

Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, UNED, Costa Rica
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga>
ISSN: 1409-4002 • e-ISSN: 2215-454X

Políticas públicas y educación de la primera infancia en la República Dominicana

Lourdes Natalia Guzmán-Taveras *

Resumen

Desde el 2013, en República Dominicana se declara la primera infancia de alto interés y surgen nuevos programas de atención integral. Este artículo¹ presenta los resultados de una investigación para responder la pregunta: ¿Cuál es la alineación entre la evidencia investigativa sobre la educación de la primera infancia con la política educativa de República Dominicana y su implementación? Se trianguló información proveniente de: a) un marco conceptual de evidencias, b) el análisis documental de las políticas y su implementación y c) entrevistas a actores clave. Los resultados muestran variabilidad entre la educación obligatoria y las demás modalidades. Se requiere mejorar la alineación con la evidencia en la articulación de las instituciones, cobertura de atención, ingreso del personal docente e infraestructura y seguridad.

Palabras clave: Buenas prácticas, calidad educativa, desarrollo infantil, política educativa.

* Máster en Literatura y licenciada en Educación, mención Letras, Universidad Autónoma de Santo Domingo. Investigadora para la RedLEI y correctora de estilo para la Presidencia de República Dominicana. Ha sido docente en varios niveles educativos, autora de recursos didácticos, acompañante pedagógica y colaboradora lingüística de la Academia Dominicana de la Lengua. <https://orcid.org/0000-0003-4416-3824>. Correo: lnataliaguzman@gmail.com

¹ La autora agradece el asesoramiento pertinente y constante de las especialistas del Programa de Capacidades LAC Reads. También, a la RedLEI por la coordinación de este proyecto, y a la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), por el apoyo. Gracias a los actores que prestaron su tiempo y experiencia para contribuir con los hallazgos de este estudio, así como a la PUCMM por ofrecer documentación y mediar las relaciones interinstitucionales.

Public policies and early childhood education in the Dominican Republic

Summary

Since 2013, the Dominican Republic declared early childhood of the highest interest and new comprehensive care programs have emerged. This article presents research that answers the question: What is the alignment between evidence on early childhood education best practices with the Dominican Republic's education policy and its implementation? Information was triangulated across a) a conceptual framework of evidence; b) documentary analysis of policies and their implementation; and c) interviews with stakeholders. The results show variability between compulsory education and other modalities. There is a need to improve the alignment of institutional coordination, coverage of care, entry of teaching staff, and infrastructure and security, with what the evidence recommends.

Keywords: Best Practices, Quality Education, Child Development, Education Policy.

Introducción

Este artículo presenta los resultados de la investigación enfocada en las políticas públicas sobre la primera infancia en República Dominicana (RD) y su implementación. En los resultados se responde a la pregunta: ¿Cuál es la alineación entre la evidencia investigativa sobre la educación de la primera infancia con la política educativa de RD y su implementación? Para responderla, se contrasta el análisis documental con el marco de evidencia que antecede a este estudio.

Respecto al contexto del país, el sistema educativo preuniversitario está estructurado en tres niveles: Inicial, Primaria y Secundaria. El Ministerio de Educación (MINERD) es el órgano responsable de estos niveles, que se consideran obligatorios y gratuitos desde el último grado del Nivel Inicial. El sistema educativo sufrió importantes transformaciones a partir de la aprobación del 4 % del Producto Interno Bruto (PIB) para la educación. Una de estas es que se aumentó la inversión en la primera infancia y se promovieron políticas y reformas importantes².

Desde 1978 el país cuenta con distintas modalidades de atención para primera infancia. Los Centros Infantiles de Atención Integral (CIANI), que eran gestionados por el Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia (CONANI), fueron los primeros en brindar servicios gratuitos. En 1992 surgen las estancias infantiles del Sistema Dominicano de Seguridad Social (SDSS) que reciben a los hijos de trabajadores suscritos al SDSS³ y, en 2009, los espacios de esperanza del Programa Progresando con Solidaridad⁴ (PROSOLI), que funcionan en los Centros Tecnológicos Comunitarios⁵. Otro acontecimiento importante fue el Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Inicial (PROFEI), ejecutado por el Banco Mundial (BM), mediante el cual se crearon, en 2004, los Centros Modelo de Educación Inicial (CMEI), en las escuelas públicas del MINERD⁶.

En el 2013, el Poder Ejecutivo declara de alta prioridad la población de la primera infancia y crea el Programa Quisqueya Empieza Contigo (PQEC), bajo la dirección de los Proyectos Estratégicos y Especiales de la Presidencia (PROPEEP) y el Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia (INAIPI) para ejecutar los programas de atención que ya existían en el país⁷. En este mismo año se establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (END), que prevé mejores condiciones para grupos vulnerables. En el 2014 se firma el «Pacto para la reforma educativa» que pretende universalizar la Educación Inicial a partir de los 3 años⁸. Como puede verse, en los últimos años la primera infancia ha tenido mayor relevancia en las políticas públicas. No obstante, la educación inicial no está impactando en el éxito

² A partir de este hito se actualiza el currículo de enseñanza y se logra invertir en la dignificación de la carrera docente, entre otras medidas orientadas a mejorar la calidad educativa.

³ Ley 87/2001, de 18 de mayo, que crea el Sistema Dominicano de Seguridad Social.

⁴ Los PROSOLI son una serie de programas de asistencia social, dirigidos por el Gabinete de Política Social de la Presidencia y creados mediante el decreto 536-05.

⁵ Los Centros Tecnológicos Comunitarios, creados mediante el decreto 489-12, son espacios instalados en las comunidades con el fin de fomentar el uso de las TIC y disminuir la brecha digital en RD. Están equipados con los dispositivos y acceso a internet para el uso gratuito de los miembros de la comunidad.

⁶ Estos centros cuentan con un personal docente y administrativo, formado durante el proyecto y tienen el objetivo de servir de referentes de buenas prácticas para estudiantes de Educación Inicial y docentes en servicio.

⁷ Decreto 102/2013, de 12 de abril, que declara de interés nacional la protección y atención integral de todas las personas entre 0 y 5 años de edad.

⁸ MINERD, «Pacto nacional para la reforma educativa», 2014.

escolar de la niñez en condiciones sociales vulnerables, de acuerdo a los resultados del ERCE 2019⁹. En este sentido, es necesario analizar si los programas tienen la calidad adecuada para promover el desarrollo infantil.

Metodología

La investigación fue realizada con base en un diseño regional común, el cual se describe con detalle en el artículo introductorio. Para responder a la pregunta, ¿cuál es la alineación entre la evidencia investigativa sobre la educación de la primera infancia con la política educativa de RD y su implementación?, se realizó una triangulación de datos basada en un marco de evidencias, un análisis documental de las políticas y de la implementación de los programas, y la realización de entrevistas a actores claves. En el caso de RD, los documentos fueron localizados en las páginas web de las instituciones. También se solicitó documentación a los actores entrevistados y al portal de información pública que tiene el Estado¹⁰. Se realizó entrevistas a 20 participantes, del 20 de enero al 12 de marzo de 2021. En la tabla 1 se presentan las características de esta muestra.

Tabla 1
Características de la muestra

Actores clave	Cantidad
Expertos de instituciones gubernamentales	9
Expertos de organizaciones no gubernamentales (ONG)	3
Expertos de organismos multilaterales	3
Expertos independientes	3
Expertos de universidades	2
Total	20

Fuente: Elaboración propia (2021).

Limitaciones

Estas limitaciones deben considerarse para dimensionar el alcance de los hallazgos: la investigación se basa en un análisis documental, adicionalmente por la pandemia del COVID-19 se imposibilitó un trabajo de campo que permitiera evidenciar la implementación de las políticas. Debido a la situación sanitaria, no se pudo solicitar de manera presencial la documentación en físico. En muchos casos no se encontró información sobre la implementación de la política, debido a la falta de evidencia

⁹ UNESCO. «Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes», 2021.

¹⁰ El Portal Único de Solicitud de Acceso a la Información Pública (SAIP) es un medio de contacto que aglutina todas las instituciones gubernamentales. Disponible en <https://saip.gob.do/>

local. Por último, varios actores clave fueron citados, pero no pudieron participar. Entre ellos, representantes de dos instituciones de educación superior, dos organismos multilaterales, un ministerio y una ONG.

Resultados y discusión

En este apartado se describen los hallazgos del estudio. Se consideraron las dimensiones: 1) ambiente político y financiero, 2) supervisión, monitoreo y acompañamiento, 3) enseñanza-aprendizaje: currículo, 4) socioafectividad, 5) capacidad de liderazgo y gestión, 6) diseño del ambiente y seguridad, 7) familia y comunidad y 8) salud y nutrición. Cada dimensión contempla diversas categorías que se resaltan en negritas. En algunas dimensiones fue imposible dar respuesta a esta pregunta, por la falta de evidencia sobre la implementación de la política¹¹.

Ambiente político y financiero

El Nivel Inicial comprende a la niñez de 0 a 6 años y tiene dos ciclos¹². Los grados del primer ciclo son: maternal (45 días a 11 meses); infantes (1 año a 1 año y 11 meses) y párvulos (2 años a 2 años y 11 meses). El segundo ciclo está constituido por: prekínder (3 años a 3 años y 11 meses), kínder (4 años a 4 años y 11 meses) y pre-primario (5 años a 5 años y 11 meses)¹³.

La política orienta dos ejes para estos **niveles de atención**: la cobertura de educación, a través de las escuelas públicas para la niñez de 5-6 años, y los servicios de atención integral para las edades de 0-4 años. La Dirección General de Educación Inicial del MINERD debe encargarse del grado pre-primario¹⁴. La oferta pública para este grado tiene dos intervenciones: las aulas regulares y 21 CMEI. El grupo etario de 0-4 años es atendido por la red del INAIPI, la cual contempla las intervenciones descritas en la tabla 2.

¹¹ Existen vacíos en la generación de evidencias sobre la ejecución y el impacto de la política. En esto coincide el Diálogo Interamericano, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) y varios actores entrevistados: INRD-15, CVRD-18, IRD-1 y URD-14.

¹² Ley 66/1997, de 10 de abril, General de Educación.

¹³ MINERD, «Diseño curricular del Nivel Inicial», acceso: 10 de septiembre de 2021, <https://bit.ly/2XdDv23>

¹⁴ MINERD, «Manual de organización y funciones de las direcciones del MINERD» (RD:2018), acceso: 26 de septiembre de 2021, <https://bit.ly/3EWrH5F>

Tabla 2
Red de atención del INAIPI

Intervención	Descripción
Centros de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI-N)	Son centros nuevos, que surgieron con la creación del INAIPI en 2013.
CAIPI-T ¹⁵	Son los antiguos CIANI. Están en transición para adoptar el modelo del INAIPI.
Estancias infantiles	Eran gestionadas por el SDSS, forman parte de la red de atención.
Centros de Atención a la Familia y la Infancia (CAFI)	Son centros comunitarios gestionados directamente por INAIPI.
CAFI cogestión	Están gestionados por ONG con capacidad técnica. Reciben fondos públicos y coordinación del INAIPI.
Experiencias existentes	Son centros comunitarios, con precaria capacidad de gestión, que reciben ayuda económica y acompañamiento del INAIPI.

Fuente: Elaboración propia (2021), a partir de Cruz y Morales^{16 17}.

El Estado se ha esforzado para dar coherencia a las **instituciones que gestionan la política**. El decreto 102-13 homogeniza el rol de estas instituciones, bajo la red del INAIPI y define al CONANI como gestor del Sistema Nacional de Protección y Atención Integral de la Primera Infancia, compuesto por los organismos que diseñan, ejecutan y supervisan las políticas públicas¹⁸.

Los actores valoraron como un logro la unificación de las distintas intervenciones que existían y la creación de una comisión presidencial que coordina 13 instituciones que trabajan con la primera infancia¹⁹. Sin embargo, indicaron que aún falta mejorar la comunicación: «La articulación intersectorial sigue siendo un desafío. República Dominicana es un país donde se opera muy cómodamente desde cada sector, como una isla»²⁰.

Otro desafío es asegurar la formación y estabilidad de los entes encargados de la política. Los actores mencionaron que quienes asumen los puestos gerenciales no siempre tienen la capacidad necesaria para gestionar la política, pues en muchas ocasiones son designados por el gobierno de turno a conveniencia de intereses políticos. Este es un reto a superar, pues se sabe que el nivel de formación es un pilar

¹⁶ Rita Cruz y Daniel Morales, Mapa servicios de atención integral a la primera infancia en República Dominicana (IDEICE: 2020).

¹⁷ INAIPI, «Lineamientos para el fortalecimiento de experiencias existentes» (RD: s. f.).

¹⁸ Decreto 102-13, Art. 10.

¹⁹ *Ibíd.*

²⁰ QRD-2, entrevista virtual, 25 de febrero de 2021.

esencial para la calidad de los servicios²¹. Además, la falta de estabilidad afecta la continuidad de los lineamientos en la ejecución de la política.

El MINERD es responsable del diseño, gestión y supervisión de la educación en los sectores público y privado²². Si bien el currículo es normativo para todos los sectores, el MINERD no regula su ejecución en la red del INAIPI. La comunicación interinstitucional es crucial para disminuir la disparidad en la calidad^{23 24}. Es necesario articular mejor ambas instituciones, para que el ministerio dé seguimiento a la gestión educativa del instituto, en correspondencia con la evidencia.

Estas instituciones reciben **financiamiento gubernamental**. En República Dominicana, cada año, el Congreso Nacional elabora y aprueba la Ley General de Presupuesto²⁵. En este proceso participa el MINERD, enviando su propuesta. Desde el 2013, el gasto público anual para educación alcanza el 4 % del PIB²⁶. Tras este aumento, se pudo invertir más en la primera infancia. El presupuesto de la primera infancia, niñez y adolescencia aumentó 1.5 % en el período 2013-2016. A pesar de ello, el monto designado a la primera infancia (5.4 % del total) sigue siendo menor, en comparación a los demás grupos etarios²⁷.

El INAIPI se creó como órgano adscrito al MINERD para recibir dichos fondos. Esta dependencia financiera culminará con la aprobación de la ley para la primera infancia, que asignará un monto del presupuesto nacional para el INAIPI²⁸. Los actores indicaron que el proyecto de ley sigue paralizado, por lo que «la política de primera infancia no cuenta con una asignación del presupuesto, sino que se nutre de los recursos asignados a las diversas instituciones competentes que atienden este rango de edades»²⁹. Debido a esta fragmentación, calcular el gasto real es una tarea compleja, que impide una planificación eficaz para el logro de las metas³⁰. Casi el 80 % del presupuesto es destinado al pago del personal y a las transferencias condicionadas³¹. El financiamiento debe ser suficiente para equipar a las escuelas,

²¹ Michelle Neuman y John Bennett, «Starting strong: policy implications for early childhood education and care in the U.S.», *Phi Delta Kappan* 83, n.º 3 (2001): 246-54.

²² Ley 66-97, art. 33.

²³ UNICEF, «Construir para que perdure. un marco a favor de la educación preescolar de calidad y universal» (EE.UU., 2020).

²⁴ Organización Mundial de Salud *et al.*, «Cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia», OMS, 2018, www.nurturing-care.org

²⁵ Ley 423/2006, de 14 de noviembre, Orgánica de Presupuesto para el Sector Público (Gaceta Oficial, 17 de noviembre), art. 40.

²⁶ EDUCA, «Calidad del gasto educativo en la República Dominicana, un análisis exploratorio desde la vigencia del 4 %», (RD:2016). Este presupuesto fue consignado en la Ley 66-97, desde el 1997, sin embargo, empezó a implementarse en el 2013.

²⁷ UNICEF, «La inversión pública dirigida a la niñez y la adolescencia en la República Dominicana» (RD:2018). En el informe citado se realiza la siguiente clasificación por grupo etario: primera infancia (0-5 años), niñez (6-12 años) y adolescencia (13-17 años). Se hace la aclaración, pues en este artículo se han usado indistintamente los términos *niñez* y *primera infancia*, y podría prestarse a confusión.

²⁸ Decreto 102-13.

²⁹ Diálogo Interamericano, «Informe de progreso», 7.

³⁰ EDUCA, «Calidad»; Diálogo Interamericano, «Informe de progreso».

³¹ UNICEF, «Inversión pública».

además de cubrir salarios³², por esto se requiere más inversión para que el INAIPI pueda construir más centros y expandir su cobertura³³.

Cuando se declara la **obligatoriedad en los distintos niveles**, la matriculación y la permanencia escolar aumentan³⁴. En RD, solo es obligatorio el último año del Nivel Inicial³⁵. Cursar este grado, sin embargo, no es un requisito para ingresar a Primaria³⁶. El pre-primario presenta la tasa de exclusión más alta del sistema educativo: el 18% de la niñez de 5 años no se matriculó en el 2017³⁷, debido principalmente a la falta de oferta^{38 39}.

Respecto a los demás grados, la ordenanza 1/2015 hace una aclaración importante: «El Estado aunará esfuerzos para ir cubriendo de manera progresiva los grados anteriores al pre-primario»⁴⁰. Además, la END presenta como objetivo universalizar el segundo ciclo del nivel para el 2020⁴¹. Se han abierto sesiones de kínder en las escuelas del MINERD que contaban con la infraestructura requerida. En el período 2018-2019, la cobertura del MINERD fue de 7.6 % para las edades de 3-5 años y de 23 % en la red del INAIPI⁴², lo que representa un atraso significativo respecto a la meta trazada en la ley. Los CAIPI representaron un 3 % de la cobertura total del INAIPI, el porcentaje restante corresponde a las demás modalidades de la red⁴³.

Las intervenciones de atención integral tienen un mayor impacto cuando inician a los 2 años o antes⁴⁴. La cobertura del INAIPI para el grupo etario de 2 años o menos fue de un 18 % en 2019⁴⁵. Los programas de baja calidad pueden afectar el vínculo de los menores hacia sus cuidadores⁴⁶. Esta investigación no encontró evidencia

³² Ana Patricia Elvir y Celso Luis Asencio, «La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafíos y perspectivas» (UNESCO, 2006), acceso: 29 de septiembre de 2021, <https://bit.ly/3ikqR94>

³³ MEPyD, «Informe sobre la puesta en marcha de los compromisos asumidos en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa», 2018.

³⁴ Elvir y Asencio, «La atención y educación...»

³⁵ Ley 66-97, Art. 33.

³⁶ CONANI-UNICEF, «Lineamientos de política pública a favor de la primera infancia, enmarcadas en el cumplimiento de la Estrategia Nacional de Desarrollo», acceso: 26 de septiembre de 2021, <https://bit.ly/39DQWuX>

³⁷ Irene Kit y Sergio España, «Niños y niñas fuera de la escuela en la República Dominicana» (UNICEF:2017), acceso: 26 de septiembre de 2021, <https://uni.cf/3kG9b9k>

³⁸ Boanerges Domínguez, «Segunda etapa actualización estudio oferta y demanda del Nivel Inicial en República Dominicana» (RD:IDEICE, 2020), acceso: 26 de septiembre de 2021, <https://bit.ly/3m4Evv6>

³⁹ IDEICE, «Informe de política No. 1. Dimensionamiento de la población infantil desatendida: identificación de oportunidades», 2015, acceso: 26 de septiembre de 2021, <https://bit.ly/2XT9K6H>

⁴⁰ Ordenanza 01/2015, de 15 de diciembre, que establece el currículo revisado, actualizado y validado para la educación inicial pública y privada, a partir del año escolar 2015-2016, art. 15.

⁴¹ Ley 01/2012, de 12 de enero, que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Gaceta Oficial núm. 10656, 23 de enero de 2011).

⁴² MINERD, «Anuario de estadísticas educativas, año lectivo 2018-2019», INAIPI, «Datos estadísticos, diciembre 2019», acceso: 26 de septiembre de 2021, <https://bit.ly/2WkwbBC>

⁴³ La cifra no está publicada. Se obtuvo a partir de una solicitud a la información pública realizada al INAIPI, a través del SAIP. El documento recuperado mediante la solicitud se titula: «Cobertura por edades simples, según modalidad de atención (2019)». Posteriormente, se calculó la cobertura según la población total de la primera infancia, estimada por la Oficina Nacional de Estadística (ONE), <https://bit.ly/3D2MWAL>

⁴⁴ Engle *et al.*, «Strategies to Avoid the Loss of Developmental Potential in More than 200 Million Children in the Developing World», *The Lancet* 369, n.º 9557 (January 20, 2007): 229-42, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60112-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60112-3)

⁴⁵ INAIPI, «Datos estadísticos».

⁴⁶ Banco Interamericano de Desarrollo, «No todos los pajaritos son amarillos», 2015.

sobre la calidad de los programas ni sobre el impacto que tienen en los beneficiarios. Varios actores opinaron que, ante el afán de aumentar la cobertura, se puso en riesgo la calidad e indicaron la necesidad de medir el impacto de la atención en el desarrollo infantil.

Las investigaciones dicen que la niñez en desventaja resulta más beneficiada de intervenciones tempranas, pues ayudan a cerrar brechas socioeconómicas^{47 48}, por eso los **requisitos de ingreso** deben tener un enfoque inclusivo⁴⁹. La vulnerabilidad de la niñez ciertamente es un requisito de ingreso a los programas del INAIPI, lo que muestra alineación con la evidencia, porque establece la realización de un diagnóstico sociofamiliar para obtener un índice de vulnerabilidad y determinar si la niñez requiere apoyo de tiempo completo o si puede recibirlo solo dos veces a la semana.

El índice se calcula según los siguientes criterios: hogar de jefatura femenina o a cargo de menores; jornada laboral de tiempo completo con salario mínimo, condición de discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE), riesgo de maltrato, abandono y negligencia en el cuidado⁵⁰. La aplicación de estos criterios resulta pertinente para reducir la desigualdad en el acceso a la educación, pues la pobreza es el factor principal de exclusión educativa en RD, seguido de la discapacidad⁵¹.

Respecto a la **proporción de la niñez por aula**, en los CAFI, la persona docente y su asistente deben recibir 30 niños y niñas; mientras que a los CAIPI asisten 28 por salas⁵². No se establece distinción por grupo etario, lo que revela desalineación con la evidencia, que sugiere adaptar la proporción según las necesidades de cada edad⁵³.

En los centros regulares del MINERD se establece una capacidad máxima de 25 niñas y niños por aula y en los CMEI, 30 por aula⁵⁴. En el período 2015-2016 fueron matriculados 46 alumnos por aula y 23 por docente⁵⁵. La implementación se desvía de la normativa y la cantidad es mayor a la sugerida por la evidencia.

Los servicios que brindan atención de calidad durante una jornada completa pueden impactar más al desarrollo infantil, sobre todo si los responsables de los beneficiarios trabajan en jornada completa^{56 57 58}. La **duración de la jornada** varía según la modalidad del servicio. Los CAIPI tienen una jornada de 9 horas y 30 minutos para la niñez cuyos responsables trabajan durante jornada completa⁵⁹. En cambio, en los

⁴⁷ Engle *et al.*, «Strategies to avoid the loss of developmental potential...»

⁴⁸ Catherine E. Snow, «ProLEER 2020. Inaugural talk by catherine snow, professor, Harvard Graduate School of Education», YouTube, August 16, 2020, <https://bit.ly/2Y4xEMA>

⁴⁹ Michel Vandebroek, «Meeting the challenges of inequality in and through ECCE», UNESCO, 2015, 105-18.

⁵⁰ Emelinda Padilla Faneytt, «Manual de gestión y funcionamiento de los centros de atención integral a la infancia y la familia, CAFI», (INAIPI, 2015), acceso: 26 de septiembre de 2021, <https://bit.ly/2Wei6p8>

⁵¹ Kit y España, «Niños y niñas» (UNICEF).

⁵² INAIPI, «Coordinación del servicio educativo en las redes de atención» (RD, 2013).

⁵³ Academia Norteamericana de Pediatría. «Guidance for Effective Discipline», *Pediatrics* (1998) 101(4) (abril): 723-28.

⁵⁴ MINERD, «Manual de gestión de los Centros Modelo de Educación Inicial (CMEI)» (RD, 2013).

⁵⁵ MINERD, «Anuario, año lectivo 2018-2019».

⁵⁶ UNICEF, «Construir para que perdure».

⁵⁷ Neuman y Bennett, «Starting Strong: Policy Implications for Early Childhood Education...»

⁵⁸ Banco Interamericano de Desarrollo, «No Todos Los Pajaritos Son Amarillos».

⁵⁹ INAIPI, «Coordinación».

CAFI se brinda educación inicial durante 3 horas, dos veces a la semana a la niñez cuyos responsables trabajan en jornada parcial. Esto muestra alineación con la evidencia porque la niñez más necesitada recibe más horas de atención.

Respecto a los servicios públicos del pre-primario, la ordenanza 01-2014 establece la Jornada Escolar Extendida (JEE), de 7:30 a.m. a 4:00 p.m. (8 horas, 30 minutos)⁶⁰. El 68 % de los estudiantes son beneficiados por esta jornada, el resto asiste a las tandas matutinas, de 7:45 a.m. a 12:00 y vespertina, de 1:45 p.m. a 5:00 p.m.⁶¹. La niñez que asiste al pre-primario en los centros de JEE tiene mejores desempeños en la prueba de comprensión lectora de tercer grado. Esta diferencia es más significativa en quienes asisten a los CMEI⁶².

La política tiene un enfoque inclusivo. Se ha avanzado en la articulación interinstitucional y en la asignación del presupuesto. Se requiere aumentar la cobertura y alinear la proporción de la niñez por aula a la evidencia.

Supervisión, monitoreo y acompañamiento

La calidad de los servicios no debe peligrar ante la necesidad de aumentar la cobertura. Cuando la calidad de los programas es baja pueden generar un impacto negativo en el desarrollo infantil⁶³. Para evitarlo, resulta primordial contar con sistemas de **supervisión y acompañamiento**^{64 65}. Se recomienda liderazgo ministerial para asegurar la coherencia entre las distintas intervenciones⁶⁶. La política de RD carece de alineación con la evidencia en este sentido, pues el INAPI gestiona de manera autónoma la supervisión y el acompañamiento de la práctica pedagógica. Varios actores consideraron que esto ha provocado falta de homogeneidad en la implementación del currículo.

La supervisión en los centros del INAPI contempla: pertinencia de las estrategias, higiene y seguridad del aula, disponibilidad de materiales educativos, actualización de los rincones y murales de aprendizaje, y gestión afectiva⁶⁷. El MINERD, por otro lado, atiende: clima escolar, proyecto curricular del centro, plan de mejora del centro, infraestructura, equipamiento del aula, formación docente inicial y continua, y participación de la familia. Esta investigación no encontró hallazgos sobre la implementación de estos procesos en ninguna de las dos instituciones.

El MINERD y CONANI autorizan la **apertura y acreditación** de las instituciones prestadoras de servicios a la primera infancia. Para las instituciones públicas, el reglamento correspondiente establece los mismos criterios para la apertura y la acreditación, sin especificaciones especiales para el Nivel Inicial: a) necesidad diagnosticada por la autoridad competente, b) mínimo de alumnos requerido, c)

⁶⁰ Ordenanza 01/2014, de 19 de diciembre, que establece la Política Nacional de Jornada Escolar Extendida para los niveles: inicial, primario y secundario a partir del año escolar 2014-2015.

⁶¹ IDEC, «Informe anual de seguimiento y monitoreo año 2020» (RD, 2020).

⁶² IDEICE, «Informe de política pública No. 15. Centros Modelo de Educación Inicial (CMEI)», 2020.

⁶³ BID, «Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas», 2015.

⁶⁴ Rosa Blanco, «Educación inclusiva y atención a la diversidad», En *Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana*, ed. Victoria Peralta y Laura Hernández (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2012), 80-86.

⁶⁵ UNICEF, «Construir para que perdure».

⁶⁶ Flavia Marco Navarro, «Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América latina. igualdad para hoy y mañana» (Santiago, 2014).

⁶⁷ INAPI, «Coordinación».

planta física apropiada, d) disponibilidad de personal docente clasificado, e) apoyo de la comunidad, f) disponibilidad de mobiliario y recursos didácticos y g) asignación presupuestaria⁶⁸.

Las instituciones privadas reciben un tratamiento diferenciado. El reglamento establece dos clasificaciones: las reconocidas y las acreditadas, con requisitos distintos para cada una. Algunos ámbitos para la acreditación son: infraestructura, seguridad, formación docente y participación de la familia⁶⁹. Los requisitos responden a las recomendaciones de la evidencia sobre varios pilares necesarios para asegurar la calidad, como la participación familiar, el acondicionamiento del espacio físico, la formación del personal y la implementación del currículo⁷⁰. Sin embargo, es importante señalar que carecen de los lineamientos que recomiendan los expertos para acreditar la calidad de la práctica pedagógica^{71 72}. Además, esta investigación no encontró hallazgos sobre su implementación. Varios actores indicaron que en la educación primaria y secundaria se otorgan acreditaciones y licencias de manera más regular. Por tanto, si un centro imparte otro nivel, además del Nivel Inicial, debe reportarse ante el MINERD.

En relación con los **programas comunitarios** no gubernamentales, el CONANI debe registrar, acreditar y supervisar las ONG⁷³. Para registrarse es necesario presentar un conjunto de documentos⁷⁴. Para la acreditación se requiere registrar la ONG y cumplir las normas sobre seguridad de la infraestructura. La supervisión consiste en dar seguimiento a los planes e informes, validar los instrumentos para la prestación de los servicios y recibir asesoramiento técnico⁷⁵. A pesar de estos protocolos, los actores entrevistados coinciden en que desconocen su aplicación. Subrayaron que es muy común la apertura de centros en el sector privado y en el ámbito comunitario sin el permiso adecuado. Indicaron que existen iniciativas informales, cuya agenda educativa no es monitoreada: «Hay muchos sistemas de cuidado en las comunidades y nadie los está regulando»⁷⁶.

Los actores entrevistados aseguraron que no se hace público si el centro reúne o no las condiciones para operar. Esta ausencia impide que las familias conozcan la calidad de los programas donde asisten sus hijas e hijos. La integración de las familias en la evaluación de los programas fortalece el principio democrático y ayuda a tratar casos de violencia y agresión infantil^{77 78}. La política pública de RD contempla este mecanismo, mediante la ley 136-03⁷⁹ y la existencia de un protocolo

⁶⁸ Ordenanza 04/1999, de 28 de mayo, que establece el reglamento de instituciones educativas públicas, art. 5.

⁶⁹ Ordenanza 04/2000, de 27 de junio de 2000, que establece el reglamento de las instituciones privadas.

⁷⁰ UNICEF, «Construir para que perdure».

⁷¹ Blanco, «Educación inclusiva y atención a la diversidad».

⁷² Banco Interamericano de Desarrollo, «No todos los pajaritos...».

⁷³ Ley 136/2003, de 22 de julio, que establece el Código para el sistema de protección y los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes.

⁷⁴ Dentro de las documentaciones se contempla: la relación del personal y de la niñez atendida, un detalle de las políticas de ingreso, papel de buena conducta de quien dirige la organización, estatutos y plan de presupuesto.

⁷⁵ CONANI, «Manual de funciones», 2020.

⁷⁶ QRD-2, entrevista virtual con la investigadora, 25 de febrero de 2021.

⁷⁷ Neuman y Bennett, «Starting strong: policy implications for early childhood education».

⁷⁸ Organización Mundial de Salud *et al.*, «Cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia».

⁷⁹ Ley 136/2003, «Código para el sistema de protección y los derechos fundamentales».

para realizar denuncias, quejas y sugerencias⁸⁰; sin embargo, no se encontraron hallazgos sobre su implementación.

Es crucial contar con un **sistema de registro único de la niñez**, para planificar y ejecutar de manera eficiente el presupuesto y favorecer la comunicación interinstitucional⁸¹. La política de primera infancia toma en cuenta esta necesidad, pero se necesita fortalecer los procesos de registro. La ley 136-03 establece que la niñez tiene derecho a ser registrada e identificada adecuadamente⁸². La Junta Central Electoral (JCE) prescribió la inclusión del Número Único de Identidad (NUI) en el acta de nacimiento. Este documento no es requisito para ingresar a la educación preuniversitaria, sin embargo, el IDEICE confirma que «existe una diferencia importante (29.9 %) en el acceso a la educación de los niños de 5 años entre los que se encuentran registrados y los que no lo están»⁸³.

La niñez menor de 5 años presentó un subregistro de 12 % en el período 2010-2018⁸⁴⁸⁵⁸⁶. Este problema es motivado, en gran medida, porque los padres y madres tampoco tienen documento de identidad, lo que les imposibilita declarar a sus hijos o hijas⁸⁷. Esta situación empeora en el caso de la niñez con ascendencia haitiana, cuyos padres no están registrados, pues la legislación no reconoce la nacionalidad dominicana a las personas de padres extranjeros en situación irregular, convirtiéndolos en apátridas en la práctica⁸⁸.

El INAIPI contempla el registro oportuno y tardío⁸⁹. El oportuno se realiza a través de comisiones de la JCE presentes en hospitales, quienes facilitan la obtención del acta. El tardío se realiza con base en un protocolo, gracias al cual se obtuvieron 8810 actas de nacimiento en el período 2017-2019⁹⁰. Esta dimensión presenta brechas entre la política y la implementación, sobre todo en la supervisión y monitoreo del ámbito comunitario. No existe un liderazgo ministerial para monitorear las prácticas educativas, desviándose de la evidencia.

Enseñanza-aprendizaje: currículo

El Nivel Inicial cuenta con un **currículo de enseñanza** para todos los grupos de edades, normativo para los sectores público y privado⁹¹. Los actores manifestaron

⁸⁰ INAIPI, «Procedimiento de quejas y sugerencias», 2019.

⁸¹ SICA, «Consejo de la Integración Social Centroamericana, CIS» (El Salvador, 2012), <https://bit.ly/3nLvQDn>

⁸² Ley 136/2003, Art. 4.

⁸³ Domínguez, «Estudio oferta y demanda», 39.

⁸⁴ CEPAL y UNICEF, «Desnutrición Infantil en América Latina y El Caribe», 2006.

⁸⁵ UNICEF, «Convención Sobre Los Derechos Del Niño» (Madrid, 2006), www.unicef.es

⁸⁶ UNICEF, *Estado Mundial de La Infancia. Excluidos e Invisibles*, 2006, <https://bit.ly/3iwCiuy>

⁸⁷ MRD-9, MRD-10, entrevista virtual, 27 de enero de 2021.

⁸⁸ Amnistía Internacional, «Sin papeles no somos nadie. Personas apátridas en la República Dominicana», Ley 285/2004 de Migración, 15 de agosto de 2015.

⁸⁹ Ansel Sierra y Amarilys Mejía, «Componente de registro de nacimiento: Guía de la Implementación del Componente en el Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, INAIPI», (RD: INAIPI, 2018).

⁹⁰ INAIPI, «Memoria institucional, rindiendo cuentas con transparencia», 2019.

⁹¹ Ordenanza 01/2015. Durante la realización de este estudio estaba vigente una versión temporal del currículo, que fue aprobada en el 2020 por motivo de la pandemia. Se trata de una simplificación de los contenidos y una síntesis de la cantidad de indicadores de logros. En esta investigación no se analiza la revisión del 2020, pues fue motivada por una situación transitoria y no presenta cambios en el enfoque y las teorías.

que existe variabilidad en la ejecución del currículo entre las distintas modalidades. La mayoría de los programas para las edades de 0-5 años toman en cuenta los ámbitos y competencias, pero han desarrollado sus propios documentos didácticos.

Hay alineación en distintos ámbitos que la evidencia concibe como importantes para formular currículos en la primera infancia. Se plantea el constructivismo como la principal teoría de enseñanza, aunada al enfoque por competencias⁹². Esta teoría concibe a la niñez como sujetos activos y autónomos, como recomiendan los expertos^{93 94 95}. Sin embargo, varios actores indicaron que las prácticas se alejan del discurso constructivista: «Una cosa es lo que plantea el currículum y otra muy diferente lo que ocurre en la práctica», afirmó una experta^{96 97}.

Las áreas de desarrollo deben presentarse de manera global, no fragmentada por materias^{98 99 100 101}. El currículo muestra correspondencia con la evidencia en este sentido. Para el primer ciclo presenta cuatro áreas de desarrollo: psicomotor, socioafectivo, cognitivo y del lenguaje. En el segundo ciclo propone siete competencias: 1) ética y ciudadana, 2) comunicativa, 3) pensamiento lógico, crítico y creativo, 4) resolución de problemas, 5) científica y tecnológica, 6) ambiental y de salud y 7) desarrollo personal y espiritual¹⁰².

Además, establece el juego como principio pedagógico que orienta la enseñanza, un aspecto fundamental para estas edades, según la evidencia^{103 104 105 106 107}. Esta investigación no identificó suficiente información sobre cómo se implementa este principio. Un estudio realizado por el BM en el pre-primario del sector público concluyó que la estrategia pedagógica más usada fue la exposición del docente, con escasos momentos de juego-trabajo y juego libre¹⁰⁸.

El currículo no establece lineamientos para la **transición a primer grado**. Sin embargo, el INAIPI tiene un protocolo para transferir a la niñez hacia las aulas del MINERD¹⁰⁹, también en los CMEI se establecen algunos lineamientos¹¹⁰, mientras que las aulas regulares no cuentan con esta documentación.

⁹² *Ibíd.*

⁹³ NAEYC, «Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through Age 8», *Position Statement*, 2009.

⁹⁴ Peralta Espinosa, «El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI».

⁹⁵ Engle *et al.*, «Strategies to avoid the loss of developmental potential...»

⁹⁶ IRD-17, entrevista virtual, 4 de febrero de 2021.

⁹⁷ Banco Mundial, «Estudio sobre la evaluación de la calidad de la educación inicial», 2011.

⁹⁸ Peralta Espinosa, «El derecho de los más pequeños...»

⁹⁹ Bennett, «Currículo para el cuidado y la educación de la primera infancia».

¹⁰⁰ NAEYC, «Developmentally appropriate practice in early childhood programs...»

¹⁰¹ Palmer, «Curricula in early childhood care and education...»

¹⁰² Ordenanza 01/2015, Art. 11.

¹⁰³ Peralta Espinosa, «El derecho de los más pequeños».

¹⁰⁴ Deena Skolnick Weisberg *et al.*, «Making play work for education», *Phi Delta Kappan* 96, n.º 8 (2015): 9-13.

¹⁰⁵ Bennett, «Currículo para el cuidado y la educación de la primera infancia...»

¹⁰⁶ Rogers, «Positioning play in early childhood curriculum pedagogy and assessment...»

¹⁰⁷ Valeska Grau *et al.* «Juego guiado y educación parvularia: propuestas para una mejor calidad de la educación inicial», *Escuela de Psicología: Facultad de Ciencias Sociales*, August 30, 2018.

¹⁰⁸ Banco Mundial, «Estudio sobre la evaluación de la calidad de la educación inicial», 2011.

¹⁰⁹ INAIPI, «Protocolo de transición de los niños y niñas que ingresan al grado pre-primario de los centros educativos públicos», 2019.

¹¹⁰ MINERD, «Manual CMEI...»

La ejecución del protocolo del INAIPI asegura un cupo de inscripción en las aulas del MINERD para la niñez egresada del instituto. Este protocolo no presenta ninguno de los lineamientos sugeridos por la evidencia^{111 112 113 114 115}. En cambio, la documentación de los CMEI toma en cuenta algunos de estos pilares, como asegurar la coherencia entre los planes educativos, continuar la comunicación entre el personal docente de ambos niveles y promover la gestión afectiva¹¹⁶. Sin embargo, no prevé la integración de las familias durante la transición, ni la continuidad de una metodología lúdica^{117 118 119}. Esta investigación no encontró evidencia sobre la aplicación de estos lineamientos.

Las **habilidades de lectoescritura emergente** presentes en el currículo varían según el ciclo. En el primero se aborda el desarrollo del lenguaje y en el segundo, la competencia comunicativa¹²⁰. En ambos ciclos se hace énfasis en las habilidades: desarrollo del lenguaje oral, comprensión oral de textos, vocabulario y concepto de lo impreso. El currículo presenta escasos indicadores sobre conciencia fonológica, animación de la lectura y grafomotricidad.

La propuesta para desarrollar la comprensión oral tiene correspondencia con la evidencia^{121 122 123 124}. Se establece la comprensión de frases y textos, la expresión de emociones a través de gestos, palabras y sonidos, así como la capacidad para responder preguntas sobre textos. La propuesta de textos toma en cuenta el equilibrio entre los usos espontáneo y formal de la lengua. Se propone la interacción mediante textos informales, del ámbito literario (poesía, cuento, canciones) y del ámbito sociocultural (letreros, afiches).

Muchos expertos han considerado importante que en la primera infancia se enseñe el vocabulario de manera explícita, a través de pasos secuenciados. El currículo carece de instrucción guiada y estructurada de esta habilidad; lo hace de manera implícita, mediante el uso de palabras en textos orales. Respecto a la conciencia fonológica, el currículo solo promueve, con poco peso, la conciencia fonémica. No

¹¹¹ Blanco, «Educación inclusiva y atención a la diversidad...»

¹¹² Elvir y Asencio, «La atención y educación de la primera infancia en centroamérica: desafíos y perspectivas».

¹¹³ Dánae Mairena y Alejandra Vijil Morín, «Lectoescritura inicial: una transición con sentido» *Revista UYG* 39, n.º 51 (2019), <https://bit.ly/3D4lhiP>

¹¹⁴ Save the Children, «Educación para la transición. Material de apoyo para docentes y promotores», 2004.

¹¹⁵ Juan Llach, «El rol de la educación inicial y del primer ciclo de la escuela primaria en la primera Infancia: Diagnóstico y Políticas» 2017, 81-91, <https://bit.ly/2X3wp0h>

¹¹⁶ MINERD, «Manual CMEI».

¹¹⁷ Blanco, «Educación inclusiva y atención a la diversidad».

¹¹⁸ Mairena y Vijil Morín, «Lectoescritura inicial: una transición con sentido».

¹¹⁹ Dame Clare Tickell, *The Early Years: Foundations for Life, Health and Learning*, ed. Crown (Kew, London, 2011).

¹²⁰ MINERD, «Diseño curricular».

¹²¹ Katherine Strasser Larrain Antonia, Soledad Lopez de Lerida y Maria Rosa Lissi, «La comprensión narrativa en edad preescolar: un instrumento para su medición», *Pshyke* 19, n.º 1 (2010): 199-211, <https://bit.ly/39XIRC�>

¹²² Maria Grau Tarruell y Montserrat Vilà Santasusana, «La competencia prosódica y la comunicación no verbal», en *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, ed. Maria Grau Tarruell et al. (España: Graó, 2005), 89-100.

¹²³ José Ramón Alcántara, «La in/tensión de la palabra: oralidad y teatralidad», en *Escritos Sobre Oralidad*, ed. Isabel Contreras Islas, Universida (México: Ibero, 2009), 57-69.

¹²⁴ Grau Tarruell y Vilà Santasusana, «La competencia prosódica y la comunicación no verbal».

establece el aprendizaje de la conciencia silábica y léxica ni el empleo de actividades lúdicas que faciliten el desarrollo de esta habilidad^{125 126}.

El desarrollo de la grafomotricidad solo aparece en una unidad didáctica, no se observa transversalmente, durante el proceso. Respecto al concepto de lo impreso, hay contenidos sobre direccionalidad, lectura de arriba hacia abajo, identificación del inicio y final de un texto y reconocimiento de letras. La consideración de estas destrezas resulta beneficiosa porque sienta las bases para la lectoescritura inicial¹²⁷
128 129

Existe poca evidencia sobre la implementación del currículo. Un estudio realizado por el BM en las aulas de pre-primario encontró que se asignaba mucha importancia a realizar trazos, vocales y letras en los cuadernos de manera descontextualizada¹³⁰. Por otro lado, varios actores indicaron que en la ejecución se hace énfasis en la grafomotricidad y se dejan en un segundo plano varios ámbitos recomendados por la evidencia: comprensión oral, conciencia fonológica y animación lectora.

El currículo concibe la realización de **evaluaciones** diagnóstica, formativa y sumativa¹³¹. Según la propuesta curricular, la evaluación parte de los indicadores que debe alcanzar la niñez en cada ámbito de desarrollo o competencia, los cuales están organizados mediante una ruta de progresión. La inclusión de estos estándares orienta al cuerpo docente a saber si los resultados corresponden a lo esperado en cada etapa de aprendizaje, en alineación con la evidencia^{132 133 134 135}.

Las técnicas e instrumentos propuestos se alinean a lo sugerido por la evidencia y son adecuadas a las características de la primera infancia^{136 137 138}. Las técnicas son: observación, entrevista, revisión de producciones y portafolio, así como los instrumentos de evaluación: rúbrica, registro anecdótico y escala de apreciación¹³⁹.

¹²⁵ Karen Varela, Silvana Maria Viecco y Silvia Liliana Florez, «Diseño y ejecución de actividades para la estimulación en conciencia fonológica en los niveles de pre jardín y jardín», *Revista Del Instituto de Estudios Superiores En Educación* 20 (2014): 47-58, <https://bit.ly/3oqTxBd>

¹²⁶ Julio César Flores Lázaro, Freggy Ostrosky Shejet y Asucena Lozano Gutiérrez, «Batería neuropsicológica de funciones ejecutivas y lóbulos frontales-2», *Manual Moderno* (México, 2012).

¹²⁷ Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, ed. Siglo veintiuno editores (México, 1979).

¹²⁸ Mabel Condemarín, «Iniciación temprana en la lectura: interrogantes y respuestas» *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura* 7, n.º 2 (1986), <https://bit.ly/2HmWrjB>

¹²⁹ Melgosbee, «Concepts of print», ed. Phonological Awareness, Megos literary reference project, 2010, <https://bit.ly/3zWlQIK>

¹³⁰ Banco Mundial, «Estudio...»

¹³¹ MINERD, «Diseño curricular...»

¹³² Stanislas Dehaene, «Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula» (Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2015).

¹³³ Paula Guardia, «¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura? Evidencia desde revisiones sistemáticas y plataformas what works», MINEDUC, 2018, <https://bit.ly/3mmgnHz>

¹³⁴ Palmer, «Curricula in early childhood care and education».

¹³⁵ Caroline Bilton y Sarah Tillotson, «Improving literacy in key stage 1. Guidance Report», *The Education Endowment Foundation* (London, 2018).

¹³⁶ Banco Interamericano de Desarrollo, «No todos los pajaritos son amarillos».

¹³⁷ Mónica Manhey Moreno, «Currículo en educación infantil y diversidad: un tema pendiente», *Investigación y Postgrado* 29, n.º 2 (2014): 113-35, <https://bit.ly/39Z0jFJ>

¹³⁸ Bilton y Tillotson, «Improving literacy in key stage 1. Guidance Report».

¹³⁹ MINERD, «Diseño Curricular...»

Es importante señalar que el currículo no orienta sobre el uso de los resultados de la evaluación para identificar y referir a la niñez con NEE^{140 141 142}.

Todos los actores indicaron que un desafío importante ha sido formar al cuerpo docente para que implemente este sistema de evaluación. Un informe sobre desempeño docente, realizado en los centros del MINERD en 2018, constató que existen deficiencias en el dominio de los indicadores, pues el 87 % no los tomó en cuenta al momento de evaluar. En casi la mitad de las clases observadas no realizaron evaluación formativa ni se contempló en las planificaciones¹⁴³.

Además, el currículo presenta la **inclusión** como un principio pedagógico. Prescribe la adecuación de la enseñanza a las particularidades de la niñez, por encima de su condición social, atendiendo los distintos ritmos de aprendizaje y las NEE. Falta especificar motivos históricos de exclusión, como etnia, nacionalidad, género e idioma. Esta investigación no encontró hallazgos sobre cómo se implementa el principio de inclusión.

La competencia ética y ciudadana contempla pilares para fomentar la inclusión (cooperación, solidaridad, valoración de la diversidad y convivencia pacífica), en correspondencia con la evidencia investigativa¹⁴⁴. También presenta estrategias tales como realizar adaptaciones curriculares, presentar una gama diversa de actividades y usar juegos no sexistas. Además de estas, varios autores han resaltado la eficacia de otras estrategias¹⁴⁵ para atender la neurodiversidad, que fueron excluidas del currículo.

El currículo muestra alineación con la evidencia en la mayoría de sus ámbitos; sin embargo, se carece de información sobre su implementación en las modalidades no obligatorias. Además, se requiere de una política oficial de transición con orientaciones pedagógicas, en alineación con la evidencia investigativa.

Relaciones socioafectivas

Se sugiere que el currículo considere cuatro elementos esenciales para el **desarrollo de la sociafectividad**: habilidades sociales, autoestima, gestión y conciencia

¹⁴⁰ Steven J. Bachrach, «Individualized Education Programs (IEPs): Tips for Teachers» Nemours Kids Health, 2016, <https://kidshealth.org/en/parents/iep.html>

¹⁴¹ Dehaene, «Aprender a leer...»

¹⁴² Mabel Condemarín y Alejandra Medina, *Evaluación de los aprendizajes. un medio para mejorar las competencias lingüística y comunicativas*, ed. Carlos Alvarez Viera (República de Chile, 2000), <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PET/article/view/143>

¹⁴³ Organización de Estados Iberoamericanos, «Evaluación de desempeño docente 2017. Informe de resultados» (RD: IDEICE, 2018).

¹⁴⁴ Blanco, «Educación inclusiva y atención a la diversidad».

¹⁴⁵ Estas buenas prácticas se mencionan en el marco que antecede este artículo. Algunas de ellas son: trabajo en pares, tutorías y andamiajo del docente.

emocionales^{146 147 148 149 150 151 152}. Estos pilares están presentes en el currículo en el ámbito Desarrollo Socioemocional del primer ciclo y la competencia Desarrollo Personal y Espiritual del segundo ciclo. Sin embargo, esta investigación no encontró hallazgos sobre su implementación.

Una revisión de los **materiales para desarrollar la socioafectividad** constató la presencia de estos elementos. Se estudiaron cuatro materiales didácticos¹⁵³, los cuales promueven el desarrollo de la identidad personal y la autoestima, la autorregulación de las emociones y el reconocimiento de las emociones propias y ajenas. También promueven valores positivos para la convivencia, la empatía y la relajación en tiempos de crisis.

La política toma en cuenta la importancia de la socioafectividad, tanto en el currículo como en los materiales didácticos. Se requiere un mayor conocimiento sobre la ejecución de estos lineamientos.

Capacidad del personal, liderazgo y gestión

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MESCyT) es el órgano encargado de regular la **formación inicial docente**. En el país no existe un currículo de formación, pero la Normativa 09-15 regula los planes de estudios de la licenciatura en Educación Inicial¹⁵⁴. Los actores indicaron que esta normativa ha marcado un antes y un después, pues previamente faltaba unificación de criterios entre los programas. La normativa hace énfasis en las edades de 3 a 6 años, al describir el perfil del docente: «El docente del Nivel Inicial es un profesional experto en procesos de enseñanza aprendizaje para la estimulación temprana y el desarrollo integral de los niños en las edades de 3- 6 años»¹⁵⁵.

¹⁴⁶ Anna Soldevila Benet *et al.*, «Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria», *Educar* 30, n.º 1 (2002): 159-67, <https://bit.ly/3ztPnKt>

¹⁴⁷ Ramona Ribes *et al.*, «Una propuesta de currículo emocional en educación infantil (3-6 años)», *Cultura y Educación* 17, n.º 1 (2005): 37-41.

¹⁴⁸ Ana Nieves Rosa y Wanda Rodríguez Arocho, «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, n.º 2 (2016): 334-52, <https://bit.ly/3EZREB8>

¹⁴⁹ Élia López -Cassá, *Educación Emocional. Programa 3-6 Años*, (Madrid: Wolters, 2019).

¹⁵⁰ Tania Presa Rodríguez, «Habilidades Socioemocionales, Lectura y Escritura En La Transición de Educación Inicial a Primer Año Escolar», *Cuadernos Del CLAEH* 39, n.º 111 (2020): 117-34, <https://doi.org/10.29192/claeh.39.1.6>

¹⁵¹ José Mestré, Rocio Guil y Marc Brackett, «Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de mayer y salovey» *Motivación y Emoción*, 2008, 407-38.

¹⁵² Rocío Guil Bozal, José Miguel Mestre Navas y Susana Foncubierta, «Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de educación infantil», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado* 14, n.º 3 (2011).

¹⁵³ «Planear un viaje mágico, cuadernillo de pre-primario y primer grado», UNICEF, acceso: 12 de septiembre de 2021, <https://uni.cf/3k5ya5G>; «¿Quién soy yo?», Eduplan, acceso: 12 de septiembre de 2021, <https://bit.ly/3A3Q8uZ>; «La niña que no se sentía mal cuando hacía algo mal», Eduplan, acceso: 12 de septiembre de 2021, <https://bit.ly/3A7JELK>; Joanny Polanco y Belkys Batista, «Estrategia para el apoyo y recuperación psicoafectiva en el contexto del COVID-19» (UNICEF-MINERD, 2020). Los dos primeros materiales están colgados en el sitio web Eduplan, que tiene el MINERD a disposición de todos los docentes del Nivel Inicial. Se trata de un video y de una ficha con imágenes. Los últimos dos materiales son guías de enseñanza producidas en tiempos de educación remota por la pandemia, con la colaboración de UNICEF.

¹⁵⁴ MESCyT, «Normativa 09/2015 para la formación docente de calidad en la República Dominicana».

¹⁵⁵ MESCyT, «Normativa», 13.

Debido a la inexistencia de un currículo oficial, se analizaron los componentes del plan de estudios de la licenciatura en Educación Inicial, de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)¹⁵⁶. Esta investigación no encontró hallazgos sobre su implementación. Sin embargo, constató que presenta todos los ejes temáticos que la literatura propone para la formación inicial del personal docente de esta área^{157 158 159 160 161}: los periodos evolutivos, las dimensiones del desarrollo (lenguaje, pensamiento lógico-matemático, desarrollo psicomotor), la atención a la diversidad, la evaluación, la planificación y currículo, las relaciones con la escuela, familia y comunidad; por último, higiene, seguridad y salud infantil.

La asignatura Desarrollo del lenguaje es un acercamiento a las teorías sobre el lenguaje como capacidad cognitiva. La enseñanza de la lectoescritura se aborda en Desarrollo de la lengua oral y escrita. Esta asignatura tiene una sola parte para el grupo de 0-6 años. Sus contenidos se enfocan en las habilidades de lectoescritura inicial, propias de los grados más avanzados¹⁶². No presenta varias habilidades emergentes: desarrollo del lenguaje oral, reconocimiento del código escrito, grafomotricidad, ni vocabulario.

El **desarrollo de la socioafectividad** merece una especial atención, pues la normativa 09/2015 no plantea de manera específica su desarrollo. El plan de estudios de PUCMM tampoco presenta una asignatura para este ámbito, a pesar de que destina créditos a las otras áreas de desarrollo. La socioafectividad aparece de manera secundaria y con poco peso, como contenidos de algunas asignaturas¹⁶³. Esta es una ausencia por considerar para próximas reformas, pues la evidencia lo considera un pilar importante del perfil docente¹⁶⁴.

Tener una licenciatura en Educación Inicial es un **requisito de formación** para ser docente en el INAPI y el MINERD¹⁶⁵. En el caso del INAPI, pueden ser estudiantes

¹⁵⁶ Se ha elegido esta universidad por la facilidad en la obtención del programa. Las IES no publican sus programas, se hace necesario extender una solicitud formal para tener acceso. Debido a que PUCMM es socia de la RedLEI y apoya esta investigación, se pudo acceder al plan de manera más factible. A la fecha, 14/07/2021, la licenciatura en Educación Inicial está cerrada en la PUCMM, porque la universidad se encuentra en negociaciones con el Instituto de Formación Docente y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM).

¹⁵⁷ Ana Beatriz Cerisara, «Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional», São Paulo: Cortez, 2002.

¹⁵⁸ Bridget K. Hamre *et al.*, «A course on effective teacher-child interactions: effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice», *American Educational Research Journal* 49, n.º 1 (2012): 88-123.

¹⁵⁹ Tizuko Morchida Kishimoto, «Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil», en *Encontros e Desencontros Em Educação Infantil*, ed. A. L.(org) Machado (São Paulo: Cortez, 2002).

¹⁶⁰ Sonia Kramer, *Profissionais Da Educação Infantil: Gestão e Informação*, 2005.

¹⁶¹ Texas Early Childhood Professional Development System, «Competencias básicas de Texas de la primera infancia para profesionales y administradores», 2013.

¹⁶² El plan se enfoca en las habilidades de lectoescritura inicial: comprensión lectora, uso funcional de textos y subprocesos de escritura: planificación, elaboración de borradores y edición.

¹⁶³ En la asignatura Gestión del Aula, aparecen contenidos como la gestión afectiva, la autoestima del docente y las competencias interpersonales. En las asignaturas Psicología Educativa y Práctica Docente III se aborda la convivencia en el aula y el manejo de conflictos.

¹⁶⁴ Ribes, «Una propuesta de currículum emocional»; Patricia Arteaga González *et al.*, «Una mirada a la calidad de vida y salud de las educadoras de Párvulo», *Ciencia y Trabajo* 20, n.º 61 (2018), <https://bit.ly/3F91G36>

¹⁶⁵ Decreto 639/2003 del Poder Ejecutivo que establece el Estatuto del Docente; «Ley 66-97»; Emelinda Padilla Faneytt, «Manual de gestión, CAIPI» (INAPI, 2015).

de último año¹⁶⁶. En las escuelas del MINERD se les permite acceder a los profesionales de otras áreas que hayan cursado una habilitación pedagógica¹⁶⁷.

En las entrevistas se destacó como un logro la aplicación de este requisito de formación en el pre-primario del sector público. En el pasado era común que profesionales no especializados impartieran este nivel, como confirma el BM¹⁶⁸. En el sector público se está superando este desafío. Sin embargo, los centros privados pueden tener un 20 % del personal no titulado¹⁶⁹.

Se sabe que elevar los estándares de contratación, evaluar constantemente las competencias docentes y certificar la enseñanza son medidas que favorecen la calidad de enseñanza y **regulan el ingreso del personal**^{170 171}. El Estado dominicano implementa estas medidas en el grado obligatorio del sector público. Una regulación reciente es la admisión mediante pruebas a los aspirantes que desean ingresar a la carrera docente¹⁷². Una vez graduados, tanto el personal directivo como el docente deben superar un concurso de oposición para ingresar¹⁷³. El concurso para docentes incluye una prueba de habilidades cognitivas, otra de conocimiento y planificación didáctica, y una entrevista¹⁷⁴. Adicionalmente, cada tres años se someten a una evaluación de desempeño. Los resultados de la última indicaron que la calificación promedio de los docentes del Nivel Inicial fue de 72 puntos sobre 100, mientras que el 74.7 % del personal directivo reveló un desempeño insatisfactorio^{175 176}.

Los mecanismos de regulación anteriores no aplican para las modalidades públicas no obligatorias ni para el sector privado. El proceso de reclutamiento del INAIPI incluye pruebas, entrevistas y antecedentes de buena conducta; pero la regulación de entrada y permanencia es más flexible.

Esta investigación no encontró documentación que regule los **salarios de los educadores**. Los actores indicaron que no existe. El reporte de la nómina del INAIPI, de 2020, muestra variaciones en el sueldo bruto, entre 21 780 y 30 000 (USD 382-521¹⁷⁷). Este personal no recibe los mismos beneficios que los docentes del MINERD ni participa en el concurso de oposición; por tanto, puede ser desplazado ante cambios de gestión gubernamental. Este ha sido un desafío para la

¹⁶⁶ Padilla, «Manual, CAFI».

¹⁶⁷ La habilitación pedagógica requiere un año de formación, en contradicción a la recomendación de un mínimo de dos años. Los hallazgos de un estudio realizado por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) en el 2018 sugieren que los profesionales egresados de carreras pedagógicas evidenciaron un mejor desempeño que los habilitantes. En este enlace los detalles: <https://bit.ly/3goCkDr>

¹⁶⁸ Banco Mundial, «Estudio...»

¹⁶⁹ Ordenanza 04/2000.

¹⁷⁰ Donald Boyd *et al.*, «Desarrollar profesores de excelencia», en *Profesores Excelentes*, 2009.

¹⁷¹ Barbara Bruns y Javier Luque, *Profesores Excelentes*, ed. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 2015, <https://bit.ly/2WyattM>

¹⁷² La prueba POMA toma en cuenta las aptitudes y el perfil para la carrera, la comprensión lectora y el razonamiento matemático.

¹⁷³ MINERD, «Orden departamental No. 29-2019, que reglamenta el concurso de oposición para seleccionar maestros, orientadores y directores de centros educativos para los niveles inicial, primario y secundario», 2019.

¹⁷⁴ Decreto 639/2003, Art. 16.

¹⁷⁵ IDEICE-OEI, «Evaluación», 2018. Según los resultados de este estudio, un 2.9 % de los docentes se ubica en el rango destacado; 23,90 % competente; 35,10 % básico y 38,10 % insatisfactorio.

¹⁷⁶ IDEICE-OEI, «Evaluación de desempeño docente 2017. Informe de resultados de otros cargos docentes», 2018.

¹⁷⁷ El cálculo se hizo en junio de 2021, con la tasa del dólar a 57.50 pesos dominicanos.

calidad educativa, pues el personal formado de manera continua es sustituido por motivos políticos.

Se sabe que las altas remuneraciones atraen a candidatos con un buen perfil profesional¹⁷⁸. Hasta finales del 2021, los docentes del Nivel Inicial recibían el salario más bajo del sistema educativo¹⁷⁹. Actualmente, el salario se encuentra equiparado en todos los niveles educativos, cuyo personal contempla un sueldo de RD\$ 46 212 (USD 810)¹⁸⁰. Tienen categoría de funcionario público, con los beneficios legales que esto supone¹⁸¹, lo que agrega atractivo y estabilidad a la profesión¹⁸². Además, pueden ascender a otro cargo, si se destacan en la evaluación de desempeño¹⁸³, lo que se considera una buena práctica, cuya ejecución debe asegurarse también en las modalidades no obligatorias¹⁸⁴.

Respecto a esta dimensión, los requisitos de ingreso y los beneficios del personal docente en los centros del MINERD y del INAIPI muestran brechas significativas. El personal de educación obligatoria goza de mejor salario y más beneficios legales.

Diseño de ambiente y seguridad del aula

La política plantea mecanismos para controlar la calidad de la **infraestructura** en los centros públicos y privados. La documentación se encuentra alineada a la evidencia y considera la mayoría de sus recomendaciones^{185 186 187}. Sin embargo, esta investigación encontró vacíos en la reglamentación de la seguridad y algunas brechas en su implementación.

La infraestructura del Nivel Inicial debe tener los siguientes componentes: salón de clases con capacidad para 25 personas, baños, cocina y área de recreación. Debe ubicarse en el primer nivel, de manera independiente o como anexo a otra planta física¹⁸⁸. Las aulas deben dotarse de mesas con superficie pulimentada y bordes redondeados, con una altura de 0.55-0.60 m y los asientos, entre 0.30-0.37 m¹⁸⁹. Las normativas de seguridad son: a) instalaciones eléctricas empotradas en las paredes y techos y b) tomacorrientes cubiertos con protectores¹⁹⁰. Se plantean medidas para prevenir accidentes en el lugar de recreación: uso de piso de goma, espuma, juguetes

¹⁷⁸ Bruns y Luque, *Profesores Excelentes*.

¹⁷⁹ La Asociación Dominicana de Profesores (ADP) y el MINERD firmaron un acuerdo en el 2021, con el fin de equiparar los salarios de todos los niveles, el cual entró en vigencia en septiembre de 2021.

¹⁸⁰ MINERD, Nómina del personal docente, enero 2022. <https://bit.ly/3hEevrJ>

¹⁸¹ Javier Murillo, *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa* (Chile: UNESCO, 2007).

¹⁸² Bruns y Luque, *Profesores Excelentes*.

¹⁸³ Decreto 639/2003, Art. 8.

¹⁸⁴ Marco Raúl Mejía, *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(Es)*, ed. Desde abajo, Tomo II (Colombia, 2011); Bruns y Luque, *Profesores Excelentes*.

¹⁸⁵ Cream Wright, Changu Mannathoko y Maida Pasic, «Manual escuelas amigas de la infancia», 2009, <https://bit.ly/3Fdy3gP>

¹⁸⁶ Loreto Amunátegui Barros, «Más sanos y seguros: material de apoyo para jardines infantiles y salas cuna» *Fundación Integra Chile*, 2007, <https://bit.ly/3noOkcv>

¹⁸⁷ Cynthia Adlerstein, Patricia Manns y Alberto González, «Pedagogías para habitar el jardín infantil. Construcciones desde el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje», Ediciones UC, 2016.

¹⁸⁸ Decreto 305/2006, de 17 de julio, Reglamento para el diseño de plantas físicas escolares.

¹⁸⁹ *Ibíd.*

¹⁹⁰ *Ibíd.*

y columpios en buenas condiciones, distancia aceptable entre juegos y supervisión constante de adultos¹⁹¹.

Además de estas regulaciones, se recomienda inspeccionar regularmente el estado del ambiente físico y especificar normas sobre las instalaciones de gas y la seguridad de las puertas y ventanas^{192 193 194}. Estos lineamientos faltan en los reglamentos consultados. Los actores entrevistados tampoco mencionaron su implementación. Además, la proporción de adultos por niño y niña que establece la política es mayor a la recomendada para proteger la infancia^{195 196 197}.

El Pacto para la reforma educativa propone asegurar el acceso de la niñez que habita en zonas rurales y de la niñez con discapacidad y plantea el desarrollo de una infraestructura que cuente con servicios de agua, electricidad, saneamiento y condiciones apropiadas de ventilación e iluminación¹⁹⁸. Tanto los actores consultados como el informe que da seguimiento a este pacto, coinciden en que esta meta presenta retos. Muchas escuelas carecen de servicios de agua potable y baños apropiados, además son inadecuadas para la niñez con discapacidad¹⁹⁹.

El ambiente del aula en los CMEI debe ser letrado y favorecer la adquisición de la lengua. Las aulas deben tener rincones de aprendizaje²⁰⁰. Los objetos deben rotularse, atendiendo al enfoque funcional-comunicativo. Los materiales didácticos deben estar a la altura de la niñez²⁰¹. A pesar de que esta documentación muestra alineación con la evidencia²⁰², no se encontraron hallazgos sobre su implementación.

En esta dimensión, la política muestra correspondencia con las recomendaciones de los expertos, pero la implementación presenta un desvío respecto a la infraestructura higiénica y segura. Además, se requiere más información sobre la ambientación de las aulas.

¹⁹¹ *Ibíd.*

¹⁹² Navarro, «Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina...»

¹⁹³ Programa de Salud en Centros de Cuidado Infantil en California, «Seguridad y salud preventiva en los entornos de cuidado infantil: un plan de estudios para la formación de proveedores de cuidado infantil», 2018.

¹⁹⁴ Amunátegui Barros, «Más sanos y seguros: material de apoyo para jardines infantiles y salas cuna...»

¹⁹⁵ BID, «Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas, los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas», 2015,

<https://doi.org/10.1016/j.ijcard.2013.03.031>

¹⁹⁶ Navarro, «Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina».

¹⁹⁷ Jack. Shonkoff, «En breve la ciencia del desarrollo infantil» (Center of the Developing Child Harvard University, 2017).

¹⁹⁸ MINERD, «Pacto nacional».

¹⁹⁹ MEPyD, «Informe pacto nacional para la reforma educativa». De acuerdo con los actores, es común que las escuelas rurales tengan letrinas en lugar de baños y no cuenten con áreas para ingerir alimentos.

²⁰⁰ Los rincones propuestos son: Dramatización, construcción, pensar, ciencia, rincón patriótico, rincón tecnológico y biblioteca, dotada de libros de diversos géneros.

²⁰¹ MINERD, «Manual CMEI».

²⁰² Wright, Mannathoko y Pasic, «Manual escuelas amigas de la infancia».

Familia y comunidad

Las investigaciones respaldan la importancia de apoyar a las familias en el fortalecimiento de sus capacidades de crianza^{203 204 205}. La política lo considera y establece **programas de formación para las familias** en los CAFI, a través de talleres mensuales y de visitas domiciliarias quincenales²⁰⁶, donde se abordan las características de la infancia, la importancia del juego, el desarrollo del lenguaje y la convivencia armoniosa²⁰⁷. Estas visitas son prácticas respaldadas porque establecen contacto directo con el contexto familiar^{208 209 210}.

Diversos autores recomiendan fortalecer la comunicación con las familias y la comunidad. INAIPI cuenta con diversos medios para incentivar la **participación familiar**. Varios actores resaltaron que estas iniciativas representan logros significativos de la política. Se forman comités donde padres y madres participan²¹¹ y se atiende a las necesidades de la comunidad²¹². Según un estudio realizado por Rita Cruz, las familias valoran positivamente los programas del INAIPI y consideraron que estas intervenciones favorecen la seguridad de la niñez²¹³.

Respecto a los centros del MINERD, la ordenanza 09/2000 instituye las Asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela (APMAES) como obligatorias en el sector público y privado, para apoyar las actividades socioculturales, la calidad de la enseñanza y de los programas sanitarios y nutricionales, entre otros aspectos²¹⁴. También se realizan reuniones para intercambiar saberes sobre salud, desarrollo físico y problemáticas familiares²¹⁵. En la mayoría de las escuelas están conformadas las APMAES, sin embargo se requiere una participación más activa de las familias²¹⁶.

Estos programas resaltan el valor de la integración familiar, sobre todo en las edades de 0-5 años, en correspondencia con la evidencia investigativa, lo que puede incidir

²⁰³ María Lluïsa Pozo Mir, Margalida Batle Siquier y Marta Hernández Ferrer, «Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia», *Revista Electrónica de Investigación Innovación Educativa y Socioeducativa* 1, n.º 1 (2009): 45-68.

²⁰⁴ Ignasi Vila Mendiburu, «Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas» *Revista Iberoamericana de Educación* 22 (1999): 41-60.

²⁰⁵ Carmen Andrés Vilorio y Antonio Fernández González, «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, n.º 1 (2016): 30-42, <https://bit.ly/3mpSTRU>

²⁰⁶ INAIPI, 2018, 12.

²⁰⁷ Maritza Cabrera, «Guía para el componente educativo en las visitas a hogares para niños y niñas de 3 y 5 años», UNICEF-INAIPI, 2015.

²⁰⁸ Samuel Berlinski y Norbert Schady, «Los Primeros Años: El Bienestar Infantil y El Papel de Las Políticas Públicas», (New York: Banco Interamericano de Desarrollo, 2015).

²⁰⁹ Grau *et al.*, «Juego guiado y educación parvularia...»

²¹⁰ Peralta Espinosa, «El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el Siglo XXI».

²¹¹ Delia Escalona, «Lineamientos para la participación de las familias y las comunidades en la red de servicios del INAIPI» (INAIPI, 2017).

²¹² INAIPI, «Memoria institucional...»

²¹³ Rita Cruz Santelises, «Parent and guardian perspectives regarding attendance: evidence from a governmental early childhood education and care program» (Tesis doctoral, Western Michigan University, 2020).

²¹⁴ Ordenanza 09/2000, de 22 de septiembre de 2010, modificada, que instituye los comités de cursos y Asociaciones de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela, en los niveles inicial, básico y medio.

²¹⁵ MINERD, «Diseño Curricular», 56.

²¹⁶ Banco Mundial, «Estudio...»

positivamente en el desarrollo de la infancia. Se debe conocer más sobre la ejecución e impacto de estos programas en la educación obligatoria.

Nutrición y salud

El marco legislativo reglamenta buenas prácticas de intervención en **salud y nutrición** durante los primeros años, como la asistencia durante el embarazo, la distribución de macronutrientes, la ejecución de transferencias condicionadas y la cobertura de las vacunas^{217 218 219 220}; a través de los siguientes programas: a) programa de vigilancia alimentaria y de promoción de la lactancia, b) Chispitas Solidarias, programa de micronutrientes para la niñez y c) transferencia condicionada «Comer es primero», vinculada al cumplimiento de los compromisos de salud de la niñez²²¹. Además, el Plan Decenal de Salud 2012-2021 del MSP propone una cobertura de mínimo 95 % para las vacunas recomendadas por la OMS. Actualmente, RD tiene una cobertura entre 91 % al 99 % de la mayoría, exceptuando las del polio, sarampión e infecciones por neumococo.

Respecto a la ley de incentivo a la lactancia²²², se han formado núcleos comunitarios y salas amigas de la lactancia en los centros del INAIPI, pero se debe reforzar su supervisión y ejecución. Menos de la mitad de los CAIPI cuentan con estas salas²²³ y solo el 4.7 % de la niñez recibe la leche materna durante sus primeros seis meses²²⁴.

La END prevé la **integración de la nutrición a los programas educativos**²²⁵. La gestión del Programa de Alimentación Escolar (PAE) está a cargo del Instituto de Bienestar Estudiantil (INABIE), órgano adscrito al MINERD²²⁶. La provisión de alimentos es valorada por los actores como un logro de la política de JEE, porque incentiva la participación escolar y reduce la desigualdad social^{227 228}. En RD falta

²¹⁷ John Maluccio *et al.*, «The impact of improving nutrition during early childhood on education among guatemalan adults», *The Economic Journal* 119, n.º 537 (2009): 734-63, <https://bit.ly/3irwVwD>

²¹⁸ Yercin Mamani Ortiz, Maria del Carmen Choque Ontiveros y Enrique Gonzalo Rojas Salazar, «Estado nutricional y su relación con el coeficiente intelectual de niños en edad escolar», *Gaceta Médica Boliviana* 37, n.º 1 (2014): 6-10, <https://bit.ly/3a1P8fC>

²¹⁹ Jessica Heckert *et al.*, «The cost of improving nutritional outcomes through food-assisted maternal and child health and nutrition programmes in burundi and Guatemala», *Maternal & Child Nutrition* 16, n.º 1 (2020), <https://bit.ly/3a5pJ4o>

²²⁰ Mónica Bravo-Sanzana, Sonia Salvo y Manuel Mieres-Chacaltana, «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», 2015.

²²¹ CONANI-UNICEF, Lineamientos.

²²² Ley 8/1995, de 19 de septiembre, que declara como prioridad nacional la promoción y fomento de la lactancia materna, art. 2.

²²³ INAIPI, «Memoria institucional».

²²⁴ UNICEF, «Estado mundial».

²²⁵ Ley 01/2012, art. 23.

²²⁶ Ley 66/1997.

²²⁷ Donald Bundy *et al.*, «Reconsiderando la alimentación escolar programas de protección social, desarrollo infantil y el sector educativo», *World Bank Publications*, 2011.

²²⁸ Lizbeth O. Vega Pérez y Silvia Macotela Flores, «Alfabetización en niños preescolares: factores que inciden en su desarrollo: estudio piloto», *Lectura y vida: Revista latinoamericana de Lectura* 26, n.º 4 (2005): 18.

evaluar el impacto de este programa. La fase piloto de un sistema de vigilancia²²⁹ encontró posibles efectos positivos del PAE en el desempeño escolar²³⁰.

El PAE tiene tres modalidades a implementarse en las escuelas del MINERD que tienen habilitada la JEE: PAE urbano, fronterizo y rural, adaptadas a las necesidades de cada zona²³¹. Según la propuesta inicial, se debía cocinar los alimentos en cada centro. Sin embargo, las escuelas carecen de la infraestructura necesaria, por eso se contratan suplidores externos. Esta diversidad de suplidores provoca que la calidad sea variable.

Las normativas sobre la manipulación de los alimentos plantean la necesidad de supervisión para que el espacio sea higiénico, con servicios de agua, y previsión de que los alimentos sean saludables y se almacenen de manera segura²³². Los actores señalaron que estas normativas no siempre se cumplen debido a la falta de infraestructura y saneamiento adecuados, lo cual es indispensable para asegurar buenas prácticas de higiene²³³.

Para garantizar los servicios de salud, el INAPII y el MINERD deben articularse con el MSP, específicamente con las Unidades de Atención Primaria (UNAP), ubicadas en las comunidades donde están los centros²³⁴. Sin embargo, falta aumentar la cobertura de salud en las comunidades donde se ubican los centros²³⁵. Además de esta articulación, el INAPII realiza vigilancias de peso, talla y estado nutricional, así como evaluaciones de tamizaje visual y odontología. A partir de estos resultados, se da seguimiento a casos de bajo peso, desnutrición, sobrepeso y obesidad²³⁶. Según los actores, estos procesos han servido para referir a la niñez con dificultades que afectan el aprendizaje de la LEE. Existen iniciativas positivas para asegurar la salud, pero se debe ampliar la cobertura para que todos cuenten con este apoyo.

Conclusiones

Sobre la pregunta de investigación ¿Cuál es la alineación entre la evidencia investigativa sobre la educación de la primera infancia de calidad con la política educativa de República Dominicana y su implementación?, se concluye que existe disparidad en la alineación entre la evidencia y la implementación de la política, que

²²⁹ Se trata del Sistema Integral para la Vigilancia Alimentaria y Nutricional del Escolar (SISVANE), ejecutado por el INABIE en el país.

²³⁰ Yshabella Reyes y Daniel Morales (2021), «Evaluación de impacto del sistema de información y vigilancia de la alimentación y nutrición escolar», *REVIE*, 8 (2021): 1, <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.84>

²³¹ Ordenanza 12/2003, de 9 de diciembre, que establece el Reglamento del Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE). En los centros que tienen jornada parcial, sea esta matutina o vespertina, se brinda una merienda (jugo o leche con galletas).

²³² MINERD, «Manual de capacitación sobre nutrición, higiene y manipulación de los alimentos del PAE», s.f.

²³³ Amunátegui Barros, «Más Sanos y Seguros: Material de apoyo para jardines infantiles y salas cuna...»

²³⁴ MINERD, «Pacto Nacional»; Violeta González, «Manual de funcionamiento y guía de actuación de los servicios de salud y nutrición» (INAPII, 2017).

²³⁵ IRD-16, entrevista virtual con la investigadora, 2 de febrero de 2021.

²³⁶ González, «Manual de funcionamiento».

varía según la modalidad del servicio. Para comprender mejor esta afirmación, se detallan las siguientes conclusiones:

- Ambiente político y financiero. Los requisitos de ingreso a los programas se encuentran alineados con la evidencia porque presentan un enfoque inclusivo. La duración de la jornada se adapta al nivel de vulnerabilidad social. Se encuentran brechas en la proporción de niñez por aula, que es mayor a la recomendada por la evidencia. La obligatoriedad de la educación solo aplica para la niñez de 5-6 años, lo que provoca una mayor cobertura y presupuesto para estas edades.
- Supervisión, monitoreo y acompañamiento. La mayoría de los ámbitos de supervisión y acreditación consideran recomendaciones de la evidencia, sobre todo en relación con la infraestructura y el ambiente físico. Sin embargo, no contemplan lineamientos para acreditar la calidad de la enseñanza. Se evidencian ausencias significativas en la implementación de los lineamientos para la acreditación.
- Enseñanza-aprendizaje: currículo. Presenta correspondencia con la evidencia en la mayoría de sus ámbitos, enfoques y teorías. Sin embargo, el desarrollo del lenguaje presenta poco peso en los ámbitos: animación lectora, conciencia fonológica y vocabulario. Se requiere contar con una política de transición a primaria y que el MINERD supervise la ejecución del currículo en las demás modalidades, para asegurar alineación en las prácticas.
- Relaciones socioafectivas. Se toma en cuenta como un ámbito esencial en el currículo educativo y los materiales didácticos, mostrando correspondencia con la evidencia. Sin embargo, no tiene un peso relevante en la normativa de formación docente, ni se conoce lo suficiente sobre su implementación.
- Capacidad del personal, liderazgo y gestión. Los requisitos de formación docente en todas las modalidades se corresponden con la evidencia. Los requisitos de ingreso y permanencia no están equiparados para todas las modalidades. Para el grado público y obligatorio se aplican requisitos más rigurosos y se brindan más beneficios. Esta variabilidad puede provocar diferencias en la calidad de la enseñanza.
- Familia y comunidad. La política prevé la integración de la familia en los programas educativos, en correspondencia con la evidencia, mediante la participación en comités y la realización de talleres formativos y visitas domiciliarias. Se requiere más evidencia sobre su implementación.
- Diseño de ambiente y seguridad del aula. No se ha cumplido con los lineamientos necesarios para proteger a la niñez con discapacidad ni para ejecutar de manera segura e higiénica el PAE en las escuelas del MINERD.
- Salud y nutrición. Se aplican prácticas exitosas como el uso de transferencias condicionadas y el aumento de la vacunación. Los programas educativos contemplan la nutrición, sin embargo la cobertura de los programas de alimentación es insuficiente para cubrir la demanda de la niñez vulnerable. Asimismo, la articulación entre el MSP y los programas educativos no es universal, debido a la falta de cobertura de las UNAP.

Recomendaciones

A los entes encargados de diseñar, ejecutar y supervisar la política para la primera infancia:

- Realizar las acciones necesarias para aumentar la cobertura de educación en el Nivel Inicial, con el fin de cumplir los objetivos previstos en relación a los derechos de la niñez más vulnerable, mediante un enfoque inclusivo.
- Mejorar la comunicación interinstitucional entre el MINERD y el INAIPI en asuntos educativos, así como la coordinación entre el Ministerio de Salud y las instituciones educativas para asegurar que la atención sea integral y oportuna.
- Realizar investigaciones sobre los retos y barreras que inciden en la implementación de la política, que den cuenta de la calidad de los programas y guíen la toma de decisiones, específicamente en las dimensiones de este estudio que mostraron más vacíos de evidencias: enseñanza-aprendizaje: currículo, supervisión, evaluación y monitoreo, relaciones socioafectivas y formación inicial docente, capacidad del personal, liderazgo y gestión.
- Culminar el proceso de elaboración y aprobación de la ley para la primera infancia, que establezca un marco regulatorio de los servicios, sostenido en el tiempo.
- Asignar un monto específico del Presupuesto General para los programas de primera infancia, que permita una mejor planificación, ejecución y fiscalización de los gastos.
- Afianzar los procesos de supervisión y monitoreo, de asignación de licencias y acreditación de los programas a nivel gubernamental, privado y comunitario, con el fin de mejorar la calidad de la atención.
- Brindar más importancia al desarrollo de la socioafectividad en la formación inicial docente. Homogenizar los requisitos de acceso y permanencia, así como los beneficios legales del personal docente del INAIPI con los del MINERD, asegurando así la ejecución de prácticas exitosas.
- Mejorar la infraestructura escolar para que responda a los lineamientos de seguridad para la infancia con discapacidad y a los requerimientos para ejecutar de manera efectiva el programa de alimentación.

Formato de citación según APA

Guzmán-Taveras, L. N. (2022). Análisis de las políticas públicas y educación de la primera infancia en la República Dominicana. *Revista Espiga*, 21(43), 219-253.

Formato de citación según Chicago-Deusto

Guzmán-Taveras, Lourdes Natalia. «Análisis de las políticas públicas y educación de la primera infancia en la República Dominicana». *Revista Espiga* 21, n.º 43 (enero-junio, 2022): 219-253.

Referencias

- Adlerstein, Cynthia, Patricia Manns y Alberto González. *Pedagogías para habitar el jardín infantil. construcciones desde el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje*. Ediciones UC, 2016.
- Alcántara, José Ramón. «La in/tensión de la palabra: oralidad y teatralidad». En *Escritos sobre oralidad*, editado por Isabel Contreras Islas, 57-69. México: Ibero, 2009.
- Amnistía Internacional. «Sin papeles no somos nadie. Personas apátridas en la República Dominicana», 2015.
- Amunátegui Barros, Loreto. «Más sanos y seguros: material de apoyo para jardines infantiles y salas cuna». Fundación Integra Chile, 2007. <https://bit.ly/3noOkcv>
- Arteaga González, Patricia; Alicia Hermosilla-Ávila, Carmen Mena Bastías y Sonia Contreras Contreras. «Una mirada a la calidad de vida y salud de las educadoras de párvulos». *Ciencia y Trabajo* 20, n.º 61 (2018). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492018000100042>
- Bachrach, Steven J. «Individualized Education Programs (IEPs): Tips for Teachers», Nemours Kids Health, 2016. <https://kidshealth.org/en/parents/iep.html>
- Banco Interamericano de Desarrollo. «No todos los pajaritos son amarillos», 2015.
- Banco Interamericano de Desarrollo. «Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.ijcard.2013.03.031>
- Banco Mundial. «Estudio sobre la evaluación de la calidad de la educación inicial», 2011.
- Bennett, John. «Currículo para el cuidado y la educación de la primera infancia», 2004.
- Bilton, Caroline y Sarah Tillotson. *Improving Literacy in Key Stage 1. Guidance Report*. London: The Education Endowment Foundation, 2018.
- Blanco, Rosa. «Educación inclusiva y atención a la diversidad». En *Antología de Experiencias de La Educación Inicial Iberoamericana*, editado por Victoria Peralta y Laura Hernández, 80-86. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2012.
- Boyd, Donald, Hamilton Lankford, Susanna Loeb, Jonah Rockoff y Wyckof James. «Desarrollar profesores de excelencia». En *Profesores Excelentes*, 34. 2009.
- Bravo-Sanzana, Mónica, Sonia Salvo y Manuel Mieres-Chacaltana. «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», 2015.
- Bruns, Barbara y Javier Luque. *Profesores Excelentes*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 2015. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0151-8>

- Bundy, Donald, Carmen Burbano de Lara, Margaret Grosh, Aulo Gelli, Matthew Jukes y Lesley Drake. *Reconsiderando la alimentación escolar programas de protección social, desarrollo infantil y el sector educativo*. World Bank Publications, 2011.
- Cabrera, Maritza. *Guía para el componente educativo en las visitas a hogares para niños y niñas de 3 y 5 años*. UNICEF-INAIFI, 2015.
- CEPAL-UNICEF. «América Latina y el Caribe a 30 años de la aprobación de la convención sobre los derechos del niño», 2018.
- Cerisara, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: Entre o Feminino e o Profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CONANI. «Manual de funciones», 2020.
- CONANI-UNICEF. «Lineamientos de política pública a favor de la primera infancia, enmarcadas en el cumplimiento de la Estrategia Nacional de Desarrollo», 2011.
- Condemarín, Mabel y Alejandra Medina. *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüística y comunicativa*, editado por Carlos Álvarez Viera. República de Chile, 2000. <https://bit.ly/3tvNQmm>
- Condemarín, Mabel. «Iniciación Temprana En La Lectura: Interrogantes y Respuestas». *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura* 7, n.º 2 (1986). <https://bit.ly/2HmWrjB>
- Cruz Santelises, Rita. «Parent and guardian perspectives regarding attendance: evidence from a governmental early childhood education and care program». Tesis doctoral, Western Michigan University, 2020.
- Cruz, Rita y Morales, Daniel. *Mapa servicios de atención integral a la primera infancia en República Dominicana*. IDEICE, 2020.
- Decreto 102/2013, de 12 de abril, que declara de interés nacional la protección y atención integral de todas las personas entre 0 y 5 años de edad.
- Decreto 305/2006, de 17 de julio, Reglamento para el diseño de plantas físicas escolares.
- Decreto 639/2003 del Poder Ejecutivo que establece el Estatuto del Docente.
- Dehaene, Stanislas. *Aprender a leer. de las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2015.
- Diálogo Interamericano. «República Dominicana: Informe de progreso de políticas públicas para la primera infancia», 2020.
- Domínguez, Boanerges. *Segunda etapa actualización estudio oferta y demanda del Nivel Inicial en República Dominicana*. IDEICE, 2020.
- EDUCA, «Calidad del gasto educativo en la República Dominicana, un análisis exploratorio desde la vigencia del 4 %», 2016.

- Elvir, Ana Patricia y Celso Luis Asencio. *La atención y educación de la primera infancia en centroamérica: desafíos y perspectivas*. UNESCO, 2006. <https://bit.ly/3hHIUX8>
- Engle, Patrice L, Maureen M Black, Jere R Behrman, Meena Cabral de Mello, Paul J Gertler, Lydia Kapiriri, Reynaldo Martorell y Mary Eming Young. «Strategies to Avoid the Loss of Developmental Potential in More than 200 Million Children in the Developing World». *The Lancet* 369, n.º 9557 (2007): 229-242. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60112-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60112-3)
- Escalona, Delia. *Lineamientos para la participación de las familias y las comunidades en la red de servicios del INAIPI*. INAIPI, 2017.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno editores, 1979.
- Ferrer, Álvaro. «Donde todo empieza». Save the Children, 2019.
- Filella Guiu, Gemma, Ramona Ribes Castells, M. Jesús Agulló Morera y Anna Soldevila Benet. «Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria», *Educación* 30, n.º 1 (2002): 159-167. <https://bit.ly/3ztPnKt>
- Flores Lázaro, Julio César, Freggy Ostrosky Shejet y Asucena Lozano Gutiérrez. *Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales-2*. México: Manual Moderno, 2012.
- González, Violeta. «Manual de funcionamiento y guía de actuación de los servicios de salud y nutrición». 2017.
- Grau Tarruell, Maria y Montserrat Vilà Santasusana. «La competencia prosódica y la comunicación no verbal» En *El Discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, editado por Maria Grau Tarruell, Juli Palou Sangrà, Montserrat Vilà Santasusana, Cristina Ballesteros Gómez, Josep Maria Castellà Lidon y Anna Cros Alavedra, 89-100. España: Graó, 2005.
- Grau, Valeska, David Preiss, Katherine Strasser, Daniela Jadue y Magdalena Müller. «Juego guiado y educación parvularia: propuestas para una mejor calidad de la educación inicial». Escuela de Psicología: Facultad de Ciencias Sociales, August 30, 2018.
- Guardia, Paula. *¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura?: evidencia desde revisiones sistemáticas y plataformas what works*. MINEDUC, 2018. <https://bit.ly/3mmgnHz>
- Guil Bozal, Rocío, José Miguel Mestre Navas, y Susana Foncubierta. «Integración Del Desarrollo de Competencias Emocionales En El Currículo de Educación Infantil». *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 14, n.º 3 (2011).
- Hamre, Bridget K., Robert Pianta, Margaret Burchinal, Samuel Field, Jennifer LoCasale-Crouch, Jason Downer, Carollee Howes, Karen LaParo y Catherine Scott-Little. «A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs,

- Knowledge, and Observed Practice». *American Educational Research Journal* 49, n.º 1 (2012): 88-123.
- Heckert, Jessica, Jef Leroy, Deanna Olney, Susan Richter, Elyse Iruhiriye y Marie Ruel. «The Cost of Improving Nutritional Outcomes through Food-assisted Maternal and Child Health and Nutrition Programmes in Burundi and Guatemala». *Maternal & Child Nutrition* 16, n.º 1 (2020). <https://bit.ly/3sIvRK8>
- IDEC. «Informe anual de seguimiento y monitoreo año 2020», 2020.
- IDEICE. «Informe de política No. 1. Dimensionamiento de la población infantil desatendida: identificación de oportunidades». 2015.
- IDEICE, «Informe de política pública No. 15. Centros Modelo de Educación Inicial (CMEI)», 2020.
- INAIPI. «Coordinación del servicio educativo en las redes de atención», 2013.
- INAIPI. «Memoria institucional, rindiendo cuentas con transparencia», 2019.
- INAIPI. «Protocolo de transición de los niños y niñas que ingresan al grado pre-primario de los centros educativos públicos», 2019.
- Kishimoto, Tizuko Morchida. «Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil», en *Encontros e Desencontros Em Educação Infantil*, editado por A. L. Machado. São Paulo: Cortez, 2002.
- Kit, Irene y España, Sergio. *Niños y niñas fuera de la escuela en la República Dominicana*. UNICEF, 2018.
- Kramer, Sonia. *Profissionais Da Educação Infantil: Gestão e Informação*. 2005.
- Larraín, Antonia, Katherine Strasser, Soledad Lopez de Lerida y Maria Rosa Lissi. «La comprensión narrativa en edad preescolar: un instrumento para su medición». *Pshyke* 19, n.º 1 (2010): 199-211. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100006>
- Ley 01/2012, de 12 de enero, que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Gaceta Oficial núm. 10656, 23 de enero de 2011).
- Ley 136/2003, de 22 de julio, que establece el Código para el sistema de protección y los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes.
- Ley 423/2006, de 14 de noviembre, Orgánica de Presupuesto para el Sector Público (Gaceta Oficial, 17 de noviembre), art. 40.
- Ley 66/1997, de 10 de abril, General de Educación.
- Ley 8/1995, de 19 de septiembre, que declara como prioridad nacional la promoción y fomento de la lactancia materna.

- Ley 87/2001, de 18 de mayo, que crea el Sistema Dominicano de Seguridad Social.
- Llach, Juan. «El rol de la educación inicial y del primer ciclo de la escuela primaria». En *La Primera Infancia: Diagnóstico y Políticas*, 81-91. 2017. <https://bit.ly/3iXmYal>
- López-Cassá, Élia. *Educación Emocional. Programa 3-6 años*. Madrid: Wolters, 2019.
- Mairena, Dánae y Alejandra Vijil Morín. «Lectoescritura inicial: una transición con sentido». *Revista UVG* 39, n.º 51 (2019). <https://bit.ly/2Y87Z5G>
- Maluccio, John, John Hoddinott, Jere Behrman, Reynaldo Martorell, Agnes Quisumbing y Aryeh Stein. «The Impact of Improving Nutrition during Early Childhood on Education among Guatemalan Adults», *The Economic Journal* 119, n.º 537 (2009): 734-763, <https://bit.ly/3kZL8SS>
- Mamani Ortiz, Yercin; María Choque Ontiveros y Enrique Rojas Salazar. «Estado nutricional y su relación con el coeficiente intelectual de niños en edad escolar». *Gaceta Médica Boliviana* 37, n.º 1 (2014): 6-10. <https://bit.ly/3opzL8Z>
- Manhey Moreno, Mónica. «Currículo en educación infantil y diversidad: Un tema pendiente». *Investigación y Postgrado* 29, n.º 2 (2014): 113-135. <https://bit.ly/39WJThi>
- Mejía, Marco Raúl. *La(s) escuela(s) de la(s) globalización (es)*, editado por Desde abajo. Colombia, 2011.
- Melgosbee. *Concepts of print*. Phonological Awareness: Megos literary reference project, 2010. <https://bit.ly/3zWlQIK>
- MEPyD. «Informe sobre la puesta en marcha de los compromisos asumidos en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa». 2018.
- MESCYT. «Normativa 09/2015 para la formación docente de calidad en la República Dominicana».
- Mestré, José, Rocio Guil y Marc Brackett. «Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey». *Motivación y Emoción*, 2008, 407-438.
- MINERD. «Anuario de estadísticas educativas, año lectivo 2018-2019».
- MINERD. «¿Quién soy yo?». Eduplan. Acceso: 12 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/3A3Q8uZ>
- MINERD. «La niña que no se sentía mal cuando hacía algo mal». Eduplan. Acceso: 12 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/3A7JELK>
- MINERD. «Nómina del personal docente del Ministerio de Educación», MINERD. Acceso: 5 de marzo de 2022, <https://bit.ly/3AaDfiG>

- MINERD. «Planear un viaje mágico, cuadernillo de pre-primario y primer grado». Acceso: 12 de septiembre de 2021. <https://uni.cf/3k5ya5G>
- MINERD. «Diseño curricular del Nivel Inicial». Acceso: 10 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/2XdDv23>
- MINERD. «Manual de capacitación sobre nutrición, higiene y manipulación de los alimentos del PAE», s.f.
- MINERD. «Manual de gestión de los Centros Modelo de Educación Inicial (CMEI)». 2013.
- MINERD. «Manual de organización y funciones de las direcciones del MINERD». 2018.
- MINERD. «Orden departamental No. 29-2019, que reglamenta el concurso de oposición para seleccionar maestros, orientadores y directores de centros educativos para los niveles inicial, primario y secundario», 2019.
- Murillo, Javier. *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Chile: UNESCO, 2007.
- NAEYC. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Position Statement, 2009.
- Navarro, Flavia Marco. *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en américa latina. igualdad para hoy y mañana*. Santiago de Chile, 2014.
- Neuman, Michelle y John Bennett. «Starting strong: policy implications for early childhood education and care in the U.S.», *Phi Delta Kappan* 83, n.º 3 (2001): 246-254. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/003172170108300314>
- Ordenanza 01/2014, de 19 de diciembre, que establece la Política Nacional de Jornada Escolar Extendida para los niveles: inicial, primario y secundario a partir del año escolar 2014-2015.
- Ordenanza 01/2015, de 15 de diciembre, que establece el currículo revisado, actualizado y validado para la educación inicial pública y privada, a partir del año escolar 2015-2016, art. 15.
- Ordenanza 04/1999, de 28 de mayo, que establece el reglamento de instituciones educativas públicas.
- Ordenanza 04/2000, de 27 de junio de 2000, que establece el reglamento de las instituciones privadas.
- Ordenanza 09/2000, de 22 de septiembre de 2010, modificada, que instituye los comités de cursos y Asociaciones de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela, en los niveles inicial, básico y medio.
- Ordenanza 12/2003, de 9 de diciembre, que establece el Reglamento del Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE).

- Organización de Estados Iberoamericanos. *Evaluación de desempeño docente 2017. Informe de resultados*. OEI-IDEICE, 2018.
- Organización Mundial de Salud *et al.* *Cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia*. OMS: 2018. <https://uni.cf/2WuQSL4>
- Padilla Faneytt, Emelinda. *Manual de gestión y funcionamiento de los centros de atención integral a la infancia y la familia*. CAFI, INAIPI, 2015.
- Palmer, Glen. «Curricula in Early Childhood Care and Education». En *Investing against Evidence. The Global State of Early Childhood Care and Education*, editado por Mmantsetsa Marope y Yoshie Kaga, 249-68. Paris: UNESCO, 2015, <https://bit.ly/3inU8Q6>
- Peralta Espinosa, María Victoria. «El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI». *Revista Iberoamericana de Educación* 47, n.º 1 (2008): 33-47.
- Pérez, Lizbeth Vega y Silvia Macotella Flores. «Alfabetización en niños preescolares: factores que inciden en su desarrollo: estudio piloto». *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura* 26, n.º 4 (2005): 18.
- Polanco, Joanny y Batista, Belkys. *Estrategia para el apoyo y recuperación psicoafectiva en el contexto del COVID-19*. UNICEF-MINERD, 2020.
- Pozo Mir, María Lluïsa, Margalida Batle Siquier y Marta Hernández Ferrer. «Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia». *Revista Electrónica de Investigación Innovación Educativa y Socioeducativa* 1, n.º 1 (2009): 45-68.
- Programa de Salud en Centros de Cuidado Infantil en California. «Seguridad y salud preventiva en los entornos de cuidado infantil: un plan de estudios para la formación de proveedores de cuidado infantil». 2018.
- Quintero Arrubla, Sonia Ruth, Adriana María Gallego Henao, Libia Elena Ramírez Robledo y Bairon Jaramillo Valencia. «La formación integral de las maestras para la primera infancia: un reto inaplazable». *Zona Próxima* 25 (2016): 22-33.
- Reyes, Yshabella y Morales, Daniel. «Evaluación de impacto del sistema de información y vigilancia de la alimentación y nutrición escolar». *REVIE* 8 (2021): 1, <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.84>
- Ribes, Ramona. «Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 Años)». *Cultura y Educación* 17, n.º 1 (2005): 5-17. <https://doi.org/10.1174/1135640053603337>
- Rodríguez, Tania Presa. «Habilidades socioemocionales, lectura y escritura en la transición de educación inicial a primer año escolar». *Cuadernos del CLAEH* 39, n.º 111 (2020): 117-134. <https://doi.org/10.29192/clae.39.1.6>
- Rogers, Sue. «Positioning play in early childhood curriculum pedagogy and assessment». En *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*, editado por

- Louise Hayward Dominic Wyse y Jessica Pandya, Jude Bowen. Los Ángeles: SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA, 2016. <https://bit.ly/3D79Pmz>
- Rosa, Ana Nieves y Wanda Rodríguez Arocho. «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, n.º 2 (2016): 334-352, <https://bit.ly/3uzsDIq>
- Save the Children. «Educación para la transición. Material de apoyo para docentes y promotores». 2004.
- SICA. «Consejo de la Integración Social Centroamericana, CIS». El Salvador, 2012. <https://bit.ly/3nLvQDn>
- Sierra, Ansel y Mejía, Amarilys. «Componente de registro de nacimiento: Guía de la Implementación del Componente en el Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, INAIPI». 2018.
- Snow, Catherine E. «ProLEER 2020. Inaugural Talk by Catherine Snow, Professor, Harvard Graduate School of Education». Youtube, agosto 16, 2020. <https://bit.ly/3hGDIIld>
- Soldevila Benet, Anna, Gemma Filella Guiu, Ramona Ribes Castells y M. Jesús Agulló Morera. «Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria». *Educación* 30, n.º 1 (2002): 159-167. <https://bit.ly/3ztPnKt>
- Texas Early Childhood Professional Development System. «Competencias básicas de la primera infancia para profesionales y administradores». 2013.
- Tickell, Dame Clare. *The Early Years: Foundations for life, health and learning*. London: Crown Kew, 2011.
- UNESCO. «Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes». 2021.
- UNICEF. *Construir para que perdure. Un marco a favor de la educación preescolar de calidad y universal*. EE.UU.: 2020.
- UNICEF. «Estado mundial de la infancia», 2019.
- UNICEF. «La inversión pública dirigida a la niñez y la adolescencia en la República Dominicana». 2018.
- UNICEF. *Construir para que perdure. Un marco a favor de la educación preescolar de calidad y universal* EE. UU., 2020.
- Vandenbroeck, Michel. *Meeting the Challenges of Inequality in and through ECCE*. UNESCO, 2015.

- Varela, Karen, Silvana Maria Viecco y Silvia Liliana Florez. «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, (2014): 47-58. <https://bit.ly/3pHaruW>
- Vila Mendiburu, Ignasi. «Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas». *Revista Iberoamericana de Educación* 22, (1999): 41-60.
- Viloria, Carmen Andrés y Antonio Fernández González. «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, n.º 1 (2016): 30-42. <https://bit.ly/3MAZVPY>
- Weisberg, Deena Skolnick, Kathy Hirsh-Pasek, Roberta Michnick Golinkoff y David Klahr. «Making play work for education». *Phi Delta Kappan* 96, n.º 8 (2015): 9-13.
- Wright, Cream, Changu Mannathoko y Maida Pasic. «Manual escuelas amigas de la infancia». 2009. <https://bit.ly/3KiNeHI>