidado y la protección del niño, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. Bajo esta concepción, las instituciones destinadas a la primera infancia cumplían una función principalmente custodial, orientada a garantizar la higiene, la alimentación y la seguridad, más que a promover aprendizajes sistemáticos (Iturrioz, 2018). Posteriormente, se fue consolidando un enfoque educativo, que reconoce la educación infantil como un periodo fundamental para el desarrollo cognitivo, social, emocional y lingüístico. Este enfoque supuso la incorporación de objetivos formativos, la organización curricular y la profesionalización del personal docente, integrando la educación infantil dentro de los sistemas educativos formales (Zabalza, 2006).

Más adelante, se incorporó una visión preventiva y compensadora, que destaca el papel de la educación infantil en la detección temprana de posibles dificultades en el desarrollo y en la reducción de desigualdades sociales y educativas. En la actualidad predomina un enfoque integral (Secretaría de Educación Pública, 2013), que concibe al niño como un ser global y sitúa su bienestar y desarrollo pleno en el centro de la acción educativa. Este enfoque promueve una atención equilibrada a todas las dimensiones del desarrollo infantil y subraya la importancia de crear entornos educativos seguros, afectivos y estimulantes, respetuosos de los ritmos individuales y del contexto sociocultural en el que se inscribe el niño.

Como se ha podido observar, la educación infantil ha evolucionado en sus principios, enfoques y teorías pedagógicas, consolidando el carácter esencial de educar a los niños desde los primeros años de vida. En esta línea, López (2021) destaca por qué es importante desarrollar la educación infantil.

- Etapa clave para el desarrollo de la personalidad: Los primeros años de vida, desde el nacimiento hasta alrededor de los seis o siete años, son un periodo donde se forman las bases de la personalidad, la manera de ser del niño y cómo se relaciona con su entorno.
- Oportunidad única para un crecimiento saludable y armónico: Una educación bien orientada puede favorecer que ese desarrollo sea equilibrado y positivo en todos los ámbitos de la vida del niño.

- Evita el riesgo de efectos acumulativos negativos: Brindar experiencias educativas y cuidados de calidad ayuda a prevenir que pequeños obstáculos se transformen en limitaciones duraderas.
- Derecho al aprendizaje y a condiciones de vida dignas: La educación infantil asegura que cada niño tenga acceso al aprendizaje desde edades tempranas, promoviendo habilidades cognitivas, bienestar, salud y dignidad, sin importar su origen social o económico.
- Compensación de desigualdades sociales: La educación temprana puede contribuir a reducir las brechas de oportunidades que sufren los niños que viven en contextos menos favorecidos.
- Complementa el entorno familiar: La educación infantil aporta experiencias adicionales y complementarias que enriquecen el desarrollo integral, desde interacciones con otros niños hasta situaciones de juego y exploración guiadas por educadores.
- Base para aprendizajes posteriores: Todo lo que un niño aprende y vive en sus primeros años se convierte en fundamento para futuros aprendizajes, pues facilita la transición y adaptación a etapas educativas posteriores.

1.2. Principio pedagógicos y psicológicos del desarrollo en estudiantes de la etapa preescolar

La etapa preescolar, que abarca aproximadamente de los tres hasta los seis años, constituye un periodo fundamental en el desarrollo integral de los infantes. Durante estos años se producen avances significativos a nivel cognitivo, emocional, social, motor y lingüístico, lo que requiere una intervención educativa basada en principios pedagógicos y psicológicos según sus características evolutivas. Entre los principios psicológicos, destacan los siguientes:

- a) Desarrollo cognitivo: Según Piaget, los niños de esta etapa se encuentran en el periodo preoperacional. En este periodo surge la función simbólica, que les permite representar la realidad a través del juego, el lenguaje y la imaginación. Además, comienzan a entender nociones bási-

cas de tiempo, como el pasado y el futuro, aunque su pensamiento sigue siendo egocéntrico: interpretan lo que sucede desde su propio punto de vista y aún les resulta difícil ponerse en el lugar de los demás. También presentan limitaciones para comprender que ciertas características de los objetos no cambian, como la cantidad, aunque varíe la forma. Su razonamiento opera de lo particular a lo particular y todavía no logran clasificar o agrupar objetos de manera lógica. A pesar de ello, esta etapa es fundamental, ya que el juego simbólico, el lenguaje y las relaciones sociales se fortalecen, lo que favorece su desarrollo emocional y social (Instituto Europeo de Educación, 2019).

b) Desarrollo socioemocional: De acuerdo con Erikson, en esta etapa el niño comienza a afirmar su autonomía, iniciativa y capacidad de acción. Por ello, es fundamental proporcionar un clima afectivo seguro que favorezca la autoestima, la expresión emocional y la construcción de relaciones positivas con iguales y adultos. Cuando los niños fortalecen estas habilidades, no solo mejoran su desempeño cognitivo, sino que también logran manejar mejor el estrés y disminuir conductas problemáticas dentro del aula. Esto propicia un clima educativo más armonioso, donde aprender se vuelve una experiencia segura y significativa. Por eso, el desarrollo socioemocional ocupa un lugar central en el campo formativo “De lo humano y lo comunitario”, destacando aspectos como el autoconocimiento, la autonomía y la autorrealización. Trabajar estas competencias desde edades tempranas contribuye a formar niños más seguros, empáticos y preparados para convivir y aprender en comunidad (Unicef, s. f.).

c) Desarrollo del lenguaje: En opinión de Bejar et al. (2025), durante la primera infancia, el cerebro presenta una gran plasticidad para aprender nuevas palabras y estructuras del lenguaje. En esta etapa, la interacción constante con adultos y pares resulta clave, ya que hablar, escuchar cuentos y participar en conversaciones cotidianas favorece la comprensión y la expresión oral. Un entorno lingüístico rico, afectivo y estimulante impulsa no solo el lenguaje, sino también el desarrollo cognitivo y emo-

cional. Sin embargo, factores como las condiciones socioeconómicas, el nivel educativo de la familia y la calidad de los estímulos pueden influir positiva o negativamente en este proceso. La alfabetización temprana, a través de la lectura compartida y el contacto con textos escritos, prepara a los niños para futuros aprendizajes escolares. Más aún, el acompañamiento emocional y el uso respetuoso del lenguaje afianzan la seguridad y la confianza para comunicarse.

d) Desarrollo psicomotor: El desarrollo motor grueso y fino es esencial para la exploración del entorno y la adquisición de aprendizajes posteriores. Por medio del movimiento y el juego, los niños mejoran sus habilidades motoras gruesas, como correr, saltar, lanzar y patear una pelota, atrapar objetos en movimiento y mantener el equilibrio sobre un solo pie. Actividades como pedalear un triciclo o caminar apoyando el talón y luego los dedos les permiten conocer mejor su cuerpo y ganar control sobre sus movimientos. Al mismo tiempo, se desarrollan las habilidades motoras finas, esenciales para la vida diaria y el aprendizaje escolar. Igualmente, dibujar figuras, usar tijeras, vestirse solos o manejar correctamente los cubiertos favorece la coordinación ojo-mano y la precisión. Estos logros, que avanzan progresivamente entre los 3 y 5 años, preparan al niño para la escritura y otras tareas académicas, y fortalecen su autoestima, independencia y confianza al interactuar con su entorno (Ramos, 2019 [2013]).

Asimismo, la acción educativa en preescolar debe basarse en principios pedagógicos que respondan a las necesidades y ritmos de desarrollo del alumnado:

- Aprendizaje significativo: Siguiendo a Ausubel, el aprendizaje será significativo cuando el niño pueda relacionar los nuevos conocimientos con sus experiencias previas, promoviendo la comprensión y la funcionalidad de los aprendizajes. Para Tusa (2022), la organización clara y atractiva de los materiales, junto con actividades dinámicas, despierta su interés y facilita la comprensión. Además, el docente, como guía, debe crear un ambiente positivo que fomente la participación activa y el descubrimiento.

- El juego como eje metodológico: Sánchez et al. (2025) consideran que, más allá de la diversión, el juego se convierte en una valiosa herramienta pedagógica que propicia el desarrollo cognitivo, social, emocional y creativo. Diversos teóricos, como Piaget, Vygotsky y Montessori, coinciden en que los niños aprenden mejor cuando participan activamente en experiencias lúdicas que despiertan su curiosidad e imaginación. En el aula, el juego puede ser libre o guiado, lo que permite al docente acompañar y orientar los aprendizajes en áreas como el lenguaje, la matemática y las habilidades socioemocionales.
- Atención a la diversidad y a los ritmos individuales: Cada niño presenta un ritmo de maduración propio, por lo que la intervención educativa debe ser flexible, inclusiva y respetuosa con las diferencias individuales. Comprender cómo aprende cada estudiante faculta al docente para acompañar mejor sus procesos, reconociendo que no todos aprenden de la misma manera ni al mismo tiempo. Los ritmos de aprendizaje indican la velocidad con la que comprenden y procesan nuevos conocimientos. Están influenciados por la edad, las características personales y el entorno familiar y cultural. Por ello, atender la diversidad requiere conocimiento pedagógico, sensibilidad y compromiso para diseñar estrategias flexibles e inclusivas (Lambraño et al., 2025).
- Globalización de los aprendizajes: Los contenidos no se trabajan de forma aislada, sino de manera integrada, partiendo de centros de interés y situaciones significativas para el alumnado. Molina y López (2017) explican que una estrategia muy utilizada para favorecer este tipo de aprendizaje es el trabajo por centros de interés, que parte de los gustos, curiosidades y necesidades de los niños. Al organizar las actividades en torno a un mismo tema, se integran diversas áreas del desarrollo, como el lenguaje, la exploración del entorno, la expresión artística y las habilidades sociales. De esta manera, los contenidos se presentan de forma más coherente y significativa, facilitando su comprensión e interiorización. Además, involucrar a las familias y a toda la comunidad educativa en los centros de interés aumenta la motivación y el compromiso de los niños.

- **Importancia del clima afectivo:** Un ambiente de confianza, seguridad y afecto es imprescindible para que el niño se sienta motivado y dispuesto a aprender. Establecer un apego seguro con el docente beneficia no solo a los niños que ya cuentan con experiencias afectivas positivas, sino especialmente a aquellos que han vivido vínculos inseguros. La calidad de los primeros vínculos, especialmente el apego con la familia, influye en la forma en que los niños se relacionan con sus docentes y compañeros, así como en su conducta y adaptación al entorno escolar. Por tal razón, es fundamental que los agentes educativos reconozcan el valor del vínculo afectivo como un verdadero motor del desarrollo (Gordillo et al., 2016).

1.3. La educación infantil como derecho y base de la equidad social

La educación infantil como derecho se estableció en la Declaración de los Derechos del Niño en 1959. En el principio 7 de dicho documento, se afirma que el niño tiene derecho a una educación gratuita y obligatoria en sus primeras etapas, orientada a fortalecer su formación integral y su cultura general. Esta educación debe brindarle igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades, su pensamiento crítico y su sentido de responsabilidad personal y social, a fin de que se integre activamente a la sociedad. El interés superior del niño debe guiar todas las decisiones relacionadas con su educación, siendo los padres los principales responsables de su orientación. Asimismo, el juego y la recreación son derechos fundamentales que contribuyen a su desarrollo, por lo que deben promoverse como parte esencial del proceso educativo, con el apoyo de la sociedad y las autoridades públicas (Organization of American States, 1959).

Pero no fue sino hasta 1989 cuando se obligó a todos los Estados a garantizar ese derecho. Esto sucedió en la Convención de los Derechos del Niño, cuyo artículo 28 reconoce el derecho de todos los niños a una educación en igualdad de oportunidades y compromete a los Estados a garantizar su cumplimiento de manera progresiva. Para ello, establece la obligación

de ofrecer educación primaria gratuita y obligatoria, ampliar el acceso a la educación secundaria en sus diversas modalidades y facilitar el ingreso a la educación superior según las capacidades de cada persona. De igual manera, los Estados deben brindar información y orientación educativa y profesional, promover la permanencia escolar y reducir la deserción. Este artículo también enfatiza que la disciplina en las escuelas debe respetar la dignidad humana del niño. Finalmente, resalta la importancia de la cooperación internacional para combatir el analfabetismo, reducir la ignorancia y facilitar el acceso a conocimientos y métodos educativos, considerando especialmente las necesidades de los países en desarrollo (Naciones Unidas, 1989).

Por su parte, el artículo 29 establece que la educación debe orientarse al desarrollo integral del niño, potenciando al máximo sus capacidades personales, intelectuales y físicas. Igualmente, debe fomentar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y los valores promovidos por las Naciones Unidas. La educación también debe fortalecer el respeto hacia la familia, la identidad cultural, el idioma y los valores propios y de otras culturas, promoviendo la convivencia en diversidad. Además, busca preparar al niño para una vida responsable en una sociedad libre, basada en la paz, la tolerancia, la igualdad y la solidaridad entre los pueblos. Asimismo, se resalta la importancia de educar en el cuidado y respeto del medio ambiente. Por último, el artículo reconoce la libertad de crear y dirigir instituciones educativas, siempre que respeten estos principios y cumplan con las normas mínimas establecidas por el Estado (Naciones Unidas, 1989).

Por otro lado, la equidad social en la educación inicial invita a reflexionar sobre las distintas realidades desde las que parten los niños, ya que no todos nacen con las mismas oportunidades. Este nivel educativo no es solo un espacio de cuidado, sino un derecho fundamental y una valiosa inversión social que puede transformar vidas. Cuando los niños, especialmente aquellos de contextos vulnerables, acceden a programas de educación inicial de calidad, se reducen las brechas educativas desde los primeros años y se fortalecen sus habilidades cognitivas y socioemocionales. Esto impacta positivamente en su futuro educativo, laboral y social. En la misma línea,

la educación inicial contribuye a disminuir desigualdades de género al brindar apoyo a las familias y permitir que las madres accedan a oportunidades laborales o educativas. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la pobreza, la ubicación geográfica, la diversidad cultural, el acceso a la tecnología y la falta de articulación entre servicios. Por ello, es necesario atender estas brechas desde la primera infancia para construir una sociedad más justa, inclusiva y con igualdad de oportunidades para todos (Sebastian, 2025).

1.4. El currículo en la educación inicial: componentes y características generales

El currículo en la educación inicial constituye el marco de referencia que orienta la acción educativa, pues establece objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta etapa, el currículo se concibe como un instrumento flexible y abierto, centrado en el desarrollo integral del niño y adaptado a sus características evolutivas, necesidades e intereses. El currículo de educación inicial se estructura en una serie de componentes interrelacionados que permiten organizar la intervención educativa de manera coherente (iLerna, 2024 [2018]):

- **Objetivos:** Expresan las capacidades que se pretende desarrollar en el alumnado al finalizar la etapa o un determinado periodo educativo. Estos objetivos se orientan al desarrollo global del niño en los ámbitos personal, social, cognitivo, comunicativo y motor, más que a la adquisición de conocimientos académicos formales.
- **Competencias:** Involucran las capacidades o destrezas que el niño debe aprender con el fin de integrarse a la sociedad. Dichas capacidades se encuentran en las áreas de psicomotricidad, comunicación, castellano como segunda lengua, matemática, y ciencia y tecnología. Todas las competencias tienen la misma relevancia y no se establecen jerarquías entre ellas, ya que se desarrollan de manera integrada y transversal (Ministerio de Educación, 2026).
- **Contenidos:** Hacen referencia al conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores que el niño va construyendo progresivamente. Se presen-

tan de forma integrada y globalizada, y están vinculados a experiencias significativas y situaciones de la vida cotidiana para evitar la fragmentación disciplinar.

- Metodología: Recoge los principios y estrategias didácticas que orientan la práctica educativa. Se priorizan metodologías activas y participativas basadas en el juego, la experimentación, la exploración del entorno y la interacción social. El docente actúa como mediador, facilitando experiencias de aprendizaje ajustadas al ritmo de cada niño (Caicedo et al., 2025).
- conocer el proceso de desarrollo y aprendizaje del alumnado para ajustar la intervención educativa. Se apoya fundamentalmente en la observación sistemática y en la recogida de evidencias del progreso del niño.

Además de los componentes, el currículo en la educación inicial presenta las siguientes características:

- Carácter globalizador: Cuando el aprendizaje se concibe de forma global, se integran diferentes áreas de experiencia en torno a situaciones significativas para el niño, con el fin de favorecer una comprensión holística de la realidad (Molina y López, 2017).
- Enfoque centrado en el niño: El currículo parte de las necesidades, intereses, experiencias previas y ritmos de desarrollo del alumnado, situando al niño como protagonista activo de su aprendizaje.
- Flexibilidad y adaptabilidad: El currículo permite adaptaciones en función del contexto, del grupo y de las características individuales, favoreciendo una educación inclusiva y respetuosa con la diversidad. Así, un currículo inclusivo beneficia tanto a la diversidad de estilos de aprendizaje como al fomento de una educación de calidad, como lo establecen los principios de la Unesco (Páez y Cabrera, 2024).
- Importancia del juego y la experiencia: El juego se reconoce como el principal medio de aprendizaje, dado que posibilita el desarrollo cognitivo, emocional y social de manera natural y significativa.
- Atención al desarrollo integral: El currículo no se centra únicamente en el ámbito cognitivo, sino que atiende de manera equilibrada a todas las dimensiones del desarrollo infantil: física, emocional, social y comunicativa.

Por su parte, el Ministerio de Educación (2025) explica que el currículo nacional se caracteriza por su enfoque integral y flexible, orientado a responder a la diversidad de niños y contextos educativos. Forma parte de la educación básica en sus modalidades regular, especial y alternativa, pues garantiza que todos los estudiantes tengan oportunidades de aprendizaje desde los primeros años. Incorpora el perfil de egreso, que orienta los logros esperados al finalizar la escolaridad, dando sentido y continuidad al proceso educativo. Del mismo modo, fortalece la educación cívica y ciudadana, promoviendo valores como el respeto, la solidaridad y la convivencia democrática desde la infancia.

El currículo impulsa el desarrollo del arte y la educación física como medios para la expresión, el movimiento y el bienestar integral. Asimismo, potencia aprendizajes clave para un mundo globalizado, como el acercamiento al inglés y el uso responsable de las tecnologías de la información. Además, profundiza el enfoque por competencias al priorizar el aprendizaje activo y significativo, y refuerza la evaluación formativa como una herramienta para acompañar el progreso de cada niño. Finalmente, incorpora estándares nacionales y orientaciones para la diversificación curricular, lo que hace posible adaptar la enseñanza a las realidades regionales y del aula.

1.5. Fundamentos didácticos y el rol del docente en la educación inicial

La educación inicial exige fundamentos didácticos que orienten la práctica pedagógica en coherencia con las características y necesidades de la primera infancia. En este contexto, la didáctica se concibe como un proceso integral que promueve aprendizajes significativos mediante el juego, la interacción y la exploración. El rol del docente resulta clave como mediador del aprendizaje y acompañante del desarrollo infantil, al cumplir funciones pedagógicas, afectivas y sociales. Este apartado analiza dichas funciones y las competencias esenciales que debe poseer el educador inicial para crear ambientes educativos inclusivos, seguros y estimulantes que favorezcan el desarrollo integral y el bienestar de los niños.

1.5.1. Funciones pedagógicas, afectivas y sociales del educador

Las funciones pedagógicas del educador constituyen el eje central de su labor profesional, por cuanto se vinculan directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con la construcción del conocimiento por parte del alumnado. Desde una perspectiva pedagógica actual, el docente deja de ser un mero transmisor de información para convertirse en un mediador, orientador y facilitador del aprendizaje. A continuación, algunas de sus funciones pedagógicas:

- **Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje:** Implica diseñar de manera intencional y sistemática los objetivos, contenidos, metodologías, recursos y estrategias de evaluación, teniendo en cuenta el contexto sociocultural, las características del grupo y las necesidades individuales del alumnado. Choez (2024) considera que un docente que planifica adecuadamente no solo organiza contenidos, sino que también crea experiencias significativas que motivan a los estudiantes a participar activamente. En este sentido, la planificación didáctica permite anticipar las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje del grupo, a la vez que contempla el uso eficiente del tiempo y la coherencia entre objetivos cognitivos, procedimentales y actitudinales alineados con el currículo.
- **Facilitar el aprendizaje:** Debe promover el aprendizaje creativo, puesto que pone el acento en la generación de ideas innovadoras, en la expresión personal y en la transformación significativa de la información. En este proceso, el docente deja de ser solo transmisor de contenidos para convertirse en un mediador que diseña estrategias, crea ambientes seguros y ofrece oportunidades para que los estudiantes exploren, se equivoquen y aprendan de manera activa. Facilitar el aprendizaje implica confiar en las capacidades de los estudiantes, otorgarles libertad de acción y de expresión, tal como señala Vygotsky, para potenciar su creatividad desde las primeras etapas (Díaz, 2025a).
- **Evaluar y hacer el seguimiento del aprendizaje:** Evaluar no es solo calificar, sino observar, reflexionar y tomar decisiones oportunas conside-

rando el contexto, la cultura y la identidad de cada alumno. Desde esta mirada, la evaluación formativa se convierte en una herramienta clave para valorar el aprendizaje mientras se construye, permitiendo ajustar estrategias y fortalecer competencias necesarias para responder a las demandas sociales actuales. Por otro lado, el seguimiento docente, además de ofrecer retroalimentación, posibilita verificar el logro de los objetivos pedagógicos y analizar la práctica real en el aula. Aunque existen limitaciones de tiempo, recursos y exigencias burocráticas, el docente que asume la evaluación como parte del proceso pedagógico centra su atención en el estudiante, promoviendo una enseñanza más justa, inclusiva e intercultural (Armas, 2024).

- Adaptarse a la diversidad del alumnado: Conlleva reconocer que cada estudiante aprende de manera diferente y requiere apoyos específicos. Como señala la Unesco (2017), una educación inclusiva exige que el educador adapte contenidos, metodologías y evaluaciones para garantizar la igualdad de oportunidades. Esta función pedagógica favorece la equidad educativa, el respeto a las diferencias individuales, así como la inclusión y participación de todo el alumnado.

Diversos estudios en psicología y pedagogía han demostrado que las emociones influyen directamente en la motivación, la atención, la memoria y el rendimiento académico, por lo que el rol afectivo del educador resulta determinante para el desarrollo integral del estudiante. A continuación, algunas funciones afectivas del docente:

- Crear un clima positivo: A través de una comunicación respetuosa, una adecuada gestión emocional y una auténtica vocación por enseñar, el docente crea ambientes donde los alumnos se sienten valorados y seguros para aprender. Cuando el clima escolar es percibido como positivo, los estudiantes afianzan su autoconcepto académico y reconocen con mayor claridad sus capacidades y competencias. Asimismo, el buen desempeño docente se convierte en un motor de cambio que impulsa la adquisición de conocimientos y el aprendizaje significativo. Este clima también se ve robustecido por relaciones horizontales entre docentes y directivos, así

como por el trabajo colaborativo en el aula. De este modo, se potencia la motivación y la capacidad de aprender, construyéndose así un clima áulico positivo y compartido (Peñafiel et al., 2024).

- **Fomentar la motivación:** La motivación es un elemento clave del aprendizaje, y el educador cumple una función afectiva fundamental al estimular el interés, la curiosidad y el deseo de aprender. Un educador motivador conecta los contenidos con los intereses del alumnado y reconoce sus esfuerzos y logros. Según la teoría de la autodeterminación, la motivación se afianza cuando se satisfacen tres necesidades básicas: autonomía, competencia y relación.
- **Identificar las emociones del alumno:** En opinión de García (2012), reconocer cómo se sienten los estudiantes y comprender sus estilos de aprendizaje permite al profesor articular mejor sus estrategias de enseñanza y generar experiencias educativas más significativas. Cuando el docente logra armonizar su estilo de enseñanza con las preferencias y emociones de los alumnos, se crea un ambiente favorable que potencia el rendimiento académico y despierta emociones positivas, construyendo un círculo virtuoso entre aprender y sentir.
- **Reforzar la autoestima y la confianza:** La manera en que el educador se comunica, corrige y evalúa tiene un impacto directo en la percepción que el estudiante tiene de sí mismo. Una educación centrada en la persona requiere aceptación incondicional, empatía y congruencia por parte del educador. En la práctica, esto implica valorar el esfuerzo, utilizar el error como aprendizaje y reconocer las capacidades individuales.

El educador no actúa únicamente dentro del aula. También ejerce una influencia directa en la socialización del alumnado, en la transmisión de valores y en la construcción de una ciudadanía democrática, crítica y comprometida. A continuación, algunas de sus funciones sociales:

- **Transmisor de valores:** Más allá de explicar conceptos, el maestro orienta, inspira y deja huellas profundas a través de su ejemplo cotidiano, pues los valores se enseñan con actitudes coherentes, no solo con palabras. Desde esta mirada, educar supone despertar el espíritu crítico, la

curiosidad intelectual y el compromiso con la verdad, tal como lo promovían los pensadores clásicos, para quienes el conocimiento debía ir acompañado de la virtud. El docente moldea conciencias en una etapa de gran plasticidad, ayudando al estudiante a descubrir lo mejor de sí mismo y a proyectarse con esperanza. En un contexto social marcado por la desconfianza y la negatividad, el profesor se convierte en un constructor de optimismo, honestidad y solidaridad (Bascones, 2024).

- **Promotor de la convivencia:** El aula se convierte en un espacio de aprendizaje social donde se practican el diálogo, la cooperación y el respeto por la diversidad. Para ello, el docente debe promover el trabajo en equipo, estimular la participación activa en la toma de decisiones y fomentar el respeto de las opiniones y diferencias de cada alumno.
- **Mediador de conflictos:** Desde una mirada humanizada, el docente deja de lado enfoques punitivos y asume un rol facilitador del diálogo, propiciando espacios donde los estudiantes pueden expresarse, escucharse y buscar soluciones de manera colaborativa. Esta mediación contribuye a la formación de una cultura de paz y al fortalecimiento de relaciones basadas en el respeto y la inclusión. Además, cuando el docente está formado en resolución de conflictos, se generan ambientes más seguros y propicios para el aprendizaje. Apostar por la mediación docente conlleva reconocer que el conflicto es una oportunidad educativa, capaz de transformar las diferencias en aprendizajes significativos que impactan positivamente en la convivencia escolar a largo plazo (Onofre, 2025).
- **Comprometido con la equidad social:** Tiene como objetivo garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades educativas, independientemente de su origen social, cultural, económico o personal. De acuerdo con la Unesco (2017), la educación inclusiva es un proceso que busca responder a la diversidad del alumnado y reducir cualquier forma de exclusión, por lo que el docente debe reconocer y valorar la diversidad cultural y social, así como combatir los estereotipos y discriminaciones.

- Establecer vínculos con la comunidad educativa: El docente fortalece la articulación entre la escuela, la familia y la comunidad, promoviendo la corresponsabilidad en la formación de los estudiantes. Estos vínculos permiten contextualizar los aprendizajes, prevenir conflictos y acompañar las trayectorias escolares. De este modo, se consolida un clima institucional basado en la confianza, la participación y el compromiso con el desarrollo social y educativo.

1.5.2. Componentes esenciales en la docencia inicial

La docencia inicial requiere un conjunto de competencias profesionales que faculten al educador para desempeñar su labor de manera eficaz, reflexiva y ética. Estas competencias integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se desarrollan progresivamente a lo largo de la formación inicial y la práctica docente.

- Competencia pedagógica: Involucra la capacidad de comprender las necesidades de cada estudiante y de diseñar estrategias que fomenten su aprendizaje. Esta competencia abarca la planificación de lecciones, la creación de un currículo adaptado a las particularidades del grupo, la implementación de tecnologías educativas y la evaluación constante del proceso de aprendizaje. Un docente competente domina los contenidos, sabe cómo enseñar de manera efectiva, compromete emocionalmente a los estudiantes y fomenta un ambiente de confianza. Además, debe ser capaz de ajustar sus métodos y enfoques pedagógicos para atender las diversas necesidades de los alumnos, estimulando su desarrollo integral y potenciando su creatividad (Fernández y Carrizales, 2024).
- Competencia socioemocional: Un docente con habilidades socioemocionales desarrolladas es capaz de reconocer y regular sus propias emociones, manejar el estrés cotidiano y responder con empatía a las necesidades de sus estudiantes. Estas competencias, que incluyen la autoconciencia, la empatía y las habilidades sociales, permiten construir vínculos de confianza y respeto, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje y el bienestar emocional. Cuando el docente actúa con sen-

sibilidad y equilibrio emocional, mejora el rendimiento académico y contribuye al desarrollo integral de sus estudiantes. Sin embargo, fortalecer estas competencias sigue siendo un desafío, especialmente en contextos latinoamericanos, donde aún se requieren mayores esfuerzos en formación y acompañamiento profesional (Rivera, 2025).

- Competencia comunicativa: Vargas et al. (2025) consideran que comunicar no se limita al uso de palabras, sino que incluye gestos, miradas, tonos de voz y la capacidad de escuchar con atención, elementos que construyen un clima de confianza y cercanía en el aula. Cuando el docente practica la escucha activa, logra comprender mejor a sus estudiantes, favoreciendo la inclusión y la resolución pacífica de conflictos en contextos diversos y multiculturales. Asimismo, una comunicación efectiva facilita la adecuación de la enseñanza a los ritmos y características individuales, fortaleciendo el vínculo pedagógico. En la actualidad, integrar herramientas tecnológicas e innovadoras en la comunicación educativa amplía las posibilidades de interacción y aprendizaje.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INICIAL: ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

En un contexto educativo dinámico y en constante transformación, resulta indispensable analizar los enfoques teóricos y las políticas que orientan la formación de los docentes del nivel inicial, así como los modelos que han influido históricamente en su preparación. En este capítulo se abordan los principales paradigmas de la formación docente, destacando sus aportes y limitaciones en la construcción del perfil profesional del educador infantil. De la misma manera, se examinan las políticas educativas internacionales promovidas por organismos como la Unesco y Unicef, que orientan la formación inicial y continua del profesorado. Finalmente, se reflexiona sobre la importancia de la articulación entre teoría y práctica, entendiendo que la formación continua es un derecho y una responsabilidad profesional, esenciales para responder a las demandas educativas actuales.

2.1. Principales paradigmas de la formación docente

La formación docente ha estado influenciada por diversos paradigmas pedagógicos que han orientado la manera de concebir el proceso de enseñanza, el aprendizaje y el rol del educador. Este apartado presenta los principales paradigmas de la formación docente (conductista, tradicional de oficio, humanista e indagador, reflexivo o crítico), analizando sus características fundamentales, aportes y limitaciones. Su estudio permite comprender la evolución de la formación docente y la necesidad de enfoques integrales y contextualizados.

2.1.1. Paradigma conductista

El conductismo es una corriente psicológica y educativa que busca comprender y orientar el comportamiento humano a partir de la relación directa entre el individuo con su entorno. Bajo este enfoque, el ámbito

escolar propone condicionar a los alumnos para que, mediante la educación, aprendan a suprimir conductas no deseadas y afianzar aquellas consideradas adecuadas. Desde esta perspectiva, el lugar de enseñanza se convierte en un espacio donde se aplican procedimientos sistemáticos para influir en la conducta, como el uso de la competencia, los premios o las sanciones, con la intención de modelar comportamientos observables (REDUCA, 2023).

El conductismo se sostiene en cuatro claves fundamentales: i) se presenta como una filosofía de la ciencia del comportamiento, estableciendo criterios claros y verificables para la investigación y la práctica psicológica; ii) actúa como una filosofía de la mente que propone una visión unitaria entre conducta, pensamiento y emoción, dejando atrás la separación rígida entre mente y conducta; iii) resalta la estrecha relación del comportamiento con el ambiente, confiando en la investigación científica como vía para explicar y predecir la conducta, y iv) se configura como un conjunto de valores que orientan una ciencia del comportamiento objetiva y funcional. Dentro de este enfoque, conceptos como estímulo, respuesta, condicionamiento, refuerzo y castigo adquieren un papel central. El estímulo es toda señal que provoca una reacción; la respuesta es la conducta observable; el condicionamiento surge de la experiencia repetida entre estímulo y respuesta; el refuerzo incrementa la probabilidad de repetir una acción, y el castigo busca reducir conductas indeseadas (REDUCA, 2023).

Cuando este paradigma se aplica en la formación docente, el adiestramiento de los futuros docentes se realiza a base de repetición y entrenamiento (Nieva y Martínez, 2016), lo cual ha tendido a promover enfoques centrados en lo siguiente: a) objetivos específicos y medibles, donde se define previamente lo que el docente debe saber o ser capaz de hacer al finalizar un proceso formativo, b) modelos de instrucción programada o secuencial, en los cuales los contenidos se fragmentan en unidades con refuerzos inmediatos a las respuestas correctas, y c) el rol del formador como proveedor de estímulos y reforzadores, mientras que el estudiante es quien responde y repite conductas esperadas bajo condiciones controladas.

En esta línea, influye en cómo los futuros profesionales de la enseñanza entienden el aprendizaje y la práctica educativa. Aunque muchos currículos actuales están alineados con enfoques constructivistas, estudios recientes muestran que principios conductistas como el condicionamiento clásico y el operante siguen vigentes en la formación universitaria. Ello hasta el punto de que estudiantes de pedagogía reconocen la necesidad de contar con docentes que apliquen estrategias conductistas para gestionar las obligaciones académicas y estructurar el aprendizaje a través de la dinámica estímulo-respuesta y el uso de refuerzos positivos o negativos (Posso et al., 2020).

Esta influencia histórica del conductismo ofrece a los docentes en formación herramientas para comprender cómo las consecuencias de una conducta pueden fortalecer o debilitar comportamientos en el aula, lo que puede ser útil en contextos específicos. Sin embargo, también invita a la reflexión crítica: la formación de docentes no solo debe centrarse en técnicas conductistas, sino equilibrarlas con enfoques que promuevan el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía del estudiante. En este sentido, el conductismo aporta valiosas perspectivas sobre el aprendizaje observable, pero su integración en la formación docente debe ser consciente y complementada con otras teorías pedagógicas para responder a las diversas necesidades de los educandos y los retos de la educación contemporánea (Posso et al., 2020).

González (2023) explica que el conductismo, históricamente importante, ha sido incorporado en algunos programas universitarios, pero los futuros docentes y quienes analizan estos procesos consideran necesario repensar su uso en el siglo XXI, ya que tiende a centrarse más en la repetición y memorización que en fomentar un aprendizaje activo y diversificado. Desde la experiencia de estudiantes universitarios, la presencia de métodos conductistas puede ser útil para entender ciertos mecanismos básicos de aprendizaje, especialmente en tareas prácticas donde la repetición y el refuerzo generan hábitos.

No obstante, el autor también señala que este enfoque puede limitar el desarrollo de competencias más complejas, como el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía, aspectos indispensables en la labor docente actual. Es por eso que humanizar la formación de docentes implica reconocer tanto

las aportaciones del conductismo como sus restricciones, para combinarlas con otros enfoques pedagógicos que respondan a la diversidad de estudiantes y contextos educativos, a fin de promover una práctica reflexiva, dinámica y centrada en las necesidades reales de aprendizaje.

2.1.2. Paradigma tradicional de oficio

El paradigma tradicional de oficio se basa en la analogía entre la formación docente y la adquisición de competencias propias de un oficio o artesanía. Es decir, aprender a enseñar se entiende como algo que se logra observando, imitando y practicando con docentes más experimentados, de forma parecida a la manera en que un aprendiz aprende un oficio tradicional en un taller. Según Nieva y Martínez (2016), este paradigma considera al docente como una persona que domina la técnica, por lo que el individuo puede desempeñarse sin haber recibido entrenamiento previo.

Tabla 1. *Características del paradigma tradicional de oficio en la formación docente*

Característica	Definición
Experiencia práctica	La experiencia práctica en contextos reales de aula permite a los futuros docentes observar, imitar y ensayar las estrategias de enseñanza de colegas con mayor trayectoria.
Relación maestro-estudiante	El docente en formación internaliza formas de actuar a partir de la participación en la práctica con un mentor.
Conocimiento incorporado en la práctica	Los conocimientos del docente no se presentan inicialmente como teoría formal, sino como rutinas, hábitos y respuestas a situaciones concretas de aula que se transmiten de forma tácita de una generación a otra.
Separación teoría-práctica	Primero se espera que el futuro docente “aprenda haciendo” para que luego reflexione sobre la práctica desde la teoría, asumiendo incluso que la teoría puede aprenderse de la experiencia misma.

Nota. Elaborado a partir de Open University (s. f.) y Ramírez (2013)

El modelo práctico-artesanal concibe la enseñanza como un oficio que se aprende haciendo, muy similar a un curso-taller donde el saber se transmite de generación en generación, tal como lo señala Davini (1995, citado en Mondra-

gón, 2023). En este enfoque, el conocimiento profesional no surge de la reflexión crítica, sino de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función socializadora, en el que los docentes reproducen prácticas heredadas que han demostrado ser funcionales en determinados contextos. La profesionalización del maestro, entonces, se centra en aprender a enseñar mediante la imitación de modelos consolidados, ya sea observando a otros docentes o apropiándose de saberes pedagógicos y didácticos que posibiliten ejercer la práctica de manera formal en el aula. Se privilegia el saber práctico, aquel que se domina y se transmite casi de forma mecánica, como un artesano que repite técnicas aprendidas.

Desde esta postura, el rol del docente es reproducir el conocimiento sin atender a las diferencias individuales de los alumnos, mientras que el estudiante asume un papel pasivo, aceptando y replicando los saberes tal como le son presentados, sin cuestionarlos ni vincularlos con su realidad. Así, la formación docente se entiende como una socialización en una cultura profesional ya establecida, donde se duplican conceptos, hábitos, valores y actitudes. Como plantean Fullan y Hargreaves (1999, citados en Mondragón, 2023), este proceso de inmersión en la cultura escolar refuerza modelos pedagógicos hegemónicos, generando una repetición constante de prácticas que dan continuidad a un modo tradicional y artesanal de enseñar.

Una crítica frecuente es que este paradigma reproduce formas conservadoras y poco flexibles de enseñar. Este modelo, centrado en la observación y la repetición de rutinas, puede fijar creencias pedagógicas que no favorecen el desarrollo de enfoques más críticos, reflexivos o creativos. Taylor et al. (2022) demuestran que el tradicional *apprenticeship model* (modelo de aprendizaje por observación e imitación) tiende a priorizar componentes como el manejo de aula y la rutina instructiva, dejando en segundo plano aspectos innovadores como la enseñanza centrada en el aprendiz o la reflexión crítica sobre la práctica docente. Esto limita la introducción de metodologías activas o centradas en el aprendizaje profundo. Por otro lado, este modelo puede anclar a futuros docentes en prácticas convencionales y reducir la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras que responden mejor a contextos diversos y cambiantes.

Otra crítica significativa es que tiende a mantener una separación rígida entre teoría y práctica, limitando la capacidad de los docentes en formación de anclar la acción profesional en marcos conceptuales sólidos y reflexivos. Revisiones recientes sobre la supervisión de prácticas profesionales señalan que modelos tradicionales del *practicum* —basados en observación e imitación— están siendo reemplazados por enfoques que enfatizan la reflexión, la investigación y el diálogo sobre la propia experiencia (Bjørndal et al. 2024). Estos nuevos enfoques responden a la crítica de que la sola práctica no genera un aprendizaje profesional significativo si no se combina con una reflexión crítica dirigida. Por ello, es indispensable pasar de una formación que solo enseña rutinas a una formación que permite analizar y cuestionar esas rutinas a la luz de teorías pedagógicas, favoreciendo la construcción de sentido y una práctica más autónoma y contextualizada.

2.1.3. Paradigma humanista

El paradigma humanista surge como una respuesta crítica a los enfoques tecnicistas y reproductivos de la enseñanza, ya que propone una concepción de la formación centrada en la persona del docente, su desarrollo integral y su capacidad para construir sentido a partir de la experiencia educativa. Este enfoque concibe la enseñanza como un proceso profundamente humano, relacional y ético, no solo como una actividad técnica. Tiene sus raíces en la psicología humanista, especialmente en los aportes de Carl Rogers y Abraham Maslow, quienes defendieron una visión del ser humano como un sujeto activo, autónomo y orientado al crecimiento personal.

Según Sesento (2021), este modelo propone una manera profundamente sensible y consciente de entender la educación, al colocar en el centro a la persona estudiante como un ser único, irrepetible y en constante proceso de construcción. Partiendo de esta premisa, educar significa acompañar al alumno para que se desarrolle de manera integral y pueda avanzar hacia su autorrealización y encontrar sentido a lo que aprende, sin fragmentarlo en contenidos o resultados.

La formación docente humanista reconoce la importancia de escuchar la voz del estudiantado, comprender su realidad, sus emociones, aspiraciones y experiencias vivenciales, y generar espacios dentro y fuera del aula para que puedan explorarse a sí mismos. El profesor deja de ser solo transmisor de saberes para convertirse en un guía que inspira desde su propio camino, promoviendo aprendizajes significativos, vivenciales y con sentido. Dicha formación, favorece la iniciativa, la creatividad y el crecimiento personal de los docentes para que sean capaces de acompañar a otros con empatía, coherencia y compromiso humano (Sesento, 2021).

Por su parte, Patiño (2012) considera que este paradigma se caracteriza por una profunda valoración de la dignidad de la persona humana y por una visión educativa que trasciende el conocimiento fragmentado para apostar por una comprensión integral de la realidad. En esta línea, el futuro docente es concebido como un sujeto consciente, libre y racional, capaz de reflexionar críticamente, crear, cuestionar y comprometerse éticamente con su entorno. La educación humanista entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como un verdadero encuentro humano, donde el diálogo respetuoso y razonable amplía horizontes de significado, valores y comprensiones compartidas. Formar docentes desde este modelo implica promover la curiosidad, la sensibilidad ante los dilemas morales y la capacidad de mirar el mundo de manera articulada y responsable. Asimismo, concibe la educación como un proceso de autoapropiación personal, en el que cada sujeto fortalece su conciencia crítica y su juicio moral, no desde el adoctrinamiento, sino desde la libertad de elegir y actuar con sentido y coherencia.

El docente que trabaja desde el enfoque humanista se caracteriza por asumir un papel sensible y reflexivo, más cercano al acompañamiento que a la imposición, pues se le percibe como alguien que observa, presencia y aprende junto al estudiante, convirtiéndose así en un testigo de su desarrollo personal. Bajo esta visión, el profesor se atreve a entrar con respeto en el mundo interior del joven, ayudándolo a reconocer emociones, enfrentar miedos y fortalecer su carácter, lo que exige una profunda empatía y apertura humana. Sin embargo, este rol resulta ambivalente, pues aunque se le presenta como observador, también se le invita a intervenir en la formación del estudiante (Seelbach, 2024).

Autores como Ramos Crespo (1995, citado en Seelbach, 2024) amplían este perfil al proponer un docente crítico de su propia práctica, capaz de cuestionar su relación con el saber, el enseñar y el aprender. La crítica principal al docente humanista surge cuando, pese a su discurso centrado en el estudiante, se le sigue colocando como operador central del proceso educativo y como figura de autoridad. Esto limita la reflexión sobre la influencia mutua entre docente y estudiante y puede alejarlo de la propuesta original de Carl Rogers, donde aprender es un proceso compartido y auténticamente centrado en la persona.

Inspirado en aportes como las necesidades humanas básicas de Maslow, este enfoque valora la experiencia, la interacción social y lo vivencial como elementos esenciales del aprendizaje. El currículo humanista deja de ser una estructura rígida para convertirse en un espacio flexible, abierto al entorno y sensible a las realidades sociales, culturales y personales de quienes aprenden. Diseñar un currículo desde esta perspectiva implica definir objetivos claros que rompan con paradigmas tradicionales y promuevan una educación crítica, investigativa e innovadora. El ambiente educativo, entendido como parte del currículo, favorece la exploración del conocimiento y la conexión entre saberes previos y aprendizajes nuevos. La mirada humanista concibe al ser humano como una totalidad en constante cambio, influida por su contexto y sus relaciones. Es por eso que los contenidos y estrategias se orientan a lo significativo, fortaleciendo la autoestima, la creatividad y la motivación para lograr aprendizajes con sentido y trascendencia en la vida del estudiante (Díaz et al., 2022).

2.1.4. Paradigmas indagador, reflexivo o crítico

El paradigma indagador, reflexivo o crítico representa una evolución significativa en la concepción de la formación docente al superar los enfoques centrados exclusivamente en la técnica, la experiencia acumulada o el desarrollo personal individual. Este paradigma concibe al docente como un profesional reflexivo, capaz de analizar, investigar y transformar su propia práctica en función de los contextos educativos, sociales y culturales en los que se inserta.

Este enfoque se nutre de diversas tradiciones teóricas. Por un lado, se apoya en la noción de práctica reflexiva desarrollada por Donald Schön, quien

plantea que los profesionales aprenden y mejoran su desempeño mediante la reflexión en y sobre la acción (Domingo, 2021). Por otro lado, incorpora aportes de la pedagogía crítica, especialmente de Paulo Freire, quien entiende la educación como una práctica política orientada a la transformación social (Espinoza, 2021). Desde esta perspectiva, la formación docente no se reduce a la adquisición de competencias predeterminadas ni a la mera adaptación a modelos existentes, sino que se concibe como un proceso continuo de indagación, en el que el profesorado analiza problemas reales de la enseñanza, formula preguntas, experimenta alternativas y evalúa críticamente los resultados de su práctica.

Tabla 2. *Características del paradigma crítico-reflexivo*

Característica	Definición
El proceso de aprendizaje como eje central	El aprendizaje se entiende como un proceso continuo, dinámico y significativo, más relevante que la simple adquisición de contenidos o resultados finales. Se prioriza la reflexión sobre la experiencia, el cuestionamiento de la realidad y la construcción activa del conocimiento.
La tarea profesional basada en la participación activa y crítica	Se fundamenta en la implicación activa y crítica de los sujetos tanto en su proceso formativo como en el diseño y desarrollo de las intervenciones educativas. El profesional no actúa de manera pasiva ni reproductora, sino como un agente comprometido que analiza la realidad, cuestiona las prácticas establecidas y toma decisiones fundamentadas.
El profesional concebido como investigador	El profesional observa sistemáticamente, analiza situaciones educativas, formula preguntas y genera conocimiento a partir de la experiencia cotidiana.
Consideración de las características singulares del individuo	Este paradigma reconoce la diversidad y singularidad de cada individuo como un elemento central del proceso educativo. Se tienen en cuenta las experiencias previas, intereses, contextos socioculturales, ritmos de aprendizaje y necesidades particulares de cada persona.
Metodología colaborativa	El conocimiento se construye mediante el diálogo, el intercambio de ideas y la reflexión compartida entre docentes, estudiantes y otros actores educativos.
Importancia decisiva del contexto	Las prácticas educativas no se entienden de manera aislada, sino vinculadas a condiciones sociales, culturales, económicas y políticas concretas.

Nota. Elaborado a partir de Ornellas Rios et al. (2021)

Escontrela y Saneugenio (2000) comentan que este enfoque plantea una visión profundamente humana y transformadora del acto de enseñar y aprender, superando la lógica tradicional de la simple transmisión técnica de contenidos. Este modelo considera que la educación es un proceso ético, dialéctico y contextualizado, en el que docentes y estudiantes construyen significado juntos a través de la reflexión sobre la acción y el diálogo constante. Por ello, la práctica educativa se entiende como una investigación permanente, es decir, analizar, experimentar, evaluar y replantear las intervenciones pedagógicas a partir de los problemas reales del aula y del entorno social.

De esta manera, el docente no se concibe como un ejecutor de técnicas preestablecidas, sino como un profesional reflexivo que genera conocimiento práctico y teórico desde su propia experiencia, articulando saberes culturales, científicos y situacionales. Respecto al currículo, este deja de ser rígido y se convierte en una guía flexible que surge de la praxis y orienta la comprensión profunda de los contenidos. Esto exige una formación docente integrada con la realidad, que transforme tanto las prácticas escolares como la propia identidad profesional, promoviendo una educación más democrática, crítica y comprometida con las necesidades de la comunidad educativa (Escontrela y Saneugenio, 2000).

2.2. Políticas internacionales en la formación de docentes del nivel inicial: Unesco, Unicef y otros

Actualmente, la formación de base de docentes del nivel inicial atraviesa un proceso de transformación profunda en América Latina y el Caribe. En los últimos años, los países han impulsado reformas que buscan jerarquizar esta formación, reconociendo que educar y cuidar a niñas y niños pequeños exige saberes especializados y una sólida preparación profesional. Estas reformas responden a un campo históricamente marcado por la heterogeneidad: conviven servicios formales y no formales, trayectorias laborales diversas y equipos con niveles de formación muy disímiles. Frente a esta complejidad, los Estados han avanzado en la reorganización de la oferta formativa, en la regulación de la calidad mediante procesos de acreditación y en la definición de normativas

curriculares de alcance nacional. El objetivo común es claro: construir un perfil docente capaz de acompañar integralmente el desarrollo de niños y niñas desde el nacimiento hasta los cinco o seis años, atendiendo a las dimensiones pedagógicas sin descuidar a las de cuidado (Unesco, 2022).

En 2021, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) publicó el documento “Política de educación inicial. Estudios sobre políticas educativas en América Latina”, elaborado por iniciativa del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). En este trabajo se estableció que las políticas de educación inicial se basan en diferentes perspectivas: 1) Coordinación intersectorial, considerando la existencia de políticas integrales de primera infancia, las áreas que abarcan, la articulación entre sectores (incluida educación) y los mecanismos de prestación. 2) Funcionamiento y aseguramiento de la calidad, incluyendo requisitos mínimos, licencias, estándares estructurales y de proceso, mecanismos de monitoreo, sanciones por incumplimiento y procesos de acompañamiento. 3) Docentes y personal educativo, abarcando formación inicial y continua, certificación docente y desarrollo de una carrera especializada en educación inicial. 4) Currículo, que contempla estándares de aprendizaje, metodologías pedagógicas y orientaciones curriculares. En esta línea, la Unesco y el LLECE (2021) destacan la necesidad de una formación inicial de nivel superior, perfiles profesionales claros, currículos pertinentes y oportunidades de formación continua, con énfasis en el desarrollo integral, la inclusión y la equidad.

La Unesco (2022) manifiesta que la formación docente para la primera infancia se desarrolla en instituciones muy diversas —universidades, institutos superiores no universitarios y otros espacios—, lo que genera circuitos de calidad diferenciados y tensiones no resueltas entre lo académico y la práctica educativa. Aunque la tendencia regional ubica la formación en el nivel superior, esto no siempre se traduce en una identidad propia de educación superior ni en el fortalecimiento de funciones clave como la investigación. A la vez, los sistemas de regulación y acreditación muestran enfoques heterogéneos: algunos países priorizan currículos comunes y control centralizado, mientras otros otorgan mayor autonomía institucional basada en perfiles de egreso y com-

petencias. En este contexto, formar docentes sensibles a la diversidad social, cultural y lingüística de la región sigue siendo una tarea urgente y central para garantizar una educación para la primera infancia de calidad.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) busca “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. En esta línea, reconoce que no puede haber educación de calidad sin docentes bien preparados, valorados y acompañados. Por eso, la meta 4.c pone el foco en un desafío profundamente humano: garantizar que, de aquí a 2030, todos los niños y niñas tengan frente a sí a docentes calificados, formados y motivados, sin importar el país en el que nazcan. Este compromiso supone ampliar la oferta de docentes con formación adecuada, fortalecer la cooperación internacional y apoyar especialmente a los países menos adelantados y a los pequeños Estados insulares. Los indicadores asociados—como el porcentaje de docentes calificados y formados, la relación alumno-docente, los salarios, la permanencia en la profesión y el acceso a formación continua—reflejan que la calidad educativa se construye día a día, cuidando a quienes enseñan. La ODS 4 nos recuerda que invertir en docentes no es solo una política educativa, sino una apuesta ética por la equidad, la justicia social y el futuro de las próximas generaciones (Unesco, 2017).

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) plantea estándares de calidad para la formación docente del nivel inicial, recomendando requisitos mínimos de titulación, sistemas de acreditación de instituciones y programas, marcos de competencias profesionales y articulación entre formación inicial y desarrollo profesional en servicio. Aunque el texto original no profundiza en aspectos específicos de la formación inicial de docentes de primera infancia, los principios de evaluación, estándares y desarrollo continuo que propone la OCDE son utilizados como referentes internacionales por muchos sistemas educativos al estructurar sus políticas de formación y perfeccionamiento profesional en la educación inicial. Además, recomienda implantar estándares claros del desempeño docente, sistemas de evaluación confiables y vinculados a retroalimentación formativa, así como estructuras que incentiven la mejora continua, tanto a nivel individual como institucional.

2.3. Teoría y práctica en la formación inicial: importancia entre el conocimiento y la experiencia profesional

La formación inicial de docentes de primera infancia se construye a partir de la convergencia entre el saber teórico y la experiencia práctica. El conocimiento pedagógico, psicológico y didáctico resulta indispensable para comprender el desarrollo infantil, los procesos de aprendizaje y el rol educativo; sin embargo, solo cobra sentido pleno cuando se pone en diálogo con situaciones reales de enseñanza y cuidado. En este sentido, la articulación entre teoría y práctica no debe entenderse como una sucesión de momentos separados, sino como un proceso integrado y continuo.

Los docentes no solo transmiten contenidos. También acompañan procesos vitales que marcan profundamente la trayectoria de las personas desde la primera infancia hasta la educación media. La evidencia muestra que contar con profesores bien preparados influye directamente en el aprendizaje, en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, así como en las posibilidades futuras de acceder a la educación superior o al mundo laboral. Los primeros años de vida son especialmente decisivos, ya que el cerebro alcanza su mayor sensibilidad para aprender lenguaje, números y habilidades sociales, y las brechas socioeconómicas pueden ampliarse o reducirse según la calidad de la enseñanza recibida. Del mismo modo, en la educación básica y media, un docente de alto desempeño puede transformar el potencial de sus estudiantes al fortalecer su autoeficacia y expectativas de vida. Sin una formación inicial sólida y de calidad, la educación pierde su capacidad de promover movilidad social y de preparar a las personas para enfrentar con éxito los desafíos del siglo XXI (Rodríguez et al., 2021).

Según Ferreira et al. (2020), la formación de docentes no es un proceso neutro ni meramente técnico, pues expresa siempre una visión de ser humano, de sociedad y de educación. Formar profesores implica decidir si se los prepara solo para ejecutar tareas o si se apuesta por una formación que despierte conciencia, pensamiento crítico y compromiso con la transformación social. Enseñar es una actividad profundamente humana, inserta en una trama histórica

y social compleja, de ahí que la formación docente debe ayudar a comprender esa realidad y las tensiones que la atraviesan. Una mirada crítica permite ir más allá de discursos que privilegian lo práctico sin cuestionar las estructuras que limitan el cambio, como suele ocurrir en enfoques de corte neoliberal. Superar la separación entre contenido y forma, entre teoría y práctica, es clave para alcanzar una formación de calidad orientada a la emancipación. Cuando el docente logra apropiarse del conocimiento y comprender el sentido de su acción pedagógica, disminuye la alienación y se fortalece su rol como mediador del saber y constructor de humanidad.

Para Estévez et al. (2019), la formación de docentes cobra sentido cuando teoría y práctica se reconocen como partes inseparables de un mismo proceso. No se trata de aprender conceptos para luego “aplicarlos”, sino de comprender que la teoría curricular orienta, ilumina y da profundidad a la práctica pedagógica, mientras que la experiencia cotidiana en las aulas desafía y transforma esa teoría. En muchos contextos latinoamericanos, la formación ha estado marcada por una visión tecnicista que reduce el currículo a un conjunto de procedimientos, dejando poco espacio para reflexionar sobre la diversidad de contextos, sujetos y realidades sociales.

Es por eso que superar esta mirada implica asumir la teoría curricular como una herramienta viva, capaz de ayudar al docente a pensar, diseñar, evaluar e innovar su práctica. Cuando los futuros docentes reflexionan sobre el currículo, investigan su propia acción y trabajan desde enfoques interdisciplinarios y por competencias, se preparan para responder a problemas reales y situados. Así, el docente deja de ser un mero ejecutor de prescripciones externas y se convierte en un actor crítico, creativo y comprometido con la transformación educativa (Estévez et al., 2019).

Por su parte, Montero (2022) considera que la formación de docentes solo cobra verdadero sentido cuando logra tender puentes reales entre la teoría y la práctica, entre lo que se piensa y lo que se hace. Relacionar estos dos mundos no es automático: requiere coherencia por parte de los formadores, acompañamiento cercano y un compromiso compartido con el aprendizaje profesional. El *practicum* ocupa un lugar central en este proceso, pero no puede

cargar en soledad con la responsabilidad de articular saberes universitarios y experiencias escolares.

Para que la relación sea genuina, se necesitan espacios de intermediación que favorezcan la reflexión, la investigación sobre la propia práctica y el diálogo entre universidad y escuela. La teoría no ofrece recetas, pero sí marcos para comprender y transformar la realidad; la práctica, a su vez, desafía y resignifica esos marcos. Cuando esta relación se debilita, estudiantes y formadores experimentan tensiones e insatisfacción. Reconocer al docente como productor de conocimiento, fortalecer la alianza entre instituciones y valorar a los tutores de práctica como referentes legítimos son pasos clave para una formación más integrada, crítica y profundamente humana (Montero, 2022).

2.4. La formación continua: derecho y obligación del profesional en educación inicial

La formación continua constituye un pilar fundamental en el ejercicio profesional de los docentes de educación inicial, dado que el trabajo educativo con niñas y niños pequeños exige conocimientos actualizados, sensibilidad pedagógica y capacidad de adaptación a contextos cambiantes. Es un derecho porque los docentes requieren oportunidades sistemáticas de actualización, acompañamiento y desarrollo profesional que los habiliten para responder con calidad a las demandas educativas contemporáneas. Corresponde al Estado y a las instituciones educativas garantizar condiciones, tiempos, recursos y ofertas formativas pertinentes. Al mismo tiempo, la formación continua es una obligación ética y profesional, pues la educación inicial incide de manera decisiva en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas.

Lejos de ser un complemento opcional, la formación continua propicia que el docente reflexione sobre su práctica, analice el impacto de las innovaciones y ajuste sus estrategias pedagógicas a las realidades de sus estudiantes y comunidades. A través de este proceso, los profesores actualizan y renuevan competencias adquiridas en su formación inicial, incorporando nuevos enfoques pedagógicos, curriculares y tecnológicos que responden a las transformaciones sociales (Aguirre et al., 2021).

La formación continua abarca dimensiones clave: la educativa, vinculada a los cambios curriculares; la pedagógica, centrada en la aplicación del conocimiento; la humana, que fortalece el desarrollo personal y profesional, y la investigativa, que impulsa la innovación en el aula. Cuando los docentes participan activamente en procesos sistemáticos y reflexivos de aprendizaje permanente, potencian su desempeño, a la vez que contribuyen a la modernización de las instituciones educativas y al logro de una enseñanza más eficaz, equitativa y significativa para todos los niveles educativos (Aguirre et al., 2021).

El Consejo Nacional de Educación (2020) reconoce que, a fin de que los docentes puedan ejercer su labor de manera eficaz, el Estado debe garantizar las condiciones que posibiliten un desempeño profesional de calidad. Desde la política educativa, esto conlleva fortalecer el trabajo de quienes forman docentes mediante procesos de desarrollo profesional continuo y especializado. Para ello, se debe promover la investigación, la innovación pedagógica, una actuación competente y condiciones laborales adecuadas que consoliden su identidad profesional en la educación superior. Del mismo modo, es necesario adecuar la formación continua para todo el sistema educativo, combinando la profundización disciplinar con nuevas metodologías y estrategias de enseñanza, e incorporando espacios de reflexión que permitan revisar prácticas y creencias que puedan afectar los fines públicos de la educación. La formación docente debe ser entendida como un proceso permanente y flexible, que reconozca iniciativas individuales de actualización, el uso de medios digitales y la proyección nacional e internacional. Finalmente, las acciones de formación y evaluación deben orientarse a la mejora continua del desempeño profesional docente.

Zambrano et al. (2025) consideran que la formación continua docente es una obligación profesional frente a las exigencias educativas del siglo XXI, no solo una opción. La capacidad de adaptarse a contextos cambiantes, incorporar innovaciones pedagógicas y responder a las necesidades reales de los estudiantes distingue a los docentes comprometidos con la calidad educativa. Mantenerse en constante actualización fortalece el empoderamiento profesional, mejora las prácticas de aula y eleva los aprendizajes.

Organismos internacionales como la Unesco y la ONU coinciden en que la calidad de la educación depende, en gran medida, de una formación docente sostenida a lo largo del ejercicio profesional. Si bien muchos docentes muestran interés por capacitarse, enfrentan obstáculos como la falta de tiempo, recursos o apoyo institucional, lo que exige respuestas estructurales. Para que la formación continua tenga un impacto real, debe estar alineada con las necesidades del aula, integrada a los proyectos educativos institucionales y acompañada por un liderazgo escolar comprometido. Reconocerla como un derecho y una responsabilidad compartida permite consolidar una cultura de mejora permanente en las escuelas.

CAPÍTULO III

TENDENCIAS Y DESAFÍOS ACTUALES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

La formación profesional de los docentes de educación inicial enfrenta actualmente múltiples transformaciones derivadas de los cambios sociales, culturales, tecnológicos y educativos del mundo contemporáneo. Estas dinámicas han generado nuevas demandas en el ejercicio docente, lo que exige profesionales capaces de adaptarse a contextos diversos, que sean inclusivos y en constante evolución. Por ello, en este capítulo se examinan las principales tendencias actuales en la formación docente —como la innovación educativa, el uso de metodologías activas y el desarrollo de competencias digitales—; los desafíos vinculados con la diversidad cultural, la inclusión social, las desigualdades en el acceso a una formación de calidad, las condiciones laborales y el reconocimiento profesional; así como la ética docente y la vocación pedagógica frente a las exigencias y complejidades de los contextos educativos cambiantes.

3.1. Innovación educativa y metodología activa en la formación docente

La innovación educativa ocupa un lugar central en la formación docente contemporánea, en tanto responde a la necesidad de transformar las prácticas tradicionales de enseñanza y adecuarlas a los desafíos pedagógicos, sociales y tecnológicos del siglo XXI. Según la Unesco (2014, citado en Unesco, 2016), innovar implica comprender el aprendizaje como una construcción colectiva, basada en la interacción, el diálogo y la participación activa. A lo largo del tiempo, la innovación ha ido transformándose: desde sus orígenes ligados a la administración, pasó a reconocer el protagonismo docente y, más recientemente, a impulsar cambios desde las propias instituciones educativas, apoyados en el trabajo colaborativo y el uso crítico de las tecnologías. Sin embargo, innovar

no significa solo incorporar recursos o realizar ajustes superficiales, sino generar transformaciones profundas en el sentido de la educación, en el rol del docente y en las estrategias centradas en el aprendizaje.

Rodríguez y Chan (2023), con base en varios autores, establecen que la innovación educativa se aplica en tres ámbitos que, aun cuando están interrelacionados, poseen características propias: innovación pedagógica, innovación curricular o innovación institucional (ver Tabla 3).

Tabla 3. Ámbitos de la innovación educativa

Tipo de innovación	Definición
Innovación pedagógica	Ocurre principalmente en el aula y se orienta a transformar las prácticas de enseñanza para mejorar el aprendizaje. Implica repensar estrategias, metodologías activas y formas de interacción, integrando la tecnología cuando esta aporta sentido pedagógico, pero sin reducir la innovación a lo meramente tecnológico.
Innovación curricular	Se centra en la revisión y actualización de planes de estudio, contenidos y trayectorias formativas, con el fin de responder a los intereses, necesidades y contextos del estudiantado, considerando el currículo como una construcción compleja y situada.
Innovación institucional	Aborda cambios estructurales en la organización escolar, la gestión y la cultura educativa. Este tipo de innovación crea condiciones para que las transformaciones pedagógicas y curriculares sean sostenibles, promoviendo el trabajo colaborativo, la autonomía y modelos de gestión más flexibles.

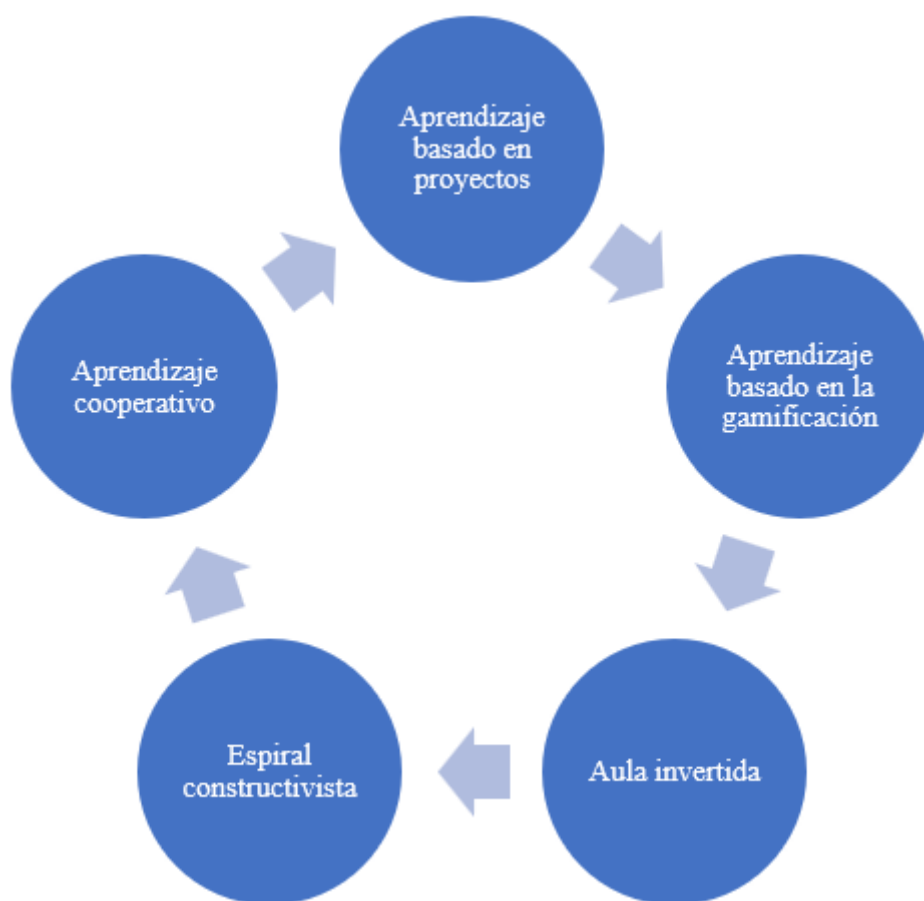
Nota. Elaborado a partir de Rodríguez y Chan (2023)

En el trabajo de Sgreccia et al. (2024), se destaca la biografía escolar de los futuros docentes como un recurso pedagógico que permite conectar saberes personales con las exigencias de la enseñanza actual, fomentando así una formación más integral y contextualizada. La innovación, lejos de reducirse a la adopción de nuevas técnicas, implica repensar las relaciones entre teoría, práctica y experiencia, con el fin de favorecer el desarrollo de competencias profesionales que respondan mejor a las necesidades reales del aula. Desde esta perspectiva, los formadores actúan como facilitadores de procesos de transformación que incentivan la creatividad, la autoevaluación y la adaptabilidad, fortaleciendo la identidad docente y su capacidad para generar cambios sig-

nificativos en los entornos educativos, más allá de modelos tradicionales de instrucción.

En este marco, las metodologías activas se presentan como estrategias clave para promover aprendizajes significativos, críticos y contextualizados, desplazando al futuro docente de un rol pasivo hacia una participación protagónica en su propio proceso de formación. Las metodologías activas favorecen la integración entre teoría y práctica (ver Figura 1). Mediante estas estrategias, los estudiantes de formación docente pueden enfrentarse a situaciones reales o simuladas del quehacer educativo, desarrollar habilidades profesionales, reflexionar sobre sus decisiones pedagógicas y construir conocimiento de manera colectiva.

Figura 1. *Metodologías activas*



Nota. Tomado de Zapata et al. (2024)

Según Ochoa et al. (2025), las metodologías activas en la formación docente se han consolidado como una vía efectiva para transformar la práctica educativa desde un enfoque más humano, participativo y contextualizado. Con

base en varios estudios, los autores concluyeron lo siguiente: a) el aprendizaje basado en proyectos permite a los docentes desarrollar habilidades clave como la colaboración, la gestión del tiempo, la creación de propuestas didácticas y una mayor motivación, logrando incluso un 56 % de avance en el pensamiento lógico y un 75 % en el aprendizaje colaborativo, b) el programa cuasiexperimental evidenció que el trabajo colaborativo y la retroalimentación estructurada fortalecen la confianza y la preparación docente, especialmente en contextos universitarios, c) se observan mejoras en la atención, el razonamiento crítico y la adaptación a nuevas demandas educativas a través del uso de tecnologías. En conjunto, estos estudios demuestran que una formación continua, reflexiva y sostenida en metodologías activas genera cambios significativos, duraderos y positivos en la calidad educativa y en el compromiso docente.

El estudio de Martínez et al. (2023) sobre metodologías activas en la formación docente destaca la manera en que estas prácticas —entre las que se cuentan el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y estrategias centradas en el estudiante—fomentan competencias tecnológicas y creativas. Igualmente, impulsan una visión sostenible y crítica de la enseñanza, empoderando a los docentes para responder a los retos educativos contemporáneos con mayor autonomía y responsabilidad profesional. Por su parte, Molina y Ortiz (2020) plantean que entrenar a quienes se están formando como docentes para diseñar y aplicar metodologías activas, especialmente en contextos de educación para la sostenibilidad, potencia habilidades específicas y promueve una actitud innovadora frente a la práctica educativa.

3.2. Educación digital y competencias digitales del educador infantil

La educación digital en el contexto de la primera infancia se entiende como la integración intencional de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tiene como objetivo promover habilidades cognitivas, sociales y comunicativas en los niños pequeños, así como apoyar el trabajo pedagógico de los educadores con herramientas digitales.

Durante la primera infancia se fortalecen aspectos cognitivos, emocionales y sociales, por lo que la tecnología debe integrarse de manera consciente y acompañada. Diversos estudios en Colombia, como señalan Antonia et al. (2023, citado en Ramírez et al., 2025), resaltan la importancia de una educación inclusiva en la que la familia, los docentes, el trabajo social y las políticas públicas actúan de forma articulada. La familia se consolida como el primer espacio de aprendizaje, donde los niños desarrollan confianza, curiosidad y, además, adquieren las primeras nociones de alfabetización digital mediante el juego y la exploración guiada. Al mismo tiempo, la incorporación temprana del pensamiento computacional favorece la resolución de problemas y la estructuración del pensamiento lógico, aunque su aplicación aún es limitada por la escasa formación docente. En este sentido, la capacitación en tecnologías digitales resulta indispensable para garantizar prácticas pedagógicas pertinentes (Ramírez et al., 2025).

Diversas investigaciones coinciden en que el uso de recursos como pizarras interactivas, aplicaciones educativas, cuentos multimedia o plataformas de comunicación con las familias puede enriquecer las experiencias de aprendizaje infantil, siempre que exista una mediación consciente por parte de los adultos y un diseño pedagógico intencionado. Cuando la tecnología se integra de forma equilibrada, se observa un aumento en la motivación, la interacción, el desarrollo del lenguaje y la comprensión de contenidos y valores. Sin embargo, este potencial convive con importantes tensiones, como la sobreexposición a pantallas, la falta de formación docente y las desigualdades en el acceso a los recursos digitales. La evidencia reciente muestra que las tecnologías digitales favorecen el desarrollo cognitivo, socioemocional y comunicativo de los niños si se utilizan con andamiaje pedagógico, coparticipación niño-adulto y apoyo institucional. Por tal motivo, fortalecer la formación docente, promover la participación familiar y diseñar políticas educativas inclusivas resulta clave para garantizar un uso crítico, sostenible y humano de la tecnología desde los primeros años de vida (Macías et al., 2025).

La integración de las tecnologías en la educación de la primera infancia depende de las competencias digitales del educador. Según Kozak et al. (2025),

esta competencia va más allá del simple manejo de dispositivos: implica la capacidad de utilizar tecnologías de la información y comunicación de forma crítica, creativa y eficaz para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde edades tempranas. Los autores señalan que la competencia digital abarca tanto las habilidades técnicas como las capacidades de comunicación en entornos digitales, la gestión de la información y la capacidad de evaluar críticamente los recursos disponibles, lo que permite al docente integrar herramientas digitales de manera intencionada en sus prácticas pedagógicas y adaptarlas a las necesidades de los niños. Formar a los docentes para que desarrollen esta competencia requiere vincular la formación en las instituciones educativas con las realidades del aula, promoviendo experiencias que fortalezcan tanto la creatividad como la reflexión pedagógica.

Hoy, el educador de la primera infancia no solo enseña contenidos, sino que acompaña procesos de aprendizaje en entornos cada vez más digitales, lo que exige habilidades actualizadas, actitud abierta al cambio y compromiso con la mejora continua. Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en la planificación educativa hace posible diseñar experiencias más dinámicas, significativas y ajustadas a las características de los niños, siempre desde un enfoque pedagógico consciente. No obstante, este proceso no está exento de dificultades, como la falta de recursos, motivación o capacitación, lo que refuerza la importancia del apoyo institucional y la formación permanente. Desarrollar competencias digitales implica fluidez tecnológica, uso estratégico de la información y una ciudadanía digital responsable, aspectos que fortalecen el rol del docente como facilitador del aprendizaje (ver Figura 2). Cuando el docente se siente seguro y competente digitalmente, mejora su práctica y también gana confianza, protagonismo y satisfacción profesional, generando un impacto positivo y duradero en la educación infantil y en su comunidad educativa (González et al., 2023).

Figura 2. *Dimensiones de las competencias digitales*

Nota. Elaborado a partir de González et al. (2023)

3.3. Formación docente en contextos de diversidad cultural e inclusión social

La formación docente en contextos de diversidad cultural e inclusión social implica el proceso de preparación, actualización y desarrollo profesional de los educadores para atender, comprender y responder pedagógicamente a las diferencias culturales, sociales y educativas presentes en las aulas contemporáneas. La diversidad cultural en las escuelas incluye diferentes variables, como lengua, etnia, religión, clase social y migración, lo cual plantea desafíos significativos para la enseñanza. Las prácticas docentes tradicionales suelen no ser suficientes para responder a estas complejidades sin una formación específica que integre enfoques interculturales e inclusivos (Semião et al., 2023).

Por ello, según Agreda (2024), la formación intercultural del profesorado es hoy una tarea imprescindible para construir escuelas más justas, inclusivas y coherentes con la diversidad del mundo actual. La interculturalidad supone reconocer, valorar y respetar las distintas culturas, promoviendo relaciones basadas en la equidad, el diálogo y el aprendizaje mutuo, sin jerarquías ni culturas

dominantes. Desde esta perspectiva, formar docentes con enfoque intercultural significa prepararlos para comprender las diferencias culturales, cuestionar estereotipos y generar espacios donde todos los estudiantes se sientan valorados y escuchados. Esta formación brinda herramientas pedagógicas para adaptar la enseñanza a contextos diversos y responder a las necesidades de estudiantes migrantes, a fin de favorecer su integración académica y social. Al mismo tiempo, desarrolla competencias clave como la comunicación respetuosa, la empatía, el trabajo colaborativo y la resolución constructiva de conflictos. La sensibilidad intercultural, entendida como la capacidad de reconocer y apreciar otras culturas, permite al profesorado establecer vínculos afectivos y diálogos igualitarios en el aula.

Semião et al. (2023) consideran que una parte de los docentes expresan sentirse poco preparados para atender la diversidad del alumnado, especialmente frente a las barreras lingüísticas, las diferencias culturales o el escaso apoyo familiar, lo que puede generar frustración e inseguridad en su práctica diaria. Sin embargo, también emerge una mirada positiva hacia la diversidad, entendida como una riqueza que amplía el aprendizaje, la convivencia y el crecimiento personal y profesional del profesorado. En las aulas, los docentes ponen en marcha estrategias como la diferenciación pedagógica, la traducción de materiales, la creación de espacios seguros para el uso de la lengua materna y el trabajo colaborativo, favoreciendo con ello que el alumnado se sienta valorado y escuchado. No obstante, la evidencia señala que estas acciones suelen desarrollarse de forma aislada, lo que refuerza la necesidad de una formación continua, colaborativa y reflexiva. Fortalecer comunidades de aprendizaje docente, integrar la voz del alumnado y promover la participación familiar resultan claves para avanzar hacia una inclusión real y sostenible en contextos culturalmente diversos.

Figueredo y Ortiz (2017) sostienen que, aunque los currículos incluyen referencias a la diversidad cultural, estas suelen ser escasas y poco profundas, lo que limita la capacidad de preparar a futuros docentes para comprender y responder a contextos multiculturales complejos. Esto significa que la formación inicial debe ir más allá de menciones superficiales y promover com-

petencias sólidas que integren la comprensión de las diferencias culturales, la reflexión crítica sobre prejuicios y estereotipos y el diseño de prácticas didácticas inclusivas.

Por ello, preparar a los docentes para trabajar con estudiantes de distintas culturas también implica fomentar actitudes de respeto, empatía y apertura, así como utilizar herramientas concretas para adaptar estrategias pedagógicas a las necesidades de cada alumno. En este contexto, una formación inicial bien estructurada fortalece la equidad educativa y, a la vez, enriquece las experiencias de enseñanza-aprendizaje, transformando las aulas en espacios donde la diversidad cultural es reconocida como un recurso valioso y no como un desafío a superar. Esta formación debe ser, asimismo, integral, continua y conectada con la realidad escolar, incorporando tanto aspectos teóricos como prácticos que permitan a los docentes responder a las complejidades de la diversidad cultural y social de sus estudiantes (Figueredo y Ortiz, 2017).

3.4. Desigualdad en la formación profesional de docentes del nivel inicial

La desigualdad en la formación de docentes del nivel inicial constituye un desafío estructural que afecta la calidad y equidad de los sistemas educativos. Aunque la educación inicial ha sido reconocida en las últimas décadas como una etapa clave para el desarrollo integral de la infancia, las oportunidades de acceso, calidad y continuidad en la formación docente no se distribuyen de manera equitativa entre países, regiones e, incluso, entre instituciones dentro de un mismo sistema educativo.

De acuerdo con el análisis comparativo de la formación inicial docente de primera infancia elaborado por la Unesco (2022), existen marcadas diferencias entre países y regiones en cuanto a la disponibilidad, duración, calidad y requisitos de los programas formativos destinados a educadores infantiles. Mientras que algunos sistemas educativos cuentan con programas universitarios estructurados y regulados, en otros contextos la formación es fragmentada, de corta duración o inexistente, lo que genera trayectorias formativas desiguales desde el inicio de la carrera docente. El informe destaca que, paradójicamente, los

niños que más se beneficiarían de docentes altamente cualificados suelen ser atendidos por educadores con menor nivel de formación profesional, reproduciendo así las brechas educativas desde la primera infancia.

Por otro lado, Unicef (2020) señala que algunas políticas orientadas a elevar la calidad de la educación inicial —como el aumento de los requisitos de ingreso a las carreras docentes o la profesionalización del nivel— han tenido efectos no intencionados sobre el acceso. En determinados países, estas medidas han provocado una disminución en la matrícula de programas de formación inicial, especialmente entre estudiantes provenientes de sectores sociales vulnerables, lo que limita la diversidad del cuerpo docente y reduce la disponibilidad de educadores formados en contextos de mayor necesidad.

Díaz (2025) manifiesta que el acceso desigual a la capacitación permanente de los docentes sigue siendo una realidad que impacta directamente en la calidad educativa y en las oportunidades de aprendizaje de miles de estudiantes. Aunque hoy se reconoce que la formación docente es un proceso continuo y necesario para responder a los cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos, no todos los maestros pueden acceder a estas oportunidades en igualdad de condiciones. En zonas rurales y comunidades marginadas, las limitaciones de conectividad, la escasez de recursos tecnológicos y la falta de materiales didácticos dificultan la actualización profesional, generando brechas que se profundizan con el tiempo.

La baja remuneración, la ausencia de incentivos y la escasa pertinencia de los programas de capacitación son factores que no siempre responden a las necesidades reales del aula. Esta situación provoca que muchos docentes enfrenten los desafíos educativos actuales con herramientas insuficientes. Es por eso que robustecer la formación continua de manera equitativa resulta clave para reducir desigualdades, promover metodologías innovadoras y atender la diversidad estudiantil. Garantizar programas accesibles, contextualizados y con respaldo institucional no solo dignifica la labor docente, sino que también contribuye a construir sistemas educativos más justos, inclusivos y comprometidos con el aprendizaje a lo largo de la vida (Díaz, 2025b).

Pinto et al. (2022) resalta que la brecha digital en la formación inicial docente se evidencia con especial crudeza cuando escuchamos las voces de quienes están comenzando su camino profesional y se enfrentan a desafíos que van más allá del aula. Un estudio realizado en La Guajira (Colombia) muestra que menos de la mitad de los estudiantes de educación temprana cuentan con una computadora o tableta propia, y que solo alrededor del 39 % dispone de conexión constante a Internet, condiciones que limitan profundamente su acceso a espacios de aprendizaje digital y al desarrollo de competencias tecnológicas esenciales.

Esta situación refleja que, más allá del deseo de formarse, muchos futuros docentes luchan contra una infraestructura insuficiente y con la falta de conectividad estable, que se volvió indispensable durante la pandemia por COVID-19. Aunque los estudiantes desarrollaron habilidades digitales con los recursos disponibles, la desigualdad en el acceso a dispositivos y redes no solo restringe su formación técnica, sino también su confianza para integrar tecnologías educativas en su práctica futura. La brecha digital, por tanto, plantea un reto profundo para la equidad educativa, que exige políticas y estrategias que garanticen acceso, recursos y acompañamiento pedagógico para todos (Pinto et al., 2022).

Por consiguiente, la desigualdad en la formación profesional de los docentes del nivel inicial constituye un problema complejo y multidimensional que requiere respuestas estructurales. Garantizar una formación equitativa, continua y de calidad para todos los educadores infantiles es fundamental para asegurar el derecho a una educación inicial inclusiva y de calidad. Abordar estas desigualdades fortalece el desarrollo profesional docente y contribuye a reducir brechas sociales desde los primeros años de vida.

3.5. Condiciones y entornos laborales, reconocimiento profesional docente y vocación pedagógica

Las condiciones y entornos laborales, junto con el reconocimiento profesional y la vocación pedagógica, constituyen factores clave que influyen en el desempeño, la permanencia y el compromiso de los docentes, especialmente en el nivel inicial. La literatura educativa contemporánea coincide en que la

calidad de la educación no depende únicamente de la formación docente, sino también de las condiciones en las que los educadores desarrollan su labor cotidiana y del valor social que se asigna a su profesión.

Cerpa et al. (2025) indica que una gran proporción de educadores preescolares experimentan altos niveles de estrés laboral debido a demandas emocionales, administrativas y pedagógicas que confluyen en su día a día, especialmente cuando las instituciones no brindan el apoyo suficiente ni las estrategias necesarias para manejar cargas laborales intensas. Este estrés afecta tanto su salud mental como su sensación de seguridad y satisfacción en el trabajo, lo cual puede disminuir su motivación y afectar la estabilidad emocional dentro del aula. Además, factores organizacionales, como la falta de un liderazgo efectivo, la insuficiente infraestructura o recursos didácticos, así como la rigidez en la gestión institucional, agravan la situación. Esto limita las oportunidades de desarrollo profesional y el reconocimiento laboral. En contraste, el apoyo entre colegas y un clima organizacional positivo aparecen como elementos protectores que ayudan a mitigar parte de la presión cotidiana.

Según la Declaración sobre las condiciones laborales docentes, promovida por la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente (2020), es urgente que los sistemas educativos brinden a los docentes un entorno que los acompañe, potencie y reconozca sus logros profesionales mediante criterios transparentes y justos. Esta declaración afirma que un ambiente laboral digno debe garantizar una progresión profesional clara y, al mismo tiempo, promover un desarrollo continuo orientado a mejorar los aprendizajes de niñas y niños. Hoy, muchos docentes enfrentan condiciones que obstaculizan su ejercicio profesional. Por ejemplo, la falta de incentivos adecuados, una progresión limitada por antigüedad más que por mérito y un escaso reconocimiento social, lo que puede afectar su motivación y permanencia en las aulas. Asegurar estas condiciones no solo dignifica la profesión, sino que fortalece la educación como derecho y contribuye a un aprendizaje más significativo y equitativo para todos los estudiantes.

Para Clavijo (2023), el clima laboral docente —un elemento clave para comprender el bienestar de los profesores y la calidad de la educación que se

construye día a día en las escuelas— se refiere a la manera en que los docentes perciben su entorno de trabajo, incluyendo el liderazgo, la comunicación, las relaciones interpersonales, el apoyo emocional y las condiciones laborales. Cuando el liderazgo es cercano y motivador, se fomenta la confianza y el trabajo colaborativo; por el contrario; los estilos autoritarios, en cambio, suelen generar desmotivación y conflictos.

Asimismo, una comunicación clara y respetuosa ayuda a prevenir tensiones y afianza el sentido de pertenencia institucional. En ese sentido, el apoyo emocional entre colegas y directivos resulta fundamental, ya que sentirse valorado y acompañado incrementa la satisfacción profesional y el compromiso con la labor educativa. Este respaldo, no obstante, debe complementarse con los recursos adecuados y condiciones laborales justas, factores que influyen directamente en la motivación y el desempeño docente. Un clima laboral positivo se asocia con mayor satisfacción, mejor rendimiento, enseñanza de mayor calidad y una relación más cercana con los estudiantes. En definitiva, cuidar el clima laboral docente, lejos de ser un aspecto secundario, constituye una condición indispensable para construir escuelas más humanas, eficientes y orientadas al aprendizaje integral (Clavijo, 2023).

El reconocimiento profesional docente se manifiesta tanto en el plano material como en el simbólico. En el nivel inicial, este reconocimiento suele ser limitado, ya que persiste una percepción social que subestima la complejidad pedagógica del trabajo con niños pequeños, asociándolo principalmente al cuidado y no al desarrollo educativo integral. Olave y Carrasco (2014) consideran que es un proceso profundo que va más allá de una categoría laboral y que se construye a partir de la reflexión, la valoración social y la conciencia del impacto que tiene la labor educativa en la transformación de la sociedad.

Los docentes que participan en procesos de formación continua resignifican de su rol al reconocerse como sujetos activos capaces de mejorar sus prácticas, dialogar con seguridad y defender sus ideas desde la experiencia pedagógica. Este reconocimiento fortalece su identidad profesional y les permite asumirse como agentes con responsabilidades éticas, sociales y pedagógicas, no solo como transmisores de contenidos. Al reflexionar sobre su práctica, los

docentes superan roles tradicionales impuestos y se posicionan como profesionales que influyen directamente en el desarrollo integral de los estudiantes y en la mejora de los contextos educativos. Espacios formativos basados en el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la inclusión favorecen estos procesos de reconocimiento, aportando sentido, motivación y compromiso a la profesión (Olave y Carrasco, 2014).

La Unesco (Calvo, s. f.) señala que reconocer a los docentes implica no solo valorar simbólicamente su aporte, sino también garantizar salarios justos, incentivos y trayectorias profesionales acordes con su formación, experiencia y desempeño. Cuando el reconocimiento se traduce en condiciones materiales dignas, los docentes se sienten respaldados y motivados para mejorar continuamente su práctica pedagógica. Este reconocimiento económico y profesional refuerza su identidad como especialistas de la educación y no solo como ejecutores de políticas curriculares. Además, los incentivos vinculados al desarrollo profesional, la innovación pedagógica o el trabajo en contextos vulnerables contribuyen a atraer y retener talento en la docencia.

Por otro lado, la vocación pedagógica se entiende como el compromiso ético, emocional y profesional con la enseñanza y el desarrollo integral de los estudiantes. En el nivel inicial, esta vocación suele estar fuertemente vinculada al deseo de contribuir al bienestar y aprendizaje de la infancia. De acuerdo con Benoit (2020), la vocación pedagógica representa mucho más que un interés inicial por estudiar pedagogía: es un proceso profundo de construcción personal y profesional que se va reafirmando a lo largo de la formación universitaria. Aunque suele presentarse como un ideal del perfil de ingreso, esta vocación a menudo se pone a prueba cuando los estudiantes se enfrentan a las exigencias reales de la enseñanza y reflexionan sobre el impacto que desean tener en la vida de otros.

Durante la formación pedagógica, experiencias formativas como la tutoría entre pares cumplen un papel clave, ya que permiten al futuro docente vivir, de manera concreta, el sentido de enseñar y acompañar aprendizajes. Al asumir el rol de tutor, el estudiante fortalece su seguridad, confirma su llamado a la docencia y desarrolla habilidades esenciales como la empatía, la

solidaridad, el diálogo y la comunicación efectiva. Estas experiencias generan satisfacción, entusiasmo y compromiso, reforzando la identidad docente y demostrando que la vocación pedagógica se cultiva en la práctica, el encuentro con otros y el deseo genuino de contribuir al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Benoit, 2020).

En conclusión, las condiciones laborales, el reconocimiento profesional y la vocación pedagógica son dimensiones que influyen decisivamente en el ejercicio docente en el nivel inicial. Garantizar condiciones laborales dignas, fortalecer el reconocimiento social e institucional y promover una vocación pedagógica sostenida son elementos fundamentales para consolidar una educación inicial de calidad, equitativa y socialmente valorada.

3.6. Ética profesional y crisis educativa frente a los contextos educativos cambiantes

En los últimos años, los sistemas educativos han enfrentado múltiples transformaciones derivadas de la globalización, la diversificación cultural, la digitalización acelerada y crisis de alcance global, como la pandemia de COVID-19. En este contexto, la ética profesional adquiere una relevancia central como marco orientador de la toma de decisiones pedagógicas, la responsabilidad social del docente y la defensa del derecho a una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

La ética profesional no es solo un conjunto de normas que se aprenden al inicio de una carrera, sino una parte viva de la cultura profesional que da sentido a lo que hacemos cada día. A través de valores, creencias y saberes compartidos, la ética se transmite entre generaciones y orienta las prácticas, ayudando a los profesionales a reconocerse como parte de una comunidad con derechos y responsabilidades. En este marco, la ética profesional se expresa en tres dimensiones complementarias: i) la eticidad de la profesión, que define qué prácticas son consideradas “buenas” y cuáles no, y que se concreta en códigos explícitos o implícitos contruidos históricamente, ii) la moralidad del profesional, entendida como la capacidad de reflexionar, deliberar y tomar decisiones cuando surgen conflictos de valores, guiándose por criterios de justicia

y responsabilidad, y iii) el comportamiento moral, que traduce los principios en acciones concretas, lo cual exige autorregulación, autoconocimiento y coherencia (Yurén, 2013).

Díaz et al. (2019) comprenden que en comunidades de aprendizaje los docentes actualizan sus saberes y, al mismo tiempo, refuerzan una identidad profesional basada en valores como el respeto, la responsabilidad social y el servicio educativo. También destacan que su labor educativa tiene un impacto profundo en la sociedad actual. En esos entornos, el uso de tecnología permite que los docentes reflexionen sobre su práctica, compartan experiencias y generen conocimiento en comunidad, lo que potencia su sentido de pertenencia y su compromiso ético con la formación continua. En última instancia, participar en comunidades de aprendizaje digitales implica asumir una ética profesional en acción, donde el intercambio respetuoso, la actualización constante y el compromiso con la calidad educativa son expresiones concretas de una vocación docente que se vive con integridad y sentido de propósito.

Pérez-Castro (2017) manifiesta que, en las últimas décadas, las transformaciones en las políticas de educación superior han modificado profundamente las condiciones laborales y las formas de producción del conocimiento, generando tensiones que ponen a prueba los valores profesionales. La competitividad, la burocratización y la despersonalización de los procesos formativos pueden favorecer prácticas cuestionables, especialmente cuando se debilitan los sistemas éticos que orientan la acción académica.

Sin embargo, estos contextos no determinan de manera automática conductas deshonestas; la formación ética, las experiencias previas y la claridad en los principios personales juegan un papel decisivo. Reflexionar sobre la ética profesional permite a los académicos resignificar su labor, tomar decisiones responsables y resistir presiones institucionales sin renunciar a la integridad. En escenarios inciertos, la ética no es un obstáculo, sino una guía que ayuda a preservar el sentido social de la profesión y a concretar sus bienes más valiosos: aquellos que solo se alcanzan cuando el trabajo se realiza con honestidad y compromiso (Pérez-Castro, 2017).

Por otro lado, la noción de crisis educativa se asocia a la incapacidad de los sistemas educativos para responder de manera adecuada a los desafíos contemporáneos, tales como las desigualdades sociales, la exclusión educativa, la brecha digital y la pérdida de sentido de la escuela para amplios sectores de la población. De acuerdo con la Unesco (Souza, 2022), el calentamiento global, las desigualdades crecientes, las pandemias, la aceleración digital y el retroceso democrático han puesto en evidencia que los sistemas educativos, tal como funcionan hoy, no están respondiendo adecuadamente a estos desafíos.

Millones de personas siguen excluidas del aprendizaje, mientras que otras reciben una educación que no logra prepararlas para vivir, trabajar y convivir en sociedades complejas e inciertas. La pandemia de COVID-19 expuso con crudeza estas fragilidades, ampliando las brechas de acceso, calidad y equidad. Al mismo tiempo, los docentes enfrentan escasez de recursos, sobrecarga laboral y falta de reconocimiento, lo que debilita su capacidad de innovar y acompañar a sus estudiantes. Frente a este escenario, se vuelve urgente repensar la educación como un proceso continuo a lo largo de la vida, orientado hacia la justicia social, la sostenibilidad y el bienestar colectivo. Transformar la educación va más allá de ser una opción: es una necesidad impostergable para construir futuros más humanos y solidarios (Souza, 2022).

CAPÍTULO IV

RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCADORES DEL NIVEL INICIAL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

La educación inicial se ha convertido en uno de los ejes centrales de las políticas y reformas educativas contemporáneas. Las agendas nacionales y regionales reconocen que la educación constituye un derecho universal desde el nacimiento, y que debe garantizar el desarrollo integral, la igualdad y la equidad (Mora et al., 2022). Desde hace dos décadas, organismos multilaterales vienen impulsando este enfoque en foros internacionales, promoviendo transformaciones que aún se encuentran en proceso de consolidación (Pannullo et al., 2025).

Los aportes de dichas instituciones han propiciado reflexiones profundas sobre la relación entre la educación inicial y las políticas educativas latinoamericanas, reafirmando que ambas deben articularse para cumplir con la meta global de asegurar una educación de calidad para todos (Loreto y Alejandra, 2023). El compromiso de los docentes implica considerar la realidad de los estudiantes, a fin de fortalecer su formación profesional mediante el estudio y diseño de actividades que les permitan a los infantes participar usando sus saberes previos. A través de este proceso, los niños pueden ser capaces de tener perspectivas más amplias de la realidad (Schmutz, 2024).

En los últimos años, la formación de educadores se ha convertido en un tema central de los debates políticos, institucionales y académicos. Los docentes han entrado en dinámicas activas y reflexivas para generar una educación óptima basada en la inclusión y la personalización, inspirándose en sus creencias y prácticas pedagógicas (Misad et al., 2022). Es necesario que el profesorado comprenda la situación de los estudiantes con el fin de mejorar su capacidad para identificar necesidades, diseñar respuestas educativas efectivas y garantizar entornos inclusivos (Revoredo et al., 2025).

La falta de esta capacidad del docente puede afectar el desarrollo académico, emocional y social de estudiantes con diferentes características, ya que algunos de ellos pueden experimentar apatía, desmotivación, baja autoestima o dificultades en la interacción social cuando sus intereses y ritmos de aprendizaje no son reconocidos ni atendidos (Balladares-Burgos y Valverde-Berrocso, 2022; Zhang, 2022). Asimismo, la ausencia de estrategias pedagógicas limita la participación activa del estudiante en el proceso formativo, reduciendo su autonomía y afectando la construcción de aprendizajes significativos (Barahona, 2025).

Esta situación requiere repensar de manera permanente la formación docente, a fin de garantizar su pertinencia y su capacidad para preparar profesionales que, además de dominar los saberes disciplinares y pedagógicos, puedan adaptarse críticamente a los cambios sociales y tecnológicos que atraviesan las instituciones educativas (Giraldo y Caro, 2022). La actualización continua se vuelve indispensable en un contexto donde las formas de enseñar, aprender y relacionarse se transforman aceleradamente (Vigil et al., 2021).

El docente del presente siglo debe ser capaz de enfrentar nuevas demandas profesionales, integrar herramientas tecnológicas, reflexionar sobre su práctica y construir ambientes educativos que respondan a las necesidades emergentes de la infancia (Gordillo y Prado, 2024). A pesar de estas exigencias, la calidad de la educación en la primera infancia continúa dependiendo en gran medida de la formación inicial y continua del personal docente; por consiguiente, alcanzar estándares elevados todavía representa un desafío latente (Viteri et al., 2025).

En diversos países que trabajan con los niños más pequeños, se suele contar con menos formación en inicial respecto a otros niveles educativos, mientras que las propuestas de capacitación continua no siempre se articulan con los objetivos pedagógicos de la formación universitaria ni con las necesidades reales de los centros educativos. Esta desconexión limita la capacidad de los docentes para ofrecer experiencias de aprendizaje pertinentes y acordes con la complejidad de los contextos actuales (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022; Mendoza-Ponce, 2024).

A pesar de los avances conceptuales y normativos, aún persisten importantes vacíos en la comprensión de los procesos que fortalecen o limitan la formación profesional de los educadores del nivel inicial. La literatura disponible se encuentra fragmentada entre estudios enfocados en la inclusión, el desarrollo de competencias digitales o centrados en la praxis pedagógica o en las condiciones institucionales (Von Suchodoletz, et al., 2023; Yang et al., 2022).

Esta dispersión dificulta tener una visión integral que permita comprender cuáles son los retos estructurales y las oportunidades emergentes que enfrentan los programas de formación docente, especialmente en contextos marcados por desigualdades, tensiones socioculturales y transformaciones tecnológicas aceleradas (Matsumoto-Royo y Ramírez-Montoya, 2021). En consecuencia, resulta necesario revisar la evidencia existente para identificar tendencias, limitaciones, avances y vacíos investigativos que puedan orientar mejoras en la formación del profesorado de la primera infancia (Ha et al., 2025; Del Carmen et al., 2021).

Esta carencia limita la capacidad de los responsables de políticas públicas, instituciones formadoras y centros educativos para tomar decisiones fundamentadas y alineadas con las necesidades reales del nivel inicial. Por ello, una revisión sistemática hace posible sintetizar conocimientos dispersos, establecer líneas de acción y orientar futuras investigaciones en un campo caracterizado por su dinamismo y complejidad (Boysen et al., 2022).

En este marco, el presente estudio tiene como propósito analizar de manera exhaustiva los principales retos y oportunidades que caracterizan la formación profesional de educadores del nivel inicial, fundamentándose en la evidencia científica disponible de la última década. A través de un proceso metodológico riguroso, se busca identificar los factores que favorecen o dificultan la preparación de docentes capaces de responder a las demandas contemporáneas de la educación infantil, considerando elementos pedagógicos, institucionales, tecnológicos y socioculturales. El objetivo es aportar una visión estructurada que ayude a afianzar los programas de formación y contribuya a la construcción de prácticas educativas más inclusivas, pertinentes y de calidad.

4.1. Metodología

En el presente estudio, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura que tiene como objetivo describir cuáles son los retos y oportunidades de la formación de docentes de educación inicial. Para ello, se han efectuado las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los principales retos identificados en la literatura sobre la formación profesional de educadores del nivel inicial en contextos latinoamericanos y globales? ¿Qué oportunidades o propuestas de mejora emergen de los estudios recientes acerca de la formación de docentes del nivel inicial?

En esta revisión se aplicó la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021) para organizar de manera rigurosa el proceso de búsqueda, selección y depuración de la información, garantizando con ello la identificación de los estudios más relevantes provenientes de las bases de datos consultadas. En tal sentido, se utilizaron las bases de datos Scopus y SciELO, a fin de localizar investigaciones con hallazgos significativos vinculados a la educación inicial y la formación docente.

Para ello, fue necesario definir y emplear un conjunto de palabras clave que permitiera delimitar el alcance de la búsqueda. Dichos términos fueron combinados mediante operadores booleanos (AND, OR, NOT), lo que facilitó la recuperación de registros pertinentes y coherentes con los objetivos de investigación. Como resultado, se obtuvo un conjunto de estudios que cumplen con los criterios de inclusión establecidos y que constituyen la base del análisis desarrollado en esta revisión.

El periodo de publicación se delimitó a los últimos cinco años (2021-2025) con el propósito de recuperar evidencia reciente y pertinente sobre las transformaciones en la formación docente. Del mismo modo, se consideraron trabajos publicados en español e inglés, lo que amplía el espectro de fuentes relevantes para el tema. Esta delimitación temporal hizo posible integrar perspectivas contemporáneas y comparables, asegurando que los es-

tudios seleccionados reflejan las tendencias actuales, los desafíos emergentes y las innovaciones pedagógicas que influyen en la educación inicial y la formación docente.

Se tomaron en cuenta aquellos estudios que abordan de manera directa la formación profesional de educadores del nivel inicial, ya sea en su primera etapa de formación o en procesos de capacitación y actualización continua. Se incluyeron investigaciones que tuvieran como población de estudio a estudiantes de las carreras de educación inicial, docentes en plena actividad, formadores de docentes o instituciones dedicadas a la preparación de profesionales para este nivel educativo. Del mismo modo, se seleccionaron artículos de carácter empírico, revisiones teóricas, revisiones sistemáticas y estudios de caso publicados en revistas académicas de acceso abierto, lo que garantizó la profundidad y rigurosidad del análisis.

Se excluyeron todos aquellos estudios que no abordaran de manera explícita la formación profesional de docentes de nivel inicial o que se centraran en otros niveles educativos como primaria, secundaria o educación superior. También se descartaron investigaciones cuyo foco principal estuviera en aspectos psicológicos, clínicos o pedagógicos de la infancia sin vinculación directa con la formación docente.

Igualmente, solo se consideraron publicaciones disponibles en texto completo, excluyéndose informes institucionales, tesis, documentos de trabajo, ponencias o literatura que no hubieran pasado por procesos formales de revisión por pares. Del mismo modo, se dejaron de lado los artículos publicados fuera del rango temporal establecido o en idiomas distintos a los seleccionados, ya que no cumplían con los criterios de pertinencia y comparabilidad definidos para esta revisión.

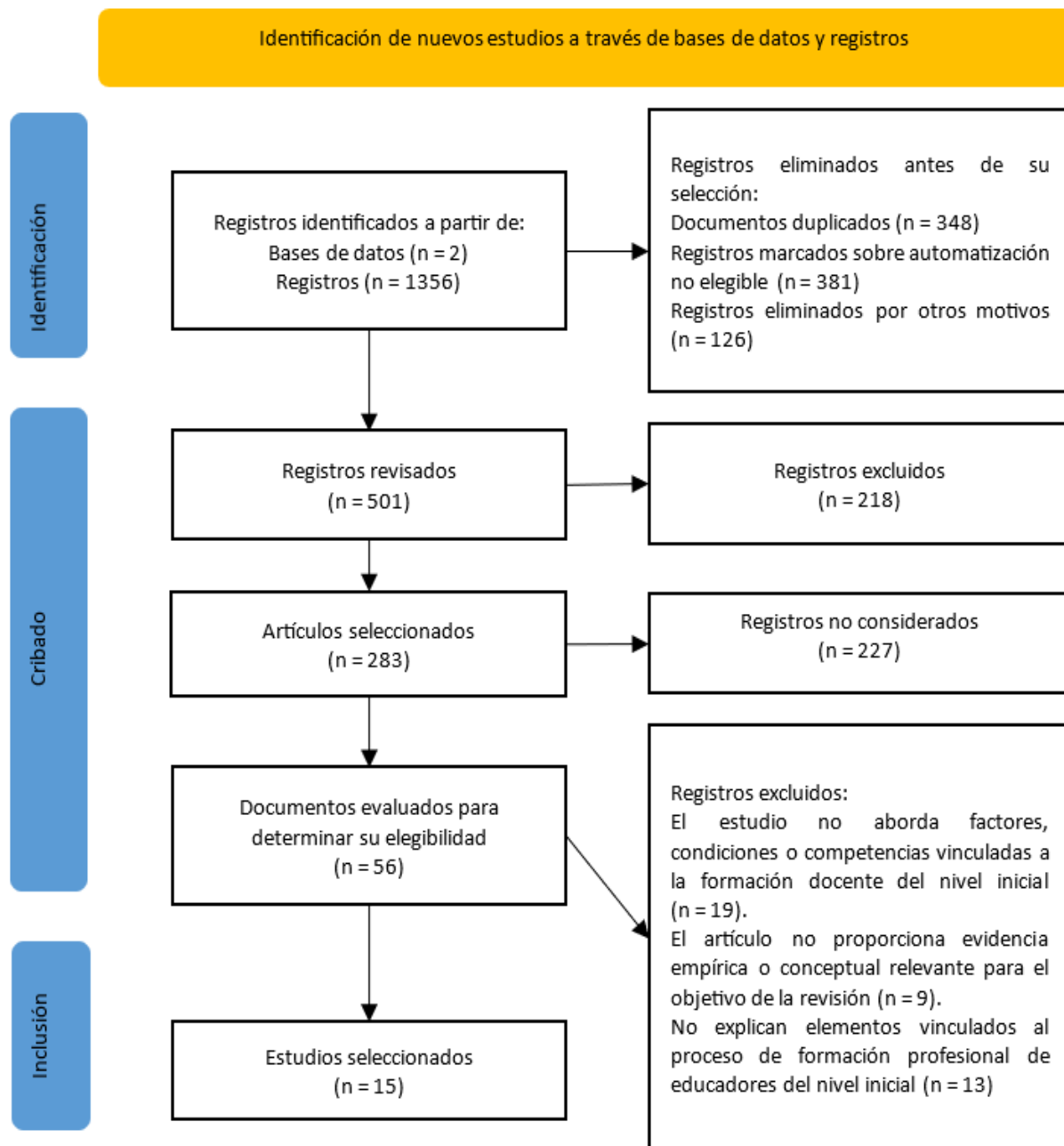
Tabla 4. *Recursos utilizados para la adquisición de datos*

Base de datos	Palabras clave	Cantidad
Scopus	<i>TITLE-ABS-KEY (early childhood education teacher training) AND PUBYEAR > 2020 AND PUBYEAR < 2027 AND (LIMIT-TO (OA , “all”))</i>	806
	<i>TITLE-ABS-KEY (preschool teacher training) AND PUBYEAR > 2020 AND PUBYEAR < 2027 AND (LIMIT-TO (OA , “all”)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “ar”)</i>	530
SciELO	<i>educación preescolar formación docente</i>	20
TOTAL		1356

Nota. Elaboración propia

La Figura 3 muestra el proceso de identificación, cribado y selección de estudios realizados en la presente revisión sistemática. En la fase de identificación, se registraron las fuentes provenientes de bases de datos y otros registros, de los cuales se eliminaron aquellos duplicados, marcados automáticamente como no elegibles o descartados por otros motivos. Posteriormente, en la etapa de cribado, se revisaron los registros recuperados, excluyendo aquellos que no cumplieran con los criterios iniciales de pertinencia temática.

Tras esta eliminación, se seleccionaron artículos funcionales y se descartaron otros registros que no aportaban información relevante. En la fase de elegibilidad, se evaluaron los documentos a texto completo, excluyéndose aquellos que no abordaban factores, condiciones o competencias vinculadas a la formación docente del nivel inicial ($n = 19$), así como los que no ofrecían evidencia empírica o conceptual pertinente para los objetivos de la revisión ($n = 9$). Por último, se incluyeron los estudios que cumplieran con todos los criterios metodológicos y temáticos establecidos ($n = 13$), los cuales conforman el conjunto final de las investigaciones analizadas.

Figura 3. Diagrama de flujo PRISMA

Nota. Elaboración propia

4.2. Resultados

La Tabla 5 integra los 15 artículos seleccionados tras el proceso de búsqueda y depuración de la literatura, organizados de manera que ofrecen una visión clara y ordenada de la evidencia disponible. En ella se detallan los autores, los títulos de los estudios, las revistas de publicación y una síntesis de sus principales hallazgos. Esta presentación posibilita identificar con mayor precisión

las tendencias temáticas, los enfoques metodológicos y los aportes sustantivos de cada trabajo, facilitando así el análisis comparativo y la interpretación integral de los resultados para la presente investigación.

Tabla 5. *Artículos seleccionados según sus aspectos formales y de contenido*

N.º	Autores	Títulos	Revista	Hallazgos
1	Boude et al. (2025)	Formación de los licenciados en pedagogía infantil sobre tecnología educativa: Revisión sistemática	Estudios Pedagógicos	La formación docente en inicial incorpora cada vez más tecnologías, pero aún con brechas importantes en competencias digitales y oportunidades reales de práctica. Subrayan que la actualización curricular y el acceso a dispositivos son claves, aunque persisten limitaciones por falta de formación transversal y resistencia al cambio.
2	Alaníz-Hernández (2024)	¿Agentes o Educadores? Panorama de la profesionalización docente de educación inicial	Revista Mexicana de Investigación Educativa	Señala la precariedad histórica de la formación en educación inicial en México, marcada por la habilitación básica en lugar de la profesionalización. Advierte desigualdades territoriales y falta de inversión, pero identifica oportunidades para fortalecer perfiles especializados y dignificar la labor docente.
3	Shumetu et al. (2023)	Preschool Teachers' Role and Beliefs about Developmentally Appropriate Practice: A Systematic Literature Review	Center for Educational Policy Studies Journal	Evidencian que las competencias socioemocionales, la planificación individualizada y el trabajo con familias son esenciales para la calidad educativa en inicial. Subrayan que las creencias docentes influyen directamente en la práctica y requieren programas formativos que integren reflexión crítica y experiencias auténticas.

4	Sung y Lee (2025)	Examining How Pre-school Teachers' Positive Psychological Capital Impacts Digital Education Innovation: A Moderated Moderation Analysis of Effort Expectancy and Behavioral Intention	Behavioral Sciences	Demuestran que el capital psicológico positivo (<i>PsyCap</i>) favorece la innovación digital docente, especialmente cuando las tecnologías son percibidas como accesibles. La intención pedagógica y la autoeficacia se combinan como factores clave en la integración efectiva de TIC.
5	Brocki (2025)	Child Safety in Early Childhood Teacher Education: Gaps in Australia's Accelerated Graduate Diploma Programs	Australasian Journal of Early Childhood	Identifica profundas carencias en la formación sobre protección infantil, usualmente tratada de forma implícita y superficial. Advierte riesgos sistémicos por la falta de alineación entre políticas y formación universitaria, especialmente en contextos con alta rotación laboral.
6	Vigule y Helmane (2025)	Prospective Teachers' Views on Mathematics Education Curriculum Transformation in Pre-school in Latvia	Education Sciences	Revelan que los futuros docentes comprenden teóricamente los enfoques competenciales, pero muestran dificultades para aplicarlos en el aula. Persisten brechas en la evaluación formativa y en el diseño de experiencias matemáticas complejas, lo cual demanda fortalecer la práctica pedagógica.
7	Oliver-Barcelo et al. (2024)	Arts education in early childhood teacher training: An international analysis	Teaching and Teacher Education	Subrayan una fuerte desconexión entre la formación universitaria y las prácticas tradicionales en centros educativos. La mentoría aparece como un espacio clave pero tensionado, en tanto que los programas requieren mayor profundidad teórica y experiencias colaborativas transformadoras.

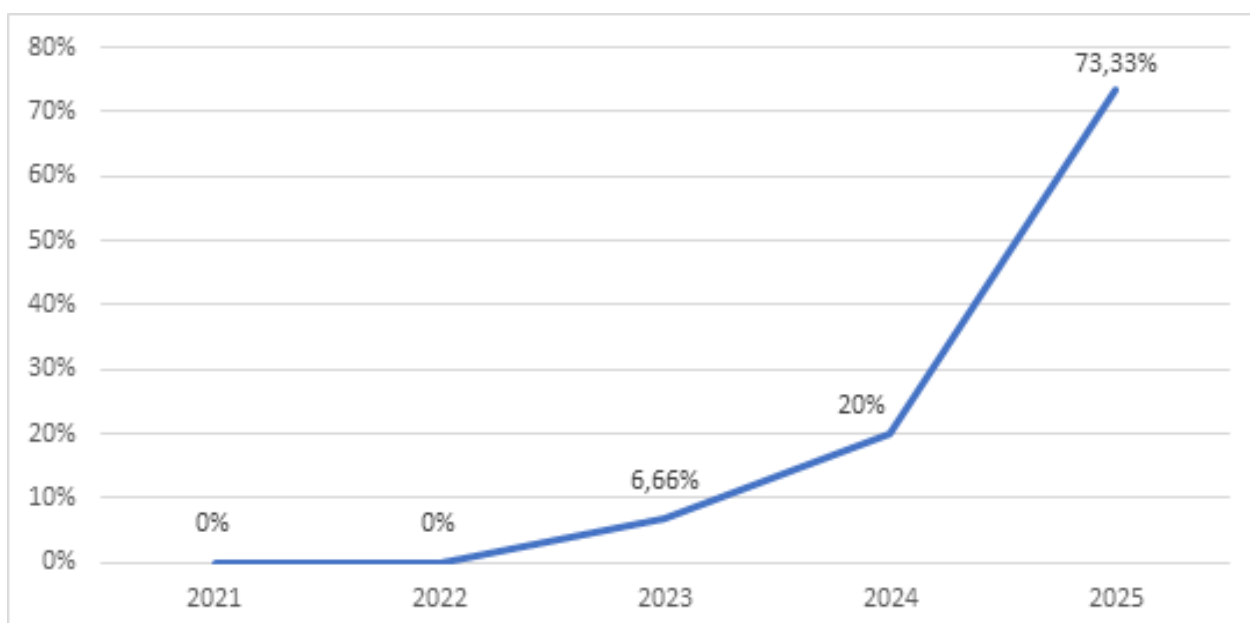
8	Besser-Biron et al. (2025)	Preschool teachers' literacy beliefs, their evaluations of children's writing, and their recommendations for ways to support it	Reading and Writing	Muestran que las creencias docentes sobre la alfabetización influyen directamente en su atención a la escritura infantil. Identifican brechas en conocimientos sobre composición y ortografía, lo que plantea la necesidad de programas formativos que fortalezcan comprensiones complejas del proceso escritor.
9	Cadime et al. (2025)	Teachers' Beliefs and Practices to Support Emergent Literacy Development in Preschool Education: The Moderating Role of Continuous Training	International Journal of Early Childhood	Demuestran que la formación continua modera la relación entre creencias docentes y prácticas reales en el aula, fortaleciendo la alfabetización emergente. Destacan que muchos docentes fueron formados hace décadas, por lo que la actualización profesional es urgente y debe incluir acompañamiento práctico.
10	Herman et al. (2025)	Early childhood education teachers' perceptions of pedagogical competence 4.0 in supporting early childhood development	Discover Education	Analizan que la Educación 4.0 exige competencias digitales, creatividad y metodologías activas que muchos docentes aún no poseen. Identifican una gran brecha digital y resaltan que la certificación profesional y la formación continua son claves para afrontar estas nuevas demandas.
11	Mathebulla et al. (2025)	Inadequate Teacher Training as a Barrier to ICT Integration in Early Childhood Education: A Case of Selected Primary Schools in Tshwane West District Circuit 4	International Journal of Learning, Teaching and Educational Research	Evidencian que la integración de TIC en inicial enfrenta brechas estructurales, especialmente en contextos rurales o vulnerables. Se señala la necesidad de una formación docente basada en Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido (TPACK por sus siglas en inglés), infraestructura equitativa y acompañamiento para superar temores y baja confianza tecnológica.

12	Lee et al. (2025)	Harnessing the Power of Virtual Reality Experiences as Social Situation of Development to Enrich the Professional Experiences of Early Childhood Pre-Service Teachers	Education Sciences	Sostienen que la realidad virtual permite prácticas docentes simuladas que reducen la brecha teoría-práctica. A pesar de las limitaciones en adaptación y marcos teóricos, la realidad virtual fortalece la planificación, la gestión de aula y la toma de decisiones en futuros docentes.
13	Aragón et al. (2025)	Pre-Service Early Childhood Teachers' Perceptions of Critical Thinking and Sustainability: A Comparative Study Between Spain and Poland	Sustainability	Encuentran una comprensión fragmentada del pensamiento crítico entre estudiantes de educación, con tensiones entre enfoques objetivos y subjetivos. También evidencian la escasa articulación entre pensamiento crítico y sostenibilidad, revelando un vacío formativo relevante.
14	Hailu (2024)	Global trends of research on advancing the pedagogical competence of preschool teachers: A bibliometric analysis	Social Sciences & Humanities Open	Señala que la formación continua presenta una débil conexión entre teoría y práctica y una alta variabilidad en calidad. Plantea la urgencia de fortalecer prácticas auténticas, mentoría y profundización en competencias complejas en la formación inicial.
15	Murrieta (2025)	Formación docente y competencias profesionales en educación inicial: un estudio con egresadas	Revista Iberoamericana para la Investigación	Destaca una brecha significativa entre formación teórica universitaria y exigencias reales del aula de inicial. Identifica falta de docentes especializados y dificultades de inserción laboral, lo que demanda redes de vinculación, mentoría y formación más práctica.

Nota. Elaboración propia

La Figura 4 muestra la distribución porcentual de los artículos seleccionados según su año de publicación, evidenciando una tendencia creciente en la producción científica actual. Entre 2021 y 2022 no se registran publicaciones relevantes para el estudio, mientras que en 2023 aparece un incremento inicial equivalente al 6.66 %. Esta tendencia continúa al alza en 2024, año que concentra el 20 % de los artículos. Sin embargo, el aumento más significativo se observa en 2025, que concentra el 73.33 % del total, convirtiéndose en el periodo de mayor productividad dentro del corpus analizado. En conjunto, estos datos reflejan un interés académico creciente y especialmente reciente en la temática abordada por la investigación.

Figura 4. *Desarrollo porcentual de los artículos seleccionados según su año de publicación*



Nota. Elaboración propia

4.3. Discusión

La evidencia revisada muestra que la formación profesional de educadores del nivel inicial atraviesa diferentes desafíos, tanto estructurales como pedagógicos, que aún no han sido plenamente abordados. La educación inicial ha sido relegada dentro de las prioridades del sistema educativo, puesto que se establecen prácticas basadas en la habilitación empírica antes que en la profesionalización formal (Alaníz-Hernández, 2024; Oliver-Barcelo et al., 2024).

Esto ha limitado las oportunidades formativas y ha reducido el reconocimiento social del rol docente en la primera infancia (Boude et al., 2025).

Esta situación se ve reflejada en la poca formación docente relacionada con, por ejemplo, la protección infantil, la cual es tratada de forma fragmentada y sin una estructura clara dentro de los programas de formación inicial (Brocki, 2025). Esta convergencia ayuda a entender que la precarización de la formación docente no es un problema reciente, sino un fenómeno estructural que ha configurado la identidad del docente de educación inicial y ha limitado la consolidación de un campo profesional altamente especializado (Hailu, 2024; Besser-Biron et al., 2025).

La creación de ambientes afectivos, seguros y emocionalmente sostenibles es esencial para el desarrollo infantil; por lo tanto, requiere de docentes capaces de establecer relaciones colaborativas con las familias (Shumetu et al., 2023). La conectividad entre el docente y el estudiante también se basa en el uso equilibrado de las tecnologías, pues de lo contrario se correría el riesgo de desplazar la interacción interpersonal hacia un espacio superficial (Herman et al., 2025). La formación docente debe trascender los contenidos pedagógicos tradicionales e incorporar competencias orientadas a atender la diversidad socioemocional y cultural de los entornos educativos, preparando a los futuros maestros para construir vínculos significativos que favorezcan el desarrollo integral de los infantes (Aragón et al., 2025).

En la formación de docentes de la carrera de Educación Inicial, el cambio de enfoques tiende a desconcertar a los estudiantes universitarios, ya que la contradicción entre enfoques novedosos dificulta la creación de una identidad docente propia y coherente (Oliver-Barcelo et al., 2024). Asimismo, esta formación inicial docente presenta debilidades tales como programas poco profundos, falta de articulación entre teoría y práctica, y escasas oportunidades para desarrollar habilidades complejas mediante experiencias auténticas. Bajo este punto de vista, los sistemas de formación inicial universitaria continúan operando bajo modelos fragmentados que no logran consolidar la integración pedagógica entre el conocimiento académico y el ejercicio profesional cotidiano (Sung y Lee, 2025).

Los constantes retos a los que se enfrentan los futuros docentes se basan en las limitaciones de una formación centrada solo en las habilidades básicas, dejando de lado el desarrollo de procesos cognitivos superiores como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas complejos, todos ellos indispensables para una educación infantil acorde con las demandas contemporáneas (Vigule y Helmane, 2025; Murrieta, 2025). De forma similar, los docentes tienden a priorizar aspectos mecánicos y desatienden la enseñanza de, por ejemplo, la generación de textos y la mejora en la ortografía (Besser-Biron et al., 2025).

Es necesario que la formación continua pueda transformar creencias docentes y promover prácticas basadas en evidencia positiva, sobre todo si se trata de habilidades lingüísticas, algo sustancial para los infantes. La formación del educador de inicial debe avanzar hacia un enfoque contextualizado del desarrollo cognitivo, superando los límites de prácticas repetitivas o excesivamente instrumentales (Cadime et al., 2025). En este caso, la incorporación de tecnologías educativas y las condiciones para adoptarlas es crucial para la mejora en la formación docente. Además, aparecen desafíos derivados del uso de estas herramientas, tales como la desigualdad económica en las zonas urbanas y rurales, la falta de conectividad y la escasez de equipos (Mathebuta, 2025; Aragón et al., 2025).

Al enfrentar estas dificultades contextuales, el docente debe tener la capacidad de implantar en el salón de clases el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la esperanza. Estas sensaciones facilitan la disposición al cambio y la apertura a nuevas prácticas pedagógicas, lo que invita a los estudiantes a sentirse más motivados al cambio (Sun y Lee, 2025). La innovación digital no puede ser entendida solo desde la disponibilidad técnica, sino como un proceso que involucra condiciones materiales, motivacionales y formativas que deben articularse adecuadamente en los sistemas educativos (Shumetu et al., 2023; Brocki, 2025).

Asimismo, se destaca la importancia de las estrategias complementarias de formación, especialmente aquellas que trascienden el currículo formal. Se enfatiza el valor de los cursos externos, talleres especializados, recursos

abiertos y comunidades de aprendizaje en línea, los cuales permiten que los futuros docentes desarrollen habilidades prácticas y tecnopedagógicas actualizadas (Besser-Biron et al., 2025; Herman et al., 2025). Estas plataformas también fomentan el intercambio de experiencias y amplían el repertorio profesional más allá de los contenidos obligatorios, lo que resulta especialmente valioso en contextos donde la formación inicial no cubre ciertos campos emergentes de manera suficiente (Boude et al., 2025).

Los educadores deben estar preparados para participar en redes profesionales, conocer políticas educativas y defender condiciones dignas para niños y familias, lo que implica una visión del docente como líder comunitario, no solamente como mediador del aprendizaje (Shumetu et al., 2023; Lee et al., 2025). Por consiguiente, la profesionalización docente debe ir acompañada de estrategias de reconocimiento social, inversión en especialización y políticas que fortalezcan la estructura formativa desde la base. En este sentido, la formación en competencias interculturales, liderazgo social y comprensión de realidades como la pobreza, la violencia o la migración se vuelve indispensable para desempeñar un rol educativo amplio, pertinente y socialmente significativo (Alaníz-Hernández, 2024; Mathebula et al., 2025).

4.4. Conclusiones

La revisión realizada permite reconocer que la formación profesional de educadores del nivel inicial se encuentra en un momento de inflexión, en el que conviven limitaciones históricas con posibilidades renovadas de fortalecimiento institucional y pedagógico. Los estudios analizados evidencian que la formación docente sigue marcada por brechas estructurales, desarticulaciones entre teoría y práctica y desigualdades que afectan tanto el acceso como la calidad de los procesos formativos. Incluso así, el panorama no se configura únicamente desde la precariedad: emergen transformaciones conceptuales, metodológicas y tecnológicas que abren caminos para replantear el rol docente en la educación inicial.

Los hallazgos muestran que los desafíos son múltiples y atraviesan dimensiones que van desde las prácticas pedagógicas — aún ancladas en modelos tradicionales— hasta la preparación para enfrentar demandas derivadas de la digitalización, la diversidad cultural y los requerimientos emocionales de la primera infancia. Al mismo tiempo, las oportunidades identificadas sugieren que los programas formativos pueden potenciarse mediante la integración de experiencias auténticas, enfoques colaborativos, mentorías sistemáticas, innovación tecnológica y procesos de formación continua que incidan efectivamente en las creencias y prácticas docentes.

En conjunto, la evidencia revela que avanzar hacia una formación robusta implica no solo actualizar contenidos curriculares, sino también reconfigurar las condiciones institucionales y socioculturales que sostienen la labor docente. Ello incluye el fortalecimiento del reconocimiento profesional, la ampliación de redes de acompañamiento y la incorporación de perspectivas críticas que permitan comprender de manera situada las realidades de los niños y las familias.

CAPÍTULO V

PERSPECTIVAS Y PROYECCIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL NIVEL INICIAL

En la actualidad resulta necesario proyectar la formación de los educadores infantiles hacia enfoques innovadores que respondan a las necesidades presentes y futuras de la primera infancia, promoviendo una educación integral, sostenible e inclusiva. El análisis de perspectivas y proyecciones posibilita anticipar los cambios requeridos en el perfil profesional docente y en los procesos formativos. En este capítulo se abordan las principales perspectivas de la formación docente en el nivel inicial. Destacan la educación ambiental y la ciudadanía global como ejes fundamentales para la construcción de una conciencia social y ética, la integración de la tecnología y los recursos digitales en la formación de educadores, así como la consolidación de un nuevo perfil profesional basado en el desarrollo de competencias clave, la innovación pedagógica y el aprendizaje permanente.

5.1. Educación ambiental y ciudadanía global en la formación de educadores de la primera infancia

En el contexto vigente, marcado por crisis ambientales, sociales y sanitarias de alcance global, la educación adquiere un papel estratégico en la construcción de sociedades más justas, sostenibles y solidarias. En particular, la educación ambiental y la educación para la ciudadanía global se han consolidado como enfoques fundamentales dentro de las políticas educativas internacionales.

Por un lado, la educación ambiental es un proceso educativo que busca despertar en los niños la conciencia y sensibilidad por el medioambiente, fomentando valores, conocimientos y habilidades que los ayuden a entender los problemas actuales del planeta y actuar para protegerlo. En tal sentido, no solo se trata de enseñarles datos. También es necesario sensibilizarlos acerca del

valor de la naturaleza, a fin de que tomen decisiones responsables orientadas al cuidado del entorno, como el reciclaje, la reutilización o el respeto por la biodiversidad (Educo, 2020).

Para enseñar educación ambiental a los niños de manera humana y eficaz, debemos partir de su curiosidad natural y ofrecerles experiencias directas y significativas. Actividades como visitar granjas escuela, explorar la naturaleza, aprender a reciclar a través de juegos, reutilizar objetos para crear manualidades, o participar en limpiezas de parques y playas, conectan el aprendizaje con la vida cotidiana y refuerzan valores de respeto y protección. Igualmente, es fundamental hablar del cuidado del medioambiente en casa y en clase, compartir historias, cuentos o proyectos que les permitan ver cómo sus acciones pueden marcar la diferencia. Este tipo de educación debe ser continua y alegre, de modo que los anime a ser pequeños guardianes del planeta desde hoy para que, en el futuro, crezcan como adultos comprometidos con un mundo más sostenible (Educo, 2020).

Según Unicef (Ogando, 2022), la educación ambiental dirigida a los niños es hoy una necesidad urgente frente a la crisis climática y la degradación del medio ambiente, que amenazan directamente su bienestar, su salud y su futuro. Millones de niños en América Latina y el Caribe viven expuestos a la escasez de agua, a fenómenos extremos, al calor intenso y a la contaminación del aire, lo que afecta su acceso al agua potable, al saneamiento, a la alimentación y a la educación. En este contexto, la educación ambiental va mucho más allá de transmitir información: busca formar conciencia, pensamiento crítico y habilidades para tomar decisiones responsables. Cuando los niños comprenden lo que ocurre en su entorno y cómo sus acciones influyen en él, desarrollan valores de cuidado, respeto y solidaridad con la naturaleza y con otras personas. Desde la escuela, la educación ambiental los prepara para adaptarse a un mundo cambiante, promover estilos de vida sostenibles y participar activamente en soluciones frente al cambio climático. Así, los niños se convierten en agentes de cambio capaces de proteger el planeta y construir comunidades más resilientes, justas y saludables para todos.

En este sentido, la formación docente en educación ambiental es mucho más que una simple capacitación técnica: es un proceso profundamente humano que prepara a quienes enseñan para incorporar valores, conocimientos y prácticas sostenibles en cada aula y en la vida de sus estudiantes. Según Amézquita et al. (2024), la producción científica en formación docente de educación ambiental ha crecido significativamente, lo que refleja un reconocimiento creciente de su importancia social y educativa. Se destaca, al respecto, la necesidad de que los docentes dominen conceptos ecológicos y desarrollen actitudes, habilidades críticas y estrategias pedagógicas que los capaciten para transformar sus prácticas educativas y acompañar a sus estudiantes en la construcción de una conciencia ambiental activa.

Una formación docente sólida en aspectos ambientales contribuye a que los educadores se sientan seguros, motivados y capaces de integrar prácticas ambientales de manera creativa y reflexiva en su enseñanza, desde actividades prácticas hasta proyectos comunitarios. De esta manera, se fortalece su desarrollo profesional continuo y se empodera a las nuevas generaciones para enfrentar los retos ambientales con pensamiento crítico, compromiso ético y una visión de armonía entre la sociedad y la naturaleza (Amézquita et al., 2024).

Loza et al. (2011) manifiesta que, aunque desde la Conferencia de Estocolmo se reconoció la importancia de educar para generar conciencia crítica sobre los problemas ambientales, en países como México su incorporación en las instituciones formadoras de docentes sigue siendo limitada. Muchas escuelas normales y programas de licenciatura carecen de espacios curriculares que preparen a los futuros maestros como verdaderos educadores ambientales, aun cuando en su perfil de egreso se les pide promover el uso responsable de los recursos naturales.

Dicha contradicción deja a los docentes sin las herramientas necesarias para abordar la dimensión ambiental en el aula y en la comunidad. Formar docentes en educación ambiental implica mucho más que añadir contenidos: significa acercarlos a principios éticos, metodológicos y conceptuales que los ayuden a repensar su relación con la naturaleza y guiar a sus estudiantes desde el ejemplo. Cuando los docentes comprenden que el ser humano es parte del

entorno y asumen su responsabilidad, pueden inspirar cambios reales, promover valores sostenibles y contribuir a mejorar la calidad de vida presente y futura (Loza et al., 2011).

Paralelamente, la educación para la ciudadanía global se orienta al desarrollo de competencias que hagan posible comprender la interdependencia entre lo local y lo global, promover los derechos humanos, la justicia social, la diversidad cultural y la sostenibilidad. La Unesco (2025) define a la ciudadanía global como una forma de aprender a mirar el mundo con conciencia, empatía y responsabilidad, entendiendo que nuestras acciones locales tienen impacto fuera de nuestras fronteras. A diferencia de la ciudadanía tradicional, aquella ligada a un país, la ciudadanía global se construye desde la mentalidad y las decisiones cotidianas, como respetar la diversidad, informarse, dialogar y actuar en beneficio del bien común.

En un mundo marcado por la interconexión, las migraciones, las crisis ambientales y los conflictos, educar para la ciudadanía global significa preparar a las personas para que convivan pacíficamente y colaborar comunitariamente frente a desafíos que ningún país puede resolver solo. Esta educación promueve conocimientos sobre derechos humanos, desigualdades y medio ambiente, pero también desarrolla habilidades como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la resolución constructiva de conflictos. Además, fomenta valores como la justicia, la equidad y la empatía, invitando a participar activamente en la sociedad. Más que una asignatura aislada, la educación para la ciudadanía global es un enfoque transversal que ayuda a formar personas comprometidas, solidarias y capaces de contribuir a un futuro más justo y sostenible para todos (Unesco, 2025).

Díaz et al. (2023) muestra que, aunque todavía son pocos los países que investigan cómo formar a los docentes en competencias de ciudadanía global, se reconoce que estas competencias —que incluyen saberes, actitudes, valores y habilidades para entender y actuar en contextos globales— son indispensables para educar a estudiantes capaces de interpretar y transformar su realidad local y mundial. En este proceso, el docente no es un transmisor pasivo, sino un facilitador que invita al diálogo, la reflexión, la crítica y la acción, fomentando estrategias didácticas creativas e interactivas que conecten los problemas globales con la vida de los alumnos.

5.2. Integración de la tecnología y los recursos digitales en la formación de educadores

La integración de la tecnología y los recursos digitales en la formación de educadores se ha convertido en un eje estratégico para responder a las demandas de una sociedad cada vez más digitalizada. Esto supone el desarrollo de la competencia digital docente, un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los docentes integrar de forma crítica, creativa y ética las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, potenciando el desarrollo integral de sus estudiantes. La competencia digital docente transforma las aulas en espacios vivos donde el aprendizaje se adapta a contextos culturales y personales, fomenta la inclusión y abre puertas a nuevas formas de pensar, crear y colaborar (Kozak et al., 2025).

La integración de la tecnología en la formación docente representa hoy una oportunidad clave para transformar la educación y hacerla más cercana, equitativa y significativa. Diversos estudios muestran que las TIC ayudan a personalizar el aprendizaje, ampliar el acceso a recursos educativos y promover metodologías innovadoras centradas en el estudiante, fortaleciendo así las competencias pedagógicas del profesorado. Sin embargo, este proceso no está exento de retos: la brecha digital, la falta de infraestructura y la capacitación insuficiente siguen limitando su implementación, especialmente en contextos vulnerables de América Latina (Morales et al., 2025).

A lo mencionado, se suma la resistencia al cambio de algunos docentes, la cual muchas veces está vinculada al temor o a la ausencia de acompañamiento institucional. Integrar tecnología significa repensar la práctica docente, equilibrando lo digital con lo humano, no solo aprender a usar herramientas. La formación docente debe apostar por un enfoque integral que combine competencias técnicas, reflexión crítica y sensibilidad pedagógica, con el propósito de cumplir con el ODS 4 de educación inclusiva y de calidad. Cuando la tecnología se integra con sentido ético y pedagógico, no sustituye al docente, sino que potencia su rol como mediador, guía y creador de experiencias de aprendizaje más pertinentes para el siglo XXI (Morales et al., 2025).

Cobeña et al. (2023) afirma que la integración de la tecnología en la formación docente presenta retos importantes, pero también valiosas oportunidades para fortalecer la práctica educativa. Uno de los principales desafíos es la resistencia al cambio, ya que algunos docentes sienten temor o inseguridad frente a las TIC, lo que puede frenar su uso pedagógico. A esto se suma la brecha digital y la falta de infraestructura, que limitan el acceso equitativo a recursos tecnológicos y formación continua, especialmente en contextos vulnerables. Sin embargo, cuando estos obstáculos se abordan con acompañamiento y políticas inclusivas, la tecnología abre caminos significativos.

Las TIC favorecen la creación de comunidades de aprendizaje, el trabajo colaborativo y el acceso a recursos educativos y programas de formación a distancia que enriquecen el desarrollo profesional. Asimismo, impulsan el desarrollo de competencias digitales esenciales para responder a las demandas de la sociedad del conocimiento. Apostar por una formación basada en competencias, con enfoques pedagógicos activos y evaluaciones reflexivas, permite que los docentes integren la tecnología con sentido crítico y humano. Así, la tecnología deja de ser una amenaza y se convierte en una aliada para innovar, aprender juntos y mejorar la educación (Cobeña et al., 2023).

Los docentes en formación pueden aprovechar plataformas de comunicación y colaboración como foros, blogs, wikis y chats para intercambiar experiencias, diseñar estrategias didácticas y construir comunidades de aprendizaje que enriquecen su desarrollo profesional. El acceso a recursos multimedia e interactivos —videos, simulaciones, presentaciones y materiales digitales— ayuda a diversificar las metodologías de enseñanza, haciendo que el aprendizaje sea más dinámico y adaptado a distintas formas de aprender. No obstante, para que estos recursos tecnológicos realmente transformen la práctica educativa, es necesario que la formación docente incluya el uso técnico de las herramientas y al mismo tiempo, una comprensión profunda de cómo integrarlas pedagógicamente, reflexionando sobre su impacto en la enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes (Molinero y Chávez, 2019).

En síntesis, la integración de la tecnología y los recursos digitales en la formación de educadores constituye un proceso complejo que requiere un en-

foque pedagógico, crítico y contextualizado. Más allá del dominio técnico, formar educadores digitalmente competentes implica desarrollar capacidades para innovar, reflexionar y actuar de manera ética en entornos educativos digitales. Desde esta perspectiva, la formación docente se consolida como un elemento clave para garantizar una educación de calidad, inclusiva y acorde a los retos del siglo XXI.

5.3. El nuevo perfil y la adquisición de competencias del profesional docente en el siglo XXI

La transformación social, tecnológica y cultural de las últimas décadas ha redefinido de manera profunda el rol del profesional docente. En el siglo XXI, el profesorado se enfrenta a contextos educativos caracterizados por la diversidad, la digitalización, la globalización y la incertidumbre, lo que exige un perfil profesional más amplio, flexible y comprometido.

Según Rico y Ponce (2022), el docente del siglo XXI es un profesional que enseña y aprende al mismo tiempo, consciente de que educar hoy implica mucho más que transmitir contenidos. En una sociedad del conocimiento cambiante y digital, su papel se redefine desde un enfoque socioconstructivista, donde el aprendizaje es activo, participativo y profundamente humano. Este docente crea espacios en los que el alumnado construye significados, reflexiona, colabora y se involucra cognitivamente y emocionalmente en su propio proceso formativo.

Lejos de ser una figura autoritaria, actúa como guía, orientador y acompañante, integrando las TIC con sentido pedagógico y fomentando la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico. Además, asume una responsabilidad ética y social, promoviendo valores como la justicia, el respeto, la cooperación y la convivencia democrática. El docente del siglo XXI necesita competencias técnicas, metodológicas, sociales y afectivas para responder a la diversidad y a los retos del contexto actual. Su práctica se basa en la reflexión constante, la innovación y el compromiso con la formación integral del estudiante, entendiendo la educación como una experiencia compartida que transforma tanto a quien aprende como a quien enseña (Rico y Ponce, 2022).

Para la British School of Valencia (BSV, 2025), el docente del siglo XXI se caracteriza por su capacidad de adaptarse a un mundo cambiante y por colocar a la persona en el centro del aprendizaje. Es un educador que construye relaciones cercanas y significativas con sus alumnos, haciendo que se sientan valorados, escuchados y capaces. Comprende que enseñar hoy implica innovar, revisar sus prácticas y aprovechar los recursos tecnológicos y metodológicos para motivar y acompañar a estudiantes diversos. Este docente crea comunidad en el aula, fomenta el respeto por las diferencias y promueve el trabajo colaborativo, entendiendo que aprender juntos fortalece tanto lo académico como lo humano.

A esto se añade que el docente del siglo XXI actúa como un líder que guía y motiva desde la confianza y el ejemplo, no desde la imposición. Es creativo e innovador, capaz de narrar historias que despierten curiosidad y sentido, así como de diseñar experiencias de aprendizaje que conecten con la realidad de los alumnos. Más que transmitir contenidos, el docente del siglo XXI inspira, acompaña y facilita el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y el deseo permanente de aprender, preparando a sus estudiantes para afrontar con confianza los retos de la vida (BSV, 2025).

Fondo (2019) argumenta que las competencias del docente del siglo XXI se construyen a partir de la integración equilibrada del saber ser y el saber hacer, entendiendo la enseñanza como una práctica profundamente humana y en constante transformación. Este docente domina contenidos y sabe crear, gestionar y mediar situaciones de aprendizaje significativas centradas en el alumno como sujeto activo, con experiencias, intereses y necesidades propias. Atiende la dimensión afectiva, genera confianza, motiva y acompaña el desarrollo de la autonomía, reconociendo que el acto de aprender también involucra emociones, dudas y esfuerzo.

Además, posee competencia intercultural y es capaz de tender puentes entre culturas, fomentar el respeto por la diversidad y conectar el aula con el mundo real. Actúa de manera reflexiva y formativa, utilizando la evaluación como herramienta para mejorar el aprendizaje y su propia práctica. Participa activamente en la institución, colabora con otros docentes y asume la forma-

ción continua como parte de su identidad profesional. Por último, integra las nuevas tecnologías de forma crítica y pedagógica, no como fin en sí mismas, sino como recursos que enriquecen el aprendizaje y fortalecen el vínculo entre la educación y la vida (Fondo, 2019).

En conclusión, el nuevo perfil del profesional docente en el siglo XXI se caracteriza por la integración de competencias pedagógicas, digitales, socioemocionales e interculturales, así como por un compromiso ético con la mejora educativa y social. La adquisición de estas competencias requiere una formación docente renovada, coherente con los desafíos actuales y basada en el aprendizaje continuo. En un contexto global en constante transformación, el profesorado se consolida como un actor clave para garantizar una educación de calidad, inclusiva y orientada al desarrollo integral del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agreda, T. (2024). Transformando la educación: el papel de la formación docente intercultural en la integración del alumnado extranjero inmigrante. *Innovaciones Educativas*, 26(40), 223-234. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4816>

Alaníz-Hernández, C. (2024). ¿AGENTES O EDUCADORES? Panorama de la profesionalización docente de educación inicial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(103), 949-959. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/8>

Amézquita, S., Agudelo, C., & Olaya, E. (2024). Formación docente en educación ambiental desde la perspectiva de un análisis bibliométrico. *Conocimiento Global*, 9(1), 376-390. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v9i1.373>

Aragón, L., Opora, R., & Casanova, J. (2025). Pre-Service Early Childhood Teachers' Perceptions of Critical Thinking and Sustainability: A Comparative Study Between Spain and Poland. *Sustainability*, 17, 1-21. <https://doi.org/10.3390/su17157129>

Armas, L. (2024). Seguimiento de la enseñanza y evaluación formativa en docentes de educación primaria en el Perú. *Cienciamatria*, 10(18), 118-132. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1243>

Balladares-Burgos, J., & Valverde-Berrocoso, J. (2022). El modelo tecnopedagógico TPACK y su incidencia en la formación docente: una revisión de la literatura. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 63-72. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp63-72>

Barahona, V. (2025). Deserción escolar en zonas vulnerables: Revisión de causas estructurales y propuestas pedagógicas. *Revista Omnia Science*, 1(1), 59-72. <https://contactorevistaomniascience.com/ojs/index.php/Omnia-Science/article/view/7>

Bascones, A. (28 de marzo de 2024). La responsabilidad del profesor en la creación de valores. *El Debate*. <https://www.almendron.com/tribuna/la-responsabilidad-del-profesor-en-la-creacion-de-valores/>

Bastías-Bastías, L. S., & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8117001>

Bejar, B., Paliza, Y., León, A., Campos, M., & Cuba, M. (2025). Desarrollo del lenguaje en estudiantes del nivel Pre-escolar: Una revisión sistemática. *Espacios*, 46(3). <https://www.revistaespacios.com/a25v46n03/25460309.html>

Besser-Biron, S., Bergman, D., & Dorit, A. (2024). Preschool teachers' literacy beliefs, their evaluations of children's writing, and their recommendations for ways to support it. *Reading and Writing*, 38, 1083-1196. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10549-0>

Bjørndal, C., Mathisen, P., Wennergren, A., Thornberg, F. (2024). Challenges of the supervision process in the teacher education practicum – A qualitative research review. *Teaching and Teacher Education*, 146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104619>

Boude, O., Acuña, N. y Vargas, A. (2025). Formación de los licenciados en pedagogía infantil sobre tecnología educativa: Revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 51(1), 281-294. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052025000100281>

Boysen, M. S. W., Sørensen, M. C., Jensen, H., Von Seelen, J., & Skovbjerg, H. (2022). Playful learning designs in teacher education and early childhood teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 120, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103884>

Brocki, L. (2025). Child Safety in Early Childhood Teacher Education: Gaps in Australia's Accelerated Graduate Diploma Programs. *Australian Journal of Early Childhood*, 50(4), 364-374. <https://doi.org/10.1177/18369391251376709>

BSV (2025). 8 características esenciales en el docente del siglo XXI. *BSV*. <https://www.bsvalencia.com/es/blog/caracteristicas-educador-siglo-xxi/>

Busto, L. (8 de mayo de 2023). Historia de la educación infantil: evolución y cambios en las escuelas y colegios. *Campus Training*. <https://www.campus-training.es/noticias/historia-educacion-infantil/>

Cadime, I., Alves, D., Mendes, S., Pinto, P., & Cruz, J. (2025). Teachers' Beliefs and Practices to Support Emergent Literacy Development in Preschool Education: The Moderating Role of Continuous Training. *International Journal of Early Childhood*, 57, 157-179. <https://doi.org/10.1007/s13158-024-00393-2>

Caicedo, S. S., Chimbo, M. C., Ramírez, X. L., Veloz, M. J., & Núñez, A. F. (2025). El aprendizaje a través de la exploración: metodologías activas en educación inicial. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 1(5), 1-13. <https://doi.org/10.53877/rc1.5-567>

Calvo (s. f.). G. Docentes. *IIEP Unesco*. <https://siteal.iiiep.unesco.org/eje/docentes#docentes-introduccion->

Cerpa, H., Forero, L., García, S. P., & Severiche, C. (2025). Estrés laboral en docentes de educación preescolar del distrito de Barranquilla. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, 2(1), 452-465. <https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v2i1.188>

Choez, P. (2024). Éxito del desempeño docente mediante la planificación didáctica. *Cienciamatria*, 10(18), 391-404. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1307>

Clavijo, M. (2023). El clima laboral docente y su importancia en el proceso de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6050

Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente (2020). *Declaración sobre las condiciones laborales docentes*. <https://thedialogue.org/analysis/declaracion-sobre-las-condiciones-laborales-docentes?lang=es>

Cobeña, M., Panchana, R., Parrales, D., Vélez, A., & Moreira, O. (2023). La integración de las TIC en la formación docente: retos y oportunidades para la profesionalización y actualización de los educadores. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 11104-11120. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6191

Del Carmen Pegalajar-Palomino, M., Burgos-García, A., & Martinez-Valdivia, E. (2021). What does education for sustainable development offer in initial teacher training? A systematic review. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1), 99-114. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0008>

Díaz, C., Angarita, J., & Berrocal, Á. (2022). Reflexiones críticas en torno al enfoque curricular humanista: una visión holística del ser. *Sapienza*, 3(2), 74-86. <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i2.308>

Díaz, Í. (2025a). El rol del docente como facilitador del aprendizaje creativo, a través del juego. *MENTOR*, 4(11), 1180-1199. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i11.8921>

Díaz, M. (2025b). Challenges and opportunities in teacher training in the Dominican Republic. *MENTOR*, 4(11), 843-877. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i11.10151>

Díaz, M., Yáñez, J., & Fernández, J. (2019). Ética profesional en comunidades de aprendizaje mediadas por tecnología. *Virtualis*. <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/291/303>

Díaz, R., Gallardo, K., & Velarde, D. (2023). Formación docente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura. *Sinéctica*, (60). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2023\)0060-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0060-007)

Diccionario panhispánico del español jurídico (s. f.). Educación infantil. <https://dpej.rae.es/lema/educaci%C3%B3n-infantil>

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 3-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8007456>

Escontrela y Saneugenio (2000). El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de educación superior. *Docencia Universitaria*, 1(1). 11-39. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol_1_n_1_2000/4_art._1ama-deo_saneugenio.pdf

Espinoza, M. (2021). La pedagogía crítica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense actual. *Ensayos Pedagógicos*, XVI(2), 83-96. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.5>

Fernández, L., & Carrizales, N. (2024). Competencias pedagógicas de los docentes y su influencia en la formación profesional de los estudiantes en la Escuela Profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua en 2019. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 461-490. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6387>

Fernández, L., & Falabella, A. (2023). Neoliberalism in early childhood education: an international systematic literature review. *Práxis Educativa*, (18), 10. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.22562.083>

Figueredo, V., & Ortiz, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 31-61. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.529>

Fondo, M. (2019). Seis competencias docentes clave para el siglo XXI. *MarcoELE*, (29). <https://marcoele.com/competencias-docentes/>

Giraldo, D., & Caro, M. (2022). La evaluación-revisión en prácticas de escritura para la formación docente en escuelas normales superiores. *Praxis & Saber*, 13(34), 58-71. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13257>

González, I. (2023). El conductismo en la formación docente: una mirada crítica. *RIIED*, (7), 1-12. <https://doi.org/10.58663/riied.vi7.95>

González, L., León, Y., Pérez, C., & Gil, M. (2023). Las competencias digitales de las educadoras de la primera infancia. *Mendive*, 21(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9095305>

Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75-93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104>

Ha, N., Tham, M., & Hurley, P. (2025). Process quality in early childhood education and care in Australia: A systematic literature review. *Early Childhood Education Journal*, 53(6), 2193-2206. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01735-4>

Hailu, A. (2024). Global trends of research on advancing the pedagogical competence of preschool teachers: A bibliometric análisis. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100947>

Herman, Sultan & Suardi. (2025). Early childhood education teachers' perceptions of pedagogical competence 4.0 in supporting early childhood development. *Discover Education*, 4(348), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00849-0>

iLerna. (2024 [2018]). Los elementos del currículum de Educación Infantil. <https://www.ilerna.es/blog/elementos-curriculum-educacion-infantil>

Instituto Europeo de Educación. (16 de marzo de 2019). Claves para favorecer el desarrollo cognitivo en niños. *IEE*. <https://ieeducacion.com/desarrollo-cognitivo-ninos/>

Iturrioz, J. (2014). Evolución histórica de la educación infantil. *Publicaciones Didácticas*, (8), 496-499. <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/235851858.pdf>

Kozak, L., Mamchych, O., Ponomarenko, T., Vertuhina, V., & Dovbnia, S. (2025). Developing digital competence in preschool education: training future early childhood educators. *Eduweb*, 19(3), 342-358. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.03.22>

Lambraño, Y., Castillo, E., & Garavito, E. (2025). Estrategias pedagógicas y didácticas para mejorar la enseñanza-aprendizaje en preescolar en la I.E. Ranchería, Sahagún. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 186-194. <https://doi.org/10.70625/rlce/102>

Lee, Q., Devi, A., & Cutri, J. (2025). Harnessing the Power of Virtual Reality Experiences as Social Situation of Development to Enrich the Professional Experiences of Early Childhood Pre-Service Teachers. *Education Sciences*, 15, 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci15050635>

Ley 28044. (29 de julio de 2003). Ley General de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>

López, J. (2021)]. *Un nuevo concepto de educación infantil*. Editorial Pueblo y Educación. <https://acortar.link/MSN44I>

Loza, M., Merino, C., & Vázquez, E. (2011). La educación ambiental en la formación docente (una propuesta de inserción curricular). [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_03/1863.pdf

Macías, M., Rodríguez, S., Arteaga, S., Vega, C., & Espinoza, M. (2025). Tecnologías digitales y educación inicial. *Sinergia Académica*, 8(7), 643-660. <https://doi.org/10.51736/sa798>

Martínez, E., Pegalajar, M. C., & Burgos, A. (2023). Metodologías Activas para el Desarrollo Sostenible en la Formación Docente. Análisis Bibliométrico. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 191-211. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.011>

Mathebula, Z., Moila, O., Maile, S., & Mnisi, S. (2025). Inadequate Teacher Training as a Barrier to ICT Integration in Early Childhood Education: A Case of Selected Primary Schools in Tshwane West District Circuit 4. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(3), 55-74. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.3.3>

Matsumoto-Royo, K., & Ramírez-Montoya, M. (2021). Core practices in practice-based teacher education: A systematic literature review of its teaching and assessment process. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101047. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101047>

Mendoza-Ponce, F. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: Una revisión sistemática 2017-2023. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7, 150-167. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3727>

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Ministerio de Educación. (2025). Características del Currículo Nacional. *Gobierno del Perú*. <https://www.gob.pe/90193-ministerio-de-educacion-caracteristicas-del-curriculo-nacional>

Misad, R., Misad, K., & Dávila, O. (2022). Desarrollo de la profesionalidad docente: una revisión de la producción académica. *Gestionar: revista de empresa y gobierno*, 2(2), 57-73. <https://revistagestionar.com/index.php/rg/article/view/32>

Molina, M., & López, V. (2017). Educación física y aprendizaje globalizado en Educación Infantil: Evaluación de una experiencia. *DIDACTICAE*, (2). <https://doi.org/10.1344/did.2017.2.89-104>

Molina, M., & Ortiz, R. (2020). Active Learning Methodologies in Teacher Training for Cultural Sustainability. *Sustainability*, 12(21). <https://doi.org/10.3390/su12219043>

Molinero, M., & Chávez, U. (2019). Herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación superior. *RIDE*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.494>

Mondragón, L. (2023). Profesionalización docente: ser y hacer con Ciencia y Conciencia. Una mirada a la Inclusión Educativa. En *Ser Buen Docente: Retos, posibilidades y perspectivas*. FONEIA. <https://www.foneia.org/omp/index.php/foneia/catalog/book/serbuendocente>

Mora, G., Constanzo-Belmar, J., Arias-Ortega, K., & Millahual-Ampuero, A. (2022). Educación preescolar en contextos rurales: una revisión documental de las políticas públicas en Chile. *Revista Educación*, 46(2), 595-609. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47704>

Morante, L. (25 de mayo de 2021). 90 años de historia: Retos de la Educación Inicial. *USAT*. <https://www.usat.edu.pe/articulos/90-anos-de-historia-retos-de-la-educacion-inicial/>

Murrieta, R. (2025). Formación docente y competencias profesionales en educación inicial: un estudio con egresadas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30), 1-29. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2435>

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Nieva, J., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4). <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449>

Ochoa, S. M., Mafla, P. A., Ochoa, R. K., & Duque, M. E. (2025). Desarrollo profesional docente en metodologías activas: una revisión sistemática de programas de capacitación y su impacto en la calidad educativa. *ASCE*, 4(3), 1465-1484. <https://doi.org/10.70577/ASCE/1465.1484/2025>

Ogando, P. (2022). Una tarea pendiente: 5 razones por las que necesitamos educación ambiental. Unicef. <https://www.unicef.org/lac/historias/una-tarea-pendiente-cinco-razones-por-las-que-necesitamos-educacion-ambiental>

Olave, J., & Carrasco, A. (2014). Reconocimiento y desarrollo profesional docente: una experiencia con docentes que participan de programas de especialización para profesores de educación básica. *RIESED*, 2(4), 69-85. <https://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/57>

Oliver-Barcelo, M., Ferrer-Ribot, M., & Jové, G. (2024). Arts education in early childhood teacher training: An international análisis. *Teaching and teacher education*, 148, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104703>

Onofre, N. (2025). El Rol del Profesor como Mediador en la Resolución de Conflictos en el Aula. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 342-350. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.619>

Open University. (s. f.). Learning to teach: Making sense of learning to teach. *OpenLearn*. <https://www.open.edu/openlearn/education-development/learning-teach-making-sense-learning-teach/content-section-1.1>

Organization of American States. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. <https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>

Ornellas Rios, A., Cabrera, N., & Andreu, L. (2021). Guía de los estudiantes. *UOC*. <https://guia-practicum-dificultats-aprenentatge-test.recursos.uoc.edu/guia-estudiantes/es/2-2-la-formacion-de-un-profesional-critico-reflexivo/>

Páez, C., & Cabrera, K. (2024). Diseño Curricular Inclusivo en la Educación Inicial: Estrategias para Atender la Diversidad. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 5(3), 1618-1630. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i3.296>

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shansseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>

Pannullo, L., Böttinger, T., & Winkelmann, J. (2025). Inclusive and digital science education—A theoretical framework for lesson planning. *Education Sciences*, 15(2), 148. <https://doi.org/10.3390/educsci15020148>

Patiño, H. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, XXXIV(136), 23-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31761>

Peñafiel, P., Garzón, G., Rosero, Y., & Romero, S. (2024). El clima escolar: factor importante en el aprendizaje. *ARANDU UTIC*, 11(2), 3826-3839. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.551>

Pérez-Castro, J. (2017). La ética académica en contextos laborales cambiantes. *Praxis Sociológica*, (22), 115-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313647>

Pinto, A., George, C., & Cortés, O. (2022). Brecha digital en la formación inicial docente: desafíos en los ambientes de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en La Guajira (Colombia). *Formación universitaria*, 15(5), 49-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000500049>

Posso, R. J., Barba, L. C., & Otáñez, N. R. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *EDUCARE*, 24(1), 117-133. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229>

Ramírez (2013). *El impacto de las prácticas pre-profesionales en los estudiantes de pregrado de la especialidad de Educación Física en la calidad de formación profesional de la Universidad Enrique Guzmán y Valle La Cantuta*. [Tesis de maestría, Universidad Enrique Guzmán y Valle La Cantuta].

Ramírez, M., Núñez, J., & Nanclares, M. J. (2026). Tendencias de la educación digital en la primera infancia: análisis bibliométrico y revisión sistemática. *Aletheia*, 18(1), 1-37. <https://doi.org/10.11600/ale.v18i1.868>

Ramos, C. (2019 [2013]). Desarrollo psicomotor en el preescolar (2 a 5 años). *Familia y Salud*. <https://www.familiaysalud.es/crecemos/el-preescolar-2-5-anos/desarrollo-psicomotor-en-el-preescolar-2-5-anos>

REDUCA. (16 de octubre de 2023). Conductismo y constructivismo en la educación. *REDUCA*. <https://www.rededuca.net/blog/educacion-y-docencia/conductivismo-constructivismo>

Revoredo, F., del Rosario, R., Solis Trujillo, B., de la Oliva, G., del Pilar, M., y Gonzales Núñez, C. A. (2025). Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica: una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(12), 130-144. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.198>

Rico, M., & Ponce, A. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 77-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8254471>

Sánchez, M., Delgado, L., Marroquín, V., Aguirre, S., Estrada, S., & Verdu-go, L. (2025). El juego como estrategia de enseñanza en educación inicial. *South Florida Journal of Development*, 6(5), 1-14. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n5-026>

Schmutz, R. (2024). Is universal early childhood education and care an equalizer? A systematic review and meta-analysis of evidence. *Research in Social Stratification and Mobility*, 89, 100859. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100859>

Sebastian. (27 de agosto de 2025). Educación inicial y equidad social: Cerrar brechas desde la infancia. *Emmi*. <https://www.emmi.com.mx/educacioninicial-y-equidad-social/>

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-172-modelo-de-atencion-con-enfoque-integral-para-educacion-inicial>

Seelbach, G. (2024). Crítica del docente humanista en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Conexión*, 3(9). <https://www.aliatuniversidades.com.mx/conexxion/blog/conexxion/index.php/critica-del-docente-humanista-en-el-proceso-ensenanza-aprendizaje-ano-3-numero-9>

Semião, D., Mogarro, M., Pinto, F. B., Martins, M., Santos, N., Sousa, O., Marchão, A., Freire, I., Lord, L., & Tinoca, L. (2023). Perspectivas de los profesores sobre la diversidad cultural de los estudiantes: una revisión sistemática de la literatura. *Ciencias de la Educación*, 13(12). <https://doi.org/10.3390/educsci13121215>

Sesento, L. (2021). La formación humanista en educación superior. Programas de tutorías en las universidades. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 70-80. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i34.3569>

Shumetu, M., Yadasa, F., & Regassa, T. (2023). Preschool Teachers' Role and Beliefs about Developmentally Appropriate Practice: A Systematic Literature Review. *Center of Educational Policy Studies Journal*, 15(3), 145-166. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1693>

Souza, J. (2022). *Un punto de inflexión: Por qué debemos transformar la educación ahora*. Unesco. <https://www.unesco.org/es/articles/un-punto-de-inflexion-por-que-debemos-transformar-la-educacion-ahora>

Sung, M.-S., & Lee, Y.-E. (2025). Examining How Preschool Teachers' Positive Psychological Capital Impacts Digital Education Innovation: A Moderated Moderation Analysis of Effort Expectancy and Behavioral Intention. *Behavioral Sciences*, 15(7), 1-13. <https://doi.org/10.3390/bs15070952>

Taylor, L., Hamilton, E., Burns, A., & Leonard, A. (2022). Teacher Educators' Apprenticeships of Observation and Community-Based Field Settings. *Front. Educ.*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.754759>

Tusa, F. (2022). Aprendizajes significativos en Educación Inicial: una revisión de literatura. *Revista Escuela, Familia y Comunidad*, 1(1), 11-24. <https://revistas.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/escuela-familia-comunidad/article/view/658>

Unesco. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Unesco. (2025). Lo que hay que saber sobre la educación para la ciudadanía mundial. Unesco. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know>

Unicef. (2020). *Access and Equity in Early Childhood Education. Evaluation of Five Countries in Latin America and the Caribbean*. Unicef. <https://www.unicef.org/lac/en/reports/access-and-equity-early-childhood-education>

Unicef. (s. f.). *Estrategias para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en preescolar*. <https://www.unicef.org/mexico/documents/estrategias-para-el-fortalecimiento-de-habilidades-socioemocionales-en-preescolar>

Vargas, R., Mejía, M., & Huamancha, M. (2026). El desarrollo de competencias comunicativas en docentes de educación inicial: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1). 1-13. <https://zenodo.org/records/15558658>

Vigil, L., Torres, S., Huarcaya, R., Lozano, P., Enriquez, E., & Huayta-Franco, Y. (2021). Desafíos en la formación continua docente: Una revisión sistemática. *Revista Científica Pakamuros*, 9(4). <https://doi.org/10.37787/kmr81047>

Vigule, D., & Helmane, I. (2025). Prospective Teachers' Views on Mathematics Education Curriculum Transformation in Preschool in Latvia. *Education Sciences*, 15(8), 1-20. <https://doi.org/10.3390/educsci15081057>

Viteri, J., Cuve, R., Arias, M., & Santos, M. (2025). El impacto de la formación docente en la calidad educativa. Revisión de literatura. *Sapiens in Higher Education*, 2(3), 1-10. <https://doi.org/10.71068/mc6nx057>

Von Suchodoletz, A., Lee, D., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., & Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *PLOS One*, 18(5), 1-26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285985>

Yang, W., Huang, R., Su, Y., Zhu, J., Hsieh, W., & Li, H. (2022). Coaching early childhood teachers: A systematic review of its effects on teacher instruction and child development. *Review of Education*, 10(1), 1-56. <https://doi.org/10.1002/rev3.3343>

Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis: Una revisión desde el concepto de “agencia”. *Perfiles educativos*, 35(142), 6-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7060971>

Zabalza, M. A. (2006). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea S. A. de Ediciones. <https://acortar.link/IGULIK>

Zhang, W. (2022). The role of technology-based education and teacher professional development in English as a foreign language classes. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910315>

SOBRE LOS AUTORES

Victoria Flor Carrillo Torres

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión
<https://orcid.org/0000-0002-6476-1592>

Silvia Cristina Torres Guizado

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión
<https://orcid.org/0000-0003-4753-2891>

Carmen Luden Díaz Chávez

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión
<https://orcid.org/0000-0002-8067-4157>

Tania Zayda Cuellar Camarena

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión
<https://orcid.org/0000-0002-2457-8937>

Carmen Flor Padilla Huarac

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión
<https://orcid.org/0000-0001-6157-7223>

EDUCACIÓN INICIAL Y FORMACIÓN DOCENTE



INNOVACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL ANTE LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

**www.arcoeditores.com
contacto@arcoeditores.com
(55) 99723-4952**

ARCO
EDITORES ● ● ●