



Atención y Educación en Primera Infancia: Desafíos para el Educador

Autora: Claudia Pamela Nieto de Fagoaga
Universidad Don Bosco, **UDB**
pameladefagoaga@gmail.com
San Salvador, El Salvador
<https://orcid.org/0009-0001-2227-0701>

Resumen

Este ensayo analiza los factores que determinan la eficiencia de los educadores en la Atención y Educación en la Primera Infancia (AEPI). Se argumenta que dicha eficiencia depende de tres elementos fundamentales: la formación docente especializada, la influencia del contexto sociocultural y la pertinencia educativa. En este sentido, Blanco (2005); destaca que la formación especializada repercute directamente en el desarrollo integral infantil, mientras que posteriormente Araujo, Dormal y Schady (2017); confirman mejores resultados en niños atendidos por educadores cualificados. Por su parte, Adamson (2008): evidencia cómo el contexto cultural determina los fines educativos: Estados Unidos enfatiza la preparación escolar, mientras países nórdicos priorizan habilidades socioemocionales y valores. De manera complementaria, Zapata y Ceballos (2010): subrayan que los lineamientos educativos emergen del orden político y cultural de cada nación. En cuanto a la pertinencia, los investigadores Pezo y Führer (2018): demuestran la importancia de responder a realidades locales. Finalmente, se concluye, apoyándose en Ancheta y Lázaro (2013): que un educador eficiente debe contribuir a la democratización social, garantizando igualdad de oportunidades para todos los niños.

Palabras claves: educación de la primera infancia; formación de docentes; desarrollo del niño; calidad de la educación; igualdad de oportunidades.

Código de clasificación internacional: 5802.04 - Niveles y temas de educación.

Cómo citar este ensayo:

Nieto, C. (2024). **Atención y Educación en Primera Infancia: Desafíos para el Educador.** *Revista Científica*, 9(33), 405-418, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.19.405-418>

Fecha de Recepción:
08-02-2024

Fecha de Aceptación:
23-07-2024

Fecha de Publicación:
05-08-2024



Early Childhood Care and Education: Challenges for Educators

Abstract

This essay analyzes the factors that determine the efficiency of educators in Early Childhood Care and Education (ECCE). It argues that such efficiency depends on three fundamental elements: specialized teacher training, the influence of sociocultural context, and educational relevance. In this regard, Blanco (2005); emphasizes that specialized training directly impacts children's integral development, while subsequently Araujo, Dormal, and Schady (2017); confirm better outcomes in children attended by qualified educators. Additionally, Adamson (2008): demonstrates how cultural context determines educational purposes: the United States emphasizes school preparation, while Nordic countries prioritize socioemotional skills and values. Similarly, Zapata and Ceballos (2010): underline that educational guidelines emerge from each nation's political and cultural order. Concerning relevance, researchers Pezo and Führer (2018): demonstrate the importance of responding to local realities. Finally, drawing upon Ancheta and Lázaro (2013): the essay concludes that an efficient educator must contribute to social democratization, guaranteeing equal opportunities for all children.

Keywords: early childhood education; teacher training; child development; educational quality; equal opportunity.

International classification code: 5802.04 - Levels and subjects of education.

How to cite this essay:

Nieto, C. (2024). **Early Childhood Care and Education: Challenges for Educators.** *Revista Scientific*, 9(33), 405-418, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.19.405-418>

Date Received:
08-02-2024

Date Acceptance:
23-07-2024

Date Publication:
05-08-2024



1. Introducción

La Atención y Educación en la Primera Infancia (AEPI) ha sido de interés en las últimas décadas y es el tema central de las agendas de muchas de las regiones del mundo como política pública. Su importancia radica en que, desde diversas perspectivas, la primera infancia ha sido considerada una etapa fundamental en la vida de los seres humanos, un tiempo poderosamente valioso a nivel fisiológico, emocional, neurológico y donde el aprendizaje es determinante para toda la vida desde el punto de vista del desarrollo integral (Martínez, 2009). Lo anterior demanda una educación que fortalezca construya las bases sólidas para un desarrollo óptimo de los niños, tanto para el éxito en la vida escolar como para la edificación de una sociedad más justa, igualitaria y con valores.

Antes de continuar, conviene definir qué es educación en la primera infancia. La AEPI más allá de la educación escolarizada, e incluso de la preescolar, de los 0 a los 6 años y eliminar la concepción en solitario vinculada a la preparación o aprestamiento a la etapa escolar. Por tanto, la AEPI es un concepto más integral que incorpora atención en salud, nutrición, protección y el surgimiento de oportunidades que permitan el desarrollo humano en igualdad (Marco, 2014).

Tal concepción de la AEPI da la pauta para presentar los tres atributos de la AEPI: el cuidado, la atención y el desarrollo. Dichos atributos conducen a establecer que atención y educación no están vinculados. Es decir, educación y salud van de la mano, por lo que, en este nivel inicial, el proceso formación no es una responsabilidad total de la educación o la medicina, sino que es un compromiso compartido. Lo anterior sugiere que se requiere un educador especializado que no solo se concentre en las áreas cognitivas, sino en el desarrollo integral de los niños.

Algunas investigaciones sobre la AEPI han ahondado en el papel que los docentes tienen o deberían tener en el entorno educativo. No son pocas



las ocasiones en las que se espera que los docentes se hagan responsables de una función compleja, complicada, amplia y, en cierta medida, ambigua en esta primera etapa de la vida de los niños. Por un lado, hay estudios que afirman que el educador de primera infancia tiene la responsabilidad de promover el desarrollo de los niños caso contrario, podría llegar a obstaculizarlo (Escobar, 2006).

Por otro lado, otros autores elevan las expectativas sobre el rol del educador infantil, quien debe ser capaz de identificar las características de cada niño, potenciarlas a través de un aprendizaje inclusivo, mediante prácticas pedagógicas innovadoras y evaluaciones sobre desarrollo humano (Robledo-Castro, Amador-Pineda y Nãñez-Rodríguez, 2019).

Además, hay literatura que da al educador la tarea de construir experiencias significativas para cada fase de la primera infancia, a manera de un arquitecto que diseña las bases de las oportunidades del desarrollo de los infantes, todo ello en un contexto determinado y cuyos conocimientos no se limitan a la pedagogía (Campos, 2014); si no que le exigen tener conocimientos en psicología, neurociencia, hitos del desarrollo infantil, entre otros para el lograr el propósito de incidir positivamente en la vida de los niños y las niñas.

Frente a lo anterior, es imperativo que los docentes de primera infancia tengan un desempeño eficiente, es decir que cumplan la función esperada en la vida de los niños y en el progreso de las sociedades. Por tanto, lo que continúa de este ensayo se argumenta que la eficiencia que se espera de los educadores de primera infancia tiene que ver con tres factores: a). el impacto de la formación y cualificación del docente; b). la sociedad y el contexto como variables que inciden en el concepto de educación en primera infancia; y c). el potencial de la pertinencia educativa de este nivel.

El objetivo general es demostrar que un educador de primera infancia eficiente es aquel que posee una formación especializada, reconoce la



influencia del contexto sociocultural en su práctica y desarrolla una labor pedagógica pertinente que potencie al máximo el desarrollo de los niños y garantice la igualdad de oportunidades.

2. Desarrollo

Para promover el desarrollo de los niños a través de la AEPI se requiere docentes preparados, en educación para la Primera Infancia y no solo para parvularia, la cual responde más a la función de aprestamiento. La diferencia entre ambas consiste en que la primera es más integral y se orienta al desarrollo integral de los niños y las niñas, a quienes se debe generar más oportunidades, mientras que la parvularia es un nivel escolarizado obligatorio, es el inicio de la vida escolar. Esto implica profesionalizar la educación en esta área específica, es decir, la Primera Infancia, e incluso promover la titulación de Licenciatura en Educación Inicial en las Instituciones de Educación Superior para robustecer el desarrollo de cada uno de los niños.

De acuerdo con Blanco (2005a): continúa siendo un desafío en casi todas las sociedades, pues implica ampliar la formación inicial y promover prácticas en centros de formación infantil, así como extender la preparación a otro tipo de profesionales. Aunque es un reto para la mayoría de los países, existen ejemplos de buenas prácticas en naciones que llevan camino recorrido en esta materia, donde se deja entrever el nivel de preparación de los educadores.

Por ejemplo, en Dinamarca más de la mitad de los docentes en este nivel educativo para la Primera Infancia tiene una licenciatura en educación o ciencias sociales, e incluso un postgrado. Mientras que, en Noruega, Reino Unido y Suecia los educadores tienen una edad mínima para ejercer, que va de los 16 a los 18 años quienes deben tener formación en puericultura, es decir, en cuidado y crianza de los niños. La dinámica en estos países pone de manifiesto lo variable que puede ser la profesionalización de los docentes de



primera infancia en países con similares entornos culturales y visiones de mundo, pero en los que aspectos como el interés y preferencia por trabajar con niños no es del todo determinante en los países mencionados.

En cualquiera de los países lo cierto es que la formación docente en primera infancia produce resultados positivos en las sociedades, pues al tener educadores cualificados en programas de este tipo se asegura, en cierta medida, su éxito. Estos efectos suelen visibilizarse en la vida de los niños en aspectos como su peso y talla, así como incrementos sustanciales en motricidad fina y gruesa, y a más largo plazo, en temáticas como el empoderamiento de los niños y las niñas que afirman y reconocen sus propios derechos (Martínez y Soto, 2012).

Asimismo, se sientan las bases para un desarrollo integral óptimo, en todas sus dimensiones, tanto neurofisiológica, cognitiva, emocional, moral y vocacional. Sin embargo, la realidad de algunas regiones del mundo sugiere que no hay formación de docentes de manera formal, incluso en algunas naciones se habla de cuidadores, aludiendo más a la atención en salud, por lo que se infiere que no hay un cuidado tan integral como el que se recomienda para este tipo de programas, en los que lo emocional, lo físico y lo educativo se unen de manera holística en la búsqueda de un desarrollo humano adecuado.

A pesar de lo anterior, Blanco (2005b): advierte que, en los casos de familias de bajos recursos, si un niño participa en programas de educación de primera infancia, aunque este no sea de calidad, se genera un entorno propicio para la estimulación temprana que favorecerá indiscutiblemente el desarrollo y aprendizaje de ese individuo. En todo caso, el éxito o fracaso de un programa de primera infancia estaría relacionado con la calidad de vida de la población a la que pertenece, por lo que habría que revisar los indicadores de cada país frente a su inversión en primera infancia, pero, desde luego que un factor que incide es la preparación de sus educadores.



Entonces, la formación docente especializada en primera infancia incide positivamente en la eficiencia de la AEPI. Por un lado, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2012): opina que la formación en las universidades y la educación continua de los educadores influye en la calidad de la educación en la primera infancia porque permite ampliar el espectro de enseñanza- aprendizaje, para comprender y atender cada uno de los estadios del desarrollo humano en esta etapa tan importante de la vida, de manera que la hace más eficiente.

Por otro lado, en un estudio se relacionaron los resultados del desarrollo de los niños con la experiencia y trayectoria de sus maestros, y se estableció que los infantes que tuvieron indicadores más altos en su desarrollo habían tenido educadores más experimentados y que ofrecieron más oportunidades de interacción (Araujo, Dormal y Schady, 2017).

La articulación entre la concepción que los docentes tienen de educación y el contexto determinan sus fines para la primera infancia. Para Zapata y Ceballos (2010a): el educador en este nivel educativo inicial debe ser coherente y consecuente con las demandas y características de los contextos en que los niños están inmersos, asimismo, deben cohesionar ese entorno sobre la base de la Política de Primera Infancia que el país este ejecutando y que, puede ser distinta en las regiones.

Por ejemplo, Adamson (2008): subrayó los propósitos de este primer nivel educativo en algunos países. Por una parte, advirtió que en Estados Unidos la educación inicial tiene la finalidad de que los niños asuman con éxito la escuela, es decir, tiene una visión preescolar. Por otra parte, en naciones como Dinamarca o Noruega, las edades tempranas son entendidas como oportunidades que rebasan el desarrollo meramente cognitivo, por lo que se enfocan en la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en un entorno específico, es decir, hay una visión más orientada al desarrollo. Mientras que, en Finlandia, la educación inicial tiene un componente de fomento de valores,



por lo que se considera que está fundamentada sobre la base de la equidad y la igualdad.

Los ejemplos anteriores se prestan para reflexionar sobre cómo el contexto social y cultural de un país influye en la manera en la que se llevan a cabo los programas de primera infancia y el nivel de importancia que se le otorga al docente en este nivel, de modo que conforman un todo y guardan relación con el desarrollo humano de una sociedad. Sí los países invierten en la educación inicial esto repercutirá a mediano y largo plazo en sus indicadores de desarrollo humano.

Si se echa un vistazo al pasado, en sus orígenes la AEPI fue vinculada a prácticas asistenciales gubernamentales que deseaban disminuir el abandono infantil y su relevancia estaba dedicada a aspectos pedagógicos (Rodríguez, 2003). Mientras que con base a lo establecido por Zapata y Ceballos (2010b): es el orden político, económico y cultural los que rigen los lineamientos sobre cómo concebir el término de educación y en consecuencia el papel que este debe cumplir. Por tanto, el contexto incide en la construcción y proyección de la primera infancia como nivel educativo, y es ese mismo contexto es el que hace que esta sea pertinente en función del bienestar de los niños y las niñas.

Una educación pertinente afecta la percepción que se tiene de las AEPI en las diversas sociedades. Si bien es cierto, la educación en primera infancia goza de gran aceptación a nivel mundial, también es cierto que muchas naciones no invierten lo suficiente para obtener resultados esperados en términos de cobertura y calidad. Una de las razones por la que hay presupuesto bajo en este rubro podrían ser las percepciones erróneas que se tienen de la primera infancia, en donde se vincula únicamente al cuidado infantil a modo de guardería, y se invisibiliza los grandes beneficios en diversas áreas.

Así pues, Barba (2018): afirma que para que la educación deje de ser



vista como un nivel solo para el cuidado en salud, es necesario apostar por una formación docente especializada en este nivel, ya que, en gran medida, de la idea que se tenga de AEPI dependerá si se ve con la misma importancia que se les da a otros niveles educativos.

Como parte de la pertinencia en la AEPI debe valorarse también las realidades locales en las que se desarrollan, ya que en las variaciones socioculturales de estas se encuentran aspectos que aseguran el éxito de un programa de primera infancia. Sobre ello, Pezo y Führer (2018): mostraron a través de un estudio cómo la realidad local de Batuca, Chile, puede aportar a la elaboración de estrategias que potencien la AEPI.

En su travesía investigativa abordaron: la percepción que las madres tenían de la educación a temprana edad, tomando en cuenta sus miedos y temores sobre la misma, así como el nivel de confianza y establecieron que el estado laboral de las madres influía en la decisión de enviarlos a una sala cuna o jardín de niños. En ese sentido, la pertinencia tiene que ver con analizar la localidad en la que se va a implementar el programa de AEPI, a través de la indagación de aspectos muy propios del entorno.

Entonces, asumir la docencia en la primera infancia implica colmarla de pertinencia, a través de una educación integral que incorpore la realidad social, cultural y económica en la acción educativa, pues posteriormente, los niños son sujetos sociales que viven en una cultura definida. Para el caso, el trabajo de dotar de pertinencia a este nivel es responsabilidad de los cuidadores, educadores, padres de familia y todo profesional que participe de un programa de este nivel, quienes se encargan de interpretar, asimilar y utilizar la realidad para integrarla en la práctica que realizan.

En ese sentido, Ancheta y Lázaro (2013): expusieron que la premisa básica de la AEPI tiene la función de una verdadera democratización social, donde todos los niños tengan igualdad en las posibilidades de desarrollarse y similares oportunidades de llevar una vida con bienestar.



3. Conclusiones

La discusión presentada en este ensayo permite establecer que la eficiencia del educador en la Atención y Educación en la Primera Infancia (AEPI) está determinada por tres factores fundamentales que se han analizado a lo largo del texto.

En primer lugar, la formación docente especializada emerge como un elemento decisivo para la calidad educativa en esta etapa crucial del desarrollo. Los países que han implementado programas de cualificación profesional específicos para educadores de primera infancia, como Dinamarca, Noruega y Suecia, demuestran que la preparación académica repercute directamente en el desarrollo integral de los niños. La evidencia presentada confirma que los infantes atendidos por educadores con mayor experiencia y formación especializada obtienen mejores resultados en su desarrollo físico, cognitivo y socioemocional.

En segundo lugar, el análisis revela que la articulación entre la concepción de educación y el contexto sociocultural es determinante para definir los fines de la AEPI. Como se ha argumentado, los propósitos educativos varían significativamente según el entorno: mientras que Estados Unidos enfatiza la preparación para la escolaridad, países nórdicos como Finlandia priorizan valores como la equidad y la igualdad. Esta relación confirma que la eficiencia docente está vinculada a su capacidad para adaptar su práctica a los lineamientos que emergen del orden político, económico y cultural de cada nación.

Finalmente, la pertinencia educativa se constituye como el tercer pilar para una AEPI de calidad. La investigación presentada demuestra que los programas exitosos son aquellos que responden a las realidades locales y a las características específicas de los niños y niñas, como se evidencia en el estudio realizado en Batuca, Chile. Un educador eficiente debe ser capaz de interpretar estas particularidades e integrarlas en su práctica pedagógica para



asegurar el desarrollo equitativo de todos los infantes.

Por tanto, se puede afirmar que un educador de primera infancia cumple eficientemente su función cuando posee una formación integral especializada en educación inicial, reconoce la influencia del contexto sociocultural en su práctica y desarrolla una labor pedagógica pertinente. Solo así podrá potenciar al máximo el desarrollo de los niños y niñas, garantizando igualdad de oportunidades y contribuyendo a la construcción de sociedades más justas y equitativas, que es el propósito último de la AEPI.

4. Referencias

- Adamson, P. (2008). **El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio: Una tabla clasificatoria de educación y cuidados durante la primera infancia en los países económicamente avanzados.** Report Card Innocenti. Italia: Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF.
- Ancheta, A., & Lázaro, L. (2013). **El derecho a la educación y atención de la primera infancia en américa latina.** *Educación XX1*, 16(1), 105-121, e-ISSN: 1139-613X. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Araujo, M., Dormal, M., & Schady, N. (2017). **La calidad de los jardines de cuidado infantil y el desarrollo infantil.** Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Barba, E. (2018). **Importancia de la formación docente en Educación Inicial: experiencia personal.** *Illari*, (5), 37-40, e-ISSN: 1390-4485. Ecuador: Universidad Nacional de Educación.
- Blanco, M. (2005a,b). **La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia.** *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 11-33, e-ISSN: 2735-7279. Chile: Universidad de Chile.
- Campos, A. (2014). **Los aportes de la neurociencia a la atención y**



educación de la primera infancia. Primera Edición. Perú: Cerebrum Ediciones.

Escobar, F. (2006). **Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral.** *Laurus*, 12(21), 169-194, e-ISSN: 1315-883X. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Marco, F. (2014). **Calidad del cuidado y educación para la primera infancia en América Latina: Igualdad para hoy y mañana.** España: Programa EUROsociAL.

Martínez, A., & Soto, H. (2012). **Programas para el cuidado y el desarrollo infantil temprano en los países del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA): De su configuración actual a su implementación óptima.** México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Martínez, M. (2009). **Dimensiones Básicas de un desarrollo humano integral.** *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(23), 119-138, e-ISSN: 0718-6568. Chile: Universidad de Los Lagos; Centro de Estudios del Desarrollo Regional y Políticas Públicas – CEDER.

OIT (2012). **Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia. Informe para el debate en el foro del Diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia.** Primera Edición, ISBN: 978-92-2-325758-3. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.

Pezo, L., & Führer, A. (2018). **Realidades locales y pertinencia sociocultural en proyectos de educación inicial: una aproximación desde la perspectiva de las madres en la localidad de Batuco, comuna de Lampa.** *Revista Enfoques Educativos*, 11(1), 131-159, e-ISSN: 2735-7279. Chile: Universidad de Chile.

Robledo-Castro, C., Amador-Pineda, L., & Ñáñez-Rodríguez, J. (2019).



Políticas Públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(17), 169-191, e-ISSN: 2027-7679. Recuperado de:

<https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17110>

Rodríguez, S. (2003). **La Educación para la Primera Infancia en Iberoamérica.** *Pedagogía y Saberes*, (19), 31-42, e-ISSN: 2500-6436. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Zapata, B., & Ceballos, L. (2010a,b). **Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia.** *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082, e-ISSN: 1692-715X. Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

Claudia Pamela Nieto de Fagoaga
e-mail: pameladefagoaga@gmail.com



Nacida en La Libertad, El Salvador, el 19 de diciembre de 1985. Soy Colegiada del Doctorado en Educación de la Universidad Don Bosco (UDB) en San Salvador; y tengo interés en lo que respecta a la Educación en la Primera Infancia, Educación Inicial y Preescolar; soy docente universitaria en la Escuela de Comunicaciones de la Universidad Dr. José Matías Delgado en El Salvador.