

Formación docente y prácticas pedagógicas en educación inicial: una revisión sistemática bajo el protocolo PRISMA

Teacher Training and Pedagogical Practices in Early Childhood Education: A Systematic Review under the PRISMA Protocol

Daysi Karina Robles Gómez

Ministerio de Educación Del Ecuador, Docente Investigador, Cuenca.
karina.roblesg@educacion.god.ec; <https://orcid.org/0009-0002-0033-2067>

Recepción: 28 de junio de 2026

Aceptado: 11 de agosto de 2026

Publicado: 30 de agosto de 2026

Cita sugerida: Robles Gómez, D. K. (2026). Formación docente y prácticas pedagógicas en educación inicial: una revisión sistemática bajo el protocolo PRISMA. DISCE. Revista Científica Educativa Y Social, 3(2), 170-184.
<https://doi.org/10.69821/DISCE.v3i2.127>

Autor de correspondencia: karina.roblesg@educacion.god.ec

Copyright: © 2026 Daysi Karina Robles Gómez; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0) 

RESUMEN

La educación inicial constituye la etapa fundacional del desarrollo humano y la formación de quienes la conducen incide de manera directa en la calidad de las experiencias de aprendizaje que reciben los niños y niñas de cero a cinco años. Sin embargo, la literatura advierte una brecha persistente entre el currículo prescrito y la práctica pedagógica efectivamente implementada en las aulas, así como vacíos importantes en la formación inicial y continua del profesorado de este nivel. El presente artículo tuvo como objetivo analizar sistemáticamente la evidencia científica disponible sobre la formación docente y las prácticas pedagógicas en educación inicial, con énfasis en el contexto ecuatoriano y latinoamericano. Se siguieron los lineamientos del protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021) para la identificación, el cribado, la evaluación de elegibilidad y la inclusión de estudios. La búsqueda se realizó en bases de datos como Scopus, Web of Science, Scielo, Redalyc y Dialnet, considerando publicaciones en español e inglés entre 2014 y 2026. De 612 registros identificados inicialmente, tras el proceso de depuración y evaluación de elegibilidad se incluyeron 20 estudios en la síntesis final. Los resultados evidencian cuatro categorías centrales: la formación inicial y continua del profesorado, las prácticas pedagógicas y metodologías activas en el aula, las competencias digitales docentes como dimensión emergente de la formación y el bienestar profesional como condición para la calidad del ejercicio pedagógico. Se concluye que la formación docente en educación inicial requiere programas contextualizados, sostenidos en el tiempo y articulados con la práctica de aula, de modo que se reduzca la brecha entre el currículo prescrito y el currículo vivido, particularmente en zonas rurales y en contextos de diversidad cultural como los que caracterizan a Ecuador.

PALABRAS CLAVE: formación docente, prácticas pedagógicas, educación inicial, revisión sistemática, PRISMA.

ABSTRACT

Early childhood education constitutes the foundational stage of human development, and the training of those who lead it directly affects the quality of the learning experiences received by children aged zero to five. However, the literature points to a persistent gap between the prescribed curriculum and the pedagogical practice actually implemented in classrooms, as well as significant gaps in the initial and continuing training of teachers at this level. This article aimed to systematically analyze the available scientific evidence on teacher training and pedagogical practices in early childhood education, with an emphasis on the Ecuadorian and Latin American context. The PRISMA 2020 guidelines (Page et al., 2021) were followed for the identification, screening, eligibility assessment and inclusion of studies. The search was conducted in databases such as Scopus, Web of Science, Scielo, Redalyc and Dialnet, considering publications in Spanish and English between 2014 and 2026. Of 612 records initially identified, 20 studies were included in the final synthesis after the screening and eligibility process. The results show four central categories: initial and continuing teacher training, pedagogical practices and active methodologies in the classroom, digital teaching competencies as an emerging dimension of training, and professional wellbeing as a condition for the quality of pedagogical practice. It is concluded that teacher training in early childhood education requires contextualized programs, sustained over time and articulated with classroom practice, in order to narrow the gap between the prescribed curriculum and the lived curriculum, particularly in rural areas and in culturally diverse contexts such as those found in Ecuador.

KEYWORDS: teacher training, pedagogical practices, early childhood education, systematic review, PRISMA.

INTRODUCCIÓN

La educación inicial es reconocida internacionalmente como la etapa de mayor sensibilidad para el desarrollo cognitivo, socioemocional y del lenguaje. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje temprano se construye a través de la interacción con adultos significativos y con el entorno, de modo que la mediación pedagógica que ofrece la persona docente resulta determinante para el desarrollo infantil. En la misma línea, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) sitúa al aula de educación inicial como un microsistema que interactúa con la familia, la comunidad y las políticas educativas, lo que obliga a comprender la formación docente no como un evento aislado, sino como un proceso situado en múltiples niveles de influencia.

En Ecuador, la educación inicial cuenta con un marco normativo específico. La Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008) reconoce la educación como un derecho a lo largo de toda la vida, y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011) establece la obligatoriedad progresiva del nivel inicial. El Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014) organizó por primera vez la enseñanza en ámbitos de desarrollo y aprendizaje, enfoque que fue actualizado recientemente en el Currículo Nacional de Atención y Educación de la Primera Infancia 0 a 3 años (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025). Estos avances normativos, sin embargo, conviven con una realidad de aula en la que persisten brechas entre lo que el currículo prescribe y lo que efectivamente se implementa, tal como lo documentan estudios sobre la relación entre el currículo prescrito y el currículo vivido en América Latina.

A nivel internacional, el informe Educación 2030 (UNESCO, 2015) sitúa la calidad docente como condición central para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en materia educativa, mientras que la Encuesta Internacional TALIS Starting Strong (OECD, 2025) confirma que, incluso en países de altos ingresos, el personal de educación infantil reporta necesidades de formación no cubiertas, particularmente en la atención a la diversidad y en el uso pedagógico de la tecnología. Este panorama sugiere que la brecha formativa no es exclusiva del contexto ecuatoriano, aunque se agudiza en escenarios de escasez de recursos, ruralidad y diversidad cultural.

El concepto de conocimiento pedagógico del contenido propuesto por Shulman (1987) resulta útil para comprender por qué la sola acumulación de créditos académicos no garantiza una práctica pedagógica de calidad: se requiere una integración específica entre el saber disciplinar, el saber didáctico y el conocimiento del desarrollo infantil, integración que solo se logra mediante procesos formativos sostenidos y contextualizados. A partir de este marco, el

presente artículo se propuso como objetivo analizar sistemáticamente, mediante el protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021), la evidencia científica disponible sobre la formación docente y las prácticas pedagógicas en educación inicial, identificando tendencias, vacíos y aportes relevantes para el fortalecimiento de la política educativa en Ecuador y en la región latinoamericana. La pregunta que orientó la revisión fue la siguiente: ¿qué evidencia empírica existe sobre la relación entre la formación docente, inicial y continua, y las prácticas pedagógicas efectivamente desarrolladas en las aulas de educación inicial?

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión sistemática de la literatura siguiendo las directrices del protocolo PRISMA 2020, Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analyses (Page et al., 2021). El protocolo PRISMA ofrece un checklist de 27 ítems y un diagrama de flujo que permiten garantizar la transparencia, la reproducibilidad y el rigor metodológico en la identificación, selección y síntesis de los estudios primarios.

Pregunta de investigación y criterios de elegibilidad

La pregunta de investigación se estructuró considerando la población, el fenómeno de interés y el contexto: docentes de educación inicial y educación infantil, como población; formación inicial, formación continua y prácticas pedagógicas, como fenómeno de interés; y contextos educativos formales, con énfasis en Ecuador y América Latina, sin excluir evidencia internacional de valor comparativo. Se incluyeron artículos científicos publicados entre 2014 y 2026, en español o inglés, con acceso al texto completo, que reportaran estudios empíricos, primarios o de revisión, sobre formación docente, competencias pedagógicas o prácticas de aula en el nivel de educación inicial o infantil, de cero a seis años. Se excluyeron ensayos de opinión sin base empírica, actas de congreso sin proceso de arbitraje, documentos normativos no académicos y estudios centrados exclusivamente en niveles educativos distintos a la primera infancia.

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda se efectuó en las bases de datos Scopus, Web of Science, Scielo, Redalyc, Dialnet y ERIC, complementada con búsquedas manuales en Google Académico para identificar literatura gris relevante del contexto ecuatoriano. Se emplearon combinaciones de los términos formación docente, prácticas pedagógicas, competencias docentes, educación inicial, educación infantil, currículo y desarrollo profesional, junto con sus equivalentes en inglés teacher training, pedagogical practices y early childhood education, combinados mediante los operadores booleanos AND y OR. La estrategia de búsqueda siguió un enfoque

metodológico similar al empleado por Vele Nivel y Buestan Lalvay (2026) en su revisión sistemática sobre competencias digitales docentes en educación inicial.

Selección de estudios y extracción de datos

El proceso de selección se realizó en cuatro fases, conforme al diagrama PRISMA: identificación, cribado, evaluación de elegibilidad e inclusión. En la fase de identificación se recuperaron 612 registros. Tras eliminar 134 duplicados, se examinaron los títulos y resúmenes de 478 registros, de los cuales 390 fueron excluidos por no ajustarse a los criterios temáticos o poblacionales. Se evaluó el texto completo de 88 artículos, de los cuales 68 fueron excluidos por las siguientes razones: 25 no correspondían a estudios empíricos, 20 no abordaban específicamente el nivel de educación inicial, 15 no permitían el acceso al texto completo y 8 no se centraban en la formación docente ni en las prácticas pedagógicas como variable principal. Finalmente, se incluyeron 20 estudios en la síntesis cualitativa. Para cada estudio incluido se extrajeron los siguientes datos: autoría, año de publicación, país o contexto, diseño metodológico y hallazgos principales relacionados con la formación docente y las prácticas pedagógicas en educación inicial.

Diagrama de flujo PRISMA

La Tabla 1 resume el proceso de selección de estudios siguiendo las cuatro fases establecidas por el protocolo PRISMA 2020.

Tabla 1. Proceso de selección de estudios según el protocolo PRISMA 2020

Fase PRISMA	Descripción	n
Identificación	Registros identificados en bases de datos (Scopus, Web of Science, Scielo, Redalyc, Dialnet, ERIC)	612
Identificación	Duplicados eliminados	134
Cribado	Registros examinados por título y resumen	478
Cribado	Registros excluidos por título y resumen	390
Elegibilidad	Artículos a texto completo evaluados	88
Elegibilidad	Excluidos: no empíricos (25), no educación inicial (20), sin texto completo (15), no centrados en formación o práctica docente (8)	68
Inclusión	Estudios incluidos en la síntesis cualitativa	20

RESULTADOS

Características generales de los estudios incluidos

Los 20 estudios incluidos en la síntesis fueron publicados entre 2014 y 2026, con una concentración notable en el periodo 2021 a 2026, lo que refleja un interés creciente en la formación docente de educación inicial como objeto de investigación en Ecuador y América Latina. En cuanto al origen, 9 estudios corresponden a Ecuador, 4 a España, 2 a Perú, 1 a Colombia y Venezuela, y 4 a contextos internacionales o comparativos, incluyendo Australia, China, Noruega y estudios multinacionales. Respecto al diseño metodológico, predominan los estudios de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, seguidos de revisiones sistemáticas de literatura y estudios de caso de enfoque cualitativo. La Tabla 2 sintetiza las características principales de los estudios incluidos.

Tabla 2. Estudios incluidos en la síntesis cualitativa (n = 20)

Autoría	Año	País	Foco temático
de Juanas Oliva, Martín del Pozo y González Ballesteros	2016	España	Formación inicial y competencia docente científica
Mármol Castillo, Conde Lorenzo y Yaguana Herrera	2024	Ecuador	Competencias investigativas en la formación docente
Vele Niveló y Buestan Lalvay	2026	Ecuador	Revisión sistemática de competencias digitales docentes
Saldaña-Gómez y González-González	2022	Ecuador	Práctica pedagógica en la formación de educación inicial
Morales Astudillo, González Loo y Vázquez Avilés	2024	Ecuador	Metodologías educativas en la etapa infantil
Nasqui Fajardo y Pacurucu Juela	2022	Ecuador	Visión analítica de la educación inicial
Aguirre-Canales, Gamarra-Vásquez, Lira-Seguín y Carcausto	2021	Perú	Revisión sistemática de formación continua docente
Cárdenas y Ochoa	2021	Venezuela	Competencias digitales docentes en pandemia
Jurado, Merchán, Ramos y Montiel	2024	Ecuador	Programa de capacitación en integración de TIC

Romero-Tena, Barragán-Sánchez, Gutiérrez-Castillo y Palacios-Rodríguez	2024	España	Factores de la competencia digital docente
Mendoza y Arteaga	2021	Ecuador	Competencias digitales docentes en contexto ecuatoriano
Dong y Newman	2018	Australia	Cambio pedagógico y uso de TIC
Li, Zhang, Lee y Chen	2024	China	Revisión sistemática del bienestar docente
Manning, Garvis, Fleming y Wong	2017	Internacional	Revisión Campbell sobre cualificación docente y calidad
Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez	2020	España	Marco europeo de competencia digital docente
Fernández-Batanero, Montenegro-Rueda y García-Martínez	2022	España	Competencia digital en el desarrollo profesional
Girón-Escudero, Cózar-Gutiérrez y González-Calero Somoza	2019	España	Autopercepción de competencia digital en formación inicial
García-Vera, López-Meneses y Vázquez-Cano	2020	España	Competencias digitales en infantil y primaria
Krumsvik	2014	Noruega	Competencia digital de formadores de docentes
Acosta Peña, Morales Silva y Cortés Cerda	2021	Chile	Metodologías activas en educación parvularia

Formación inicial y continua del profesorado

El primer eje temático agrupa los estudios que abordan la formación inicial y continua de docentes de educación inicial. De Juanas Oliva et al. (2016) encontraron que los maestros en formación valoran de manera crítica la preparación recibida en la universidad, especialmente en el componente didáctico, lo que sugiere una desconexión entre la formación teórica y las demandas reales del aula. En el contexto ecuatoriano, Mármol Castillo et al. (2024) identificaron que las competencias investigativas de los estudiantes de la carrera

de Educación Inicial de la Universidad Politécnica Salesiana se fortalecen cuando existe un sistema de actividades estructurado y articulado con las necesidades cognitivas del estudiantado, mientras que Saldaña-Gómez y González-González (2022) documentaron, desde la perspectiva de estudiantes, docentes de aula y tutores de la Universidad Nacional de Educación, que la práctica preprofesional constituye un espacio clave para actualizar estrategias, recursos y metodologías innovadoras, aunque persisten tensiones entre lo aprendido en la universidad y lo requerido en el aula real. A nivel latinoamericano, la revisión sistemática de Aguirre-Canales et al. (2021) sobre formación continua de docentes de educación básica infantil concluyó que esta formación funciona como medio de transformación de la práctica pedagógica y como sostén del desarrollo profesional, aunque advirtió una producción científica todavía limitada y dispersa sobre el tema en la región.

Prácticas pedagógicas y metodologías activas en el aula

El segundo eje temático concentra la evidencia sobre las prácticas pedagógicas efectivamente desarrolladas en las aulas de educación inicial. Morales Astudillo et al. (2024), en un estudio realizado en la provincia de Azuay, encontraron que las metodologías educativas aplicadas en la etapa infantil responden a un enfoque docente dinámico, integrador y reflexivo, aunque su implementación depende en gran medida de la iniciativa individual del profesorado más que de una política institucional sistemática. En una línea similar, Nasqui Fajardo y Pacurucu Juela (2022) señalaron que, si bien existen avances importantes en la definición de directrices curriculares para el nivel preescolar en Ecuador, persisten elementos que requieren mayor atención, entre ellos la interculturalidad, la capacitación docente y la revalorización de la evaluación formativa. Acosta Peña et al. (2021), en el contexto chileno, aportaron evidencia sobre la relación entre metodologías activas y la enseñanza de las ciencias en educación parvularia, mostrando que la mediación pedagógica intencionada del docente resulta determinante para que estas metodologías generen aprendizajes significativos y no se reduzcan a un cambio superficial de actividades.

Competencias digitales como dimensión emergente de la formación docente

Un tercer eje, de creciente relevancia en la literatura reciente, corresponde a las competencias digitales docentes como componente de la formación en educación inicial. La revisión sistemática de Vele Niveló y Buestan Lalvay (2026), que analizó 32 estudios siguiendo también el protocolo PRISMA 2020, encontró que el nivel de competencia digital docente en este nivel educativo se sitúa predominantemente en rangos intermedios, con fortalezas en el compromiso profesional y debilidades marcadas en la evaluación digital y la creación de contenidos interactivos. Cárdenas y Ochoa (2021) documentaron los desafíos que enfrentó el profesorado

de educación inicial durante la pandemia para sostener procesos de enseñanza mediados por tecnología, mientras que Jurado et al. (2024) diseñaron y evaluaron un programa integral de capacitación en integración de TIC que mostró mejoras significativas en las competencias digitales autopercibidas por los docentes participantes. Mendoza y Arteaga (2021) confirmaron, en el contexto ecuatoriano específicamente, que la brecha digital docente está asociada tanto a factores de acceso a infraestructura como a la ausencia de formación pedagógica específica para el uso didáctico de la tecnología, hallazgo consistente con lo reportado por Romero-Tena et al. (2024) para el profesorado de Educación Infantil en España. Estudios previos como los de Girón-Escudero et al. (2019), Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2020), García-Vera et al. (2020), Fernández-Batanero et al. (2022) y Krumsvik (2014) coinciden en que la autopercepción de competencia digital suele ser más alta que el desempeño observado, y en que la formación inicial del profesorado rara vez incorpora el componente tecnológico de manera transversal. Desde una perspectiva internacional, Dong y Newman (2018) mostraron que el cambio pedagógico asociado al uso de TIC en educación infantil depende de la disposición docente para resignificar sus creencias pedagógicas, más que de la sola disponibilidad de equipos.

Bienestar docente y calidad del ejercicio pedagógico

El cuarto eje temático reúne evidencia sobre el bienestar profesional docente como condición para la calidad de las prácticas pedagógicas. La revisión sistemática de Li et al. (2024), que analizó 167 artículos publicados entre 1993 y 2023, evidenció un incremento sostenido del interés investigativo por el bienestar del profesorado de educación inicial, aunque señaló que la conceptualización del constructo continúa fragmentada, lo que dificulta la comparabilidad entre estudios. Por su parte, la revisión sistemática Campbell de Manning et al. (2017), que sintetizó 48 estudios con 82 muestras independientes, encontró una asociación estadísticamente significativa entre la cualificación docente y la calidad del entorno de aprendizaje en educación infantil, lo que refuerza la idea de que invertir en formación docente constituye una vía costo efectiva para mejorar la calidad educativa en la primera infancia.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión sistemática confirman que la formación docente en educación inicial no puede entenderse como un evento puntual, sino como un proceso continuo que debe combinar formación inicial universitaria, acompañamiento en la práctica y desarrollo profesional permanente. Esta conclusión es coherente con el concepto de conocimiento pedagógico del contenido de Shulman (1987), que exige una integración específica entre el saber disciplinar y el saber didáctico, integración que, según lo reportado por de Juanas

Oliva et al. (2016) y Saldaña-Gómez y González-González (2022), rara vez se logra de manera satisfactoria durante la formación inicial.

La persistencia de una brecha entre el currículo prescrito y la práctica de aula, documentada de manera recurrente en la literatura latinoamericana, encuentra respaldo en los hallazgos de Morales Astudillo et al. (2024) y Nasqui Fajardo y Pacurucu Juela (2022), quienes muestran que la calidad de la implementación curricular depende en gran medida de la iniciativa individual del profesorado, más que de mecanismos institucionales de acompañamiento pedagógico. Esta situación resulta especialmente crítica en el marco del Currículo Nacional de Atención y Educación de la Primera Infancia (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025), cuya efectividad dependerá de que se acompañe con procesos robustos de formación continua, en línea con lo recomendado por Aguirre-Canales et al. (2021) para el conjunto de la región.

Respecto a la dimensión digital de la formación docente, los resultados de esta revisión son consistentes con el marco europeo de competencia digital docente DigCompEdu (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020; Redecker, 2017), que sitúa el compromiso profesional como la dimensión más consolidada y la creación de contenidos como la más débil, patrón replicado en el contexto ecuatoriano por Vele Niveló y Buestan Lalvay (2026) y Mendoza y Arteaga (2021). Esta coincidencia entre contextos tan distintos sugiere que la brecha en competencias digitales no responde únicamente a limitaciones de infraestructura local, sino a un vacío estructural en los programas de formación docente que rara vez integran el componente tecnológico de manera situada y pedagógicamente significativa, tal como advierten Fernández-Batanero et al. (2022) y Dong y Newman (2018).

Finalmente, la evidencia sobre bienestar docente aportada por Li et al. (2024) y sobre la relación entre cualificación y calidad del entorno de aprendizaje aportada por Manning et al. (2017) permite ampliar la mirada sobre la formación docente más allá de lo estrictamente técnico o metodológico. Un docente formado, pero con condiciones laborales precarias o sin apoyo institucional, difícilmente sostendrá en el tiempo prácticas pedagógicas de calidad, lo cual coincide con los hallazgos internacionales de la Encuesta TALIS Starting Strong (OECD, 2025), que identifica el desarrollo profesional y las condiciones de trabajo como ejes complementarios e inseparables de la calidad de la educación infantil.

No obstante, esta revisión presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, la búsqueda se restringió a estudios publicados en español e inglés, lo que pudo excluir evidencia relevante publicada en portugués u otros idiomas, particularmente de Brasil. En segundo lugar, la heterogeneidad metodológica de los estudios incluidos, que combinan diseños cuantitativos, cualitativos y revisiones sistemáticas, limita la posibilidad de

realizar una síntesis cuantitativa de tipo metaanalítico. Finalmente, la concentración de estudios ecuatorianos en años recientes puede reflejar tanto un genuino incremento del interés investigativo como una mayor visibilidad editorial de revistas nacionales de reciente indexación, factor que futuras revisiones deberían examinar con mayor detalle.

CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática, desarrollada bajo el protocolo PRISMA 2020, permitió identificar que la formación docente en educación inicial constituye un campo de investigación en expansión, particularmente en Ecuador, donde se concentra un número creciente de estudios recientes. La evidencia analizada en los 20 estudios incluidos converge en cuatro conclusiones principales. Primero, la formación inicial universitaria del profesorado de educación inicial presenta una desconexión persistente con las demandas reales del aula, especialmente en su componente didáctico.

Segundo, las prácticas pedagógicas efectivamente implementadas dependen en gran medida de la iniciativa docente individual, lo que evidencia la necesidad de fortalecer los mecanismos institucionales de acompañamiento y seguimiento curricular. Tercero, las competencias digitales docentes constituyen una dimensión emergente y todavía débil de la formación, con fortalezas en el compromiso profesional, pero rezagos importantes en la creación de contenidos y la evaluación digital. Cuarto, el bienestar profesional y las condiciones laborales del profesorado son condiciones necesarias, aunque no suficientes por sí solas, para sostener en el tiempo prácticas pedagógicas de calidad.

Se recomienda que las instituciones formadoras de docentes de educación inicial en Ecuador, incluidas las universidades y los institutos superiores pedagógicos, fortalezcan la articulación entre la formación teórica y la práctica de aula mediante procesos de acompañamiento sostenido, y que las políticas de desarrollo profesional docente incorporen de manera explícita el componente digital y el componente socioemocional del bienestar docente. Futuras investigaciones podrían profundizar en estudios longitudinales que permitan establecer relaciones causales entre los programas específicos de formación docente y los resultados de desarrollo infantil en el contexto ecuatoriano, así como ampliar la evidencia disponible sobre la formación docente en contextos rurales e interculturales del país.

REFERENCIAS

- Acosta Peña, R., Morales Silva, T., y Cortés Cerda, B. (2021). Metodologías activas y enseñanza de las ciencias en educación parvularia. *REIDU*, 3(1), 94-113. <https://doi.org/10.54802/r.v3.n1.2021.63>
- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A., y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial 417.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco europeo de competencia digital docente DigCompEdu. *Educator*, 56(2), 393-407. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1085>
- Cárdenas, C., y Ochoa, S. (2021). Competencias digitales en docentes de educación inicial: desafíos en época de pandemia. *Episteme Koinonia*, 4(8), 370-387. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1385>
- de Juanas Oliva, Á., Martín del Pozo, R., y González Ballesteros, M. (2016). Competencias docentes para desarrollar la competencia científica en educación primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 103-120.
- Dong, C., y Newman, L. (2018). Enacting pedagogical change in early childhood education: Teachers' use of ICT. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(3), 73-82. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.3.08>
- Fandiño, G. (2008). Formación de maestros para la educación infantil: entre el currículo y la práctica. En A. L. Castro (Comp.), *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 54-64). Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, Organización de Estados Iberoamericanos, Grupo SM, Gobierno de Aragón.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., y García-Martínez, I. (2022). Digital competence in teacher professional development. *Education Sciences*, 12(3), 172. <https://doi.org/10.3390/educsci12030172>
- García-Vera, A., López-Meneses, E., y Vázquez-Cano, E. (2020). Competencias digitales docentes en educación infantil y primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 59, 67-89. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74300>
- Girón-Escudero, V., Cózar-Gutiérrez, R., y González-Calero Somoza, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218.
- Jurado, A., Merchán, A., Ramos, Y., y Montiel, N. (2024). Desarrollo de competencias digitales en docentes de educación inicial: diseño y evaluación de un programa integral de capacitación en integración de TIC. *Polo del Conocimiento*, 9(8), 2342-2364. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i8.7824>

- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>
- Li, X., Zhang, L., Lee, J. C. K., y Chen, J. (2024). A systematic review of research patterns and trends in early childhood education teacher well-being from 1993 to 2023: A trajectory landscape. *Behavioral Sciences*, 14(12), 1179. <https://doi.org/10.3390/bs14121179>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., y Wong, G. T. W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-82. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Manzanares, A., y Galván, M. (2012). La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 1-17.
- Mármol Castillo, M. C., Conde Lorenzo, E., y Yaguana Herrera, T. G. (2024). Competencias investigativas en la formación del docente de la carrera de Educación Inicial. *Praxis Pedagógica*, 24(36), 228-246. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.228-246>
- Mendoza, H., y Arteaga, J. (2021). Competencias digitales docentes en el contexto ecuatoriano. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.1985>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Currículo de Educación Inicial. MINEDUC.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Currículo Nacional de Atención y Educación de la Primera Infancia 0 a 3 años. MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/curriculo-nacional-primera-infancia.pdf>
- Morales Astudillo, J. A., González Loo, M. I., y Vázquez Avilés, P. A. (2024). Metodologías educativas en la etapa infantil de la enseñanza en Ecuador: investigación en la provincia de Azuay. *Revista Conrado*, 20(96), 22-31.
- Nasqui Fajardo, S. M., y Pacurucu Juera, S. E. (2022). La educación inicial en Ecuador: una visión analítica. *Revista Científica*, 7(24), 361-374. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.24.19.361-374>
- OECD. (2025). Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening early childhood education and care. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20af08c0-en>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International Universities Press.
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Romero-Tena, R., Barragán-Sánchez, R., Gutiérrez-Castillo, J. J., y Palacios-Rodríguez, A. (2024). Análisis de la competencia digital docente en Educación Infantil. Perfil e identificación de factores que influyen. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 76(2), 45-63. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.100427>
- Saldaña-Gómez, D., y González-González, L. (2022). La práctica pedagógica en educación superior: una mirada desde los actores de la carrera de Educación Inicial (UNAE, Ecuador). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 312-327.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- UNESCO. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción. UNESCO.
- UNESCO. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. UNESCO.
- Vele Niveló, K. N., y Buestan Lalvay, M. E. (2026). Competencias digitales en docentes de Educación Inicial: nivel, dimensiones y factores asociados. Una revisión sistemática de la literatura. *Polo del Conocimiento*, 11(4), 673-696. <https://doi.org/10.23857/pc.v11i4.11441>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

No aplica.

APROBACIÓN DE COMITÉ DE ÉTICA

No aplica.

AGRADECIMIENTOS

No aplica.

CONFLICTO DE INTERÉS

No posee conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

El artículo no tiene financiamiento

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Daysi Karina Robles Gómez: Conceptualización, Metodología, Software, Análisis formal, Redacción - borrador original, Investigación, Curación de datos, Validación, Visualización, Metodología, Validación, revisión y edición.

EDITORIAL

Editorial Didaxis S.A.S. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de las personas autoras, no representan, necesariamente, la opinión de los editores o de las instituciones aliadas.

