

*Revista Mexicana de*  
**INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA**

2021.2

VOLUMEN XXVI NÚM. 89

---

*abril-junio*



La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* es una publicación del  
CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC  
t y f +52 (55) 3089 2815 • +52 (55) 5336 5947  
comie@comie.org.mx • <http://www.comie.org.mx>

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* está incluida en: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT; Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); Scientific Electronic Library On-Line (SciELO); DIALNET; Catálogo de Publicaciones Seriadas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Catálogo Comentado de Revistas Mexicanas sobre Educación (CATMEX); Citas Latinoamericanas en Ciencias y Humanidades (CLASE); Biblioteca Digital de la Organización de Estados Americanos; Directory of Open Access Journal (DOAJ); Hispanic American Periodicals Index (HAPI); International Consortium for the Advancement of Academic Publication (ICAAP); EBSCO; ProQuest Information and Learning; Pubindex; Qualis/CAPES; Scopus (Elsevier, B.V.); SciELO Citation Index-Web of Science; European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

La RMIE está disponible en acceso abierto en la página: <http://www.comie.org.mx/revista.htm>  
Todos sus contenidos pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.

Los artículos firmados no reflejan necesariamente los criterios del COMIE  
y son responsabilidad exclusiva de los autores.

*Directora:* Guadalupe Ruiz Cuéllar / [guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com](mailto:guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com)

*Editora:* Elsa Naccarella / [naccarella@gmail.com](mailto:naccarella@gmail.com)

*Edición y formación tipográfica:* Guadalupe Espinosa

*Traducciones al inglés:* Trena Brown / [brown.trina@gmail.com](mailto:brown.trina@gmail.com)

*Revista Mexicana de Investigación Educativa*, revista trimestral, marzo de 2021.  
Editora responsable: Elsa Naccarella. Número de certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2005-072712073900-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 13230. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10803. ISSN: 1405-6666; ISSN-e: 25942271. Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. *Imprenta:* Composición y Negativos Don José, Ganaderos 149, colonia Valle del Sur, CP 09819, Ciudad de México, México. *Distribuidor:* Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro, Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. Tiraje: 100 ejemplares.

---

## CONTENIDO

RMIE, ABRIL-JUNIO, 2021, VOLUMEN 26, NÚMERO 89  
ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

### EDITORIAL

- El 25° aniversario de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 343-349  
*Guadalupe Ruiz Cuéllar*

### SECCIÓN TEMÁTICA

*Coordinada por Yazmín Cuevas y Catalina Inclán*

### PRESENTACIÓN TEMÁTICA

- Políticas docentes en América Latina: diseño, implementación y experiencias 351-367  
*Yazmín Cuevas y Catalina Inclán*

### INVESTIGACIÓN TEMÁTICA

- La formación inicial de docentes de educación infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el Valor Social Objetivo de la Educación 369-394  
*Valeska Concha-Díaz, Jesús M. Jornet Meliá y Margarita Bakieva*
- Políticas docentes para la formación del profesorado en Brasil y Colombia. Un estudio comparativo 395-422  
*Ileana Rojas Moreno y Patricia Ducoing Watty*
- La transformación del proyecto formativo de la secundaria argentina: estrategias de formación docente continua en dos políticas provinciales recientes 423-448  
*Verónica Tobeña y Mariana Nobile*
- Mentorías en Chile: de la política diseñada a la *puesta en acto* 449-474  
*Macarena Salas, Alessandra Díaz y Lorena Medina*
- Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria: cambios, continuidades y desafíos 475-502  
*Yazmín Cuevas*

---

Políticas de carrera docente y desarrollo profesional en México  
a la luz de los resultados de TALIS 503-531  
*Graciela Cordero Arroyo y Luis Horacio Pedroza Zúñiga*

#### **APORTE DE DISCUSIÓN TEMÁTICO**

Política de la educación normal en México.  
Entre el olvido y el reto de su transformación 533-560  
*Ángel Díaz-Barriga*

#### **RESEÑA TEMÁTICA**

*Formar docentes para un mundo mejor. Un estudio comparado  
de seis programas de formación docente para educar para el siglo XXI,*  
coord. por Fernando M. Reimers 561-574  
*Catalina Inclán*

#### **INVESTIGACIÓN**

Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión de textos  
en estudiantes de educación secundaria 575-594  
*Luis Ángel Roldán, Verónica Zabaleta y Juan Pablo Barreyro*

Factores de satisfacción de los alumnos en *e-learning* en Colombia 595-621  
*Nuria Segovia-García y Elías Said-Hung*

---

## TABLE OF CONTENTS

RMIE, APRIL-JUNE, 2021, VOLUME 26, NUMBER 89

ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

### EDITORIAL

- The 25th anniversary of the *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 343-349  
*Guadalupe Ruiz Cuéllar*

### THEMATIC SECTION

*Coordinated by Yazmín Cuevas y Catalina Inclán*

### THEMATIC PRESENTATION

- Educational Policies in Latin America:  
Design, Implementation, and Experiences 351-367  
*Yazmín Cuevas & Catalina Inclán*

### THEMATIC RESEARCH

- The Initial Education of Early Childhood Education Teachers  
in Latin America and the Caribbean  
and the Relationship with the Social Value of Education 369-394  
*Valeska Concha-Díaz, Jesús M. Jornet Meliá & Margarita Bakieva*
- Teacher Education Policies in Brazil and Colombia.  
A Comparative Study 395-422  
*Ileana Rojas Moreno & Patricia Ducoing Watty*
- Changing the Training Project at Argentine Secondary Schools:  
Strategies of In-service Teacher Education  
in Two Recent Provincial Policies 423-448  
*Verónica Tobeña & Mariana Nobile*
- Mentoring in Chile: from Policy to Implementation 449-474  
*Macarena Salas, Alessandra Díaz & Lorena Medina*
- Mexico's Law of 2019 for Careers  
in Elementary School Teaching:  
Changes, Continuities, and Challenges 475-502  
*Yazmín Cuevas*

---

Policies of Teaching Careers and Professional Development in Mexico in Light of TALIS Results <i>Graciela Cordero Arroyo &amp; Luis Horacio Pedroza Zúñiga</i>	503-531
--	---------

#### **CONTRIBUTION TO THEMATIC DISCUSSION**

Teacher Education Policies in Mexico. Between Oblivion and the Challenge of Transformation <i>Ángel Díaz-Barriga</i>	533-560
--	---------

#### **THEMATIC BOOK REVIEW**

<i>Formar docentes para un mundo mejor. Un estudio comparado de seis programas de formación docente para educar para el siglo XXI,</i> coord. by Fernando M. Reimers <i>Catalina Inclán</i>	561-574
---	---------

#### **RESEARCH**

Effects of a Proposal to Improve the Reading Comprehension of Secondary School Students <i>Luis Ángel Roldán, Verónica Zabaleta &amp; Juan Pablo Barreyro</i>	575-594
Factors of Student Satisfaction with E-learning in Colombia <i>Nuria Segovia-García &amp; Elias Said-Hung</i>	595-621

# LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE Y SU RELACIÓN CON EL VALOR SOCIAL OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN

VALESKA CONCHA-DÍAZ / JESÚS M. JORNET MELIÁ / MARGARITA BAKIEVA

## Resumen:

Este estudio tiene el propósito de conocer cómo se organizan y estructuran las titulaciones universitarias de Educación y atención de la primera infancia en América Latina y el Caribe. Para ello se realizó un análisis de 19 países que componen la región, donde se consideraron sus requisitos de acceso y características generales de sus sistemas. Además, se asociaron indicadores de Valor Social Objetivo que influyen de manera directa en sus estructuras. Para identificar los grupos de formación y sus variables se realizó un análisis de conglomerados K-medias y contrastes no paramétricos (ji-cuadrado), lo que permitirá observar las diferencias de formación inicial que existen entre los países de la región y con ello una visión general sobre la formación de los futuros docentes.

## Abstract:

The purpose of this study is to learn how university degrees in early childhood education and care are organized and structured in Latin America and the Caribbean. To reach this goal, the 19 countries in the region were included in an analysis of their systems' access requirements and general characteristics. In addition, a determination was made of the indicators of objective social value that directly influence their structures. To identify training groups and their variables, an analysis of K-media clusters and non-parametric contrasts (chi-square) was carried out. The findings will provide an understanding of the differences that exist in initial teacher education in the region, along with a general vision of the education of future teachers.

**Palabras clave:** educación infantil; sistemas educativos; formación inicial de profesores; primera infancia.

**Keywords:** early childhood education; educational system; initial teacher education; early childhood.

---

Valeska Concha-Díaz, Jesús M. Jornet Meliá y Margarita Bakieva: profesores de la Universitat de València, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de la Investigación y Diagnóstico de la Educación. Av. Blasco Ibáñez, 30, 46010, Valencia, España. CE: vale.concha.cd@gmail.com; jesus.m.jornet@gmail.com; margarita.bakieva@uv.es

## Introducción

La educación de la primera infancia es clave para aportar herramientas iniciales de desarrollo y formación de las personas. Los procesos experimentados en esta etapa están muy influidos por el entorno, la familia, la comunidad y los centros educativos (Bronfenbrenner y Morris, 1998). Por ello, las etapas de educación infantil y primaria son consideradas como una de las más importantes para mejorar la calidad y eficiencia de la educación (Rolla y Rivadeneira, 2008).

Asimismo, organizaciones internacionales como la Unesco y la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) manifiestan que los primeros años de la existencia humana son cruciales para la maduración y el equilibrio integral de todas las personas; a partir de ellos se genera un ciclo de existencia singular hasta los últimos años de vida (Domínguez Garrido, González Fernández, Medina Domínguez y Medina Rivilla, 2015). De la misma manera, Escobar (2006) sostiene que la educación de la primera infancia es fundamental porque en ella se estructuran las bases del desarrollo de los seres humanos a partir de las que se suceden por las adquisiciones cognitivas más importantes.

Durante las últimas dos décadas, este nivel ha experimentado un considerable aumento en la atención de las políticas públicas a nivel mundial con importantes iniciativas (OECD, 2017). En este escenario, una de las prioridades de las agendas regionales durante los últimos años ha sido la ampliación del acceso a la educación infantil, esto se justifica por la importancia del impacto en el desarrollo personal y los beneficios que conlleva a lo largo de la vida, tanto en el progreso educativo como en la inserción social de las personas (Hopenhayn y Villatoro, 2006). Si bien se han realizado avances importantes en esta área, las brechas socioeconómicas siguen siendo muy grandes y, como resultado de eso, existen niños(as) que siguen sin desarrollar plenamente su potencial (Fiszbein, Guerrero y Rojas, 2016).

En esta problemática, la formación inicial del profesorado es el elemento clave para la mejora de los sistemas de educación, siendo fundamental que cada docente esté preparado de manera actualizada y conectando la teoría con la práctica (Madrid-Vivar, Mayorga-Fernández y Del Río). Es evidente que los maestros y el personal pedagógico de Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI) desempeñan un papel crucial en dichos sistemas ya que son los responsables de involucrar a los niños(as) y promover su bienestar, desarrollo y aprendizaje (OECD, 2017).



En este estudio abordamos algunas características relacionadas con la estructura considerada en la formación de los docentes que se desempeñan en la EAPI en América Latina y parte de la región del Caribe (ALyC), siguiendo las líneas previas marcadas en Concha-Díaz, Bakieva y Jornet Meliá (2019). Se trata de examinar cómo se abordan, estructuran y desarrollan los diferentes sistemas educativos de la región.

Se parte del planteamiento teórico sobre el Valor Social Objetivo de Educación (VSE-O), formulado en Jornet Meliá, Perales y Sánchez-Delgado (2011), para el análisis de la relevancia que se da en las sociedades a los sistemas educativos, y que definen como:

[VSE-Objetivo] la utilidad real que tiene la educación, dentro de una sociedad, para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que tenga para ellas como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida. [...] Para evaluar el VSE-Objetivo podemos partir de los indicadores que informan de la cobertura educativa de un país, así como de la situación socio-económica y laboral de los subgrupos sociales (formados/no formados) a lo largo de la vida (desagregados en cohortes de edad y sexo). Es decir, informaciones de indicadores de inclusión, empleo [...] pueden orientar un acercamiento macro-analítico que permita componerse una imagen acerca de los beneficios diferenciales que puede tener la educación en las personas (Jornet Meliá, Perales y Sánchez-Delgado, 2011:53).

Es evidente que la educación tiene un valor social indudable y que se expresa a través de diferentes indicadores, siendo la formación académica y profesional una ventaja para que las personas progresen a lo largo de su vida, ya que existe una mayor capacidad de desarrollo de sus competencias. Tal como lo expone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, OECD por sus siglas en inglés) (OECD, 2017), la inversión que exista en entornos y materiales para la primera infancia ayuda a apoyar el desarrollo de ambientes centrados en el bienestar del niño y su aprendizaje. Asimismo, en ALyC el simple hecho de que exista una cobertura educativa significativa podría ayudar a la prevención de la pobreza, la violencia y a crear sociedades más justas (Carden, 2009). Es por ello que se hace necesario entender cómo la educación de calidad lograría evitar la exclusión y afianzar la cohesión social, generando mayor

equidad en las oportunidades educacionales e influyendo directamente en la reducción de brechas sociales como un fuerte elemento para eliminar las diferencias sociales (CEPAL, 2008).

En este caso, el VSE-O lo consideraremos desde la perspectiva de formación general que tienen las titulaciones de EAPI en la región y cómo se estructuran de acuerdo con las condiciones de cada país. Existen relativamente pocos estudios que sistematizan la información sobre el diseño, la gestión y la calidad de los programas de primera infancia en ALyC (Araujo y López-Boo, 2015), por lo que consideramos necesario conocer las directrices que siguen las titulaciones para formar a los futuros educadores que tendrán la misión de realizar la educación de los futuros estudiantes. Evidentemente existe una formación muy heterogénea en los distintos países, que no permite determinar parámetros de medición de la calidad de la formación inicial de los futuros educadores (Pizarro Laborda y Espinoza Velasco, 2016).

### **Objetivos**

El objetivo general de este estudio está centrado en poder conocer y comprender cómo están estructurados los sistemas de educación en ALyC, específicamente lo que ocurre en el nivel de primera infancia, identificando los indicadores que la condicionan y, a su vez:

- 1) Conocer las características generales de la oferta de la educación infantil en ALyC, y
- 2) revisar qué VSE-O se le otorga a la educación en los países de la región ALyC y cómo ello repercute en la organización de los sistemas educativos, teniendo en cuenta la capacidad económica de cada país y su gasto/inversión en educación, como indicadores básicos.

### **Método**

La metodología es de tipo comparativo, si bien en este trabajo se presentan solamente elementos parciales, pues es parte de una investigación más amplia, comprende los siguientes pasos:

- 1) Revisión documental para describir las características generales de acceso a la formación inicial de EAPI, técnica que permite hacerse una idea del desarrollo y las características de los procesos y también

de disponer de información relevante sobre la temática objeto de estudio.

- 2) Determinar posibles líneas que se pueden seguir para mejorar el sistema de formación inicial y la definición de VSE-O.
- 3) Revisión de bases de datos de los países que forman parte de la región para describir, a través de los indicadores objetivos, qué VSE-O se le otorga en los países de ALyC. Se han agrupado los países en cuatro conjuntos, en función de los niveles de ingreso público en educación y alfabetización (inclusividad), mediante el análisis de conglomerados de k-medias, técnica estadística multivariante que ayuda a agrupar elementos tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y su diferencia entre ellos.

## Resultados

### La formación docente de EAPI en ALyC: la situación actual

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Unesco (CEPAL y Unesco, 2005), la calidad de la educación dependerá del nivel de calificación y motivación de los docentes, pues son quienes promueven y desarrollan los diversos procesos. Los profesores, además de desafiar a los estudiantes intelectualmente, les entregan herramientas para desarrollar las competencias de las y los niños que en el futuro serán quienes conformarán la fuerza de trabajo de los países.

Como ya se mencionó, los países de la región han intensificado la preocupación por la calidad educativa. La calidad docente se considera un factor determinante para alcanzarla, tal como lo exponen diversas investigaciones y evaluaciones a gran escala a nivel internacional (Barber y Mourshed, 2007; Vaillant y García, 2015; OCDE, 2019; OECD, 2019; OCDE, 2020; OECD, 2020); la formación docente al ser considerada el elemento fundamental para mejorar la calidad de los sistemas educativos ha sido el núcleo central de las últimas reformas desarrolladas en los países de ALyC (Ramírez, 2015). Los gobiernos reconocen que la baja calidad es un problema latente dentro de las sociedades, por lo que se han hecho intervenciones tanto en los programas de estudio como en las correspondientes titulaciones docentes (Vaillant, 2008); asimismo, se han definido contenidos curriculares específicos, realizando precisiones del nivel y trayectos de formación profesional, considerando que existen muchos casos de nula cualificación específica, sobre todo en los

programas no formales en que se imparte el nivel de preescolar (Ancheta Arrabal y Lázaro, 2013).

De tal forma, un aspecto básico para abordar la mejora de la formación es analizar qué estructuras de organización de la formación docente se han desarrollado en los países. Así, es importante identificar las posiciones actuales que han desarrollado los diversos países de la región respecto del nivel de la primera infancia. Resulta necesario plantear un análisis sobre cómo se forma el profesorado de educación inicial en ALyC y se organizan los modelos de formación en los diferentes países, teniendo en cuenta que la base de los conocimientos y habilidades incluye conocimientos compartidos y especializados, que son reflejados en estándares de acceso a la profesión, su formación inicial y profesional continua (OCDE, 2020).

Para conocer este escenario se presenta un cuadro síntesis con los modelos formativos que utilizan los países de la región para proveer el nivel de educación a la primera infancia. El análisis se ha llevado a cabo a partir de la revisión de la situación de 19 países de ALyC, tal como se puede visualizar en la tabla 1 y de la que desprendemos el análisis que realizamos a continuación.

En la misma se establecen los siguientes códigos para tener un orden transversal en todo el estudio: Argentina: ARG, Bolivia: BOL, Brasil: BRA, Colombia: COL, Chile: CHL, Costa Rica: CRI, Cuba: CUB, Ecuador: ECU, El Salvador: SLV, Guatemala: GTM, Honduras: HND, México: MEX, Nicaragua: NIC, Panamá: PAN, Paraguay: PRY, Perú: PER, República Dominicana: DOM, Uruguay: URY, Venezuela: VEN.

De los datos visualizados en la tabla 1 y sintetizados en la figura 1, la estructura y organización del sistema de formación que presenta ALyC respecto de las instituciones que están a cargo de la formación docente es bastante heterogénea, aunque se debe considerar que la formación universitaria es la opción más común en todos los sistemas educativos actuales. Las universidades son, pues, las instituciones principales de formación de estos docentes, seguidas por las tradicionales escuelas pedagógicas e institutos profesionales, quedando por debajo las escuelas normales. Estas últimas fueron las instituciones encargadas de formar a los maestros de la región durante los siglos XIX y XX y tenían la finalidad de garantizar la difusión de la enseñanza mutua y los ideales de la nación. En el siglo XX comenzaron a ser cerradas y/o transformadas, lo que implicó que otras instituciones respondieran a este objetivo.

TABLA 1  
*Formación inicial del profesorado de EAPI en A1yc1*

País	Titulación	Instituciones de formación				Acceso (edad, titulación u otros requisitos)					Duración/ años		
		I.P	Ues	EN	EP	Edad			Otro requisito:				
						-18	e18	+18	Prueba selección	Prueba salud		Otro	
ARG	Título profesional universitario y grado de licenciatura en Pedagogía o título profesional de nivel terciario no universitario, especializado en Educación de primera infancia	X	X	X	-	-	X	-	-	X	X	X	5
BOL <sup>2</sup>	Educadoras parvularias	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	5
BRA	Profesora de Educación básica con estudios secundarios en modalidad de magisterio normal o título profesional universitario con grado de licenciatura en Pedagogía	X	X	-	X	-	X	-	-	X	-	-	4
CHL	Educadora de párvulos con título profesional de nivel terciario universitario especializado con y sin grado de licenciatura o título profesional de nivel terciario no universitario, con especialidad en Educación preescolar	X	X	-	-	-	X	-	-	X	-	-	4-5
COL	Maestra en Educación preescolar con título profesional universitario con grado de licenciatura especializada en: Educación preescolar, Educación infantil, Pedagogía infantil, Educación para la primera infancia. Sin licenciatura, con estudios de Pedagogía no especializados o título normalista superior no especializado	X	X	-	-	-	X	-	-	X	-	X	E.N: 2,5 Ues: 5

CONTINUA

TABLA 1/ CONTINUACIÓN

País	Titulación	Instituciones de formación				Acceso (edad, titulación u otros requisitos)					Duración/ Años					
		I.P	Ues	EN	EP	Edad			Bachill/ Sec			Otro requisito:				
						-18	e18	+18	-18	e18		+18	Prueba selección	Prueba salud	Otro	
CRI	Educador/a preescolar con título universitario especializado, con o sin grado de licenciatura	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	4
CUB	Educadoras preescolares con título de nivel medio superior o título profesional universitario especializado, con licenciatura	-	X	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	4
ECU	Educadora de párvulos; licenciado en Ciencias de la educación inicial	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	4,5
SLV	Profesora en Educación inicial o maestra de Primera infancia con título profesional universitario especializado, con y sin grado de licenciatura o profesional terciario no universitario especializado	X	X	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	-	-	3
GTM	Maestra de Educación preprimaria, Infantil bilingüe intercultural e Infantil intercultural con título de profesora en Educación inicial y pre-primaria, licenciatura en Educación inicial y pre-primaria.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	Interés por la carrera	3
HND	Maestra de educación pre-básica con título profesional secundario y licenciatura especializada	-	X	-	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-	X	4

CONTINÚA

TABLA 1/ CONTINUACIÓN

País	Titulación	Instituciones de formación				Acceso (edad, titulación u otros requisitos)					Duración/ Años		
		I.P	Ues	EN	EP	Edad			Otro requisito:				
						-18	e18	+18	Bachill/ Sec	Prueba selección		Prueba salud	Otro
MEX	Educación infantil y/o preescolar con título profesional terciario o universitario con licenciatura especializada en Educación de primera infancia, título profesional terciario o universitario con licenciatura especializada en Educación preescolar o título profesional universitario, con grado de licenciatura especializada en Educación de primera infancia	-	X	X	X	-	X	-	X	-	-	-	4
NIC <sup>3</sup>	Maestra de Educación primaria con mención en Educación inicial (preescolar) con título profesional terciario especializado o licenciatura especializada	-	X	X	-	X	-	-	X	-	-	X	E.N: 6
PAN	Profesora de Educación preescolar Licenciatura en Educación preescolar	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	X	2
PRY <sup>4</sup>	Maestra jardinera infantil	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	3
PER <sup>5</sup>	Docente de Educación inicial con título profesional universitario, con grado de licenciatura especializada en educación de primera infancia o título profesional terciario sin licenciatura, con especialidad en Educación de primera infancia	X	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	Ues: 5
DOM	Maestra con título universitario especializado, con licenciatura	-	X	-	X	-	X	-	X	-	-	X	4

CONTINÚA

TABLA 1/ CONTINUACIÓN

País	Titulación	Instituciones de formación				Acceso (edad, titulación u otros requisitos)					Duración/ Años		
		I.P	Ues	EN	EP	Edad			Bachill/ Sec			Otro requisito:	
						-18	e18	+18	Prueba selección	Prueba salud		Otro	
URY <sup>6</sup>	Maestras de Primera infancia	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	X	4
VEN	Docentes de Educación inicial con título profesional universitario especializado, con licenciatura, título profesional universitario especializado, sin licenciatura o título de técnico superior universitario	X	X	-	X	-	X	-	-	-	-	X	5
Total		7	19	3	7	1	14	1	19	10	2	10	$\bar{X}$
% de cada característica analizada		36.8	100	15.8	37	5.3	73.7	5.3	100	52.5	10.6	52.6	4

<sup>1</sup> Se elabora síntesis complementaria obtenida de las leyes e informes nacionales para los países que han presentado actualizaciones y modificaciones a las incluidas en el documento de análisis de base, considerando, en primer lugar, la denominación de la titulación en cada país, asociada a la especialidad y licenciatura obtenida.

<sup>2</sup> En Bolivia, La Ley de Educación, N° 070 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez", señala la duración de años de titulación (OEI, 2013).

<sup>3</sup> Nicaragua pide como requisito de acceso a la titulación, la participación en actividades comunitarias (Ley 582).

<sup>4</sup> Paraguay solicita como requisito de acceso la realización de una entrevista y examen propedéutico (Ley 1264/1998).

<sup>5</sup> Perú solicita diferentes requisitos, dependiendo de la institución: en institutos de formación docente, se exige ingreso ordinario, que se basa en concurso público, el que a su vez evalúa tres áreas (conocimientos generales, vocación y aptitud). La otra modalidad de ingreso es la exoneración, donde participan egresados de secundaria que pertenecen a categorías predefinidas (Ley General de Educación N°28.044).

<sup>6</sup> Uruguay exige haber aprobado el segundo ciclo de educación secundaria o tercer ciclo de educación técnica profesional; tener menos de 30 años cumplidos y haber superado los concursos de oposición y/o méritos (sin prueba de admisión).

IP: instituto profesional, Ues: universidades, EN: escuelas normales y EP: escuelas pedagógicas o de magisterio.

Fuente: elaboración propia con base en datos obtenidos de Unesco/OREALC, 2016.



FIGURA 1

*Instituciones de formación inicial*



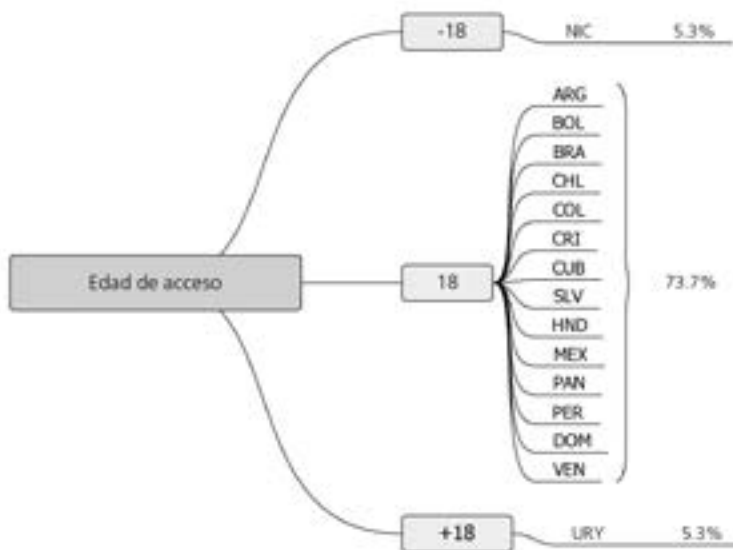
Fuente: elaboración propia con base en datos obtenidos de Unesco-OREALC, 2016.

Dentro de los requisitos de acceso, se toma en cuenta la edad, donde 73.7% de los países analizados considera los 18 años como edad de ingreso, mientras que solamente en Nicaragua se les admite a los 16 años, una vez finalizada la educación secundaria. En el caso de Uruguay se debe tener en cuenta que existe un Sistema Único de Formación Docente que ofrece la doble titulación de licenciatura en Educación preescolar y licenciatura en Educación primaria, por lo que el rango de edad de quienes eligen esa opción de perfeccionamiento es mayor de 18 años (Navarro-Zamora y Flores Aguilar, 2018).

Tal como se puede apreciar en las figuras 2 y 3, dentro de los requisitos de acceso a la titulación que exigen se pueden visualizar diferentes condiciones, como son el tener 18 años cumplidos (en 14 países), realización de bachillerato (7 países) u otros requisitos (10 países), como cursos iniciales, pruebas de selección, entrevistas personales, etc.

En países como Chile, se realiza una prueba de selección universitaria como requisito de ingreso a cualquiera de las instituciones que ofertan las carreras de Primera infancia, de forma que, según la puntuación obtenida, se permite el ingreso a las carreras de Pedagogía en universidades públicas o privadas con financiamiento estatal. En Colombia, Cuba, Honduras, Paraguay y Perú se llevan a cabo exámenes de conocimientos, complementados con la aplicación de un examen o entrevista de aptitudes. En República Dominicana solamente se realizan las pruebas con el fin de nivelar a los estudiantes. Por su parte, en Colombia la aplicación de pruebas y entrevistas se debe a la dependencia de la institución donde se lleve a cabo la especialidad (Buitrago, 2015).

FIGURA 2  
*Edad de acceso*



Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos de Unesco-OREALC, 2016.

FIGURA 3  
*Requisitos de acceso*



Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos de Unesco-OREALC, 2016.

Por otra parte, en Brasil la forma de admisión es responsabilidad únicamente de la institución formativa; no existe un criterio unificado de acceso. Finalmente, en Guatemala y Ecuador aplican pruebas de ingreso sin que medie ningún otro procedimiento complementario en la selección.

Respecto de los años de duración de las titulaciones, la mediana es de cuatro años. Si tomamos como referencia lo que plantea Barnett (2011), existe mayor probabilidad de que un docente que posee una formación de cuatro años o más, tienda a ser más sensible a responder a la individualidad de sus estudiantes, considere sus características personales y proponga experiencias más enriquecedoras dentro del aula; es decir, que tenga un enfoque más inclusivo y atento a la diversidad.

Es lo mismo que sostiene la OCDE, afirmando que el nivel y duración de la formación inicial están positivamente asociados con la calidad de la EAPI, las altas calificaciones del personal también dan como resultado un ambiente más estimulante y prácticas pedagógicas de alta calidad, que aumentan considerablemente el bienestar y los resultados de aprendizaje de los menores. Aunque se debe tener en cuenta que las personas menos cualificadas mejorarían considerablemente sus prácticas cuando trabajan con docentes altamente capacitados (OECD, 2017).

En este mismo ámbito, la reflexión realizada por Schleicher, Bourne y Naidoo (2019) enfatiza en proponer inversiones estratégicas y sistemáticas para ayudar a mejorar la calidad de EAPI, a través de la mejora de salarios a los docentes y estándares de certificación, por lo que los gobiernos deben combinar estrategias legislativas, de financiación y pedagógicas que permitan comprender las necesidades de las niñas y niños.

### **El Valor Social Objetivo de los sistemas de formación de EAPI en ALyC**

A partir de la revisión anterior, nos parece relevante señalar que existen diversas lógicas respecto del ingreso de los docentes a sus titulaciones. Tal como señalan Barber y Mourshed (2007), en el Informe McKinsey se plantea que los países con mejores resultados académicos, tales como Singapur o Finlandia, ponen como foco principal los logros académicos de los postulantes, sus habilidades de comunicación y su motivación hacia la docencia (OEI, 2013), considerando la selección antes de comenzar con la formación inicial. En estos sistemas también limitan el acceso para que únicamente ingresen los postulantes que cumplen con los requisitos, evitando que exista una sobreoferta en las titulaciones (Barber y Mourshed, 2007).

Si los países de ALyC desarrollaran estrategias similares y consideraran la formación inicial como el factor clave en la mejora de la calidad de la educación, existiría un aumento en los niveles de la educación formal y el fortalecimiento de los programas formativos (Feo, 2011). Para realizar cualquier tipo de análisis sobre cómo se forman los docentes en ALyC, se debe partir de la premisa de que los sistemas educativos de los países de la región han sido altamente influidos por diversas políticas neoliberales dentro de las últimas tres décadas (Cardelli y Duhalde, 2001), provocando un fuerte impacto en el rol que desempeña la educación –en este caso la superior– e implementándose nuevos modelos donde el libre mercado y la privatización han prevalecido, entregándoles plena autonomía a las diversas instituciones educativas, las cuales finalmente han desarrollado la formación según sus propios intereses.

Es necesario aclarar que la educación posee un valor social que puede ser analizado desde una perspectiva tanto objetiva –expresada a través de indicadores que calculan lo que las sociedades invierten en ella, como hemos indicado anteriormente– como subjetiva, esta última expresada por la percepción subjetiva de distintos colectivos. Ambas perspectivas están detalladas en Jornet Meliá, Perales y Sánchez-Delgado (2011). Con ello, debemos tener en cuenta que el impacto y relevancia de la educación en un país está condicionado por los esfuerzos económicos que los gobiernos y particulares realizan para que se desarrollen las acciones educativas (Jornet Meliá, 2012; Jornet Meliá, Sánchez-Delgado y Perales, 2014).

Como indicador central del VSE-O, es necesario conocer información de los países respecto de la inversión que realizan en educación y los resultados conseguidos. En la tabla 2 ofrecemos datos obtenidos de bases abiertas, tales como la del Banco Mundial, la Unesco e institutos nacionales de Estadística, con la finalidad de comparar la inversión en la educación que realizan los países de la región y la tasa de alfabetización.

En este trabajo indagamos tan solo acerca de la relación del Producto Interior Bruto (PIB) y del PIB per cápita y la tasa de alfabetización como indicadores básicos que pueden estar condicionando la estructura de la oferta educativa en cada país, informando sobre las posibilidades de inversión en educación y pueden condicionar el gasto público. Asimismo, consideramos los niveles de desigualdad económica que se da en los diversos países, medidos a partir del coeficiente de Gini.

TABLA 2

*Inversión en educación en ALyC*

Países	Cuentas nacionales		Inversión en educación		Tasa alfabetización personas de ≥15 años		
	PIB, en mil millones US\$	PIB per cápita*, en US\$	Como % del PIB	Como % del gasto estatal	2016	2017	2018
ARG	637.6	14 305	5.57	14.07	99.1		99
BOL	37.5	3 388	7.29	16.84	–	–	97.6
BRA	2 055.5	9 691	6.2	16.25	92.8	93.1	93.2
CHL	277.1	15 247	5.4	21.18	–	96.4	–
COL	309.2	6 398	4.4	15.32	94.7	–	95.1
CRI	57.1	11 750	7.43	23.4	–	–	97.9
CUB	87.1	8 262	12.84	–	100**	–	–
ECU	103.1	6 274	5	12.79	94.4	92.8	–
SLV	24.8	3 906	3.87	16.11	88.1	88.5	–
GTM	75.6	4 574	2.8	24.12	81.29**	–	–
HND	23.0	2 533	5.96	21.69	89	–	87.2
MEX	1 149.9	9 086	5.2	19.02	94.9	95	95.4
NIC	13.8	2 217	4.3	22.8	79.5**	–	–
PAN	61.8	15 365	3.2	13	–	–	95.41
PRY	29.7	5 775	4.52	18.15	94.7	–	94
PER	211.4	6 567	3.9	17.6	94.2	94.1	94.4
DOM	75.9	7 040	2.8	20.65	93.8	–	–
URY	56.2	17 181	4.3	14.93	98.6	98.6	98.7
VEN	482.4	5 589**	3.44	18.15	97.1	–	–

\* PIB per cápita, a precios corrientes de mercado en 2017, salvo el caso de Venezuela que no dispone de datos y se utilizan los precios constantes del 2010.

\*\* El último dato disponible para Nicaragua es de 2004; para Guatemala y Cuba, 2014.

**Fuente:** elaboración propia con base en datos extraídos del Banco Mundial, de las bases del instituto nacional de estadística de cada país y de las bases de datos de la CEPAL (<https://cepalstat-prod.cepal.org/cepalstat>) y del Instituto de Estadísticas de la Unesco (<http://stats.uis.unesco.org>).

Desde los datos de la tabla 2 hemos realizado el análisis de tendencias en la distribución de los países de ALYC en inversión en educación y la tasa de alfabetización de la población de 15 o más años (para esta última variable, se tomó el último dato disponible para cada país desde la tabla 2).

En primer lugar, se han estudiado los patrones de agrupación en función del gasto público en educación –expresado del porcentaje del PIB, como porcentaje de gasto estatal y la tasa de alfabetización (se tomó como referencia el último dato disponible)–. A partir de esos datos se han calculado los conglomerados de *k*-medias para 2, 3 y 4 conglomerados. La solución definitiva que ofrece un modelo más ajustado es la de cuatro grupos, tal y como puede apreciarse en la figura 4. Entre las tres soluciones de conglomerados analizadas, hemos seleccionado la de cuatro conglomerados, dado que satisfacía claramente los siguientes criterios, alineados a los objetivos del estudio: *a*) se dan diferencias estadísticamente significativas entre los centroides de los elementos asignados a cada grupo, *b*) el número de casos por grupo no crea ningún grupo residual y *c*) se identifica una cierta escalabilidad entre los centroides de los cuatro grupos, de forma que puede asumirse que hay una gradación entre los grupos en las variables consideradas.

Se debe señalar que Cuba no está incluida en el análisis, debido a que se desconocen los datos sobre su inversión en la educación como gasto público, aunque se puede considerar como uno de los países del grupo 4, con mayores tasas tanto de inversión en educación como de alfabetización. Esta afirmación la basamos en el hecho de que es el único país que ha logrado alcanzar los objetivos Unesco para 2015 en la materia de alfabetización (Unesco, 2016).

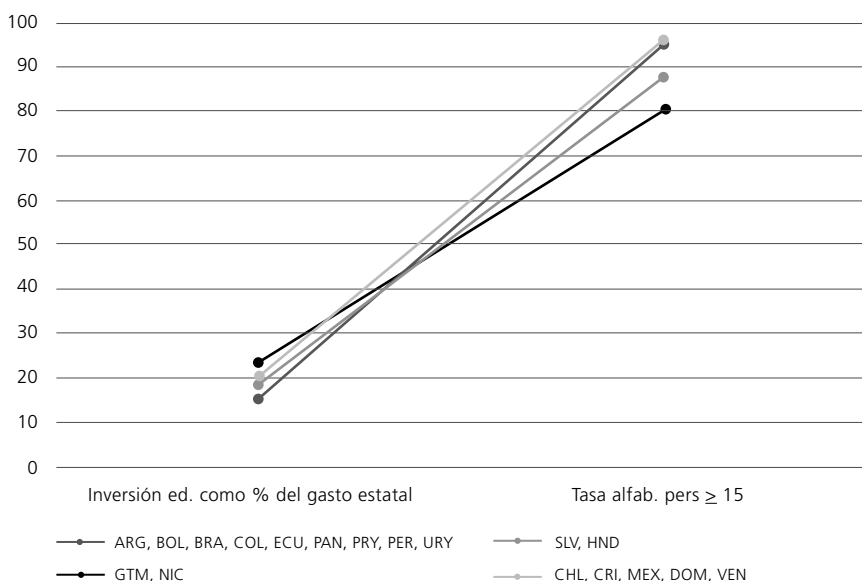
La tasa de alfabetización para personas de 15 años o más resulta de la división de la población alfabetizada de este mismo segmento de edad, considerando, además, el sexo respectivo en esta población para un periodo determinado. El resultado se multiplica por 100, datos provenientes de los censos nacionales de población, encuestas de hogares y encuestas de indicadores múltiples por conglomerados (MICS, por sus siglas en inglés). Para los países que carecen de información, el Instituto de Estadística de la Unesco realiza el proceso de estimación sobre la base de la población calculada por la División de Población de Naciones Unidas.

Se puede observar que los cuatro grupos de países se caracterizan por mayor o menor eficiencia de los sistemas educativos: se puede diferenciar

claramente el grupo 1 (ARG, BOL, BRA, COL, ECU, PAN, PRY, PER, URY) que presenta cierta eficiencia del gasto en educación, obteniendo resultados altos en la alfabetización a partir de menor porcentaje de inversión en educación. En el otro extremo se encuentra el grupo 3 (GTM, NIC), con mayores niveles de inversión y peores tasas de alfabetización. El grupo 2 (SLV, HND) tiende a aproximarse al perfil del grupo 3, obteniendo una menor eficiencia y, finalmente, el grupo 4 (CHL, CRI, MEX, DOM, VEN) presenta el segundo mejor dato en inversión en educación como gasto estatal y mayor tasa de alfabetización.

FIGURA 4

*Solución de 4 conglomerados. Grupo 1 (ARG, BOL, BRA, COL, ECU, PAN, PRY, PER, URY); grupo 2 (SLV, HND); grupo 3 (GTM, NIC); grupo 4 (CHL, CRI, MEX, DOM, VEN)*



Fuente: elaboración propia.

Los grupos formados por conglomerados de k-medias presentan perfiles estadísticamente diferentes, calculado este resultado a partir de la prueba de ANOVA de un factor, a nivel 0.01, tal y como se puede ver en la tabla 3, donde además se ofrecen los centroides de cada grupo en las variables de análisis.

TABLA 3

*Centroides de los grupos formados por conglomerados de k-medias*

	Grupos				ANOVA
	1	2	3	4	Sig.
Inversión en educación, como % del gasto estatal	15.44	18.90	23.46	20.48	0.001
Tasa alfabetización personas de 15 años y >	95.58	87.85	80.40	96.12	0.000
Agrupaciones de países	ARG, BOL, BRA, COL, ECU, PAN, PRY, PER, URY	SLV, HND	GTM, NIC	CHL, CRI, MEX, DOM, VEN	
PIB per cápita promedio	7 721.11	5 809.50	15 365.00	8 430.40	
GINI promedio	0.485	0.500	0.516	0.486	

Fuente: elaboración propia.

Además de los centroides y agrupaciones de países, en la misma tabla 3 podemos observar estadísticos de tendencia central en cuanto al PIB per cápita de los países agrupados. Este dato puede cobrar mayor relevancia, si se tiene en cuenta en relación con el coeficiente de desigualdad de Gini, que en los países como Uruguay y Venezuela es de los más bajos y Honduras presenta la desigualdad más alta (figura 5). En este caso, el indicador del coeficiente Gini se toma con la finalidad de un análisis diferencial posterior al estudio por conglomerados.

Es evidente que las agrupaciones obtenidas en función de VSE-O no coinciden totalmente con las agrupaciones que se realizan a partir del índice de la desigualdad, y esto se debe a que la educación en sí es uno de los mecanismos sociales que permiten disminuir esa brecha entre las clases. Este hecho está confrontado con la última tendencia del desarrollo de los sistemas educativos en el nivel de educación terciaria a nivel mundial, la



cual se ha visto fuertemente influida por el crecimiento y diversificación de las plataformas institucionales, la fuerte privatización de las ofertas, matrículas y la poca regulación de parte de los estados que finalmente no intervienen en los requerimientos de la globalización (Espinoza Díaz, Rojas y Minte Münzenmayer, 2018).

FIGURA 5

*Índice de desigualdad de Gini*



Fuente: NU-CEPAL-División de Estadísticas, 2019.

De los análisis realizados por la Education Comission (2016) sobre la financiación de la oportunidad de educación mundial, se establece que dentro de las tendencias actuales el equivalente para los ingresos medios

es de 21%; como pudimos visualizar en los datos obtenidos en la tabla 3, solamente dos países superan esa cifra.

Claramente estos indicadores nos inducen a reconsiderar la idea de que los niveles de gasto estatal de los países pobres esta sesgada hacia los más ricos y educados, el 46% de los recursos de la educación pública de los países de bajos ingresos se destina a educar al 10% de los estudiantes con mejor situación económica, lo que deja en evidencia las fuertes desigualdades sociales del continente (Unicef, 2015; Rose e Ilie, 2016).

### **Discusión y conclusiones**

En las últimas décadas en ALyC los gobiernos y otros actores vinculados han considerado importante incorporar mecanismos y herramientas para el mejoramiento y aseguramiento de la calidad de las instituciones y sus programas formativos, garantizando el cumplimiento de estándares mínimos y un adecuado desempeño de los egresados. Se debe tener en cuenta que en la región, desde la década de 1950 hasta la actualidad, se pasó de una cantidad de 75 universidades a más de tres mil, y una cobertura que atendía a menos de 300 mil estudiantes a aproximadamente 20 millones (Teodoro y Guilherme, 2014).

En los resultados de esta investigación, se destaca el modo en que los sistemas educativos de la región han sido estructurados y contextualizados para fortalecer la formación de educadores de la primera infancia; que en todos los casos tiene el objetivo de crear un mejoramiento de la calidad de la educación, dado que consideran la educación la herramienta que permite generar cambios sociales. En este contexto, se puede visualizar cómo algunos países han centrado sus logros académicos en las habilidades que deben poseer los candidatos a ser docentes, inclusive en algunos casos se han considerado las condiciones físicas para ello, pretendiendo mejorar los requisitos de entrada. Las condiciones previas al acceso –nivel de titulación previo– y los sistemas de selección varían sustancialmente entre los países.

Es posible suponer que existen algunos países donde la mejora es factible si hay decisiones políticas que lo aseguran, mientras que en otros resulta más complejo de llevar a cabo y se requiere mucha más atención para elevar el VSE-O de la educación. Sin duda, una de las demandas políticas que se han realizado en muchos países ha sido y es elevar el porcentaje de inversión/gasto en educación. Según los datos analizados, la región de ALyC ha tenido importantes avances en varios indicadores educativos y coincidimos con

lo que plantea Peralta Espinosa (2014) sobre cómo la situación de ALyC ha presentado poco análisis crítico en función de las políticas públicas de educación y su calidad en los países de esta región.

Si bien es cierto que para la gran mayoría de los gobiernos existe un reconocimiento de la importancia del nivel inicial dentro de la vida académica y de desarrollo infantil, existe poca actualización y exigencia en los perfiles de ingreso de quienes optan por las titulaciones, para algunos es básicamente la existencia de un nivel que debe cumplir con la satisfacción de las sociedades, implicándose medianamente y con el objetivo de cumplir las normativas, dejando de requerir una mayor preparación de quienes opten por dicha formación. Lo que está relacionado con las acciones educativas y la configuración que se tiene del rol de la educación como agente transformador (Jornet Meliá, 2012).

Tal como lo planteó la Unesco (2015), es necesario aumentar sustancialmente la oferta de docentes cualificados, utilizando inclusive instancias de cooperación internacional para la capacitación de profesores de los países en desarrollo, reconociendo los roles críticos que tienen en el desarrollo infantil. Asimismo, otro de los elementos clave reside en las estructuras que se dinamizan para formar a los docentes. La aspiración en muchos de los países es llegar a integrar la formación del profesorado en general y del de educación infantil en particular, como una titulación universitaria, es decir, se asume que la formación pedagógica debe ser de nivel y responsabilidad universitaria, reconociendo así que la pedagogía, en sus diversas modalidades de profesionalización, tiene rango de ciencia y se beneficia de estar en un marco en donde la docencia y la investigación van unidas. Esta posición, que compartimos, implica reconocer que la política educativa debe ser concebida en un marco político más amplio, de políticas sociales y económicas, de forma que se integre como un factor más dentro de los utilizados para la transformación social dirigida a mayores cotas de equidad y bienestar.

Al tener en cuenta lo anterior, consideramos que debería existir mayor vinculación y motivación en la incorporación de candidatos con mejores resultados en su trayectoria pre-universitaria y así aumentar los niveles académicos exigidos,

La capacidad de los estados de ALyC es insuficiente para financiar simultáneamente las redes básicas de protección social, además de realizar los aumentos necesarios en lo que respecta a la calidad de la educación

pública (Cecchini, 2019). Dentro del sector de EAPI en términos de tasas de matrícula, estructura, inversión y gobernanza la situación de los distintos países varía mucho (OECD, 2019). En la región existen países que muestran mayores potenciales de desarrollo y bienestar, elevando sus indicadores en la cobertura de los niveles educativos, acceso y mayor inversión. No obstante, existen países como Guatemala u Honduras que necesitan centrar de manera urgente los mecanismos de acción social que permitan reducir las brechas de desigualdad.

De los 19 países de ALyC analizados en este estudio se puede concluir que la formación inicial de los docentes de la primera infancia está a cargo de una gran diversidad de instituciones de educación superior, que muestra la variedad de ofertas para la formación inicial de este tipo de docentes.

En todos los países existe formación universitaria para formar a los futuros profesionales de EAPI pero, en general, tienen estructuras heterogéneas y requisitos de ingreso diferentes. Como un dato relevante, podemos señalar que en Argentina, México y Nicaragua se sigue manteniendo la formación inicial de los docentes en escuelas normales; de igual manera que en Brasil, Bolivia, Cuba, México, Perú, República Dominicana y Venezuela existen aún las escuelas pedagógicas que comparten la misión de formar a los futuros docentes, por su parte, en siete países también lo hacen los institutos profesionales.

Algunos de ellos han mantenido la orientación de sus políticas públicas por muchos años, lo que ha provocado que existan entornos más estables, pero otros se han permitido generar cambios más sustanciales, lo que ha provocado nuevos resultados en sus sistemas académicos (Vaillant, 2013). Es necesario tener en cuenta que las políticas están sujetas a los criterios que cada país determina fundamentales para el funcionamiento de sus sociedades, ahí recae el peso de sus inversiones, identificando y acordando las prioridades de gasto, desarrollando así marcos de evaluación y monitoreo que respalden la calidad educativa (OECD, 2020).

De esta manera, queda visibilizada la valoración social que existe respecto a la educación. A pesar de los logros que se han podido alcanzar, todavía hay una serie de desafíos que deben ser abordados, a través de acciones que vayan más allá de la ampliación de la cobertura y los requisitos de acceso de los estudiantes a los sistemas educativos, para promover su crecimiento, las políticas educativas deben inspirar, permitir

la innovación, identificar y permitir el intercambio de mejores prácticas pedagógicas (OCDE, 2019).

Además, es necesario que exista un apoyo real para que estos países mejoren su calidad educativa, y se cubra desde la alfabetización hasta la formación profesional (Jornet Meliá, Perales y Sánchez-Delgado, 2011), siendo esta última un factor determinante, ya que así se posibilitará una formación de estudiantes con mayores habilidades que les permitan enfrentarse a los desafíos de la sociedad actual, donde se puedan integrar todos y con las mismas oportunidades de crecimiento.

Este trabajo ha intentado contribuir al necesario análisis reflexivo del contexto formativo de la región, en todo caso, nos queda mucho por saber. De acuerdo con Vaillant (2019), consideramos oportuno y necesario seguir ahondando en los componentes medulares de la formación inicial del profesorado, profundizando en los modelos de cada país y así obtener datos que nos permitan mejorar la comprensión acerca de elementos que puedan orientar las políticas educativas.

Es necesario señalar que las principales limitaciones para este tipo de estudios es la poca disponibilidad de datos referentes al nivel de educación infantil de la región, así como se da una deficiente actualización de las informaciones estadísticas de cada país.

### **Agradecimientos y financiación**

Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación UNIVECS Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de cohesión social, con referencia EDU2016-78065-R, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España, cofinanciado con fondos FEDER, y con la ayuda de las becas pre-doctorales financiadas por ANID PFCHA/BCH 72200165. Asimismo, ha sido realizado con la colaboración de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED).

### **Referencias**

- Ancheta Arrabal, Ana y Lázaro, Luis Miguel (2013). "El derecho a la educación y atención de la primera infancia en América Latina", *Revista Educación XXI*, vol. 16, núm. 1, pp. 105-122. DOI: 10.5944/educXXI.16.1.719
- Araujo, María Caridad y López-Boo, Florencia (2015). "Los servicios de cuidado infantil en América Latina y el Caribe", *El Trimestre Económico*, vol. 82, núm. 326, pp. 249-275.

- Barber, Michael y Mourshed, Mona (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*, Londres: McKinsey & Company-Social Sector Office.
- Barnett, W. S. (2011). "Preparing highly effective pre-K teachers", trabajo presentado en Early Childhood Care and Education Workforce: A Workshop, Washington, DC, 28 de febrero-1 de marzo.
- Bronfenbrenner, Urie y Morris, Pamela A. (1998). "The ecology of developmental processes", en W. Damon (ed.), *Handbook of child psychology, theoretical models of human development*, Nueva York: John Wiley & Sons Inc.
- Buitrago, Nydia (2015). *Informe Nacional sobre docentes para la Educación para la Primera Infancia: Colombia*, Bogotá: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Cardelli, Jorge y Duhalde, Miguel Ángel (2001). "Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 308.
- Carden, Fred (2009). *Del conocimiento a la política. Máximo aprovechamiento de la investigación para el desarrollo*, Barcelona: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Cecchini, Simone (2019). *Protección social y universal en América Latina y el Caribe. Textos seleccionados 2006-2019*, Santiago de Chile: Unesco.
- CEPAL (2008). *Panorama social de América Latina 2007*, Santiago de Chile: Naciones Unidas-Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPAL y Unesco (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*, serie: Seminarios y conferencias, Santiago de Chile: Naciones Unidas-Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Unesco.
- Concha-Díaz, Valeska; Bakieva, Margarita y Jornet Meliá, Jesús M. (2019). "Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y el Caribe (ALyC)", *Publicaciones*, vol. 49, núm. 1, pp. 113-136. DOI:10.30827/publicaciones.v49i1.9857
- Domínguez Garrido, María C.; González Fernández, Raúl; Medina Domínguez, María del Castañar y Medina Rivilla, Antonio (2015). "Formación inicial del profesorado de educación infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio", *Ensayos*, vol. 30, núm. 2, pp. 227-245. Disponible en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Education Commission (2016). *La generación del aprendizaje. Invertir en educación para un mundo en proceso de cambio*, Nueva York: The International Commission on Financing Global Education Opportunity.
- Escobar, Faviola (2006). "Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral", *Laurus*, vol. 12, núm. 21, pp. 169-194.
- Espinoza Díaz, Oscar; Rojas, María Jacqueline y Minte Münzenmayer, Andrea (2018). *El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile: Avances y desafíos de la docencia de pregrado*, Santiago de Chile: Dykinson.
- Feo, Ronald (2011). "Una mirada estratégica a la formación docente de calidad", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 56, núm. 3. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5631517>

- Fiszbein, Ariel; Guerrero, Gabriela y Rojas, Vanessa (2016). *Medición del desarrollo infantil en América Latina: construyendo una agenda regional*, Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo/y Banco Mundial.
- Hopenhayn, Martín y Pablo Villatoro (2006). “El derecho a la educación. Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe”, *Desafíos*, núm. 3, pp. 4-9.
- Jornet Meliá, Jesús Miguel (2012). “Lectura e interpretación de las evaluaciones educativas: PISA como ejemplo”, ponencia presentada en la VIII Jornada de Equipos Directivos (Jefatura de Estudios). La evaluación de centro como sistema de mejora, Direcció General d’Innovació, Ordenació i Qualitat Educativa de la Conselleria de Educació, Formació i Ocupació, Castellón: Nules.
- Jornet Meliá, Jesús Miguel; Perales, María Jesús y Sánchez-Delgado, Purificación (2011). “El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 51-77.
- Jornet Meliá, Jesús Miguel; Sánchez-Delgado, Purificación y Perales, María Jesús (2014). *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad*, Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Madrid-Vivar, Dolores.; Mayorga-Fernández, María-José y Del Río, José (2013). “Proyecto interdisciplinar de innovación para la formación inicial del maestro de Educación Infantil”, *Ensayos*, vol. 28, pp. 107-131.
- Navarro-Zamora, Lizy y Flores Aguilar, Mónica (2018). “Competencias en las TIC en los planes de estudio del docente de Preescolar de Uruguay, España, Finlandia, Suiza y México”, *Razón y Palabra*, vol. 22, núm. 101, pp. 681-700.
- NU-CEPAL-División de Estadísticas (2019). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- OCDE (2019). *Résultats de talis 2018 (volume 1): Des enseignants et chefs d’établissement en formation à vie*, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/23129662
- OCDE (2020). *Résultats de TALIS 2018 (volume II): Des enseignants et chefs d’établissement comme professionnels valorisés*, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/23129662
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key oecd indicators on early childhood education and care*, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/25216031
- OECD (2019). *Providing quality early childhood education and care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/23129638
- OECD (2020). *Quality early childhood education and care for children under age 3: Results from the Starting Strong Survey 2018*, París: OECD Publishing. DOI: 787/23129638
- OEI (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora en la educación*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Peralta Espinosa, María Victoria (2014). La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica. *RELADEI. Revista del Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia*, vol. 3, núm. 1, pp. 63-72.
- Pizarro Laborda, Paulina y Espinoza Velasco, Victoria (2016). “¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de Párvulos en

- Chile”, *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, vol. 55, núm. 1, pp. 152-167. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333343664010.pdf>
- Ramírez, Andrea (2015). “La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 3, pp. 199-214. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifo.p.18.3.193811>
- Rolla, Andrea y Rivadeneira, Mercedes (2008). *¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad?*, serie En foco, núm. 76, Santiago de Chile: Expansiva, pp. 3-8.
- Rose, Pauline y Ilie, Sonia (2016). “Is equal access to higher education in south Asia and sub-Saharan Africa achievable by 2030?”, *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, vol. 72. Núm. 4, pp. 435-455. DOI: 10.1007/s10734-016-0039-3
- Schleicher, Andreas; Bourne, Jo y Naidoo, Jordan (2019) *Un mundo listo para aprender*, Nueva York: Unicef. Disponible en: <https://blogs.unicef.org/blog/world-ready-to-learn/>
- Teodoro, Antonio y Guilherme, Manuela (eds.). (2014). *European and Latin American Higher Education Between Mirrors*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Unesco (2015). *Regional overview: Small Island Developing States*, París: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002334/233478e.pdf>
- Unesco (2016). *Estrategia regional sobre docentes*, Santiago de Chile: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Unesco-OREALC (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: Unesco-Oficial Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Unicef (2015). *The investment case for education and equity*, Nueva York: United Nations Children’s Fund.
- Vaillant, Denise (2008). “Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 2.
- Vaillant, Denise (2013). “Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 22, pp. 185-206. [http://www.uned.es/reec/pdfs/22-2013/22-MO-09\\_Vaillant.pdf](http://www.uned.es/reec/pdfs/22-2013/22-MO-09_Vaillant.pdf)
- Vaillant, Denise (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina- Dilemas y desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 3, pp. 35-52. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9516
- Vaillant, Denisse y García, Marcelo (2015). *El A, B, C, D de la formación docente*, Madrid: Narcea.

**Artículo recibido:** 21 de agosto de 2020

**Dictaminado:** 12 de noviembre de 2020

**Segunda versión:** 23 de noviembre de 2020

**Aceptado:** 12 de enero de 2021