

**CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN LA RTNC, NUEVA ZELANDA
Y SEYCHELLES: UN ANÁLISIS COMPARATIVO**

***CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA RTNC, NOVA ZELÂNDIA E
SEYCHELLES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA***

***PRESCHOOL EDUCATION CURRICULA IN THE TRNC, NEW ZEALAND AND
SEYCHELLES: A COMPARATIVE ANALYSIS***



Dervişe AMCA TOKLU¹
e-mail: dervise.amca@neu.edu.tr

Ayşe ÇELEBİ²
e-mail: 20244893@std.neu.edu.tr

Enise KÜÇÜK³
e-mail: 20244432@std.neu.edu.tr

Cómo citar este artículo:

Amca Toklu, D., Çelebi, A., & Küçük, E. (2026). Currículos de educación preescolar en la RTNC, Nueva Zelanda y Seychelles: un análisis comparativo. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30(esp1), e026013. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30iesp1.20897>



| **Enviado el:** 06/01/2026

| **Revisiones requeridas el:** 12/02/2026

| **Aprobado el:** 16/02/2026

| **Publicado el:** 30/03/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor ejecutivo adjunto: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Dra., Profesora Asociada, Departamento de Educación Preescolar, Facultad de Educación Atatürk, Universidad del Cercano Oriente, Bulevar del Cercano Oriente, Nicosia, Chipre.

² Estudiante del Departamento de Educación Preescolar, Facultad de Educación Atatürk, Universidad del Cercano Oriente, Bulevar del Cercano Oriente, Nicosia, Chipre.

³ Estudiante del Departamento de Educación Preescolar, Facultad de Educación Atatürk, Universidad del Cercano Oriente, Bulevar del Cercano Oriente, Nicosia, Chipre.

RESUMEN: El estudio tiene como objetivo comparar y contrastar los currículos de educación preescolar en la República Turca del Norte de Chipre (RTNC), Nueva Zelanda y Seychelles, centrándose en la estructura curricular, las filosofías pedagógicas, las estrategias de enseñanza, las prácticas de evaluación, la participación de la familia y la comunidad y las cualificaciones docentes en relación con el desarrollo de las competencias sociales e interpersonales de los niños. Se empleó un enfoque cualitativo de análisis documental, que implicó una revisión sistemática de documentos curriculares oficiales, regulaciones legislativas e informes publicados por organizaciones internacionales. Los resultados muestran que los tres países adoptan enfoques centrados en el niño y basados en el juego que apoyan el desarrollo integral de los niños; sin embargo, las formas en que estos enfoques se conceptualizan e implementan difieren según prioridades nacionales, culturales y educativas. En general, los hallazgos sugieren que la educación preescolar en la RTNC podría fortalecerse mediante la incorporación de prácticas reconocidas internacionalmente, observadas en Nueva Zelanda y Seychelles, en particular aquellas que enfatizan pedagogías centradas en las relaciones, sólidas alianzas con las familias y entornos inclusivos de aprendizaje social.

PALABRAS CLAVE: Análisis curricular comparativo. Educación infantil. Te Whāriki. Política educativa.

RESUMO: O estudo tem como objetivo comparar e contrastar os currículos de educação pré-escolar na República Turca do Norte de Chipre (RTNC), na Nova Zelândia e em Seychelles, com foco na estrutura curricular, nas filosofias pedagógicas, nas estratégias de ensino, nas práticas de avaliação, no envolvimento da família e da comunidade e nas qualificações docentes em relação ao desenvolvimento das competências sociais e interpessoais das crianças. Foi empregada uma abordagem qualitativa de análise documental, envolvendo uma revisão sistemática de documentos curriculares oficiais, regulamentações legislativas e relatórios publicados por organizações internacionais. Os resultados mostram que os três países adotam abordagens centradas na criança e baseadas no brincar, que apoiam o desenvolvimento integral das crianças; no entanto, as formas como essas abordagens são concebidas e implementadas diferem de acordo com prioridades nacionais, culturais e educacionais. De modo geral, os achados sugerem que a educação pré-escolar na RTNC pode ser fortalecida a partir da incorporação de práticas reconhecidas internacionalmente, observadas na Nova Zelândia e em Seychelles, especialmente aquelas que enfatizam pedagogias centradas nas relações, fortes parcerias com as famílias e ambientes inclusivos de aprendizagem social.

PALAVRAS-CHAVE: Análise curricular comparativa. Educação infantil. Te Whāriki. Política educacional.

ABSTRACT: The study aims to compare and contrast the preschool education curricula in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), New Zealand, and Seychelles focusing on the curriculum structure, pedagogical philosophies, instructional strategies, assessment practices, family and community involvement, and teacher qualifications in relation to the development of children's social and interpersonal competencies. A qualitative document analysis approach was employed, involving a systematic review of official curriculum documents, legislative regulations, and reports published by international organizations. The findings show that all three countries adopt child-centered and play-based approaches that support children's holistic development; however, the ways in which these approaches are conceptualized and implemented differ according to national, cultural, and educational priorities. Overall, the

findings suggest that preschool education in the TRNC could be strengthened by drawing on internationally recognized practices observed in New Zealand and Seychelles, particularly those that emphasize relationship-centered pedagogy, strong family partnerships, and inclusive social learning environments.

KEYWORDS: *Comparative curriculum analysis. Early childhood education. Te Whāriki. Educational policy.*

INTRODUCCIÓN

La primera infancia representa una de las etapas más rápidas y formativas del desarrollo humano, durante la cual se establecen las bases de las capacidades cognitivas, las competencias sociales, la regulación emocional y las habilidades físicas de los niños (Kılıç, 2023). Las experiencias durante este período son cruciales no solo para el aprendizaje inmediato, sino también para el desarrollo posterior del rendimiento académico, la adaptación social y el bienestar general (Shonkoff & Phillips, 2000). Numerosas evidencias empíricas demuestran que una educación de alta calidad durante la etapa preescolar genera beneficios duraderos, influyendo significativamente en los resultados educativos, sociales y económicos a lo largo de la vida (OCDE, 2017).

La calidad de las experiencias en la primera infancia desempeña un papel decisivo en la configuración de las trayectorias de desarrollo de los niños y su capacidad para desenvolverse en entornos sociales cada vez más complejos a lo largo de la vida (Blair & Raver, 2015; Solang et al., 2024). Durante estos años formativos, el desarrollo de habilidades de autorregulación — como el control emocional, la concentración y la regulación del comportamiento — favorece una participación significativa en las actividades de aprendizaje y facilita una adaptación exitosa a la escolarización formal (Halfon & Hochstein, 2002). La investigación indica además que los niños que participan en programas de educación infantil tienden a desarrollar habilidades sociales más sólidas, demuestran una regulación emocional más eficaz y presentan menores niveles de dificultades de comportamiento en comparación con sus compañeros que carecen de dichas experiencias (Solang et al., 2024).

Por lo tanto, la educación preescolar cumple una función de desarrollo más amplia que va mucho más allá de la adquisición de habilidades académicas tempranas como la lectoescritura y la aritmética. Al fomentar la competencia interpersonal, la regulación emocional y el autocontrol, los programas de la primera infancia apoyan las capacidades fundamentales necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida y la participación social activa (Liu, 2025). La participación en programas de educación infantil se ha asociado consistentemente con un mayor rendimiento académico, un mayor nivel educativo y mejores oportunidades económicas en la vida adulta (Solang et al., 2024).

Numerosas investigaciones han documentado la eficacia de los programas de Educación y Cuidado de la Primera Infancia (ECEC) para promover el desarrollo infantil en los ámbitos cognitivo, social y emocional. Por ejemplo, un metaanálisis a gran escala que sintetizó evidencia global encontró que los programas ECEC de mayor calidad se asocian

significativamente con avances en lectoescritura y matemáticas, mejoras en las competencias sociales y conductuales, y reducciones en las dificultades socioemocionales y conductuales (Suchodoletz et al., 2023). Los estudios de revisión destacan además que la ECEC ofrece beneficios particularmente importantes para los niños de entornos desfavorecidos al apoyar la preparación escolar cognitiva y socioemocional y contribuir a una mayor equidad educativa en etapas posteriores de la escolarización (Hahn & Barnett, 2022).

La eficacia sostenida de los programas de educación infantil temprana está estrechamente ligada a varios indicadores de calidad interrelacionados, como la cualificación del profesorado, el diseño e implementación del currículo y la participación significativa de las familias. Los programas de alta calidad tienen un impacto especialmente positivo en los niños desfavorecidos, ya que contribuyen a reducir las brechas en el desarrollo y el rendimiento académico, al tiempo que promueven la equidad social (Solang et al., 2024). Estos hallazgos subrayan el valor a largo plazo de las intervenciones tempranas y la importancia de proporcionar a los niños una sólida base para su desarrollo y su éxito a lo largo de la vida (Liu, 2025).

Dados estos beneficios sustanciales y duraderos, las políticas educativas deberían priorizar la inversión sostenida en la atención y educación de la primera infancia y hacer hincapié en la mejora continua de la calidad (Solang et al., 2024). Garantizar el acceso equitativo a una educación infantil temprana de alta calidad es esencial no solo para apoyar el desarrollo individual, sino también para impulsar un progreso social y económico más amplio (Liu, 2025).

La educación y el cuidado de la primera infancia de alta calidad desempeñan un papel fundamental en el desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños a través de la calidad de las experiencias interpersonales e interactivas en los entornos educativos. Las interacciones verbales y no verbales de los educadores con los niños son esenciales para el desarrollo de la competencia social, las habilidades lingüísticas, la implicación cognitiva y el éxito académico temprano (Baustad & Bjørnstad, 2020; García-Carrión & Villardón-Gallego, 2016).

La interacción interpersonal en la primera infancia abarca la capacidad de los niños para formar relaciones recíprocas, cooperar con sus pares y participar en intercambios emocionales significativos (Park et al., 2022). Estas competencias se desarrollan no solo a través de interacciones espontáneas entre pares, sino también mediante entornos de aprendizaje y marcos curriculares diseñados intencionalmente que apoyan activamente la participación social y el aprendizaje relacional. A nivel internacional, los sistemas de educación infantil adoptan diversas filosofías pedagógicas, que van desde enfoques basados en el juego y dirigidos por el

niño hasta modelos más estructurados que enseñan explícitamente habilidades sociales mediante instrucción guiada (Salaj & Masnjak, 2022; Loprinzi et al., 2015).

El grado en que la interacción interpersonal se integra en la educación infantil varía considerablemente según los contextos educativos. Por ejemplo, el currículo Te Whāriki de Nueva Zelanda ejemplifica un enfoque altamente integrado en el que las relaciones sociales y la interacción son fundamentales para todas las áreas de aprendizaje, mientras que los modelos más estructurados y dirigidos por el maestro siguen predominando en otros contextos nacionales (Reese et al., 2023).

Los docentes desempeñan un papel fundamental en el fomento de la interacción interpersonal y la competencia socioemocional mediante decisiones pedagógicas intencionadas y relaciones receptivas. Las estrategias de enseñanza eficaces deben ser apropiadas para el desarrollo, culturalmente sensibles y adaptadas a las necesidades individuales de cada niño (McLaughlin et al., 2017). Las investigaciones indican que los docentes con mayor cualificación profesional y competencia pedagógica permiten a los niños obtener mejores resultados tanto en el ámbito académico como en el socioemocional (Astiwi et al., 2024).

Las competencias docentes son particularmente influyentes en el desarrollo interpersonal. Las habilidades interpersonales, como la empatía, la comunicación y la sensibilidad relacional, están fuertemente asociadas con el crecimiento socioemocional de los niños, mientras que las competencias académicas tienden a ejercer una mayor influencia en los resultados cognitivos y académicos (Astiwi et al., 2024). La evidencia meta-analítica sugiere además que las características estructurales por sí solas, como el tamaño de la clase o la proporción de personal por niño, son predictores débiles de los resultados del desarrollo cuando se examinan de forma aislada. Por el contrario, los indicadores de calidad del proceso, incluidas las interacciones entre el docente y el niño, la sensibilidad en el aula y la implementación pedagógica, demuestran asociaciones positivas significativas con el desarrollo académico, conductual y social de los niños (Suchodoletz et al., 2023).

El apoyo efectivo a la interacción interpersonal se extiende más allá del aula e incluye una sólida colaboración entre padres y maestros. Un alto nivel de colaboración entre familias y educadores se asocia con servicios de intervención temprana más eficaces y una mayor satisfacción de los padres con los programas educativos (LaForett & Méndez, 2010). Además, las experiencias de aprendizaje en el entorno familiar contribuyen al desarrollo socioemocional de los niños, lo que subraya la importancia de la participación familiar en los procesos de aprendizaje temprano (Li et al., 2023).

El entorno de aprendizaje en el hogar representa el contexto de desarrollo más temprano e influyente del niño. Se ha demostrado que las características estructurales de la familia, así como las creencias, actitudes e implicación de los padres, ejercen efectos positivos significativos en la competencia socioemocional de los niños (Li et al., 2023). Más allá de la primera infancia, las relaciones de apoyo con padres, maestros y compañeros siguen influyendo en la participación, el bienestar y la adaptación de los niños a medida que transitan hacia etapas posteriores de la escolarización (Wang & Eccles, 2012).

En la República Turca del Norte de Chipre (RTNC), el Ministerio de Educación Nacional y Cultura publicó oficialmente el plan de estudios de educación preescolar en 2016, lo que refleja el creciente compromiso político del Estado con el desarrollo de la educación infantil temprana (Erbay et al., 2021). El plan de estudios fue revisado en 2018, siguiendo un marco basado en la teoría de las inteligencias múltiples, con el objetivo de apoyar el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico de los niños de manera integral (Ministerio de Educación Nacional de la RTNC [MoNE], 2018).

El desarrollo del currículo preescolar de la República Turca del Norte de Chipre (RTNC) debe entenderse dentro del contexto más amplio de las políticas educativas nacionales y la evolución histórica del sistema educativo desde la fundación del país en 1983. La Ley Nacional de Educación, promulgada en 1986, proporciona el fundamento jurídico para todos los niveles educativos, incluida la educación preescolar (Kol & Tunçeli, 2022). Con el tiempo, los marcos educativos en la RTNC han evolucionado paralelamente a los cambios sociales y políticos y, si bien han estado influenciados por las políticas educativas de Turquía, se han adaptado para reflejar las necesidades, estructuras y prioridades locales (Ufuk & Çağanağa, 2019).

Una característica distintiva del currículo de educación preescolar de la República Turca del Norte de Chipre es su énfasis en dominios clave del desarrollo, como la alfabetización temprana, las matemáticas y la conciencia ambiental, que se identifican como componentes centrales del aprendizaje y desarrollo tempranos (Erbay et al., 2021).

El currículo está dirigido principalmente a niños de 4 a 6 años, periodo inmediatamente anterior a la educación primaria obligatoria. La educación preescolar en la República Turca del Norte de Chipre se imparte tanto en instituciones públicas como privadas bajo la supervisión del Ministerio de Educación Nacional. Los centros preescolares públicos suelen estar ubicados dentro de las escuelas primarias o funcionan como jardines de infancia independientes, mientras

que las instituciones privadas ofrecen servicios alternativos o complementarios que se adaptan a las condiciones socioeconómicas y las preferencias de los padres (Erbay et al., 2021).

En los últimos años, la población preescolar en la República Turca del Norte de Chipre se ha vuelto cada vez más multicultural, influenciada por la posición geopolítica de la región y su diversidad lingüística. Este cambio ha propiciado un creciente énfasis en la educación bilingüe, especialmente en turco e inglés. El número de instituciones que ofrecen programas preescolares bilingües ha aumentado de forma constante, lo que refleja tanto la demanda de los padres como las políticas orientadas a fortalecer las competencias lingüísticas tempranas (Aksoy, 2024; Anshin, 2006; Bialystok, 2006).

El currículo Te Whāriki de Nueva Zelanda representa un modelo de influencia internacional en la educación infantil temprana, que surge de un contexto nacional distintivo y refleja un fuerte compromiso con la educación bicultural. Implementado por primera vez en 1996, Te Whāriki se desarrolló mediante una amplia consulta con educadores de la primera infancia, familias, comunidades y otras partes interesadas clave, lo que garantizó que se incorporaran múltiples perspectivas en el marco curricular (Lee et al., 2013).

Te Whāriki enfatiza la participación activa de los niños en el aprendizaje, al tiempo que fomenta la identidad cultural y un fuerte sentido de pertenencia (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2017). El currículo se caracteriza por su estructura flexible y centrada en el niño, que integra el aprendizaje basado en el juego, la participación familiar y prácticas pedagógicas culturalmente sensibles (Blaklock, 2010). Al incorporar explícitamente los valores y perspectivas de las comunidades maoríes y del Pacífico, Te Whāriki promueve la inclusión y la sensibilidad cultural en la educación infantil temprana.

Una de las características más distintivas de Te Whāriki es su enfoque de evaluación, en particular el uso de Historias de Aprendizaje. Este método de evaluación basado en narrativas documenta los intereses, fortalezas y competencias emergentes de los niños dentro de contextos de aprendizaje significativos, lo que permite a los educadores obtener una comprensión más profunda del desarrollo individual y planificar prácticas de enseñanza receptivas y basadas en relaciones (Blaklock, 2010). Además, Te Whāriki aborda explícitamente el desarrollo espiritual como una dimensión del bienestar infantil, conceptualizando la espiritualidad en términos de búsqueda de significado, conexión, propósito y sentido de pertenencia al mundo (Bone et al., 2007).

En general, Te Whāriki ejemplifica un enfoque de la educación infantil temprana centrado en las relaciones, en el que la interacción interpersonal se posiciona no como un

aspecto suplementario del aprendizaje, sino como un principio fundamental. El marco se construye en torno a cuatro principios centrales: empoderamiento, desarrollo holístico, colaboración con la familia y la comunidad, y relaciones, mientras que el eje de aprendizaje de "Pertenencia" prioriza explícitamente el sentido de apego y la participación social de los niños dentro de las comunidades de aprendizaje (Lee et al., 2013). A través de su pedagogía relacional, Te Whāriki tiene como objetivo crear entornos de aprendizaje en los que los niños experimenten relaciones seguras y receptivas que fomenten la exploración, la interacción entre pares y la construcción colaborativa de significado.

Dentro de este enfoque, los maestros actúan como facilitadores que respetan la autonomía y las identidades culturales de los niños, modelan intencionalmente comportamientos sociales positivos y crean oportunidades significativas para la colaboración entre pares a través de interacciones receptivas y recíprocas (Cooper & Hedges, 2014; Blair & Raver, 2015).

El Marco Curricular Nacional para la Primera Infancia (NCFEC) de Seychelles se elaboró dentro de un contexto histórico y político complejo que integra influencias tanto globales como regionales. Un elemento central en la formulación de este marco es el reconocimiento de la educación infantil como un componente fundamental del desarrollo humano sostenible, un compromiso alineado con las agendas políticas internacionales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Wagner, 2010).

El NCFEC adopta un enfoque integral y flexible para la educación infantil temprana de niños de 0 a 8 años, reflejando el desarrollo educativo poscolonial de Seychelles y su énfasis en el multilingüismo, la preservación del patrimonio cultural y una sólida integración comunitaria en los contextos preescolares (Méndez et al., 2003). Al abordar explícitamente este período de desarrollo, el marco articula objetivos educativos amplios que apoyan el desarrollo holístico, abarcando no solo la lectoescritura y la aritmética tempranas, sino también la madurez emocional, la competencia social, la adquisición del lenguaje y el desarrollo motor.

Esta orientación se alinea con las perspectivas internacionales contemporáneas que abogan por un enfoque integral del niño, en el que el aprendizaje académico se integra con el desarrollo socioemocional y físico, en lugar de priorizarse de forma aislada (Wagner, 2010). La educación infantil en Seychelles se imparte en criollo, inglés y francés, lo que refuerza aún más la diversidad cultural y fomenta un sentido de pertenencia entre los jóvenes estudiantes (Gobierno de Seychelles, 2010; UNESCO IBE, 2017).

Una de las principales fortalezas del NCFEC es su compromiso explícito con la inclusión. El marco aborda directamente la participación de niños y niñas de grupos marginados o vulnerables, incluidos aquellos con discapacidades y los provenientes de entornos socioeconómicos desfavorecidos. Reconoce la necesidad de estrategias pedagógicas diferenciadas y una asignación específica de recursos para garantizar un acceso equitativo, una participación significativa y experiencias de aprendizaje inclusivas para todos los niños y niñas (África, 2016).

El desarrollo del NCFEC se guió por un proceso participativo y consultivo, que desempeñó un papel crucial para garantizar su legitimidad, relevancia contextual y aplicabilidad práctica. El marco surgió de la colaboración entre diversos actores, incluyendo autoridades educativas gubernamentales, docentes, cuidadores, líderes comunitarios, legisladores y expertos en educación. Esta participación de múltiples actores aseguró que el currículo reflejara tanto las prioridades nacionales como las realidades vividas en los contextos culturales, sociales y educativos de Seychelles (Moorosi & Bush, 2011).

Desde el punto de vista pedagógico, el NCFEC se fundamenta en una filosofía centrada en el niño que sitúa la participación activa y el aprendizaje experiencial de los niños en el centro de la práctica educativa. El marco enfatiza el aprendizaje basado en el juego, la exploración y la interacción social como mecanismos primordiales a través de los cuales los niños pequeños construyen conocimiento, desarrollan autonomía y adquieren competencia interpersonal. Este enfoque es coherente con las teorías educativas que destacan el papel de los entornos de aprendizaje interactivos y receptivos para fomentar la creatividad, la capacidad de resolución de problemas y las habilidades sociales de manera más eficaz que la instrucción dirigida por el docente o la instrucción memorística (Moorosi & Bush, 2011).

La participación de la familia y la comunidad constituye otro pilar fundamental del Marco Curricular Nacional para la Primera Infancia (NCFEC). Este marco fomenta activamente la participación de padres y cuidadores en el proceso de aprendizaje de los niños, reconociendo que el desarrollo temprano trasciende los entornos educativos formales. Se promueven con firmeza las prácticas que apoyan la participación de los padres en el seguimiento y el fomento del desarrollo infantil. Las investigaciones indican que un entorno de aprendizaje en el hogar que brinde apoyo, junto con una participación familiar constante, mejora significativamente el desarrollo de los niños.

Además, el marco promueve el uso de plataformas de aprendizaje digital para complementar las prácticas educativas presenciales y ampliar el acceso a los recursos de

aprendizaje. Se hace hincapié en las redes de apoyo comunitarias como mecanismos para la colaboración profesional, la resolución compartida de problemas y la mejora continua de la práctica educativa (Choi, 2020; Alayande et al., 2022; Wagner, 2010; Beck, 2000).

Con una perspectiva holística, el NCFEC integra el aprendizaje socioemocional (ASE) y el bienestar psicosocial como dimensiones esenciales de la educación infantil. Esta integración refleja la comprensión de que el desarrollo cognitivo está estrechamente interconectado con la regulación emocional, las habilidades interpersonales, la resiliencia y la salud mental.

Además, el currículo alinea los objetivos de desarrollo social con las metas educativas nacionales más amplias, haciendo hincapié en los principios de educación inclusiva que reflejan las características demográficas y los valores culturales de Seychelles como nación insular. Los programas preescolares resaltan explícitamente el papel de la interacción interpersonal en el fortalecimiento de la cohesión social y la participación comunitaria, situando la interacción entre pares dentro de marcos más amplios que vinculan la formación de la identidad nacional con la comprensión multicultural (Khalfaoui et al., 2020; Africa, 2016).

Aunque la República Turca del Norte de Chipre (RTNC), Nueva Zelanda y Seychelles difieren significativamente en ubicación geográfica, composición cultural y contexto económico, comparten un desafío común: apoyar el desarrollo interpersonal de los niños dentro de sistemas educativos configurados por condiciones históricas, culturales y estructurales distintas (Méndez et al., 2002). Los resultados de este análisis comparativo demuestran que, si bien los tres contextos reconocen la importancia de la interacción interpersonal, el grado en que esta se integra explícitamente en los marcos curriculares y las prácticas pedagógicas varía considerablemente.

Los entornos educativos de la República Turca del Norte de Chipre (RTNC), Nueva Zelanda y Seychelles difieren tanto en sus enfoques para facilitar la interacción interpersonal como en los desafíos que enfrentan. En este sentido, modelos innovadores como el diseño de aprendizaje híbrido de empatía digital propuesto por Wu et al. (2020) ofrecen perspectivas prometedoras, especialmente para contextos como los de la RTNC y Seychelles. Estos modelos utilizan herramientas digitales culturalmente sensibles para promover la empatía y la comprensión social, y pueden ayudar a compensar las limitadas oportunidades de interacción presencial en entornos con recursos restringidos, al tiempo que aprovechan el creciente papel de la digitalización en la educación.

Por el contrario, Nueva Zelanda sigue enfrentando desigualdades persistentes en la participación de niños maoríes y de las islas del Pacífico, lo que afecta tanto la interacción social como los resultados académicos. Las investigaciones indican que estos grupos suelen mostrar niveles más bajos de participación emocional en comparación con sus pares Pākehā, lo que pone de manifiesto desafíos estructurales relacionados con la inclusión y la sensibilidad cultural en los planes de estudio y las prácticas pedagógicas (Brown et al., 2018).

Se ha demostrado que la competencia social en la primera infancia —que incluye la calidad de las relaciones con los compañeros, las habilidades de cooperación y la reciprocidad emocional— predice la adaptación en el aula, la aceptación entre pares y la resiliencia. Es importante destacar que estos efectos se extienden más allá de la etapa preescolar, a contextos educativos y sociales posteriores (Bierman, 2004). Un aspecto fundamental de este proceso es la capacidad de los niños para desarrollar un sentido de pertenencia a sus grupos de iguales y establecer relaciones interpersonales significativas, lo cual constituye una dimensión esencial del desarrollo socioemocional saludable (Johansson & Rosell, 2021).

La diversidad sociocultural ejerce influencias específicas del contexto en el desarrollo interpersonal de los niños en la República Turca del Norte de Chipre, Nueva Zelanda y Seychelles. En el contexto neozelandés, la evidencia empírica sugiere que la discriminación racial y los factores de estrés relacionados afectan significativamente la salud mental materna, con consecuencias indirectas para el desarrollo socioemocional de los niños. Los estudios indican que las mujeres maoríes, pasifika y asiáticas que experimentan un trato inequitativo por motivos étnicos —particularmente dentro de los sistemas de salud— tienen un mayor riesgo de depresión prenatal y posnatal, lo que puede influir aún más en los resultados del desarrollo temprano (White et al., 2020).

Dada la considerable variación en el contenido curricular, los principios pedagógicos y los contextos culturales entre países, los análisis comparativos de los programas de educación preescolar desempeñan un papel fundamental para identificar fortalezas, abordar limitaciones y mejorar la calidad educativa (Phillips & Schweisfurth, 2014). Examinar cómo los diferentes currículos nacionales operacionalizan el apoyo a la interacción interpersonal permite desarrollar recomendaciones basadas en la evidencia relacionadas con la pedagogía centrada en el niño, la inclusión cultural, la participación familiar, las competencias docentes y las prácticas de evaluación.

En este contexto, la presente revisión analiza cómo los programas de educación preescolar en la República Turca del Norte de Chipre, Nueva Zelanda y Seychelles

conceptualizan e implementan el apoyo a la interacción interpersonal. Examina cómo los elementos estructurales y procesuales —incluidas las prácticas docentes, la organización del entorno de aprendizaje, las directrices políticas y la accesibilidad a los recursos— influyen colectivamente en las oportunidades de los niños para desarrollar la competencia interpersonal y establecer relaciones positivas y sostenibles con sus compañeros.

El objetivo de este estudio es realizar un análisis comparativo de los currículos de educación preescolar implementados en la RTNC, Nueva Zelanda y Seychelles, prestando especial atención a cómo estos currículos apoyan y promueven la interacción interpersonal de los niños en entornos de educación infantil temprana. Mediante el análisis de las filosofías curriculares, los enfoques pedagógicos, las prácticas de instrucción, los métodos de evaluación, la participación familiar y las competencias docentes, el estudio busca identificar tanto las fortalezas del currículo de educación preescolar de la RTNC como las áreas que requieren mayor desarrollo para apoyar las competencias sociales e interpersonales de los niños.

Mediante una comparación sistemática con marcos de educación preescolar reconocidos internacionalmente en Nueva Zelanda y Seychelles, este estudio explora sistemas educativos que difieren geográfica, cultural y económicamente. De este modo, busca dilucidar tanto los principios compartidos para un desarrollo interpersonal efectivo en la primera infancia como las prácticas específicas de cada contexto, influenciadas por las prioridades educativas locales, los valores socioculturales y las capacidades institucionales. En última instancia, el estudio pretende generar recomendaciones basadas en la evidencia para mejorar la calidad de la educación preescolar en la República Turca del Norte de Chipre, con especial énfasis en fomentar la interacción significativa entre pares, la participación social activa y el desarrollo de relaciones positivas durante la primera infancia.

En consonancia con el objetivo general del estudio, se han identificado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué grupos de edad abarcan los planes de estudio de educación preescolar en la República Turca del Norte de Chipre, Nueva Zelanda y Seychelles, y cómo influyen estos rangos de edad, en relación con la educación obligatoria, en las oportunidades de interacción interpersonal de los niños?
- ¿En qué se diferencian y se asemejan los enfoques educativos (por ejemplo, centrados en el niño, basados en el juego) y las filosofías pedagógicas adoptadas en los currículos

de educación preescolar de la República Turca del Norte de Chipre, Nueva Zelanda y Seychelles a la hora de fomentar la interacción interpersonal de los niños?

- ¿En qué se diferencian y se asemejan los planes de estudio de educación preescolar en la República Turca del Norte de Chipre, Nueva Zelanda y Seychelles con respecto a la participación familiar y la colaboración comunitaria como contextos que apoyan el desarrollo interpersonal de los niños?
- ¿En qué se diferencian y se asemejan los servicios de educación preescolar en la República Turca del Norte de Chipre, Nueva Zelanda y Seychelles en cuanto a la financiación educativa y las estructuras de recursos, y cómo podrían estas estructuras influir en la provisión de entornos de aprendizaje ricos en interacción social?
- ¿En qué se diferencian y se asemejan los procesos de evaluación de los currículos de educación preescolar en la República Turca del Norte de Chipre, Nueva Zelanda y Seychelles en lo que respecta al seguimiento del desarrollo social e interpersonal de los niños?
- ¿En qué se diferencian y se asemejan las cualificaciones docentes y las oportunidades de desarrollo profesional en la República Turca del Norte de Chipre, Nueva Zelanda y Seychelles a la hora de preparar a los educadores para apoyar la interacción interpersonal y la competencia social de los niños?

MÉTODO

Diseño de la investigación

Este análisis sintetiza la evidencia procedente de estudios empíricos, documentos curriculares oficiales, análisis de políticas y literatura sobre educación comparada para proporcionar una comprensión holística de cómo cada programa aborda la educación infantil temprana y el apoyo al desarrollo interpersonal.

El estudio se diseñó como una investigación cualitativa descriptiva basada en el método de análisis documental. El análisis documental es una técnica de recolección de datos cualitativos que permite el examen sistemático de textos existentes para comprender los procesos educativos pasados y presentes y generar interpretaciones significativas (Bowen, 2009).

RECOPIACIÓN DE DATOS

En este marco, se revisaron sistemáticamente la legislación oficial, los documentos curriculares nacionales y los informes publicados por organizaciones internacionales relacionados con los programas de educación preescolar que se implementan actualmente en la RTNC, Nueva Zelanda y Seychelles.

Las fuentes de datos primarias consistieron en documentos curriculares de educación preescolar emitidos por los ministerios de educación de los respectivos países, así como perfiles nacionales y documentos de política estratégica sobre educación infantil temprana elaborados por organizaciones internacionales como la UNESCO y la OCDE. La selección de documentos se basó en criterios como su carácter oficial, su relevancia para la educación infantil temprana, su vigencia y la riqueza de su contenido, con el fin de fortalecer la fiabilidad y la validez del análisis.

Los países incluidos en el estudio fueron seleccionados mediante muestreo intencional. El hecho de que los tres contextos sean naciones insulares que comparten ciertas características geográficas y socioculturales se consideró una base significativa para la comparación transnacional y contribuyó a la validez analítica del estudio (Patton, 2002).

ANÁLISIS DE DATOS

Metodológicamente, el enfoque comparativo se centra en el análisis de los marcos curriculares oficiales, reconociendo la posible brecha entre las intenciones políticas y su implementación en el aula (Barth, 2009). El marco teórico del estudio se fundamenta en perspectivas ecológicas, que conceptualizan el desarrollo interpersonal de los niños como un proceso que ocurre dentro de sistemas interconectados, incluyendo la familia, el aula, la escuela, la comunidad y el entorno sociocultural más amplio (Halfon & Hochstein, 2002; Neuman & Celano, 2001).

Los datos se analizaron mediante técnicas de análisis de contenido. Inicialmente, se codificaron los documentos, se identificaron conceptos y patrones clave, y los temas emergentes se organizaron en categorías analíticas para permitir una comparación sistemática entre países. En este proceso, se examinaron los programas de educación preescolar en función de diversas dimensiones temáticas, como los grupos de edad atendidos, los enfoques pedagógicos, las

prácticas de enseñanza, la participación familiar, los procesos de evaluación, las competencias docentes y las estructuras de financiación.

Este enfoque metodológico permitió al estudio no solo describir las políticas educativas existentes, sino también examinar críticamente sus orientaciones pedagógicas y supuestos subyacentes. De este modo, el análisis contribuye a identificar fortalezas, limitaciones y áreas de mejora en el apoyo a la interacción interpersonal y el desarrollo socioemocional de los niños en los sistemas de educación infantil.

RESULTADOS

En la República Turca del Norte de Chipre (RTNC), el currículo preescolar atiende principalmente a niños de 3 a 6 años, con especial énfasis en los de cinco años, y apoya la interacción interpersonal principalmente a través de actividades grupales estructuradas. El currículo Te Whāriki de Nueva Zelanda, que abarca el rango de edad de 0 a 6 años, sitúa las relaciones y la interacción social en el centro de todas las áreas de aprendizaje. Por el contrario, el currículo preescolar de Seychelles se dirige a niños de 0 a 8 años y promueve la interacción interpersonal mediante prácticas flexibles, adaptadas al desarrollo y orientadas a la comunidad. Si bien un enfoque holístico del desarrollo cognitivo, social, emocional y físico de los niños es un objetivo común en los tres contextos, el grado en que se prioriza explícitamente la interacción interpersonal varía.

Tabla 1.

Grupos de edad incluidos y su influencia en las oportunidades de interacción interpersonal

País	Cobertura para niños en edad preescolar	Edad de escolarización obligatoria	Estructura de transición	Oportunidades de interacción entre pares	Impacto en el desarrollo social
República Turca del Norte de Chipre	3-6 años (Jardín de infancia)	6 años	Punto de transición único	Actividades grupales estructuradas	Moderado: los entornos formales limitan la interacción espontánea.
Nueva Zelanda	De 0 a 5 años (Primera infancia)	6 años	Enfoque de transición flexible	Interacciones diversas entre personas de diferentes edades	Los entornos altamente flexibles promueven una amplia participación entre pares.
Seychelles	3-5 años (Preescolar)	5 años	Transición más temprana	Actividades variadas basadas en la comunidad	Variable: depende de la disponibilidad de recursos y del apoyo de la comunidad.

Nota. Resultados de los autores.

La Tabla 1 resalta las claras diferencias en la estructura de los tres sistemas de educación preescolar en relación con los puntos de transición de la educación infantil a la escolarización obligatoria. En la República Turca del Norte de Chipre (RTNC), la educación infantil se organiza como un sistema formal de jardín de infancia que atiende a niños de tres a seis años, con una transición claramente definida a la educación obligatoria a los seis años. Este modelo estructurado generalmente organiza a los niños en grupos homogéneos por edad y se basa en actividades planificadas y dirigidas por adultos. Si bien este enfoque puede favorecer el orden y la rutina en el aula, también puede limitar las oportunidades de interacción espontánea entre compañeros, dependiendo de la flexibilidad con la que se implemente.

El sistema neozelandés demuestra una flexibilidad considerablemente mayor. La educación infantil atiende a niños desde la infancia hasta los cinco años en entornos de edades mixtas que promueven intencionalmente la interacción entre niños en diferentes etapas de desarrollo. Esta estructura flexible permite que los niños permanezcan en entornos de educación infantil durante períodos prolongados cuando su desarrollo lo amerita, lo que favorece la formación de relaciones duraderas entre iguales y mayores oportunidades de aprendizaje social.

Seychelles representa un modelo de transición, en el que la educación preescolar suele atender a niños de tres a cinco años, seguida de una transición más temprana a la escolarización formal a los cinco años. Si bien este modelo ofrece cierta flexibilidad durante la etapa preescolar, el paso relativamente temprano a la educación obligatoria puede reducir el tiempo disponible para que los niños desarrollen relaciones estables con sus compañeros en entornos de aprendizaje basados en el juego.

Tabla 2.

Enfoques educativos y filosofías pedagógicas para fomentar la interacción interpersonal

Dimensión pedagógica	República Turca del Norte de Chipre	Nueva Zelanda	Seychelles
Filosofía fundamental del aprendizaje	Estructurado, dirigido por el maestro, centrado en el niño.	Centrado en el niño, emergente	Enfoque híbrido (en evolución)
Integración del juego	Moderado (complementario)	Alto (fundamental para el plan de estudios)	Varía según la institución.
El rol del profesor	Autoridad/instructor	Facilitador/compañero de aprendizaje	Roles mixtos (en transición)

La autonomía del niño en el aprendizaje	Limitado	Alto (amplias opciones)	Moderado
Estructura del plan de estudios	Enfoque académico formal	Flexible, temático	Semiestructurado con estándares
Facilitación de la interacción social	Indirecto (a través de actividades)	Andamiaje directo (intencional)	Contextual
Énfasis en la colaboración entre pares	Prioridad más baja	Elemento central	En desarrollo

Nota. Resultados de los autores.

Los marcos pedagógicos de los tres programas reflejan enfoques filosóficos distintos para el desarrollo de la competencia social y las habilidades interpersonales de los niños. En la República Turca del Norte de Chipre (RTNC), el currículo preescolar adopta una orientación centrada en el niño y basada en el juego, dentro de un marco relativamente estructurado. Los docentes desempeñan un papel central en la planificación y dirección de las actividades de aprendizaje, y la interacción interpersonal se facilita principalmente a través del trabajo en grupo organizado, el juego cooperativo y las prácticas rutinarias del aula. Sin embargo, la interacción interpersonal no se articula como una prioridad pedagógica explícita; más bien, se espera que las habilidades sociales se desarrollen indirectamente a través de actividades académicas reguladas por el docente.

En contraste, el sistema de educación infantil de Nueva Zelanda considera la interacción interpersonal como un elemento fundamental del aprendizaje. Una filosofía centrada en el niño y basada en el juego crea contextos naturales para que los niños negocien relaciones, resuelvan conflictos y desarrollen empatía y reciprocidad. Los maestros actúan principalmente como facilitadores que observan, documentan y guían el aprendizaje social de los niños mediante interacciones adaptadas a sus necesidades.

Seychelles representa un modelo pedagógico híbrido que equilibra las estructuras de instrucción tradicionales con principios emergentes centrados en el niño. Si bien el currículo fomenta intencionalmente habilidades sociales como compartir, respetar los turnos y la resolución colaborativa de problemas, la interacción interpersonal generalmente se desarrolla dentro de límites de actividad claramente definidos. La eficacia de este enfoque depende en gran medida de la preparación del profesorado, la disponibilidad de recursos y la coherencia en su implementación en los distintos entornos.

Tabla 3.*Participación familiar y colaboración comunitaria para apoyar el desarrollo interpersonal*

Dimensión de compromiso	República Turca del Norte de Chipre	Nueva Zelanda	Seychelles
Formatos de reuniones de padres	Formal, programado	Formatos flexibles y variados	Variable, en desarrollo
Comunicación entre el hogar y la escuela	Ocasional/formal	Regular/continuo/digital	Limitado, inconsistente
Alianzas comunitarias	Estructuras formales limitadas	Sólidas alianzas institucionales	Dependiente de la comunidad, variable
Participación de los padres en las actividades	Mínimo/ceremonial	Fomentado/central	Participación variable
Integración cultural	Reconocimiento moderado	Alta prioridad/integración	Presente pero en desarrollo
Intercambio de información sobre evaluaciones	Informes elaborados por docentes	Enfoque colaborativo/narrativo	Formatos en desarrollo
Utilización de los recursos comunitarios	Limitado	Extenso	Variable
Barreras para la participación	Tiempo, estructuras formales	Menos barreras estructurales	Recursos, acceso, infraestructura

Nota. Resultados de los autores.

La participación familiar y la colaboración comunitaria son factores contextuales cruciales que influyen en el desarrollo interpersonal de los niños en la primera infancia. En la República Turca del Norte de Chipre (RTNC), la participación familiar es predominantemente formal y estructurada, basada en reuniones programadas y comunicación dirigida por el docente. Si bien este modelo proporciona coherencia, tiende a limitar la colaboración sostenida entre educadores y familias, ya que la participación de los padres se restringe principalmente a interacciones relacionadas con la evaluación, en lugar de una colaboración continua para apoyar el desarrollo social de los niños.

En contraste, Nueva Zelanda adopta un enfoque basado en la colaboración, donde las familias se posicionan como coeducadoras. Los centros de educación infantil promueven activamente la participación de los padres en las prácticas diarias, mantienen una comunicación bidireccional continua e incorporan sus perspectivas en la evaluación del aprendizaje social de los niños, tanto dentro como fuera del aula. La evidencia indica que esta participación significativa de las familias, particularmente en el ámbito socioemocional, se asocia con

relaciones más sólidas entre pares, mayor resiliencia y habilidades más efectivas para la resolución de conflictos en los niños.

Seychelles demuestra un creciente compromiso político con la colaboración entre la familia y la comunidad; sin embargo, su implementación sigue siendo desigual debido a las limitaciones de recursos, la dispersión geográfica y la infraestructura comunitaria variable. Cuando se logra una colaboración efectiva, los niños se benefician de mensajes de aprendizaje social coherentes tanto en el hogar como en la escuela, lo que fomenta una mayor competencia interpersonal y la continuidad en las expectativas sociales.

Tabla 4.

La influencia de las estructuras de financiación y los recursos educativos en los entornos ricos en interacción

Aspecto de financiación	de	República Turca del Norte de Chipre	Nueva Zelanda	Seychelles
Fuente de financiación principal	de	Mixto (público/privado)	Financiado principalmente por el gobierno.	Inversión gubernamental en desarrollo
Mezcla público vs. privado	vs.	Ambos sistemas funcionan	Predominantemente público	Sistema público emergente
Nivel de inversión por estudiante		Moderado	Alto (estándares de la OCDE)	Bajo-moderado (en desarrollo)
Remuneración del profesorado	del	Limitado/variable	Salarios competitivos/profesionales	Limitado/en desarrollo
Calidad de las instalaciones	las	Brecha variable entre zonas urbanas y rurales	Generalmente bien mantenido	Básico, con recursos limitados
Disponibilidad de material de juego	de	Limitado/desigual	Con recursos suficientes	Significativamente limitado
Integración de tecnología	de	Limitado	Bien integrado	Emergente
Acceso a la equidad		Importante disparidad entre zonas urbanas y rurales.	Relativamente equitativo	Disparidad significativa
Impacto en los entornos sociales	los	Interacciones restringidas	Apoya interacciones diversas	Recursos sobrecargados

Nota. Resultados de los autores.

La financiación educativa desempeña un papel decisivo en la calidad de los entornos de aprendizaje en la primera infancia y, por consiguiente, en las oportunidades de los niños para una interacción interpersonal significativa. En la República Turca del Norte de Chipre (RTNC), una estructura de financiación mixta público-privada genera marcadas disparidades entre los

centros preescolares. Las instituciones públicas suelen operar con presupuestos limitados que restringen las inversiones en materiales didácticos, áreas de juego al aire libre y ratios adecuados de adultos por niño, condiciones necesarias para una interacción constante entre iguales. Si bien las instituciones privadas a menudo ofrecen entornos con más recursos, su acceso restringido plantea problemas de equidad y limita el apoyo constante al desarrollo social en todos los grupos socioeconómicos.

Nueva Zelanda demuestra el impacto de una sólida inversión pública en la educación infantil. La financiación gubernamental respalda entornos bien equipados, caracterizados por grupos reducidos, educadores altamente cualificados, materiales de juego diversos y espacios de aprendizaje al aire libre integrados. Estas condiciones facilitan interacciones frecuentes y de alta calidad entre pares, así como el apoyo intencional de los adultos para el aprendizaje social. Un modelo de financiación estable y predecible también permite la planificación a largo plazo, la continuidad del personal y una calidad más equitativa entre las regiones, lo que refuerza el apoyo constante al desarrollo interpersonal de los niños.

En contraste, Seychelles enfrenta importantes limitaciones financieras que restringen el alcance y la calidad de la educación preescolar, especialmente en las comunidades insulares periféricas. La baja inversión por niño limita el acceso a materiales didácticos variados, reduce las oportunidades de juego al aire libre y colaborativo, y resulta en ratios de adultos por niño menos favorables. Estas limitaciones estructurales reducen directamente la exposición de los niños a diversas interacciones sociales y la calidad de la facilitación adulta necesaria para el desarrollo de la competencia interpersonal.

Tabla 5.

Procesos de evaluación y valoración para el seguimiento del desarrollo social e interpersonal

Componente de evaluación	República Turca del Norte de Chipre	Nueva Zelanda	Seychelles
Métodos basados en la observación	Uso limitado	Método extenso/primario	Práctica en desarrollo
Pruebas estandarizadas	Énfasis moderado	Enfoque mínimo/formativo	Énfasis moderado
Evaluación de portafolio	Práctica limitada	Gran énfasis (Historias de Aprendizaje)	Práctica emergente
Enfoque en el desarrollo social	Prioridad secundaria	Enfoque central	Enfoque en desarrollo
Evaluación dirigida por el profesor	Método primario	Proceso colaborativo	Método primario

Participación de los padres en la evaluación	Mínimo	Central/en curso	Mayor participación
Frecuencia de evaluación	Periódico (trimestre/año)	Continuo/en curso	Periódico
Documentación de evaluación	Boletines de calificaciones	de Historias de Aprendizaje	de Formatos variados
Monitoreo de la competencia emocional	Limitado	Enfoque extenso	Marco en desarrollo
Evaluación de la interacción entre pares	Informal	Observación sistemática	Informal

Nota. Resultados de los autores.

Las prácticas de evaluación desempeñan un papel fundamental en la forma en que los educadores prestan atención sistemática al desarrollo interpersonal y la competencia social de los niños. En la República Turca del Norte de Chipre (RTNC), las prácticas de evaluación se centran principalmente en el rendimiento académico mediante pruebas periódicas e informes de desarrollo, mientras que el desarrollo socioemocional se aborda como un componente secundario. Si bien se realizan observaciones informales del comportamiento infantil, la documentación y el análisis sistemáticos de la interacción interpersonal siguen siendo limitados. Esta orientación hacia la evaluación puede indicar implícitamente a los educadores y a las familias que se priorizan los resultados académicos sobre el desarrollo intencional de la competencia social.

En contraste, el marco de evaluación de la primera infancia de Nueva Zelanda prioriza explícitamente el desarrollo socioemocional mediante prácticas de evaluación formativa continua, especialmente el uso de Historias de Aprendizaje. Estas evaluaciones narrativas documentan las interacciones sociales, la expresión emocional y la construcción de relaciones de los niños a lo largo del tiempo. Los educadores observan sistemáticamente la interacción entre pares, registran evidencias de competencias sociales emergentes e incorporan las perspectivas de los padres en el proceso de evaluación. Este enfoque genera registros longitudinales detallados del desarrollo interpersonal y apoya una planificación pedagógica intencional que fomenta la colaboración, la resolución de conflictos, la empatía y las relaciones duraderas entre pares.

Las prácticas de evaluación en Seychelles reflejan un énfasis transitorio en el desarrollo socioemocional, con una creciente dependencia de la evaluación basada en la observación. Los docentes monitorean cada vez más las interacciones entre pares, los comportamientos cooperativos y la regulación emocional de los niños; sin embargo, estas prácticas aún no están

completamente institucionalizadas como mecanismos de evaluación continua o primaria. La documentación sigue siendo variable y en gran medida informal, dependiendo de la capacidad de cada docente y de los recursos del contexto. A pesar de estas limitaciones, las prácticas de evaluación actuales permiten a los educadores identificar competencias sociales emergentes y diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan la cooperación, la empatía y las relaciones positivas entre pares.

Tabla 6.

Cualificaciones docentes y desarrollo profesional para el fomento de la interacción interpersonal

Área de Desarrollo Profesional	República Turca del Norte de Chipre	Nueva Zelanda	Seychelles
Requisitos de nivel básico	Título de Grado	Licenciatura (mínimo)	Certificado o Diploma
Especialización requerida en educación infantil temprana	Requisitos limitados	Formación obligatoria en educación infantil.	Requisitos en desarrollo
Nivel mínimo de educación	Finalización secundaria	Se requiere titulación terciaria	Variable
Formación especializada en desarrollo socioemocional	Limitado	Integrado en los programas	Emergente
Desarrollo profesional continuo	Talleres ocasionales o formación continua	Oportunidades regulares/continuas	Limitado/irregular
Frecuencia de desarrollo profesional	Anual (mínimo)	Continuo a lo largo de la carrera	Base irregular
Formación especializada disponible	Opciones limitadas	Múltiples especializaciones	Pocas opciones
Acceso a la formación internacional	Poco frecuente	Disponible/recomendado	Limitado
Trayectorias de progresión profesional	Avance limitado	Opciones de progresión claras	Vías en desarrollo
Enfoque en la pedagogía centrada en el niño	Énfasis limitado	Fundamental para la formación	Énfasis creciente
Capacitación en facilitación de la interacción entre pares	Mínimo	Componente sustancial	Emergente
Desarrollo de la alfabetización emocional	Énfasis limitado	Énfasis central	En desarrollo

Nota. Resultados de los autores.

La formación y el desarrollo profesional del profesorado son fundamentales para que los educadores puedan apoyar de forma intencionada el desarrollo interpersonal y la competencia social de los niños. En la República Turca del Norte de Chipre (RTNC), los educadores de preescolar generalmente deben poseer una licenciatura en Educación Infantil; sin embargo, las oportunidades de desarrollo profesional continuo son limitadas y consisten principalmente en talleres esporádicos o breves cursos de formación en el puesto de trabajo. Estas oportunidades rara vez priorizan la pedagogía centrada en el niño, la evaluación basada en la observación o las estrategias para facilitar la interacción entre pares. Como resultado, los educadores pueden carecer de una preparación especializada en psicología del desarrollo, observación sistemática y el andamiaje del aprendizaje socioemocional.

Nueva Zelanda demuestra un enfoque más integral y coherente en la formación docente. Los educadores de la primera infancia deben poseer una licenciatura con un programa de estudios centrado específicamente en el desarrollo infantil, el aprendizaje basado en el juego y la competencia socioemocional. La formación profesional incluye una amplia capacitación en la observación e interpretación de las interacciones entre pares de los niños y en el uso de datos de evaluación para fundamentar decisiones pedagógicas intencionadas. Además, un sistema de desarrollo profesional consolidado fomenta el aprendizaje continuo a lo largo de la trayectoria profesional de los educadores, ofreciendo formación específica en áreas como la práctica inclusiva, la sensibilidad cultural y el desarrollo socioemocional. Esta inversión constante en la formación de los educadores se asocia estrechamente con interacciones entre pares de mayor calidad y mejores resultados sociales para los niños.

En Seychelles, las trayectorias de cualificación docente siguen en transición, lo que refleja un creciente reconocimiento de la importancia de la especialización en la primera infancia. Las cualificaciones actuales abarcan desde certificados hasta diplomas, con un enfoque obligatorio limitado en la pedagogía infantil o el desarrollo socioemocional. Las oportunidades de desarrollo profesional son desiguales y a menudo se ven limitadas por la escasez de recursos, lo que genera una considerable variabilidad en los conocimientos y la capacidad de enseñanza de los educadores en los distintos entornos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Este análisis comparativo muestra que, si bien los currículos de educación preescolar en la República Turca del Norte de Chipre (RTNC), Nueva Zelanda y Seychelles reconocen la importancia del desarrollo social en la primera infancia, difieren considerablemente en la

intencionalidad y la coherencia con que apoyan la interacción interpersonal de los niños. En los tres contextos, se valora el aprendizaje interpersonal, pero el grado en que se prioriza claramente y se integra sistemáticamente en las estructuras curriculares, las prácticas docentes, los enfoques de evaluación, la participación familiar y la formación del profesorado varía notablemente.

En la RTNC, el apoyo a la interacción interpersonal se integra principalmente en actividades estructuradas dirigidas por el docente y en las rutinas diarias del aula. En lugar de definirse explícitamente como un objetivo central del aprendizaje, se espera que las habilidades sociales se desarrollen indirectamente a través del trabajo en grupo organizado y el juego guiado. En comparación con el enfoque centrado en las relaciones de Nueva Zelanda —donde la pertenencia, la interacción y las relaciones constituyen la base del currículo—, el marco de la RTNC sigue estando más orientado académicamente, considerando el desarrollo interpersonal como un apoyo para el aprendizaje, en lugar de un elemento central. Seychelles refleja un modelo de transición, que combina estructuras de instrucción más tradicionales con una creciente atención a las prácticas lúdicas y centradas en el niño. Sin embargo, la coherencia y la eficacia de este enfoque están condicionadas por factores contextuales como la preparación del profesorado y la disponibilidad de recursos.

También se observan diferencias claras en las prácticas de evaluación. En la RTNC, la evaluación sigue centrándose principalmente en el progreso académico, con una documentación sistemática limitada del desarrollo socioemocional de los niños. Este énfasis puede indicar, involuntariamente, a los educadores y a las familias que las competencias interpersonales son de importancia secundaria. En contraste, el uso en Nueva Zelanda de la evaluación narrativa basada en la observación proporciona una visión profunda de las interacciones sociales, el crecimiento emocional y las relaciones con sus pares, lo que permite a los educadores planificar experiencias de aprendizaje que fomenten intencionalmente el desarrollo social. En Seychelles, existe un creciente reconocimiento de la importancia de evaluar el aprendizaje socioemocional, pero las prácticas de evaluación siguen siendo inconsistentes y no están plenamente integradas como procesos continuos o estandarizados.

La participación familiar y la financiación educativa influyen aún más en las oportunidades de los niños para desarrollar habilidades interpersonales. En la RTNC, la participación familiar tiende a seguir modelos formales, dirigidos por la escuela, que promueven la coherencia pero limitan una colaboración más profunda. Al mismo tiempo, las disparidades entre la oferta preescolar pública y privada generan un acceso desigual a entornos de aprendizaje de alta calidad y ricos en interacción. En contraste, la sólida inversión pública

de Nueva Zelanda en educación infantil temprana permite grupos más pequeños, personal estable y entornos bien equipados que fomentan de forma natural la interacción entre pares. Seychelles, particularmente en las comunidades de las islas periféricas, enfrenta limitaciones financieras y de infraestructura que restringen el acceso a materiales, oportunidades de aprendizaje al aire libre y ratios favorables de adultos por niño.

La cualificación y el desarrollo profesional del profesorado desempeñan un papel decisivo en los tres sistemas educativos. Si bien los docentes de preescolar en la RTNC generalmente cumplen con los requisitos de cualificación formal, las oportunidades de desarrollo profesional limitadas e irregulares reducen su capacidad para apoyar intencionalmente el aprendizaje socioemocional y utilizar eficazmente las prácticas basadas en la observación. Nueva Zelanda demuestra cómo la inversión sostenida tanto en la formación inicial del profesorado como en el aprendizaje profesional continuo fortalece la capacidad de los educadores para facilitar experiencias interpersonales de alta calidad. Seychelles continúa avanzando hacia una mayor profesionalización, pero la variabilidad en la preparación del profesorado y el acceso a la formación sigue siendo un desafío.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que para potenciar el desarrollo interpersonal de los niños en la RTNC se requiere un enfoque más explícito e intencional en el aprendizaje socioemocional en todas las dimensiones de la educación preescolar. Fortalecer las prácticas de evaluación, fomentar una mayor colaboración entre la familia y la escuela, abordar las desigualdades en los recursos e invertir en un desarrollo profesional continuo basado en la pedagogía relacional mejoraría significativamente la práctica. Al adaptar cuidadosamente los enfoques relacionales, inclusivos y basados en la evaluación, evidentes en Nueva Zelanda, al contexto sociocultural e institucional local, la educación preescolar en la RTNC puede brindar un mejor apoyo a la participación social de los niños, sus relaciones con sus pares y su bienestar integral a largo plazo.

1. Recomendaciones

A partir de los resultados comparativos del estudio, se proponen varias recomendaciones para fortalecer el apoyo a la interacción interpersonal de los niños en la educación preescolar, particularmente en la República Turca del Norte de Chipre:

- Las políticas de participación familiar deberían reconocer formalmente a las familias como socios colaboradores en el aprendizaje y la evaluación;

- El desarrollo profesional debe priorizar la pedagogía socioemocional, la evaluación basada en la observación y las estrategias de interacción entre pares a través de una formación continua y centrada en la práctica;
- Una política nacional obligatoria y sostenible de formación continua debería apoyar enfoques pedagógicos centrados en las relaciones y en el desarrollo socioemocional;
- La evaluación socioemocional debe implementarse como un proceso continuo basado en la observación, utilizando herramientas como registros anecdóticos y portafolios de desarrollo para orientar la instrucción;
- Los docentes deben comunicar claramente sus observaciones socioemocionales a las familias e integrar de manera significativa las perspectivas familiares en la planificación didáctica;
- Las prácticas y los entornos del aula deben hacer hincapié en un aprendizaje centrado en el niño y basado en el juego que promueva la interacción entre compañeros;
- Se deben reforzar las condiciones estructurales —incluida la reducción del tamaño de las clases, el aumento del personal de apoyo y el tiempo de planificación protegido— para permitir una implementación eficaz;
- Los educadores deben aplicar intencionalmente estrategias centradas en la interacción y participar en comunidades de aprendizaje profesional reflexivas para mantener el crecimiento profesional.

En función de los resultados, se recomiendan varias líneas de investigación futuras:

- Los estudios longitudinales y comparativos deberían examinar el impacto a largo plazo de los enfoques de aprendizaje interpersonal y socioemocional explícitamente integrados;
- Las investigaciones futuras deberían explorar cómo se pueden adaptar y mantener los marcos centrados en las relaciones y socioemocionales en contextos con recursos limitados, como la República Turca del Norte de Chipre y Seychelles;
- Los estudios orientados a las políticas públicas deberían evaluar la viabilidad y la sostenibilidad de los sistemas de apoyo socioemocional dentro de las estructuras educativas existentes;
- Se necesitan más investigaciones para identificar modelos eficaces de desarrollo profesional y formación continua que fortalezcan las competencias de los educadores en pedagogía socioemocional y evaluación;
- Los estudios deberían examinar cómo los diferentes modelos de participación familiar influyen en el desarrollo socioemocional de los niños y en la calidad de las prácticas de evaluación.

REFERENCIAS

- Africa, U. N. Economic Commission for Africa. (2016). *Africa human development report 2016: Accelerating gender equality and women's empowerment in Africa*. <https://doi.org/10.22004/ag.econ.267638>
- Aksoy, Y. Ü. (2024). Teachers' perspectives on how exposure to foreign languages affects young children's language development. *Encuentro Journal*, 32, 23–36. <https://doi.org/10.37536/ej.2024.32.2444>
- Alayande, B., Chu, K. M., Jumbam, D. T., et al. (2022). Disparities in access to trauma care in sub-Saharan Africa: A narrative review. *Current Trauma Reports*, 8, 66–94. <https://doi.org/10.1007/s40719-022-00229-1>
- Anshin, S. (2006). Foreign language teaching in children. *D.U. Gokalp Faculty of Education Journal*, 6, 9–20. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47964/606853>
- Astiwi, W., Siswanto, D. H., & Suryatama, H. (2024). Description regarding the influence of teacher qualifications and competence on early childhood learning achievement. *Asian Journal of Applied Education*, 3(3), 347–358. <https://doi.org/10.55927/ajae.v3i3.10360>
- Barth, R. P. (2009). Preventing child abuse and neglect with parent training: Evidence and opportunities. *The Future of Children*, 19(2), 95–118. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0031>
- Baustad, A. G., & Bjørnstad, E. (2022). Everyday interactions between staff and children aged 1–5 in Norwegian ECEC. *Early Years*, 42(4–5), 557–571. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1819207>
- Bécares, L., & Atatoa-Carr, P. (2016). The association between maternal and partner experienced racial discrimination and prenatal perceived stress, prenatal and postnatal depression: Findings from the Growing Up in New Zealand cohort study. *International Journal for Equity in Health*, 15, Article 155. <https://doi.org/10.1186/s12939-016-0443-4>
- Beck, T. (2000). *Using gender-sensitive indicators: A reference manual for governments and other stakeholders*. The Commonwealth Secretariat. <https://doi.org/10.14217/9781848596825-en>
- Bialystok, E. (2006). Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development. York University.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.
- Blaiklock, K. (2010). Te Whāriki, the New Zealand early childhood curriculum: Is it effective? *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 201–212. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.521296>

- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bone, J., Cullen, J., & Loveridge, J. (2007). Everyday spirituality: An aspect of the holistic curriculum in action. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), 344–354. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.4.344>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brown, S., Power, N., Bowmar, A., & Foster, S. (2018). Student engagement in a human anatomy and physiology course: A New Zealand perspective. *Advances in Physiology Education*, 42(4). <https://doi.org/10.1152/advan.00035.2018>
- Choi, J., Dutz, M., & Usman, Z. (2020). *The future of work in Africa: Harnessing the potential of digital technologies for all*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1444-0>
- Cooper, M., & Hedges, H. (2014). Beyond participation: What we learned from Hunter about collaboration with Pasifika children and families. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(2). <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.2.165>
- Erbay, F., Amca Toklu, D., Kuset, Ş., & Siddik, H. (2021). Comparison of pre-school education curricula of Turkish Republic of Northern Cyprus, England, Finland, Southern Cyprus and India. *Participatory Educational Research*, 8(3), 385–401. <https://doi.org/10.17275/per.21.72.8.3>
- García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2016). Dialogue and interaction in early childhood education: A systematic review. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(1), 51–76. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.1919>
- Government of Seychelles. (2010). *National curriculum framework for early childhood*. Ministry of Education.
- Hahn, R. A., & Barnett, W. S. (2022). Early childhood education: Health, equity, and economics. *Annual Review of Public Health*, 44, 75–92. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-071321-032337>
- Halfon, N., & Hochstein, M. (2002). Life course health development: An integrated framework for developing health, policy, and research. *The Milbank Quarterly*, 80, 433–479. <https://doi.org/10.1111/1468-0009.00019>
- Johansson, E., & Rosell, Y. (2021). Social sustainability through children's expressions of belonging in peer communities. *Sustainability*, 13(7), Article 3839. <https://doi.org/10.3390/su13073839>
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49, 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>

- Kılıç, Z. (2023). Preschool teachers' opinions on movement activities. *International Journal of Education, Technology and Science*, 3(3), 931–951.
- Kol, S., & Tunçeli, H. (2022). Legal foundations and comparative analysis of early childhood education practices in the Turkish world. *Jurnal Cita Hukum*, 10(2), 239–266. <https://doi.org/10.15408/jch.v10i2.26237>
- LaForett, D. R., & Mendez, J. L. (2010). Parent involvement, parental depression, and program satisfaction among low-income parents participating in a two-generation early childhood education program. *Early Education and Development*, 21(4), 517–535. <https://doi.org/10.1080/10409280902927767>
- Lee, W., Carr, M., Soutar, B., & Mitchell, L. (2013). *Understanding the Te Whāriki approach*. Routledge.
- Li, S., Tang, Y., & Zheng, Y. (2023). How the home learning environment contributes to children's social-emotional competence: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1065978>
- Liu, J. (2025). The effects of early childhood education on long-term cognitive and social outcomes. *SHS Web of Conferences*, 213, Article 02026. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202521302026>
- Loprinzi, P. D., Davis, R. E., & Fu, Y. (2015). Early motor skill competence as a mediator of child and adult physical activity. *Preventive Medicine Reports*, 2, 833–838. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2015.09.015>
- McLaughlin, T., Aspden, K., & Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio*, 21(2), 21–27. <https://doi.org/10.18296/ecf.0041>
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J. W., & Cicchetti, D. (2003). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development*, 73(4). <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00459>
- Ministry of Education. (2017). *Te Whāriki: Early childhood curriculum* (Rev. ed.). Learning Media.
- Moorosi, P., & Bush, T. (2011). School leadership development in Commonwealth countries: Learning across the boundaries. University of Warwick. <https://wrap.warwick.ac.uk/id/eprint/39460/>
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36, 8–26. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.1>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>

- Park, M. N., Moulton, E. E., & Laugeson, E. A. (2022). Parent-assisted social skills training for children with autism spectrum disorder: PEERS for preschoolers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 38(2), 80–89. <https://doi.org/10.1177/10883576221110158>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Peköz, Ç., & Gürşimşek, A. I. (2020). Multicultural attitudes and cultural intelligence of preschool teachers. *Journal for Multicultural Education*, 14(1), 45–60. <https://doi.org/10.1108/JME-05-2019-0043>
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method and practice* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Reese, E., Kokaua, J., Guiney, H., et al. (2023). Kia Tīmata Pai (Best Start): A study protocol for a cluster randomised trial with early childhood teachers to support children's oral language and self-regulation development. *BMJ Open*, 13(9). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-073361>
- Salaj, S., & Masnjak, M. (2022). Correlation of motor competence and social-emotional wellbeing in preschool children. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846520>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Solang, D. J., Yunus, M., Rukmini, B. S., Kurnia, K., & Umam, K. (2024). The impact of early childhood education on long-term outcomes. *The Journal of Academic Science*, 1(4). <https://doi.org/10.59613/7pvaa271>
- Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., et al. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *PLOS ONE*, 18(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293056>
- TRNC Ministry of Education. (2018). *Early childhood curriculum*.
- Ufuk, H., & Çağanağa, Ç. (2019). A general overview over Northern Cyprus education policies between 1983–2016. *Open Access Library Journal*, 6, 1–17. <https://doi.org/10.4236/oalib.1104809>
- UNESCO International Bureau of Education. (2017). Seychelles early childhood care and education (ECCE) country profile. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Wagner, D. A. (2010). Quality of education, comparability, and assessment choice in developing countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(6), 741–760. <https://doi.org/10.1080/03057925.2010.523231>
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>

- White, L. O., Schulz, C. C., Schoett, M. J. S., Kungl, M. T., Keil, J., Borelli, J. L., & Vrtička, P. (2020). Conceptual analysis: A social neuroscience approach to interpersonal interaction in the context of disruption and disorganization of attachment (NAMDA). *Frontiers in Psychiatry*, 11, Article 517372. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.517372>
- Wu, L., Kim, M., & Markauskaitė, L. (2020). Developing young children's empathic perception through digitally mediated interpersonal experience: Principles for a hybrid design of empathy games. *British Journal of Educational Technology*, 51(4). <https://doi.org/10.1111/bjet.12918>

CRediT Author Statement

- ☐ **Agradecimientos:** Los autores reconocen las valiosas contribuciones de estudios previos en la literatura, que brindaron apoyo tanto teórico como empírico a esta investigación. Dichos estudios sirvieron de base para el desarrollo y la contextualización del presente trabajo.
 - ☐ **Financiación:** Esta investigación no recibió financiación externa.
 - ☐ **Conflictos de interés:** Los autores declaran que no existen conflictos de interés reales ni potenciales, incluidas relaciones financieras o personales que pudieran haber influido en el estudio.
 - ☐ **Aprobación ética:** Esta investigación contó con la aprobación ética del Comité de Ética de la Investigación Científica de la Universidad del Cercano Oriente. Todos los procedimientos se llevaron a cabo de acuerdo con las directrices institucionales y éticas pertinentes.
 - ☐ **Disponibilidad de datos y materiales:** Los conjuntos de datos y los materiales utilizados y/o analizados durante el presente estudio están disponibles a solicitud razonable de los autores correspondientes.
 - ☐ **Contribuciones de los autores:** Todos los autores contribuyeron sustancialmente a este trabajo. Participaron en la conceptualización, el diseño de la investigación, la recopilación de datos, el análisis y la interpretación. Todos los autores participaron en la redacción y revisión del manuscrito y aprobaron la versión final para su publicación.
-

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação
Corrección de pruebas, formato, estandarización y traducción

