DOI 10.5281/zenodo.21341608

Revista científica multidisciplinar
Ciencia, Tecnología y Sociedad
Open Research Press

https://doi.org/10.5281/zenodo.21341608

Formación docente para la educación infantil desde la perspectiva de las políticas educativas

Teacher Education for Early Childhood Education from the Perspective of Educational Policies

Mishelle Dayana Rueda-Garzon
mishelle.dayana@outlook.com
https://orcid.org/0009-0009-3699-4194
Universidad Andina Simon Bolivar, Ecuador
https://ror.org/043psk135

Recibido: 05/05/2026 Revisado: 24/05/2026 Aprobado: 08/06/2026 Publicado: 13/07/2026

Cómo citar:
Rueda-Garzón, M. D. (2026). Formación docente para la educación infantil desde la perspectiva de las políticas educativas. *Ciencia, Tecnología y Sociedad. Revista Científica Multidisciplinaria de Open Research Press, 1*(2), xx–xx. https://doi.org/10.5281/zenodo.21341608

Formación docente para la educación infantil desde la perspectiva de las políticas educativas

RESUMEN

La formación docente constituye un factor determinante para garantizar la calidad de la educación infantil y responder a las demandas de sistemas educativos cada vez más inclusivos, equitativos y orientados al desarrollo integral de la primera infancia. El presente estudio tuvo como objetivo analizar la formación docente para la educación infantil desde la perspectiva de las políticas educativas, identificando los principales enfoques internacionales, las tendencias en América Latina y los desafíos para el fortalecimiento del desarrollo profesional del profesorado. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante un diseño de investigación documental basado en la revisión sistemática de literatura científica y el análisis de documentos emitidos por organismos internacionales y nacionales. Se consultaron publicaciones indexadas en Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y documentos oficiales de la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Ministerio de Educación del Ecuador. Los resultados evidencian una evolución de las políticas educativas hacia modelos de desarrollo profesional continuo que integran la formación inicial, la capacitación permanente, la innovación pedagógica, las competencias digitales y la educación inclusiva. Asimismo, se identificaron avances en la formulación de políticas de formación docente, aunque persisten desafíos relacionados con la implementación, la equidad territorial y la articulación entre la formación inicial y continua. Se concluye que el fortalecimiento de la educación infantil requiere políticas públicas integrales y sostenibles que consoliden la profesionalización docente como un proceso permanente, contextualizado y orientado a la mejora de la calidad educativa.

Palabras clave: *desarrollo profesional docente; educación infantil; formación continua; políticas educativas; calidad educativa.*

Teacher Education for Early Childhood Education from the Perspective of Educational Policies

ABSTRACT

Teacher education is a key factor in ensuring the quality of early childhood education and addressing the demands of increasingly inclusive, equitable, and child-centered educational systems. This study aimed to analyze teacher education for early childhood education from the perspective of educational policies, identifying the main international approaches, current trends in Latin America, and the challenges associated with strengthening teachers' professional development. The research adopted a qualitative approach through documentary research based on a systematic review of scientific literature and the analysis of policy documents issued by international and national organizations. Scientific publications indexed in Scopus, Web of Science, ERIC, and SciELO were reviewed, together with official documents from UNESCO, the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), the Organization of Ibero-American States (OEI), and the Ministry of Education of Ecuador. The findings reveal that educational policies have progressively evolved toward continuous professional development models integrating initial teacher education, lifelong learning, pedagogical innovation, digital competencies, and inclusive education. Although important progress has been achieved in the formulation of teacher education policies, significant challenges remain regarding policy implementation, territorial equity, and the articulation between initial and continuing teacher education. The study concludes that improving early childhood education requires comprehensive and sustainable public policies that recognize teacher professional development as a continuous, context-sensitive process essential for enhancing educational quality.

Keywords: *educational policies; early childhood education; educational quality; continuing professional development; teacher professional development.*

INTRODUCCIÓN

La educación infantil constituye la primera etapa del sistema educativo y representa un período decisivo para el desarrollo cognitivo, socioemocional, lingüístico y motor de los niños. Las investigaciones en neurociencia y pedagogía coinciden en que las experiencias educativas durante los primeros años de vida influyen significativamente en las trayectorias de aprendizaje, la inclusión social y el bienestar a lo largo de la vida. En este contexto, la calidad de la educación infantil depende, en gran medida, de la preparación profesional de los docentes, quienes asumen un papel fundamental como mediadores del aprendizaje y promotores del desarrollo integral infantil (UNESCO, 2022; OECD, 2023).

La formación docente ha adquirido una relevancia estratégica dentro de las agendas internacionales de desarrollo educativo, especialmente después de la aprobación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 reconoce que garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad requiere incrementar sustancialmente la oferta de docentes calificados mediante políticas sostenidas de formación inicial, capacitación continua, desarrollo profesional y condiciones laborales adecuadas (United Nations, 2015). En consecuencia, los organismos internacionales han insistido en que la profesionalización docente debe entenderse como una política pública permanente y no únicamente como un proceso de actualización académica.

Desde esta perspectiva, las políticas educativas constituyen el principal mecanismo mediante el cual los Estados orientan la planificación, organización y fortalecimiento de los sistemas de formación docente. Estas políticas comprenden un conjunto de normas, programas, estrategias e instrumentos destinados a garantizar que los profesionales de la educación desarrollen las competencias pedagógicas, didácticas, tecnológicas, investigativas y socioemocionales necesarias

para responder a las demandas de una sociedad caracterizada por la transformación digital, la diversidad cultural y los constantes cambios sociales (Darling-Hammond, 2017; Fullan, 2020).

Durante las últimas dos décadas, diversos países han impulsado reformas orientadas a fortalecer la profesionalización docente desde una visión sistémica. La UNESCO (2023) sostiene que los sistemas educativos con mejores resultados son aquellos que articulan la formación inicial, el acompañamiento durante los primeros años de ejercicio profesional, la formación continua, la evaluación del desempeño y el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje dentro de un marco coherente de políticas públicas. Esta perspectiva supera los modelos tradicionales de capacitación aislada y promueve procesos permanentes de aprendizaje profesional basados en la reflexión sobre la práctica educativa.

En América Latina, los avances en materia de formación docente han sido significativos; sin embargo, persisten importantes desafíos relacionados con la calidad de los programas universitarios, las desigualdades territoriales, la insuficiente inversión pública, la escasa articulación entre la formación inicial y continua, así como las limitaciones para incorporar competencias digitales, educación inclusiva, atención a la diversidad y enfoques pedagógicos innovadores (OEI, 2024; CEPAL & UNESCO, 2022). Estas condiciones generan diferencias en la calidad de los procesos educativos y afectan especialmente a la educación infantil, donde las competencias profesionales del docente tienen un impacto directo sobre el desarrollo integral de los niños.

En el caso ecuatoriano, las políticas educativas han incorporado progresivamente estrategias orientadas al fortalecimiento de la formación docente mediante programas de actualización profesional, plataformas virtuales de capacitación, reformas curriculares y procesos de evaluación institucional. No obstante, diversos estudios evidencian que aún existen brechas entre las políticas

formuladas y su implementación efectiva, particularmente en zonas rurales, contextos interculturales y establecimientos con limitaciones tecnológicas y presupuestarias (Beltrán et al., 2025; Baidal et al., 2024). Estas diferencias ponen de manifiesto la necesidad de analizar críticamente el alcance y la efectividad de las políticas públicas dirigidas a la profesionalización del profesorado de educación infantil.

Desde el ámbito académico, autores como Nóvoa (2019), Tardif (2014), Perrenoud (2004) y Shulman (1987) coinciden en que la formación docente trasciende la adquisición de conocimientos disciplinares y requiere desarrollar competencias profesionales sustentadas en la reflexión crítica, la investigación educativa, la innovación pedagógica y el aprendizaje colaborativo. Bajo esta concepción, el docente deja de ser un simple transmisor de contenidos para convertirse en un profesional capaz de interpretar las necesidades del contexto, diseñar experiencias de aprendizaje significativas y participar activamente en los procesos de transformación educativa promovidos por las políticas públicas.

A pesar de la creciente producción científica sobre formación docente y educación infantil, aún se observa una limitada integración entre los estudios centrados en el desarrollo profesional del profesorado y aquellos que analizan el papel de las políticas educativas como factor determinante de dicho proceso. La mayoría de las investigaciones examina programas específicos de capacitación o experiencias institucionales, mientras que son menos frecuentes los estudios que abordan la formación docente desde una perspectiva sistémica, considerando la interacción entre los marcos normativos, las políticas nacionales y las recomendaciones internacionales.

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar la formación docente para la educación infantil desde la perspectiva de las políticas educativas, mediante una revisión crítica de la literatura científica y de los principales documentos emitidos por organismos internacionales

y nacionales. Se busca identificar los fundamentos conceptuales que orientan las políticas de profesionalización docente, analizar las tendencias actuales en América Latina y Ecuador, así como reconocer los desafíos y oportunidades que contribuyan al fortalecimiento de la calidad educativa en la primera infancia.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, dado que buscó comprender e interpretar los fundamentos, enfoques y tendencias que sustentan la formación docente para la educación infantil desde la perspectiva de las políticas educativas. Este enfoque permitió analizar críticamente la información contenida en documentos científicos, normativos e institucionales, considerando las relaciones existentes entre las políticas públicas y el desarrollo profesional docente en diferentes contextos educativos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

El estudio corresponde a una investigación documental, de alcance descriptivo-analítico, orientada a examinar, organizar e interpretar la producción científica relacionada con la formación docente y las políticas educativas. La investigación documental constituye una estrategia metodológica adecuada para analizar información proveniente de fuentes primarias y secundarias, permitiendo identificar tendencias, enfoques conceptuales, coincidencias y vacíos de conocimiento en torno al fenómeno investigado (Bowen, 2009).

Como estrategia metodológica se empleó la revisión sistemática de literatura, siguiendo las recomendaciones propuestas por Barbara Kitchenham (2004) para la organización de estudios científicos y las directrices de la declaración PRISMA 2020 para revisiones sistemáticas (Page et al., 2021). Este procedimiento permitió desarrollar un proceso estructurado de identificación, selección, evaluación y síntesis de la evidencia científica disponible sobre la temática de estudio.

La búsqueda bibliográfica se realizó en bases de datos científicas de reconocido prestigio

internacional, entre ellas Scopus, Web of Science, ERIC, Scielo, Redalyc y Dialnet, complementándose con la revisión de documentos oficiales publicados por la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), UNICEF y el Ministerio de Educación del Ecuador. Estas fuentes fueron seleccionadas debido a su rigor científico, cobertura temática y relevancia en el ámbito de las políticas educativas y la formación docente.

Para la recuperación de la información se emplearon descriptores en español e inglés, combinados mediante operadores booleanos (AND, OR), entre ellos: *formación docente*, *educación infantil*, *educación inicial*, *políticas educativas*, *teacher education*, *early childhood education*, *teacher professional development*, *educational policy* y *public policy*. La utilización de estos términos permitió ampliar la cobertura de la búsqueda y garantizar la identificación de investigaciones relevantes desarrolladas en distintos contextos geográficos.

Los criterios de inclusión contemplaron artículos científicos revisados por pares, libros académicos, documentos técnicos y normativos publicados entre 2018 y 2026, escritos en español o inglés, relacionados directamente con la formación docente, el desarrollo profesional, la educación infantil y las políticas educativas. De manera complementaria, se incorporaron obras clásicas cuya relevancia teórica continúa siendo ampliamente reconocida en la literatura especializada, como los aportes de Shulman (1987), Perrenoud (2004), Tardif (2014), Darling-Hammond (2017) y Nóvoa (2019), debido a su influencia en la construcción de los marcos conceptuales sobre profesionalización docente.

Se excluyeron documentos duplicados, publicaciones sin arbitraje científico, literatura gris sin respaldo institucional, trabajos que abordaban exclusivamente otros niveles educativos sin relación

con la educación infantil y estudios cuyo contenido no respondía al objetivo de la investigación. Asimismo, se descartaron documentos con información metodológica insuficiente o con limitada consistencia científica.

La información recopilada fue organizada mediante una matriz de análisis documental, en la que se registraron variables como autor, año de publicación, país, objetivo del estudio, metodología empleada, principales resultados, aportes teóricos y contribuciones al análisis de las políticas educativas para la formación docente. Posteriormente, la información fue sometida a un proceso de análisis de contenido temático, permitiendo identificar categorías emergentes, relaciones conceptuales y tendencias comunes presentes en la literatura revisada (Bardin, 2016).

Con el propósito de fortalecer la credibilidad de los resultados, se aplicó la triangulación de fuentes, contrastando la evidencia proveniente de investigaciones científicas, documentos normativos y publicaciones de organismos internacionales. Esta estrategia permitió reducir posibles sesgos derivados de una única fuente documental y favoreció una interpretación más amplia y consistente del fenómeno estudiado (Flick, 2018).

Desde la perspectiva ética, la investigación respetó los principios de integridad académica, transparencia y honestidad científica. Todas las ideas, conceptos y resultados provenientes de otros autores fueron debidamente citados conforme a las normas APA Séptima Edición, garantizando el reconocimiento de la propiedad intelectual y evitando cualquier forma de plagio. Debido a que el estudio se fundamentó exclusivamente en el análisis de documentos de acceso público, no fue necesaria la participación de seres humanos ni la obtención de consentimiento informado o aprobación por un comité de ética.

Por último, el diseño metodológico adoptado permitió construir una visión integradora sobre la relación entre las políticas educativas y la formación docente para la educación infantil, facilitando

la identificación de avances, desafíos y perspectivas que contribuyen al fortalecimiento del desarrollo profesional docente y a la mejora de la calidad educativa en los sistemas educativos contemporáneos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados

El análisis documental permitió identificar que la formación docente para la educación infantil constituye uno de los ejes estratégicos de las políticas educativas contemporáneas. La revisión de la literatura evidenció una evolución conceptual desde modelos centrados en la capacitación ocasional hacia enfoques integrales de desarrollo profesional continuo, en los que la formación inicial, la inducción al ejercicio docente, la actualización permanente, la investigación educativa y el aprendizaje colaborativo forman parte de un mismo sistema de fortalecimiento profesional.

La formación docente como prioridad de las políticas educativas internacionales

Uno de los hallazgos más consistentes fue el reconocimiento de la formación docente como condición indispensable para garantizar la calidad educativa durante la primera infancia. Los documentos analizados de la UNESCO, la OECD, UNICEF y la OEI coinciden en señalar que ningún sistema educativo puede mejorar de manera sostenible sin invertir en el desarrollo profesional de sus docentes.

La UNESCO (2022) plantea que la profesión docente debe fortalecerse mediante políticas públicas articuladas que aseguren procesos permanentes de formación, condiciones laborales adecuadas, reconocimiento profesional y oportunidades de innovación pedagógica. De manera similar, la OECD (2023) sostiene que los sistemas educativos con mejores resultados presentan modelos institucionalizados de desarrollo profesional docente, caracterizados por procesos continuos de aprendizaje, mentoría, evaluación formativa y comunidades profesionales de aprendizaje.

El análisis comparativo mostró que las políticas educativas actuales superan la concepción tradicional de la capacitación basada únicamente en cursos aislados. En su lugar, promueven modelos de aprendizaje profesional permanente orientados a fortalecer competencias pedagógicas, digitales, investigativas, socioemocionales e interculturales, necesarias para responder a los desafíos educativos del siglo XXI.

Evolución del concepto de formación docente

La revisión de la literatura permitió identificar una transformación significativa en la comprensión de la formación docente. Mientras las primeras aproximaciones concebían la formación como una etapa previa al ejercicio profesional, las investigaciones más recientes la consideran un proceso permanente que acompaña toda la trayectoria laboral del profesorado.

Autores como Darling-Hammond (2017), Fullan (2020) y Nóvoa (2019) coinciden en que el desarrollo profesional debe integrarse a la práctica cotidiana mediante procesos reflexivos, investigación sobre la enseñanza, trabajo colaborativo y actualización permanente.

Esta evolución conceptual también implica un cambio en el perfil profesional esperado para los docentes de educación infantil. La literatura revisada muestra que actualmente se demanda un profesional capaz de integrar conocimientos pedagógicos, competencias digitales, habilidades investigativas, capacidades de liderazgo educativo y sensibilidad para atender la diversidad cultural, social y lingüística presente en las aulas.

Tendencias identificadas en América Latina

El análisis de los estudios desarrollados en América Latina evidenció avances importantes en la formulación de políticas dirigidas al fortalecimiento docente. Diversos países han implementado programas nacionales de formación continua, reformas curriculares universitarias, sistemas de evaluación del desempeño y estrategias de actualización en competencias digitales.

Sin embargo, también se identificaron problemáticas recurrentes. Entre ellas destacan las desigualdades territoriales en el acceso a oportunidades de formación, la limitada articulación entre la formación inicial y la formación continua, las restricciones presupuestarias y la escasa contextualización de algunos programas de capacitación.

Los estudios revisados muestran además que las mayores dificultades se presentan en contextos rurales, comunidades indígenas y sectores socialmente vulnerables, donde las condiciones institucionales limitan la implementación efectiva de las políticas educativas.

La incorporación de competencias emergentes

Otro resultado relevante fue la creciente incorporación de nuevas competencias profesionales dentro de las políticas de formación docente. La revisión permitió identificar cinco dimensiones recurrentes:

– competencias pedagógicas centradas en el aprendizaje activo;

– competencias digitales para la integración educativa de las tecnologías;

– competencias socioemocionales para el acompañamiento integral de la infancia;

– competencias investigativas orientadas a la mejora continua de la práctica docente;

– competencias interculturales e inclusivas dirigidas a garantizar la equidad educativa.

La pandemia por COVID-19 aceleró particularmente el fortalecimiento de las competencias digitales. Numerosas investigaciones destacan que la emergencia sanitaria evidenció la necesidad de preparar a los docentes para escenarios híbridos de aprendizaje y para el uso pedagógico de tecnologías digitales.

Situación de Ecuador en el contexto regional

Respecto al caso ecuatoriano, el análisis documental evidenció que durante los últimos años se han impulsado diversas políticas orientadas al fortalecimiento docente, entre ellas programas

nacionales de capacitación, plataformas virtuales de actualización profesional, reformas curriculares y procesos de evaluación institucional.

No obstante, la literatura coincide en señalar que persisten diferencias importantes entre la formulación de las políticas y su implementación efectiva. Diversos estudios identifican limitaciones relacionadas con la continuidad de los programas de formación, la cobertura territorial, el acompañamiento pedagógico y la disponibilidad de recursos tecnológicos.

Asimismo, se observa la necesidad de consolidar un modelo nacional de desarrollo profesional docente que articule de manera coherente la formación universitaria, el ingreso a la carrera docente, la actualización permanente, la investigación educativa y la evaluación formativa como componentes de una política pública integral.

Discusión

Los resultados obtenidos evidencian que la formación docente para la educación infantil ha dejado de concebirse como un proceso puntual de capacitación para convertirse en un componente estratégico de las políticas educativas orientadas a mejorar la calidad y la equidad de los sistemas educativos. Este hallazgo coincide con lo planteado por Linda Darling-Hammond, quien sostiene que el desarrollo profesional efectivo requiere políticas sostenidas que articulen la formación inicial, la inducción al ejercicio docente, el acompañamiento pedagógico y la actualización continua (Darling-Hammond, 2017). En este sentido, los documentos analizados de la UNESCO y la OECD muestran una convergencia internacional hacia modelos de profesionalización docente basados en el aprendizaje permanente y la construcción colectiva del conocimiento profesional.

Uno de los aspectos más relevantes identificados en esta investigación es la ampliación del perfil competencial esperado para los docentes de educación infantil. La literatura revisada demuestra que las políticas educativas contemporáneas ya no se limitan al fortalecimiento de competencias

pedagógicas tradicionales, sino que incorporan dimensiones digitales, investigativas, socioemocionales e interculturales. Este resultado se relaciona directamente con la propuesta de Philippe Perrenoud, quien argumenta que la profesión docente exige la movilización integrada de múltiples competencias para responder a contextos educativos complejos y cambiantes (Perrenoud, 2004). De igual manera, Lee Shulman plantea que el conocimiento profesional del docente debe trascender el dominio disciplinar e integrar saberes pedagógicos, curriculares y contextuales (Shulman, 1987).

La incorporación de competencias digitales constituye otro elemento central de la discusión. Los hallazgos muestran que la pandemia por COVID-19 aceleró la necesidad de fortalecer la preparación tecnológica del profesorado, situación ampliamente documentada por organismos internacionales. La OECD (2023) advierte que los sistemas educativos más resilientes fueron aquellos que contaban con docentes previamente formados en el uso pedagógico de tecnologías digitales. En el contexto latinoamericano, la OEI (2024) y ProFuturo (2024) destacan que los programas de capacitación virtual permitieron ampliar la cobertura de formación docente, aunque persistieron brechas relacionadas con conectividad, infraestructura y acompañamiento pedagógico. Estos resultados coinciden con las observaciones de Fullan (2020), quien señala que la transformación digital solo produce mejoras educativas cuando se integra a cambios pedagógicos profundos y no únicamente a la incorporación de herramientas tecnológicas.

En relación con las políticas educativas de América Latina, los resultados evidencian avances significativos en la formulación de estrategias de profesionalización docente; sin embargo, también revelan limitaciones estructurales persistentes. Las desigualdades territoriales, la insuficiente articulación entre formación inicial y continua, y las restricciones presupuestarias continúan afectando la implementación efectiva de las políticas públicas. Este escenario coincide

con los análisis de la CEPAL y UNESCO (2022), que identifican una brecha entre el diseño normativo de las políticas y su capacidad real de transformar las condiciones de enseñanza en contextos rurales, interculturales y socialmente vulnerables.

El caso ecuatoriano refleja esta tensión entre formulación e implementación. Aunque el país ha desarrollado plataformas de capacitación, programas de actualización profesional y reformas curriculares orientadas al fortalecimiento docente, la literatura revisada señala que aún existen diferencias importantes en el acceso y la continuidad de los procesos formativos. Los estudios de Baidal et al. (2024) y Beltrán et al. (2025) muestran que la participación en programas de formación continua se asocia positivamente con la mejora de las prácticas pedagógicas, pero también advierten la necesidad de consolidar políticas más contextualizadas y sostenibles. Desde la perspectiva de António Nóvoa, esta situación pone de manifiesto que las políticas de formación solo generan impacto cuando se vinculan estrechamente con la práctica profesional y con las realidades concretas de las instituciones educativas (Nóvoa, 2019).

Otro aspecto relevante es la necesidad de fortalecer la dimensión reflexiva de la formación docente. Los resultados muestran que las políticas más recientes promueven comunidades profesionales de aprendizaje, investigación sobre la práctica y trabajo colaborativo entre docentes. Esta orientación coincide con los planteamientos de Maurice Tardif, quien sostiene que el conocimiento docente se construye a partir de la experiencia profesional, la interacción con otros educadores y la reflexión sistemática sobre la enseñanza (Tardif, 2014). En consecuencia, la formación continua no debería limitarse a la transmisión de contenidos, sino favorecer procesos de análisis crítico y construcción colectiva de soluciones pedagógicas.

Desde una perspectiva de política pública, los hallazgos sugieren que los sistemas educativos requieren avanzar hacia modelos integrales de desarrollo profesional docente. La evidencia

internacional indica que las reformas más exitosas son aquellas que articulan estándares profesionales claros, formación universitaria de calidad, acompañamiento durante los primeros años de ejercicio, evaluación formativa, incentivos para la actualización y oportunidades de liderazgo pedagógico. La UNESCO (2023) enfatiza que estos componentes deben funcionar de manera coordinada dentro de una estrategia nacional de profesionalización docente.

Finalmente, el presente estudio aporta una visión sistémica e integradora de la formación docente para la educación infantil al articular el análisis de la literatura científica reciente con el examen crítico de las políticas educativas impulsadas tanto por organismos internacionales como por los sistemas educativos nacionales. Este enfoque permitió comprender que la profesionalización docente constituye un proceso complejo y multidimensional, en el que convergen factores normativos, institucionales, pedagógicos, sociales y contextuales que inciden directamente en la calidad de la educación ofrecida durante la primera infancia. A diferencia de investigaciones que centran su atención exclusivamente en programas específicos de capacitación o en experiencias formativas aisladas, esta revisión pone de manifiesto que la efectividad de la formación docente depende de la coherencia existente entre los marcos regulatorios, los modelos de formación inicial y continua, las estrategias de acompañamiento pedagógico, la disponibilidad de recursos, el liderazgo institucional y las condiciones reales en las que los docentes desarrollan su práctica profesional. Asimismo, los hallazgos evidencian que las políticas educativas generan mayores impactos cuando promueven procesos permanentes de actualización profesional, favorecen la innovación pedagógica, fortalecen las competencias digitales e investigativas y responden de manera pertinente a las características socioculturales y territoriales de cada contexto educativo. En consecuencia, el fortalecimiento de la educación infantil exige no solo ampliar las oportunidades de capacitación docente, sino también consolidar políticas públicas inclusivas,

sostenibles y articuladas que integren la formación inicial, el desarrollo profesional continuo, la evaluación formativa y la investigación educativa como componentes de una estrategia nacional de largo plazo. De igual manera, resulta indispensable que dichas políticas reconozcan al docente como un agente de cambio, capaz de liderar procesos de innovación, promover prácticas pedagógicas inclusivas y contribuir al desarrollo integral de la niñez. Desde esta perspectiva, invertir en la formación docente no solo representa una estrategia para mejorar el desempeño profesional del profesorado, sino también una decisión de política pública orientada a fortalecer la calidad, la equidad y la sostenibilidad de los sistemas educativos contemporáneos, favoreciendo una educación infantil que responda a los desafíos sociales, culturales y tecnológicos del siglo XXI.

ILUSTRACIONES, TABLAS, FIGURAS.

Tabla 1

Caracterización de los estudios incluidos

Variable	Categoría	Frecuencia	%
Continente	América Latina	24	58,5
	Europa	9	22,0
	Norteamérica	5	12,2
	Asia	3	7,3
Diseño	Cualitativo	18	43,9
	Cuantitativo	11	26,8
	Mixto	8	19,5
	Revisión	4	9,8

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la investigación. (2026)

Tabla 2

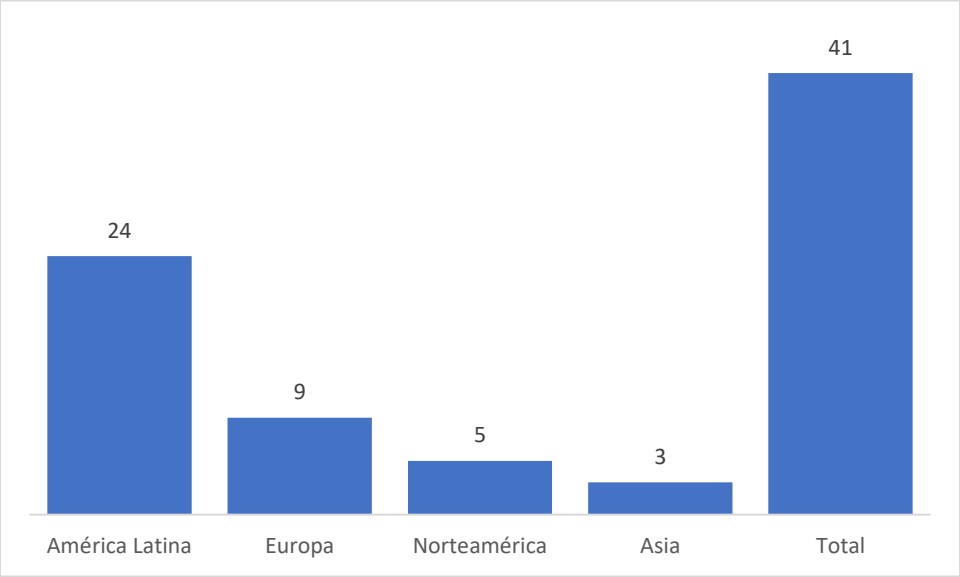
Estrategias didácticas implementadas durante la intervención pedagógica

Categoría	Frecuencia	% de estudios
Formación continua	39	95,1
Políticas educativas	41	100
Competencias digitales	35	85,4
Desarrollo profesional	37	90,2
Innovación pedagógica	34	82,9
Educación inclusiva	31	75,6
Liderazgo docente	24	58,5
Evaluación docente	19	46,3

Fuente: Elaboración propia. (2026)

Gráfico 1

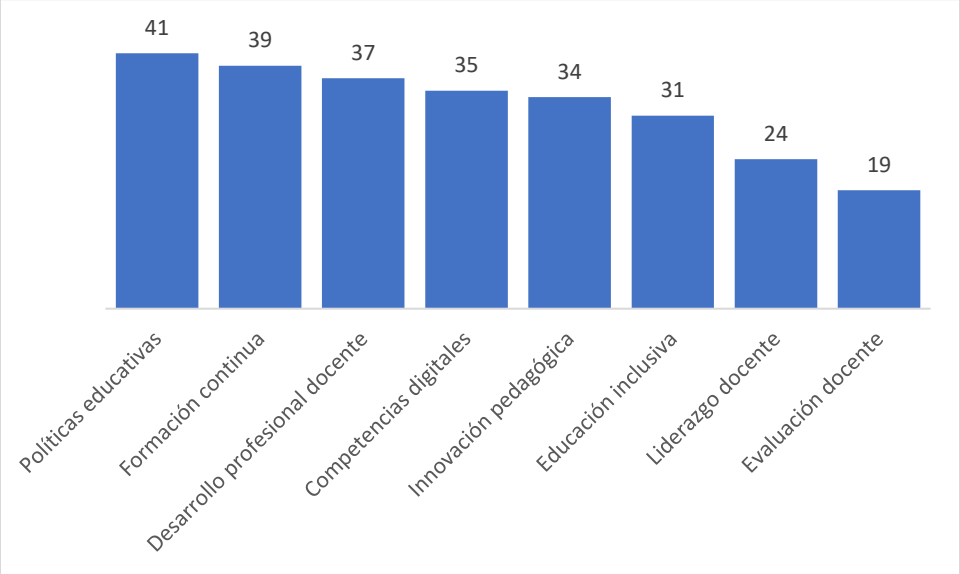
Distribución geográfica de los estudios analizados sobre formación docente y políticas



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la investigación. (2026)

Gráfico 2

Frecuencia de las categorías emergentes identificadas durante el análisis documental



Fuente: Elaboración propia. (2026)

CONCLUSIONES

La formación docente para la educación infantil constituye un componente estratégico de las políticas educativas contemporáneas y representa uno de los principales factores asociados al mejoramiento de la calidad educativa desde los primeros años de vida. El análisis documental permitió evidenciar que las tendencias internacionales han evolucionado hacia modelos de desarrollo profesional continuo que integran la formación inicial, la actualización permanente, la investigación educativa, el acompañamiento pedagógico y el fortalecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje. Esta transformación refleja una comprensión más amplia de la profesionalización docente como un proceso permanente que responde a las demandas de sociedades cada vez más dinámicas, diversas y digitalizadas.

El estudio evidenció que los organismos internacionales, entre ellos la UNESCO, la OECD, la OEI y UNICEF, coinciden en señalar que las políticas públicas orientadas a la formación docente deben

trascender los modelos tradicionales de capacitación aislada para consolidar sistemas integrales de desarrollo profesional. Dichos sistemas requieren articular estándares de calidad, procesos de evaluación formativa, innovación pedagógica, competencias digitales, inclusión educativa y liderazgo docente, garantizando condiciones institucionales que favorezcan el aprendizaje permanente del profesorado.

En América Latina, y particularmente en Ecuador, se identificaron avances significativos en la formulación de políticas destinadas al fortalecimiento de la formación docente mediante programas de actualización profesional, reformas curriculares y estrategias de capacitación mediadas por tecnologías digitales. No obstante, la revisión de la literatura también evidenció desafíos relacionados con la desigualdad territorial, la limitada articulación entre la formación inicial y la formación continua, las restricciones presupuestarias y las diferencias existentes entre el diseño de las políticas y su implementación efectiva en los distintos contextos educativos. Estas condiciones continúan representando un obstáculo para garantizar una educación infantil equitativa y de calidad.

Asimismo, el análisis permitió reconocer que las competencias requeridas para el ejercicio profesional en educación infantil han experimentado una importante transformación. Además de los conocimientos pedagógicos tradicionales, las políticas educativas contemporáneas demandan docentes capaces de integrar competencias digitales, investigativas, interculturales y socioemocionales que favorezcan la innovación educativa, la atención a la diversidad y el desarrollo integral de la infancia. En consecuencia, la formación docente debe concebirse como un proceso flexible, contextualizado y orientado al fortalecimiento de capacidades profesionales que respondan a los desafíos emergentes de los sistemas educativos.

Finalmente, este estudio aporta una visión integradora sobre la relación entre las políticas

educativas y la formación docente para la educación infantil, al reunir evidencia científica reciente con los principales marcos normativos internacionales y nacionales. Se concluye que el fortalecimiento de la educación infantil no depende exclusivamente del incremento de oportunidades de capacitación, sino de la construcción de políticas públicas coherentes, sostenibles e inclusivas que articulen la formación inicial, el desarrollo profesional continuo, la investigación educativa y la evaluación formativa dentro de una estrategia nacional de largo plazo. En este sentido, futuras investigaciones podrían profundizar en la evaluación del impacto de las políticas de formación docente sobre las prácticas pedagógicas y los aprendizajes infantiles mediante estudios comparativos entre países y análisis empíricos que permitan valorar la efectividad de las diferentes estrategias implementadas.

LISTA DE REFERENCIAS

Abascal, E., & Grande Esteban, I. (2005). *Análisis de encuestas*. ESIC Editorial.

Baidal, R., Ortiz, D., Varas, A., & Páez, C. (2024). Impacto de la formación continua de educadores de educación inicial en la calidad educativa y el desarrollo. *REICOMUNICAR, 7*(13). https://doi.org/10.46296/rc.v7i13.0224

Barragán, A., Castro, G., & Ocaña, J. (2025). Formación del docente de educación inicial y nuevas competencias profesionales. *Sinergia*. https://doi.org/10.51736/t0ca9e25

Beltrán, A., Suárez, E., Márquez, S., & Murudumbay, Z. (2025). Innovación en la formación docente inicial: Acercamiento a la teoría y la práctica profesional en Ecuador. *REINCISOL, 4*(7). https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2515-2534

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Cabrera, J., Pillajo, M., & Garrido, J. (2024). Atención a la diversidad desde la formación de docentes de educación inicial. *Revista Internacional de Investigación en Educación y Desarrollo*, (8). https://doi.org/10.58663/riied.vi8.175

Chevez, A., & Zúñiga, C. (2022). Retos y desafíos de la formación del docente de educación inicial en la modalidad virtual. *Revista RUNAE*.

Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher education around the world: What can we learn from international practice? European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291–309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade, 44*(3), e84910. https://doi.org/10.1590/2175-623684910

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Teachers and leaders in vocational education and training*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/8b6c8efb-en

Organización de Estados Iberoamericanos. (2024). *La OEI apoya la capacitación docente en línea sobre metodologías innovadoras*. https://oei.int/es/oficinas/ecuador/noticias/la-oei-apoya-la-capacitacion-docente-en-linea-sobre-metodologias-innovadoras

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

ProFuturo. (2024). *Fortaleciendo las políticas educativas a través de la formación docente: La experiencia de ProFuturo en Ecuador*.

https://profuturo.education/observatorio/experiencias-inspiradoras/fortaleciendo-las-politicas-educativas-a-traves-de-la-formacion-docente-la-experiencia-de-profuturo-en-ecuador/

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://sdgs.un.org/2030agenda

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

Valladolid, N., Orobio, F., Sánchez, J., & Ochoa, C. (2023). Estrategias pedagógicas innovadoras para fomentar la motivación y el compromiso en el aula infantil. *Revista InveCom, 3*(2). https://doi.org/10.5281/zenodo.8357578

Declaración de Autoría - Taxonomía CRediT

Autor	Contribuciones
Mishelle Dayana Rueda-Garzon	Conceptualización; investigación; curación de datos; análisis formal; metodología; administración del proyecto; redacción del borrador original; revisión y edición; validación; visualización; supervisión.

Declaración de Uso de Inteligencia Artificial

La autora declara que, durante la elaboración del artículo titulado *Formación docente para la educación infantil desde la perspectiva de las políticas educativas*, se utilizó la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT como apoyo para la clasificación, organización y sistematización de la literatura científica empleada en la construcción del estado del arte, así como para la revisión de aspectos relacionados con la redacción académica. En ningún caso la inteligencia artificial sustituyó el análisis crítico, la interpretación de la evidencia científica, la elaboración de las conclusiones, la construcción del marco teórico ni la revisión final del manuscrito. Todas las decisiones intelectuales, la selección y validación de las fuentes, la interpretación de los resultados y la responsabilidad sobre el contenido científico del artículo fueron asumidas íntegramente por la autora.