



# El panorama de la educación de la primera infancia y lectoescritura emergente

## Capítulo El Salvador



**Título:**

El panorama de la educación de la primera infancia y lectoescritura emergente Capítulo El Salvador

**Créditos:**

El panorama de la educación de la primera infancia y lectoescritura emergente en Centroamérica y la República Dominicana es una serie de seis estudios de caso por país, cada uno de los cuales fue desarrollado por investigadores que integran la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y del Caribe (RedLEI).

**El equipo de investigación lo integran:**

Ingrid Nanne RedLEI / Coordinadora de Investigación de RedLEI

Sandra Zúñiga Arrieta / RedLEI-Costa Rica

Cándida Irene Chévez Reinoza / RedLEI-El Salvador

Ana Sofía de la Cruz Padilla / RedLEI-Guatemala

Carla Leticia Paz / RedLEI-Honduras

Alex Martín Bonilla Jarquín /RedLEI-Nicaragua

Lourdes Natalia Guzmán Taveras /RedLEI-República Dominicana

**Edición:** Ana Patricia Elvir

**Publicado:** febrero 2022, Red para Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI), Guatemala.

**Diseño:** Francisca Aguilar

**Fotografías:** RedLEI

**Cita sugerida:** Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2022). Informe “El panorama de la educación de la primera infancia y lectoescritura emergente. Capítulo El Salvador”. El Salvador - RedLEI.

Publicación disponible en libre acceso. La utilización, redistribución, traducción y creación de obras derivadas de la presente publicación están autorizadas, a condición de que se cite la fuente original y que las obras que resulten sean publicadas bajo las mismas condiciones de libre acceso.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la RedLEI en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

## Agradecimientos:

La segunda investigación regional de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) es un esfuerzo colectivo que se emprendió durante la pandemia del COVID-19 y gracias a la ardua labor y la persistencia de cada uno de los integrantes del grupo investigador, se superaron numerosos retos que hoy nos permiten obtener datos claves sobre políticas relacionadas a una etapa decisiva durante el desarrollo y aprendizaje lectoescritor de la niñez. Durante el proceso recibimos el apoyo de muchas personas e instituciones que facilitaron la tarea encomendada y sin las cuales no habiésemos llegado a completarla.

Agradecemos a las personas expertas entrevistadas en cada país que proveyeron información clave para la realización de este estudio.

Estamos en deuda con las doctoras Rebecca Stone, Elizabeth Spier y Josefina Vijil, especialistas en lectoescritura inicial del Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR), quienes asesoraron el proyecto a lo largo del proceso.

Los equipos técnicos del PCLR y de la RedLEI nos ofrecieron apoyo organizativo, logístico y administrativo que resultó fundamental para cumplir las tareas de este proyecto en tiempo y forma, además de acompañarnos con su ánimo, entusiasmo y retroalimentación en cada etapa del proceso. A cada uno de sus integrantes nuestro más sincero reconocimiento.

Nuestro especial agradecimiento al grupo fundador de RedLEI, liderado por representantes de la Universidad del Valle de Guatemala, y a la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), patrocinador de la RedLEI, por la confianza depositada en este equipo para producir una investigación que aporte evidencia regional y guíe la toma de decisiones para mejorar la calidad educativa de la región. Esperamos haber cumplido sus expectativas.

Para más información, dirigirse a:



RedLEI

[www.red-lei.org](http://www.red-lei.org)

[inforedlei@uvg.edu.gt](mailto:inforedlei@uvg.edu.gt)

2507-1500 ext. 21760

18 avenida 11-95 zona 15 Vista Hermosa III oficina A 113

Universidad del Valle de Guatemala





---

# El panorama de la educación de la primera infancia y lectoescritura emergente

## Capítulo El Salvador

---





# Índice

<b>09</b>	<u>Resumen ejecutivo</u>
<b>15</b>	<u>Introducción</u>
<b>17</b>	<u>Contexto País</u>
<b>20</b>	<u>Antecedentes</u>
<b>23</b>	<u>Metodología</u>
<b>26</b>	<u>Resultados</u>
<b>80</b>	<u>Conclusiones</u>
<b>83</b>	<u>Limitaciones</u>
<b>84</b>	<u>Recomendaciones</u>
<b>86</b>	<u>Referencias bibliográficas</u>

# Siglas y acrónimos

CAI	Centros de Atención Inicial
CBI	Centro de Bienestar Infantil
CDI	Centros de Desarrollo Integral
CONED	Consejo Nacional de Educación
CONNA	Consejo Nacional de Niñez y Adolescencia
DIGESTYC	Dirección General de Estadística y Censos
EHPM	Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples
ERCE	Estudio Regional Comparativo y Explicativo
INS	Instituto Nacional de Salud de El Salvador
ISNA	Instituto Salvadoreño Para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia
LEPINA	Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia
MINED	Ministerio de Educación
MINEDUCYT	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
MINSAL	Ministerio de Salud
MSPAS	Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social
NIE	Número de identificación del estudiante
PNPNA	Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y de la Adolescencia
UTE	Unidad Técnica Ejecutiva del Sector de Justicia





## Resumen ejecutivo

La investigación regional propuesta por la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) analiza la política educativa de la primera infancia, así como su implementación, en alineación con la evidencia investigativa. Este es un estudio clave porque resalta la importancia de identificar políticas efectivas, lo cual es determinante para el aprendizaje y desarrollo de la niñez, en particular en términos de las habilidades socioemocionales, físicas y cognitivas que se adquieren en esta etapa que impactan la vida escolar y profesional a largo plazo. En este resumen se presentan los hallazgos de la investigación realizada en El Salvador.

El Salvador cuenta con un cúmulo de leyes y políticas dirigidas a la primera infancia. Desde este, se establece el derecho a una educación gratuita y obligatoria; lo que incluye la educación inicial, parvularia y primer grado. En esta investigación se define la educación en la primera infancia como las etapas, niveles o programas de educación formal y no formal para la niñez desde el nacimiento hasta el primer grado de primaria.

En 2009, con la implementación del Plan Social “Vamos a la escuela”, se instauró el Programa de Educación Inicial y Parvularia y la Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral para la Primera Infancia. En 2010, el Ministerio de Educación (MINED) adoptó la “Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral para la Primera Infancia”, que reconoce al Estado como garante del derecho a educación y desarrollo integral.

En 2018, el Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia (CONNA) instaló y lideró el Comité Técnico Nacional de la Primera Infancia, instancia responsable de formular la “Estrategia Nacional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia” (ENDIPI) para promover y garantizar las oportunidades del desarrollo integral de la niñez desde su gestación hasta los 9 años. En el 2020 se presentó la política actual de primera infancia “Crecer Juntos 2020-2030” que define su objetivo como la búsqueda por propiciar que la niñez alcance su máximo potencial de desarrollo, abarcando desde su gestación hasta cumplir los 8 años.

Este estudio aplicó un diseño regional cualitativo de tipo documental que permitió analizar las políticas para la primera infancia considerando un marco conceptual basado en evidencia internacional sobre buenas prácticas de ocho dimensiones: (1) ambiente político y financiero; (2) supervisión, monitoreo y acompañamiento; (3) enseñanza-aprendizaje: currículo; (4) socio-afectividad; (5) capacidad del personal, liderazgo y gestión; (6) infraestructura y seguridad; (7) familia y comunidad; y (8) salud y nutrición. El análisis documental abarcó leyes, políticas, estrategias, planes, programas, currículos e informes nacionales relacionados con la educación de la primera infancia. Estos datos se complementaron con entrevistas a expertos en la materia para conocer tanto la política pública como su implementación.

Debido a la pandemia de la COVID-19, las entrevistas se condujeron virtualmente, entre enero y marzo de 2021. Participaron 13 personas, entre expertos en política educativa, representantes del Ministerio de Educación, organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales. La codificación de la información recolectada se realizó con el software MAXQDA.

---

Finalmente, el análisis se hizo a través de la triangulación de los datos del análisis documental y de las entrevistas con expertos, con las buenas prácticas de la evidencia investigativa. Esto permitió conocer la alineación de la política salvadoreña y su implementación con las recomendaciones internacionales.

Todo lo anterior se utilizó para dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

---

1. ¿Qué dice la evidencia investigativa sobre las mejores prácticas en la educación de calidad en la primera infancia?
2. ¿Cuáles son las características de la política educativa de la primera infancia?
3. ¿Cuáles son las características de la implementación de la educación de la primera infancia?
4. ¿Cuál es la alineación entre la evidencia investigativa sobre la educación de la primera infancia de calidad con la política educativa y su implementación?



Los principales hallazgos de la investigación realizada en El Salvador se presentan en consideración a las ocho dimensiones antes expuestas:



### Ambiente político y financiero.

El Salvador ha realizado esfuerzos por construir un robusto sistema de leyes y políticas de Primera Infancia, muchas de las cuales se alinean con las recomendaciones internacionales. En esta dimensión, a nivel de política se encuentra alineación en las categorías de apertura y acreditación u otorgamiento de licencias a establecimientos, gratuidad y obligatoriedad, requisitos de ingreso, inclusión, gestión de los programas educativos y características del currículo. Sin embargo, no hay alineación a nivel de implementación. Pese a que el marco normativo es necesario, es insuficiente para garantizar cobertura y calidad de la educación. Con relación al financiamiento, pese a que se menciona su importancia de manera constante en la política no se han establecido lineamientos ni estrategias claras que definan las partidas presupuestarias para la educación de la primera infancia y esto continúa siendo uno de los principales desafíos para la implementación.



### Supervisión, monitoreo y acompañamiento.

A nivel de política educativa hay alineación con respecto a los sistemas de monitoreo y evaluación del reglamento, estándares a nivel comunitario o familiar y sistemas de quejas o denuncias. Sin embargo, estos no se alinean a nivel de implementación. Con relación a un sistema de supervisión nacional, un registro único de identidad que permita esta supervisión integral y la acreditación de calidad de los

servicios de la educación a la primera infancia, no hay alineación ni a nivel de política ni de su implementación. Algo que queda pendiente es una visión integral de todos los programas educativos para la primera infancia y contar con sistemas, instrumentos y mecanismos adecuados y efectivos para la supervisión, monitoreo y acompañamiento individual e interconectado de dicho sistema.



### Enseñanza-aprendizaje: currículo.

A nivel de política hay una alineación en esta dimensión con las recomendaciones internacionales, en los ámbitos de organización, características y evaluación del currículo, ya que consideran como centro del proceso de aprendizaje al niño y a la niña, hay un énfasis en el juego como medio para el desarrollo de capacidades y se promueve la autonomía. De igual forma, a nivel de política, el currículo considera de manera parcial el desarrollo de las habilidades fundamentales para la lectoescritura emergente. Sin embargo, estas categorías no han logrado alineación a nivel de implementación, sobre todo por la deficiente apropiación de los equipos docentes que siguen implementado métodos tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura, esto vinculado a la limitada formación y falta de recursos. Con relación a la elaboración de materiales educativos y los lineamientos para la transición a primer grado no se identifica alineación ni a nivel de política ni de implementación, sin embargo, se está comenzando con la implementación de algunas acciones como la creación de una unidad especializada para trabajar este tema.



### Capacidad del personal, liderazgo y gestión.

A nivel de política esta dimensión se encuentra alineada parcialmente en las categorías de gestión educativa, liderazgo, formación docente y requisitos de ejercicio de la docencia. La política menciona de manera explícita la importancia de estas categorías para la calidad de la educación de la primera infancia y se ha avanzado en la mejora de los perfiles de las personas que se desempeñan laboralmente en este campo. Sin embargo, a nivel de implementación no se ha logrado alineación. Con relación a los salarios y beneficios del sector docente, no hay alineación ni a nivel de política ni de implementación. La profesión docente y en particular de la primera infancia continúa siendo desarrollada en condiciones de precariedad, sin especialización y poco reconocimiento social.



### Relaciones socioafectivas.

En esta dimensión, la política se alinea con la recomendación internacional dando prioridad al desarrollo de habilidades socioafectivas mediante un currículo de enfoque humanista, constructivista y socialmente comprometido, así mismo como en la formación docente. Sin embargo, a nivel de implementación no se ha logrado alineación. El Salvador cuenta con condiciones poco favorables por las carencias y condiciones socioeconómicas, altos niveles de estrés, la violencia en los territorios y la forma tradicional de enseñanza-aprendizaje en la que buena parte del cuerpo docente se formó. Con relación al diseño de materiales, recursos y ambientes no hay alineación ni a nivel de política ni de implementación.



### Diseño, ambiente y seguridad del aula.

En esta categoría hay alineación a nivel de política, se cuentan con normativas y lineamientos que regulan y orientan el diseño de ambientes físicos funcionales y seguros para el aprendizaje, los fundamentos curriculares definen los lineamientos para que la institución garantice las condiciones básicas. Sin embargo, no hay alineación a nivel de implementación, siendo la baja inversión para infraestructura, diseños de ambientes de aprendizajes, materiales y recursos una de las principales limitantes.



### Familia y comunidades.

La política se encuentra alineada a las recomendaciones internacionales ya que reconoce a la familia como clave para el desarrollo integral de la niñez y establece a nivel general una serie de lineamientos y recomendaciones para su involucramiento en el proceso de aprendizaje. De igual manera, se considera protagónico el rol de la familia, tanto en la vía institucional como en la comunitaria, para lograr la atención integral a la primera infancia en los componentes de salud, nutrición y protección. Sin embargo, a nivel de implementación sigue sin alinearse, el rol de la familia continúa siendo limitado a la asistencia a reuniones y hay poca participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en algunos casos por las limitantes socioeconómicas o la saturación de actividades laborales.



## Salud y nutrición.

La política educativa salvadoreña considera la influencia de la salud y la nutrición en la educación de la niñez, tanto en la formación directa a la niñez, como a sus familias. En el nivel de política hay una alineación parcial. No obstante, pese a que se mencionan en diversos documentos, la implementación de los programas y estrategias no están detallados y no se han sistematizado los procesos que permitan verificar el cumplimiento de lo propuesto en la política.

## Reflexiones finales

- A partir del análisis realizado, se puede afirmar que la educación en la primera infancia es un tema de la agenda pública y, en la última década, ha experimentado avances significativos en su alineación con la evidencia y recomendaciones internacionales. Sin embargo, la inversión para la implementación de la política continúa siendo uno de los mayores retos, así como la formación de docentes de este nivel y las condiciones laborales en que desempeñan su trabajo. Actualmente, la educación de la primera infancia presenta condiciones de desigualdad, lo que significa que no todos los sectores poblacionales reciben la misma calidad de atención. Por tanto, la niñez se desarrolla en condiciones desiguales en sus primeros años de vida. Pese a los avances, la cobertura de los servicios educativos, de salud, seguridad y protección continúa siendo baja.
- Se han realizado esfuerzos para adoptar procesos de monitoreo y evaluación de la política educativa, pero estos se han limitado a indicadores de desarrollo infantil. Faltan

parámetros para la medición de la calidad de los servicios de atención. El personal para realizar los procesos de monitoreo es escaso, lo que limita el acompañamiento adecuado a los centros y programas educativos de primera infancia.

- Se cuenta con un currículo nacional, elaborado de manera conjunta entre diversas instancias, fundamentado en la evidencia internacional pero que no ha sido posible implementar por la falta de apropiación por parte de los equipos docentes, lo cual representa una de las principales limitaciones aunado a la falta de asignación de presupuesto.
- Con relación a la lectoescritura emergente, la investigación encuentra que pese a que a nivel de currículo y política se han incorporado algunas áreas claves como la comprensión oral, la expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita, estas no han logrado ser implementadas en todos los entornos de desarrollo de la primera infancia, ya que en algunas prácticas docentes continúan prevaleciendo los métodos de enseñanza implementados de manera homogénea para la niñez, sin distinguir sus ritmos y características de aprendizaje individuales. Las habilidades de lectoescritura adquiridas por la primera infancia presentan fuertes desigualdades asociadas al acceso y calidad de la educación inicial y parvularia que han podido recibir. Y al mismo tiempo, dependiendo de los entornos familiares y comunitarios en los que se encuentran, siendo estos claves para promover y estimular las habilidades clave de la lectoescritura.

■ Finalmente, hay oportunidad de mejora de la política educativa de la primera infancia en las condiciones del personal docente, desde los procesos de formación inicial y continua, hasta el aseguramiento de las condiciones salariales para ejercer la profesión con dignidad. Uno de los mayores retos es desarrollar las capacidades de las personas y las condiciones del entorno para la im-

plementación de la política en el día a día, en la escuela, en la comunidad y en la casa con la familia. El cuerpo docente es un actor clave para los procesos de investigación, por tanto, es recomendable incorporar en los currículos de formación inicial y continua temas de investigación educativa en el aula.





# Introducción

La primera infancia es un periodo que abre una ventana de oportunidades para influir en el desarrollo humano integral. Una de las principales características del cerebro infantil es su plasticidad, una capacidad que favorece el cambio, la modificación, la adaptación y, como consecuencia, el aprendizaje. Las investigaciones en neurociencia (Conti y Heckman, 2012; Dehaene, 2015; Shonkoff, 2015) destacan la importancia de los primeros años en el desarrollo del cerebro y revelan cómo la educación en esta etapa puede impactar la calidad de vida de las personas. En la perspectiva educativa, la plasticidad del cerebro infantil es trascendental porque indica que la niñez nace lista para aprender, y confirma la importancia de esta fase de la vida para establecer las bases del desarrollo emocional, cognitivo y físico que ayudará a los seres humanos en el resto de la experiencia escolar y profesional, así como en su bienestar general (Shonkoff, 2015). La educación durante la primera infancia es especialmente beneficiosa para la niñez que vive en circunstancias difíciles debido a su entorno, porque contribuye a favorecer su desarrollo integral; la experiencia educativa en los primeros años se asocia a más años de escolaridad, mayor ingreso económico y mejores indicadores de salud (Conti y Heckman, 2012; Dehaene, 2015).

Estas oportunidades pueden también mejorar la equidad social (Ferrer, 2019) y ayudar a romper ciclos de pobreza y exclusión (Llach, 2017).

A pesar de su importancia, hay poca información sobre las políticas de educación para la primera infancia de los países de Centroamérica y República Dominicana, y de sus normativas e implementación. La brecha de conocimiento sobre las estrategias de lectoescritura emergente es todavía más grande. Este vacío es preocupante. La evidencia sobre cómo desarrollar habilidades de lectoescritura antes del primer grado que apoyen posteriormente su aprendizaje convencional, es abundante. Sin embargo, poco se sabe sobre el uso de esta evidencia en el diseño y desarrollo de los programas para la primera infancia de la región.

Las investigaciones más recientes respaldan la inversión en programas educativos de calidad para la primera infancia, puesto que se ha demostrado su impacto en el desarrollo de la lectoescritura inicial y otras áreas. Esta recomendación no parece aplicarse en los países de Centroamérica y República Dominicana. Uno de los mayores retos de la educación infantil en la región es su baja cobertura y escaso financiamiento (Elvir y Asencio, 2006).

Ante estos problemas, la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) se propuso realizar una investigación para documentar la situación actual de la educación de la primera infancia en Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y República Dominicana y analizar la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura emergente, un tema que su [Agenda de Investigación](#), validada con actores clave, adoptó como prioridad. La RedLEI reconoce que la educación durante la primera infancia es crucial para el desarrollo cognitivo, emocional y social de la niñez y que el poder de la educación en la primera infancia de equiparar y cerrar brechas es mayor si ésta es de calidad (Vandenbroeck, 2015).

Para realizar esta investigación se diseñó una metodología de enfoque cualitativo, tipo documental. El estudio se realizó entre agosto del 2020 y octubre del 2021 por un equipo regional de investigadores, cada uno de los cuales aplicó la metodología en el país asignado. El equipo fue asesorado por la Coordinadora de Investigación de RedLEI, la Asistente de Investigación de RedLEI y las especialistas en Lectoescritura del Programa de Capacidades LAC Reads.

La investigación abarca las políticas y su implementación en El Salvador, y analiza su alineación con las mejores prácticas según la evidencia investigativa. Se define a la educación en la primera infancia como *las etapas educativas, niveles y programas de educación formal y no formal que se ofrecen a la niñez desde el nacimiento hasta antes de iniciar el primer grado de primaria*. Los hallazgos y conclusiones se proponen como puntos de partida para la discusión y construcción de recomendaciones con actores clave. El objetivo último es favorecer el diseño e implementación de nuevas políticas, acordes con las buenas prácticas que respalda la evidencia, para mejorar la adquisición de las habilidades de la lectoescritura emergente en la niñez de El Salvador.



## Contexto País

Según datos de la Dirección General de Estadística y Censos (DIGESTYC), en el 2020 El Salvador tenía una población estimada de 6,321,042 habitantes. Sumado a ello se estima que más de un millón viven en el exterior, principalmente en Estados Unidos, producto de la migración que experimenta la región desde los años 70 (Peña y Rivera, 2018). Según datos de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM) el 62% de la población se concentra en el área urbana y el 38%, en el área rural. Las mujeres representan el 53% de la población. La tasa de analfabetismo a nivel nacional es de 10%, concentrándose mayoritariamente en el área rural. A nivel nacional, más del 50% de los hogares viven en pobreza. La niñez de 0 a 7 años representa el 13% de la población. El 38% de este grupo experimentan pobreza, y 3% de los mismos pobreza extrema. Para 2018, la tasa neta de matrícula de educación inicial alcanzaba 6% de niñas y niños de 0 a 3 años y, en parvularia, 57% de quienes tenían de 4 a 6 años (DIGESTYC, 2020).

De acuerdo a la Encuesta Nacional de Salud realizada por el Ministerio de Salud (MINSAL) y el Instituto Nacional de Salud de El Salvador (INS), en el 2014 el 25% de niños y niñas de 36 a 59 meses asistían a un programa educativo

de primera infancia y el 81% de la niñez a nivel nacional se encontraba en el promedio de los indicadores de desarrollo adecuados; sin embargo, los resultados individuales mostraron diferencias en dominios de conocimientos claves como la alfabetización. Datos del último Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) evidencian que ha existido una leve mejora en la lectura en niñas y niños de 9 a 12 años, específicamente en la comprensión literal, más no en la comprensión inferencial y crítica (UNESCO, 2020), tema que, aunque se revela a nivel de primaria, según la evidencia (Conti y Heckman, 2012) se basa en un débil desarrollo de habilidades de lectoescritura emergente.

Respecto a las condiciones sociales, en las últimas tres décadas la inseguridad ha llevado al país a tener uno de los índices de violencia más altos de la región. Para 2019, la tasa interanual nacional para ambos sexos fue de 37 homicidios por cada cien mil habitantes (Diálogos, 2020). Los estudios realizados en el país atribuyen a las pandillas<sup>1</sup> los altos índices de violencia (extorsiones, desapariciones, secuestros, violaciones sexuales, desplazamientos y homicidios), motivado por la búsqueda del control territorial, lo que afecta directamente a la población. La violencia social está relacionada con la deserción

---

<sup>1</sup> Aunque el surgimiento de éstas se remonta a la década de los años noventa, los pequeños grupos de barrios y comunidades de esa época se encuentran ahora muy lejos de las estructuras que dominan en la actualidad los territorios, sobre todo en relación a la violencia y la complejidad que representan, aunque paradójicamente estas sigan siendo conformadas por adolescentes y jóvenes por las mismas razones que les motivan desde hace más de veinte años. "Estudio sobre las políticas de abordaje al fenómeno de las pandillas (1994-2016) en ¿Hemos perdido el combate contra las maras? Un análisis multidisciplinario del fenómeno de las pandillas en El Salvador. (San Salvador, Fundación Friedrich Ebert, 2017)" p. 32

escolar, ya que muchas familias deciden no enviar a sus hijos e hijas a los centros educativos (PNUD, 2018).

La política educativa hacia la primera infancia en El Salvador se expresa en un conjunto de lineamientos que orientan los servicios y la atención educativa para la niñez de 0 a 7 años. La Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA) establece en el Artículo 82 el derecho a educación gratuita y obligatoria; incluye la educación inicial, parvularia, básica, media y especial. Esta Ley define las características que debe tener la educación, entre ellas calidad, progresiva igualdad y equidad, así como asistencia alimentaria gratuita en los centros públicos (UTE, 2009).

En 2009, con la implementación del Plan Social "Vamos a la escuela", se instauró el Programa de Educación Inicial y Parvularia, en el cual se establece que la educación inicial es fundamental para el desarrollo integral de la niñez, y se considera prioritario el fortalecimiento de la atención desde la concepción hasta los siete años (MINED, 2009). Posteriormente se aprobó la Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral para la Primera Infancia (MINED, 2010), que surge con el propósito de articular y orientar esfuerzos para garantizar a la niñez el derecho a la educación y el desarrollo integral. En la misma se considera indispensable la implementación de estrategias coordinadas, integradas y participativas de diferentes instancias de alcance nacional y local, tanto instituciones gubernamentales como no gubernamentales. Esta política considera a las instituciones de la sociedad civil como actores clave y enfatiza el papel protagónico de la familia y la comunidad en el desarrollo integral de niñas y niños.

En el 2013, el Consejo Nacional de Niñez y Adolescencia (CONNA) elaboró la Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y

de la Adolescencia en la que se establece que se debe asegurar en forma progresiva el acceso universal a la educación y el desarrollo integral de la primera infancia, mediante el fortalecimiento de las coordinaciones y alianzas estratégicas entre instituciones públicas, organizaciones de la sociedad civil, comunidades, agencias de cooperación internacional y empresas privadas. Además, este mismo año, se construyen los Fundamentos Curriculares de la Primera Infancia (MINED, 2013), documentos diseñados para el nivel inicial y de parvularia con el objetivo de delinear el desarrollo del currículo educativo nacional con un enfoque de protección integral y derechos que promueve un modelo pedagógico de atención, y de diseñar indicadores de seguimiento integral a la primera infancia.

En el 2016, el Consejo Nacional de Educación (CONED) a través del Plan El Salvador Educado apuesta por el derecho a una educación de calidad y adopta como uno de sus desafíos la atención integral y de calidad de carácter intersectorial, la universalización progresiva de la educación inicial y educación parvularia, así como el incremento progresivo del financiamiento para invertir en primera infancia.

El Instituto Salvadoreño Para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia (ISNA) desarrolló el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia con la finalidad de favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de las niñas y niños de 6 meses a 7 años de edad. A su vez, promovía el desarrollo integral y la participación activa de la familia, la comunidad y otros actores locales, a través de Centros que desarrollaban dos modalidades: a) Centros de Desarrollo Integral (CDI) y b) Centros de Atención Inicial (CAI). En ambas modalidades se incluyeron los componentes básicos de salud, educación, nutrición, estimulación al desarrollo y recreación.

En el 2018, el CONNA elaboró la Estrategia Nacional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia 2018 - 2028, la cual se define como un conjunto de intervenciones planificadas y articuladas a nivel nacional y local dirigidas a promover y garantizar las oportunidades para el desarrollo integral de niñas y niños desde su gestación hasta cumplir los 9 años, bajo un enfoque de derechos. Dicha Estrategia es una herramienta de gestión pública que buscaba desarrollar intervenciones articuladas y basadas en los enfoques de derechos, género, inclusión, desarrollo integral y curso de vida, en el marco de la protección integral. Buscaba también orientar al país en términos de sostenibilidad técnica y financiera en materia de primera infancia, y garantizar la pertinencia y calidad de las atenciones que se ofrecen a niños, niñas y familias.

El gobierno actual presentó, en el 2019, el Plan Cuscatlán, que es el plan educativo que recoge las prioridades y estrategias de desarrollo en el área de educación para el período 2019-2024. Ese mismo año, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT<sup>2</sup>) elaboró el plan estratégico llamado Plan Torogoz que define las siguientes prioridades estratégicas: 1) aprendizajes de calidad y significativos a lo largo del ciclo de vida, con pedagogía y currículo pertinente e inclusivo; 2) profesionalización docente, para la dignificación del magisterio

al servicio de los aprendizajes; 3) ciencia, tecnología e innovación para impactar positivamente el sector educativo, productivo y académico; 4) infraestructura educativa suficiente, con estándares de calidad y seguridad que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje en ambientes escolares sostenibles; 5) una escuela que favorezca una educación para la convivencia, la inclusión y la diversidad; y 6) una institución transformada que responde a las necesidades del territorio educativo.

En el 2020 se presentó la política actual de primera infancia “Crecer Juntos 2020-2030” que define como objetivo propiciar que la niñez alcance su máximo potencial de desarrollo, abarcando desde la gestación hasta cumplir los 8 años, con atenciones de calidad en salud, nutrición, educación, aprendizaje, cuidados y protección. La política se implementa a través de estrategias, programas y acciones interinstitucionales e intersectoriales de impacto en los objetivos económicos y sociales a largo plazo, para que todos puedan gozar de oportunidades equitativas y, finalmente, tener una mejor calidad de vida. De igual manera, en los últimos dos años se han aprobado otras leyes vinculadas a la atención de la primera infancia como la “Ley especial sobre el cuidado infantil en el lugar de trabajo” y la “Ley Nacer con cariño”.

---

<sup>2</sup> Hasta el año 2018 se llamó Ministerio de Educación (MINED), desde finales de ese año se convirtió en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT). Por ello en el artículo se hará referencia a ambas siglas, en el caso de los textos elaborados antes de ese año se citarán como MINED y para el análisis de la situación actual se hablará de MINEDUCYT.



# Antecedentes

## Fundamentos e importancia de la educación para la primera infancia

El reconocimiento de la importancia de la educación en la primera infancia es un hecho relativamente reciente en la región. Su consecuencia es la tardía adopción de políticas y programas para este nivel en los sistemas educativos de Centroamérica y República Dominicana (Elvir y Asencio, 2006). Esta sección aborda los fundamentos teóricos que respaldan la importancia de la educación en la primera infancia, que constituyen un antecedente necesario para el análisis desarrollado a lo largo de la investigación.

### En la niñez se establecen las bases del desarrollo futuro

A inicios del establecimiento de la educación formal, en el siglo XVIII, la niñez comenzó a considerarse como una etapa educativa de transición entre ser bebé y ser adulto (Mejía-Arauz y Quiñones, 2018). En 1924 se adoptó el concepto de “derechos de los niños” y en 1989, 140 países firmaron la Convención sobre los Derechos del Niño (Araujo et al., 2016; Navarro, 2014) que estableció el derecho a la educación primaria obligatoria y gratuita (Artículo 28 del Convenio de Derechos del Niño; UNICEF, 2006). Recientemente, todos los gobiernos inscritos en

las Naciones Unidas retomaron su compromiso con la educación de la primera infancia a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) cuya meta 4.2 establece el compromiso de “asegurar que para el 2030 todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad” (Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2015). Según UNICEF (2006), toda persona menor de 18 años es un niño o una niña. La Convención sobre los Derechos del Niño dividió la primera infancia en dos etapas: de cero a tres años y de tres años hasta su ingreso a primaria (UNICEF, 2006).

Los avances en la concepción de la niñez y el reconocimiento de la educación como uno de sus derechos fundamentales no han sido suficiente para avanzar en este campo; todavía hace falta ampliar el acceso y mejorar la calidad de los programas educativos desde el nacimiento hasta antes de ingresar al nivel primario, especialmente para los hogares menos favorecidos (Snow, 2020). Por ello, UNICEF (2019, 2020) recomendó universalizar la educación de la primera infancia considerando sus beneficios en el desarrollo infantil y en el fortalecimiento de los cimientos para la educación futura, incluida la adquisición de las habilidades de lectoescritura.

## **La educación integral de la primera infancia es factor de compensación**

La educación de calidad en la primera infancia impacta a lo largo de la vida y reduce las brechas de aprendizaje (Baker-Henningham y Lopez Boo, 2010; Gertler et al., 2014; Neuman, 2001). En esta etapa clave para el desarrollo se demanda atención a factores como la salud, nutrición, socio-afectividad y seguridad, para garantizar una mejor calidad de vida de las personas, en particular para quienes experimentan marginación social (OMS et al., 2018).

Llevar a la niñez al aula no garantiza aprendizaje (Pritchett et al., 2013). Los currículos débiles, la deficiente formación docente y el énfasis en el cuidado afectan la calidad de la educación inicial (Berlinski y Schady, 2015). El cuidado sin un componente educativo no es más que una guardería (Araujo et al., 2016; Ferrer, 2019; Teale et al., 2009; UNICEF, 2019). El aprendizaje integral aborda lo social, adaptativo, académico y motor para facilitar el desarrollo de habilidades esenciales para la vida; respeta el progreso individual; ofrece procesos flexibles y adecuados a las necesidades y realidades sin sobre exigencia; y propicia la interacción en ambientes naturales (Peralta Espinosa, 2008). La atención integral aprovecha los procesos de desarrollo en la primera infancia, que abarca lo cognitivo, físico, psicológico, emocional y social.

## **La neuro-plasticidad favorece el aprendizaje infantil**

El desarrollo cerebral durante los primeros años proporciona una ventana de oportunidad única para afirmar resultados educativos futuros que se asocian al aumento de los años de estudios y la reducción de la repetición y deserción escolar (Gertler et al., 2014). Hay momentos de gran plasticidad cerebral en la infancia

conocidos como “períodos sensibles” (Wiesel y Hubel, 1964) propicios para ciertos procesos de aprendizaje. La comprensión de estos periodos es fundamental para diseñar intervenciones oportunas que favorezcan el gran potencial de asimilar conocimientos durante la primera infancia. La edad infantil es también el periodo de desarrollo de las funciones ejecutivas que dotan al ser humano de la capacidad de crear, planear y abstraer, con el fin de lograr una meta a largo plazo, regular la conducta social, sus emociones y la cognición en general (Fuster, 2002). Estos procesos cognitivos se desarrollan de forma paralela y procesan información de forma articulada para que la persona que está aprendiendo a leer y escribir pueda analizar, integrar y utilizar la nueva información que llega al cerebro y que antes no era capaz de manipular.

La neurociencia explica que el aprendizaje de la lectoescritura, independientemente de la edad de su adquisición, conduce a la organización de una red neuronal (Dehaene et al., 2010) que utiliza las regiones que originalmente estaban dedicadas al reconocimiento de objetos y rostros y que, después de recibir el entrenamiento adecuado, se transforman parcialmente para acomodarse a la comprensión del lenguaje escrito (Dehaene, 2009). Este hallazgo sustenta la importancia de la enseñanza sistematizada de habilidades para la lectoescritura, pues hay evidencia del impacto positivo que ésta tiene a nivel cortical en la generación de nuevos circuitos que favorecen futuros aprendizajes, e inciden en el éxito escolar durante toda la vida.

## **La formación lectoescritora comienza en la primera infancia**

Hay consenso de que el desarrollo de las habilidades iniciales de la lectoescritura comienza mucho antes de asistir a la escuela

(Castedo, 1995; Ferreiro, 1998; Goodman, 2003; Grunfeld, 2012; Pérez y Flores, 2005; Villalón, 2008). Se denomina lectoescritura emergente a la etapa que precede el aprendizaje convencional de la lectoescritura (Sulzby y Teale, 1991). En esta etapa, los infantes están permanentemente absorbiendo conocimiento del mundo, incluyendo el lenguaje oral de su entorno (Snow, 1977); como sujetos activos son capaces de generar ideas e hipótesis sobre la realidad y específicamente sobre la lengua escrita durante el complejo proceso de convertirse en lectores y escritores. Villalón (2008) plantea, desde la perspectiva psicolingüística, que hay una influencia recíproca entre el desarrollo del lenguaje oral y el escrito, lo que refleja la importancia de promover su adquisición en forma integrada desde las primeras etapas de vida y en todo el ciclo de la educación.

La influencia del aprendizaje inicial del lenguaje escrito en el desarrollo lecto-escritor posterior es otro hallazgo ampliamente aceptado, aun

entre autores con diferentes enfoques sobre las metodologías de enseñanza (Justice, 2010; Lonigan et al., 2000; Reyes, 2005; Snow et al., 1998). Stanovich (1996) explica, en el llamado “efecto Mateo”, que niñas y niños favorecidos con una educación de calidad desarrollan habilidades de lectura emergente y seguidamente de lectura convencional con más facilidad que sus pares sin dicha educación. Esto se visualiza como un círculo virtuoso donde, a más apoyo y acompañamiento en la primera infancia mejores resultados educativos, en particular en lectoescritura (Conti y Heckman, 2012). Asimismo, la niñez de hogares con poco acceso a material escrito, de padres no alfabetizados, y limitados recursos para promover las habilidades se benefician más de programas de educación durante la primera infancia facilitándoles el contacto con materiales, recursos y con personal docente que los acompañe en el mundo de la lectura y la escritura (Missal et al., 2006).



# Metodología

Esta investigación resume y analiza las políticas de educación para la primera infancia de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y República Dominicana en relación con la evidencia más actualizada en el tema. Adicionalmente, explora la articulación entre las políticas declaradas y la implementación de las mismas. Las políticas analizadas incluyen leyes y programas de atención y educación infantil, además de otros documentos oficiales de diferentes subsistemas gubernamentales.

La investigación se propuso responder las siguientes preguntas en los diferentes países:

1. ¿Qué dice la **evidencia investigativa** sobre las mejores prácticas en la educación de la primera infancia?
2. ¿Cuáles son las características de la **política educativa** de la primera infancia?
3. ¿Cuáles son las características de la **implementación** de la educación de la primera infancia?
4. ¿Cuál es la alineación entre la **evidencia investigativa** sobre la educación de la primera infancia de calidad con la **política educativa y su implementación**?

Se construyó un diseño de enfoque cualitativo, tipo documental, que se aplicó en todos los países incluidos en la investigación. Para responder a cada una de las preguntas se utilizaron diferentes estrategias de recolección de datos que se detallan en la Tabla 1. La primera fase del estudio fue la revisión de literatura; ésta condujo a identificar las ocho dimensiones del marco conceptual de buenas prácticas según la evidencia con el cual contrastar las políticas nacionales. La recolección de datos se hizo a través de una búsqueda de fuentes en revistas indexadas e informes de instituciones como UNICEF, la Organización Mundial de Salud (OMS), y otras organizaciones internacionales que guían las buenas prácticas y políticas sobre primera infancia. Se buscaron recomendaciones a nivel mundial, latinoamericano y regional (de Centroamérica y el Caribe). A partir de las dimensiones, se construyó un árbol de categorías para agrupar las evidencias encontradas en la investigación.

Las ocho dimensiones del estudio son: ambiente político y financiero, supervisión, monitoreo y evaluación, enseñanza y aprendizaje (currículo), capacidad del personal, liderazgo y gestión, relaciones socioafectivas, diseño, ambiente y seguridad del aula, familia y comunidades, y finalmente salud y nutrición. Las dos primeras dimensiones son transversales, como lo detalla la figura 1.

Figura 1- Dimensiones del marco conceptual



La tabla 1 contiene detalles de la metodología, los instrumentos y las fuentes utilizadas para responder cada una de las preguntas de investigación.

Tabla 1: Métodos, instrumentos y fuentes para cada pregunta de investigación

Preguntas de investigación	Método	Instrumentos de recolección de datos	Fuente de información/muestra
¿Qué dice la evidencia investigativa sobre las mejores prácticas en la educación de la primera infancia?	Revisión de literatura	Guía de análisis documental de la revisión de literatura	Evidencia investigativa local, regional, latinoamericana e internacional.
¿Cuáles son las características de la política educativa de la primera infancia?	1. Revisión documental con base en el marco conceptual 2. Entrevistas semiestructuradas 3. Grupos focales	1. Guía de análisis documental 2. Guía de entrevista semiestructuradas 3. Guía de grupos focales	1. Política Pública 2. Instituciones: Ministerios, y otros organismos gubernamentales, universidades, y organizaciones multilaterales y no gubernamentales.
¿Cuáles son las características de la implementación de la educación de la primera infancia?	1. Mapeo 2. Entrevistas semiestructuradas 3. Grupos focales	1. Guía de análisis documental 2. Guía de entrevista semiestructuradas 3. Guía de grupos focales	1. Investigaciones, política pública y evidencia. 2. Instituciones: Ministerios, y otros organismos gubernamentales, universidades, y organizaciones multilaterales y no gubernamentales.
¿Cuál es la alineación entre la evidencia investigativa sobre la educación de la primera infancia de calidad con la política educativa y su implementación?	1. Triangulación		1. La evidencia local, regional, latinoamericana e internacional 2. Política Pública 3. Investigaciones, política pública y evidencia.

## Instrumentos

Se diseñaron los siguientes instrumentos considerando las preguntas de investigación y el marco conceptual desarrollado a partir de la revisión de la literatura: guía de análisis documental, guía de entrevistas semiestructurada y guía del grupo focal con expertos.

## Muestra de personas entrevistadas

Mediante entrevista semiestructurada se consultó a 13 actores claves vinculados al diseño de políticas e implementación de programas de primera infancia. Las entrevistas se solicitaron mediante correo electrónico. Las personas consultadas recibieron previamente las preguntas guías. El proceso fue enteramente virtual por medio de la plataforma ZOOM. Se solicitó consentimiento informado antes de la grabación en línea según lo recomendado por el Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala. Las características de los entrevistados se detallan en la Tabla 2.

**Tabla 2. Actores clave entrevistados de El Salvador**

Perfil del actor	Número de personas
Expertos en política educativa	3
Representantes de Ministerio de Educación	3
Organizaciones internacionales	3
Organizaciones no gubernamentales	1
Asistentes Técnicos Pedagógicos de Primera Infancia	1
Instituto Nacional de Formación Docente	2
Total	13

Fuente: Elaboración propia

## Análisis de datos

Esta fase consistió en la evaluación y discusión de los datos recolectados: a) evidencia investigativa relevante, b) documentos de políticas e informes c) transcripciones de entrevistas a actores clave. El equipo de investigación utilizó el software MAXQDA como herramienta digital para la organización de la información y su codificación.

Se recuperaron los segmentos con datos codificados para realizar un análisis de tipo categorial y una triangulación de datos que ayudará a responder las preguntas de investigación. Al finalizar la codificación se discutieron los hallazgos y se definió la organización de los informes de país. Para la redacción de los informes se consideró adecuado combinar las siguientes preguntas:

2. ¿Cuáles son las características de la **política educativa** de la primera infancia?
3. ¿Cuáles son las características de la **implementación** de la educación de la primera infancia?

Durante la producción de informes se realizaron sesiones individuales de discusión de los resultados en las cuales el grupo investigador recibió retroalimentación del grupo asesor (equipo de investigación RedLEI) sobre los productos entregados. El intercambio facilitó la redacción y edición del informe final para su posterior publicación.

# Resultados

1.

¿Qué dice la evidencia investigativa sobre las mejores prácticas en la educación de calidad en la primera infancia?

Conocer las buenas prácticas sobre educación de la primera infancia es una necesidad para el mejoramiento educativo en la región. Los primeros años son un periodo clave para el desarrollo humano. La atención oportuna a la niñez en esta etapa de la vida es fundamental, particularmente para la niñez socialmente en desventaja puesto que la educación infantil de calidad puede reducir las brechas asociadas a su condición económica (Engle et al., 2007) y tener efectos duraderos que deriven en mayores ingresos, permanencia en la escuela (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2008), y obtención de grados académicos superiores (Dobkin y Ferreira, 2009).

A continuación, los hallazgos identificados en cada una de ellas.

## Apertura y acreditación u otorgamiento de licencias a establecimientos

La apertura, acreditación y licencia de establecimientos educativos de calidad para la primera infancia requiere la evaluación del presupuesto, plan de estudios, formación del personal, formas de participación de la familia y mecanismos de monitoreo y supervisión de los servicios prestados (UNICEF, 2020b). La accesibilidad de los espacios para toda la población, tanto por la ubicación espacial como por los costos para las familias, es un requisito básico para la apertura (Ferrer, 2019). Para garantizar la colaboración interinstitucional y mantener una línea que "oriente la concepción, preparación y priorización de servicios preescolares" (p.22), es necesario el liderazgo de un Ministerio de Educación que dé seguimiento a los procesos educativos (UNICEF, 2020b). Además, se debe definir el ente o ministerio responsable de regular, acreditar u otorgar licencias con base en criterios que tomen en cuenta las necesidades de la niñez, sus familias y las comunidades tanto en programas centrados o descentralizados, como público o privado, y con o sin fines de lucro (Gustafsson-Wright et al., 2017; Navarro, 2014).



## Ambiente político y financiero

Esta dimensión abarca las políticas generales de educación de la primera infancia y la implementación de sus normativas.

## Financiamiento de los programas educativos

La educación infantil requiere de financiamiento gubernamental que puede beneficiar, pero no depender, de las alianzas público-privadas y la cooperación internacional (Diálogo Interamericano, 2020). El financiamiento debe ir más allá de la cobertura del salario de docentes y ser suficiente para "dotar a las escuelas de recursos básicos para la enseñanza, como materiales didácticos, bibliografía y la creación de ambientes de aprendizaje adecuados" (Elvir y Asencio, 2006, p. 25).

## Inclusión y equidad en la educación

Los programas educativos de calidad deben proveer condiciones adecuadas para el máximo desarrollo y aprendizaje de la niñez (Van der Gaag, 2000). El acceso universal y la gratuidad son políticas que favorecen la equidad social y ayudan a cerrar brechas, especialmente para la niñez de las poblaciones más desfavorecidas. La educación para la primera infancia debe ofrecerse sin discriminación por procedencia étnica o idiomática, necesidades especiales, nacionalidad, género, estatus socioeconómico u otra característica (Ferrer, 2019; OMS et al., 2018; SISCA, 2012).

## Gestión de los programas educativos

La educación para la primera infancia generalmente consiste en una serie de programas que impactan diferentes aspectos clave del desarrollo de la niñez. La capacidad de un Estado de gestionar este conjunto de acciones de manera sincronizada y eficaz es fundamental para una educación de calidad; esto incluye asegurar la participación y comunicación entre actores e instituciones

(SISCA, 2012). Adicionalmente, abarca procesos de supervisión y monitoreo de los programas y del personal responsable de mantener la calidad (BID, 2015a). La gestión de calidad de la educación para la primera infancia se asegura con un cuerpo docente calificado en términos de años de educación formal y especialización en primera infancia (UNICEF, 2020b; Vandembroeck, 2015).

## Atención en niveles por edad

La mayoría de programas educativos se dividen en dos niveles, uno de 0 a 3 años, en el cual es más difícil aumentar la cobertura (Ferrer, 2019), y otro de 4 a 6 años, pre-primaria, de mayor cobertura (Navarro, 2014). Varias organizaciones (Diálogo Interamericano y Empresarios por la Educación, 2019; UNICEF, 2019b) recomiendan la universalización de la educación de la primera infancia por sus beneficios evidentes en el desarrollo infantil (especialmente si incluyen componentes nutricionales), puesto que la educación preprimaria fortalece los cimientos para la educación futura, incluida la adquisición de habilidades relacionadas a la lectoescritura; el aumento de la probabilidad de participación y permanencia en el sistema educativo; la reducción de la repetición y deserción; y la mejora del ingreso a la primaria en la edad correspondiente (Engle et al., 2007). La evidencia indica que los efectos positivos de la educación durante la primera infancia aumentan si se cursan varios años (Artiles, 2011; Ferrer, 2019).

## Requisitos de ingreso

Los países que tienen sistemas educativos universales con un enfoque de calidad para todos prestan mayor atención a la tasa de inscripción de infantes de familias pobres (Vandembroeck,

2015). La OMS et al. (2018) recomienda educación gratuita para garantizar que todas las familias tengan acceso a la educación infantil (Snow, 2020).

### Idiomas de instrucción

Se sugiere que la información sobre servicios educativos para niñez y familia esté disponible en varios idiomas y en el lenguaje que comprendan todos los miembros de la familia (Kim et al., 2016; Vandebroek, 2015). Otra buena práctica es contratar docentes con formación en educación bilingüe (Saz-Choxin, 2020), tema clave particularmente para el aprendizaje de la lectoescritura emergente. Estas recomendaciones son pertinentes en el contexto de la región porque se sabe que la mayoría de programas de educación bilingüe de América Latina tienen baja cobertura y menor calidad que los monolingües, especialmente los que sirven a grupos minoritarios cuyo idioma materno no es el español (Hall y Patrinos, 2005).

### Duración de la jornada

El tiempo de la jornada debería tomar en cuenta las responsabilidades laborales de la familia. Los programas de jornada completa se adecuan al horario de trabajo de padres y madres de familia (Neuman y Bennett, 2001); esta es una buena práctica porque la flexibilidad de los horarios favorece el acceso (Ferrer, 2019). En otro sentido, la mayoría de programas limitan los servicios debidos a sus costos, sin embargo, la evidencia indica que los programas de calidad tienen jornadas educativas prolongadas puesto que un mayor tiempo de aprendizaje impacta positivamente en los infantes, especialmente en la niñez de grupos más vulnerables (Baker-Henningham y Lopez Boo, 2010). Los servicios de cuidado infantil de jornada completa y baja

calidad, por el contrario, pueden perturbar la creación de vínculos entre infantes y cuidadores primarios, sobre todo en menores de dos años. Por tanto, se recomienda que la duración de la jornada varíe según la edad de niñas y niños y aumente a medida que progresan a otras etapas de desarrollo (BID, 2015a).

## Supervisión, monitoreo y acompañamiento educativo

Los sistemas educativos están regidos por la política pública, pero es necesario que se establezca un sistema de monitoreo, supervisión y acompañamiento de la educación infantil para garantizar el cumplimiento de sus normas específicas. Esto incluye el acompañamiento técnico en la ejecución de los programas para lograr los estándares establecidos, y la existencia de instancias para adoptar medidas preventivas y correctivas que garanticen la efectiva implementación y provisión de los servicios (BID, 2015a).

### Registro único de identidad

Para generar un impacto positivo y evitar duplicación y dispersión de recursos, se recomienda la integración interinstitucional y sincronización de esfuerzos a través de un conjunto de acciones, entre ellas un registro único que permita acompañar a la niñez a través de instituciones y a lo largo de su vida (SISCA, 2012). La buena práctica es contar con un sistema completo, dedicado únicamente a la primera infancia, para dar una atención holística que da continuidad a los servicios y hace uso eficiente de los recursos, en algunos casos integrando equipos de profesionales de varios campos que trabajan conjuntamente (Neuman, 2001).

## **Sistemas de monitoreo y evaluación**

La coordinación efectiva entre instituciones es crucial y requiere personal responsable del bienestar de la niñez para garantizar el cuidado y la calidad de la educación (OMS et al., 2018). Una de las recomendaciones (Baker-Henningham y Lopez Boo, 2010) es tener una arquitectura institucional para la rendición de cuentas y toma de decisiones en base a resultados, que puede estar a cargo de una entidad estatal o externa. Neuman y Bennett (2001) proponen que, para garantizar y monitorear la calidad del sistema, se organicen procesos democráticos de consulta que incluyan al personal, las familias y la niñez; además, recomiendan el uso de pedagogías que apoyen el desarrollo infantil holístico.

## **Incumplimiento a sistemas de supervisión en programas**

Estar en el aula no garantiza que la niñez recibe la educación de calidad que asegura el aprendizaje (Pritchett et al., 2013). La calidad educativa requiere políticas públicas que normen el financiamiento y supervisión y, además, eviten el estancamiento por currículos débiles, deficiente preparación docente o decisiones que priorizan el cuidado o sobre enfatizan hitos específicos para documentar logros, sin considerar el aprendizaje integral. Debido a que la calidad educativa es multifactorial, se requiere un sistema de supervisión que aborde tanto los componentes curriculares y procesuales como los estructurales que favorecen o afectan la implementación de los programas de educación (Blanco, 2012).

## **Acreditación de calidad de los programas**

La acreditación de los gobiernos puede mejorar la calidad de los programas para la primera infancia; esta práctica es importante porque un servicio de baja calidad puede tener un impacto negativo en el desarrollo de la población infantil a la que sirve (BID, 2015a). La acreditación de la calidad de los programas, para que se incida directamente en su éxito, se debe vincular a la evaluación de la formación de docentes y del personal (Vegas et al., 2016).

## **Sistema de quejas o denuncias y estándares a nivel comunitario o familiar**

Se recomienda tener un sistema de denuncia ciudadana cuando haya cierre o suspensión de la prestación de servicios en un programa educativo (Navarro, 2014). Este sistema también ayuda a tutores y cuidadores a conocer y denunciar actos de violencia de todo tipo en el hogar (OMS et al., 2018), incluyendo el uso de castigos corporales (BID, 2015b). Se requiere que estos sistemas establezcan la obligatoriedad de los funcionarios que estén a cargo, de denunciar cualquier señal de violencia contra infantes que se observe en la comunidad y/o familia (Fitzpatrick et al., 2020).



## Enseñanza y aprendizaje (currículo)

Este apartado resume las evidencias de la investigación sobre organización del currículo de educación de la primera infancia, niveles obligatorios de enseñanza, obligatoriedad de los niveles educativos, criterios de inclusión de la niñez, evaluación del aprendizaje y políticas sobre transición al primer grado.

### Ámbitos y organización del currículo

La investigación sugiere que el currículo para la educación infantil debe ser flexible para adecuarse a distintos contextos y necesidades locales (OMS et al., 2018; UNICEF, 2020b). Indica además cinco elementos a considerar en su formulación: (a) metas claras de aprendizaje; (b) recursos de enseñanza y aprendizaje; (c) tiempos de instrucción; (d) rol de la persona docente; y (e) criterios de evaluación (Diálogo Interamericano, 2020; OIE y UNESCO, 2017; Van den Akker, 2010). Además, se recomiendan los siguientes principios para delimitar sus ámbitos y marcos curriculares:

- a. El juego como recurso pedagógico y estrategia de enseñanza que permea las propuestas didácticas (Bennett, 2004; Grau et al., 2018; Peralta Espinosa, 2008; Rogers, 2016). Weisberg et al. (2015) afirman que el juego guiado con una intención clara incide en el logro de los objetivos académicos.
- b. La concepción de la niñez como sujetos activos y autónomos (Engle et al., 2007; NAEYC y NAECS/SDE, 2003; Peralta Espinosa, 2008). Se sugiere mantener un equilibrio entre el andamiaje docente y la autonomía infantil (Palmer, 2015).

- c. La búsqueda del desarrollo integral mediante la adecuación de los contenidos a las necesidades de cada grupo etario, desarrollados de manera global, sin fragmentar el conocimiento por áreas académicas (Bennett, 2004; NAEYC y NAECS/SDE, 2003; Palmer, 2008, 2015; Peralta Espinosa, 2008; UNICEF, 2020). Entre los ámbitos sugeridos se incluyen el desarrollo personal, social y emocional; la comunicación y el lenguaje; el desarrollo físico y la expresión de la creatividad (NAEYC y NAECS/SDE, 2003; Rogers, 2016).

### Obligatoriedad de los niveles educativos

La educación inicial obligatoria y gratuita contribuye a aumentar la cobertura y es un paso hacia la universalización de este nivel educativo; en los países donde se aplica, el número de niñas y niños inscritos suele ser mayor (Diálogo Interamericano, 2020). Una muestra de ello es que la matrícula ha aumentado considerablemente en centros públicos de tres países de Centroamérica que establecieron la educación obligatoria para la población de 4 a 6 o 5 a 6 años (Mairena y Vijil, 2019). Los países de la región con mayor cobertura educativa para el grupo de 4 a 6 años alcanzan mayores tasas de supervivencia en primaria y tienen menor porcentaje de repetición en primer grado (Mairena y Vijil, 2019). Además, los programas que abarcan los ámbitos socioemocional, cognitivo y físico tienen un mayor impacto en el desarrollo infantil, en particular en los de infantes de 2 o menos años (Engle et al., 2007; Ferrer, 2019).

## Crterios de inclusi3n para alumnos a programas educativos

Un curr3culo inclusivo aplica el principio de flexibilidad. Varios autores han descrito otros elementos que caracterizan un programa de educaci3n para la primera infancia de alta calidad:

- a. La participaci3n de diversos actores, especialmente de grupos en condici3n de vulnerabilidad, en la elaboraci3n y seguimiento de los planes de estudio (Bennett, 2004; Feigelson, 2011; Peralta, 2011), y la consideraci3n a las expectativas de la poblaci3n para establecer metas educativas y desarrollar propuestas basadas en valores y principios globales (Di3logo Interamericano, 2020; Palmer, 2015; Peralta, 2011).
- b. El fomento de diversos valores y actitudes tales como una identidad positiva, la equidad de g3nero, la cooperaci3n, la solidaridad, la valoraci3n de la diversidad, el entendimiento mutuo y la convivencia pac3fica (Blanco, 2012).
- c. La consideraci3n de los contextos multiling3es y multiculturales en la formulaci3n de curr3culos, promoviendo distintos modos de vida a trav3s de sus contenidos (Blanco, 2012; Elvir y Asencio, 2006).
- d. El uso de estrategias did3cticas que tomen en cuenta la neuro-diversidad y los distintos niveles de aprendizaje, por ejemplo, instrucci3n individualizada con modelado de la persona docente, desarrollo de una imagen positiva de s3 mismos, actividades centradas en su zona de desarrollo pr3ximo, tutor3a de pares y aprendizaje por proyectos (Barton et al., 2011; Grande Fari3a y Gonz3les Noriega, 2015; Harte, 2010; Pearpoint y Forest, 1992).

## Evaluaci3n

El curr3culo que incluye los est3ndares de aprendizaje facilita su alineaci3n a cada etapa de desarrollo infantil, y ayuda a identificar el apoyo que hay que brindar al estudiantado para que los alcance (Bilton y Tillotson, 2018; Dehaene, 2015; Guardia, 2018; Palmer, 2015).

Se recomienda promover experiencias l3dicas y desarrollo socioafectivo (BID, 2015a; Blanco, 2012; Palmer, 2015). Para documentar el progreso del aprendizaje y recolectar evidencias se sugieren diversos recursos: fotos, registros anecd3ticos, portafolios, grabaciones y otros medios viables (BID, 2015a; Manhey Moreno, 2014). La observaci3n y el uso de instrumentos formativos y de diagn3stico, para evaluar las habilidades, son t3cnicas adecuadas a las caracter3sticas de la primera infancia que ayudan a recopilar informaci3n cualitativa (Bilton y Tillotson, 2018; GELN, 2016). Los resultados de las evaluaciones deben utilizarse para ajustar la ense3anza a las necesidades particulares de ni3as y ni3os e identificar a quienes requieren m3s apoyo (Bilton y Tillotson, 2018; Condemar3n y Medina, 2000; Dehaene, 2015; Guardia, 2018).

Los programas tambi3n deben incluir un sistema de derivaci3n que permita conocer, mediante evaluaciones integrales, los tipos de discapacidad u otras necesidades especiales de los infantes. Bachrach (2016) recomienda varias fases del proceso de evaluaci3n cuando el cuerpo docente observa dificultades de aprendizaje:

- a. Observar el desarrollo de las actividades diarias y realizar reuniones con la familia. Posteriormente, adecuar las estrategias de ense3anza a las dificultades observadas y, si no se alcanzan los resultados esperados, pasar a la siguiente fase.
- b. Encomendar a un equipo multidisciplinario (integrado por psic3logo, fisioterapeuta,

terapeuta ocupacional, logopeda, educador especial, especialista en la vista y en la audición, y otros especialistas que se estimen necesarios) una evaluación diagnóstica de las necesidades especiales.

- c. Compartir con la familia y actores relevantes el informe de la evaluación que ofrece una clasificación educacional y describe las habilidades a desarrollar y el apoyo requerido para lograrlo.
- d. Elaborar un plan educativo con base en el informe para el desarrollo de las competencias curriculares.

### **Criteriaos y normas para la transición al primer grado**

Se recomienda que durante la transición se fomente un ambiente positivo, de confianza y de libertad de expresión; se conozcan las particularidades e intereses del grupo; y se integre a la familia al proceso (Blanco, 2012; Elvir y Asencio, 2006; Ferrer, 2019; Mairena y Vijil, 2019). La continuidad se favorece con el uso ininterrumpido de la metodología de enseñanza lúdica, la asignación de la misma docente de inicial en el primer grado o, en su defecto, de la comunicación eficaz entre ambas docentes que ayude a una comprensión más profunda de las necesidades del aula en transición (Blanco, 2012; Mairena y Vijil, 2019; Tickell, 2011). La progresión de las competencias y valores de los niveles pre primario a la primaria contribuye a una exitosa transición (UNESCO, 2017). De igual manera, la coherencia entre los planes de estudio de cada nivel de enseñanza y el uso de un mismo marco de referencia para los mismos son indicadores de eficacia de los sistemas educativos (UNICEF, 2020b).

### **Enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura emergente**

El aprendizaje de la lectoescritura comienza en el nacimiento con la adquisición del lenguaje oral en el hogar y en los espacios educativos, y continúa a lo largo de la vida. En su primera etapa se denomina Lectoescritura Emergente y abarca hasta el ingreso a la primaria. El acceso a una educación inclusiva y culturalmente apropiada es un derecho internacional de la niñez (UNICEF, 2006); para garantizar este derecho y el desarrollo de habilidades de alfabetización, la enseñanza de la lectoescritura debe recibirse en la lengua materna (Cummins, 1976). Una educación bilingüe que incluya la lengua materna es fundamental para cerrar las brechas de aprendizaje de las poblaciones indígenas (Hallman y Peracca, 2007).

Para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura emergente, la evidencia investigativa ha identificado un conjunto de metodologías exitosas que se detallan a continuación:

#### **Lenguaje oral**

Se proponen las siguientes estrategias para su desarrollo en la primera infancia: (a) recordar y comprender eventos, (b) seguir instrucciones, (c) interpretar y criticar ideas sobre historias, (d) promover el modelo narrativo en secuencias, (e) organizar ideas para decirlas en público, (f) comprender situaciones comunicativas de adultos y otros infantes, (g) comprender trabalenguas, adivinanzas, refranes, coplas, rimas, (h) participar en conversaciones colectivas con señales complementarias de gesticulación corporal y facial (Camargo et al., 2013; Cervera, 1996; Suárez González, 2014).

## Comprensión oral

Se afirma que es fundamental enseñar la comprensión oral con prácticas discursivas sobre lo cotidiano (conversar libremente), sobre lo académico (lectura en voz alta), sobre lo literario (poesía, música, dramatizaciones) y sobre lo sociocultural (publicidad y medios) (Alcántara, 2009; Grau Tarruell y Vilà Santasusana, 2005; Larraín Antonia et al., 2010).

## Vocabulario

Larraín Antonia y Lissi (2012) proponen el desarrollo del vocabulario receptivo y expresivo de la niñez a través de la lectura dialógica de cuentos, que ayuda a construir definiciones simples a partir de nuevas palabras. Además, se recomienda la enseñanza explícita y estructurada, con pasos secuenciados y una práctica guiada, y con alto nivel de interacción y participación (Granada et al., 2014). Se considera a la familia nuclear como el medio de aprendizaje del léxico y se enfatiza la importancia de la escucha y del uso del lenguaje -implícito y explícito- del entorno familiar, a través de interacciones cotidianas (Hart y Risley, 2003; Pérez Pedraza y Salmerón López, n.d.).

## Animación de la lectura y escritura

La investigación respalda promover la participación de la familia (inclusive de sus miembros no alfabetizados) y fortalecer las relaciones entre escuelas y comunidad para motivar la lectura (Camargo et al., 2013; Pernas Lázaro, 2009). Se propone además desarrollar actividades en ambientes letrados en los que se use el lenguaje escrito sobre temas significativos, promover que la niñez lea libremente diversos textos, y dar acceso a recursos variados tales como libros, revistas, cuentos, agendas,

calendarios, recetarios, instructivos y periódicos (Prieto Muñoz et al., 2017). Se recomienda también integrar el aprendizaje de la lectura con el de la escritura.

## Conciencia fonológica

La evidencia apoya la realización de juegos que faciliten reconocer el sonido inicial o final de una palabra; asociar fonemas y grafemas; identificar el número de sílabas; practicar la inversión silábica y el análisis fonémico; y decir rondas con rimas, canciones y adivinanzas, teniendo en cuenta el nivel lingüístico alcanzado por el alumnado (Flórez Romero et al., 2006; Varela et al., 2014).

## Concepto de lo impreso

Se deben desarrollar las destrezas que permitan tomar el libro de forma correcta; identificar la portada, contraportada y título del libro; saber que la lectura avanza a medida que se pasan las páginas, que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, que cada palabra hablada tiene su equivalente gráfico; y conocer donde comienza, se desarrolla y termina una lectura (Condemarín, 1986; Ferreiro y Gómez, 1986; Ferreiro y Teberosky, 1979; Melgosbee, 2010). Estas destrezas favorecen la capacidad infantil de reconocimiento viso-ortográfico que habilita el almacenamiento en la memoria visual de la representación de letras, sonidos y palabras, información determinante para el desarrollo posterior de la comprensión lectora (Goodman y Altwerger, 1981; Pino y Bravo, 2005).

## Grafomotricidad

La evidencia muestra que es fundamental promover esta habilidad desde los primeros años

de vida, desarrollando destrezas de motricidad gruesa y fina como trazar, recortar, pegar, dibujar libremente y garabatear, en el hogar o en la escuela, mediante recursos del tipo de los juegos de lotería, los traza caminos, la caja de arena para trazado o la pintura digital (Camargo et al., 2013; Rios-Saldaña y Chávez Epiquén, 2020). Se respalda la idea de que el currículo de educación preescolar prescriba explícitamente la enseñanza de la grafomotricidad (Larraín Antonia et al., 2010; Snow et al., 2005) y que al proponer experiencias y actividades de lectura y escritura diferentes a las de la vivencia cotidiana, éstas tengan sentido y eviten enfatizar lo formal y convencional (Goodman, 1992).

Se resalta la importancia de incluir en los documentos de política pública los enfoques, las estrategias didácticas y las prácticas que guíen lo que se debe aprender y enseñar durante la primera infancia. La evidencia sugiere la integración del cuidado, atención y educación como una sola unidad que garantiza el derecho infantil a una pedagogía de las oportunidades, favorecedora de ambientes humanos que proporcionan acogida, afecto, seguridad y confianza, y en donde niños y niñas son tratados como personas activo-aprendientes (BID, 2015b).

Diferentes autores respaldan propuestas integrales y asumen el enfoque constructivista de la educación infantil, desde el cual niñas y niños se perciben como sujetos activos participantes en procesos enriquecidos por experiencias y receptivos a la adquisición de conocimientos en cercano vínculo con la cultura y los saberes de los adultos (Cárdenas Restrepo y Gómez Díaz, 2014; Navarro, 2014; Picco y Soto, 2013; Puche Navarro et al., 2009; Rodríguez de Pastorino, 2005). Los hallazgos de la neurociencia sobre desarrollo emocional, apego y vínculo demuestran que las personas nacen con extraordinarias capacidades mentales para procesar abundante información y realizar coordinaciones complejas, no obstante,

requieren el andamiaje de los adultos a su alrededor para ampliar su aprendizaje (Navarro, 2014; Picco y Soto, 2013).



## Capacidad del personal, liderazgo y gestión

Esta dimensión se enfoca en un actor clave en la educación de la primera infancia: las personas a cargo de los programas (OMS et al., 2018). La literatura indica que el personal -docente y administrativo- es clave para garantizar la calidad de las intervenciones educativas de nivel inicial (Banco Interamericano de Desarrollo y El diálogo Liderazgo para las Américas, 2017; Jiménez Castro, 2008; Múnera Cavadias, 2014; Peralta y Hernández, 2012).

### Formación docente

En el 2013, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO (OREALC), definió cuatro ámbitos esenciales de la educación docente: (a) formación inicial; (b) capacitación continua; (c) carrera docente y (d) desarrollo de las instituciones formadoras. Vandebroek (2015) menciona que garantizar la calidad de los programas depende de que el personal docente cuente con más años de educación especializada en desarrollo infantil.

Además, la evidencia indica que el currículo de formación inicial del educador infantil debe abarcar conocimientos sobre los períodos evolutivos y las dimensiones del desarrollo en los primeros años y sobre apoyo emocional, organización del aula y soporte pedagógico (Cerisara, 2002; Hamre et al., 2012; Kishimoto, 2002; Kramer, 2005; Quintero Arrubla et al., 2016). Otros autores (Boyd et al., 2009) sugieren capacitar para la práctica docente en base a lo que acontece en el aula.

El Texas Early Childhood Professional Development System y la Texas Head Start State Collaboration Office (THSSCO), por su parte, concretaron en el 2013 sus planes de formación para docentes de primera infancia en nueve áreas de conocimiento (a) crecimiento y desarrollo infantil; (b) interacciones receptivas y orientación; (c) ambientes de aprendizaje, marco de planificación, currículo, y estándares de calidad; (d) apoyo del desarrollo de habilidades; (e) observación y evaluación; (f) diversidad y estudiantes con dos idiomas; (g) relaciones con la familia y la comunidad; (h) salud, seguridad y nutrición, y (i) profesionalismo y ética.

Las buenas prácticas de la formación continua incluyen el desarrollo de acciones sistemáticas y colaborativas, preferentemente en el contexto del trabajo docente (Ferreira Davis et al., 2011; Kramer, 2005). En este mismo sentido, la CECC-SICA (2018) identificó como buenas prácticas la formación de redes educativas locales como medio de gestión, pedagógica y administrativa; y la formación en tecnologías de información y comunicación para el desarrollo de proyectos educativos.

Mourshed et al. (2010) sugieren cuatro estrategias de formación continua para docentes: (a) instrucción "con guión"; (b) asegurar el dominio de contenidos que enseñan; (c) practicar la gestión del aula; y (d) colaboración entre colegas. Se recomienda además realizar evaluaciones para definir las prioridades de capacitación, fomentar la colaboración con organizaciones que tienen otros enfoques educativos, y analizar rigurosamente los resultados de las iniciativas de capacitación (Bruns y Luque, 2015).

## Liderazgo

El liderazgo es un factor primordial para el desarrollo de proyectos educativos puesto que refuerza la identidad colectiva y la cohesión entre los miembros de la comunidad escolar (Bush et al., 2017). Las personas que asumen los cargos de dirección en los centros de educación infantil deben tener capacidades pedagógicas, de gestión y de administración adecuadas para este nivel educativo (Adonis Nuñez et al., 2009; Hernández-del Campo et al., 2016; Pastén Vega, 2017).

Los requisitos para liderar programas educativos para la primera infancia incluyen: (a) centrarse en la niñez y sus necesidades; (b) un equipo de educadores que apoyan; y (c) un perfil de líder adecuado para este grupo de edad (Heikka, 2014; Heikka et al., 2018; Hujala et al., 2016; Siraj-Blatchford y Hallet, 2014).

Respecto a la persona idónea para asumir estos cargos, Rodd (2013) menciona que debe tener conocimiento en educación infantil y formación en liderazgo, gestión y administración. Se sugiere también motivar y financiar al mejor personal docente para que estudien maestrías y postgrados de gestión educativa (Bruns y Luque, 2015).

Idealmente, el personal docente asume el liderazgo promocionando la gestión institucional y comunitaria. Cada docente tiene impacto en el espacio comunitario en el que trabaja; López de Maturana (2010) señala la importancia de que estos establezcan vínculos con los actores relacionales de su entorno (familias, comunidades, e instituciones) para interconectarles hacia un mismo fin.

## Gestión educativa

La gestión educativa se refiere a las acciones, actividades, procesos y maneras de funcionar de los proyectos educativos institucionales bajo una misma rectoría –idealmente el ministerio de educación (Navarro, 2014). Desde esta rectoría se definen los estándares, el personal y las actividades del sector.

Los niveles educativos de todo el sistema pueden lograr un alto desempeño gracias a una gestión adecuada del cuerpo docente, que supone que las personas en puestos directivos atraen a buenos profesores, los reemplazan según sea necesario, y designan y forman a nuevos profesionales con más eficacia que otros. Quienes dirigen programas eficaces apoyan el desarrollo del profesorado y lo hacen responsable de su desempeño (Boyd et al., 2009; Branch et al., 2013; Loeb et al., 2012). Asimismo, gestionan las habilidades de los equipos docentes para desplegar su potencial y contribuir al crecimiento profesional de sus colegas. En sistemas educativos exitosos se enfatiza cómo seleccionar, capacitar y preparar al personal que llegará a dirigir, particularmente para desarrollar sus capacidades de evaluar y fomentar la calidad de la enseñanza (Barber y Mourshed, 2015; Shawartz y Mehta, 2015; Tucker, 2015).

La política docente define los criterios que guían la capacitación y evaluación del personal directivo en las áreas de liderazgo, conducción de los planes de estudio, administración de los recursos y manejo del entorno organizativo, y establece el sistema de selección de directores por concurso (Concha Albornoz, 2007; Condemarín y Medina, 2000). Los países más exitosos en esta área aseguran que los directores y las directoras experimentadas orienten a los nuevos de manera sistemática (Bruns y Luque, 2015). Según los autores mencionados, la

evaluación docente es clave para gestionar el sistema educativo, y tomar decisiones sobre docentes que permanecen, se promueven o reciben apoyo con base en sus resultados.

## Salarios y Beneficios

Para tener un programa educativo de calidad para la primera infancia es importante atraer talento; esto se logra a través de una retribución competitiva, salarios y beneficios comparables a otros subsectores educativos y reconocimiento y prestigio laboral; estas prácticas evitan la rotación y deserción del personal (Diálogo Interamericano, 2020; Whitebook et al., 2012).

En términos de incentivos para el personal docente, se propone un marco integral de estos agrupados en tres categorías: (a) recompensas profesionales (como satisfacción intrínseca, reconocimiento, prestigio, crecimiento profesional, dominio intelectual y cultura laboral constructiva); (b) exigencia de rendir cuentas, y (c) incentivos financieros (Vegas y Umansky, 2005).

Una política adecuada para captar a personas con los perfiles idóneos para este cargo, se acompaña de altos parámetros de ingreso a la carrera docente; motivación para entrar a la carrera; altas remuneraciones; y ofertas laborales con estabilidad, prestigio y oportunidades de autonomía profesional. Los sistemas educativos de alto desempeño otorgan considerable reconocimiento y prestigio al profesorado excepcional. También tienen mecanismos para evaluar el potencial y desempeño de sus profesores destacados a quienes además confieren un tratamiento especial (Bruns y Luque, 2015).

La equidad está asociada a la provisión de mejores condiciones e incentivos (económicos y

no económicos) a docentes a quienes se asigna a contextos desfavorecidos como áreas rurales, territorios excluidos, contextos vulnerables, zonas remotas, etc. (OIT, 2012).

## Requisitos para el ejercicio de la docencia

Bruns y Luque (2015) consideran que elevar los parámetros para el ingreso a los programas de educación docente es una buena práctica. En este sentido, los ministerios de educación de diferentes países aplican cuatro estrategias principales: (a) cerrar instituciones formadoras (administradas por el ministerio) de baja calidad; (b) establecer una universidad nacional para formar docentes; (c) ofrecer becas para los mejores estudiantes de magisterio; y (d) elevar los requerimientos de acreditación de instituciones de educación superior autónomas (Bruns y Luque, 2015).

Cormack Kynch y Fujimoto Gómez (1992) destacan la importancia de contar con un mínimo de años de formación universitaria. Bruns y Luque (2015) hacen referencia a la importancia de elevar los estándares de contratación. En vista de la baja calidad de los programas de formación docente, es importante una selección eficaz de las personas a contratar considerando (a) estándares nacionales para la enseñanza; (b) resultados de la evaluación de competencias y habilidades de los candidatos, antes de la contratación, y (c) certificación alternativa.

Es responsabilidad del sistema educativo fomentar la eficacia del personal docente. Esto implica evaluar, gestionar y respaldar el desarrollo individual de cada educador, además de conformar una comunidad profesional tanto dentro de las escuelas como en el conjunto del sistema escolar (Boyd et al., 2009; Chingos y Peterson, 2015; Hanushek y Rivkin, 2015).



## Relaciones socioafectivas

La educación debe procurar que la niñez avance hacia el progreso integral con bienestar físico y emocional en esta etapa de la vida (Bisquerra, 2000; Escolar Llamazares et al., 2017; Gutiérrez Moret et al., 2013). Varios estudios revelan que las relaciones socioafectivas sanas son un pilar esencial en la construcción de la identidad, la autonomía y la resiliencia (Cardona Gómez, 2017; Mi-Hwa et al., 2019; Moreno et al., 2019; Yi-Hsuan et al., 2020). La neurociencia enseña, por su parte, que las interacciones positivas entre adultos, niños y niñas son beneficiosas y tienen efectos duraderos (Nelson, 2020). Desde el inicio de la vida, la calidad del tiempo con el bebé y actividades como sonreír, acariciar, hablar, contar historias, escuchar música, participar en el juego, compartir y leer libros, crean conexiones neuronales que favorecen el desarrollo infantil (OMS et al., 2018). Mikulic (2013) indica que la formación en habilidades sociales y afectivas impacta positivamente el desarrollo, sobre todo de la niñez que crece en contextos desfavorecidos. Por ello, es preciso que el sistema educativo incorpore las competencias socioemocionales a la educación infantil como contenido relevante.

Desde esta perspectiva, el espacio educativo es el entorno ideal para la formación en valores, el desarrollo de la conducta pro social, el establecimiento de vínculos afectivos saludables y la preparación para la convivencia en paz. Esta formación debe enfocarse en facilitar herramientas para reconocer, describir y gestionar las emociones que son la base de todas las acciones humanas, y del proceso fisiológico inseparable entre lo que se hace y se piensa. Todo ello contribuye a la salud mental y prevención de la violencia (González, 2002; Heras Sevilla et al., 2016) y, a largo plazo, a un mejor desempeño académico (Rosa y Rodríguez Arocho, 2016).

Considerando lo anterior, se sugiere que al analizar las políticas de educación para la primera infancia se evalúe información de los siguientes ámbitos:

- a. **Conciencia emocional** o la capacidad de percibir e identificar las emociones en uno mismo y en otros. Esto incluye la comprensión de las expresiones, gestos y posturas corporales (Guil Bozal et al., 2011; Guil et al., 2018).
- b. **Gestión emocional** o el aprendizaje que conduce a regular las emociones desagradables, tolerar la frustración y dejar en espera la gratificación (López-Cassá, 2019; Rodríguez, 2020).
- c. **Habilidades sociales básicas** o las capacidades necesarias para estructurar relaciones afectivas sanas. Se destacan la empatía, la comunicación asertiva, la toma de perspectiva y la tolerancia, todos factores que contribuyen a disminuir las conductas agresivas y violentas en etapas posteriores (Secretaría de Educación Colombia, 2015; Soldevila Benet et al., 2002). Estas habilidades son relevantes para la salud mental y factores de ayuda en situaciones de resistencia y de construcción de resiliencia (Martyniak y Pellitteri, 2020).
- d. **Autoestima** o la confianza en las potencialidades y el conocimiento de las dificultades personales. Es un ámbito de gran impacto para la salud mental y para establecer relaciones positivas (Ribes et al., 2005; Rosa y Rodríguez Arocho, 2016; Soldevila Benet et al., 2002).

## Lo socioafectivo en el currículo para la primera infancia

Las relaciones socioafectivas se fortalecen por medio de una educación que Soldevila Benet et al., (2002) caracterizan como un proceso transversal que desarrolla conocimientos y habilidades sobre las emociones individuales y colectivas. Sala Roca y Abarca Castillo (2002) identifican dos formas de introducir al currículo este ámbito: a) la educación de la inteligencia emocional para potenciar el razonamiento afectivo, y b) del aprendizaje emocional y social, combinando las habilidades de comprender los sentimientos propios y los de los demás. Por su parte Dadvanda et al. (2015) apoyan que el currículo incluya actividades de juego libre y lúdicas que eduquen las emociones, y que se realicen en espacios abiertos y en contacto con la naturaleza, una experiencia que es también clave para el desarrollo del cerebro.

## Formación docente

Un contenido imprescindible en la formación docente es lo socioafectivo, para desarrollar las capacidades del educador de diseñar prácticas pedagógicas que atienden las emociones de un alumnado diverso (Robledo-Castro et al., 2019). Dicha formación debe:

- Enseñar sobre la conciencia, reconocimiento y gestión de las emociones de docentes y estudiantes (Arteaga González et al., 2018).
- Modelar un perfil profesional coherente con las competencias emocionales que se quieren formar (Ribes et al., 2005).
- Desarrollar la capacidad de vincular los sentimientos y la moral, para que niñas y niños comprendan que las emociones conducen a comportamientos que aportan

a una sana convivencia (Mujica Johnson y Toro Oyarzún, 2019).

- Estudiar las percepciones del cuerpo docente sobre afectividad, para garantizar la implementación de la educación emocional (Humphries et al., 2018).
- Desarrollar el vocabulario afectivo que permita aproximarse al mundo emocional de las personas (López -Cassá, 2019).

## Materiales, recursos y ambientes educativos

En este nivel educativo se requiere de recursos, materiales y ambientes que promuevan la socio afectividad, y que se caractericen por:

- Responder a diversos contextos y culturas, y a las capacidades físicas, intelectuales y sensoriales de la niñez (Secretaría de Educación Chile, 2016).
- Permitir a la niñez moverse, correr y explorar, rodeados de personas afectuosas e independientes, en situaciones libres de estrés (Peralta Espinosa, 2008).
- Facilitar la identificación y gestión de las emociones, sobre todo en edades tempranas (Guil Bozal et al., 2011; Secretaría de Educación Colombia, 2015).
- Proveer textos que desarrollen competencias socioemocionales con ilustraciones pertinentes al contexto y adecuadas a la diversidad cultural en cada región (Robledo-Castro et al., 2019).
- Generar microambientes que mantienen abierto el diálogo bidireccional afectivo y ayuden a generar empatía y asertividad en la niñez (Jiménez Ochoa, 2011).

- Promover el *mindfulness* o consciencia plena en el ámbito escolar, para favorecer el mundo afectivo de la niñez, reducir el estrés y propiciar el disfrute del momento presente (Hooker y Fodor, 2008).



## Diseño, ambiente y seguridad

La literatura revela que una educación eficaz en este nivel depende de la organización de entornos físicos seguros y de apoyo para que la niñez explore el ambiente de forma activa, con bienestar y seguridad, sin riesgos significativos (Amunátegui-Barros, 2007; Noboa et al., 2018; Shonkoff, 2017). Esto incluye adoptar normas y regulaciones respecto a las instalaciones eléctricas y de gas, a las especificaciones de seguridad para puertas, ventanas y escaleras, así como a las características de los baños y servicios higiénicos para el alumnado (Amunátegui Barros, 2007; Ministerio de Educación, n.d.; Navarro, 2014; Wright et al., 2009).

El monitoreo de los ambientes educativos y de cuidado para garantizar la protección de la niñez, debe ser una tarea deliberada y seria. Una buena práctica es realizar inspecciones diarias, semanales y mensuales de las condiciones de las áreas interiores y al aire libre (Navarro, 2014). Se requiere planes de protección y contingencia para reducir lesiones por envenenamiento, quemaduras, asfixia y caídas, así como protocolos para la detección de maltrato físico, y agresión sexual en el hogar (Programa de Salud en Centros de Cuidado Infantil en California, 2018). En la prevención del maltrato, los centros infantiles pueden ser una fuente de apoyo para la familia, informando sobre normas de convivencia adecuadas y ofreciendo talleres. Además, se recomienda evitar lugares donde niñas o niños

estén solos con un adulto, fuera de la vista o el oído de otros cuidadores o la familia.

Un entorno con factores de riesgo afecta el bienestar y el desarrollo cognitivo y socioemocional. Por tanto, es preciso que todo el personal de los programas participe en las inspecciones de seguridad, y en la identificación y mitigación de los riesgos potenciales de forma efectiva (Ministerio de Educación, n.d.; Programa de Salud en Centros de Cuidado Infantil en California, 2018).

### **La proporción entre cuidadores y niños, un indicador de calidad y seguridad del cuidado en los programas de Educación Infantil**

De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (2015a), Navarro (2014) y Shonkoff (2017) son indicadores de la seguridad de los programas la proporción de adultos por niño y el tamaño del grupo. La Academia Norteamericana de Pediatría (1998) recomienda una relación de un cuidador por cada tres niños en edad de 0 y 11 meses, y de un cuidador por cada ocho niños entre 4 y 5 años. Esta norma puede contribuir a disminuir la transmisión de enfermedades y dar el tiempo necesario para el acompañamiento y supervisión constante del alumnado que siempre debe estar a la vista y oído de los responsables (BID, 2015a).

### **Normas para la seguridad e integridad de la niñez**

De acuerdo al Banco Interamericano de Desarrollo (2015a), Navarro (2014) y Shonkoff (2017) la proporción de adultos por niño o niña y el tamaño

del grupo son indicadores de la seguridad de los programas. La Academia Norteamericana de Pediatría (1998) recomienda una relación de una persona adulta responsable por cada tres infantes en edad de 0 y 11 meses, y de un adulto por cada ocho entre 4 y 5 años. Esta norma puede contribuir a disminuir la transmisión de enfermedades y dar el tiempo necesario para el acompañamiento y supervisión constante del alumnado que siempre debe estar a la vista y oído de los responsables (BID, 2015a).

Se resalta la importancia de contar con normas para la prevención y mitigación de eventuales desastres naturales, por medio de planes de protección incluidos en el diseño e implementación del programa (Wright et al., 2009). Asimismo, se recomienda tener protocolos de seguimiento y formar responsables para la atención de la salud y seguridad (atención a la higiene, al saneamiento, a los primeros auxilios, a la seguridad del equipamiento escolar, a la protección contra la violencia) para los momentos de llegada y salida de niñas y niños, además de garantizar acceso adecuado a los espacios educativos para personas con discapacidades (Amunátegui Barros, 2007; Ministerio de Educación, 2018; Wright et al., 2009).

Se debe contar con infraestructura acorde a las características corporales de la niñez y se deben normar las prácticas desde un enfoque centrado en la calidad, lo que requiere considerar en la evaluación de los programas el estatus de la actualización profesional, si el currículo es incluyente y si la infraestructura tiene espacios integrados, libres de violencia y pertinentes a las necesidades de la niñez (Navarro, 2014).

## Diseño de ambientes físicos funcionales y seguros para el aprendizaje

El ambiente físico de aprendizaje se refiere a algo más que el equipamiento, mobiliario e infraestructura. Es un diseño que responde a los intereses infantiles y ofrece espacios de seguridad y bienestar que facilitan el protagonismo de la niñez en su aprendizaje (Martalock, 2012; Pardo y Adlerstein, 2016; Peralta Espinosa, 2008; Wright et al., 2009). Peralta (2003) resalta la necesidad de un espacio físico (interior y exterior) amplio, colorido, iluminado y agradable para que niñas y niños puedan moverse, correr, indagar, y aprender por medio de sus cuerpos. Esto incluye áreas en las cuales los infantes están en todo momento a la vista y oído de un adulto.

De acuerdo con Pardo y Adlerstein (2016) y Wright et al. (2009) el cuidado infantil de alta calidad lo realizan adultos que son facilitadores del proceso pedagógico, sensibles a las voces e iniciativas de niñas y niños. La participación activa se facilita con espacios y actividades de aprendizaje que favorecen la autonomía e intervención de los infantes (Correia Naidine et al., 2019; Peralta Espinosa, 2008).

Las personas que ejercen de educadores y cuidadores de infantes cumplen un rol muy importante en diseñar y organizar ambientes funcionales de aprendizaje; éstos procuran que la niñez despliegue al máximo sus potencialidades, y adquiera aprendizajes significativos en lugares seguros, agradables y estimulantes que facilitan el libre desplazamiento, la exploración y el juego (Adlerstein et al., 2016; Secretaría de Educación Chile, 2016).

## Seguridad de los materiales y mobiliario para los aprendizajes

Wright et al. (2009) indican que los materiales y mobiliario (incluyendo los servicios sanitarios) se deben adaptar a la estatura de niñas y niños; la adecuación al tamaño es válida también para sillas, mesas, retretes, lavamanos, grifos, cerraduras, armarios, así como para materiales de aprendizaje como pizarras e instrumentos musicales que permitan el trabajo individual o grupal de forma segura y sigan los protocolos de protección y saneamiento para prevenir accidentes y enfermedades (Ministerio de Educación, 2018; Wright et al., 2009). Los materiales seleccionados deben ser seguros, resistentes y duraderos (Dwyer y Neuman, 2008; Grau et al., 2018; Ministerio de Educación, n.d.; Peralta Espinosa, 2008) y el estado de los mismos debe revisarse para asegurar su cuidado y adecuada utilización (Amunátegui Barros, 2007; Ministerio de Educación, n.d.; Navarro, 2014).

Por ejemplo, se recomiendan como materiales de lectoescritura emergente libros de tapa dura y hojas gruesas o de tela que sean de fácil manipulación y, además, que tengan formas y texturas que faciliten las interacciones durante la lectura. Los materiales para el aprendizaje deben ser higiénicos y estar en buenas condiciones de uso; si presentan algún riesgo deben quedar fuera del alcance de niñas y niños y ser manipulados sólo bajo supervisión para actividades didácticas de juego guiado, separados de los que se utilicen para juego libre.

Las buenas prácticas incluyen contar con la cantidad necesaria de mobiliario y verificar que su ubicación permite el tránsito en caso de emergencias, además de su estabilidad y accesibilidad. De igual forma, los espacios de juego deben tener una altura adecuada para su utilización, adaptarse a las normas para la construcción de espacios para la niñez, y

tener establecida una capacidad máxima de uso (Amunátegui Barros, 2007; Ministerio de Educación, n.d.; Navarro, 2014).

de prácticas positivas de crianza, reforzar la idea de que la educación inicia al nacer, y mitigar prácticas perjudiciales en la primera infancia.



## Familia y comunidad

### Derechos de la familia en la educación inicial

Se recomienda que los programas fortalezcan las capacidades de las familias de ofrecer protección, atención, educación e integración social a la niñez y, en paralelo, informarles - a través de profesionales en educación y salud- de las etapas de desarrollo infantil para prevenir dificultades y asegurar atención oportuna, en particular para quienes están en condiciones de vulnerabilidad (Pozo Mir et al., 2009; Vila Mendiburu, 1999; Viloría y Fernández González, 2016).

Además, Amar Amar et al. (2016) y Artilles (2011) señalan que, para asegurar resultados exitosos, es indispensable la comunicación con la familia mediante relaciones de respeto, y que el programa conozca lo que sucede en el hogar para apoyar la crianza y desarrollo. La cooperación con las familias ayuda a asegurar la protección de la niñez, generar un vínculo de corresponsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que considere las características sociales y culturales, y fortalecer las habilidades para la formación en el hogar (Artilles, 2011; Bennett, 2004; Rosero Prado y Mieles-Barrera, 2015; Terigi y Perazza, 2006). La comunicación directa con las familias en su propio contexto fortalece sus competencias educativas, por ejemplo, sobre estimulación cognitiva y lingüística (BID, 2015a; Grau et al., 2018; Peralta Espinosa, 2008).

La OMS et al., (2018) recomienda visitas domiciliarias, en especial a familias en situaciones vulnerables, para apoyar la construcción

### Aportes de la familia y de los programas de educación en la primera infancia

La participación de la familia en la educación inicial es fundamental; la niñez aprende a través de las interacciones con su familia y otros adultos durante el juego, la enseñanza y las situaciones cotidianas. Es clave que la familia provea un contexto conducente al desarrollo infantil, que apoye procesos educativos oportunos dentro y fuera del hogar.

Se resalta la importancia del bienestar emocional de las madres y los padres. La pobreza extrema, la inseguridad, la violencia, los ambientes contaminantes y los problemas de salud física y mental afectan la capacidad de proteger, apoyar y promover el desarrollo de hijos e hijas (Dodici et al., 2003; Grindal et al., 2016; OMS et al., 2018; Palmer, 2015; Vila Mendiburu, 1999; Viloría y Fernández González, 2016).

El papel activo de la familia mejora la eficacia del sistema educativo. Se recomienda el apoyo con afectividad y el vínculo de la familia a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Desde el centro infantil deben modelarse constantemente las habilidades y competencias necesarias para el acompañamiento a los infantes (Amar Amar et al., 2016; Ansari et al., 2019; Bennett, 2004; Dodici et al., 2003; Mir Pozo et al., 2009; Palmer, 2015; Rosero Prado y Mieles-Barrera, 2015).

En cuanto a la lectoescritura, se recomiendan las interacciones familiares positivas en situaciones cotidianas por su relación con las habilidades de alfabetización temprana (Aparicio et al., 2018; Artilles, 2011; Terigi y Perazza, 2006).

## Recomendaciones de educación a nivel familiar

La familia es la principal fuente de aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales, mentales y físicas. Se recomienda que se establezcan relaciones afectivas positivas entre adultos, niñas y niños en la familia, para favorecer la educación con empatía, aceptación, respeto, amor y atención a sus necesidades. Asimismo, se reconoce como buena práctica que la familia apoye el aprendizaje para identificar, expresar y manejar las emociones, que van de la mano con el control de impulsos y el manejo de la desilusión y la frustración, todo esto en un ambiente de seguridad, estabilidad y confianza (Amar Amar et al., 2016; Hanemann et al., 2017; Mir Pozo et al., 2009; Viloría y Fernández González, 2016).

Estas estrategias contribuyen a que niñas y niños se desarrollen como personas independientes, resilientes, conscientes de que son importantes para otros, con capacidad para inhibir conductas de violencia, crear una cultura de convivencia y buen trato a los demás, lo que va a conducir a un adecuado desarrollo socioemocional y una mejor construcción del autoconcepto.

Asimismo, se sugiere que la familia comparta con sus hijos pequeños la lectura de cuentos y el juego (Salazar y Paredes, 2012) por ser prácticas que fortalecen el vínculo con sus rasgos identitarios (Amar Amar et al., 2016; Grindal et al., 2016; Mir Pozo et al., 2009; Viloría y Fernández González, 2016). Diversos autores enfatizan la importancia de que la familia garantice interacciones seguras con otros infantes y personas adultas y espacios fuera del hogar; la familia debe transmitir a sus integrantes más jóvenes valores desde su propia vivencia y establecer normas claras para que se conozcan los límites, el respeto por las reglas, el compartir con los demás y el mostrar un buen comportamiento para adaptarse positivamente a otros entornos, lo que hará posible para los

infantes sentirse dignos, orgullosos y confiados (Amar Amar et al., 2016; Mir Pozo et al., 2009; Peralta Espinosa, 2008; Vila Mendiburu, 1999; Viloría y Fernández González, 2016).

## Recomendaciones para la educación a nivel comunitario

La evidencia confirma la importancia de construir relaciones sólidas entre directivos de programas educativos para la primera infancia, las comunidades y las familias, para que se asegure la pertinencia de los servicios que brindan; también es fundamental la participación, capacitación, fortalecimiento de la gestión y apropiación del programa para que sea culturalmente sostenible. Se recomienda que las personas que hacen visitas domiciliarias de los programas sean conocidas en la comunidad, y que reciban formación de expertos sobre cómo recuperar experiencias y saberes comunitarios en temas de crianza.

Se sugiere desencadenar el potencial socioeducativo de las comunidades transfiriendo poder cultural a sectores tradicionalmente excluidos, y hacer posible que la organización local genere respuestas educativas que articulen el centro infantil, la familia y la comunidad, bajo la supervisión del Estado, para garantizar educación de calidad (Terigi y Perazza, 2006).

Es importante generar espacios de discusión y organizar talleres en los cuales las familias comparten sus creencias y expectativas, expresan sus habilidades y sentimientos, y experimentan prácticas educativas positivas. Asimismo, es necesario un ambiente educativo comunitario donde las personas reflexionen sobre su historia para favorecer la construcción de una identidad propia a sus infantes. Este tipo de propuestas deben enfocarse en mejorar las condiciones de vida de las familias de escasos

recursos, y brindarles la oportunidad de ser agentes de socialización y redes de apoyo moral.

Se valoran los programas que son producto de la asociación entre el sector público y privado y que, por su sostenibilidad financiera a largo plazo, contribuyen a mejorar los espacios en que se desenvuelve la niñez en la comunidad y en la familia. Se requiere flexibilizar los horarios de los programas y compartir los recursos elaborados. Una opción es hacerlo por medio de las bibliotecas comunitarias. Se recomienda respetar las decisiones familiares y comunitarias, las necesidades específicas, la diversidad cultural y los derechos de la niñez (Rosero Prado y Mielles-Barrera, 2015).



## Salud y nutrición

### La influencia de la salud y la nutrición en la educación de la niñez

La nutrición deficiente y la exposición a enfermedades e infecciones durante los primeros 1,000 días de vida se asocia a un menor desarrollo cognitivo y a bajos resultados educativos (CEPAL y UNICEF, 2006; UNICEF, 2019b).

Olney et al. (2018) y Schneider y Ramires (2008) plantean que, para contrarrestar los efectos de la desnutrición, las intervenciones en salud y nutrición deben realizarse durante los primeros 1,000 días de vida y dar prioridad a la niñez en contextos de pobreza. Por ejemplo, Maluccio et al. (2009) reportan que la distribución de una bebida fortificada con macronutrientes durante los 36 primeros meses de vida (en Guatemala), compensa deficiencias alimentarias y tiene consecuencias positivas en las puntuaciones de pruebas estandarizadas de comprensión lectora y capacidad cognitiva (Bravo-Sanzana et al., 2015; Mamani Ortiz et al., 2014).

Heckert et al. (2020) resumen buenas prácticas de programas para contrarrestar los efectos de la desnutrición durante los primeros 1,000 días: (a) asistencia alimentaria dirigida a la madre desde el embarazo, y a la niñez desde el nacimiento hasta que el niño cumpla 24 meses; (b) una estrategia de comunicación para el cambio de comportamiento de salud, higiene y nutrición, con lecciones regulares en grupos pequeños; y (c) actividades para fortalecer el sistema local de salud y promover su uso.

Otra buena práctica es aumentar la cobertura de vacunación y desparasitación en menores de 5 años. Para lograrlo, algunos de los países de la región latinoamericana han adoptado las siguientes intervenciones: (a) informar a familias y comunidades sobre la vacunación; (b) ofrecer incentivos a miembros de la familia a cambio de vacunar a la niñez; y c) realizar visitas domiciliarias (Adams et al., 2015; Dardis et al., 2015; Oyo-Ita et al., 2016). Además, hay evidencia de que promover piso cementado en los hogares reduce las enfermedades diarreicas causadas por parásitos presentes en suelos de tierra (Cattaneo et al., 2009).

### Nutrición en el currículo de primera infancia

Se recomienda incluir planes y propuestas curriculares que abarquen objetivos de aprendizaje y estrategias metodológicas para favorecer la actividad física y la nutrición de la niñez (Bennett, 2004; Vásquez de Velasco, 2012).

Las propuestas curriculares deben desarrollarse desde un enfoque pedagógico pertinente a la etapa de desarrollo en la que se encuentra la niñez (Amunátegui Barros, 2007; JUNJI, 2010; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018; Vásquez de Velasco, 2012). Por ello, una política efectiva es proporcionar una buena educación

alimentaria y nutricional en la infancia; además, tomar acciones sobre la adopción, modificación y fortalecimiento de hábitos y comportamientos nutricionales (Amunátegui Barros, 2007; Vásquez de Velasco, 2012) que integren experiencias educativas oportunas, significativas y lúdicas, en donde la niñez sea protagonista de su aprendizaje para que se comprenda progresivamente la necesidad del autocuidado y los beneficios de hábitos saludables de alimentación (JUNJI, 2010). Además, se recomienda realizar talleres para miembros de la familia que eduquen sobre nutrición y formación de buenos hábitos alimenticios desde la infancia (Ministerio de Educación, 2009).

### **Buenas prácticas en salud y alimentación de programas de educación y cuidado infantil**

Una buena práctica es que el personal responsable modele y fomente hábitos y comportamientos de salud y alimentación nutritiva a través de rutinas diarias: (a) disponer los alimentos en un ambiente tranquilo y de afecto; (b) ofrecer alimentos nuevos en cantidades progresivas y repetir esta oferta para que el alimento sea aceptado; (c) facilitar el uso de cubiertos y propiciar la autonomía al comer, ofrecer, por ejemplo, los alimentos en trozos pequeños de acuerdo al desarrollo de la niñez; y (d) respetar los tiempos y ritmos de ingesta de comida, evitando presionar

(Amunátegui Barros, 2007; Cubero et al., 2012; Noboa et al., 2018; Vásquez de Velasco, 2012). Asimismo, se requiere infraestructura adecuada para preparar y servir alimentos, y estricta supervisión del aseo e higiene de los servicios de alimentación (Amunátegui Barros, 2007). Respecto a las personas que manipulan víveres, es preciso que cuenten con un entrenamiento en prácticas higiénicas para preparar y servir lo que se consume (Programa de Salud en Centros de Cuidado Infantil en California, 2018).

### **Programas de alimentación escolar de la región centroamericana**

La implementación de Programas de Alimentación Escolar (PAE) es una política que se ha aplicado acertadamente en la región. Estos programas tienen más de cincuenta años de implementarse en diversas modalidades como el vaso de leche o los comedores escolares (Cruz y Gonzales, 2016; Figueroa Pedraza y Lucema, 2005). Los programas tienen dos objetivos: (a) brindar alimentos a la niñez escolar en situación de extrema pobreza y (b) el mejoramiento de la salud, la asistencia y la retención escolar (Bundy et al., 2011; Pérez Fonseca, 2013). Para el éxito de estos programas, se recomienda el involucramiento de la comunidad y la familia (Peralta Espinosa, 2008) y la estrecha coordinación entre las entidades encargadas de su implementación (Pérez Fonseca, 2013).

2. ¿Cuáles son las características de la política educativa de la primera infancia y de su implementación?
- 3.

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados en la política educativa de primera infancia y su implementación con base a la revisión de documentos, informes y entrevistas a actores claves. Estos han sido clasificados en las ocho dimensiones establecidas para la investigación:

## Ambiente político y financiero

La política educativa en El Salvador clasifica los **niveles atendidos** de primera infancia en inicial y parvularia. La educación inicial abarca de 0 a 4 años; su objetivo es favorecer el desarrollo psicomotriz, senso perceptivo, socio afectivo, de lenguaje y cognitivo mediante una atención adecuada, oportuna y orientada al desarrollo integral de la persona. La educación parvularia comprende de 4 a 6 años, tiene como objetivo estimular el desarrollo integral, fortalecer la identidad y la autoestima, y desarrollar las habilidades básicas que faciliten su incorporación a la educación básica. La política incluye además el involucramiento de la familia, la escuela y la comunidad como aspectos claves para el desarrollo integral de la niñez (MINED, 2010).

El acceso a la educación durante la primera infancia se puede alcanzar por medio de dos vías: la institucional y la familiar-comunitaria. La vía institucional se brinda de manera directa, tanto de educación inicial como de educación parvularia, en horarios regulares durante el año lectivo; se realiza en los centros educativos públicos o privados bajo la orientación de

profesionales de la docencia con el propósito de garantizar el desarrollo integral. La vía familiar-comunitaria se enfoca en la población desde la concepción hasta antes de cumplir los 4 años (nivel de educación inicial), por ser la población con menor acceso a la educación, pero abarca también a la niñez entre 4 y 6 años de edad que no tiene acceso a un centro educativo. Se organizan círculos de familia que se reúnen una o dos veces por semana en espacios de la comunidad, durante dos horas. Esta puede ser gestionada por municipalidades, iglesias, y organizaciones no gubernamentales, entre otros (MINED, 2013).

El ISNA es el responsable de la ejecución del Programa de Atención Integral a la Primera Infancia, que se fundamenta en seis componentes de atención: salud, nutrición, estimulación al desarrollo, educación, protección y recreación (deporte, arte y cultura). Estos componentes se implementan por medio de educadoras<sup>3</sup> distribuidas en las diferentes zonas geográficas del país. La cobertura es a nivel nacional pero no se logra llegar a todas las poblaciones, sobre todo la que se encuentra en áreas rurales (ISNA, 2017). El Programa se implementa a través de dos modalidades de atención: Centros de Bienestar Infantil (CBI) que están ubicados en

<sup>3</sup> Madres o mujeres de la comunidad sin formación en áreas especialidades, el perfil es haber realizado educación básica, sin embargo, no siempre se cumple. En algunos casos, las educadoras cuentan con mayores niveles de formación (bachillerato, profesorado o estudios universitarios).

zonas rurales y urbanas del país, brindando la atención a niñas y niños de 2 a 6 años 11 meses de edad; y, los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) que están ubicados en zonas urbanas y atienden edades de 6 meses hasta los 7 años. La atención se realiza de acuerdo con sus etapas y edades: Lactantes (de 6 meses a 2 años), Maternal (de 2 a 4 años) y Preescolares (de 4 a 7 años).

La **apertura y acreditación u otorgamiento de licencias a establecimientos**, según el Artículo 16 de la Ley General de Educación, es responsabilidad del Ministerio de Educación que debe normar, acreditar, autorizar, registrar, supervisar y evaluar los programas o servicios para la primera infancia. La Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA) establece la existencia de un Sistema de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia que se operativiza a través del Consejo Nacional de la Niñez y de la Adolescencia (CONNA), que autoriza la apertura de centros de protección y cuidado de la primera infancia. Se cuentan con normativas para la apertura y acreditación de centros privados o bajo la responsabilidad de ONG, iglesias, municipalidades, entre otros.

A nivel de Política, se establece que MINEDUCYT e ISNA deben realizar un trabajo coordinado para la autorización y apertura de Centros de Atención de Primera Infancia, ya que el ISNA es el responsable de velar por los derechos y la protección de la niñez salvadoreña. Sin embargo, esta medida ha representado una limitante para la implementación ya que el trabajo se ha realizado de manera fragmentada y sin unificación de datos (B. Peña, comunicación personal, 18 febrero 2021). Es decir, a nivel nacional hay centros acreditados por MINEDUCYT y otros por ISNA; la carencia de un sistema único de registro debilita el control sobre los centros que no tienen ninguna autorización y dificulta los procesos de monitoreo y evaluación de

calidad de los servicios. A su vez, hace que se desconozcan todas las modalidades de atención, metodologías y servicios prestados en el país

En el marco de la Política Crecer Juntos, se han iniciado esfuerzos para la unificación de datos e identificación de todos los centros con programas educativos tanto de nivel institucional como comunitario; estos incluyen diagnósticos, mapeos y caracterizaciones de las diversas modalidades de atención que existen actualmente en el país. Se aspira a contar con un solo sistema de apertura, acreditación y otorgamiento de licencias que tenga criterios claramente definidos y permita una supervisión más adecuada. (B. Peña, comunicación personal, 18 febrero 2021).

En el Artículo 35 de la Constitución de la República se establece el deber del Estado de proteger la salud física, mental y moral de niñas, niños y adolescentes, y garantizar su derecho a educación y asistencia social. La Ley General de Educación de El Salvador, en el Artículo 5, asegura la **gratuidad y obligatoriedad** de la educación en la primera infancia, lo que ha permitido incrementar la matrícula de este nivel en la última década. Pese a esto, la cobertura de la educación pública continúa baja, mayoritariamente en el sector rural (DIGESTYC, 2020).

Los datos de la DIGESTYC (2020) revelan que 3% de la niñez de 0 a 3 años asiste a un centro de educación inicial (60% niños y 40% niñas) en su mayoría del área urbana (86%). De este grupo, el 60% asistía a una institución privada y el 40% a una institución pública. La tasa de asistencia escolar de la población de 4 a 6 años para el 2020, fue de 25%.

Pese a que la cobertura educativa en la primera infancia ha mejorado según datos de la DIGESTYC (2019), las familias siguen mostrando una fuerte resistencia a enviar a sus niños y niñas a centros

de desarrollo infantil porque consideran que están muy pequeños para hacerlo. Se identifican vacíos de acompañamiento a las familias para favorecer el acceso a educación inicial. En los problemas de acceso influyen también factores como la situación socioeconómica de las familias, la baja escolaridad de personas responsables del cuidado infantil, y la inseguridad en algunos territorios que afecta el libre desplazamiento hacia los centros educativos (P. Martín, comunicación personal, 21 de enero 2021).

**Sobre los requisitos de ingreso**, tanto el Ministerio de Educación como el ISNA<sup>4</sup> establecen una serie de requerimientos (Partida de Nacimiento original o fotocopia; exámenes clínicos de la niña o niño: hemograma, heces, orina; fotocopia DUI de padre, madre o encargado; tarjeta de vacunación original o fotocopia; solicitud de ingreso y carta compromiso de responsables). Sin embargo, el ISNA establece que la falta de uno de estos documentos no implica rechazar el ingreso de la niña o niño al Centro, pero el cumplimiento de estos debe garantizarse para no violentar los derechos de la niñez atendida. Esta política de flexibilidad contribuye al acceso a los servicios educativos de la niñez en condición migrante o en situación de desplazamiento interno (UNICEF, 2019).

El Salvador cuenta con una política de educación inclusiva (MINED, 2010) que se propone superar las barreras que impiden el acceso de la niñez a la educación en igualdad de condiciones, así como atender los factores que limitan el avance adecuado en cada etapa de desarrollo. La política considera que la **educación inclusiva y la equidad** requieren un conjunto de respuestas orientadas a la eliminación gradual y efectiva de las barreras de acceso y participación, por lo que “no se

podrá justificar ninguna distinción, exclusión, segregación, restricción o preferencia basadas en su condición individual, la cual puede estar o no asociada al sexo, discapacidades o a su condición de contexto social y geográfico, de tal forma que a todas y a todos sin distinción deben garantizarles sus derechos fundamentales” (CONNA, 2013, p.29).

La política establece que “para garantizar la equidad e igualdad de oportunidades de las niñas y niños, será necesaria la identificación de los sectores más vulnerables y excluidos, considerando su condición individual y de contexto social a través de un mapeo a nivel nacional de las condiciones de la primera infancia; de tal manera que todos aquellos grupos excluidos y segregados históricamente logren progresivamente igualdad de su desarrollo integral” (MINED, 2010, p. 32).

Para la aplicación de los **criterios de inclusión para alumnos a programas educativos**, el MINEDUCYT cuenta con una unidad responsable y especializada en el seguimiento a estas estrategias, integrada por 17 Centros de Orientación y Recursos (COR) que facilitan el diagnóstico, y la atención o derivación de niños y niñas de primera infancia con discapacidad. Para el experto de la Dirección de Inclusión del MINEDUCYT, la estrategia favorece la inclusión educativa en el territorio, sin embargo, esta se ve limitada por la falta de recursos para ampliar la cobertura, lo que no permite que se atienda a toda la niñez que requiere estos servicios. Según los datos proporcionados en la entrevista, hasta el 2021, se contaba con 650 docentes de apoyo a la inclusión, un número insuficiente para la demanda a nivel nacional (D. Tercero, comunicación personal, 24 de febrero de 2021).

---

<sup>4</sup> <https://www.transparencia.gob.sv/institutions/isna/services/4449>

Según datos de la DIGESTYC (2020), la tasa de matrícula por género no revela diferencias significativas, pero hay disparidades por áreas rural-urbana y entre familias en contextos de pobreza. No se registran datos relacionados a la niñez migrante. La implementación de políticas de inclusión, desde el punto de vista de los entrevistados, muestra brechas de falta de recursos, sensibilización y formación al personal docente. Además, el incipiente desarrollo de una cultura inclusiva en los centros educativos limita las posibilidades de acceso a toda la niñez del país. Se ha avanzado en la integración más no en la inclusión de niñez con discapacidad sensorial, motoras y cognitivas; quienes pueden asistir a los centros, pero carecen de atención de calidad según sus necesidades, son vulnerables a la deserción de los espacios educativos en el mediano y largo plazo. De igual manera, sobre migración y violencia social no se cuenta con datos que permitan su análisis, a pesar de ser factores que perpetúan la exclusión e inequidad educativa en la primera infancia.

La **gestión de los programas educativos** en la política pública salvadoreña ha avanzado; contribuye a ello el diseño de programas para primera infancia con fundamento pedagógico y enfoque integral para el desarrollo pleno de la niñez. La gestión de los programas está bajo la responsabilidad del MINEDUCYT, sin embargo, el ISNA cuenta con programas diseñados para educación inicial que se implementan en los CDI y CBI respectivamente.

La política da importancia al trabajo articulado entre sectores e instituciones para el desarrollo de los programas. Se está avanzando en la implementación de los programas, para ponerlos en plena marcha en el aula. La valoración de los expertos entrevistados es que esto se debe a la poca apropiación del personal docente sobre el currículo; predomina un enfoque tradicional que limita los procesos educativos y la implementación de los programas.

La política de **financiamiento de los programas educativos** para la primera infancia establece, a través de la LEPINA, en el artículo 86, que es responsabilidad del Estado encargarse de garantizar educación integral de calidad y progresiva en condiciones de igualdad y equidad para toda niña y niño. A su vez, en el artículo 110, se explicita la necesidad de fijar lineamientos para garantizar la efectiva y prioritaria asignación de recursos estatales, tanto a nivel nacional como local, para hacer efectivo el interés superior de la niñez. Para esta investigación no se encontró información actualizada de la inversión en educación respecto al PIB; la inversión global en educación en El Salvador no ha superado el 4% en los últimos 10 años. Para 2018, el presupuesto para educación inicial fue de 2 millones \$170 mil USD, y para parvularia 63 millones \$216 mil USD.

Hasta la fecha, las acciones de política para la primera infancia se han financiado con el presupuesto que el Estado asigna a cada institución responsable junto y fondos que provienen de las gestiones realizadas ante la Cooperación Internacional. Los presupuestos generalmente aseguran el salario de los equipos docentes, pero los recursos para mejora de infraestructura, materiales didácticos y ambientación son muy limitados (K. Escalante, comunicación personal, 11 de marzo 2021). El ISNA subsidia Centros de Atención de la Primera Infancia (CDI-CBI) a través de un reconocimiento monetario a educadoras que oscila entre \$60-\$150 USD al mes y \$1 USD destinado a alimentación por día por niño o niña que es atendido en el centro. El presupuesto para financiamiento de los programas educativos es, en general, muy bajo y no está distribuido en todos los rubros que deberían ser considerados, lo que deriva en la precarización de la atención a la primera infancia (ISNA, 2019).

Las características del currículo de la primera infancia MINED, (2013) se definen en el enfoque y principios tales como el rol mediador de los agentes educativos, la organización curricular, los programas de educación y desarrollo por nivel, y los indicadores y criterios de evaluación. El ente rector para el diseño del currículo de educación y desarrollo integral de niñas y niños desde la concepción hasta los siete años de vida es el MINED, basado en la participación, coordinación y consenso de todas aquellas entidades de la sociedad que tienen experiencia acumulada en la atención de la primera infancia (MINED, 2013).

El MINED, el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (MSPAS), el ISNA y las demás instancias que cuentan con experiencia acumulada en el país fueron responsables de definir conjuntamente el modelo de Educación y Desarrollo Integral que permita establecer, con base en una normativa de funcionamiento, la calidad de la atención que responda a las etapas del desarrollo integral de la niñez en los componentes de educación, salud, nutrición, lactancia materna y protección. Estas instancias articulan el involucramiento, participación y apoyo de todas las instancias públicas, de la sociedad civil y de cualquier otra naturaleza, junto con la participación de la familia y la comunidad, de cara a generar en el país un modelo equivalente en la vía institucional y comunitaria, para garantizar el pleno desarrollo de la niñez de El Salvador.

La política educativa establece que el modelo de Educación y Desarrollo Integral debe ser enriquecido a través de programas complementarios para la vía institucional y comunitaria de manera progresiva, de acuerdo a los recursos del Estado y la sociedad civil en sus diferentes manifestaciones orgánicas.

Establece además que se debe dar prioridad a la cobertura en la primera infancia para disminuir la brecha existente en la atención integral a la población desde la concepción hasta los siete años de vida; en la atención a la cobertura se deben cumplir con los estándares de calidad.

En el currículo se sustenta el respeto a los derechos humanos que busca un desarrollo integral pertinente, profundo y continuo. El currículo es específico para cada nivel, incluido el inicial. En la implementación se revelan brechas; se requiere personal docente cualificado y especializado, capaz de adaptar y dar vida a los lineamientos curriculares y muchos centros carecen de este personal (K. Escalante, comunicación personal, 11 de marzo 2021).

El **idioma de instrucción** del sistema educativo es el español (lengua materna). En El Salvador no se hablan lenguas indígenas como idioma materno. Sin embargo, como estrategia de recuperación de lenguas ancestrales, desde el 2017, se impulsa un programa de la lengua Náhuat en territorios con personas adultas mayores “nahuablantes” las cuales forman parte de una minoría en El Salvador (LATAM, 2017). En el 2018, se inició un piloto denominado “Programa de Inmersión Lingüística Temprana Cuna Náhuat” que propicia la educación centrada en el aprendizaje de un currículo de formación integral que incluye distintas capacidades y acciones de formación de docentes y estudiantes de diferentes niveles, para fortalecer la identidad cultural e idioma Náhuat desde el primer grado de primaria (MINED, 2019). Hasta la fecha, no se cuentan con informes sobre su implementación.

Con respecto a la **duración de la jornada**, los centros educativos a nivel nacional atienden en horarios diversos; los directores y directoras de cada centro son los responsables de establecer

los horarios y garantizar que se cubran los planes educativos del Ministerio de Educación. Los horarios dependen de los recursos disponibles para la extensión de la jornada y algunas características del entorno. En el sistema oficial la jornada se propone con una extensión de 5 horas de lunes a viernes, dividida en actividades de 20 a 45 minutos. Algunos centros tienen jornadas de 8 horas de atención; estos son, en su mayoría, administrados por otras instancias: privadas, locales y organizaciones no gubernamentales (ONG). En la vía familiar-comunitaria, las jornadas son de 2 horas una vez a la semana o cada quince días. Los Fundamentos Curriculares definen orientaciones y lineamientos para el manejo de las jornadas de acuerdo a las características de cada edad; también detallan la planificación de los tiempos y ofrecen sugerencias al personal docente para adecuarlos según los contextos (MINED, 2013).

Una de las limitantes del manejo de la jornada diaria es que no todos los equipos docentes comprenden los criterios de organización del tiempo; la diversidad de conocimientos y actitudes genera que cada persona interprete y lleve a cabo los lineamientos curriculares de la manera en que considera adecuado. La duración de la jornada se cumple, pero no la distribución de tiempo en ella. En muchos centros las jornadas son poco estimulantes para la niñez (K. Escalante, comunicación personal, 11 de marzo 2021).

Respecto a la **proporción entre responsables y niñez**, tanto el MINED como el ISNA-CONNA establecen un máximo de niños y niñas por persona responsable. El Acuerdo Ejecutivo N° 15-0758 del instructivo del MINED (2013) establece, con base en el desarrollo evolutivo por edades, que por cada 5 niñas o niños menores de un año deberá haber una persona adulta. Asimismo, establece que debe haber un adulto por cada 10

niños o niñas de uno a dos años, por cada 15 niños o niñas de dos a cuatro años, y por cada 24 niños o niñas entre cuatro a siete años. Hay un proceso de sensibilización y de exigencia en la aplicación de la normativa que ha contribuido a garantizar que esta política se cumpla en los diversos centros.

Los lineamientos curriculares establecen que, tomando en cuenta que las niñas y los niños desde el nacimiento hasta los 12 meses (etapa de lactancia) tienen como actividad rectora la relación afectiva y la comunicación emocional con la madre o persona significativa, las instituciones autorizadas brindarán atención en el primer año de vida solo cuando la situación familiar demande de este servicio y, en los casos que sea necesario, se les recibirá desde los 3 meses en el primer grupo etario. En el caso de aulas integradas en educación inicial, los lineamientos curriculares establecen que si hay diez o más niñas-niños menores de 3 años, se necesita, además de la docente, el apoyo de una educadora o familiar.

Con relación a esta dimensión, el **principal hallazgo** es que El Salvador cuenta con un robusto sistema de leyes y políticas de Primera Infancia, construidas a lo largo de una década de manera participativa con diversos sectores, instituciones y actores relevantes. Este conjunto de leyes y políticas se basa en la normativa internacional de derechos de la niñez y cuenta con un marco conceptual basado en fundamentos pedagógicos que colocan en el centro del aprendizaje al niño y la niña. Aunque hay avances significativos, estos han sido insuficientes, lo que ha generado una amplia brecha entre la política declarada y su implementación.

## Supervisión, monitoreo y acompañamiento

Respecto a los **sistemas de supervisión en programas**, El Salvador carece un sistema único para la vigilancia de todos los programas relacionados a Primera Infancia. Cada Ministerio es responsable de realizar la supervisión de sus programas, lo que limita que se conozca de manera integral la atención que un niño o niña recibe. Para el caso educativo, la política considera los procesos de supervisión como parte de los aspectos claves para la mejora de la calidad:

Con base en los esfuerzos ya realizados en el país, el MINED, en coordinación con las demás instancias involucradas en la atención de la primera infancia, determinará las diversas formas de monitoreo, seguimiento y evaluación, en relación a logros del desarrollo de la niña y del niño correspondiente a su periodo etario, adecuada a la vía institucional y comunitaria, a fin de conocer avances, resultados y limitantes que orienten la realización de los ajustes pertinentes. Los instrumentos que se utilizarán para el desarrollo de esta estrategia deberán ser definidos por las instituciones que brindan atención en educación y desarrollo integral para la primera infancia, lo que permitirá contar con información confiable, actualizada y oportuna (MINED, 2013 pág. 38).

El MINEDUCYT cuenta con funcionarios para el proceso de supervisión denominados “Asistentes Técnicos Pedagógicos (ATP)”, tanto para la vía institucional como para la comunitaria. Quienes ejercen este cargo asumen la tarea de verificar el cumplimiento de los programas del Ministerio y la metodología implementada por parte del personal docente. La supervisión no es efectiva

debido a la poca cantidad de personal para asumir esta tarea y a que el perfil para este cargo no incluye especialización en primera infancia.

Para la experta en educación (M. González comunicación personal, 2 de marzo de 2021), la supervisión es limitada ya que no todos los ATP cuentan con la misma formación y medios para realizar el proceso. La experta considera que hay una falta de cultura sobre los procesos de supervisión, monitoreo y evaluación; las personas docentes no logran percibir los beneficios de un programa de supervisión para la mejora de sus prácticas, por el contrario, se percibe como algo negativo, como algo que les afecta. Además, muchos docentes consideran que los procesos de supervisión son demasiado subjetivos. Actualmente hay un proceso de replanteamiento del sistema de supervisión (B. Peña, comunicación personal, 18 de febrero 2021).

La política educativa establece en los fundamentos curriculares de la primera infancia una serie de estándares para el funcionamiento de los espacios familiares y comunitarios, así como indicadores de desarrollo que la niñez debe lograr en los procesos (MINED, 2010). Sin embargo, la falta de registro único estandarizado limita la supervisión y monitoreo de la niñez en centros y programas comunitarios. La vía familiar comunitaria se implementa por diversos prestadores de servicios (iglesias, ONG, gobiernos locales, organizaciones internacionales y organizaciones de sociedad civil). Para la experta del Ministerio de Educación (B. Peña, comunicación personal, 18 de febrero 2021) la diversidad de instancias involucradas en la implementación limita el seguimiento a las diferentes metodologías que se utilizan, a la planificación estratégica y a la mejora de la calidad de los servicios.

Los **sistemas de monitoreo y evaluación** son responsabilidad de cada Ministerio que ejecuta los Programas de primera infancia en el país. La responsabilidad de la atención, cuidado y educación es compartida por el MINEDUCYT y el ISNA. La Política Nacional establece que el MINEDUCYT, en coordinación con las demás instancias involucradas en la atención de la primera infancia, debe ejecutar las diversas formas de monitoreo, seguimiento y evaluación (MINED, 2010). Sin embargo, esta investigación no encontró informes o documentos que evidencien los procesos de monitoreo en los diferentes aspectos mencionados por la política.

Estos sistemas incluyen indicadores para que, con base en una normativa de funcionamiento, se evalúe y dé seguimiento a la calidad de la atención brindada por los programas en los componentes de educación, salud, nutrición y protección, así como la participación e implicación de la familia y la comunidad. Al mismo tiempo, la política detalla un sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación de los diversos programas de educación y desarrollo integral infantil destinados a la familia y la comunidad que genere datos estadísticos del impacto alcanzado. Además, la política hace referencia a indicadores de cobertura, calidad, inversión, participación ciudadana y otros que se consideren pertinentes, con metas cuantificables que sirven para evaluar los avances anuales y quinquenales (MINED, 2010).

Como parte del proceso de monitoreo y evaluación, la política considera necesario contar con un sistema que fomente y apoye la investigación, la sistematización y la innovación permanente que garantice una mejora continua de los diferentes procesos, en función de la calidad en educación y el logro de un desarrollo integral de las niñas y los niños. Se aspira a que se impulsen esfuerzos de investigación

desde lo local hasta lo nacional, incorporando a las universidades, instituciones públicas, de la sociedad civil y otras instancias (MINED, 2010).

Un avance de la política es que se ha logrado contar con indicadores de desarrollo para los diferentes grupos etarios de la primera infancia. Asimismo, los Fundamentos Curriculares (MINED, 2013) cuentan con una serie de orientaciones sobre técnicas e instrumentos de evaluación para la persona docente, los cuales incluyen desde los indicadores de desarrollo de la niñez, hasta la participación de la familia y la comunidad en los espacios. Según la experta en primera infancia, K. Escalante (comunicación personal, 11 de marzo 2021) no todo el personal docente sabe cómo hacer uso de estas orientaciones; debido a ello, no lo aplican de manera adecuada. Además, hay resistencia a la evaluación porque no se ha trabajado en construir, a nivel del sistema educativo, una cultura de evaluación enfocada en la mejora de las prácticas, procesos y espacios.

Con respecto a la implementación, no existe un sistema nacional único que registre datos e indicadores de calidad de los servicios prestados, haciendo referencia a una arquitectura institucional para la rendición de cuentas y toma de decisiones en base a resultados. Los procesos de monitoreo se realizan de manera independiente a través de las instituciones públicas responsables de las áreas de salud, educación y protección, que están encargadas de divulgar información y datos de las intervenciones realizadas (UNICEF, 2021). Hace falta estándares de calidad para los servicios de primera infancia en las áreas de salud, educación, centros de cuidados infantiles, acompañamiento a las familias y protección a menores; esta ausencia dificulta la obtención de datos fiables que permitan definir si un programa es adecuado o si obtiene los resultados esperados.

En la política de primera infancia de El Salvador no se cuenta con un **registro único de identidad de la niñez**; esta situación, como se mencionó antes, está vinculada a que el monitoreo de los programas de primera infancia son responsabilidad de cada Ministerio que los implementa, y no hay cómo saber si se está atendiendo a la misma persona u otro.

El Ministerio de Educación administra un número de identificación de estudiante (NIE) que tiene el objetivo de dar seguimiento a la trayectoria estudiantil del niño o niña. Sin embargo, éste no se asocia con otros programas sociales. En el marco de la implementación de la Política de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia, en el período 2014-2019, la Mesa Intersectorial de Atención a la Primera Infancia propuso crear el registro único que permitiera hacer este monitoreo integral de los programas de atención; el proyecto no avanzó (P. Martín, comunicación personal, 21 enero 2021). El informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia (UNICEF, 2021) señala que a la fecha persiste la ausencia de un sistema único para el seguimiento a niñas y niños en la primera infancia que continúe a lo largo de la escolaridad.

Sobre los **estándares a nivel comunitario o familiar** la política educativa establece un sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación de los diversos programas de educación y desarrollo integral infantil destinados a la familia y la comunidad. A la fecha, el MINEDUCYT no cuenta con estándares a nivel comunitario o familiar que le permitan supervisar y garantizar la atención homogénea de los diferentes prestadores de servicio de la primera infancia. Se desconoce cómo están funcionando las modalidades que administran los diferentes prestadores, debido a que cada institución y/u organización establece sus propios estándares. Para el año 2021 se inició un proceso de consulta y caracterización

que permitirá identificar cómo están funcionando y construir un solo estándar normado por el MINEDUCYT (B. Peña, comunicación personal, 18 de febrero 2021).

A nivel de Ministerio de Educación se cuenta con el cargo de Asistente Técnico Pedagógico Regional (ATPI); la persona que lo asume es responsable de monitorear las modalidades comunitarias y familiares de atención, las cuales están bajo la regulación de un centro educativo de cada zona y, por tanto, responden también a los lineamientos que éste establezca. La falta de personal y recursos es una limitante para realizar los procesos de monitoreo y supervisión, ya que una sola persona debe cubrir demasiadas zonas, y sin apoyo de transporte para la movilidad lo que deriva en que se invierta más tiempo de lo programado. Desde las modalidades del Ministerio, las ATPI se consideran bastante abandonadas por el sistema (K. López, comunicación personal, 22 febrero 2021).

El MINED, en coordinación con el MSPAS, ISNA y otras instancias pertinentes, son los responsables de definir los estándares de calidad para la prestación de servicios de atención a la primera infancia, los cuales se tomarán en cuenta para acreditar, autorizar y evaluar a todas las entidades que por las vías institucional y comunitaria brinden sus servicios. Esta investigación no encontró documentación sobre **acreditación de calidad de los programas** en centros oficiales.

El Ministerio cuenta con una normativa para autorizar el funcionamiento de los centros que debe renovarse periódicamente y que se aplica principalmente a centros administrados por instancias no oficiales. Como resultado de la aplicación de la normativa, los centros pueden ubicarse en tres categorías como resultado de la evaluación de su funcionamiento: 1. centro acreditado, 2. centro autorizado con

observaciones y 3. no autorizado. La experta del Ministerio de Educación B. Peña (comunicación personal, 18 de febrero 2021) comentó que los centros privados generalmente se acreditan en metodologías alternativas tipo Montessori o Waldorf, siguiendo normas internacionales.

Con respecto al **sistema de quejas o denuncias**, a nivel nacional la LEPINA establece un Sistema Nacional de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia que define los mecanismos de denuncia y protección infantil. Se cuenta con instancias locales bajo la responsabilidad del CONNA que deben actuar como garantes de protección ante cualquier situación de vulneración de derechos. Adicionalmente, cada institución ministerial, es responsable de contar con canales adecuados para las denuncias relacionadas a la implementación de sus programas (LEPINA, 2009). A nivel del Ministerio de Educación, las responsables de recibir los procesos de denuncia son las oficinas departamentales. No obstante, no existen mecanismos de difusión y comunicación con las familias, ni se promueve la cultura de la denuncia. Los mecanismos existentes terminan alejados de las familias y poco utilizados (K. Escalante, comunicación personal, 11 de marzo 2021).

En esta dimensión el **principal hallazgo** es que en El Salvador se carece de los sistemas, instrumentos y mecanismos necesarios para la supervisión, monitoreo y acompañamiento de los programas educativos para la primera infancia. La ausencia de una cultura de evaluación afecta tanto a las instituciones como a la contraloría que ejercen las mismas familias y comunidades. Pese a que se reconoce su importancia y está incluida a nivel de política como una dimensión clave para alcanzar la calidad, no se ha logrado operativizar.



## Enseñanza-aprendizaje en el currículo

El Salvador cuenta con un currículo nacional para la primera infancia que tiene como objetivo que toda la niñez tenga acceso a atención integral de una misma calidad. El currículo define su enfoque como humanista, constructivista y socialmente comprometido. Está basado y sustentado en una perspectiva de desarrollo y derechos que reconoce las características y particularidades de la niñez de 0 a 7 años, su condición individual y contexto social, a fin de garantizar el desarrollo de todas sus potencialidades, desarrollo armónico y multilateral. Asimismo, se sustenta en los avances científicos sobre el crecimiento y el desarrollo infantil, las ciencias biológicas, la neurociencia, así como en los aportes en el ámbito cultural, social, ambiental y antropológico de las ciencias sociales, para que corresponda a la realidad nacional. La política establece además que el modelo de educación y desarrollo integral para la primera infancia por la vía comunitaria debe considerar que sus programas sean equivalentes al currículo de educación y desarrollo infantil de la vía institucional (MINED, 2010).

El ente rector para el diseño del currículo de educación y desarrollo integral de la niñez es el MINEDUCYT; su construcción está basada en la participación, coordinación y consenso de todas las entidades de la sociedad que tienen experiencia acumulada en la atención a la primera infancia (MINED, 2013).

El currículo es la guía para el desarrollo programático de la educación inicial y parvularia. Define los objetivos que buscan ampliar las posibilidades de atención integral y desarrollo del área bio-psicomotora, socioafectiva y cognitiva, a partir del desarrollo de actividades lúdicas, en contextos cálidos y garantes de derechos, en los que las niñas y los niños crezcan y se

desarrollen de manera feliz y en el marco de la protección integral. Este currículo es utilizado por el Ministerio de Educación tanto para el sector público como el privado (MINED, 2013).

Los principios declarados en el currículo de la primera infancia están referidos tanto a los factores que favorecen el proceso educativo, como a la relación que la niñez tiene con su medio, tomando en cuenta las particularidades y características generales e individuales de cada uno. Los principios más significativos y orientadores del proceso educativo, tanto por la vía institucional como por la familiar comunitaria, son: 1. centrado en el niño y la niña, 2. seguridad, afecto y autonomía, 3. lúdico, 4. intersectorialidad, 5. globalizador, 6. inclusión, 7. experiencia, descubrimiento y relación con el medio y 8. flexibilidad, relevancia y pertinencia (MINED, 2013).

Con relación a los **ámbitos y organización del currículo**, este se encuentra organizado en tres áreas de experiencia y desarrollo: 1. el desarrollo personal y social; 2. expresión, comunicación y representación; y 3. relación con el entorno. Los ámbitos se abordan por medio de estrategias globalizadas que son de interés y significación para la niñez, de tal manera que permita el descubrimiento, la espontaneidad y la exploración de sí mismos en la interacción con su familia, agentes educativos y pares, propiciando una constante convivencia con el entorno. Estos ámbitos son aplicados tanto a nivel inicial (0-3 años) como parvularia (4-6 años), detallando actividades específicas por grupo de edad. La organización del currículo está detallada en la tabla 3.

**Tabla 3: Áreas de organización del currículo nacional de primera infancia**

<b>Desarrollo personal y social</b>	<b>Expresión, comunicación y representación</b>	<b>Relación con el entorno</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuerpo y su movimiento</li> <li>• Construyendo la identidad y la autonomía personal</li> <li>• Convivencia social y valores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El lenguaje verbal</li> <li>• El lenguaje corporal</li> <li>• El lenguaje plástico</li> <li>• El lenguaje musical</li> <li>• El lenguaje audiovisual y tecnológico</li> <li>• El lenguaje extranjero</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactuando con el mundo natural</li> <li>• Interactuando con el mundo social</li> <li>• Explorando el mundo de las relaciones y expresiones lógico-matemáticas</li> </ul>

*Fuente: Elaboración propia con base al Currículo Nacional*

El currículo ofrece sugerencias metodológicas y uso de recursos, así como planificación didáctica, adaptaciones curriculares y sugerencias para la evaluación.

Las orientaciones del currículo están diseñadas como una guía para el personal docente quienes posteriormente, con libertad y creatividad, deben adaptarlas con propuestas para sus entornos. A nivel de implementación esto ha representado una dificultad, ya que los enfoques y principios propuestos por el currículo no han sido comprendidos por todas las personas docentes (K. Escalante, comunicación personal, 11 de marzo 2021).

En cuanto a las propuestas de trabajo o unidades de programación, en vista del principio globalizador propuesto en el currículo, se espera que estas adopten diversas formas: proyectos de trabajo, centros de interés, pequeñas investigaciones, zonas de actividad, unidades temáticas, talleres, tópicos, etc. Las actividades deben permitir la detección y resolución de problemas de la realidad, lo lúdico-creativo y la integralidad de las áreas del desarrollo, motivando a las niñas y niños en su proceso educativo. Esta política no logra implementarse como se propone ya que, en la mayoría de los casos, el personal docente no cuenta con las capacidades, recursos y formación necesaria para implementar un currículo con estas características (K. Escalante, comunicación personal, 11 de marzo 2021).

Sobre la **enseñanza-aprendizaje de la Lecto-escritura Emergente**, los fundamentos curriculares (MINED, 2013) ofrecen lineamientos y orientaciones para el desarrollo de estas capacidades. A nivel de educación inicial y parvularia, la política establece que se deben abordar las siguientes habilidades de la lectoescritura: lenguaje oral, la comprensión oral, la animación a la lectura y la escritura. Se propone

trabajar estas habilidades desde lo lúdico, a través del uso del arte y respetando los ritmos de aprendizaje de cada niño y niña. Se define que en este período de estimulación se debe cuidar y motivar el proceso educativo. El currículo ofrece algunas propuestas metodológicas y orientaciones para su implementación.

Los fundamentos curriculares evidencian que se da importancia en la educación inicial a la lectura emergente y a que se trabaje tanto en los círculos de familia (vía familiar comunitaria) como en la vía institucional. Se hace explícita la importancia de la estimulación en la vía familiar comunitaria para todas las áreas de desarrollo infantil, que luego contribuirán al aprendizaje de la lectoescritura. Uno de los objetivos de la educación inicial es lograr que la niñez manifieste interés y desarrolle habilidades para la lectoescritura y la coordinación óculo-manual (MINED 2013).

El MINEDUCYT continúa utilizando en este año 2022 los Fundamentos Curriculares de la Primera Infancia para la atención a nivel de educación inicial y parvularia. En el caso de primer grado se cuenta con un nuevo programa de estudio (MINEDUCYT, 2021) que incorpora como dimensiones claves la comprensión oral, la expresión oral, la comprensión lectora, y la expresión escrita.

La implementación se complejiza porque las capacidades de enseñanza de las personas docentes son dispares; falta comprensión de las áreas y las propuestas metodológicas. Una gran parte de docentes aplican metodologías de manera mecánica, sin comprensión de su enfoque teórico. No todos los centros cuentan con los recursos y materiales adecuados para el desarrollo de las propuestas en los Fundamentos Curriculares, ni con el acompañamiento y formación para apropiarse del enfoque y llevarlo a la práctica (K. Escalante, 11 de marzo de 2021).

Algunos docentes tienen poco interés por la lectura y en sus concepciones prevalecen ideas tradicionales sobre enseñanza.

La concepción de lectura de los docentes del primer ciclo de enseñanza básica en El Salvador es limitada a una habilidad específica y trabajada desde el enfoque de destrezas, donde la premisa es conocer primero las letras y las sílabas para poder desarrollar la habilidad de lectura, menospreciando todas las otras micro habilidades involucradas en este delicado y complejo proceso (CECC/SICA, 2013. pg.88).

La enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura ocurre, en la mayoría de los espacios, a través de métodos tradicionales; no se hace uso de las estrategias propuestas en el currículo nacional. Los ambientes educativos y familiares, sobre todo para la población en condiciones de pobreza, son poco estimulantes para la lectura y escritura. Muchos padres, madres o responsables no saben leer, por tanto, ofrecen poco estímulo a sus hijos para el desarrollo de esta habilidad. Además, no se cuenta con libros ni materiales de animación a la lectura en el hogar (P. Martín, comunicación personal, 21 de enero 2021).

Respecto al **sistema de evaluación del currículo**, la política educativa (MINED, 2010) plantea que el currículo debe estar sujeto a monitoreo y evaluación continua para asegurar que se adecue a la realidad del país. Los Fundamentos Curriculares (MINED, 2013) definen la evaluación como parte esencial del proceso educativo, que debe vincularse no solamente a los progresos obtenidos por las niñas y los niños, sino a todos los elementos que lo configuran, como la actuación del personal docente, los objetivos propuestos, los materiales y recursos didácticos, la metodología utilizada y la organización de los espacios. La política educativa considera

la evaluación como un medio para ajustar, retroalimentar y mejorar el desarrollo del proceso pedagógico, pero también para replantearse la visión curricular de todo el sistema educativo en cuanto a su pertinencia y calidad.

En los lineamientos curriculares (MINED, 2013) se establece que la evaluación incluye la revisión de los procesos internos que involucran al personal docente y directivo de centros educativos. En el mismo documento se definen los indicadores de desarrollo para evaluar cada nivel. La modalidad institucional y la modalidad comunitaria cuentan con medidas de progreso. El currículo indica que los procesos de evaluación en los niveles de inicial y parvularia deben cumplir las siguientes características: continua, permanente, sistemática e integral. Sin embargo, no hay cultura de evaluación; muchos docentes y asistentes técnicos desconocen cómo realizarla y aunque el currículo plantea una evaluación más integradora del personal docente, se continúan realizando evaluaciones tradicionales que ponen en desventaja a la niñez (K. Escalante, comunicación personal, 11 de marzo 2021).

La **transición de la niñez de parvularia a primer grado** representa un gran desafío para el sistema educativo, sobre todo porque el currículo tiene una brecha entre ambos niveles, lo que genera que se encuentran desarticulados. El currículo de parvularia se basa en lo lúdico y en el respeto a los tiempos del niño y la niña desde un enfoque globalizador, pero luego, en tres meses, se salta a un currículo por asignaturas que deja lo lúdico queda ampliamente desplazado. Además, se asume que el niño y la niña han adquirido una serie de habilidades en los años previos y se intenta aplicar un currículo homogéneo para la niñez, sin reconocer los diferentes niveles de aprendizaje. En el caso de El Salvador la mayoría de niñas y niños que ingresan al sistema público

lo hacen directamente a primer grado, sin cursar la educación parvularia (K. Escalante, comunicación personal, 11 de marzo 2021).

Desde el 2020, el MINEDUCYT cuenta con la Unidad especializada en atender la transición a primer grado que es responsable de evaluar este proceso y diseñar estrategias para facilitarlos. Las estrategias incluyen la etapa de diagnóstico para identificar en qué nivel llega cada niño y niña, y periodos de adaptación en los primeros meses para introducir los cambios de manera gradual. Estas políticas, sin embargo, se aplican de manera desigual en las aulas porque dependen en gran medida de la visión del personal docente. El desafío es cambiar la visión del personal docente, generar procesos de formación para comprender los cambios que la transición representa para niñas y niños, y para el uso de estrategias para la transición (M. Hernández, comunicación personal, 6 de febrero 2021).

La investigación no identificó la existencia de **criterios para la elaboración de materiales de educación inicial y parvularia**. Los materiales que se utilizan en el sistema público son diseñados y aprobados por el MINEDUCYT. Durante el año 2021, se han publicado nuevas colecciones y ejemplares principalmente para la animación de la lectura. Se destacan como aportes significativos la elaboración de materiales de lectura de escritores salvadoreños, y la adaptación de materiales al sistema braille

como un importante avance de inclusión para la población de niñez con discapacidad visual. Otro aporte significativo son los materiales producidos en lengua Nahuat. El Plan Torogoz (2020) propone “garantizar que todos los estudiantes del país cuenten con los materiales educativos que les permitan desarrollar sus aprendizajes, concretando la transformación curricular que el MINEDUCYT está desarrollando en todo el Sistema” (p.29). El Plan propone fortalecer las capacidades técnicas del Ministerio de Educación para la producción de materiales educativos, y para su implementación.

En esta dimensión, el **principal hallazgo** es que los documentos, guías y manuales son de calidad tanto en su producción como en sus fundamentos pedagógicos, pero tienen poco uso para llevarse a la práctica por el personal docente. Según los entrevistados, hay una brecha entre lo que dice la política y lo realizado, ya que el cuerpo docente no cuenta con todas las herramientas, condiciones y capacidades para su implementación en el aula. Con relación a la lectoescritura emergente, el principal hallazgo es que el currículo no considera todas las habilidades fundamentales; en la práctica prevalecen métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje que se alejan de un enfoque humanista y constructivista.

## **Capacidad del personal, liderazgo y gestión**

La política de primera infancia (MINED, 2010) define la gestión institucional e interinstitucional como el empoderamiento de los diferentes sectores en administrar y ejecutar las estrategias planteadas en ella. La gestión abarca la revisión y actualización de los procesos y normativas existentes, la capacidad organizativa en sus diferentes niveles, la capacidad de ejercer sus funciones, y la aplicación de las diferentes herramientas administrativas para el cumplimiento de los objetivos del desarrollo integral de la primera infancia.

La **gestión educativa** es responsabilidad del MINEDUCYT. Sin embargo, la educación de la primera infancia se implementa como tarea compartida con el Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y Adolescencia (ISNA), lo que limita la homologación de servicios prestados. Este aspecto está en proceso de reestructuración desde la entrada en vigencia, en el 2021, de la Política Crecer Juntos, que asigna al MINEDUCYT la responsabilidad de liderar y regular todo lo relacionado a la educación de la primera infancia.

La política establece que el MINEDUCYT es el responsable de crear y fortalecer las instancias administrativas y técnicas con poder de decisión, y de asignar los recursos necesarios. Así mismo, el mecanismo de articulación interinstitucional que garantiza el cumplimiento de la Política es el establecido en el marco del Sistema Nacional de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia, contemplado en la LEPINA, que promueve la creación de una comisión interinstitucional de toma de decisiones sobre la gestión de esta Política. De acuerdo con la política, los procesos para lograr el fortalecimiento de la gestión institucional e interinstitucional

deben partir de un diagnóstico nacional del funcionamiento y gestión de la atención en educación y desarrollo integral de la primera infancia, y de las necesidades de esta población, y de sus familias y comunidades. Se busca que oriente acciones que favorezcan la organización y planificación de programas, la distribución de recursos, y la actualización de los agentes educativos y promotores del desarrollo integral infantil, a través de procesos de formación continua. Esto implica desarrollar esfuerzos complementarios y sostenibles de gestión financiera y de cooperación a nivel institucional e interinstitucional de corresponsabilidad entre gobiernos locales, asociaciones comunales, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, familias e instancias interesadas en la educación y desarrollo integral de las niñas y los niños (MINED, 2010).

Además, la política establece que el MINEDUCYT debe coordinarse con el ISNA y otras instancias relacionadas a la protección de la niñez de 0 a 7 años para la detección de situaciones de peligro y vulneración de derechos, como maltrato, abuso, abandono, trabajo infantil y otros. Esto supone acciones de restitución de derechos y medidas de protección especiales ante las autoridades competentes. En la gestión institucional e interinstitucional, la corresponsabilidad y articulación son elementos esenciales que permiten desarrollar procesos de sinergia entre todas las entidades e instituciones comprometidas en la atención a la primera infancia. Se propone articular y conjugar acciones de carácter integral, a modo de reforzar mutuamente las intervenciones para aportar y optimizar recursos humanos, financieros, materiales y capacidad instalada, así como para conformar una red de comunicación y coordinación que permita un trabajo articulado para el desarrollo integral de la primera infancia.

Con relación al **liderazgo** hay vacíos. En la política nacional de desarrollo y educación de la primera infancia y en la política general de educación no se incluyen aspectos relacionados a promover programas de desarrollo para formar a directivos de centros, ni se fomentan liderazgos docentes en la gestión escolar. Pese a que en muchos centros se observan líderes y modelos de gestión adecuados, éstos resultan de factores individuales y del compromiso de quienes lo asumen, no de procesos orientados por el MINEDUCYT (K. Escalante, comunicación personal, 11 de marzo 2021).

La **formación docente** en El Salvador está regulada por la Ley de la Carrera Docente que norma las relaciones del Estado con las instituciones formadoras, tanto públicas como privadas. Hasta el 2018, existían 17 Instituciones de Educación Superior formadoras habilitadas por el MINEDUCYT para impartir la formación inicial de docentes de dos tipos: profesorados, con una duración de tres años, y licenciatura, de cinco años (Dirección Nacional de Educación Superior, 2018).

La Política de Educación de Primera Infancia (MINED, 2010) establece que es responsabilidad primordial del MINEDUCYT, en coordinación con las instituciones formadoras de agentes educativos y otras instancias gubernamentales y no gubernamentales, la definición y establecimiento de una malla curricular de formación, actualización y profesionalización, y la facilitación de materiales educativos estandarizados conforme a normas nacionales o internacionales para los diversos agentes educativos y promotores del desarrollo integral infantil. Tanto para la vía institucional como para la vía comunitaria, el país requiere contar con personal calificado para garantizar la implementación del currículo y el desarrollo armónico e integral de la población infantil.

La Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral para la Primera Infancia (CONNA, 2013) establece que la formación en Educación Inicial debe implementarse con una visión de desarrollo integral. De igual manera, establece que las instituciones de educación superior responsables de la educación inicial de docentes deben ser acreditadas y reguladas en un marco normativo que garantice la calidad y pertinencia de la atención infantil, mediante estándares y mecanismos establecidos por el MINEDUCYT, para garantizar la certificación y acreditación de dicho personal.

El Salvador cuenta con un currículo nacional de formación docente que es responsabilidad del MINEDUCYT; esta instancia es responsable de supervisar y regular a las universidades implementadoras que deben seguir regulaciones estatales en cuanto al ingreso, planes de estudio, prácticas y pruebas que habilitan para acceder al escalafón docente (INFOD, 2019).

Las Instituciones de Educación Superior formadoras no tienen autonomía para hacer adecuaciones al plan de estudio o a la implementación. Pese a esto, la calidad del contenido que imparten es heterogénea, lo que es notorio al observar al docente en los centros educativos (K. Escalante, comunicación personal, 11 de marzo 2021). Los procesos de monitoreo del Ministerio no permiten homologar la calidad debido a que se carece de indicadores (UNICEF, 2021).

Hasta el 2018 existían alrededor de nueve especialidades en los profesorados y licenciaturas. A nivel de primera infancia, existía el profesorado en parvularia, sin embargo, en los últimos años se han cerrado estos programas en algunas universidades por la falta de demanda y porque hay una gran cantidad de docentes que no han logrado emplearse (K. Escalante, comunicación personal, 11 de marzo 2021). Tener

una especialidad educativa no garantiza que se pueda ejercerla en el sistema. Un porcentaje de las docentes en servicio imparten asignaturas en las que no se especializaron o enseñan en un nivel diferente del de su formación. La formación en primera infancia sigue siendo, en su mayoría, una opción de mujeres; esto tiene que ver con una construcción cultural de que las mujeres son adecuadas para dar los cuidados asociados a la primera infancia (Cuéllar - Marchelli, 2015; Alaniz - Hernández, 2014).

La formación, actualización y profesionalización de los agentes educativos y promotores del desarrollo integral infantil debe ofrecerse en modalidades diversas que se adecúen a sus posibilidades de tiempo, recursos y ubicación geográfica. Además, la política establece que se debe contar con un currículo y un proceso de acreditación que garantice la formación de calidad de los agentes educativos y promotores del desarrollo integral para esta población, en unidad de esfuerzos con las instituciones formadoras, incluyendo universidades.

Tanto en la vía institucional como en la comunitaria, la política hace referencia a que deben tomarse medidas viables para formar, actualizar, nivelar y profesionalizar a agentes educativos participantes y promotores del desarrollo integral infantil, incluyendo a quienes ya están brindando atención a la primera infancia. Se espera que a mediano plazo se certifiquen y acrediten las instituciones formadoras, y sus procesos de formación, actualización y profesionalización.

La Política (MINED, 2010) abarca la **formación continua del personal docente** e indica que ésta debe ofrecerse en modalidades diversas y adecuadas a las posibilidades de tiempo, recursos y espacio geográfico de quienes la reciben, y norma un currículo y proceso de acreditación para garantizar la formación de calidad. En la actualidad, el Instituto Nacional de

Formación Docente (INFOD) es responsable de la formación continua de docentes.

A nivel de implementación, la cobertura y acceso a actividades de formación son limitadas. Las condiciones socioeconómicas de un buen número de docentes y la saturación de la carga laboral limitan la participación en procesos de formación. Falta un programa de estímulos para promover la formación docente alineado a la mejora de sus condiciones laborales. La formación docente es uno de los grandes retos del sistema educativo (K. López, comunicación personal, 22 de febrero de 2021).

Sobre los **requisitos para el ejercicio de la docencia** con respecto a la formación requerida, la Ley de la Carrera Docente (2006) establece en el Artículo 14 que es obligatorio el título pedagógico reconocido por el MINED. Esto significa al menos tres años de estudios universitarios para ejercer. En la modalidad institucional todo el cuerpo docente cumple el requisito, pero no necesariamente con especialización en el nivel. El personal de apoyo en la vía familiar comunitaria no requiere estudios universitarios; en muchos casos son referentes comunitarios, voluntarios, o personas capacitadas por los prestadores de servicios.

En la modalidad institucional supervisada por el MINED se incluye el escalafón docente, es decir, se requiere contar con educación universitaria (profesorado o licenciatura) para ejercer. El desafío, sin embargo, es que no se requieren especializaciones de acuerdo a nivel educativo. Muchos docentes no enseñan el nivel para el que fueron formados ni en su especialización (Cuéllar - Marchelli, 2015; Alaniz - Hernández, 2014). En los centros de atención supervisado por el ISNA, los requisitos para las educadoras incluyen estudios de educación básica y reconocimiento de la comunidad, sin embargo, en muchos casos las personas que realizan estas tareas no han completado ni la educación básica. No existen

registros que permitan determinar con exactitud la cantidad de personal que cumple el perfil establecido (FUSADES, 2014).

Respecto a **Salarios y Beneficios**, la profesión docente tiene poco reconocimiento profesional. La ley de la Carrera Docente de 1996 no ha sido actualizada. Las condiciones socioeconómicas en las que se ejerce la docencia no son favorables. Estas condiciones suponen que para alcanzar un salario que de estabilidad económica, se deben tomar dobles jornadas y en muchos casos en distintas instituciones, lo que reduce el tiempo del personal docente para la planificación, formación y participación en otras actividades del centro educativo (FUSADES, 2014). Si a esto agregamos, como se mencionó anteriormente, que la educación de la primera infancia es un campo ejercido en su mayoría por mujeres, puede entonces concluirse en que hay una brecha de desigualdad de género a la que cual prestar atención. Las mujeres del sistema educativo en este nivel son las que tienen salarios más bajos y cuyas tareas se perciben, por razones culturales, más asociadas al cuidado que al trabajo educativo.

El **principal hallazgo** en esta dimensión es que la educación de la primera infancia se desarrolla en condiciones de precariedad y de escaso reconocimiento profesional al personal docente y a educadores responsables. Sigue siendo un campo profesional en su mayoría de mujeres. Pese a la cantidad de horas laborales invertidas y al compromiso que muchos tienen, el reconocimiento es bajo tanto a nivel de salarios como de incentivos. De igual manera, existe una gran desigualdad en las condiciones del personal docente de un centro de primera infancia a otro. Los estímulos para la formación continua y para realizar estudios superiores (postgrados o especializaciones) en el área de primera infancia, son pocos.



## Relaciones socioafectivas

La Política educativa salvadoreña (MINED, 2010) incluye en el **currículo de formación de la primera infancia** el desarrollo de habilidades socioafectivas. De acuerdo a una experta en política educativa entrevistada para esta investigación, la incorporación de la socioafectividad es un logro de los últimos años; a partir de ello, se ha hecho énfasis en la formación continua del personal docente y ésta ha sido de calidad por la inclusión de temas relacionados a neurociencia, crianza con ternura y disciplina positiva. La cobertura y alcance de estos procesos de formación es una limitante; no se alcanza a todo el personal docente. La aplicación del currículo queda bajo responsabilidad de cada docente y de la propia interpretación de las orientaciones y disposiciones que brinda (K. Escalante, comunicación personal, 11 de marzo 2021).

En la **formación docente en temas de socioafectividad** hay esfuerzos, pero no se logra cubrir a la totalidad. El desafío mayor es llevar a la práctica lo establecido en la política. El contexto sociopolítico del país es complejo y la pobreza y violencia que experimenta más del 50% de la población exponen a la niñez a entornos desfavorables para el desarrollo sano de la socioafectividad (DIGESTYC, 2020). La niñez en El Salvador está expuesta a diversas formas de violencia (familiar, comunitaria, institucional) que deriva en afectaciones a nivel emocional. Según una experta entrevistada, muchos docentes padecen el mismo estrés de las familias y comunidades por lo cual se les dificulta ofrecer acompañamiento adecuado para desarrollar habilidades socioemocionales de las que ellos mismos carecen (K. Escalante, comunicación personal, 11 de marzo 2021).

En el ámbito comunitario, las ATPI identifican que la violencia que viven las niñas y niños en sus hogares y comunidades es uno de los

mayores desafíos. Muchas veces ellas también están con niveles de estrés que no saben cómo manejar; el apoyo y acompañamiento que pueden brindar es limitado por sus propias condiciones emocionales (K. López, comunicación personal, 22 de febrero de 2021).

Con relación a los **materiales, recursos y ambientes educativos** la política (MINED, 2010) establece que el Ministerio de Educación es el responsable de la elaboración de materiales para el desarrollo de la socioafectividad; se realizan algunos esfuerzos de crear guías y materiales de apoyo docente, pero estos no se respaldan con recursos y ambientes educativos idóneos para su uso (K. Escalante, comunicación personal, 11 de marzo 2021).

El **principal hallazgo** en esta dimensión es que las condiciones socioeconómicas y laborales de muchos docentes no les hacen aptos para acompañar el área socioafectiva. Sumado a ello, el nivel de violencia en el que vive la mayor parte de la niñez en el país es un gran desafío para la educación; además, se continúan replicando prácticas como el castigo que contradicen el enfoque humanista, constructivista e histórico-social en el cual se fundamenta el currículo.



## Diseño, ambiente y seguridad

Las **normas para la seguridad e integridad de la niñez** las establece el MINEDUCYT mediante pautas técnico-sanitarias para el funcionamiento de los centros de primera infancia. Se definen las condiciones mínimas del local, los espacios físicos y la ubicación. La norma se aplica en la mayoría de los centros privados, pero no en los públicos, muchos de los cuales son entornos poco favorables para el aprendizaje. Una de las principales dificultades que identifican los expertos es la falta de inversión en esta área. A nivel del sistema oficial, los presupuestos garantizan el pago de salarios del personal docente y administrativo, pero no se asignan fondos para infraestructura y mobiliario. Lo contrario sucede en el sector administrado por ONGs o cooperación internacional donde las partidas presupuestarias son invertidas; estos asignan presupuesto para mejora de infraestructura, ambientes y mobiliario, pero los fondos para salarios son muy limitados (M. González, comunicación personal, 2 de marzo 2021).

Otro desafío relevante en El Salvador es la seguridad debido a la violencia social (pandillas); el temor genera que muchas familias no envíen a sus hijos e hijas a centros infantiles ya que consideran que es un riesgo tanto desplazarse como o la propia permanencia en el centro.

Los espacios y ambientes del centro educativo deben “proveer un conjunto de condiciones físicas básicas que garanticen la integración, la seguridad” (MINED, 1997), la exploración y el bienestar de las niñas y los niños entre 0 y 6 años con 11 meses (MINED, 2013, p. 69).

Sobre el **diseño de ambientes físicos funcionales y seguros para el aprendizaje**, los fundamentos curriculares (MINED, 2013) definen los lineamientos para que la institución garantice las condiciones básicas.

Los espacios internos y externos deben adaptarse tanto a las diferentes actividades pedagógicas como a los objetivos planteados según las edades. Cada espacio educativo debe diseñarse y organizarse con una intencionalidad educativa, de forma estable, variable y flexible, tomando en cuenta que se pueden utilizar todos los espacios con los que cuenta la institución (entrada, corredores, patios, jardines, canchas, baños, salón de clases, salones multiusos, laboratorios, gimnasio, auditorio, sala de audiovisuales o informática, biblioteca, huerto, etc.), según la actividad a desarrollar. Dichos espacios deben contar con la iluminación, ventilación, insonorización e higiene necesarias para que la población infantil se desplace con seguridad y libertad (MINED, 2013, p. 69).

Para la experta de primera infancia entrevistada, representante de una ONG, la falta de supervisión dificulta que se apliquen los criterios en cuanto a ambientes y la vigilancia sobre el uso de los limitados recursos económicos que tienen los centros de primera infancia. La escasa inversión y la insuficiente gestión de las personas que dirigen los centros de desarrollo infantil afectan directamente el cumplimiento de los lineamientos relacionados a ambientes físicos (M. González, comunicación personal, 2 de marzo, 2021).

Lo anterior se relaciona con la **seguridad de los materiales y mobiliario para los aprendizajes**. La política se alinea a las recomendaciones sobre lineamientos curriculares y reglamentos de funcionamiento de los centros. Sin embargo, en la implementación no se logra esta alineación porque en la mayoría de los casos faltan recursos económicos y capacidad docente (K. Escalante, comunicación personal, 11 de marzo 2021).

En esta dimensión el **principal hallazgo** es que la política está diseñada considerando las recomendaciones internacionales para la adecuación de espacios y mobiliarios que favorecen el pleno desarrollo de la primera infancia. Sin embargo, no se invierten ni asignan los recursos necesarios para infraestructura, diseño de ambientes de aprendizajes, y materiales y recursos adecuados para la primera infancia. Hay una diferencia muy amplia en los espacios de atención de la niñez, no solo entre lo rural-urbano y público-privada sino por el realce o no que le dan a este nivel educativo los prestadores de servicios. Esta investigación ha encontrado que las ONG o las iniciativas apoyadas por la cooperación internacional son las que tienen mejores condiciones -espacios y materiales- porque disponen de más fondos para estos rubros.



## Familia y comunidad

Con relación a los **derechos de la familia en la educación inicial**, hay avances significativos a nivel de política. La Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral de la Primera Infancia reconoce que la familia es clave para el desarrollo integral de la niñez. De igual manera, las políticas vinculadas a la primera infancia hacen énfasis en el rol de la familia.

Todas las instancias relacionadas a la educación y al desarrollo integral de la primera infancia tienen la responsabilidad de fortalecer y apoyar a la familia para que sea protagonista, junto con la comunidad, de la educación y el desarrollo integral de las niñas y los niños (MINED, 2010, p. 30).

Los Fundamentos Curriculares (MINED, 2013) establecen orientaciones para la participación de la familia en las diversas etapas de la formación de la primera infancia, desde el nacimiento hasta la transición a primer grado de primaria. Sin embargo, como se ha mencionado en apartados anteriores, estas orientaciones dependen de la concepción que los equipos docentes o educadores tienen sobre la participación de la familia, lo que deriva en que en la implementación predomine la subjetividad. La participación de las familias es diversa en los distintos centros de desarrollo infantil debido a que no está normada sino que depende de los equipos directivos y docentes.

Para el bienestar de las niñas y niños en sus primeros años de vida se debe fortalecer la organización de la comunidad, a fin de que sus integrantes tomen conciencia, se organicen y participen activamente ejerciendo contraloría social y buscando mecanismos y estrategias que les permitan ofrecer espacios propicios para el sano desarrollo de las niñas y los niños, e integrándose a los esfuerzos que se

realicen en torno a la educación y el desarrollo integral de la primera infancia (MINED, 2010, p. 31).

La política (MINED, 2013) establece que para atender a la primera infancia se debe considerar a la familia como la organización más importante para lograr un desarrollo integral y armónico de las niñas y de los niños, y a la comunidad como el espacio de interacciones sociales que proporciona el contexto cultural y social para el desarrollo. En este sentido, es preciso el acompañamiento y formación a los miembros de la familia o personas responsables que integren el grupo familiar, para fortalecer sus conocimientos y habilidades para el cumplimiento efectivo de sus roles y responsabilidades en el desarrollo integral infantil.

Sobre los **aportes de la familia y de los programas de educación**, la política educativa (MINED, 2013) considera protagónico el rol de la familia tanto en la modalidad institucional como en la comunitaria, la cual se lleva a cabo a través de los círculos de familia que se reúnen dos veces por semana en espacios de la comunidad, durante dos horas. En estas sesiones, las familias intercambian experiencias y reciben formación para la modificación positiva de los estilos de vida y prácticas educativas, fortaleciéndose para atender a la niñez en función del desarrollo integral (B. Peña, comunicación personal, 18 febrero 2021).

Al mismo tiempo, en la política (MINED, 2013) se establece que en la comunidad se deben generar procesos para sensibilizar y desarrollar la toma de conciencia colectiva sobre la importancia del desarrollo integral en la primera infancia. Se debe también incentivar la creación de condiciones y espacios propicios para el cumplimiento de los derechos de la niñez, todo ello mediante la promoción y el acompañamiento de la organización, gestión y movilización

comunitaria. Todas las instituciones de la sociedad, bajo una misma visión de desarrollo humano y social, deben participar en acciones enfocadas en las familias y la comunidad, encaminadas a garantizar sus conocimientos y habilidades sobre cómo propiciar ambientes que contribuyan al crecimiento y desarrollo integral infantil, tanto en el hogar como en la comunidad.

La modalidad familiar comunitaria promueve la participación organizada y coordinada de diferentes sectores, para lograr la atención integral a la primera infancia en los componentes de salud, nutrición y protección. Pese a los beneficios del modelo, hay deficiencias en la cobertura debido a que muchas familias no participan. Además, la modalidad ha tenido poca sistematización y seguimiento. De igual manera, no siempre se considera la situación de las familias; no se presta atención a que su misma condición socioeconómica muchas veces no les permite criar a sus propios hijos e hijas, dedicarles tiempo y darles todo lo que necesitan. Aunque la implementación de la vía familiar comunitaria es un modelo más contextualizado, el problema sigue siendo que el país no cuenta con políticas de apoyo para las familias (P. Martín, comunicación personal, 21 de enero 2021).

La política educativa incluye **recomendaciones de educación a nivel familiar y a nivel de las comunidades** por lo que, a nivel de política, hay alineación en estos aspectos (MINED, 2013). Sin embargo, la implementación de estas recomendaciones varía entre centros educativos. Las capacidades de supervisión y acompañamiento del MINED para garantizar la implementación son limitadas (M. González, comunicación personal, 2 de marzo 2021).

Con respecto a esta dimensión, el **principal hallazgo** es que las familias tienen poco apoyo para el cuidado y crianza de la niñez por parte del Estado. Hay ausencia de políticas de acompañamiento a la familia; pese a que el tema se ha vuelto relevante en la agenda pública, la forma de entender la participación de la familia sigue siendo estrecha. Prevalece una visión tradicional de la participación que se limita a garantizar la asistencia a las niñas y niños, o a los responsables familiares que son invitados a espacios de formación o actividades especiales. Además, hay una sobrecarga a las mujeres quienes son las cuidadoras primarias que mayoritariamente asumen la tarea de involucrarse en el desarrollo educativo. Las madres, abuelas, tías e incluso hermanas mayores son las que asisten a los programas de formación dirigidos a la familia, las responsables de llevar a las niñas y niños a las actividades y quienes están pendientes de lo que se requiera.



## Salud y nutrición

La política educativa salvadoreña reconoce la **influencia de la salud y la nutrición** en la educación de la niñez y su adecuado desarrollo. La política delega al Ministerio de Educación, al Ministerio de Salud y al ISNA la responsabilidad de garantizar, de manera coordinada y articulada, los componentes de educación, salud, nutrición, lactancia materna y protección. Además, estas instancias deben gestionar el involucramiento, participación y apoyo de todas las organizaciones públicas, de la sociedad civil y de cualquier otra naturaleza, además de la familia y comunidad (MINED, 2010).

Cada centro de atención infantil, centro educativo o modalidad de atención comunitaria

es responsable de coordinar con el centro de salud más cercano los temas relacionados a salud y nutrición. No se cuenta con un manual o protocolo para estas coordinaciones; estas dependen de la voluntad y compromiso de las personas que organizan las actividades (B. Peña, comunicación personal, 18 febrero 2021). La ausencia de documentos que guíen el proceso se traduce en desigualdad en la atención en salud y nutrición. Solamente algunos centros logran un nivel de coordinación muy alto que abarca jornadas de vacunación, registros de talla y peso, procesos de formación coordinados para las familias y atención dental. En los territorios con menor coordinación local, la prestación de servicios es esporádica. En el proceso juegan un papel importante las personas con cargos directivos además de docentes y funcionarios de los centros de salud y otros actores locales como la municipalidad, quienes a veces se integran para apoyar las actividades (B. Peña, comunicación personal, 18 febrero 2021).

En el artículo 50 del código de salud se establece que el Ministerio de Salud es responsable de dictar las normas de higiene materno-infantil, preescolar y escolar que se deben observar en las instituciones públicas y privadas de atención a la niñez o enseñanza preescolar, y que están sujetas a inspección en saneamiento ambiental y asistencia médica. En el artículo 52 del código se hace referencia a la atención del estado de nutrición de mujeres embarazadas, lactantes y niñas y niños en edad preescolar. El servicio se ofrece en los Centros Rurales de Salud y Nutrición (CRSN) ubicados en cantones y caseríos que atienden a niñas y niños entre las edades de 2 a 5 años, además de los centros de salud comunitarios más cercanos a cada centro educativo.

La política de desarrollo y educación de la primera infancia (MINED, 2010) establece

que los programas deben promover hábitos alimenticios saludables según la edad. Se reconoce que para ello es necesaria la formación de la familia en las ventajas de una alimentación sana desde la primera infancia para la prevención de enfermedades, y en el tipo de alimentos que pueden integrar una lonchera saludable. Al mismo tiempo, la política establece que los centros educativos deben ofrecer un ciclo de menús que provean una alimentación balanceada, suficiente y nutritiva, que satisfaga las necesidades nutricionales de cada grupo etario y de niñez con necesidades especiales, considerando la disponibilidad de alimentos del centro educativo y la comunidad. Los menús pueden ser elaborados con el apoyo de un nutricionista del centro de salud más cercano.

La política brinda orientaciones relacionadas al uso de agua segura en todo alimento proporcionado a la comunidad educativa y cumplir con las normas relacionadas con el saneamiento básico. Se requiere también contar con un espacio cómodo, ventilado e higiénico que ayude a tener momentos agradables y estimulantes para niñas y niños. Se debe procurar que los alimentos se sirvan en un horario definido, que se establezcan momentos de alimentación según edad, y que se eviten largos tiempos de espera. Se afirma que el momento de la alimentación es clave para el desarrollo de hábitos, normas de cortesía y valores (MINED, 2013).

A pesar de que diversos documentos hablan de la importancia de la salud y nutrición, los programas y estrategias para su implementación no están detallados claramente. La implementación depende mucho de la capacidad de gestión de los centros de atención y de los equipos docentes que se articulan de manera local con el sistema de salud. Se adolece de recursos para garantizar la implementación de la política y se

desconoce la precariedad de buena parte de los centros educativos que carecen hasta de agua (P. Martín, comunicación personal, 21 de enero 2021).

La **nutrición en el currículo de la primera infancia** está presente tanto en la formación directa a la niñez, como a sus familias. A nivel de política se define que el currículo debe garantizar la atención y satisfacer los derechos a supervivencia, desarrollo, protección y participación, en correspondencia con las etapas evolutivas del desarrollo de niñas y niños en la primera infancia. Por tanto, los componentes de salud, nutrición, lactancia materna y protección se deben integrar en el currículo y deben ser fortalecidos por las instituciones responsables (Ministerio de Educación, Salud e ISNA). Se cuenta con materiales didácticos de apoyo a docentes, y guías y materiales para la formación de la familia en estos temas.

A nivel de implementación, aunque existen materiales educativos de apoyo, no se han desarrollado las capacidades técnicas del cuerpo de docentes ni los recursos materiales necesarios para que la implementación se realice en todos los centros educativos con la misma calidad. Esta investigación no identificó sistematizaciones de **buenas prácticas en salud y alimentación de programas de educación y cuidado infantil**, no porque no existan sino por la falta de sistematización y recopilación de estas en el sistema educativo.

Con relación a los **Programas de alimentación escolar**, en El Salvador se ha implementado

el Programa de Alimentación y Salud Escolar (PASE) que busca la mejora nutricional de estudiantes de centros públicos. También se asiste a niños y niñas de Centros de Atención Inicial del ISNA con la finalidad de propiciar mejores condiciones de aprendizaje por medio de un refrigerio diario, servido en las primeras horas de la jornada, que incide en la mejora de las asistencias a clases, permanencia en el sistema escolar y constituye un incentivo para que las familias envíen a sus hijos e hijas a la escuela y a los Centros de Atención Inicial. El programa no logra cobertura total, lo que genera brechas de desigualdad a nivel nacional debido a que los recursos no logran cubrir las necesidades de los diferentes centros (UNICEF, 2020).

Finalmente, en esta dimensión, el **principal hallazgo** es que la atención en salud y nutrición vinculada a la política educativa no está estandarizada ni regularizada. Además, no se cuenta con un apoyo nutricional adecuado para niñas y niños que asisten a los programas de primera infancia, pese a que esta es una de las estrategias más efectivas para mejorar la alimentación, cuando los programas tienen los recursos. En El Salvador, cada persona responsable o centro gestiona de la mejor manera lo que puede, pero no se implementa la política de manera concreta porque educación, salud y nutrición son ámbitos segmentados. La incidencia en esta área es desigual debido a que se carece de mecanismos adecuados de coordinación, articulación y monitoreo.

#### 4. ¿Cuál es la alineación entre la **evidencia investigativa** sobre la educación de la primera infancia de calidad con la **política educativa y su implementación**?

En este apartado se analizan los hallazgos de la investigación para identificar la alineación entre política educativa e implementación con la evidencia y recomendaciones internacionales recopiladas.

### **Ambiente político y financiero**

#### **"La educación inicial debe dejar de ser un privilegio"**

(P. Martín, 2021)

La política educativa salvadoreña define que la importancia que el Estado concede a la educación y al desarrollo integral de la primera infancia debe reflejarse en esfuerzos por contar con agentes educativos y promotores del desarrollo integral altamente capacitados para promover, orientar, coordinar y supervisar la educación y desarrollo de niñas y niños, desde la concepción hasta los siete años, tanto en la vía institucional como en la vía comunitaria.

La evidencia señala que entre más años de educación de calidad se reciban, mayor será su impacto en el desarrollo de la primera infancia, así como en los beneficios económicos para la sociedad que invierte en educación durante los primeros años de vida (Artiles, 2011; Ferrer 2019). UNICEF (2019) apoya la universalización de la educación infantil por sus beneficios evidentes en el desarrollo humano, tanto en la adquisición de habilidades de lectoescritura como en el aumento de la probabilidad de participación y permanencia en el sistema educativo. Diferentes estudios realizados en el 2008 (FUSADES, 2019) recomendaban generar un marco normativo de políticas y leyes que respalden la atención y educación a la primera infancia.

Durante la última década, en El Salvador se ha logrado colocar el tema en agenda pública y construir un robusto sistema de políticas y leyes, lo cual ha representado un avance muy significativo más no suficiente para alcanzar la buena práctica. La educación inicial y la educación parvularia de calidad continúa siendo de acceso limitado para la niñez del país y se concentra en sectores de alto nivel socioeconómico. Esto se vincula a la política de financiamiento de los programas educativos que, tanto a nivel declarativo como de su implementación, no se alinea con la recomendación internacional; la inversión es insuficiente y depende de fuentes externas (UNICEF, 2020).

Con relación a la **apertura y acreditación u otorgamiento de licencias a establecimientos**, la política se alinea con las recomendaciones internacionales; se definen criterios y procesos, y se cuenta con la respectiva reglamentación. A nivel de implementación no existe alineación en este ámbito. Debido a la fragmentación que hay entre instancias responsables, no se logra un registro único que permita garantizar el cumplimiento de los procesos y criterios.

Con relación a la **educación inclusiva y equidad**, El Salvador se encuentra alineado a las recomendaciones internacionales (Van der Gaag, 2000; Ferrer, 2019). Se parte de un currículo con un enfoque de derechos e inclusión que está definido en la política y que se basa en la atención a la diversidad. La política establece que se debe atender a la niñez según sus necesidades

específicas, experiencias vividas, origen social, situación económica, desarrollo cultural y religioso, así como capacidades cognitivas y destrezas adquiridas que le permitan desarrollar las características individuales que le definan. A nivel de implementación, no se ha logrado esta alineación debido a la falta de sensibilización y formación del personal educativo, y porque los recursos disponibles son limitados.

Igualmente, en la **gestión de los programas educativos** la política se está alineando (BID, 2015) al establecer un ente rector y mecanismos de gestión, pero no logra implementarse todavía.

Con relación a los **niveles atendidos** hay alineación a nivel de política e implementación. También la hay sobre los **requisitos de ingreso**. La política establece dos vías hacia el acceso universal, la institucional mediante centros educativos donde personal especializado atiende a la niñez diariamente, y la comunitaria con modalidades a nivel familiar o en espacios alternos con condiciones básicas para la atención infantil integral. La incorporación de niñas y niños al sistema educativo se regula con una serie de requisitos; la ausencia de alguno de ellos no limita la participación, por tanto, hay alineación a nivel de política y de implementación. En cuanto a la **gratuidad y obligatoriedad de la educación**, a nivel de política hay alineación (UNICEF, 2020; SISCA, 2012) pero no a nivel de implementación.

Respecto al **idioma de instrucción**, tanto en la política como en la implementación hay un esfuerzo de integrar culturas indígenas, como se recomienda internacionalmente (Kim, 2016), pero no se aplica al idioma de instrucción debido a que en El Salvador no se hablan idiomas maternos indígenas diferentes al español.

Sobre la **duración de la jornada** hay alineación a nivel de política; se establecen los horarios recomendados por nivel y la distribución a lo

interno de la jornada. Sin embargo, la política no llega a implementarse.

Respecto a la **proporción entre las personas cuidadoras y la niñez**, el MINEDUCYT establece un máximo de niños y niñas por persona responsable. Se ha desarrollado un proceso de sensibilización y de exigencia de aplicación de la normativa que ha logrado garantizar que esta política se cumpla en los diversos centros. En este sentido, la política e implementación se alinean a la recomendación internacional.

Las **características del currículo** se alinean con la evidencia (Bennett, 2004). Sin embargo, a criterio de las personas consultadas, la implementación de la política deja grandes brechas porque se requiere personal docente cualificado y especializado, capaz de adaptar y dar vida a los lineamientos curriculares, y muchos centros carecen de este personal. En la implementación de esta política, por tanto, no hay alineación con la evidencia.

La revisión general de esta dimensión indica que desde el 2009, El Salvador ha venido construyendo un robusto sistema de leyes y políticas de Primera Infancia, que buscan alinearse a las recomendaciones internacionales. Aunque los avances a nivel de política son significativos, no han sido suficientes para una implementación adecuada y oportuna de la misma.



## Supervisión, monitoreo y acompañamiento

A nivel de supervisión, monitoreo y evaluación la política instruye el acceso a la información y el establecimiento de mecanismos para que los diferentes actores participen y opinen. La política orienta la creación de sistemas participativos, incluyentes y transparentes que

faciliten información para la toma de decisiones y mejora de los programas de atención a la primera infancia.

El **registro único de identidad de la niñez** en El Salvador no está incluido en la política lo que dificulta el monitoreo y evaluación de la atención holística y continuidad de los servicios (SISCA, 2012), así como el uso eficiente de los recursos invertidos en la primera infancia. El Ministerio de Educación aplica un número de identificación de estudiante (NIE), sin embargo, éste no se asocia con otros programas sociales. La Mesa Intersectorial de Atención a la Primera Infancia propuso crear el registro único, pero el proyecto no avanzó. El informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia (UNICEF, 2021) señala la ausencia de un sistema único para el seguimiento a niñas y niños en la primera infancia. Por ello, en esta categoría ni la política, ni su implementación se encuentran alineadas a las recomendaciones internacionales.

Sobre los **sistemas de monitoreo y evaluación**, la política pública de Primera Infancia ha estado a cargo de diferentes Ministerios. La responsabilidad de la atención, cuidado y educación es compartida por el MINED y el Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y Adolescencia (ISNA). No existe un sistema nacional único que registre datos e indicadores de calidad de los servicios prestados, como lo propone la evidencia (Baker-Henningham y Lopez Boo, 2010) haciendo referencia a una arquitectura institucional para la rendición de cuentas y toma de decisiones en base a resultados. Los procesos de monitoreo se realizan de manera independiente a través de las instituciones públicas responsables de las áreas de salud, educación y protección, que se encargan de publicar información y datos de las intervenciones realizadas (UNICEF, 2021). Sin embargo, faltan estándares de calidad

para los servicios de primera infancia en las áreas de salud, educación preescolar, centros de cuidados infantiles, acompañamiento a las familias y protección a menores, lo que dificulta la obtención de datos de calidad.

Las personas entrevistadas afirman que la coordinación entre instituciones es limitada. En 2019 se anunció que el Despacho de la Primera Dama será el responsable de liderar la Política de Primera Infancia y el MINEDUCYT será ente rector de la política educativa desde los 0 años. La política se encuentra en proceso de alinearse a la recomendación internacional (UNICEF, 2021); se desconoce el avance de su implementación a la fecha.

Respecto a **los sistemas de supervisión en programas**, la política educativa salvadoreña cuenta con lineamientos (Diario Oficial, 2007) para el funcionamiento de centros de primera infancia relacionados a infraestructura y seguridad. No se han definido estándares de calidad. La supervisión está a cargo de Asistentes Técnicos Pedagógicos. La experta del organismo no gubernamental expresó, en comunicación directa, que esta alternativa es limitada ya que no todos los docentes cuentan con la misma formación y con los medios para realizar el proceso (M. González, comunicación personal, 2 de marzo, 2021).

Muchos perciben que la evaluación es de poco beneficio para implementar mejoras pues en la práctica los criterios se ignoran y el proceso es subjetivo.

La política educativa establece, en los fundamentos curriculares de la primera infancia, una serie de estándares para el funcionamiento de los espacios familiares y comunitarios, así como indicadores de desarrollo que la niñez debe lograr en los procesos (MINED, 2013). Sin embargo, la falta de registro único estandarizado limita la

supervisión y monitoreo de centros y programas comunitarios. La vía familiar comunitaria se implementa por diversos prestadores de servicios (iglesias, ONG, gobiernos locales, organizaciones internacionales y organizaciones de sociedad civil). Para la experta del Ministerio de Educación entrevistada para esta investigación, la diversidad de implementadores limita el seguimiento a las diferentes metodologías que se usan, y dificulta la mejora de la calidad de los servicios (B. Peña, comunicación personal, 18 febrero 2021). En esta categoría no hay alineación de la política ni de la implementación con la evidencia (Ferrer, 2019) que respalda un sistema de supervisión de los componentes curriculares, procesuales y estructurales.

Esta investigación no encontró documentación sobre acreditación de la calidad de los programas en centros oficiales. El MINEDUCYT tiene una normativa para autorizar el funcionamiento de los centros que debe renovarse periódicamente y se aplica principalmente a centros administrados por instancias no oficiales. La experta del Ministerio de Educación comentó que los centros privados son los que generalmente acreditan metodologías alternativas tipo Montessori o Waldorf, siguiendo normas internacionales. Hay experiencias de implementación de estas metodologías por parte la municipalidad o de una ONG, sin embargo, no son sostenibles debido a los costos. La política en este ámbito se alinea parcialmente puesto que no lo todo lo declarado se implementa.

El sistema de quejas o denuncias y estándares a nivel comunitario o familiar del país se alinea a la evidencia a nivel de política, ya que la LEPINA (UTE, 2009) define un Sistema Nacional de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia que establece los mecanismos de denuncia. No obstante, hay vacíos en la implementación por el desconocimiento de las familias de los procesos

adecuados, y la poca difusión y comunicación de estos canales de denuncia.

En conclusión, El Salvador carece de los sistemas, instrumentos y mecanismos necesarios para la supervisión, monitoreo y acompañamiento de los programas educativos para la primera infancia. A nivel de política hay un intento de alineación que no es visible ni llega a la implementación.



## Enseñanza-aprendizaje: currículo

Los **ámbitos y la organización del currículo** salvadoreño, a nivel de política (MINED, 2013), se alinean a las recomendaciones internacionales por su carácter flexible, el uso del juego como recurso pedagógico, la concepción de niñez como sujetos activos y autónomos, y la búsqueda del desarrollo integral (Diálogo Interamericano, 2019; OEI y UNESCO, 2017) Sin embargo, a nivel de implementación no se encuentran alineados; la implementación depende de la concepción y comprensión del personal docente sobre educación de la primera infancia, por ello, muchos no logran llevar la política al espacio educativo.

Con relación a la **obligatoriedad de los niveles educativos**, como se mencionaba en la dimensión anterior, la categoría se alinea a nivel de política. Pese a la mejora de la tasa de cobertura de los últimos años, ésta sigue siendo baja sobre todo en los sectores más desfavorecidos. A partir de los datos de la DIGESTYC se observa que la implementación no se alinea; más allá de la obligatoriedad, se requieren estrategias de supervisión y acompañamiento con las familias para garantizar el cumplimiento, pero estas no se han formulado.

La política incluye **criterios de inclusión para alumnos a programas educativos**, lineamientos y estrategias de inclusión, e indicadores de seguimiento (Peralta, 2011). El MINED cuenta con una Unidad especializada de 17 Centros de Orientación y Recursos (COR) para facilitar el diagnóstico y la atención o derivación de niños y niñas de primera infancia con discapacidad. Hay además 650 docentes de apoyo a la inclusión; el experto de la Dirección de Inclusión del MINED señala que la estrategia favorece la inclusión educativa en el territorio, sin embargo, no es suficiente para cubrir la demanda a nivel nacional por lo que se amplía la brecha para niñas y niños con alguna discapacidad (D. Tercero, comunicación personal, 24 de febrero de 2021).

Respecto al sistema de **evaluación**, éste incluye procesos internos que realiza el personal docente y directivo de centros educativos. Los lineamientos curriculares contienen indicadores de desarrollo para evaluar cada nivel. La modalidad institucional y la comunitaria cuentan con medidas de progreso, por lo que a nivel de política hay alineación (Bilton y Tillotson, 2018; Guardia, 2018). Sin embargo, la implementación es limitada; la mayoría del personal docente o asistentes técnicos desconocen cómo hacerlo y hay vacíos de capacitación en el tema.

Sobre los **criterios y normas para la transición al primer grado**, desde 2020 se inició la incorporación de estrategias para favorecer el proceso. Se creó una unidad especializada del MINED que evalúa la situación y diseña estrategias para facilitar la transición. Pese a que hay alineación en esta categoría a nivel de política, no hay alineación en la implementación. Las estrategias de transición se aplican de manera desigual en las aulas y dependen en gran medida de la visión del personal docente. Como lo menciona la experta del MINED en transición

a primer grado, el desafío es cambiar la visión del personal docente, y generar procesos de formación que ayuden a la comprensión sobre los cambios que la transición representa para niñas y niños, y al uso de estrategias para la transición (M. Hernández, comunicación personal, 6 febrero 2021).

Respecto a la **enseñanza-aprendizaje de la Lectoescritura Emergente**, los Fundamentos curriculares (MINED, 2013) ofrecen lineamientos y orientaciones para el desarrollo de estas capacidades. La política se alinea en esta categoría (Camargo et al., 2013). Sin embargo, la implementación se complejiza por la poca uniformidad de las capacidades de enseñanza del personal docente, y la falta de comprensión de las áreas y las propuestas metodológicas. Una gran parte de docentes aplican metodologías de manera mecánica, sin comprensión de su enfoque teórico. Para la experta en política educativa, no todos los centros cuentan con los recursos y materiales adecuados para el desarrollo de las propuestas en los Fundamentos Curriculares, ni con el acompañamiento y formación para apropiarse del enfoque y llevarlo a la práctica (K. Escalante, comunicación personal, 11 de marzo 2021).

La investigación no identificó criterios para la elaboración de materiales de educación inicial y parvularia. Los materiales que se utilizan en el sistema público son diseñados y aprobados por el MINED (2021). Durante el año 2021, se han publicado nuevas colecciones y ejemplares principalmente dirigidos a la animación de la lectura (Pernas, 2009). En este punto se destacan como aportes significativos la elaboración de materiales de lectura de escritores salvadoreños, y la adaptación de materiales a lenguaje braille, lo que se considera un importante avance de inclusión de la población de niñez con discapacidad visual. Otro aporte significativo son

los materiales producidos en lengua Nahuat. El Plan Torogoz (MINED, 2019) propone “garantizar que todos los estudiantes del país cuenten con los materiales educativos que les permitan desarrollar sus aprendizajes, concretando la transformación curricular que el MINEDUCYT está desarrollando en todo el Sistema” (p.29). Se quiere fortalecer las capacidades técnicas para la producción de materiales educativos, y para su implementación. A pesar de las propuestas, éstas se llevan a cabo de manera esporádica, por lo que realmente no hay alineación a nivel de política ni de implementación.

El análisis de la dimensión de enseñanza-aprendizaje sugiere que a nivel de política educativa hay muchos avances alineados a las recomendaciones y evidencia internacional. Sin embargo, la implementación continúa siendo un gran desafío. Pese a que los documentos, guías y manuales son de calidad tanto en su elaboración como en sus fundamentos pedagógicos, estos siguen sin usarse por el cuerpo docente y responsables de dicha implementación. Según los entrevistados, hay una brecha entre lo que dice la política y lo realizado debido a que el cuerpo docente no cuenta con las herramientas, condiciones y capacidades para la implementación en el aula.

de estudios universitarios para el profesorado. En la modalidad institucional todas las personas docentes cumplen el requisito, pero no necesariamente con especialización en el nivel. En la vía familiar comunitaria, se cuenta con dos perfiles, las ATPI, que en su mayoría son mujeres formadas en Licenciatura Materno-Infantil, psicología, trabajo social o profesorado, y las madres o mujeres de la comunidad que no tiene estudios universitarios, sino que, en muchos casos, son voluntarias, capacitadas por los prestadores de servicios. Una de las características del personal que trabaja en programas de primera infancia es que son en su mayoría mujeres.

La formación de docentes está a cargo de las instituciones de Educación Superior; el currículo que se implementa es único y fue diseñado por el MINED. Pese a ello, existen diferencias significativas en la calidad de la formación de docentes pues cada Universidad implementa el programa de distinta manera. Los procesos de monitoreo del Ministerio son insuficientes para homologar la calidad. Se carece de indicadores de monitoreo de la calidad (UNICEF, 2021).

La Política (MINED, 2010) abarca la formación continua del personal docente e indica que ésta deberá ofrecerse en modalidades diversas adecuadas a las posibilidades de tiempo, recursos y espacio geográfico; se establece también un currículo y proceso de acreditación para garantizar la calidad de la formación. En la actualidad, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) es responsable de la formación continua de docentes. Sin embargo, a nivel de implementación, la cobertura y acceso a actividades de formación son limitadas. Las condiciones socioeconómicas de muchas personas docentes y la saturación de la carga laboral desestimulan la participación en procesos de formación. Falta un programa de



## Capacidad del personal, liderazgo y gestión

La **formación docente** es clave para la calidad de la educación (Vandenbroeck, 2015). Con respecto a la formación requerida, la Ley de la Carrera Docente (Asamblea Legislativa, 2006) establece en el Artículo 14 que es requisito contar con título pedagógico reconocido por el MINEDUCYT, lo que significa al menos 3 años

estímulos para promover la formación docente que se alinee a la mejora de sus condiciones laborales. En la entrevista, la Asistente Técnica Pedagógica (K. López, comunicación personal, 22 febrero 2021) menciona que la mejora de la formación docente es uno de los grandes retos del sistema educativo. En esta categoría, a nivel de política e implementación hay alineación parcial. Aunque hay algunos avances, no se abarca lo recomendado a nivel internacional (Bruns y Luque, 2015).

Con relación al **liderazgo**, no hay alineación con las recomendaciones internacionales (Adonis, 2009; Bush, et al., 2017). La política no incluye programas de desarrollo para promover y formar a directivos de centros, ni se fomentan liderazgos docentes en la gestión escolar. La experta en política educativa (K. Escalante, comunicación personal, 11 marzo 2021) considera que, pese a que en muchos centros se observan líderes y modelos de gestión adecuados, éstos resultan de factores individuales y del compromiso de quienes lo asumen, no de procesos orientados por el MINEDUCYT.

La **gestión educativa** es responsabilidad del MINEDUCYT. En años anteriores, la primera infancia era una tarea compartida con el Instituto Salvadoreños para el Desarrollo Integral de la Niñez y Adolescencia (ISNA), lo que limitaba la homologación de servicios prestados. Este es un aspecto en proceso de reestructuración. Hasta el momento de esta investigación, se logra identificar una alineación a nivel de política con respecto a lo que se espera que debe lograrse de la gestión educativa, pero no en su implementación (Branch et al., 2013; Navarro, 2014).

Respecto a **salarios y beneficios**, la profesión docente tiene poco reconocimiento a nivel profesional. La ley de la Carrera Docente de 1996 no ha sido actualizada. Las condiciones del trabajo docente no son favorables (FUSADES, 2014). Para que la persona docente tenga un salario que le dé estabilidad económica, debe tener doble jornada, en muchos casos en distintas instituciones, con lo cual se reduce el tiempo para planificación, formación y participación en otras actividades del centro educativo. En este sentido, esta categoría no se alinea ni a nivel de política ni de implementación (Bruns y Luque, 2015).

Los **requisitos para el ejercicio de la docencia** se relacionan con el escalafón docente, es decir, con acumular años de educación universitaria. El desafío es que no se consideran las especializaciones por nivel. Muchos docentes no enseñan el nivel para el que fueron formados ni las materias de su especialización. En esta categoría no hay alineación a nivel de política ni de implementación con las recomendaciones internacionales.

En resumen, en esta dimensión hay una alineación parcial de algunos elementos, pero hay muchos cambios pendientes tanto en la política como en su implementación para llegar a las mejores prácticas.



## Socioafectividad

La Política educativa salvadoreña (MINED, 2010) incluye en el **currículo de formación de la primera infancia** el desarrollo de habilidades socioafectivas. Para la experta en política educativa, la incorporación de la socioafectividad al currículo es un logro de los últimos años del Ministerio de Educación. Este logro proviene de que se enfatiza la formación de calidad del personal docente que ha incluido temas relacionados a neurociencia, crianza con ternura, y disciplina positiva. Sin embargo, la cobertura y alcance de estos procesos de formación es una limitante, ya que solo se formaron alrededor de 400 docentes (K. Escalante, comunicación personal, 11 marzo 2021).

A nivel de política hay alineación con la recomendación internacional que hace énfasis en incorporar las habilidades socioafectivas al currículo y a la formación docente (Bisquerra, 2000; Escolar, 2017). Sin embargo, nuevamente la implementación no se alinea con esta recomendación. La aplicación del currículo queda bajo responsabilidad de cada docente y de su interpretación de las orientaciones y disposiciones que brinda.

A nivel de **formación docente** hay esfuerzos de capacitación, pero no se logra cubrir a la totalidad. El desafío sigue siendo llevar a la práctica lo establecido en la política. El contexto sociopolítico del país es complejo y la pobreza y violencia que experimenta más del 50% de la población exponen a la niñez a entornos desfavorables para el desarrollo sano de la socioafectividad. Como lo expresa la experta en política educativa, la niñez en El Salvador está expuesta a una gran cantidad de violencia (familiar, comunitaria, institucional) que hace que enfrenten diversos procesos emocionales (K. Escalante, comunicación personal, 11 marzo 2021).

Para la experta, muchos docentes padecen del mismo estrés a nivel familiar y comunitario, lo que dificulta dar acompañamiento adecuado y desarrollar habilidades socioemocionales de las que el propio cuerpo docente carece. Pese a las iniciativas de formación socioemocional, ni la política ni su implementación se alinea a las recomendaciones internacionales (Arteaga-González, et al., 2018).

Con relación a los **materiales, recursos y ambientes educativos** tampoco hay alineación (Peralta, 2008) ni de la política ni de su implementación. Los esfuerzos de crear guías y materiales de apoyo docente no se acompañan con recursos y ambientes educativos adecuados para su uso.

En esta dimensión, la política se alinea con la recomendación internacional de dar prioridad al desarrollo de habilidades socioafectivas mediante un Currículo de enfoque humanista, constructivista y socialmente comprometido, pero la implementación es un gran desafío pues se desconoce cómo educar con ternura en medio de entornos de violencia. La valoración de los expertos entrevistados es que no siempre se logra llevar la política a la práctica porque esto depende de las condiciones socioafectivas del cuerpo docente. En El Salvador las condiciones son desfavorables por las carencias, por las condiciones socioeconómicas, por los altos nivel de estrés, por la violencia en los territorios y por la forma tradicional de enseñanza-aprendizaje en la que buena parte del cuerpo docente se formó. El Currículo que orienta un enfoque constructivista se traduce en la práctica en un enfoque conductista que considera el castigo como opción educativa.



## Diseño de ambiente y seguridad del aula

Las **normas para la seguridad e integridad de la niñez** las establece el MINED mediante pautas técnico-sanitarias para el funcionamiento de los centros de primera infancia. Se definen las condiciones mínimas del local, los espacios físicos y la ubicación. La norma se aplica en la mayoría de centros privados, pero no en los públicos, muchos de los cuales son entornos poco favorables para el aprendizaje (M. González, comunicación directa, 2 marzo 2021). En esta categoría hay alineación (BID, 2015; Navarro, 2014) a nivel de política, pero no de implementación.

Sobre el **diseño de ambientes físicos funcionales y seguros para el aprendizaje**, los fundamentos curriculares (MINED, 2013) definen los lineamientos para que la institución garantice las condiciones básicas. La política se alinea con las recomendaciones internacionales (Pardo y Adlerstein, 2016; Peralta, 2008), pero falta información sobre el cumplimiento de estos lineamientos. Para la experta de organización no gubernamental, la falta de supervisión dificulta que se apliquen las políticas sobre ambientes escolares y la vigilancia sobre el uso de los limitados recursos económicos que tienen los centros de primera infancia (M. González, comunicación directa, 2 de marzo 2021).

Lo anterior se relaciona con la **seguridad de los materiales y mobiliario para los aprendizajes**. La política se alinea a las recomendaciones sobre lineamientos curriculares y reglamentos de funcionamiento de los centros (Wright et al., 2009). Sin embargo, la implementación no logra esta alineación debido a que, en la mayoría de los casos, faltan recursos económicos y capacidades docentes.

Esta dimensión se encuentra alineada a nivel de política más no de implementación. Los expertos entrevistados señalan que una de las principales limitantes es la inversión para infraestructura, diseño de ambientes de aprendizajes, materiales y recursos adecuados para la implementación de la política.



## Familia y comunidad

Con relación a los **derechos de la familia en la educación inicial**, hay avances significativos a nivel de política. Esta se encuentra alineada a las recomendaciones internacionales (Lozo et al., 2009). Se reconoce a la familia como factor clave para el desarrollo integral de la niñez. Sin embargo, la implementación aún no se alinea porque se depende de los equipos directivos y docentes para la puesta en marcha de las estrategias.

Sobre los **aportes de la familia y de los programas de educación**, la política educativa (MINED, 2013) considera protagónico el rol de la familia tanto en la modalidad institucional como en la comunitaria. La modalidad familiar comunitaria promueve la participación organizada y coordinada de diferentes sectores de la comunidad, para lograr la atención integral a la primera infancia en los componentes de salud, nutrición y protección. Pese a los beneficios del modelo, hay deficiencias en la cobertura debido a que muchas familias no participan. Para la experta en política educativa, esto se debe a que no siempre se considera la situación de las familias, en particular las que por su condición socioeconómica muchas veces no pueden criar a sus propios hijos, dedicarles tiempo y darles

todo lo que necesitan. La implementación de la vía familiar comunitaria es un modelo más contextualizado, pero el problema es que el país no cuenta con políticas de apoyo para las familias (P. Martín, comunicación directa, 21 de enero de 2021).

La política educativa considera **recomendaciones de educación a nivel familiar y a nivel de las comunidades**, por lo que a nivel de política hay alineación en estos aspectos (Dodici et al., 2003). Sin embargo, a nivel de implementación no hay alineación por la diversidad de prácticas de cada centro educativo en el desarrollo de estas recomendaciones. La capacidad de supervisión y acompañamiento del MINEDUCYT para garantizar la implementación, son limitadas. En resumen, a nivel de esta dimensión hay alineación a nivel de política, pero esta aún no se logra a nivel de implementación.

de implementación no se cuentan con todos los recursos y capacidades de las personas docentes. La investigación no identificó sistematizaciones de buenas prácticas en salud y alimentación de programas de educación y cuidado infantil, no porque no existan sino por la falta de sistematización y recopilación de buenas prácticas del sistema educativo.

Con relación a los **programas de alimentación escolar** de la región centroamericana, en El Salvador se implementa el “Programa de Alimentación y Salud Escolar (PASE)” que busca la mejora nutricional de estudiantes de centros públicos. También se asiste a niños y niñas de Centros de Atención Inicial del ISNA, con la finalidad de propiciar mejores condiciones de aprendizaje por medio de un refrigerio diario, servido en las primeras horas de la jornada, que incide en la mejora de las asistencias a clases, permanencia en el sistema escolar y constituye un incentivo para que los padres envíen a sus hijos a la escuela y a los Centros de Atención Inicial (UNICEF, 2019).



## Nutrición y salud

La política educativa salvadoreña considera la **influencia de la salud y la nutrición en la educación de la niñez** (CEPAL y UNICEF, 2006; UNICEF, 2019). A nivel de política hay una alineación parcial. No obstante, pese a que se mencionan en diversos documentos, los programas y estrategias para su implementación no están detallados claramente. La implementación depende mucho de la capacidad de gestión de los centros de atención y de los equipos docentes que se articulan a nivel local con el sistema de salud.

La **nutrición en el currículo** de la primera infancia es un tema presente, tanto para la formación directa de niñas y niños, como a sus familias (Engle, 2017). Sin embargo, a nivel

En este sentido hay alineación de la política, sin embargo, los esfuerzos e iniciativas realizadas aún no se alinean a nivel de implementación. Esto supone aumentar los esfuerzos en monitoreo, evaluación y toma de decisiones basadas en evidencia para la mejora de las estrategias de implementación y cumplimiento de la política.



## Conclusiones

- El Salvador ha avanzado en la construcción de un robusto sistema de leyes y políticas que respaldan y dan fundamento al trabajo educativo en primera infancia, el cual ha sido construido a lo largo de más de diez años de manera participativa con diversos actores con experiencia en este campo. Las políticas han sido diseñadas bajo un enfoque de derechos que considera al niño y la niña como centro de los procesos de aprendizaje, y que reconoce el papel fundamental de la familia y la comunidad. Además, las políticas dan importancia a la coordinación y articulación interinstitucional e intersectorial. Sin embargo, a nivel de implementación, lo plasmado en las diferentes políticas no se logra llevar a la práctica, con lo cual persisten brechas grandes entre lo que está reglamentado y la evidencia de su implementación.
- Los esfuerzos realizados a nivel de política han permitido que la primera infancia ocupe un lugar importante en la agenda pública. Se han realizado esfuerzos de sensibilización a nivel de instituciones y funcionarios, que se han vuelto más receptivos al tema. Sin embargo, este reconocimiento no ha sido suficiente para traducirse en presupuestos y asignación de recursos que garanticen la implementación de las políticas. La inversión en primera infancia continúa siendo insuficiente para la mejora de los diferentes componentes: infraestructura, espacios adecuados, material didáctico, alimentación, salud, personal docente especializado y motivado, entre otras. La escasa implementación de las políticas deriva en que los programas de cuidado y educación de la primera infancia se desarrollen en condiciones de precariedad.
- Los procesos de monitoreo y evaluación carecen de mecanismos efectivos que permitan cumplir sus objetivos. Se adolece de datos e información que permita conocer con precisión la situación de las diversas modalidades de atención y la calidad que los diversos prestadores de servicios ofrecen. La falta de un registro único limita esta supervisión. Sumado a ello, se ha avanzado poco en la construcción de una cultura de evaluación que mejore los sistemas educativos a través de estándares que ayuden a igualar la calidad de la atención y educación de la primera infancia. Pese a que a nivel de política se hace un fuerte énfasis en la investigación y sistematización, esta no ha logrado promoverse. Temas como la migración y la violencia social, que son factores que aumentan la exclusión e inequidad en la primera infancia, han sido poco investigados.

■ Se cuenta con un currículo nacional sólido, elaborado de manera conjunta entre diversas instancias y fundamentado en la evidencia internacional pero que no ha sido posible implementar en la práctica. No se ha logrado la apropiación del currículo a nivel nacional por parte de los equipos docentes; esta es una de las principales limitaciones para su implementación además de la escasa asignación de recursos. Con relación a la lectura emergente, la investigación encuentra que pese a que a nivel de currículo y política se han incorporado algunas áreas claves como la comprensión oral, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita, los métodos de enseñanza continúan siendo tradicionales en la mayoría de los casos, silábicos e implementados de manera homogénea para todas las niñas y niños sin diferenciar ritmos y características de aprendizaje. Las habilidades de lectoescritura adquiridas por la primera infancia revelan grandes desigualdades asociadas al acceso y calidad de la educación inicial y parvularia que se recibe.

■ El trabajo docente vinculado a la primera infancia se desarrolla en condiciones de precariedad y estrés laboral. La docencia en general y en mayor medida la que se ejerce para la educación de la primera infancia, continúa siendo poco reconocida como se revela en las condiciones salariales, prestaciones y oportunidades de formación, por lo que la carrera continúa siendo poco atractiva para profesionales que, por su perfil, podrían contribuir en esta área. Asimismo,

no se cuenta con programas de formación continua de manera sistemática que abarque el total del personal docente. El perfil de la persona docente que atiende primera infancia es muy heterogéneo, prevaleciendo que son mujeres en su mayoría, pero en cuanto a nivel educativo, posibilidades de formación, edades y condiciones es diverso. La adaptación de los docentes a nuevos currículos y metodologías ha sido un desafío ya que no se generan las condiciones adecuadas para realizar estos procesos.

■ El desarrollo de la socioafectividad en la niñez salvadoreña está influenciada por los altos niveles de violencia y por las condiciones socioeconómicas en que viven las familias y comunidades, lo cual afecta sus entornos y los procesos de aprendizaje. Aunque a nivel de política y programas de estudio la socioafectividad está incluida, las estrategias no han conducido a acciones que generen cambios en los equipos docentes, familias y entornos.

■ La infraestructura, espacios y mobiliarios dependen en gran medida de los prestadores de servicios. A nivel de sistema público hay grandes carencias en estos aspectos y poca asignación de recursos para subsanarlas. Esta situación se asocia a la poca inversión que se realiza para la implementación de la política educativa para la primera infancia.

- Se reconoce a la familia como actor protagónico, pero la participación de esta continúa abordándose de manera tradicional, basada en la presencia en actividades. La familia no es parte de los procesos de formación sobre lectoescritura emergente y desarrollo de la socioafectividad. Las estrategias y metodologías siguen siendo tradicionales, fundadas en modelos conductistas y poco apegadas a las características de las familias y comunidad. La salud y la nutrición son reconocidas en la política como factores claves para el desarrollo de la primera infancia, sin embargo, a nivel de estrategia no hay mecanismos estandarizados de coordinación, y por ello se depende de la capacidad de gestión del cuerpo docente.





## Limitaciones

- Al considerar las conclusiones de la investigación, conviene tomar en cuenta algunas limitaciones del proceso. Primeramente, las actividades se realizaron a lo largo del año 2020, periodo en el que el planeta se vio afectado por la pandemia del COVID-19. Las medidas sanitarias adoptadas en los países donde se condujo el estudio limitaron la comunicación presencial con informantes clave, tanto para solicitar documentos como para realizar entrevistas cara a cara; por tanto, se realizaron por vía virtual. Asimismo, no fue posible hacer visitas de campo para observar la implementación de las políticas descritas en los documentos a los cuales se tuvo acceso, lo que deja la posibilidad de que algunos documentos no se identificaron por este motivo.
- Otra limitación fue la ausencia de documentos declarativos de las políticas y, en el caso de los existentes, que no siempre son de acceso público. También hubo casos de falta de información de la implementación de una política en particular; la falta de evidencia local limitó profundizar algunos hallazgos.
- Estas limitaciones no invalidan los hallazgos; indican las áreas de mejora y el potencial de esta investigación para la formulación de nuevas preguntas y el desarrollo de estudios posteriores.



# Recomendaciones

La investigación permitió conocer los avances en la política educativa de primera infancia en la última década, así como muchas áreas de mejora para los próximos años. Con el fin de continuar aportando a esta mejora se recomienda:

- Diseñar una estrategia para financiar la programación de la primera infancia en consonancia con las políticas educativas construidas a nivel de país.
- Realizar un ejercicio de evaluación de las políticas educativas de primera infancia que se han implementado en los últimos 10 años con el fin de identificar los aprendizajes y buenas prácticas que puedan tomarse como base para la implementación de las políticas actuales.
- Identificar las acciones o estrategias que han funcionado a nivel local y comunitario en la atención a la primera infancia, con énfasis en buenas prácticas de implementación de la política educativa.
- Dar continuidad a los esfuerzos de trabajo articulado entre sectores y organizaciones que cuentan con experiencia en primera infancia, retomando las buenas prácticas y mejorando aquellas que no han logrado desarrollarse hasta el momento.
- Fortalecer el sistema nacional de supervisión ampliando y capacitando al personal en el uso de los sistemas de monitoreo y evaluación. Al mismo tiempo, se debe generar un sistema de información que permita el monitoreo de los avances.
- Realizar esfuerzos por establecer un registro único de identidad para las niñas y niños que permita dar seguimiento a las diversas atenciones que reciben por parte del Estado, pero al mismo tiempo que permita ser un sistema de monitoreo del desarrollo de la primera infancia.
- Continuar con los programas de capacitación a educadores y docentes en el uso de metodologías activas implementadas en la primera infancia y sobre el aprendizaje de la lectoescritura emergente.
- Construir un registro de buenas prácticas de lectoescritura emergente que permita al personal docentes conocer y motivar la transformación de su práctica de enseñanza-aprendizaje en el aula o a nivel comunitario.

- Mejorar los perfiles profesionales del cuerpo de docentes y personas vinculadas a la educación de la primera infancia, programas de gestión y liderazgo que incluyan mejoras en la formación inicial, continua, intercambios, pasantías y estímulos.
- Evaluar y promover reformas a la Carrera Docente que permitan mejorar las condiciones sociales y económicas en las que se realiza la profesión con el fin de dignificarla y elevar su reconocimiento social.
- Desarrollar un programa de acompañamiento a educadores y docentes en salud mental que les permita canalizar las situaciones de estrés de sus entornos y capacitarse en estrategias para el desarrollo de la socioafectividad en la primera infancia. Esto incluye formación en educación social como estrategia para dar acompañamiento en entornos con altos niveles de violencia.
- Desarrollar una estrategia de mejora de los espacios y ambientes de atención a la primera infancia que incluya la participación de las familias, comunidades, sectores privados y ONGs.
- Diseñar una estrategia de articulación para los programas de salud y nutrición a implementarse en los diversos espacios de atención de la primera infancia, que incluya la capacitación y ampliación del personal.
- Impulsar políticas sociales dirigidas a la familia que permitan garantizar que estas cuenten con las condiciones adecuadas para el cuidado y acompañamiento de la primera infancia.
- Promover un programa de investigación sobre la educación en primera infancia, a través de estímulos financieros y de formación que animen la participación de personas interesadas en el tema.
- Contar con un sistema que fomente y apoye la investigación, sistematización e innovación permanente, como respaldo a la mejora continua de los diferentes procesos hacia la calidad en educación y el desarrollo integral de niñas y niños. El sistema deberá impulsar esfuerzos de investigación desde lo local hasta lo nacional, es incorporar en los mismos a universidades, e instituciones públicas y de la sociedad civil.



# Referencias Bibliográficas

- Academia Norteamericana de Pediatría. (1998). Guidance for Effective Discipline. *Pediatrics*, 101(4), 723–728.
- Adams, J., Bateman, B., Becker, F., Cresswell, T., Flynn, D., McNaughton, R., Oluboyede, Y., Robalino, S., Ternent, L., y Sood, B. G. (2015). Effectiveness and acceptability of parental financial incentives and quasi-mandatory schemes for increasing uptake of vaccinations in preschool children: systematic review, qualitative study and discrete choice experiment. *Health Technology Assessment*, 19(94), 1–176.
- Adlerstein, C., Manns, P., y González, A. (2016). Pedagogías para habitar el jardín infantil. Construcciones desde el Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje. *Ediciones UC*.
- Adonis Nuñez, L., Antúnez Contreras, D., Muñoz Villegas, E., y Negrete León, N. (2009). *Liderazgo de la educación de párvulos, como factor preponderante, en la implementación de la reforma en educación parvularia* [Universidad de Chile]. <https://bit.ly/3iqwXEO>
- Alaniz-Hernández, C. (2014). Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes. *Espiral (Guadalajara)*, 21(59), 29-67.
- Alcántara, J. R. (2009). La in/tensión de la palabra: Oralidad y teatralidad. En I. Contreras Islas (Ed.), *Escritos sobre oralidad* (Universida, pp. 57–69). Ibero.
- Amar Amar, J. J., Palacio Sañudo, J. E., Madariaga Orozco, C. A., Abello Llanos, R., Reyes Aragón, C., Castro Correa, A. M. de, Lewis Harb, S., Martínez González, M., Utria Utria, L. M., Zanello Riva, L., Ferro Falquez, J. C., Jabba Molinares, D., y Ramos Ruiz, J. L. (2016). *Infantía: prácticas de cuidado en la primera infancia*. Editorial Universidad del Norte. <https://bit.ly/3i2ZW1W>
- Amunátegui Barros, L. (2007). Más sanos y seguros: material de apoyo para Jardines Infantiles y Salas Cuna. *Fundación Integra Chile*. <https://bit.ly/3noOkcv>
- Ansari, A., Pianta, R., Whittaker, J., Vitiello, V., y Ruzek, E. (2019). Starting Early: The Benefits of Attending Early Childhood Education Programs at Age 3. *American Educational Research Journal*.
- Aparicio, C., Perez, J., Ramirez, I., y Xiomara, L. (2018). Conocimientos, actitudes y prácticas sobre estimulación temprana de padres y cuidadores de niños y niñas de 3 a 5 años que reciben atención en la primera infancia. *Revista Salud y Desarrollo*, 2(1), 8–16.
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz Aguayo, Y., y Norbert Rüdiger, S. (2016). *Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten* (IDB-WP-665; IDB Working Paper Series).
- Arlemalm Hagser, E., y Elliot, S. (2017). Special Issue: Contemporary Research on Early Childhood Education for Sustainability. *International Journal of Early Childhood*, 49, 267–272. <https://bit.ly/3uNdQdj>
- Arteaga González, P., Hermosilla-Ávila, A., Mena Bastías, C., y Contreras Contreras, S. (2018). Una Mirada a la Calidad de Vida y Salud de las Educadoras de Párvulos. *Ciencia y Trabajo*, 20(61). <https://bit.ly/3F91G36>
- Artiles, A. (2011). *Educación Inicial y Preprimaria. Síntesis de la Evidencia Internacional*.
- Bachrach, S. J. (2016). *Individualized Education Programs (IEPs): Tips for Teachers*. Nemours Kids Health. <https://kidshealth.org/en/parents/iep.html>
- Baker-Henningham, H., y Lopez Boo, F. (2010). *Early childhood stimulation interventions in developing countries: A comprehensive literature review* (IDB-WP-213).

- Banco Interamericano de Desarrollo y El diálogo Liderazgo para las Américas. (2017). *La calidad de los servicios de desarrollo infantil en América Latina*.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2015). *No todos los pajaritos son amarillos*.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2015). Asignación y gestión de los profesores. En *Profesores Excelentes* (p. 39).
- Barton, E. E., Lawrence, K., y Deurloo, F. (2011). Individualizing Interventions for Young Children with Autism in Preschool. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2011 42:6, 42(6), 1205–1217. <https://doi.org/10.1007/S10803-011-1195-Z>
- Bennett, J. (2004). *Currículo para el cuidado y la educación de la primera infancia*.
- Berlinski, S., y Schady, N. (2015). Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas. En *Banco Interamericano de Desarrollo*. <https://doi.org/10.1016/j.ijcard.2013.03.031>.
- Bilton, C., y Tillotson, S. (2018). Improving Literacy in key stage 1. Guidance Report. En *The Education Endowment Foundation*.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Blakemore, S.-J., y Frith, U. (2000). Blakemore S-J y Frith U. The Implications of Recent Developments in Neuroscience for Research on Teaching and Learning. Report to the Teaching and Learning Research Programme. London: Economic and Social Research Council. *Journal of The Institute Training and Occupational Learning*, 2 N.2, 23–44.
- Blanco, R. (2012). Educación inclusiva y atención a la diversidad. En V. Peralta y L. Hernández (Eds.), *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (pp. 80–86). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J., y James, W. (2009). Desarrollar profesores de excelencia. En *Profesores Excelentes* (p. 34).
- Branch, G., Rivkin, S., y Hanushek, E. (2013). School Leaders Matter. *Education Next*, 13(1), 1–8. <https://stanford.io/3B0HX30>
- Bravo-Sanzana, M., Salvo, S., y Mieres-Chacaltana, M. (2015). *La importancia de la salud emocional en la escuela, un factor a considerar para la mejora de la salud mental y los logros en el aprendizaje*.
- Bruns, B., y Luque, J. (2015). *Profesores Excelentes* (B. I. de R. y F. Mundial (ed.)). <https://bit.ly/2WyattM>
- Bundy, D., Burbano de Lara, C., Grosh, M., Gelli, A., Jukes, M., y Drake, L. (2011). Reconsiderando la alimentación escolar Programas de protección social, desarrollo infantil y el sector educativo. *World Bank Publications*.
- Bush, T., Robinson, V., Spillane, J., Ortiz, M., Ryan, J., Giles, D., Cuéllar, C., Sun, J., Fink, D., Lambert, L., y Oplatka, I. (2017). *Liderazgo Educativo en las Escuelas: nueve miradas* (J. Weinstein (ed.); Centro de). Universidad Diego Portales.
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado Bode, S., y Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*.
- Cárdenas Restrepo, A. B., y Gómez Díaz, C. M. (2014). Sentido de la educación inicial. En *MINISTERIO DE EDUCACIÓN* (Issue 20). Ministerio de Educación Nacional. <https://bit.ly/3B4KgSR>
- Cardona Gómez, L. M. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 52(1), 174–184.
- Castedo, M. L. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, 16, 8325–8637.
- Cattaneo, M., Galiani, S., Gertler, P., Martinez, S., y Titiunik, R. (2009). Housing, health, and happiness. *American Economic Journal: Economic Policy*, 1(1), 75–105. <https://bit.ly/3onvfrl>
- CECC y SICA (2013). *La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura como factores del fracaso escolar*. El Salvador
- CECC y SICA (2018). *Recopilación de buenas prácticas educativas locales de Guatemala, Honduras y El Salvador en materia de atención a la primera infancia, pre-escolar, baja secundaria, formación y actualización de educadores, en el marco de la Propuesta de Territorialización*. El Salvador.
- CEPAL y UNICEF (2006). *Desnutrición infantil en América Latina y el Caribe*.
- Cerisara, A. B. (2002). Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional. *São Paulo: Cortez*.
- Cervera, J. (1996). *La lengua oral en la educación infantil* (pp. 9–22). Lenguaje y textos. <https://bit.ly/3FfsWwH>
- Chingos, M., y Peterson, P. (2015). Inducción de los profesores. En *Profesores Excelentes* (p. 34).

- Concha Albornoz, C. (2007). Claves para la Formación de Directivos de Instituciones Escolares. *REICE*, 5(5). <https://bit.ly/2WEkItls>
- Condemarín, M. (1986). Iniciación temprana en la lectura: Interrogantes y respuestas. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 7(2). <https://bit.ly/2HmWrjB>
- Condemarín, M., y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias Lingüística y comunicativas* (C. Alvarez Viera (ed.); 1st ed.). <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PET/article/view/143>
- Conti, G., y Heckman, J. J. (2012). *The Economics of Child Well-Being*. <http://www.nber.org/papers/w18466>
- Cormack Kynch, M., y Fujimoto Gómez, C. (1992). *Estado del Arte de la Atención del Niño menor de Seis Años en América Latina y el Caribe*. <https://bit.ly/3uRFh5G>
- Correia Naidine, C., Aguiar, C. C., y Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76–88.
- Cruz, L., y Gonzales, J. U. (2016). Análisis de los marcos jurídicos en materia de alimentación escolar El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua. *Organización de Las Naciones Unidas Para La Alimentación y La Agricultura*. <https://bit.ly/3ioOAon>
- Cubero, J., Costillo, E., Franco, L., Calderón, A., Santos, A., Padez, C., y Ruiz, C. (2012). La alimentación preescolar: educación para la salud de los 2 a los 6 años. *Enfermería Global*, 11(27), 337–345. <https://bit.ly/3A8Vggy>
- Cuéllar-Marchelli, H. (2015). El estado de las políticas públicas docentes. *San Salvador, SV: FUSADES*.
- Cummins, J. (1976). *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses*. 9, 1–43.
- Dadvanda, P., Nieuwenhuijsen, M., Esnaola, M., Fornsa, J., Basagaña, X., Alvarez-Pedrerol, M., Rivas, I., López-Vicente, M., De Castro Pascual, M., Su, J., Jerrett, M., Querol, X., y Sunyer, J. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(26), 7937–7942. <https://doi.org/10.1073>
- Dardis, M., Koharchik, L., y Dukes, S. (2015). Using the health belief model to develop educational strategies to improve pertussis vaccination rates among preschool staff. *NASN School Nurse*, 30(1), 20–25.
- Dehaene, S. (2009). *Reading In the Brain: The New Science of How We Read* (P. Group (ed.)).
- Dehaene, S. (2015). Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula. En *Siglo veintiuno*. Siglo veintiuno.
- Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., y Nunes Filho, G. (2010). How Learning to Read Changes the Cortical Networks for Vision and Language. *Science*, 330(6009), 1359–1364.
- Diálogo Interamericano y Empresarios por la Educación. (2019). *Guatemala: Informe de Progreso de Políticas de primera infancia*.
- Dobkin, C., y Ferreira, F. (2009). Do school entry laws affect educational attainment and labor market outcomes? *Economics of Education Review*, 29(1), 40–54. <https://bit.ly/3FehlZE>
- Dodici, B., Draper, D., y Peterson, C. (2003). Early parent–child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 124–136. <https://bit.ly/3B0sQXn>
- Dwyer, J., y Neuman, S. (2008). Selecting books for children birth through four: A developmental approach. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 489–494. <https://bit.ly/3l3Ui0V>
- Elvir, A. P., y Asencio, C. L. (2006). *La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafíos y perspectivas* (2007/ ED/EFA/MRT/PI/28). UNESCO. <https://bit.ly/3on1VSd>
- Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., Mello, M. C. de, Gertler, P. J., Kapiriri, L., Martorell, R., y Young, M. E. (2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, 369(9557), 229–242. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60112-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60112-3)
- Escolar Llamazares, M. del C., De la Torre Cruz, T., Huelmo García, J., y Palmero Cámara, C. (2017). Educación emocional en los profesores de Educación Infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos*, 20, 113–125. <https://doi.org/10.18172/con.2994>
- Feigelson, M. (2011). ¿Qué hace Blancanieves por aquí? Derechos humanos, discriminación y diversidad en la primera infancia. En J. Palacios y E. Castañeda (Eds.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Metas educativas 2021*.
- Ferreira Davis, L. C., Rossa Nunes, M. M., Albiéri de Almeida, P., Ferreira da Silva, A. P., y Cedro de Souza, J. (2011). *Formação Continuada De Professores Em Alguns Estados E Municípios Do Brasil*.

- Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida*, 4(2), 53–64.
- Ferreiro, E. (1998). Alfabetización: teoría y práctica. *Siglo XXI*.
- Ferreiro, E., y Gómez, M. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (Siglo XXI (ed.)).
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (Siglo veintiuno editores (ed.)).
- Ferrer, Á. (2019). Donde todo empieza. En *Save the Children* (M-30630–2019).
- Figuroa Pedraza, D., y Lucema, S. de A. (2005). La alimentación escolar analizada en el contexto de un programa. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 14(26), 28–29.
- Fitzpatrick, M., Benson, C., y Bondurant, S. (2020). *Beyond Reading, Writing, and Arithmetic: The Role of Teachers and Schools in Reporting Child Maltreatment* (No. w27033). <https://bit.ly/3Dk2bWr>
- Flores Lázaro, J. C., Ostrosky Shejet, F., y Lozano Gutiérrez, A. (2012). Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales-2. En *Manual Moderno*.
- Flórez Romero, R., Restrepo, A., y Schwanenflugel, P. (2006). *Alfabetismo Emergente. Investigación, teoría y práctica*. (Universidad Nacional de Colombia (ed.)). Facultad de medicina. <https://bit.ly/39VYyZN>
- Fonseca Estupiñan, G. P., Rodríguez Barreto, L. C., y Parra Pulido, J. H. (2016). Relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico por asignaturas en escolares de 6 a 12 años. *Hacia Promoción de La Salud*, 21 N. 2(2), 41–58. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2016.21.2.4>
- Fuster, J. (2002). Physiology of executive functions: The perception-action cycle. *D. T. Stuss y R. T. Knight (Eds.), Principles of Frontal Lobe Function*, 96–108. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195134971.003.0006>
- Gallagher, K. C. (2005). Brain research and early childhood development: A primer for developmentally appropriate practice. *National Association for the Education of Young Children*, 60(4), 12–21.
- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeerch, C., Walker, S., Chang, S., y Grantham- McGregor, S. (2014). Labor Market Returns to an Early Childhood Stimulation Intervention in Jamaica. En *HHS Public Access. Science*. <https://doi.org/10.1126/science.1251178>.
- González, E. (2002). *Educación en la afectividad*. Facultad de Educación, Universidad Complutense. [http://www.surgam.org/articulos/504/12\\_Educacion\\_en\\_la\\_Afectividad.pdf](http://www.surgam.org/articulos/504/12_Educacion_en_la_Afectividad.pdf)
- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Enunciación*, 8(1), 77–98.
- Goodman, Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 18(58), 29–42. <https://bit.ly/2F6Skun>
- Goodman, Y., y Altwerger, B. (1981). *Print Awareness in Preschool Children. A study of the Development of Literacy in Preschool Children* (Occasional Paper no.º 4. Program in Language and Literacy).
- Granada, M., Pomés, M. P., y Jofré Bustos, P. (2014). La enseñanza explícita: una oportunidad para facilitar el aprendizaje. En P. Morales, E. Saavedra, G. Salas, y C. Cornejo (Eds.), *Aprendizaje. Miradas desde la Psicología Educativa* (1ra ed., pp. 109–126). Universidad Católica del Maule. <https://bit.ly/3D4LxJX>
- Grande Fariña, P., y Gonzáles Noriega, M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 26(1133–2654), 145–162.
- Grau Tarruell, M., y Vilà Santasusana, M. (2005). La competencia prosódica y la comunicación no verbal. En M. Grau Tarruell, J. Palou Sangrà, M. Vilà Santasusana, C. Ballesteros Gómez, J. M. Castellà Lidon, y A. Cros Alavedra (Eds.), *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 89–100). Graó.
- Grau, V., Preiss, D., Strasser, K., Jadue, D., y Müller, M. (2018). *Juego guiado y educación parvularia: Propuestas para una mejor calidad de la educación inicial* (pp. 251–282). Facultad de Ciencias Sociales.
- Grindal, T., Bonnes, J., Hrokazu, Y., Holly, S., Greg, D., y Shonkoff, J. (2016). The Added Impact of Parenting Education in Early Childhood Education Programs: A Meta – Analysis. *Children and Youth Services Review*. <https://bit.ly/3oxgMJJ>
- Grunfeld, D. (2012). *La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años: Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas*. Universidad Nacional de La Plata.
- Guardia, P. (2018). ¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura?: Evidencia desde revisiones sistemáticas y plataformas What Works. *MINEDUC*, 41. <https://bit.ly/3mmgnHz>

- Guil Bozal, R., Mestre Navas, J. M., y Foncubierta, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(3).
- Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., de la Torre, G. G., y Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4). <https://bit.ly/3zZ8NHu>
- Gustafsson-Wright, E., Smith, K., y Gardiner, S. (2017). *Public-Private Partnerships in Early Childhood Development: The Role of Publicly Funded Private Provision*. <https://brook.gs/3l8NbCY>
- Gutiérrez Moret, M., Ibáñez Martínez, R., y Aguilar Moya, R. (2013). Apuesta por la formación de competencias desde la inteligencia emocional. Reflexiones sobre su importancia en la docencia. *Edetania*, 44, 77–92.
- Hall, G., y Patrinos, H. (2005). *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*. <https://bit.ly/3oHntJx>
- Hallman, K., y Peracca, S. (2007). Indigenous Girls in Guatemala: Poverty and Location. En M. Lewis y M. Lockheed (Eds.), *Exclusion, Gender and Schooling: Case Studies from the Developing World*. Center for Global Development. <https://bit.ly/3DaQwsP>
- Hamre, B. K., Pianta, R., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J., Howes, C., LaParo, K., y Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88–123.
- Hanemann, U., McCaffery, J., Newell-Jones, K., y Scarpino, C. (2017). Learning Together across Generations: Guidelines for Family Literacy and Learning Programmes. *UNESCO Institute for Lifelong Learning*. <https://bit.ly/2ZRPQCV>
- Hanushek, E., y Rivkin, S. (2015). Inducción de los profesores y períodos de prueba. En *Profesores Excelentes* (p. 179).
- Hart, B., y Risley, T. (2003). The early catastrophe: The 30-million-word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4–9. <https://bit.ly/364mcm0>
- Harte, H. A. (2010). The project approach: a strategy for inclusive classrooms: *Educational Research*, 13(3), 15–27. <https://bit.ly/3a1SdMI>
- Heckert, J., Leroy, J., Olney, D., Richter, S., Iruhiriyi, E., y Ruel, M. (2020). The cost of improving nutritional outcomes through food-assisted maternal and child health and nutrition programmes in Burundi and Guatemala. *Maternal and Child Nutrition*, 16(1). <https://bit.ly/3a5pJ4o>
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. University of Tampere.
- Heikka, J., Halttunen, L., y Waniganayake, M. (2018). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care*, 188(2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1207066>
- Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A., y Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia: un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67–73. <https://bit.ly/3BhKZzS>
- Hernández-del Campo, M., Quezada- Bravo, A., y Venegas-Mejía, M. (2016). Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión. *Educación y Educadores*, 19(3), 357–369. <https://bit.ly/3izPheX>
- Hooker, K., y Fodor, I. (2008). Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review*, 12(1), 75–91. <https://bit.ly/3isanf6>
- Hujala, E., Eskelinen, M., Keskinen, S., Chen, C., Inoue, C., Matsumoto, M., y Kawase, M. (2016). Leadership Tasks in Early Childhood Education in Finland, Japan, and Singapore. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 406–421. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1179551>
- Humphries, M., Williams, B., y May, T. (2018). Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms. *Journal of Applied School Psychology*, 34(2), 157–179. <https://bit.ly/3otBVEA>
- Interamericano, D. (2020). Informe de progreso de políticas de primera infancia. En *UNICEF Diálogo Interamericano*.
- ISNA (2017). *Programa de atención integral a la primera infancia*. San Salvador.
- Jiménez Castro, L. M. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Educación*, 32(1), 63–76.
- Jiménez Ochoa, E. (2011). *Pedagogía multidimensional, currículo "socio-afectivo", aulas abiertas y evaluación en los procesos de aprendizaje para educación inicial, preescolar y básica primaria* (Ediciones Pléyade (ed.); 1st ed.). <https://bit.ly/3uxHR0t>

- JUNJI, J. de J. I. (2010). Referente curricular. *Santiago de Chile*. <https://bit.ly/3A30Z7B>
- Justice, L. (2010). La Lectoescritura y su Impacto en el Desarrollo del Niño: Comentarios sobre Tomblin y Sénéchal. Enciclopedia *Sobre El Desarrollo de La Primera Infancia*, 2, 4. <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2468/la-lectoescritura-y-su-impacto-en-el-desarrollo-del-nino-comentarios-sobre-tomblin-y-senechal.pdf>
- Kaufman, A. M., y Lerner, D. (2015). *Seminario: Acerca de la evaluación. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior*.
- Kim, Y., Boyle, H., Simmons Zuilkowski, S., y Nakamura, P. (2016). *Landscape Report on Early Grade Literacy*.
- Kishimoto, T. M. (2002). Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. En A. L. (org. Machado (Ed.), *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. Cortez.
- Kramer, S. (2005). *Profissionais da educação infantil: gestão e informação*.
- Larraín Antonia, K. S., López de Lerida, S., y Lissi, M. R. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *Pshyke*, 19(1), 199–211. <https://bit.ly/39XIRC�>
- Larraín Antonia, K. S., y Lissi, M.-R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, 33(3), 379–383.
- Lerner, R. M., Lewin-Bizan, S., y Warren, A. E. A. (2011). *Concepts and theories of human development*. Developmental Science. <https://psycnet.apa.org/record/2010-22284-001>
- Llach, J. (2017). *El rol de la educación inicial y del primer ciclo de la escuela primaria en la primera infancia: diagnóstico y políticas*. 81–91. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education->
- Loeb, S., Kalogrides, D., y Béteille, T. (2012). Effective Schools: Teacher Hiring, Assignment, Development, and Retention. *Education Finance and Policy*, 7(3), 269–304. <https://bit.ly/3is78V2>
- Lonigan, C., Burgess, S., y Anthony, J. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596–613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>
- López -Cassá, É. (2019). *Educación Emocional. Programa 3 -6 años*. (3ra edición). Wolters.
- López de Maturana, S. (2010). Maestros en el Territorio. *Universidad de La Serena*.
- Mairena, D., y Vijil Morán, A. (2019). Lectoescritura inicial: una transición con sentido. *Revista UVG*, 39(51). <https://bit.ly/3D4lhiP>
- Maluccio, J., Hoddinott, J., Behrman, J., Martorell, R., Quisumbing, A., y Stein, A. (2009). The impact of improving nutrition during early childhood on education among Guatemalan adults. *The Economic Journal*, 119(537), 734–763. <https://bit.ly/3irwVwD>
- Mamani Ortiz, Y., Choque Ontiveros, M. del C., y Rojas Salazar, E. G. (2014). Estado nutricional y su relación con el coeficiente intelectual de niños en edad escolar. *Gaceta Médica Boliviana*, 37(1), 6–10. <https://bit.ly/3a1P8fC>
- Manhey Moreno, M. (2014). Currículo en educación infantil y diversidad: un tema pendiente. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 113–135. <https://bit.ly/39Z0jFJ>
- Martalock, P. (2012). What is a wheel?" the image of the child: Traditional, project approach, and Reggio Emilia perspectives. *Dimensions of Early Childhood*, 40(3), 3–12. <https://bit.ly/3oprmT6>
- Martyniak, M., y Pellitteri, J. (2020). The Effects of Short-Term Emotional Intelligence Training on Preschool Teachers in Poland. *Psychologjske Teme*, 29(1), 85–94. <https://bit.ly/3zti9ei>
- Mejía-Arauz, R., y Quiñones, G. (2018). *Early Childhood Education and Development in Latin America* (pp. 789–793). [https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7\\_38](https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_38)
- Melgosbee. (2010). *Concepts of Print* (Phonological Awareness (ed.)). Megosliteraryreferenceproject. <https://bit.ly/3zWlQIK>
- Michigan Association of Intermediate School Administrators General Education Leadership Network Early Literacy Task Force (MAISA- GELN). (2016) Essential instructional practices in early literacy: K to 3, University of Michigan
- Mi-Hwa, P., Ashwini, T., y Neumann, J. (2019). Emotional scaffolding in early childhood education. *Educational Studies*, 46(5), 570–589. <https://bit.ly/2YcrT05>
- Mikulic, I. M. (2013). La educación emocional y social en Argentina: entre certezas y esperanzas. In *Educación emocional y social: análisis internacional: informe Fundación Botín 2013*.

- Ministerio de Educación (2013). *Fundamentos curriculares de la primera infancia. Programas de educación y desarrollo. Nivel de educación inicial y parvularia*. El Salvador.
- Ministerio de Educación. (2009). *Programa de escuela de padres y madres de familia: alimentemos bien a la familia*.
- Ministerio de Educación. (2018). Orientaciones para elaborar un reglamento interno en educación parvularia. En *Sub Secretaría de Educación Parvularia*.
- Ministerio de Educación. (n.d.). *Manual de Protocolos de Seguridad y Cuidado Infantil*.
- Ministerio de Salud, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Encuesta de mujeres, niñez y adolescencia 2018 (EMNA)*. <https://uni.cf/3ELkLYe>
- Ministerio de Salud, Instituto Nacional de Salud, DIGESTYC, y UNICEF. (2015). *Encuesta Nacional de Salud. Resultados principales*.
- Mir Pozo, M., Batle Siquier, M., y Hernández Ferrer, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Investigación, Innovación, 1*(1).
- Missall, K. N., Mcconnell, S. R., y Cadigan, K. (2006). Early literacy development: Skill growth and relations between classroom variables for preschool children. *Journal of Early Intervention, 29*(1), 1–21.
- Montealegre, R., y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología, 9*(1), 25–40.
- Moreno, A., Nagasawa, M., y Schwartz, T. (2019). Social and emotional learning and early childhood education: Redundant terms? *Contemporary Issues in Early Childhood, 20*(3), 221–235. <https://bit.ly/3D1v49m>
- Mujica Johnson, F., y Toro Oyarzún, M. A. (2019). Formación afectiva en la educación parvularia de Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa, 10*(2), 57–71. <https://bit.ly/3D616Bd>
- Múnica Cavadas, L. (2014). Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia. *Saber, Ciencia y Libertad, 9*(1), 147–156. <https://bit.ly/3op4hzW>
- NAEYC, y NAECS/SDE. (2003). Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation. *Position Statement, 1–5*.
- Navarro, F. M. (2014). *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina. Igualdad para hoy y mañana*.
- Nelson, J. D. (2020). Relationships of (Re)imagining: Black Boyhood, the Race-gender Discipline Gap, and Early-childhood Teacher Education. *The New Educator, 16*(2), 122–130. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2020.1739932>
- Neuman, M., y Bennett, J. (2001). Starting Strong: Policy Implications for Early Childhood Education and Care in the U.S. *Phi Delta Kappan, 83*(3), 246–254. <https://bit.ly/3Bfkiw3>
- Neuman, S. B. (2001). The role of knowledge in early literacy. *Reading Research Quarterly, 36* No.4, 468–475.
- Nevills, P., y Wolfe, P. A. (2009). *Building the Reading Brain, PreK-3* (Corwin Press (ed.); 2 edición).
- Noboa, C., Parada, C., y Parada, M. (2018). *Prácticas dentro del hogar y salud en la primera infancia. Análisis para Uruguay a partir de la ENDIS*. <https://bit.ly/3zjXzge>
- Objetivos de Desarrollo Sostenible. (2015). *Metas de Objetivo 4*. Programa de Las Naciones Unidas Para El Desarrollo. <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>
- Oficina Internacional de Educación y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular*.
- Oficina Nacional de Estadísticas, y UNICEF. (2015). Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples - Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2014. In *Resultados Principales*. Santo Domingo.
- Olney, D., Leroy, J., Bliznashka, L., y Ruel, M. (2018). PROCOMIDA, a food-assisted maternal and child health and nutrition program, reduces child stunting in Guatemala: a cluster-randomized controlled intervention trial. *The Journal of Nutrition, 148*(9), 1493–1505. <https://bit.ly/2Zlflbw>
- Organización Internacional del Trabajo. (2012). *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia*.
- Organización Mundial de Salud, UNICEF, World Bank Group, ECDAN, The Partnership for Maternal, y Newborn and Child Health. (2018). Cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia. In OMS. [www.nurturing-care.org](http://www.nurturing-care.org)
- Otto, B. (2015). *Literacy development in early childhood: Reflective teaching for birth to age eight* (Waveland Press (ed.)). <https://doi.org/1478631120>

- Oyo-lta, A. W., Oringanje, C., Nwachukwu, C., Oduwole, C., y Olabisi Meremikwu, M. (2016). Interventions for improving coverage of childhood immunisation in low-and middle-income countries. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 7, 33–47. <https://bit.ly/3DbHv2J>
- Palmer, G. (2008). Developing an early childhood curriculum with standards in mind. In P. Puamau y F. Pene (Eds.), *Early Childhood Care and Education in the Pacific* (pp. 123–134). Institute of Education.
- Palmer, G. (2015). Curricula in early childhood care and education. En M. Marope y Y. Kaga (Eds.), *Investing against evidence. The global state of early childhood care and education* (pp. 249–268). UNESCO. <https://bit.ly/3lj9ztw>
- Pardo, M., y Adlerstein, C. (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. In *Documento de trabajo para la Estrategia Regional sobre docentes OREALC - UNESCO*.
- Pastén Vega, C. (2017). *Liderazgo educativo ejercido por directoras de jardines infantiles públicos de Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pearpoint, J., y Forest, M. (1992). Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for All Students. *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students.*, 19–36. <https://bit.ly/3E6N2Zz>
- Peralta Espinosa, M. V. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), 33–47.
- Peralta, M. V. (2003). *El desarrollo de una pedagogía de las oportunidades en los primeros tres años de vida*. <https://bit.ly/3D1kfnQ>
- Peralta, M. V. (2011). International Journal of Child Care and Education Policy Introduction 1. *Institute of Child Care and Education*, 17–27.
- Peralta, V., y Hernández, L. (2012). Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana. En OEI (Ed.), *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*.
- Pérez Fonseca, K. (2013). Alimentación escolar y las posibilidades de compra directa de la agricultura familiar, estudio nacional de Costa Rica. En *FAO, Costa Rica*.
- Pérez Pedraza, P., y Salmerón López, T. (n.d.). *Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación*.
- Pérez, L. O. V., y Flores, S. M. (2005). Alfabetización en niños preescolares: Factores que inciden en su desarrollo: estudio piloto. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(4), 18.
- Pernas Lázaro, E. (2009). *Animación a la lectura y promoción lectora. Guía para bibliotecas escolares*. 261–290.
- Picco, P., y Soto, C. (2013). Experiencias de educación y cuidados para la primera infancia. En *Temas de 0 a 3 años*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://bit.ly/3l0M3jQ>
- Pino, M., y Bravo, L. (2005). Visual Memory as Predictor of Reading Acquisition. *Psyche*, 14(1), 47–53. <https://bit.ly/3D1k242>
- Plana, M. D., y Fumagalli, J. (2013). Habilidades y conocimientos constitutivos de la alfabetización temprana: semejanzas y diferencias según el entorno social y las oportunidades educativas. *Interdisciplinaria*, 30(1), 5–24.
- Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y de la Adolescencia de El Salvador, 2013-2023. Consejo Nacional de la Niñez y de la Adolescencia (CONNA). 2013.
- Pozo Mir, M. L., Batle Siquier, M., y Hernández Ferrer, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica de Investigación Innovación Educativa y Socioeducativa*, 1(1), 45–68.
- Prieto Muñoz, K., Sáenz Enríque, E., y Frías Zapata, A. (2017). *El lenguaje escrito en preescolar. Consideraciones a partir de la práctica*.
- Pritchett, L., Banerji, R., y Kenny, C. (2013). Schooling Is Not Education! Using Assessment to Change the Politics of Non-Learning. *Center for Global Development*. <https://bit.ly/3zWFYvm>
- Programa de Salud en Centros de Cuidado Infantil en California. (2018). *Seguridad y salud preventiva en los entornos de cuidado infantil: Un plan de estudios para la formación de proveedores de cuidado infantil*.
- Puche Navarro, R., Orozco Hormaza, M., Orozco Hormaza, B. C., Correa Restrepo, M., y Corporación niñez y conocimiento. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. En *Revolución Educativa Colombia Aprende* (Issue 10). <https://bit.ly/3lmg6Dy>

- Quintero Arrubla, S. R., Gallego Henao, A. M., Ramírez Robledo, L. E., y Jaramillo Valencia, B. (2016). La formación integral de las maestras para la primera infancia: un reto inaplazable. *Zona Próxima*, 25, 22–33.
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. [http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura\\_primera\\_infancia.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf)
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, J., Filella Guiu, G., y Soldevila Benet, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3–6 años). *Cultura y Educación*, 17(1), 37–41.
- Rios-Saldaña, A., y Chávez Epiquén, A. (2020). La Grafomotricidad y su efecto en la Preescritura en niños de cinco años en la Institución Educativa Inicial N° 424 Jesús María –Manantay -Coronel Portillo –2018. *Revista Infoc*, 1(1), 1–14. <https://bit.ly/33A5TMs>
- Robledo-Castro, C., Amador-Pineda, L. H., y Ñáñez-Rodríguez, J. J. (2019). Políticas públicas e políticas educacionais para a primeira infância: desafios da formação de professores na educação infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 17(1), 169–191. <https://bit.ly/2XKd4RX>
- Rodd, J. (2013). Leadership in Early Childhood. En *Allen & Unwin*.
- Rodríguez de Pastorino, E. (2005). Enseñar o asistir ¿opuestos? *Educación Inicial*.
- Rodríguez, T. P. (2020). Habilidades socioemocionales, lectura y escritura en la transición de educación inicial a primer año escolar. *Cuadernos del CLAEH*, 39(111), 117–134. <https://doi.org/10.29192/claeh.39.1.6>
- Rogers, S. (2016). Positioning Play in Early Childhood Curriculum Pedagogy and Assessment. En L. H. Dominic Wyse y J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (Jude Bowen). SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA. <https://bit.ly/3A8GZkc>
- Rosa, A. N., y Rodríguez Arocho, W. (2016). Un modelo de educación en clave Vygotskiana: estudio piloto del desarrollo socioemocional de preescolares con el currículo “Key to learning.” *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(2), 334–352. <https://bit.ly/3EZREB8>
- Rosero Prado, A. L., y Mieles-Barrera, M. D. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas1. *Itinerario Educativo*, 66, 205–224.
- Sala Roca, J., y Abarca Castillo, M. (2002). La educación emocional en el currículum. *Teoría de La Educación*, 13, 209–232. <http://hdl.handle.net/10366/71918>
- Salazar, R., y Paredes, V. (2012). Vinculando juego, creatividad y educación para el arte. En *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (p. 68).
- Saz-Choxin, M. A. (2020). Lectoescritura inicial en contextos bilingües: una aproximación desde la teoría fundamentada. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4 (2), 46-61. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp46-61>
- Schneider, A., y Ramirez, V. R. (2008). *Primera Infancia Mejor: una innovación en política pública*. <https://bit.ly/3z2Kbx7>
- Secretaría de Educación de Chile. (2016). *Identidad y autonomía: Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*.
- Secretaría de Educación de Colombia. (2015). *Desarrollo Socioafectivo: Educar para la vida y en el afecto*. <http://www.sedbogota.edu.co>
- Shawartz, R., y Mehta, J. (2015). Asignación y gestión de los profesores. En *Profesores Excelentes* (p. 39).
- Shonkoff, J. (2015). The neurobiology of early childhood development and the foundation of a sustainable society. En *Investing against evidence*. (pp. 55–71).
- Shonkoff, J. (2017). *En breve la ciencia del desarrollo infantil*. Center of the Developing Child Harvard University.
- Siraj-Blatchford, I., y Hallet, E. (2014). Effective and Caring Leadership in the Early Years. En *Effective Leadership in the Early Years Sector (ELEYS)*.
- SISCA. (2012). *Consejo de la Integración Social Centroamericana, CIS*. <https://bit.ly/3nLvQDn>
- Snow, C. E. (1977). Mothers’ speech research: From input to interaction. *Talking to Children: Language Input and Acquisition*, 3149, 31–47. [https://www.researchgate.net/profile/Catherine-Snow-2/publication/246873029\\_Mothers\\_speech\\_research\\_From\\_input\\_to\\_interaction/links/548aea090cf225bf669f0dda/Mothersspeech-research-From-input-to-interaction.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Catherine-Snow-2/publication/246873029_Mothers_speech_research_From_input_to_interaction/links/548aea090cf225bf669f0dda/Mothersspeech-research-From-input-to-interaction.pdf)
- Snow, C. E. (2020). ProLEER 2020. Inaugural Talk by Catherine Snow, Professor, Harvard Graduate School of Education. -. En *YouTube*. <https://bit.ly/3ipwEdB>

- Snow, C. E., Griffin, P., y Burns, S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world.* - (Jossey-Bass (ed.)). PsycNET. <https://bit.ly/3A2QHEE>
- Snow, C., Burns, S., y Griffin, P. (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. En *National Academy of Sciences National Research Council*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416465.pdf>
- Soldevila Benet, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., y Agulló Morera, M. J. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educación*, 30(1), 159–167. <https://bit.ly/3ztPnKt>
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1–2), 23–55.
- Suárez González, J. V. (2014). Estudios sobre oralidad en primera infancia. *Diálogos Educativos*, 14, 150–160.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases curriculares Educación Parvularia*.
- Sulzby, E., y Teale, W. (1991). Emergent Literacy. *Handbook of Reading Research*, 2, 727–757.
- Teale, W., Hoffman, J., y Paciga, K. (2009). Early Literacy. Then and Now. En Routledge (Ed.), *Changing Literacies for Changing Times* (1<sup>st</sup> ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203875186-13>
- Terigi, F., y Perazza, R. (2006). Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/comunidad/ escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires. *Journal of Education for International Development*, 2(3).
- Texas Early Childhood Professional Development System. (2013). *Competencias Básicas de Texas de la Primera Infancia para Profesionales y Administradores*.
- Tickell, D. C. (2011). *The Early Years: Foundations for life, health and learning* (Crown (ed.)).
- Tucker, M. (2015). Asignación y gestión de los profesores. En *Profesores Excelentes* (p. 39).
- U.S. Bureau of Labor Statistics. (2008). Does the age at which children start school make a difference? *Monthly Labor Review*, 135(5). <https://bit.ly/3uBc52v>
- UNESCO. (2017). *La progresión de las competencias y valores de los niveles pre primario a la primaria contribuye a una exitosa transición*.
- UNICEF, Save the Children, Plan y FIECA (s/f). *Primera Infancia en El Salvador: Estado actual y perspectivas*. San Salvador.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. [www.unicef.es](http://www.unicef.es)
- UNICEF. (2019). *Un mundo listo para aprender: Dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia*.
- UNICEF. (2020). *Construir para que perdure. Un marco a favor de la educación preescolar de calidad y universal*.
- Van den Akker, J. (2010). Building bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices. *Beyond Lisbon*, 177–195.
- Van der Gaag, J. (2000). From Child Development to Human Development. En The International Bank for Reconstruction and Development y The World Bank (Eds.), *From Early Child Development to Human Development Investing in Our Children's Future*. <https://bit.ly/3isr4ad>
- Vandenbroeck, M. (2015). Meeting the challenges of inequality in and through ECCE. *UNESCO*, 105–118.
- Varela, K., Viecco, S. M., y Florez, S. L. (2014). Diseño y ejecución de actividades para la estimulación en conciencia fonológica en los niveles de prejardín y jardín. *Revista Del Instituto de Estudios Superiores En Educación*, 20, 47–58. <https://bit.ly/3oqTxBd>
- Vásquez de Velasco, C. (2012). *La Alimentación Escolar como Oportunidad de Aprendizaje infantil* (pp. 1–48). FAO. <http://www.fao.org/3/as231s/as231s.pdf>
- Vegas, E., Elacqua, G., Martínez, E., Bos, M. S., Hruskovec Gonzalez, K., Joo, C., Jaureguiberry, F., Mueller, L., y Contreras, R. (2016). *Documento de Marco Sectorial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano*.
- Vegas, E., y Umansky, I. (2005). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos*. Banco Mundial. <https://bit.ly/3iq30ti>

- Vila Mendiburu, I. (1999). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 41–60.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida* (Ediciones Universidad Católica de Chile (ed.)).
- Villalón, M., Rojas-Barahona, C. A., Förster, C. E., Valencia, E., Cox, P., y Volante, P. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. *Estudios Sobre Educación*, 21.
- Viloria, C. A., y Fernández González, A. (2016). Las prácticas de crianza de los padres: su influencia en las nuevas problemáticas en la primera infancia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 30–42. <https://bit.ly/3mpSTRU>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., y Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 9–13.
- Whitebook, M., Austin, L., Ryan, S., y Kipnis, F. (2012). *Center for the Study of Child Care Employment*. <https://bit.ly/2ZW515z>
- Wiesel, T. N., y Hubel, D. H. (1964). Extent of Recovery from the Effects of Visual Deprivation in kittens. *Harvard Medical School*, 1060–1072.
- Wright, C., Mannathoko, C., y Pasic, M. (2009). *Manual escuelas amigas de la infancia*. <https://bit.ly/3Fdy3gP>
- Yi-Hsuan, M., Monique Ancrum, A., Frydenberg, E., y Deans, J. (2020). Early childhood social-emotional learning based on the Cope-Resilience program: Impact of teacher experience. *Issues in Educational Research*, 30(2), 782–807. <https://bit.ly/3oDZBGp>





✉ [inforedlei@uvg.edu.gt](mailto:inforedlei@uvg.edu.gt)

📘 [@RedLeiCAC](https://www.facebook.com/RedLeiCAC)

🐦 [@RedLEI\\_org](https://twitter.com/RedLEI_org)

🌐 [/in/RedLEI](https://www.linkedin.com/company/RedLEI)

🌐 [www.red-lei.org](http://www.red-lei.org)