



Correlación entre variables sociodemográficas docentes y calidad educativa en primera infancia

Correlation Between Teacher Sociodemographic Variables and Educational Quality in Early Childhood

Aura María Torres-Reyes ¹, Reina Castellanos Vega ², Alberto Villa Valencia ³

Para citar este artículo: Torres-Reyes, A. M., Castellanos Vega, R. y Villa Valencia, A. (2025). Correlación entre variables sociodemográficas docentes y calidad educativa en primera infancia. *Infancias Imágenes*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.14483/16579089.23706>

Recibido: 09 de junio de 2025

Aprobado: 18 de diciembre de 2025

Resumen

Introducción: la atención escolar estatal hacia la primera infancia en Colombia posee dos modalidades: Educación Inicial Familiar (IFI) y Centro de Desarrollo Infantil (CDI). Estas no solo posibilitan el acceso a la educación sino también —dadas las condiciones del país—, se constituyen en un escenario para la restitución de derechos en la infancia. En el centro educativo objeto de estudio, ya está en funcionamiento la modalidad IFI y se proyectó implementar la modalidad CDI, lo cual conllevó a un contexto de transición que enmarcó el presente trabajo. **Método:** se realizó un estudio de tipo descriptivo correlacional, de corte transversal, a través de un muestreo censal de 18 docentes, evaluando su percepción respecto a tres componentes de calidad: *familia, comunidad y redes sociales; proceso pedagógico; y ambientes educativos y protectores*. **Resultados:** se identificaron correlaciones significativas

entre el sexo y los estándares de caracterización, proyectos pedagógicos y ambientes enriquecidos; entre la antigüedad y los estándares de ambientes enriquecidos, encuentros de reflexión, infraestructura física segura, accesibilidad y movilidad, y protocolo de control de riesgos y manejo de accidentes; y entre el rol y los estándares de registro civil, pacto de convivencia, acciones de cuidado, y servicios públicos, sin hallar correlación significativa con la edad. **Conclusión:** la implementación efectiva de la modalidad CDI requiere considerar tanto las condiciones estructurales y normativas, como también las percepciones de los agentes educativos, que reflejan directamente la calidad de la atención a la primera infancia y el cumplimiento de sus estándares correspondientes.

Palabras claves: primera infancia, calidad de la educación, formación docente, gestión educativa, eficacia educativa

1 Doctora en Ciencias de Educación y didácticas específicas. Universidad de Zaragoza, España. Correo electrónico: auramtorresreyes@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-4417-6740>

2 Doctora en Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza, España. Correo electrónico: rvega@unizar.es. <https://orcid.org/0000-0001-7484-0262>

3 Maestría en Matemáticas aplicadas, EAFIT, Colombia. Correo electrónico: avillav1@eafit.edu.co. <https://orcid.org/0000-0002-5552-6400>

Abstract

Introduction: state school care for early childhood in Colombia has two modalities: Initial Family Education (IFI) and Child Development Center (CDI). These not only enable access to education but also, given the conditions of the country, constitute a scenario for the restitution of rights in childhood. In the educational center under study, the IFI modality is already in operation, and it was planned to implement the CDI modality, which led to a transition context that framed this work. **Method:** a cross-sectional correlational descriptive study was carried out through a census sampling of 18 teachers, evaluating their perception regarding three quality components: *family, community and social networks; pedagogical process; and educational and protective environments*. **Results:** significant correlations were identified between sex and

the standards of characterization, pedagogical projects and enriched environments; between antiquity and standards of enriched environments, reflection meetings, safe physical infrastructure, accessibility and mobility, and risk control and accident management protocol; and between the role and standards of civil registry, coexistence pact, care actions, and public services, without finding a significant correlation with age. **Conclusion:** the effective implementation of the CDI modality requires considering not only the structural and regulatory conditions, but also the perceptions of educational agents, which have a direct reflect the quality of early childhood care and compliance with its corresponding standards.

Keywords: early childhood, educational quality, teacher training, educational management, educational effectiveness

Introducción

2

La atención hacia la primera infancia ha logrado despertar interés en las últimas décadas gracias a un proceso de posicionamiento regional que incluyó la asignación de recursos humanos y financieros, liderada por el [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF \(2006\)](#).

Particularmente en Colombia, la oferta educativa en la primera infancia inicia como un servicio asistencial dirigido a personas en situación de vulnerabilidad, que se fue transformando hasta constituirse en un eje de la política pública ([López Portela y de Pro-Bueno, 2020](#)). En este sentido, la política de primera infancia ([Congreso de Colombia, 2016](#)) dio un marco normativo a esfuerzos y servicios dirigidos a menores de edad, liderados a nivel nacional por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y, a nivel departamental, por las secretarías de bienestar social o entidades homólogas.

Al aceptar los cambios sugeridos este párrafo se deshumaniza y es más difícil de procesar, sugiero: “En cuanto a la revisión de estudios se encuentran diferentes abordajes, de los cuales se resalta el abordaje desde la política pública ([Sánchez Cubides, 2018](#)), el enfoque en derechos ([Rico-Rey y Muñoz-Gómez, 2022](#)), y por último, el abordaje diferenciado ([Ladino Largo et al., 2021](#)).

Puntualmente en educación, se encuentran investigaciones recientes relacionadas con el uso de M-Learning ([Carabalí, 2020](#)), la utilización de las TIC ([Adames Papa y Cuervo, 2023](#)) en la primera infancia y la profesionalización docente ([Arias Castilla y Blanco Vega, 2018](#)).

Específicamente la investigación sobre percepción de la calidad educativa tiene en cuenta la ausencia de una única definición de dicha calidad, lo que hace más difícil su conceptualización y le otorga permeabilidad a la influencia del contexto sociocultural, como lo mencionan [Jiménez Rojas y Quintana Hernández \(2020\)](#). Para este tipo de estudio, las percepciones presentes en los agentes educativos -docentes-, ofrecen una aproximación de lo que efectivamente sucede en las aulas, dando a conocer creencias, prácticas, valores y otras variables ([Vallejo-Ruíz y Torres-Soto, 2020](#)) que existen detrás de los estándares técnicos de calidad. En ese sentido, la percepción entre docentes y familias sobre la calidad es sensible a factores como la formación inicial, el acompañamiento y los instrumentos de evaluación disponibles ([Otero Mayer, 2022](#)). Por ejemplo, en Latinoamérica, un factor clave en la garantía de la calidad educativa y su percepción es justamente la formación inicial de los docentes, como lo evidencia el estudio de [Concha-Díaz et al. \(2021\)](#).

En el contexto colombiano, las prácticas educativas hacia la primera infancia promovidas por el Estado se dividen en dos modalidades institucionales: los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y la Educación Inicial Familiar (EIF). Los CDI ofrecen una opción institucional en zonas urbanas, brindando una atención integral que incluye educación, nutrición, salud y formación para las familias, en entornos adecuados para el desarrollo de los niños. Por su parte, la modalidad EIF está diseñada para adaptarse a las zonas rurales dispersas, centrándose en la atención de niños y niñas menores de dos años y sus familias ([Ministerio de Educación Nacional, 2014](#)).

En cuanto a los CDI, es un servicio que se presta a través de entidades administradoras del servicio (EAS), que incluyen fundaciones, asociaciones, corporaciones, iglesias, personas jurídicas extranjeras, entre otras. Tienen jornadas de atención de ocho horas diarias, cinco días a la semana. Sin embargo, a fin de evitar condiciones que afecten el vínculo de los niños-niñas (entre los seis meses y dos años) y sus familias, los infantes solo son atendidos en horas específicas previa comprobación de la imposibilidad para contar con un adulto responsable ([ICBF, 2015](#)).

En este contexto, desde el trabajo intersectorial entre el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y el ICBF se establecieron algunas metas que tendrían como fuente de financiación el Sistema General de Regalías. Se priorizaron 400 municipios para la respuesta intersectorial, que se circunscribía entre otras estrategias de atención a la primera infancia, así como en la articulación con ICBF para ampliar y organizar la oferta para niños de 0 a 5 años ([Ministerio de Educación Nacional, 2014](#)).

Dentro de todo esto, San Vicente del Caguán (Caquetá, Colombia), municipio cobijado por los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) y el segundo del departamento con mayor población, 53717 habitantes, ([DANE, 2022](#)), tiene 5403 niños y niñas entre los 0 a 5 años afiliados a seguridad social que se espera deban ser atendidos educativamente.

En relación con los riesgos y las amenazas que enfrentan los niños y niñas menores de cinco años,

diversos indicadores reflejan su alta vulnerabilidad. Destaca una tasa de violencia específica por franja etaria del 3,42%, así como una afectación del 16.5% como víctimas del conflicto armado. A nivel municipal, la situación se agrava con una línea base de violencia intrafamiliar que alcanza el 105,5% en un contexto caracterizado por un índice de pobreza multidimensional (IOM) de 79% y un porcentaje de necesidades básicas insatisfechas del 53.98% ([Alcaldía de San Vicente del Caguán, 2019](#)). Estos datos evidencian un entorno estructuralmente adverso para el desarrollo integral de la primera infancia.

Esta situación permite comprender por qué fue priorizado un piloto de implementación de atención educativa a la primera infancia, bajo la modalidad de CDI en la zona rural que atiende el municipio de San Vicente del Caguán. Esto es así en coherencia con el plan de desarrollo del municipio 2019-2023 ([Alcaldía de San Vicente del Caguán, 2019](#)) y el reciente para el periodo 2024-2028, que establece como meta que sean 2400 personas beneficiarias del “servicio de fomento para el acceso a la educación inicial, preescolar, básica y media” ([Alcaldía de San Vicente del Caguán, 2024](#)).

En este marco, la institución educativa que contextualiza el estudio -cuyo nombre no se incluye por razones éticas de investigación educativa y de anonimato institucional-, se encontraba en un proceso de mejora a través de la ampliación de su oferta educativa hacia la primera infancia, lo que implicó asumir nuevas responsabilidades, adaptar recursos y reorganizar procesos internos a fin de implementar la modalidad de Centro de Desarrollo Infantil (CDI). A pesar de que ya antes se brindaba la atención a través de un programa rural de acompañamiento presencial personalizado, la incorporación de la modalidad CDI exige un proceso más complejo de articulación pedagógica, administrativa y comunitaria. Ello supone transformaciones en infraestructura, recursos asignados y dinámicas dentro de la comunidad educativa.

En el contexto de esta transición, surge la necesidad de comprender si las condiciones actuales permiten realizar una implementación coherente con el cumplimiento de los estándares de calidad establecidos para la atención integral de la primera infancia, particularmente aquellos componentes

en los que los docentes poseen una incidencia directa, como: *familia, comunidad y redes sociales; proceso pedagógico; y ambientes educativos y protectores*. Sin embargo, la institución no posee un diagnóstico que permita identificar cómo percibe su propio personal la posibilidad de cumplir con dichos estándares, ni cómo esas percepciones pueden estar mediadas por características sociodemográficas como edad, sexo, rol en el colegio y antigüedad en la institución.

Esta carencia de información se convierte en un desafío para la toma de decisiones estratégicas, debido a que la implementación de la modalidad CDI requiere una comprensión precisa de los factores humanos que inciden en el cumplimiento de los estándares de calidad del servicio. Entonces resulta limitada la capacidad del piloto que se adelanta y la posibilidad de que otras instituciones puedan anticipar las situaciones asociadas con la ampliación de la oferta educativa hacia la primera infancia.

En consecuencia, la pregunta de investigación que se planteó fue: ¿Qué correlación poseen las variables sociodemográficas en los docentes (edad, sexo, rol institucional y antigüedad) con la percepción de estos sobre la posibilidad de cumplir los estándares de calidad de los componentes (1) *familia, comunidad y redes sociales*, (2) *proceso pedagógico* y (3) *ambientes educativos y protectores*, dentro del contexto de la implementación de la modalidad CDI en la institución?

A partir de ahí, se formula el objetivo general correspondiente: analizar la correlación entre las variables sociodemográficas en los docentes (edad, sexo, rol institucional y antigüedad) con su percepción sobre la posibilidad de cumplir los estándares de calidad de los componentes (1) *familia, comunidad y redes sociales*, (2) *proceso pedagógico* y (3) *ambientes educativos y protectores*, en el contexto de implementación de la modalidad CDI en la institución educativa objeto de estudio.

Método

Se realizó un estudio de tipo descriptivo correlacional de corte transversal, el cual permite explorar relaciones entre variables en un momento específico, sin establecer causalidad (Creswell, 2014). Se tuvieron en cuenta variables sociodemográficas

(sexo, rol, edad y antigüedad) y variables de calidad educativa para educación en primera infancia relacionadas con los componentes antes mencionados y que hacen parte del documento técnico del MEN (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Para la medición de variables sociales se siguieron las recomendaciones de López-Roldán y Fachelli (2015).

Participantes

A partir de la experiencia de acompañamiento, se conformó una muestra de 18 docentes de la institución educativa en la que se espera implementar el servicio educativo, todos ellos cuentan con formación de pregrado y/o postgrado en Educación como reposa en los archivos institucionales, con una distribución según rol de desempeño de funciones administrativas de 3 hombres por 1 mujer y las funciones administrativas de 11 mujeres por 3 hombres. Esta muestra corresponde al 100% de la población disponible al momento de la investigación, incluyendo al personal administrativo, a los docentes salientes y a los recién incorporados.

Dado que la población total es pequeña, accesible y directamente vinculada con el proceso de implementación, se empleó un muestreo censal, considerado adecuado en estudios correlacionales cuando se busca incluir la totalidad de las percepciones, sin recurrir a técnicas de inferencia muestral (Creswell, 2014). Se optó por esta inclusión debido a que garantiza mayor validez interna y permite caracterizar de manera más precisa las percepciones y las variaciones existentes dentro de la plantilla.

Aspectos éticos

Se obtuvo aprobación institucional para la ejecución de la investigación, con participación voluntaria de los docentes, quienes otorgaron su consentimiento informado. No se entregó ninguna retribución a cambio y los datos se recogieron de forma anónima.

El instrumento permitió recopilar información de forma sistemática sobre las percepciones docentes, en relación con los estándares de calidad educativa vinculados al proceso de ampliación de la oferta educativa. Adicionalmente, los resultados

generados se utilizaron como insumo descriptivo para orientar las discusiones internas sobre la implementación, las cuales fueron socializadas con los docentes en reunión e informe posteriores.

Instrumentos

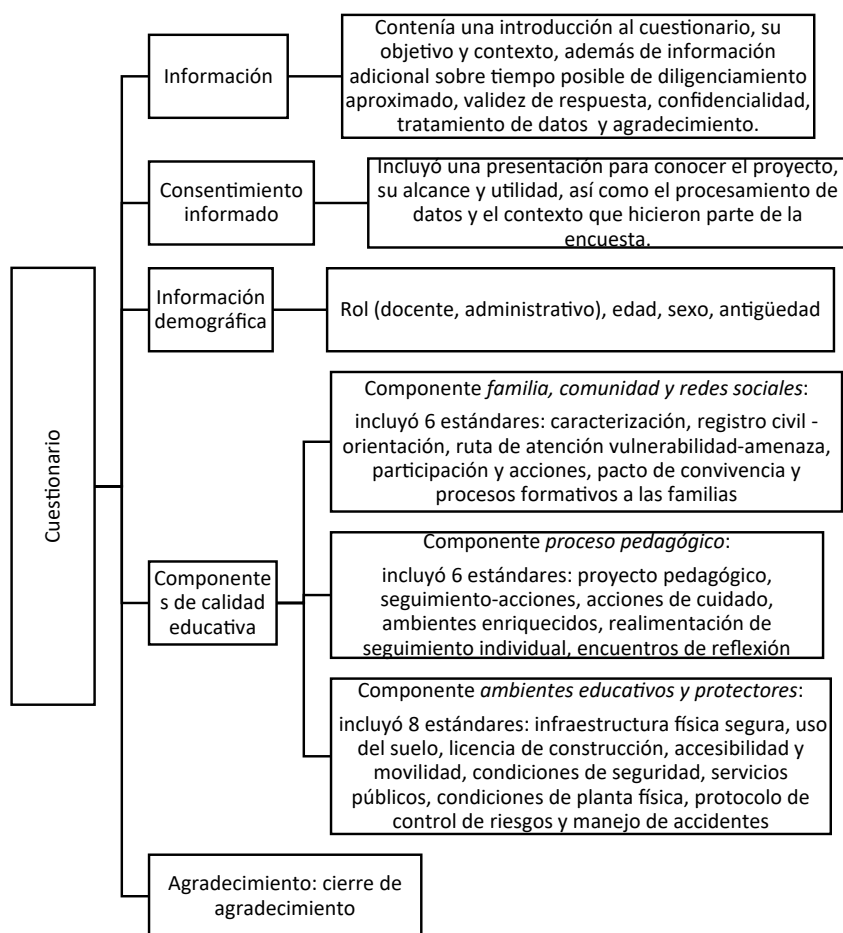
Se diseñó un cuestionario digital, a fin de mantener el anonimato y sistematizar la información recolectada en origen. El instrumento se basó en los componentes y estándares relativos a: (1) *familia, comunidad y redes sociales*, (2) *proceso pedagógico* y (3) *ambientes protectores* (Ministerio de Educación Nacional, 2014), y la información sociodemográfica básica antes mencionada.

El cuestionario se sometió a validación de contenido a través de triangulación intersubjetiva entre investigadores, lo que permitió revisar la coherencia de los ítems en relación con los objetivos

del estudio. Posteriormente, se realizó una prueba piloto para verificar claridad, pertinencia, funcionalidad y adaptación contextual. Para evaluar la confiabilidad interna del instrumento, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach (Hernández Sampieri et al., 2014; Tavakol y Dennick, 2011). La estructura del cuestionario se representa en la Gráfica 1.

Procedimiento

Tras obtener la autorización de la institución para aplicar el instrumento, se entregó digitalmente un enlace para que personal administrativo de la institución realizará la distribución dentro del equipo interno de trabajo. El *link* redirigía a un formato online que recopilaba las respuestas obtenidas de la encuesta en una hoja Excel, previa validación intersubjetiva y pilotaje.



Gráfica 1. Estructura del cuestionario

Fuente: elaboración propia a partir de datos del estudio

Estas respuestas se tabularon, lo que permitió establecer las variables categóricas al asignar una puntuación a cada ítem (Cazau, 2004). Posteriormente se realizó un análisis de los datos utilizando el programa de análisis de datos JASP versión 0.19.3.0.

Análisis estadístico

El análisis descriptivo se obtuvo a partir de la distribución de respuestas al utilizar una medida de proporciones (porcentajes) (Cienfuegos Velasco y Cienfuegos Velasco, 2016). A partir de datos no cuantitativos se obtuvieron variables categóricas (Cazau, 2004; de la Fuente Fernández, s.f.). Para las correlaciones, se usó el índice de correlación de Spearman más adecuado para las variables del estudio, según Elorza y Medina Sandoval (1999); para su interpretación se tuvieron en cuenta los estadísticos propuestos por Hernández Sampieri et al. (2014). En cuanto a la confirmación de la relación estadísticamente significativa entre las variables, se tuvo en cuenta el valor de significancia de p (Rho de Spearman) y la magnitud de efecto (z de Fisher). La confiabilidad unidimensional se calculó a partir del Alfa de Cronbach (Elousa Oliden y D. Zumbo, 2008).

Resultados

Los resultados obtenidos se redactaron en tres apartados: 1) la muestra, 2) variables cualitativas según distribución porcentual y 3) resultados de correlación de variables categóricas. Estos son desarrollados a continuación.

Muestra

El instrumento tuvo una consistencia interna de 0,73 según el Coeficiente de Cronbach. En cuanto a la participación, se distribuyó de acuerdo con la autopercepción del sexo declarada por las personas participantes con un 67% mujeres y un 33% hombres. En relación con el rol desempeñado, el 22% correspondió a funciones administrativas y el 78% a funciones docentes. El 11% se encuentra en el rango entre 18-35 años, el 39% entre 26-35 años, un 22% entre 36-45 años y otro en el rango de 46-55 años, y el 6% son mayores de 55 años. Por último, con relación a la antigüedad dentro de la institución, un 50% poseen menos de un año, mientras que el 33% lleva de 1 a 5 años. Una minoría de un 6% se ubica entre los 6-10 años de antigüedad, mientras que un 11% tiene más de 10 años dentro de la institución

Tabla 1. Resultados del componente *familia, comunidad y redes sociales*

Dimensión	Ítem	% Sí	% No	% Requero capacitación
Caracterización	Estándar No. 1	61%	6%	33%
Registro civil -orientación	Estándar No. 2	89%	0%	11%
Ruta de atención: vulnerabilidad y amenaza	Estándar No. 3	78%	6%	17%
Participación y acciones	Estándar No. 4	72%	17%	11%
Pacto de convivencia	Estándar No. 5	94%	0%	6%
Procesos formativos a familias	Estándar No. 6	72%	11%	17%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del estudio

Tabla 2. Resultados del componente *proceso pedagógico*

Dimensión	Ítem	% Sí	% No	% Puedo hacerlo	% Requero capacitación
Proyectos pedagógicos	Estándar No. 24	72%	11%	11%	6%
Seguimiento de acciones	Estándar No. 25	72%	11%	6%	11%
Acciones de cuidado	Estándar No. 26	83%	6%	11%	0%
Ambientes enriquecidos	Estándar No. 27	39%	6%	33%	22%
Realimentación de seguimiento individual	Estándar No. 28	61%	0%	17%	11%
Encuentros de reflexión	Estándar No. 29	56%	11%	22%	11%

Fuente: elaboración propia a partir de datos del estudio

Variables cualitativas según distribución porcentual

Las [Tablas 1-3](#) resumen los hallazgos sobre calidad en correspondencia con cada uno de los componentes y con la dimensión, el indicador y la distribución porcentual de respuesta.

Resultados cuantitativos: correlación de variables categóricas

Conforme con el mapa de calor de correlaciones de Spearman, se encuentra una gran diversidad de correlaciones entre las variables sociodemográficas docentes y las variables del estudio. Se centró el análisis con respecto a la correlación entre las variables sociodemográficas y los estándares estudiados, como se evidencia en la [Gráfica 2](#), que se corresponde con un mapa de calor.

El mapa de calor representa la distribución de los valores mediante una escala cromática progresiva. Las gradaciones, reflejan las proporciones relativas de los datos. Para facilitar la lectura de la gráfica, los valores se conservan en texto y pueden visualizarse fácilmente con la función de aumento (zoom).

Discusión

El instrumento mostró coeficientes de alfa de Cronbach entre 0,70 y 0.90. Estos valores, teniendo en cuenta que no existía un instrumento mejor como lo menciona el estudio de Oviedo y Campo-Arias, se pueden considerar de una “buena consistencia interna” (2005, p. 572), con independencia de las limitaciones propias del coeficiente ([González Alonso y Pazmiño Santacruz, 2015](#)).

La distribución por edad de los docentes muestra una concentración en rangos asociados al ciclo vital de la adultez (26-35 años). Si bien la literatura señala que en esta etapa predominan los criterios de aceptación de responsabilidad, predominio de la razón y equilibrio personal ([Amador Muñoz et al., 2001](#)), estos elementos no parecen generar diferencias sustanciales en la percepción del cumplimiento de los estándares de calidad estudiados. La baja correlación hallada entre la edad y las variables analizadas sugiere que, en este contexto particular, la edad no constituye un factor diferenciador en la manera en que los docentes evalúan su capacidad para incidir en el cumplimiento de los estándares.

No obstante, estos resultados deben interpretarse con cuidado. La ausencia de diferencias significativas no implica que la edad carezca de influencia en otros entornos educativos, sino que en este caso específico son más determinantes otros factores como cultura escolar, roles o requerimientos del proceso de implementación, los que pueden estar modulando las diferencias asociadas al ciclo vital.

En el caso del rol institucional, se observó una correlación moderada (es decir, una correlación entre +/- 0.30-0.50) con los estándares vinculados con acciones de cuidado, infraestructura física segura y servicios públicos, así como correlaciones negativas (entendiendo correlación negativa $= < 0$), con los estándares de seguimiento y retroalimentación individual. Estas variaciones sugieren que la percepción de posibilidad de cumplimiento está vinculada a las funciones específicas que cada rol asume dentro del proceso educativo, esto es

Tabla 3. Resultados del componente *ambientes educativos y protectores*

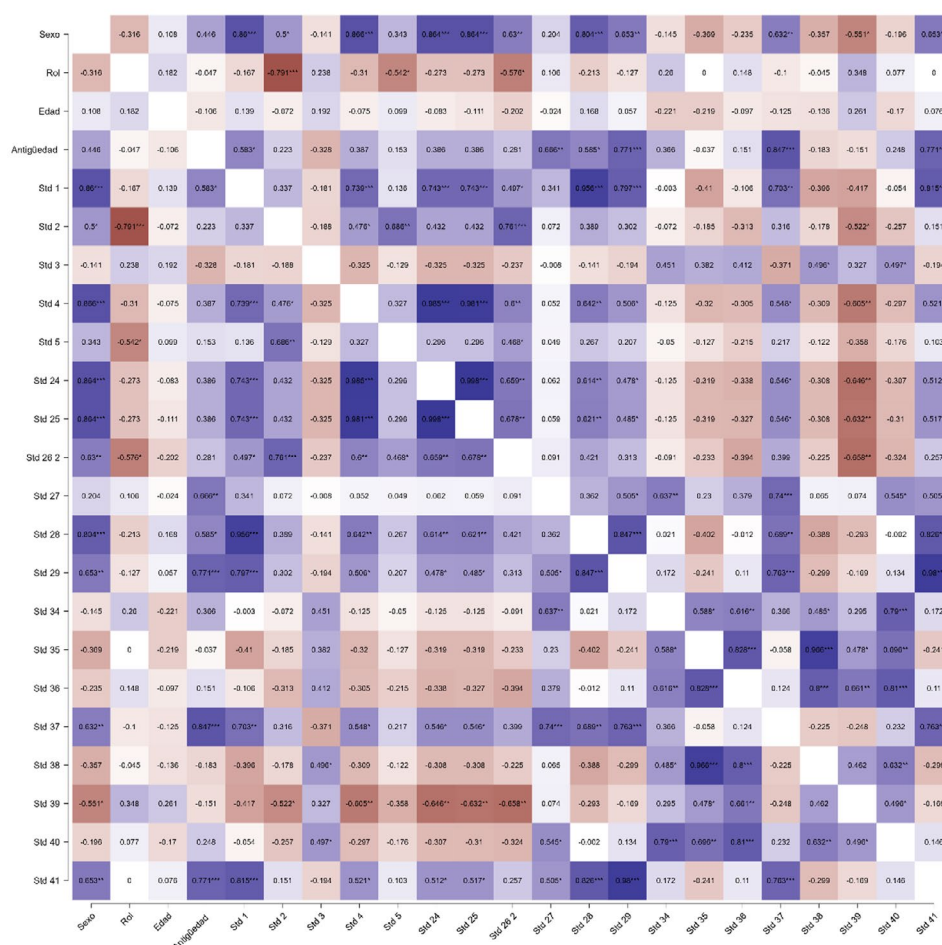
Dimensión	Ítem	% Sí	% No	% No lo sé	% Posiblemente
Infraestructura física segura	Estándar No. 34	28%	33%	0%	39%
Uso del suelo	Estándar No. 35	17%	39%	44%	0%
Licencia de construcción	Estándar No. 36	22%	22%	61%	0%
Accesibilidad y movilidad	Estándar No. 37	44%	56%	0%	0%
Condiciones de seguridad	Estándar No. 38	17%	39%	17%	28%
Servicios públicos	Estándar No. 39	6%	22%	0%	13%
Condiciones de planta física	Estándar No. 40	22%	17%	11%	50%
Protocolo de control de riesgos y manejo de accidentes	Estándar No. 41	56%	11%	11%	22%

Fuente: elaboración propia a partir de datos del estudio

coherente por lo mencionado por Díez (2016) sobre cómo los distintos roles dentro de la escuela influyen de forma diferenciada la percepción respecto a los retos estructurales y pedagógicos.

De otro lado, la preocupación por la garantía de condiciones óptimas de los espacios y ambientes adecuados es compartida dentro de la región (Organización de Estados Iberoamericanos, 2021) y al interior del país aún más, dadas las limitaciones contextuales relacionadas en gran parte por la tensión entre presupuestos, necesidades de infraestructura y desarticulación interinstitucional (Arrieta-Flórez et al., 2021). En el estudio esto se refleja en los bajos porcentajes, es decir el 18,6% respondió Si en promedio en seis de los 8 indicadores que evalúan la posibilidad de cumplimiento de los estándares asociados al componente de *ambientes educativos y protectores* (ver tabla 3).

En cuanto al componente de *familia, comunidad y redes sociales*, al igual que el de *proceso pedagógico*, se encuentra una alta percepción, es decir, en promedio el 64% de los participantes respondió Si en cuanto a la posibilidad de cumplimiento. No obstante, se comparte la necesidad de una mirada diferenciadora con otros niveles formativos en Latinoamérica (OEI, 2022), dado que existe la percepción de que hay necesidades de capacitación, específicamente en cuanto a los estándares relacionados con caracterización, ruta de atención, vulnerabilidad y amenaza, procesos formativos a familias, registro civil-orientación, participación y acciones, así como adaptaciones del pacto de convivencia, que se reflejan en sus correlaciones considerables y fuertes visibles en la gráfica 2 (entendiendo correlación fuerte y considerable a valores entre 0,70 y 1).



Gráfica 2. Mapa de calor conforme al Rho de Spearman

Fuente: elaboración a partir de datos del estudio

Para el componente *proceso pedagógico*, las necesidades percibidas de posibilidad de cumplimiento son bajas, es decir menos de 22% considera que pueden cumplir con los estándares relacionados con: ambientes enriquecidos, realización de seguimiento individual, encuentros de reflexión, seguimiento de acciones y proyectos pedagógicos. Percepciones semejantes se encuentran para la región (OEI, 2022). De otro lado, al tener en cuenta que la mitad de las correlaciones entre los estándares del componente pedagógico (24-29) y los estándares del componente de ambientes educativos y protectores (34-41) son negativas -tal como se pueden observar en la [gráfica 2-](#), se podría inferir que

Paradójicamente, en esta transición para extender la oferta educativa hacia la primera infancia -un ciclo vital caracterizado por mayor dependencia y cuidado en comparación con los niveles de primaria y secundaria-, en los docentes no se perciben necesidades de capacitación en acciones de cuidado (porcentaje de necesidad percibida de capacitación igual al 0%).

Esta situación podría estar relacionada con conocimientos previos que se perciben como suficientes para la atención en primera infancia. Sin embargo, esta confianza en conocimientos previos podría realimentar las pautas de cuidado disfuncionales familiares en relación con el desarrollo infantil halladas en otros estudios dentro del contexto colombiano (Amar Amar et al., 2016; Rodríguez-Garcés y Muñoz-Soto, 2017), así como los obstáculos para alcanzar una dimensión diferencial de la pedagogía infantil (Castillo-Cedeño et al. 2017) y la educación inicial (Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS, 2003).

En cuanto al sexo, debido a la distribución de las funciones administrativas y docentes, podríamos inferir situaciones contextuales relacionadas con “el techo de cristal” similares a estudios en el ámbito de la educación superior (Gallego-Morón y Matus-López, 2018). Esta situación podría estar sesgando las correlaciones encontradas y vinculadas al aspecto pedagógico, junto a un posible sesgo formativo (dado que existe una formación académica previa en educación generalizada al interior de la plantilla docente como consta en sus archivos).

Así, las correlaciones muy fuertes encontradas entre el componente pedagógico (Estándar 24= 0.86, Estándar 25= 0.86, Estándar 28=0.80) y las variables sexo, que podrían estar influenciadas por la situación descrita.

En cuanto a la variable de antigüedad y sus correlaciones con el componente de *ambientes educativos y protectores*, los resultados sugieren que esta relación podría estar asociada a una mayor familiaridad con el funcionamiento institucional y el contexto comunitario. Esta experiencia acumulada permitiría una observación más situada de las probabilidades de cumplimiento de los estándares, especialmente aquellos vinculados con características de infraestructura (accesibilidad y movilidad), del contexto (uso del suelo), así como a los protocolos de control y riesgo de accidentes. Estas deficiencias en la infraestructura educativa relacionadas con la percepción del cumplimiento de los estándares de calidad en la atención a la primera infancia, es común dentro de la región tal como se observa en el informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (2021) (OEI, 2021).

Conclusión

Los resultados evidencian que las variables antigüedad, sexo y rol institucional presentan una mayor correlación con la percepción de posibilidad de cumplimiento de los estándares de calidad en los tres componentes abordados: *familia, comunidad y redes sociales, proceso pedagógico y ambientes educativos y protectores*. No obstante, dichas correlaciones se manifiestan de forma diferenciada dentro de cada componente. En ello se sugiere que el rol desempeñado y la trayectoria institucional podrían incidir en la forma en que se interpretan y valoran los desafíos asociados a la implementación de la modalidad CDI.

En cuanto al sexo, se encuentran correlaciones significativas con los estándares de caracterización, proyectos pedagógicos y ambientes enriquecidos. Al respecto, es importante resaltar la presencia de posibles sesgos derivados de la distribución desigual entre roles institucionales y la mayor presencia de mujeres dentro de la plantilla de profesores, lo cual puede ser un patrón en la contratación docente en primera infancia,

si tenemos en cuenta la similar conformación de muestra de otros estudios como el de [Vallejo-Ruíz y Torres-Soto \(2020\)](#).

De otro lado, la distribución de roles según el sexo podría estar vinculada a “el techo de cristal” en educación ([Díez Gutiérrez et al., 2009](#)), la formación previa de los docentes y las responsabilidades que deberán ser asumidas dentro del proceso de implementación. Esta situación plantea la necesidad de profundizar en estudios que consideren variables complementarias, tales como el tipo de formación profesional, el rol específico dentro del CDI y la persistencia de barreras estructurales en los distintos niveles educativos.

En relación con la variable de antigüedad, se encontraron correlaciones significativas vinculadas a los estándares de ambientes enriquecidos, encuentros de reflexión, infraestructura física y segura, accesibilidad y movilidad, protocolo de control de riesgos y manejo de accidentes. Esto podría evidenciar una responsabilidad con los estudiantes por parte de los docentes, consolidada con el tiempo, basada en la importancia de los escenarios diversos, adecuados y estimulantes dentro de las situaciones de aprendizaje, en coherencia con los estudios de [Murillo y Martínez Garrido \(2011\)](#), [Téllez Tinoco \(2014\)](#), [Ruiz y Rebollo Aranda \(2015\)](#), [Vallejo-Ruiz y Torres-Soto \(2020\)](#).

En cuanto a la variable rol, se encuentran correlaciones significativas para los estándares de registro civil, pacto de convivencia, acciones de cuidado y servicios públicos. Estos estándares se conectan con roles administrativos que dan garantía a la organización institucional y la atención integral más allá del aula de clase. En el caso del registro civil, su exigencia implica que las familias declaren ciudadano al niño-niña en cuestión, garantizando acceso a derechos relacionados con identidad ([ICBF, 2018](#)) tales como el derecho a tener un nombre y apellido, así como recibir atención ante los diferentes servicios del Estado, entre otros.

Por su parte, el pacto de convivencia no solo permite regular las interacciones entre los actores de la comunidad educativa, sino también promueve ambientes seguros y democráticos para los niños y sus familias ([ICBF, 2018](#)). En cuanto a los estándares de acciones de cuidado y servicios

públicos, están las funciones administrativas relacionadas con las condiciones de bienestar, salubridad y acceso a recursos básicos, tal como lo establecen los lineamientos de calidad definidos para la educación inicial disponibles en el Anexo de competencias, habilidades y funciones del talento humano, que hace parte del Programa de promoción y prevención para la protección Integral de niños, niñas y adolescentes “Generaciones con bienestar” ([ICBF, 2017](#)).

De la misma forma, se identifican aspectos que los docentes perciben como oportunidades de mejora, especialmente en lo relativo a la formación especializada para la atención integral en la primera infancia. Esto implica la necesidad de adaptar los procesos pedagógicos, los saberes técnicos, los espacios físicos y la gestión presupuestal, con el fin de alcanzar los objetivos establecidos para la educación inicial. Tal transformación requiere el compromiso de organismos multilaterales y una articulación institucional efectiva, en la que los CDI funcionen como un componente articulado dentro de un sistema más amplio de atención hacia la primera infancia.

En ese sentido, es importante considerar que, en el contexto colombiano, la respuesta institucional a través de los CDI trasciende el ámbito educativo, constituyéndose en un instrumento fundamental para la restitución y el reconocimiento de los derechos de la primera infancia. Por tanto, La calidad de este servicio dependerá no solo del desarrollo profesional y la capacidad de los docentes, sino también de factores estructurales como la infraestructura, la adaptación educativa y la interacción con la comunidad educativa, elementos que deben ser considerados de manera integral en cualquier estrategia de mejora.

Más aun, cuando en el país la posibilidad de atención institucionalizada no solo cumple la necesidad de brindar escenarios educativos. Igualmente ofrece garantías de acceso a alimentación saludable, en contrapeso con las 295 muertes registradas por desnutrición en primera infancia, constituyéndose en una forma de contrarrestar las limitaciones al derecho a la vida evidenciadas en la ascendente mortalidad infantil para los periodos 2020 (7783 defunciones) y 2022 (8556 defunciones), y

las tasas de 10,8 a nivel nacional y del 11,5 en Caquetá (DANE, 2024).

Es importante anotar, que estos índices de mortalidad en personas menores de 5 años están vinculados a factores como la experiencia materna, el nivel educativo, las enfermedades no tratadas y los homicidios (47 muertes en niños y niñas), los accidentes de transporte (78 muertes en niños y niñas) y las muertes fetales, especialmente en mujeres de 20-29 años, grupo que concentra el 47% (11549 defunciones).

En conclusión, los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) cumplen una función esencial de restitución de derechos para la primera infancia en medio de contextos adversos, agravados por las problemáticas de conflicto interno del país. De este modo, los CDI se configuran como espacios fundamentales para (re)crear dinámicas de bienestar social colectivo, tanto en el presente como en el futuro, donde la calidad educativa puede y debe dejar una huella significativa a lo largo de las generaciones.

Recomendaciones

Se recomienda realizar estudios que aborden otras variables sociodemográficas y los otros componentes de calidad educativa en la primera infancia (salud y nutrición, talento humano, administrativo y de gestión), al igual que posibles las asociaciones entre los componentes de calidad y sus estándares. Todo esto con el fin de documentar procesos de implementación de la educación dirigida a primera infancia, que permitan mejorar los esfuerzos locales, nacionales y multinacionales en pro de las personas menores de cinco años.

Declaraciones finales

Contribuciones de los autores. Aura M. Torres Reyes: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, recursos, software, supervisión, validación y escritura (revisión del borrador y revisión/corrección); Reina Castellanos Vega: conceptualización, curaduría de datos, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión, escritura (revisión del borrador y revisión/corrección); Alberto Villa Valencia: conceptualización, curaduría de datos, investigación,

metodología, supervisión, escritura (revisión del borrador y revisión/corrección).

Financiación. No se contó con ningún tipo de financiación.

Conflictos de interés. Ninguna.

Implicaciones éticas. En el proceso de recolección de información se usó un consentimiento informado antes de la aplicación de la encuesta que estuvo enmarcado en un acompañamiento externo al proceso de implementación local, en el cual participaba uno de los investigadores.

Uso de IA: se utilizó IA en la mejora de la redacción, así como herramientas potenciadas con IA tales como Mendeley, Scopus, Scielo, Google Scholar, entre otras que permitieron construir el documento en su conjunto teórico.

Referencias

- Adames Papa, F. y Cuervo, C. (2023). Caracterización de las condiciones sociodemográficas de los agentes educativos de la primera infancia en Colombia desde la configuración de un modelo multivariado. *Actualidades pedagógicas*, 81, e1688. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss81.3>
- Alcaldía de San Vicente del Caguán. (2019). *Plan de desarrollo 2020-2023*. <https://www.sanvicedelcaguan-caqueta.gov.co/noticias/plan-de-desarrollo-20202023-san-vicente-del-caguan-caqueta>
- Alcaldía de San Vicente del Caguán. (2024). *Acuerdo municipal 004 de 2024 "Trabamos y servimos al Caguán"*. https://sanvicedelcaguancaqueta.micolombiadigital.gov.co/sites/sanvicedelcaguancaqueta/content/files/000497/24830_acuerdo-no-004-plan-de-desarrollo.pdf
- Amar, J., Palacio Sañudo, J., Madariaga Orozco, C., Abello Llanos, R., De los Reyes Aragón, C. J., De castro Correa, A., Lewis Harb, S., Martínez González, M., Utria Utria, L., Zanello Riva, L. Ferro Falquez, J. C., Jabba Molinares, D., y Ramos Ruiz, J. L. (2016). *Prácticas de cuidado en la primera infancia*. Editorial Universidad del Norte. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/695544.pdf>

- Arias Castilla, C. A. y Blanco Vega, M. de J. (2018). Evaluación para el mejoramiento de la formación docente en educación infantil: reto de la profesionalización del servicio educativo. *Revista iberoamericana de educación*, 77(1), 153-174. <https://doi.org/10.35362/rie7713123>
- Amador Muñoz, L., Monreal Gimeno, M. C. y Marco Macarro, M. J. (2001). El adulto: etapas y consideraciones para el aprendizaje. *Eúphoros*, (3), 97-112.
- Arrieta-Flórez, R., Córdoba-Girado, L. L. y Sayas-Contreras, R. (2021). Implementación de la política de primera infancia en Cartagena, Colombia. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 19(3), 1-24. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.4943>
- Carreño Delgado, L. S., Jerez Ochoa, M. Z., Paéz Hernández, Y. y Ríos Ortega, V. (2024). *Uso de los dispositivos móviles en la primera infancia e infancia*. [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repositorio.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/680c888e-59ab-41e8-967e-2e9279b257e2/content>
- Castillo-Cedeño, R., Ramírez-Abrahams, P. y Ruíz-Guevara, L. (2017). Necesidades de formación profesional en el ámbito de la primera infancia: percepción y aportes del estudiantado. *Revista electrónica Educare*, 21(1), 1-21. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.9>
- Cazau, P. (2004). Categorización y operacionalización. *Investigación educativa duranguense*, 1(3), 5-12. <https://editorialupd.mx/revistas/index.php/ined/article/view/17>
- Cienfuegos Velasco, M. de los A. y Cienfuegos Velasco, A. (2016). Lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación. Un apoyo a su enseñanza. *RIDE Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 7(13), 15-36. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/231>
- Concha-Díaz, V., Jornet Meiá, J. M. y Barkieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de Educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el Valor social Objetivo de la Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 369-394. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/177>
- Congreso de Colombia (2 de agosto de 2016). *Ley 1804: por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial, 49953. 2, 1. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS). (2003). *Informe del Plan Estratégico DABS*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2015/cdv/2005-072.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2022). *La información del DANE para la toma de decisiones regionales Caquetá-Florencia*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/planes-departamentos-ciudades/220609-InfoDane-Florencia-Caqueta.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2024). *Boletín técnico. Estadísticas vitales (EEVV). Defunciones fetales y no fetales*. DANE. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EEVV/bol-EEVV-Defunciones-IVtrim2023.pdf>
- de la Fuente Fernández, S. (s.f.). *Instrumentos estadísticos avanzados. Análisis de contingencia*. Portal estadística aplicada. <https://www.estadistica.net/ECONOMETRIA/CUALITATIVAS/CONTINGENCIA/tablas-contingencia.pdf>
- Díez, E. (2016). *Gestión, organización y liderazgo pedagógico. Módulo 1: Introducción a la Organización Escolar*. En Gestión, organización y liderazgo pedagógico. Universidad de León. <https://ocw.unileon.es/organizacion-escolar/wp-content/uploads/sites/30/2013/02/GOE-M%C3%B3dulo-1.pdf>
- Díez Gutiérrez, E. J., Terrón Bañuelos, E. y Anguita Martínez, R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el “techo de cristal” en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(1), 27-40. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418821003>

- Elorza, H. y Medina Sandoval, J. C. (1999). *Estadística para las ciencias sociales y del comportamiento* (segunda edición). Oxford University
- Elousa Oliden, P. y D. Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8747>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Gallego-Morón, N. y Matus-López, M. (2018). Techo de cristal en las universidades españolas. Diagnóstico y causas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 209-229. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7999>
- González Alonso, J. A. y Pazmiño Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, don dos posibles escalas tipo lickert. *Revista publicando*, 2(2). 62-77. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/22>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista L. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª. edición). McGrawHill.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2015). *Centro de Desarrollo Infantil*. Gobierno de Colombia. <https://www.icbf.gov.co/centro-de-desarrollo-infantil>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2017). *Proceso promoción y prevención. Anexo competencias, habilidades y funciones del talento humano*. Gobierno de Colombia. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/a2.mo12.pp_anexo_competencias_habilidades_y_funciones_del_talento_humano_v1.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2018, 21 de septiembre). *Atención y acompañamientos a las familias 21 de septiembre – 2018* Gobierno de Colombia. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/r_tol_cz_hon_presentacion.pdf
- Jiménez Rojas, A. M. y Quintana Hernández, L. S. (2020). Calidad en la educación inicial, desafío aún pendiente en América Latina. *Hallazgos*, 17(33), 103-132. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5025>
- Largo, L. M., Quirá Mazabuel, N. y García Varela, B. (2021). Estrategias para promover la participación infantil en Colombia, un análisis desde la política pública para la primera infancia. *Revista Sapiencia*, 8(16), 11-18. <https://doi.org/10.54278/sapienta.v8i16.65>
- López Portela, L. X. y de Pro-Bueno, A. (2020). Historia de la educación inicial en Colombia: démosle un giro a ese cuento. *Actualidades Pedagógicas*, (75), 131-156. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.7>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). La medición de los fenómenos sociales. En *Metodología de la investigación social cuantitativa* (Capítulo II.1, pp. 5-22). Universitat Autònoma de Barcelona. <http://ddd.uab.cat/record/163566>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. Guía No. 50. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral*. Gobierno de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_guia_50.pdf
- Murillo, F. J. y Martínez Garrido, C. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz (M. Hernández, Trans.). *REICE: revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(1), 6-27. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.1.001>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2021). *Calidad educativa y atención integral a la primera infancia en tiempos cambiantes: reflexiones y propuestas para la acción*. <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/calidad-educativa-y-atencion-integral-a-la-primera-infancia-en-tiempos-cambiantes-reflexiones-y-propuestas-para-la-accion/>
- Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.

- Otero Mayer, A. E. (2022). Análisis de la calidad de la educación infantil: situación actual, instrumentos de evaluación, contribución de familias y docentes [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)]. Portal de la investigación. <https://portalcientifico.uned.es/documentos/62da2acdc23f8f04979a3348>
- Rico-Rey, M. y Muñoz-Gómez, L. (2022). Política de la primera infancia en Colombia: una perspectiva global y local. *Revista saberes educativos*, (8), 20-45. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.65959>
- Rodríguez-Garcés, C. R. y Muñoz-Soto, J. A. (2017). Rezago en el desarrollo infantil: La importancia de la calidad educativa del ambiente familiar. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2), 253-270. <https://doi.org/10.18004/riics.2017.diciembre.253-270>
- Ruiz Gutiérrez, S. y Rebollo Aranda, M. S. (2015). El aula de educación infantil: el aula creativa. *Ensayos, revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 71-84. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/647>
- Sánchez Cubides, P. A. (2018). La política pública como garantía de derechos de la primera infancia en Colombia. *Derecho y realidad*, 16(31), 31-44. <https://doi.org/10.19053/16923936.v16.n31.2018.9105>
- Tavakol, M. y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Téllez Tinoco, N. (2014). Ensayo sobre el diseño de ambientes de aprendizaje. *Vida científica. Boletín científico de la escuela preparatoria No. 4*, 2(3). <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/1865>
- Vallejo-Ruiz, M. y Torres-Soto, A. (2020). Concepciones docentes sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación preescolar. *Revista electrónica Educare*, 24(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.13>

