

Análisis de las diferencias conceptuales entre educar, enseñar y formar en la práctica docente contemporánea en educación inicial

Roxana Carolina Soriano Zambrano¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9220-4187>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: rsoriano8492@utm.edu.ec

Adriana Maribel Zamora Holguin

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7020-7871>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: azamora7429@utm.edu.ec

Yohady Smith Pernia Serna

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4172-8616>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: ypernia4123@utm.edu.ec

Zulema Anais García Carreño

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0567-4053>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: zgarcia4913@utm.edu.ec

Laura Viviana Candelario Vera

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9527-0332>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: lcandelario8917@utm.edu.ec

Recibido: 15-jun-2026 – **Publicado:** 01-Ago-2026

¹ Autor Principal

Correspondencia: rsoriano8492@utm.edu.ec



Resumen

El uso cotidiano de los verbos educar, enseñar y formar como si fueran equivalentes debilita la precisión del razonamiento pedagógico y puede reducir la práctica docente de educación inicial a la transmisión de contenidos o, en el extremo opuesto, diluir la intencionalidad didáctica en una noción genérica de acompañamiento. El objetivo de esta revisión integrativa fue analizar sus diferencias conceptuales, establecer sus relaciones y proponer un marco operativo para la práctica contemporánea con niños de educación inicial. Se examinaron publicaciones académicas y documentos de organismos internacionales aparecidos entre enero de 2021 y mayo de 2026, localizados mediante búsquedas en fuentes multidisciplinarias y educativas, con términos en español e inglés relacionados con educación, enseñanza, formación, pedagogía, identidad profesional y primera infancia. La síntesis final integró 23 fuentes pertinentes y verificables. Los hallazgos muestran que educar designa el horizonte ético, relacional, cultural e inclusivo del desarrollo integral; enseñar corresponde a la intervención intencional que organiza contenidos, ambientes, interacciones y mediaciones para favorecer aprendizajes; y formar alude al proceso sostenido mediante el cual se configuran disposiciones, identidad, juicio, autonomía y modos de participación del niño y del propio docente. Aunque distinguibles analíticamente, las tres acciones son interdependientes: una enseñanza sin horizonte educativo se vuelve instrumental; una educación sin decisiones de enseñanza pierde capacidad de producir aprendizajes sistemáticos; y una formación desligada de ambas corre el riesgo de convertirse en normalización. Se propone el marco EEF —Educar, Enseñar y Formar— como instrumento de planificación, observación y reflexión. La principal contribución radica en traducir una distinción filosófico-pedagógica en

criterios observables para el diseño de experiencias, la documentación pedagógica y la formación docente.

Palabras clave: educación inicial; educación; enseñanza; formación; práctica docente.

Analysis of the Conceptual Differences Between Educating, Teaching, and Forming in Contemporary Early Childhood Teaching Practice

Abstract

The everyday use of the verbs educating, teaching, and forming as interchangeable terms weakens pedagogical reasoning and may reduce early childhood practice either to content transmission or to a generic notion of accompaniment lacking didactic intentionality. This integrative review analyzed their conceptual differences, relationships, and practical implications, and developed an operational framework for contemporary early childhood education. Academic publications and international policy documents issued from January 2021 through May 2026 were located through multidisciplinary and education-focused searches using Spanish and English terms related to education, teaching, formation, pedagogy, professional identity, and early childhood. The final synthesis comprised 23 relevant and verifiable sources. Findings indicate that educating names the ethical, relational, cultural, and inclusive horizon of holistic development; teaching refers to intentional intervention that organizes content, environments, interactions, and mediation to promote learning; and forming describes the sustained process through which dispositions, identity, judgment, autonomy, and modes of participation are configured in both children and teachers.

Although analytically distinct, the three actions are interdependent: teaching without an educational horizon becomes instrumental; education without teaching decisions loses its capacity to produce systematic learning; and formation detached from both risks becoming normalization. The EEF framework—Educating, Teaching, and Forming—is proposed as a tool for planning, observation, and reflective practice. Its contribution is to translate a philosophical-pedagogical distinction into observable criteria for experience design, pedagogical documentation, and teacher education.

Keywords: early childhood education; education; teaching; formation; teaching practice.

Introducción

La educación inicial ocupa un lugar singular: su objeto no es únicamente el aprendizaje de contenidos, sino el desarrollo integral de sujetos que construyen lenguaje, identidad, vínculos, autonomía y participación en contextos culturales concretos. Esta amplitud explica que el discurso profesional utilice con frecuencia educar, enseñar y formar para describir una misma actuación. Sin embargo, la sinonimia aparente oculta decisiones distintas sobre fines, contenidos, relaciones, evaluación y responsabilidad. Los informes recientes insisten en que la calidad de la atención y educación de la primera infancia depende de una fuerza laboral preparada, interacciones ricas, inclusión y articulación intersectorial; no basta con ampliar cobertura ni con aplicar actividades aisladas (UNESCO, 2022, 2024; OECD, 2025).

La confusión conceptual tiene efectos prácticos. Cuando educar se identifica exclusivamente con enseñar, el currículo puede escolarizarse precozmente y privilegiar

resultados discretos por encima del bienestar, el juego y la pertenencia. Cuando enseñar se considera incompatible con la agencia infantil, la intervención adulta puede volverse débil o improvisada. Cuando formar se interpreta como moldear conductas conforme a un ideal adulto, la acción pedagógica puede desconocer diversidad, derechos y voz infantil. La literatura sobre aprendizaje lúdico muestra, en cambio, que dirección docente, guía compartida y actividad iniciada por el niño pueden coexistir dentro de una pedagogía intencional (Parker et al., 2022; Hunkin & Carmel, 2022).

La evidencia reciente también vincula calidad con conocimiento profesional, identidad y capacidad reflexiva. El conocimiento específico del dominio permite interpretar procesos infantiles y escoger mediaciones pertinentes (Dunekacke & Barenthien, 2021); la documentación hace visible la experiencia y alimenta decisiones posteriores (Alaçam & Olgan, 2021); y la identidad profesional se construye en la interacción entre valores, reconocimiento, condiciones laborales y posibilidades de agencia (Akaba et al., 2022; Wiltshire, 2023; Olsen et al., 2024). Estas líneas suelen desarrollarse por separado y rara vez se articulan mediante una distinción sistemática entre las tres acciones.

Por ello, el vacío atendido no consiste en la ausencia total de definiciones, sino en la falta de una síntesis reciente y situada en educación inicial que convierta la diferencia conceptual en criterios observables. El objetivo general fue analizar críticamente las diferencias y complementariedades entre educar, enseñar y formar en la práctica docente contemporánea de educación inicial. Se formularon tres preguntas: ¿qué finalidad y objeto predominan en cada concepto?, ¿cómo se manifiestan en las decisiones docentes?, y ¿qué marco puede evitar tanto su confusión como su fragmentación?

Metodología

Se desarrolló una revisión integrativa de alcance conceptual y aplicado. Este diseño permitió reunir estudios empíricos, revisiones y documentos normativos recientes, necesarios para relacionar categorías filosófico-pedagógicas con evidencia sobre interacción, juego, currículo, identidad y desarrollo profesional. El período de publicación se fijó entre enero de 2021 y el 31 de mayo de 2026, en concordancia con el interés por la práctica contemporánea. La búsqueda se efectuó en fuentes académicas multidisciplinarias y educativas, así como en repositorios oficiales de UNESCO y OECD. Se combinaron los descriptores “educar”, “enseñar”, “formar”, “educación inicial”, “formación docente”, “educating”, “teaching”, “formation”, “early childhood education”, “pedagogy”, “teacher identity” y “professional development”, mediante operadores AND y OR.

Se incluyeron artículos revisados por pares, revisiones sistemáticas o integrativas y documentos institucionales con identificación editorial verificable; publicados en español o inglés; centrados en educación inicial o capaces de aportar una distinción conceptual transferible; y con resultados sobre finalidades educativas, interacción docente-niño, pedagogía, currículo, identidad, reflexión o profesionalización. Se excluyeron duplicados, editoriales sin argumentación sustantiva, publicaciones anteriores a 2021, textos sin datos bibliográficos comprobables y trabajos cuyo foco no permitía inferencias pertinentes para primera infancia. La fecha de corte evitó incorporar documentos posteriores a mayo de 2026.

La selección siguió cuatro momentos: identificación por títulos y metadatos; depuración de duplicados; lectura de resúmenes y textos disponibles; y evaluación de pertinencia conceptual. De un corpus inicial amplio se conservaron 23 fuentes para la

síntesis. La extracción registró año, tipo de documento, unidad de análisis, concepto dominante, finalidad atribuida a la acción docente, rol del niño, mediaciones y consecuencias para la profesionalidad. Después se aplicó codificación temática comparativa y búsqueda de casos de solapamiento o tensión. Debido a la heterogeneidad de diseños y resultados, no se realizó metaanálisis. La validez interpretativa se fortaleció mediante contraste entre artículos empíricos, revisiones y marcos internacionales; la principal limitación metodológica fue la imposibilidad de agotar todas las tradiciones semánticas y filosóficas asociadas con formación.

Resultados

La síntesis permitió identificar tres núcleos semánticos diferenciados. Educar remite al para qué y al hacia dónde de la acción: participación en un mundo común, cuidado, derechos, inclusión, convivencia y desarrollo integral. Su temporalidad rebasa una actividad o contenido específico y su ámbito comprende institución, familia y comunidad. La educación, en este sentido, no es neutral; selecciona valores, configura formas de reconocimiento y distribuye oportunidades. La lectura freireana reciente enfatiza su carácter dialógico, político y humanizador, mientras los marcos globales asocian la primera infancia con el derecho a una base sólida, equitativa e inclusiva (Rodríguez, 2021; UNESCO, 2021, 2022, 2024).

Enseñar designa el núcleo de intencionalidad didáctica. Implica seleccionar saberes y experiencias, anticipar progresiones, organizar ambientes, plantear preguntas, modelar, retroalimentar, observar y reajustar apoyos. En educación inicial no equivale a exposición verbal ni a instrucción frontal. La evidencia sobre interacción señala que la

gestión del ambiente y el apoyo instructivo predicen dimensiones del desarrollo lingüístico, y que la pedagogía relacional combina estimulación con sensibilidad a las iniciativas infantiles (Yang et al., 2021; Siraj et al., 2023). Así, jugar y enseñar no son opuestos: el docente puede crear condiciones, enriquecer vocabulario, introducir problemas y retirar gradualmente su ayuda sin apropiarse de la actividad del niño (Parker et al., 2022).

Formar se refiere a una transformación relativamente duradera del modo de ser, juzgar y actuar. En el niño comprende disposiciones para convivir, explorar, perseverar, expresarse y asumir autonomía; en el docente comprende identidad, juicio pedagógico y compromiso ético. A diferencia de enseñar, su objeto no es principalmente un contenido delimitado, y a diferencia de educar, destaca la apropiación subjetiva de experiencias que configuran identidad. Los estudios sobre docentes de educación inicial muestran que la identidad no es un atributo fijo: se negocia en comunidades, políticas, trayectorias, reconocimiento y condiciones de trabajo (Akaba et al., 2022; Wiltshire, 2023; Xu et al., 2026).

El análisis transversal reveló una relación de inclusión recíproca, pero no de equivalencia. Educar aporta el horizonte normativo que legitima y limita la enseñanza; enseñar aporta la arquitectura intencional mediante la que muchos propósitos educativos se vuelven experiencias aprendibles; formar nombra la sedimentación biográfica y profesional de esas experiencias. La unidad de la práctica surge cuando la docente puede justificar simultáneamente el valor promovido, el aprendizaje mediado y la disposición o identidad que se está configurando. La Tabla 1 resume estas diferencias.

Tabla 1.

Diferencias conceptuales y manifestaciones en la práctica docente de educación inicial

Dimensión	Educar	Enseñar	Formar
Pregunta nuclear	¿Para qué y con qué valores?	¿Qué se aprenderá y mediante qué mediación?	¿Qué disposiciones, identidad y juicio se configuran?
Objeto predominante	Desarrollo integral, convivencia, derechos y pertenencia	Saberes, capacidades, lenguajes y modos de comprender	Configuración relativamente duradera del sujeto y del profesional
Temporalidad	Amplia, institucional y biográfica	Situada y secuenciada, con metas observables	Procesual, acumulativa y reflexiva
Rol docente	Responsable ético, cuidador y constructor de comunidad	Diseñador, mediador, observador y retroalimentador	Referente, mentor y profesional que también se transforma
Rol infantil	Sujeto de derechos y participante cultural	Agente que explora y construye significados con apoyo	Sujeto que apropia experiencias y desarrolla autonomía
Evidencia pertinente	Bienestar, inclusión, participación y vínculos	Comprensión, lenguaje, estrategias y transferencia	Disposiciones, autorregulación, identidad y juicio emergente

Dimensión	Educar	Enseñar	Formar
Riesgo si se aísla	Declaración de valores sin mediación efectiva	Tecnificación, instruccionalismo o escolarización precoz	Normalización o moldeamiento sin agencia

Nota. Elaboración propia a partir de la síntesis de Rodríguez (2021), Parker et al. (2022), Akaba et al. (2022), UNESCO (2024) y OECD (2025). Las categorías son analíticas y se superponen en la acción pedagógica real.

Tabla 2.

Marco EEF para planificar, observar y reflexionar sobre la práctica

Momento	Educar: horizonte	Enseñar: mediación	Formar: trayectoria
Planificación	Explicitar valor, derecho y vínculo que se protege	Precisar aprendizaje, ambiente, preguntas y apoyos	Anticipar disposiciones y autonomía que se favorecen
Interacción	Comprobar inclusión, cuidado, voz y pertenencia	Ajustar andamiaje según acciones y lenguaje infantil	Evitar moldeamiento; ofrecer elección, responsabilidad y reflexión
Documentación	Registrar participación, bienestar y relaciones	Conservar evidencias de comprensión y cambio	Interpretar continuidad de disposiciones e identidad
Reflexión docente	¿La experiencia fue justa y significativa?	¿Qué aprendieron y qué mediación lo posibilitó?	¿Qué estamos contribuyendo a formar y en

Momento	Educación: horizonte	Enseñar: mediación	Formar: trayectoria
			quién nos convertimos como docentes?

Nota. Elaboración propia. EEF = Educar, Enseñar y Formar. El marco integra planificación, interacción, documentación y reflexión; no constituye una escala validada.

Discusión

Los resultados cuestionan dos reduccionismos frecuentes. El primero es didacticista: considera que la calidad depende de ejecutar técnicas eficaces sin explicitar el horizonte ético. Aunque la enseñanza de alta calidad exige conocimientos de dominio y estrategias sustentadas, su selección siempre presupone una idea de infancia y de vida valiosa (Dunekacke & Barenthien, 2021; Bautista et al., 2021). El segundo es espontaneísta: supone que respetar la agencia infantil implica abstenerse de enseñar. La literatura sobre juego guiado demuestra que la agencia puede fortalecerse con ambientes deliberados, preguntas abiertas, observación sensible y participación compartida (Parker et al., 2022; Hunkin & Carmel, 2022).

La distinción también esclarece la evaluación. Enseñar requiere evidencias próximas sobre comprensión, lenguaje, estrategias o desempeño; educar exige valorar participación, bienestar, inclusión y calidad de vínculos; formar demanda observar trayectorias, disposiciones y creciente capacidad de juicio. Ninguna dimensión se captura adecuadamente con una lista aislada de productos. La documentación pedagógica es especialmente pertinente porque enlaza episodios, interpretaciones docentes y

continuidad curricular, haciendo visible tanto lo aprendido como las condiciones relacionales en que ocurrió (Alaçam & Olgan, 2021).

Como contribución aplicada se propone el marco EEF. En la planificación, la docente formula tres preguntas conectadas: “¿qué horizonte educativo orienta esta experiencia?”, “¿qué aprendizaje vale la pena mediar y cómo?” y “¿qué disposiciones o formas de participación puede ayudar a formar?”. Durante la interacción observa si la mediación preserva voz y agencia; después documenta evidencias diferenciadas y revisa tensiones. No se trata de añadir tres columnas burocráticas, sino de ampliar la unidad de análisis profesional. El marco puede utilizarse en planificación semanal, observación entre pares, mentoría y estudio de casos.

La formación docente debería, por tanto, evitar separar teoría, didáctica e identidad profesional. Las prácticas reflexivas ayudan a que futuros docentes examinen supuestos y conecten experiencia con juicio (Decker et al., 2021), mientras el aprendizaje profesional sostenido puede mejorar dimensiones de calidad cuando existe foco, acompañamiento y continuidad (Markowitz et al., 2023; MacDonald et al., 2023). Los predictores de identidad profesional y las presiones laborales recuerdan, además, que no puede exigirse una práctica integral sin condiciones institucionales que reconozcan el trabajo, protejan el bienestar y posibiliten colaboración (Olsen et al., 2024; OECD, 2025).

El marco ofrece asimismo un criterio para analizar tecnología. Una herramienta digital puede servir a la enseñanza al representar un fenómeno o proporcionar retroalimentación, pero su legitimidad educativa depende de derechos, inclusión, privacidad, interacción humana y pertinencia cultural. Del mismo modo, su efecto formativo se expresa en hábitos de atención, creación y participación que exceden el logro

inmediato. El llamado internacional a evaluar la tecnología en función de fines educativos, y no al revés, respalda esta lectura multinivel (UNESCO, 2023).

Esta revisión presenta limitaciones. La equivalencia entre “formar”, “formation”, “Bildung” y “teacher development” es incompleta; la concentración en publicaciones en español e inglés reduce diversidad lingüística; y el carácter integrativo impide estimar tamaños de efecto. Tampoco se evaluó experimentalmente el marco EEF. Futuras investigaciones pueden validar rúbricas de observación, comparar interpretaciones docentes antes y después de una intervención formativa, y estudiar cómo la distinción opera en contextos interculturales, rurales, inclusivos y digitales.

Conclusiones

Educar, enseñar y formar no son sinónimos ni tareas independientes. Educar define el horizonte ético, cultural y relacional; enseñar organiza mediaciones intencionales para que algo pueda aprenderse; y formar expresa la transformación duradera de disposiciones, identidad y juicio. En educación inicial, su articulación evita tanto la escolarización reductora como una pedagogía sin dirección. La práctica de calidad requiere que cada decisión didáctica sea justificable por sus fines educativos y por la clase de sujeto y comunidad que contribuye a formar.

El marco EEF llena parcialmente el vacío identificado al convertir una diferencia conceptual en preguntas para planificar, interactuar, documentar y reflexionar. Su valor no reside en clasificar cada acto en una categoría única, sino en hacer visibles tres capas simultáneas de responsabilidad profesional. Se recomienda incorporarlo en programas de formación inicial, acompañamiento situado y evaluación

formativa de la práctica; su validación empírica constituye la siguiente etapa de investigación.

Referencias Bibliográficas

- Akaba, S., Peters, L. E., Liang, E., & Graves, S. B. (2022). Pre-K teachers' professional identity development at community-based organizations during universal Pre-K expansion in New York City. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16, 6. <https://doi.org/10.1186/s40723-022-00099-9>
- Alaçam, N., & Olgan, R. (2021). Pedagogical documentation in early childhood education: A systematic review of the literature. *Elementary Education Online*, 20(1), 172-191. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.021>
- Bautista, A., Bull, R., Ng, E. L., & Lee, K. (2021). "That's just impossible in my kindergarten." Advocating for 'glocal' early childhood curriculum frameworks. *Policy Futures in Education*, 19(2), 155-174. <https://doi.org/10.1177/1478210320956500>
- Decker, K. B., Cook, G. A., Brophy-Herb, H. E., & Torquati, J. (2021). Students' experiences of reflective practices as pedagogy in early childhood higher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.2020938>
- Dunekacke, S., & Barenthien, J. (2021). Research in early childhood teacher domain-specific professional knowledge—A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(5), 633-648. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1941166>

- Hunkin, E., & Carmel, J. (2022). Toward a higher education playfulness pedagogy (HEPP) for pre-service early childhood work-integrated learning courses. *Journal of Early Childhood Teacher Education*.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2021.2012542>
- Markowitz, A. J., & Seyarto, M. (2023). Linking professional development to classroom quality: Differences by ECE sector. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 266-277. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.03.007>
- MacDonald, A., Danaia, L., Deehan, J., & Hall, C. (2023). STEM professional learning in early childhood education: A scoping review. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/10901027.2023.2224251>
- Olsen, A. K. V., Kjær, C., & Spieler, K. (2024). Predictors of professional identity among early childhood teacher students. *Education Sciences*, 14(6), 589.
<https://doi.org/10.3390/educsci14060589>
- Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school—A framework for policy and practice. *Frontiers in Education*, 7, 751801.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>
- Rodriguez, L. M. (2021). ¿Qué es educar desde Paulo Freire? *Revista Educare*, 5, 185-203. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2527-1083.2021v5.58061>
- Siraj, I., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., Howard, S. J., Melhuish, E., de Rosnay, M., Duursma, E., & Luu, B. (2023). Improving quality of teaching and child development: A randomised controlled trial of the Leadership for Learning intervention in preschools. *Frontiers in Psychology*, 14, 1092284.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1092284>

- UNESCO. (2021). Right to pre-primary education: A global study. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375332>
- UNESCO. (2022). Right from the start: Build inclusive societies through inclusive early childhood education. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378076>
- UNESCO. (2022). Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education. UNESCO.
- UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education—A tool on whose terms? UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- UNESCO. (2024). Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation. UNESCO and UNICEF.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390215>
- UNESCO. (2024). Early childhood care and education: Landscape review of the Asia-Pacific region. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389380>
- Wiltshire, C. A. (2023). Early childhood education teacher workforce: Stress in relation to identity and choices. *Early Childhood Education Journal*, 52, 1219-1230.
<https://doi.org/10.1007/s10643-023-01468-w>
- Xu, Y., Yip, S. Y., Saito, E., & Adams, D. (2026). The construction of professional identity among immigrant early childhood educators: A systematic review. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 47(1), 128-145.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2454924>
- Yang, N., Shi, J., Lu, J., & Huang, Y. (2021). Language development in early childhood: Quality of teacher-child interaction and children's receptive

vocabulary competency. *Frontiers in Psychology*, 12, 649680.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.649680>

OECD. (2025). Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening early childhood education and care. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/20af08c0-en>

OECD. (2025). Education Policy Outlook 2025. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/c3f402ba-en>