



Políticas educativas públicas para la primera infancia. Estudio Comparado entre Colombia, Chile y Noruega

Public educational policies for early childhood. Comparative Study between Colombia, Chile and Norway

Mery Luz Pacheco-Bohórquez, Mónica Borjas, Javier Rodríguez Torres

Pacheco-Bohórquez, M. L., Borjas, M. y Rodríguez Torres, J. (2020). Políticas educativas públicas para la primera infancia. Estudio Comparado entre Colombia, Chile y Noruega. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), pp. 76-96.

RESUMEN

El presente artículo aborda un estudio comparativo de la educación infantil que se ofrece en Colombia, Noruega y Chile, ya que estos últimos presentan los mejores indicadores sobre educación de la primera infancia, en Europa y Latinoamérica respectivamente, según la OCDE (2017). Se contrastan categorías como cobertura, propósitos, estructura, tipología de los centros, financiación, horas de atención a la infancia, sistema de evaluación; con el objetivo de posibilitar un acercamiento a la comprensión de la complejidad de los procesos formativos en esta etapa teniendo en cuenta el contexto particular de los países objetos de comparación. La metodología implicó la revisión documental, a través de matrices de análisis, de la legislación y lineamientos que reglamentan la educación inicial en los respectivos países. La principal conclusión da cuenta que cada país tiene sus propias dinámicas administrativas, económicas y sociales que explican su funcionamiento educativo, pero que es necesario hacer mayores esfuerzos a nivel de inversión y articulación de la estructura misma. Este análisis se considera clave pues podría contribuir a enriquecer los lineamientos de la política pública de la educación de la primera infancia en Colombia.

Palabras clave: Educación de la primera infancia- sistema educativo- política pública- estudio comparado.

ABSTRACT

This article deals with a comparative study of early childhood education offered in Colombia, Norway and Chile, since the latter present the best indicators on early childhood education, in Europe and Latin America respectively, according to the OECD (2017). Categories such as coverage, purposes, structure, typology of the centers, financing, hours of care for children, assesment systems are contrasted; with the aim of enabling an approach to the understanding of the complexity of the training processes in this stage taking into account the particular context of the countries object of comparison. The methodology involved the documentary review, through matrices of analysis, of the legislation and guidelines that regulate initial education in the respective countries. The main conclusion is that each country has its own administrative, economic and social dynamics that explain its educational functioning, but that it is necessary to make greater efforts at the level of investment and articulation of the structure itself to achieve educational quality. This analysis is considered key because it could contribute to enrich the guidelines of the public policy of early childhood education in Colombia.

Keywords: Early childhood education- educational system- public policy- comparative study.



Introducción

A nivel internacional es común la utilización de diferentes denominaciones para referirse al cuidado y atención temprana de los niños y niñas. Al respecto, Marco (2014), Egido (2013) y Ancheta (2015) coinciden en que la educación y el cuidado de niños en las primeras edades depende de la denominación que cada país asuma: educación infantil, pre-primaria, educación inicial, educación de la primera infancia, educación parvularia, educación preescolar, Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI), en inglés Early Childhood Education and Care (ECEC), lo que necesariamente está ligado a los componentes de cuidado, atención, protección y educación. No obstante, independiente de la designación, en gran parte de los países esta se ubica como servicio público o privado regulado por el Estado cuya responsabilidad se centra en la corresponsabilidad de los padres, la sociedad y el gobierno al garantizar el acceso al mismo (Bennett, 2017).

Llorent (2013) destaca que existen dos perspectivas de este nivel educativo: la *educación preescolar* y la *educación infantil*. La primera se centra en preparar al niño para la escolarización posterior, y la segunda se refiere a una educación que abarca desde el nacimiento hasta antes de la educación primaria. La UNESCO y WCECCE (2010) acogen la segunda acepción al considerar esta etapa como una experiencia de aprendizaje única, la cual debe promover una atención integral fundamentada en el desarrollo de las dimensiones biológica, psicológica, social, así como en el cuidado, el aprendizaje y la protección.

Por otra parte, específicamente en lo que respecta a la Educación Inicial, existen dos tendencias, la primera puede entenderse como un programa o modelo de atención integral (Comisión Europea, 2009; Egido, 2013); y la segunda, como un plan o meta para garantizar el cumplimiento de los derechos internacionales del niño referente a la inclusión de la población más vulnerable (Ancheta, 2013; Bennett, 2017; Comisión Europea, 2011).

Dado los beneficios que reporta la educación inicial al progreso económico y social de los países, su análisis es permanentemente objeto de preocupación de los entes gubernamentales en sus niveles nacional e internacional. Entidades como la UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); tienen entre sus fines generales velar por el desarrollo humano sostenible, los derechos humanos, la disminución de la pobreza, el cierre de brechas de inequidad, la inclusión, el desarrollo de la ciencia y la cultura, la calidad de vida, el bienestar social, el desarrollo económico y la cooperación. Razón por la cual, a través de lineamientos y criterios de evaluación, pretenden la universalización de la educación infantil y a su vez marcan la pauta para el desarrollo de políticas públicas educativas para la primera infancia, elevando su cobertura y atención integral a nivel de mandato u obligatoriedad para los sistemas educativos mundiales con el fin de cumplir con las metas del derecho a la educación.

En este sentido, Rutanen et al. (2014) consideran a las prácticas y políticas educativas de la educación inicial como construcciones locales, históricas y sociales del contexto, respaldadas y en la misma línea de los ideales universales que detalla la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989. No obstante, pese al reconocimiento de los derechos humanos de los niños y niñas, no se evidencia un compromiso global por garantizar una educación para todos (Ancheta, 2008, 2015), pues como menciona Griesbach (2013), para el reconocimiento de dichos derechos es necesario tener en cuenta otras dimensiones como los derechos económicos, sociales y culturales, bajo el principio del interés superior del niño.

En este sentido, como lo manifiestan Alegre, Hernández y Roger (2014), a partir de la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* del año 1989 se instituyeron mecanismos para velar por los derechos del niño; entre ellos, el principio fundamental del interés superior del niño, el cual establece que se debe garantizar el cumplimiento de sus derechos a través de las políticas públicas, pero también de la participación y cooperación entre los diversos actores tanto privados como públicos. Así mismo, Cunill (2010) manifiesta que la garantía de estos derechos está supeditada a los recursos, las instituciones y las capacidades públicas, y muy particularmente a la ejecución de una política con enfoque de derechos que depende de la articulación de los tres aspectos mencionados.

La educación inicial como etapa vital se constituye en un período sensible y decisivo donde ocurre el desarrollo madurativo y del cerebro que depende de la estimulación cognitiva temprana y en general de la calidad del cuidado y educación en educación inicial (Marco, 2014; MEN, 2014a; Aulicino y Díaz, 2015; Little y Cohen, 2016;



Ponguta, 2016; Barnett, 2017). En palabras de Shonkof (2014), en los primeros 5 años de vida es pertinente ofrecerles experiencias de calidad en educación, salud, bienestar y recreación, aprovechando el acelerado y significativo desarrollo físico, cognitivo, socioemocional y cerebral que la acompaña (Tonge, Jones y Okely, 2019).

Si se tiene presente la importancia de esta etapa del desarrollo para el futuro del individuo y de la sociedad, resulta obvio que el Estado atienda sus prioridades y la educación es una de ellas. La inversión en la infancia se verá reflejada posteriormente en las tasas de retorno en el desempeño académico, vinculación laboral y mejores condiciones salariales futuras (Heckman, 2011; Alegre, 2013; Bernal, 2014). También reduce la brecha social con relación a la inequidad y la pobreza (Ancheta, 2013; Bennett, 2017; Comisión Europea, 2011; Heckman, 2011). En este sentido, para Tonge, Jones y Okely (2019), los centros de educación inicial (ECEC, por su sigla en inglés) ejercen un rol fundamental en las experiencias de vida temprana para muchos niños(as) y son cruciales para su salud, bienestar, aprendizaje y desarrollo.

En esta medida, la evaluación de la calidad de la educación inicial es un proceso ineludible para todos los países, independientemente del grado de su desarrollo. Así lo confirma Marco (2014) cuando expresa que la estandarización de la educación inicial es un aporte al ejercicio de los derechos y a la igualdad para ofrecer una educación inicial de calidad en América Latina. Con respecto a esta situación, la UNESCO (2013) destaca que en los últimos años los países desarrollados han puesto su foco más sobre la calidad de los programas en educación inicial que en la expansión, debido a la importancia que las investigaciones le dan a la riqueza del ambiente, la calidad del cuidado y las relaciones entre los niños y sus cuidadores. El informe UNESCO (2016) afirma que el aumento de la cobertura no es suficiente si no se garantiza una educación de calidad. Una de las problemáticas que señala la UNESCO (2013) sobre la educación inicial es que no existen datos suficientes sobre la calidad de los programas de educación preescolar. La anterior situación es apoyada por Bernal (2014) cuando plantean que América Latina ha avanzado en términos de cobertura, pero los niveles de aprendizaje son extremadamente bajos, lo que se ve reflejado en el atraso económico y social.

El Instituto de Estadística de la UNESCO (UNESCO-UIS, 2015), implementó desde la década de los setenta el sistema de *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE; ISCED* por sus siglas en inglés). En el año 1997, realizó la primera revisión sobre el estado de la educación inicial y la actualizó en el 2011: estableció a la educación inicial como nivel CINE 0 y alude a los programas de atención integral con un componente educativo intencionado que se orienta tanto a promover las competencias cognitivas como las socioemocionales y se clasifica por edades en las categorías CINE 01 correspondiente al nivel de educación para la primera infancia dirigido a los niños menores de 3 años y CINE 02 que se refiere a la educación preprimaria ofrecida a los niños entre 3 y 5 años o hasta el inicio de la educación primaria.

La OCDE (2014) ha aportado a la comparación estadística confiable entre países, convirtiéndose en un referente a nivel mundial. En su portal de bienestar infantil recopila y difunde fuentes de información sobre las políticas con el fin de proveer resultados sobre el estado de la niñez en el mundo. También, a través de investigaciones, pretende identificar las claves comunes de las políticas, así como prácticas de los sistemas educativos exitosos a fin de proveer nuevos mecanismos y reformas políticas que redunden en el bienestar infantil. El presente artículo se propone un análisis comparativo de los sistemas de educación infantil de Colombia, Chile y Noruega. Llorent (2013), Ahi y Kildan (2013), Kim (2016), Vrinioti (2016), Guerrero-Puerta (2017) definen algunas categorías centrales para este análisis, entre los que se resaltan: propósitos educativos, contenidos, metodologías, formación y desarrollo del profesorado, entre otros. Es así, como estos autores han comparado los sistemas de educación infantil en países como España, Reino Unido, Noruega, Suecia, China, Australia, Turquía, Corea del Sur, Grecia, entre otros.

En el contexto latinoamericano encontramos dos grupos de investigaciones: las que comparan sistemas de educación para la infancia entre países latinoamericanos como las realizadas por Itzovich (2013), Didonet (2013), Araujo, López-Boo y Puyana (2013) y Remorini (2013) y aquellas en las que se compara algún país de Latinoamérica con otros de otras latitudes como las de Bertram y Pascal (2016) que compara los sistemas de Chile, República Checa, Dinamarca, Estonia, Italia, Polonia, Rusia y Estados Unidos; la de Vargas (2011) quien realiza un estudio comparativo de estructuras de educación y atención a la infancia en Australia, Bélgica, Brasil, Canadá, Cuba, Francia y Perú; la de Treviño, Toledo y Gempp (2013) que compara Chile, Estados Unidos y Finlandia, y la de Magro



y Carrascal (2018) quienes realizan su contrastación entre México y España. En estas investigaciones se identifican, por ejemplo, los avances que cada país ha tenido en esta etapa educativa lo que se evidencia en mejoras alrededor de cobertura, incremento del gasto público, infraestructura, fortalecimiento de la preparación de los agentes educativos. Las diferencias se explican desde la diversidad de creencias y el contexto de cada país.

Como estudios comparativos que incluyen a Colombia se ha identificado el estudio realizado por Cubillos, Borjas y Rodríguez (2017) quienes identificaron coincidencias entre los sistemas de educación de Colombia y España, especialmente en lo concerniente a los objetivos de la educación infantil relacionada con la movilización y potencialización de las dimensiones del ser. Las diferencias se centran particularmente en la organización tanto de los niveles por edades como de las áreas y contenidos que se ofrecen en cada uno de los niveles y ciclos. Otro de los hallazgos es el llamado que hacen tanto Ancheta (2013), como Bertram y Pascal (2016) y Didonet (2013), en cuanto a la importancia del análisis comparativo de la educación que se brinda a los niños y niñas para la formación de políticas orientados al mejoramiento de la calidad del sistema de atención, cuidado y educación a la infancia.

En esta vía, se pretende realizar un estudio comparativo de los sistemas educativos en educación infantil con mejores indicadores en la prestación del servicio en la educación y cuidado de la primera infancia a nivel de Europa y Latinoamérica según el informe *Starting Strong. Key OECD indicators on early childhood education and care* que solo incluye a los países miembros de la OCDE o en *proceso* (OCDE, 2017), a fin de identificar cómo se estructura y opera su sistema educativo para proponer lineamientos de política pública en Colombia, que alimenten los indicadores cualitativos que orientan la toma de decisiones.

Metodología

En este estudio se utiliza el método comparativo de carácter descriptivo, explicativo e inductivo. Este método posee un carácter sistemático. Consiste en desarrollar analogías, contrastar fuentes, eventos, sistemas, entre otros, identificando encuentros y desencuentros (Raventós y Prats, 2012). Promueve la realización de pronósticos, proyecciones a través de la identificación de tendencias como lo señalaba Roselló (2014), promotor de este tipo de análisis, todo ello con el propósito de mejorar procesos y decisiones a la luz de un conocimiento profundo del contexto social y cultural.

Existen dos autores considerados clásicos en la metodología comparativa: Hilker (1964) y Bereday (1968). El primero desde fundamentos filosóficos y pedagógicos y el segundo desde lo sociológico. Sin embargo, ambos autores proponen las mismas etapas de comparación, las cuales se tuvieron en cuenta en el presente estudio: descriptiva, interpretativa, yuxtaposición y comparación.

Antes de proceder con la primera etapa de descripción, se consideró primero que todo los objetos de comparación, que en este caso corresponde a los países identificados en Europa y Latinoamérica con los mejores indicadores en educación inicial según datos obtenidos del informe *Starting Strong. Key OECD indicators on early childhood education and care* (OCDE, 2017). Tanto Noruega como Chile, se ubicaron en los primeros lugares en Europa y Latinoamérica respectivamente, durante los años 2013, 2014 y 2015 en los indicadores respecto a acceso e intensidad de participación, financiamiento, gobernabilidad, fuerza de trabajo de enseñanza y equidad. Cabe aclarar que Colombia, en ese momento se encontraba en proceso de adhesión a la OCDE.

Lo anterior, se definió luego de realizar una revisión de las bases de datos estadísticas e informes de organismos internacionales como la UNESCO, la UNICEF, el Banco Mundial y la misma OCDE, alrededor de los mejores sistemas educativos en primera infancia, proceso que arrojó la necesidad de escoger a la OCDE como un organismo referente a nivel mundial que centraliza el estudio no sólo con países avanzados sino con países emergentes, y monitorea la calidad de la educación en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la educación terciaria y para adultos. De igual manera cuenta con informes que condensan el estado de la situación educativa de los países, sustentados en datos estadísticos suministrados por fuentes primarias de los diferentes países, las cuales son revisados por un comité internacional, lo que reporta un alto grado de confiabilidad, y además ofrece un número mayor de categorías o indicadores que dan cuenta del desempeño de los países (OCDE, 2014) Seguidamente se establecieron como criterios de comparación las siguientes categorías:



- Cobertura (menores de 3 años)
- Cobertura (de 3 a 5 años)
- Fondos o presupuesto público del gasto total anual
- Horas semanales recibidas (de 3 a 5 años)
- Estructura de la educación inicial
- Objetivos de la educación infantil y las dimensiones o competencias que promueven
- Sistema de evaluación o indicadores que utilizan para evaluar la educación infantil
- Diferencia entre la educación infantil privada y la pública.

Luego se pasó a la etapa *descriptiva*, en la cual se revisaron diversas fuentes que constituyeron un grupo representativo de normativas, entre las que se tienen: informes estadísticos, regulaciones públicas de los Ministerios como leyes y decretos, tanto a nivel estatal o municipal, acuerdos nacionales o internacionales e informes oficiales de los países sujetos de comparación para este artículo. Al final de esta etapa se seleccionaron y organizaron los datos en tablas según categorías de análisis preestablecidas mediante la técnica de revisión documental de fuentes tanto primarias como secundarias (Tabla 1).

Tabla 1. Fuentes primarias y secundarias.

Variables	FUENTES PRIMARIAS			FUENTES SECUNDARIAS		
	Noruega	Chile	Colombia	Noruega	Chile	Colombia
Cobertura	Statistisk Norway (2018). UDIR (2018)	INE (2018). MINEDUC (2014, 2017a, 2017b)	DANE, (2014)	OCDE, (2017)	OCDE (2017)	OCDE, (2017) MEN, (2016a). Minujin et al. (2015). DANE, (2015, 2016)
Fondos o presupuesto público del gasto total anual	Statistisk Norway (2018)	INE(2018).	DANE, (2014).	OCDE (2017)	OCDE (2017)	OCDE (2017)
Horas semanales recibidas por los niños de 3 a 5 años		Fundación Integra (2014) MINEDUC (2018)	MEN (2015a, 2017a). ICBF, (2018)	OCDE (2017) UNESCO, (2011)	OCDE, (2017)	OCDE (2017)
Estructura de la educación infantil (niveles, grados, edades)		MINEDUC (2016a, 2016b).	MEN, ((2015a, 2016a)	UNESCO, (2011). (UNESCO- UIS, 2015) Comisión Europea (2009, 2014)	OCDE (2017)	
Propósitos de la educación infantil y competencias o dimensiones que se promueven	MECC Noruega (2017) UDIR, (2017a)	MINEDUC (2016a)	MEN, (2014a)	Einarsdottir, J. (2013). Karila, K. (2012)		



Sistema de evaluación o indicadores que utilizan para evaluar la educación infantil en cada país	UDIR (2017a, 2017 b, 2018)	MINEDUC (2016a, 2016c; 2017b); ACE Chile (2015)	MEN, (2014b, 2016 b)	Comisión Europea (2017).	Bedregal, Torres y Carvallo, (2014); Educación 2020 (2014)
Diferencia entre la educación infantil pública y privada	MECC Noruega (2017b)	MINEDUC (2016a, 2016b)	MEN, (2014a, 2015b)	Comisión Europea, (2014, 2017) UNESCO, 2011	

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, se continuó con la etapa *interpretativa*, la cual requirió un análisis del estado de la información suministrado por las fuentes primarias en relación con las fuentes secundarias, cotejo de datos, y reformas recientes. Enseguida, con la *yuxtaposición* como etapa propiamente de comparación se buscó contrastar los criterios o puntos de comparación de forma paralela para realizar generalizaciones. Se utilizó como instrumento una matriz en la cual se ubicaron, por una parte, las variables a comparar y por el otro los países (Noruega, Chile y Colombia). Se identificaron así las semejanzas y diferencias encontradas para extraer recomendaciones para la política pública en Colombia. La última etapa de *comparación* consistió en la definición de conclusiones provenientes de la etapa anterior a fin de establecer tendencias y proyecciones en la educación inicial, teniendo en cuenta los contextos particulares de cada uno de los países analizados.

En este estudio comparativo, además de analizar cada categoría o indicador, se pretende identificar el nivel o brecha de inequidad entre las mismas, la cual según Minujin et al., (2015), se calcula de acuerdo al dato correspondiente a la división entre el grupo más favorecido y aquel que tiene mayor desventaja y que puede aplicarse a cualquier variable relacionada con el acceso a los servicios y ejercicio de los derechos.

Resultados y discusión

Según la UNESCO (2013), existe no sólo una relación causal sino en doble vía entre la educación y el desarrollo económico, político y cultural de los países. La UNESCO destaca que existe una tendencia en los países de América Latina y el Caribe relacionada con la expansión del acceso a la educación como característica de las sociedades modernas. En esta vía, la política de estado y el modelo económico de un país determina las decisiones sobre organización e inversión pública en la educación inicial. Referente a este punto, Noruega posee un modelo económico de bienestar, orientado a los sistemas de seguridad social, salud y educación, en el cual el ser humano es considerado capital social. La educación es gratuita y garantizada desde el preescolar hasta la educación superior (Hope, 2013). En el año 2014, Noruega encabezó la lista en cuanto al índice de desarrollo humano con un nivel muy alto: 0,944 (PNUD, 2015).

Chile, por su parte promueve la descentralización a través de reformas constitucionales. El Ministerio de Educación, organiza la educación pública y la privada. El Estado proporciona el apoyo técnico, la evaluación, supervisión y financiación de la educación, no obstante, transfiere responsabilidades a los municipios (Candia, 2004). En los últimos años el gobierno de Chile expresa como uno de los retos de la política pública, el proyectar la educación infantil como un bien de beneficio público y un derecho social (MINEDUC, 2017a).

En el caso de Colombia, la OCDE recomienda una descentralización efectiva: la mejora en la coordinación entre el MEN y las Secretarías locales, así como la creación de mecanismos de rendición de cuentas (MEN, 2016a). Con respecto a los entes que administran la educación, el MEN es quien diseña las políticas, los referentes técnicos, programas y proyectos para la educación inicial y así mismo realiza el seguimiento a la gestión de calidad; y de igual manera la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia (educación, salud, cultura,



recreación, bienestar, deportes, planeación, entre otros), establece referentes técnicos para la política pública desde cada uno de sus frentes. Por otra parte, el ICBF implementa la política para la atención integral a la primera infancia (MEN, 2016a; 2016 b). Según la OCDE, la implementación de la Comisión intersectorial es común entre los países como es el caso de Chile y Colombia, sin embargo, en el caso colombiano se debe fortalecer la coherencia institucional porque las entidades son autónomas y sustentadas por fondos y presupuestos distintos, lo que puede generar deficiencias para integrar recursos y evitar trabajar de manera paralela sobre los mismos aspectos (MEN, 2016a).

En cuanto a la población de niños(as) menores de 3 años en Noruega correspondía a 3.56% de la población total correspondiente a al año 2014 [182.959 niños(as) de 5.137.000 habitantes], mientras que, en Chile, fue del 4.13% [736.149 niños(as) de 17.819.054 habitantes] y en Colombia fue de 5.45% [2.596.818 niños(as) de 47.661.368 habitantes]. Para el caso de los niños(as) entre 3 y 5 años la relación se mantiene muy similar: Noruega presentó un 3.75% [192.785 niños(as) de 5.137.000 habitantes], Chile 4,22% [752.547 niños(as) de 17.819.054 habitantes] y Colombia 5.38% [2.565.670 niños(as) de 47.661.368 habitantes]. De esta forma, para el 2014 la población de niños(as) menores de 5 años en Noruega correspondía al 7.31% de la población total, mientras que para Chile fue del 8.36% y en Colombia fue de 10.83%. En este mismo orden de ideas, realizando un comparativo se observa que la población de niños(as) menores de 5 años de Colombia para 2014 fue más de tres veces (3.47) la de Chile y casi 14 veces (13.74) la de Noruega (DANE, 2014, 2015, 2016, MINEDUC, 2016a, UDIR, 2017a).

Otro indicador que muestra diferencias muy marcadas en estos países es el PIB per cápita. Para el año 2014, Noruega poseía un PIB per cápita de 103.630 US\$ y un PIB per cápita convertido a dólares internacionales (PPP) de 66.330 US\$. En ese mismo año, Chile tuvo un PIB de 14.910 y un PPP de 21.580, mientras que Colombia, estos valores fueron inferiores PIB per cápita de 7.970 y 12.910 respectivamente. Por otro lado, se aprecia que mientras Noruega tuvo en el año 2013 un gasto en educación y cuidado de la primera infancia (CINE 01) como porcentaje del PIB, entornos públicos y privados cercano a 1%, países como Chile y Colombia tuvieron gastos mucho menores de 0,25 y 0,1 respectivamente. Así mismo, mientras Noruega y Chile tuvieron para este indicador en CINE 02 valores de 1,0, Colombia sólo se acercó a la mitad de este valor (0,5) (OCDE, 2017). Estos y otros indicadores socioeconómicos se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Indicadores Socioeconómicos de los países de estudio 2013

Países	PIB US\$	PPP US\$	INVERSIÓN EN PRIMERA INFANCIA	
			CINE 01	CINE 02
NORUEGA	103.630	66.330	0,95% PIB	1,00% PIB
CHILE	14.910	21.580	0,25% PIB	1.00% PIB
COLOMBIA	7.970	12.910	0,10% PIB	0,50% PIB

Fuente /OCDE (2017). Elaboración propia.

Cobertura (niños menores de 3 años)

Teniendo en cuenta la tasa de cobertura de cada país en el año 2014 (último reporte de Colombia), Noruega con un 55% está con un 35% por encima del promedio de la OCDE y se encuentra en el tercer cuartil, mientras que Chile presenta un 21% de cobertura para niños menores de 3 años, sólo con un punto porcentual por encima del promedio de los países de la OCDE (20%) ubicándose en un cuartil inferior. Para el caso de Colombia, con una población de niños menores de 3 años de 2.596.818 (DANE, 2014, 2015, 2016) (Tabla 3), presenta la tasa de matriculación más baja, en comparación con Noruega y Chile con un 14,55% (Tabla 4) (OCDE, 2017).



Tabla 3. Número de niños(as) menores de 3 años en Colombia en 2014.

Edades	Número de niños(as)
Menores de 1 año	870.130
1 año	865.381
2 años	861.307
TOTAL	2.596.818

Fuente / DANE (2014, 2015, 2016). Elaboración propia.

Tabla 4. Tasa de matriculación en Colombia de niños(as) menores de 3 años.

Número de niños(as)	Edades	Tasa de cobertura bruta (tcb _n)
377.774	<3 años	14.55%
1.027.226	3-5 años	40.04%
1.405.000	0-5 años	27.22%

Fuente / DANE (2014, 2015, 2016). Elaboración propia.

Según las tasas de cobertura de cada país, los niños menores de 3 años en Chile tuvieron casi la tercera parte (33%) de las probabilidades de asistir al sistema educativo, que los niños en Noruega. Para Colombia, el panorama fue aún más desalentador, comparado con Noruega, los niños menores de 3 años sólo contaron con cerca de la cuarta parte (25%) de probabilidades de asistir a algunos de estos espacios. En este sentido, los valores muestran que Noruega tiene una cobertura 2,6 y 3,8 veces mayor que Chile y Colombia, respectivamente. Para calcular la brecha de inequidad en cobertura de Colombia con relación a Noruega se divide el porcentaje de cobertura de del país referente (en este caso, Noruega con 55%) entre el porcentaje de cobertura de la misma población para el país de estudio (Colombia), correspondiente a 14.55%. Entonces $55/14.55$ es igual a 3,78. Entre más alto sea este valor mayor será la brecha entre esos dos países.

Pese a estas notables diferencias de cobertura entre Noruega y los países latinoamericanos, es importante destacar que tanto Chile como Colombia han conseguido aumentar la cobertura en educación infantil en los últimos años. Con relación a los indicadores específicos, en ambos países la información sobre el servicio público y el privado resulta insuficiente y poco confiable (MEN, 2016a; Minujin et al., 2015). Específicamente para el caso de Colombia, las tres bases de datos (la proporcionada por la OCDE, por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en adelante ICBF- y la Comisión Intersectorial de Primera Infancia –CIPI-) que informan sobre indicadores de la educación inicial exigen una mayor articulación y complemento, específicamente en lo correspondiente a la tasa real de cobertura de la atención y educación de los niños menores de 4 años, debido a que parte de esta población no sólo reciben atención en los centros del ICBF sino en los colegios con matrícula contratada en los grados de pre-jardín y jardín (MEN, 2016a). En ese sentido, se hace necesario contar con información desagregada, como es el caso de las edades, localidades, lugar de residencia (urbano-rural, etc.). Sobre este panorama, Minujin et al. (2015) plantean que la diversificación de las bases de datos evidencia una desarticulación, duplicación y vacíos en el actual sistema de información, lo que no permite tener una perspectiva clara del desempeño o desarrollo del proceso educativo en educación inicial.

Cobertura (niños de 3 a 5 años)

Con relación a la cobertura, Noruega y Chile poseen una tasa de matriculación de niños entre 3 y 5 años, ubicada en el cuartil superior, con un 97 % y 84 % respectivamente, siendo el promedio de la OCDE 85%. A diferencia de Colombia que para el 2014 tenía una población de niños entre 3 y 5 años cercana a los dos millones y medio (DANE, 2014, 2015, 2016) (Tabla 5) presenta una tasa de cobertura para este rango de edades del 40,04% (ver



Tabla 3), con un porcentaje del menos del 50% del promedio de la OCDE. De esta forma, Colombia presenta un nivel o brecha de inequidad de 2,3 y 2,4 con respecto a Chile y Noruega respectivamente. Lo anterior quiere decir que los niños colombianos con edades entre 3 a 5 años presentaron menos de la mitad de las probabilidades que los niños de Chile y Noruega de acceder al sistema educativo.

Tabla 5. Número de niños(as) entre 3 y 5 años en Colombia en 2014.

Edades	Número de niños(as)
3 años	857.969
4 años	855.336
5 años	852.365
TOTAL	2.565.670

Fuente / DANE (2014, 2015, 2016). Elaboración propia-

Es importante resaltar que los datos provenientes por fuentes de la OCDE (2017) se comprobaron con las fuentes primarias de los datos estadísticos poblacionales de cada país, y se encontraron varianzas en el dato de Chile (INE, 2018, MINEDUC 2017), presentando un valor más bajo de 12,37 % a diferencia de la OCDE (2017) que puntualiza un 21% en cuanto la cobertura para los niños menores de 3 años; y con relación a la tasa de matrícula de los niños de 3 a 5 años, un valor mayor de 93,88 % respecto al presentado por la OCDE (ver tablas 6 y 7). Lo anterior puede deberse a actualizaciones o en su defecto a las dificultades en la precisión de la información a las cuales se refiere el MINEDUC (2014). Sin embargo, se destaca que en esta oportunidad se tendrán en cuenta los datos de la OCDE (2017) por ser la entidad referente que se definió.

Tabla 6. Asistencia de niños(as) menores de 3 años en algún programa de cuidado, educación inicial, preescolar o infantil.

País	Niños(as) < 3 años matriculados (2014)	Total población < 3 años (2014)	% cobertura población < 3 años (2014)
Noruega	99.999	182.959	54.66%
Chile	91.089	736.149	12.37%
Colombia	377.774	2.596.818	14.55%

Fuente / UDIR (2017a), Statistisk Norway (2018), INE (2018), MINEDUC (2016a), DANE (2014, 2015, 2016). Elaboración propia.

Tabla 7. Asistencia de niños(as) entre 3 y 5 años en algún programa de cuidado, educación inicial, preescolar o infantil.

País	Niños(as) de 3-5 años matriculados (2014)	Total población 3-5 años (2014)	% cobertura población 3-5 años (2014)
Noruega	186.415	192.785	96.70%
Chile	706.399	752.547	93.88%
Colombia	1.027.266	2.565.670	40.04%

Fuente / UDIR, Statistisk Norway, INE, MINEDUC, DANE (2014, 2015, 2016). Elaboración propia



Fondos o presupuesto público del gasto total anual para CINE 01 y CINE 02

Teniendo en cuenta que la población de niños menores de 5 años en Colombia es 3,5 veces mayor que Chile y 13,75 veces mayor que la de Noruega, se esperaría entonces una mayor inversión, no obstante, se evidencia lo contrario lo que afecta la ejecución de programas de desarrollo en cobertura y calidad en la educación infantil.

En este contexto, se observa que Noruega proporciona un 93% de fondos del gasto total anual para la primera infancia, específicamente para los niños menores de 3 años (CINE 01) y el mismo porcentaje para el caso de los niños de 3 a 5 años (CINE 02). Le sigue Chile con una asignación de recursos de 86% y 85% respectivamente a CINE 01 y CINE 02 (OCDE, 2017; Statistisk Norway, 2018; UDIR, 2018). Es decir que ambos países están por encima del promedio de la OCDE (69% para CINE 01 y 83% para CINE 02). En el caso de Colombia, la inversión en fondos es inferior al 25% para los niños menores de 3 años y un 72% para los niños entre 3 y 5 años (DANE, 2014; OCDE, 2017). En este sentido, para el caso de los niños menores de 3 años, Noruega tiene un porcentaje de gasto total anual 1,1 y 3,7 veces mayor que Chile y Colombia, respectivamente. Así mismo, para los niños entre 3 y 5 años, Noruega supera a Chile y Colombia, con 1,1 y 1,3 veces de porcentaje de gasto total anual.

Horas semanales recibidas por los niños de 3 a 5 años

En cuanto a las horas semanales ofrecidas para la atención y educación a los niños entre 3 y 5 años, en el 2013 Noruega y Chile tuvieron el mayor número de horas según la OCDE (2017). Noruega ofrece 1680 horas anuales y un promedio entre 41 y 47 horas semanales, es decir, 8 horas diarias (UNESCO, 2011); mientras que Chile reporta para educación inicial, 1417 horas anuales en 40 semanas calendario, lo que da como resultado 35 horas semanales y 7 horas diarias (MINEDUC, 2018). Cabe anotar que, en este sentido, la Fundación Integra (2014) señala entre 40 y 50 horas semanales, debido a que el día completo de atención integral empieza a las 8:30 am y termina a las 16:30 horas y el extendido 8:30 a 19:00 horas. Colombia por su parte realizó un cambio reciente y pasó de 800 a 1000 horas anuales en el año 2017, aprobando 40 semanas calendario; es decir que en el año 2013 tenía una oferta del servicio por 20 horas semanales y 4 diarias y en el año 2017 se modifica el Decreto Único de Educación en cuanto al número de horas semanales recibidas por los niños aumentando 5 horas, es decir 25 horas semanales y 5 horas diarias, sólo para la prestación del servicio para la educación obligatoria (Transición) de las primeras edades (MEN, 2015a,2017a). Mientras que el Programa de atención integral a la primera infancia, contempla 5 días a la semana de atención y 8 horas diarias, es decir 40 horas semanales (ICBF, 2018). En este caso, para los niños entre 3 y 5 años (CINE 02), las brechas de inequidad de Noruega en cuanto a horas anuales ofrecidas en comparación con Chile y Colombia, están en 1,2 y 1,7 respectivamente.

Aulicino y Díaz (2015) dan cuenta de los beneficios de la atención temprana tanto para el desarrollo social como cognitivo de los infantes, así como el apoyo o garantías a los padres de familia a nivel laboral sobre todo porque facilita el ingreso de la mujer al entorno laboral (Filgueira y Aulicino, 2015). El que los niños permanezcan más tiempo en el centro infantil propicia mayores espacios de interacciones entre iguales y con todo el personal; y están expuestos durante mayor tiempo a actividades no sólo de cuidado sino educativas. Lo anterior requiere de distintos factores que intervienen en la calidad, como son infraestructura, protocolos de aseo, salud y seguridad, relación docente-niños, formación y capacitación docente, planeación de actividades diarias, salarios del personal entre otros; y los indicadores de procesos referidos a las prácticas formativas, las interacciones entre los niños y relaciones niños cuidador, evaluación del desarrollo y aprendizaje de los niños (Barber y Mourshed, 2008, Bennet, 2017; Marco, 2014; López, Araujo y Tomé, 2016; Ponguta, 2016).

En la tabla 8, se muestran la brecha o niveles de inequidad de estos indicadores (Cobertura, Fondo público y horas anuales para primera infancia) entre los países Chile y Colombia frente a Noruega como país referente.



Tabla 8. Brechas o Niveles de Inequidad entre los países Chile y Colombia frente a Noruega como país referente (2013-2014).

INDICADORES		PAÍSES	
		Chile	Colombia
COBERTURA	CINE 01	2,6	3,8
	CINE 02	2,3	2,4
FONDO PÚBLICO DEL GASTO TOTAL ANUAL	CINE 01	1,1	3,7
	CINE 02	1,1	1,3
HORAS SEMANALES RECIBIDAS	CINE 02	1,2	1,7

Fuente: Elaboración propia.

Estructura de la educación infantil (niveles, grados, edades)

El hecho que la prestación del servicio de 0 a 5 años no es obligatoria es algo en lo que coinciden Noruega, Chile y Colombia. En Noruega, la escolarización obligatoria se da a partir de los 6 años (Comisión Europea, 2009,2014); en el caso de Chile, a pesar de ser aprobada la obligatoriedad del segundo nivel de transición desde el 2014, aún no ha entrado en vigencia (MINEDUC, 2016a). Y en Colombia, en cuanto a la administración del programa de Cero a Siempre del ICBF la prestación del servicio de 0 a 5 años no es obligatorio (MEN, 2016a). Sin embargo, el grado de transición ofrecido a través de la educación formal del MEN es obligatorio. Tanto en Colombia, como en Chile, la educación parvularia no es requisito para ingresar a la educación básica (MEN, 2015a).

Según la UNESCO (2011) regulado por la Ley No. 64 del 2005 en Noruega se maneja un sistema multietario integrado, el cual ofrece atención y educación de 0 a 5 años. Su objetivo es ofrecer oportunidad de acceso a todos y, al mismo tiempo, reducir costos de personal puesto que implica un solo equipo directivo, los docentes tienen el mismo título y salario independiente del grupo de niños con los cuales trabajen. No obstante, para responder al CINE 2011, se organizó en jardines de infancia 1 (niños de 0 a 2 años de edad) y jardines de infancia 2 (niños de 3 a 5 años de edad), como educación preprimaria (CINE-P 020) (UNESCO-UIS, 2015). La propuesta de Noruega con su estructura multietades en educación infantil, se puede comparar con la que Colombia constituyó, hacia la década de los años 70, como innovación para la zona rural: *la escuela nueva o escuela multigrado*, la cual en 1989 fue considerada por el Banco Mundial como una de las tres reformas que impactó las políticas públicas y en 1998 fue destacada por la UNESCO debido a los logros en la educación rural primaria (Fundación Escuela Nueva, s.f.).

Actualmente, a diferencia de Noruega, Chile y Colombia siguen un sistema de división por edad, a partir de los 0 años. En Chile la Educación Parvularia se estructura en tres niveles educativos: sala cuna de 0 a 2 años (menor y mayor) que corresponde a las edades 0-1 y 1 y 2; niveles medios de 2 a 4 años (menor y mayor) dividido en las edades 2-3 y 3-4 y finaliza con los niveles de transición de 4 a 6 años, distribuido en las edades 4-5 y 5-6. Lo anterior se encuentra reglamentado por la Constitución Política de la República de Chile de 1980 y la Ley N° 20.370 de 2005 que establece la Ley General de Educación (LGE) (MINEDUC, 2016a, 2016b). Por su parte, en Colombia orientada por la Ley General de Educación, la educación infantil se presta entre los 3 y 5 años de edad distribuidos en 3 grados: pre-jardín (3 años) Jardín (4 años) y Transición (5 años). Este último corresponde al grado obligatorio, hace parte del servicio público educativo formal y se ofrece de manera gratuita. De otra parte, Colombia implementa desde el 2006, la estrategia *De Cero a Siempre* para ampliar la oferta del servicio y mejorar la calidad, ofertando tres modalidades de atención integral a la primera infancia (MEN, 2016a): a) la modalidad de atención comunitaria la cual hace referencia a los Hogares Comunitarios Familiares para niños con edades entre dos y cinco años, b) la modalidad institucional que presta servicios de atención en centros a niños con edades entre dos y cinco años o hasta que ingresen a transición y c) la modalidad familiar, la cual se presta a las comunidades rurales de difícil acceso, y se ofrece a niños entre los 0 y 2 años, así como a madres gestantes.

La organización del servicio en la infancia va de la mano con el contexto, cultural, social y socioeconómico como por ejemplo las condiciones laborales las cuales son diferentes según el país. En Chile y Colombia, los padres de



familia se ven en la necesidad de dejar a sus hijos desde muy pequeños: 6 meses de edad o incluso antes. En Colombia la licencia de maternidad dura sólo 18 semanas (4 meses), mientras que en Noruega gozan de 15 meses para cuidar y sentar las bases de crianza de sus hijos, así como para el fortalecimiento de los lazos afectivos y de comportamiento.

La forma en la que se estructura la educación infantil será un factor a tener en cuenta en la definición del enfoque educativo y curricular. Según la Comisión Europea (2009), desde la segunda mitad del siglo XX han existido dos enfoques opuestos, el primero desde una perspectiva del desarrollo orientado a lo socio-afectivo, sustentado en los aportes de Bredekamp (1987) y Bredekamp y Copple (1997), denominadas prácticas apropiadas para el desarrollo. Y el segundo de carácter instruccional académico, basado en el aprendizaje de las competencias básicas. En cuanto al carácter instruccional de la enseñanza, Viniegra-Velázquez (2008, 2016, 2017) y Calvo (2017) afirman que el control de los tiempos, espacios y estandarización de contenidos, genera homogeneización del sujeto, convirtiéndolos en ejercicios de adiestramiento que coartan el desarrollo natural, la creatividad y por ende la individualidad. Al respecto, es importante destacar que América Latina debe avanzar para superar la tendencia de la educación inicial hacia el instrumentalismo y academicismo (Sacristán, 2012, Marco, 2014). En este sentido, Heckman, (2011), Alegre (2013), Bernal (2014) y Villaseñor (2017) tratan de priorizar el desarrollo integral. Estos autores afirman que poner énfasis en el componente socio afectivo, implica reconocer su repercusión en el progreso económico y social de los individuos y el país, lo que se refleja en mejoras a nivel del logro académico, escolaridad, vinculación laboral y mejores condiciones salariales futuras, así como menores posibilidades de incurrir en conductas dañinas como el consumo de drogas, embarazos no deseados, bajas tasas de crímenes, entre otros.

Propósitos de la educación infantil y competencias o dimensiones que se promueven

En Noruega, históricamente la integración del aprendizaje y la atención, así como el apoyo a los niños(as) en sus deberes escolares e intereses de desarrollo ha sido el objetivo de la educación de la primera infancia (Einarsdottir, 2013). Tanto en Noruega como en Chile y Colombia los objetivos de la educación infantil se centran en la formación integral coincidiendo en que ésta se desarrolla en cooperación con los cuidadores o padres de familia y destacan como pilares fundamentales el juego, el aprendizaje, el desarrollo, la formación de normas y valores, la interacción con el ambiente natural y social, la curiosidad, la creatividad y la exploración (MECC Noruega, 2017; Karila, 2012; Einarsdottir, 2013; Moss, 2013; MEN, 2014a; MINEDUC, 2016a; Polkki y Vornanen, 2016). Así mismo, destacan la importancia de trabajar la autonomía y el autocuidado y asegurar el bienestar social, la nutrición, el cuidado mental y físico, así como el buen trato. Los tres países están de acuerdo en que se debe favorecer la confianza en sí mismo, la identidad cultural, la democracia, la igualdad, la diversidad y la inclusión (MECC Noruega, 2017; MEN, 2014a; MINEDUC, 2016a).

Los tres países contemplan el desarrollo de conocimientos y competencias básicas como soporte curricular: competencias comunicativas, lenguajes artísticos, autonomía e independencia, motricidad, convivencia, relación con el medio natural y el pensamiento cuantitativo. No obstante, en el caso de Noruega existen unos elementos sobre los cuales se hace énfasis y es necesario destacar como son: el trabajo del compañerismo, la solidaridad, la cooperación en el aula y la aplicación de verdaderas comunidades de aprendizaje, donde se respeta y tenga en cuenta la opinión del otro; la construcción e investigación conjunta, la comprensión de la naturaleza a través de experiencias que promuevan el cuidado por los recursos naturales orientado al uso de herramientas y tecnología. Asimismo, se favorece el uso de herramientas digitales de manera cuidadosa con el fin de desarrollar la comprensión del compromiso ético desde temprana edad; la ética y la filosofía como formas de comprender el mundo; y un amplio conocimiento sobre la participación democrática y las tradiciones locales (MECC Noruega, 2017; UDIR, 2017a).

El planteamiento educativo de Noruega, podría explicarse por su sistema de gobierno. Este país ocupó el primer lugar en *Democracy Index* del año 2017 el cual se basa en cinco criterios: proceso electoral y pluralismo, funcionamiento del gobierno, participación política, cultura política y libertades civiles. Según la UDIR (Dirección de Educación de Noruega), se trata de una práctica política basada en la igualdad de derechos y de participación, con un profundo respeto por la dignidad humana y la naturaleza (UDIR, 2017a). Esta dirección resulta pertinente



en todos los contextos. La firma del acuerdo de paz en Colombia resulta ser un motivador para incorporar transversalmente estos ideales educativos.

Sistema de evaluación o indicadores que utilizan para evaluar la educación infantil

Se identificó una coincidencia en tres factores de calidad: a nivel de estructura, proceso y resultados, en Colombia éste último se asocia con la valoración del desarrollo. El sistema de evaluación de Noruega refleja un proceso sistemático de establecimiento de metas, planificación, ejecución, evaluación, seguimiento y ajustes, en un ciclo permanente de calidad. Cuenta con diversas herramientas y fuentes de información como encuestas, charlas prácticas y conversaciones con los niños que hacen parte de la base de información tanto de los jardines infantiles como de la municipalidad. Además, el informe *Barnebage Statistics Reporting Solution* (BASIL, solución de informes estadísticos de Kindergarten, en español), provee información de las guarderías tanto a nivel nacional como local, arrojando informes anuales que son tomados como base para el desarrollo de políticas. Por su parte, el *KOSTRA* consigna los aspectos contables de las guarderías. A su vez la evaluación está articulada con la investigación, cuyos resultados se constituyen en la base para la formulación de políticas y toma de decisiones frente a nuevas medidas. También cuentan con *Barnebagefakta*, un canal de publicación de estadísticas e indicadores seleccionados de BASIL, el Registro Nacional de Jardines de Niños (NBR) y el sistema estadístico de la Dirección de Educación, el cual se complementa con el portal web estadístico. De igual manera, cuentan con una revista llamada *VETUVA*, para la presentación de las prácticas sistematizadas de los centros y un canal a través del cual proveen información sobre los sistemas de información que deben implementar tanto las instituciones públicas como privadas. De igual forma sugieren la implementación de otras herramientas específicas para recolectar información relevantes sobre el proceso como son: *The Stage Analysis* o análisis de puntos de vista, herramienta de reflexión y procesamiento para jardines de infantes que consiste en triangular la información recogida de la encuesta a los padres de familia, el cual es un instrumento nacional para padres, la evaluación a docentes y conversación con los niños; evaluación externa del kínder, la documentación pedagógica de las experiencias de los centros y *réflex*, que es una herramienta en línea que permite la evaluación de los centros con relación a las leyes establecidas (Comisión Europea, 2017; UDIR, 2017a, 2017b, 2018).

Por su lado Chile, en el año 2015 mediante la Ley No. 20.835, se crean: la Subsecretaría de Educación Parvularia, la cual tiene la función de diseñar, coordinar y gestionar políticas públicas del ciclo de 0 a 6 años con fines de fiscalización; la Intendencia de Educación Parvularia que asume los criterios técnicos para la ejecución de los programas tanto públicos como privados y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) que ofrece el servicio de educación de calidad (Educación 2020, 2014; MINEDUC, 2016a, 2017b; ACE Chile, 2015). En el 2007 a través del programa *Chile Crece Contigo*, se implementa la estrategia nacional intersectorial con el fin de articular los diferentes sectores salud, educación, protección social, justicia y trabajo; ésta se institucionaliza en el año 2009 (Bedregal, Torres y Carvallo, 2014). Posteriormente en el 2011 con el objetivo de mejorar la calidad del servicio de la Educación Parvularia, Básica y Media, se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad a través de la Ley No. 20529; sin embargo, este documento no explica la aplicación para el ciclo de la educación parvularia (MINEDUC, 2016c).

Colombia de igual manera implementa la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia a partir del año 2012, la cual tiene como funciones garantizar que desde las unidades departamentales del país se garanticen los derechos de los niños y niñas en el campo de la salud, deporte, recreación (MEN, 2014b). Esta comisión, apoya el desarrollo de la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia: *De Cero a Siempre* y propone el perfeccionamiento del monitoreo y evaluación del sistema de información, con relación a: el seguimiento al desarrollo integral de la primera infancia, el sistema único de información y la evaluación permanente (MEN, 2016b). Por otro lado, Colombia cuenta con el sistema nacional de indicadores del año 2013-2014, el cual está dirigido al nivel de preescolar en lo correspondiente al grado obligatorio (Transición) hasta la educación media, el cual destaca cinco categorías que dan cuenta del funcionamiento y desempeño del sistema educativo: indicadores de contexto, indicadores de recursos, indicadores de procesos, indicadores de resultado e indicadores de impacto. Específicamente para la educación inicial se cuenta con el Sistema de Gestión de la Calidad del 2014 que relaciona



un conjunto de estándares o condiciones de calidad para las modalidades institucional y familiar relacionado con su desarrollo, acciones y cumplimiento o verificación (MEN, 2014b).

Chile a diferencia de Colombia incluye el liderazgo efectivo para el buen clima laboral, y la relación con la familia; mientras que Colombia sobre este aspecto lo incluye dentro de la categoría denominada proceso institucional, la cual se equipara con la nominación del tercer elemento que utiliza Chile. No obstante, difieren en lo que en estos procesos se realiza, por ejemplo, Colombia en lo institucional se refiere a las transiciones hogar-centro, centro-colegio y a las interacciones pedagógicas al interior del mismo; en cambio, Chile hace alusión al contexto nacional, la administración y organización al interior del centro. Sobre la categoría denominada resultados, relacionada con el bienestar y avance en el proceso de desarrollo de las competencias a nivel cognitivo y social. En el caso de Colombia, en estos momentos se encuentra en proceso de evaluación la herramienta MELQO (*Measuring Early Learning Quality and Outcomes*) centrada en la medición de la calidad de la educación inicial en los contextos de los países de ingresos medios y bajos.

Diferencia entre la educación infantil pública y privada

En Noruega, desde el 2006 los jardines infantiles son administrados por el Ministerio de Educación e Investigación. Existen tres tipos de instituciones: Jardín de infantes ordinario (públicos o municipales) los cuales se dividen en grupos de niños entre 0 a 2 años o de 3 a 5 años. Los denominados Jardín de infantes-familiar son aquellos que ofertan atención en el hogar y están regidos de igual manera por la ley de jardines de infantes; como su nombre lo indica, las familias pueden optar por cuidar sus hijos en la casa y recibir ayuda en efectivo del gobierno. Por su parte, las instituciones correspondientes a Jardín de infantes-abierto son reguladas, hasta cierto punto, por la ley; pero enfocadas a niños que por alguna razón no pueden asistir a los jardines ordinarios. En Noruega, la asistencia al jardín de infancia no es gratuita. Los padres abonan una cuota mensual y la administración pública asume el resto del coste de cada plaza. Los municipios son responsables de las guarderías, tanto públicas como privadas, y, por lo tanto, de la aprobación, supervisión y orientación de las guarderías, y de garantizar que los propietarios de jardines de infantes públicos y privados cumplan con los requisitos establecidos en las disposiciones legales. Así mismo, los propietarios de los jardines tanto públicos como privados son responsables de cumplir con los reglamentos, el marco curricular y velar por la calidad del servicio prestado (Comisión Europea, 2014, 2017; UNESCO, 2011).

En Chile, existen diversas categorías de establecimientos educativos que ofrecen la educación parvularia: aquellas que tienen financiamiento estatal y las que proveen educación privada. Con relación a las primeras, existe una diversidad de instituciones: instituciones estatales (JUNJI) o con financiamiento estatal (Fundación Integra y otras corporaciones, y establecimientos de educación municipal y subvencionada) (MINEDUC, 2016a). Un aspecto importante de destacar es el aumento de instituciones particulares subvencionadas sobre la educación pública con una tendencia a la pérdida de estudiantes en el sector público. También se advierte sobre las diferencias en la estructura de financiamiento, como por ejemplo el hecho de que pese a la gratuidad de la educación parvularia en todas las modalidades, algunos establecimientos particulares subvencionados implementan en el nivel de transición un copago por parte de las familias. De otra parte, con respecto a la financiación, a los establecimientos subvencionados se les asigna valor por niño de acuerdo a la matrícula y la asistencia mensual. Los proveedores privados deben constituirse como corporación o fundación sin ánimo de lucro para poder ofrecer servicios. Ambos se rigen por normativas básicas de infraestructura, de sanidad, proyecto educativo, talento humano y a su vez son asesorados y supervisados por profesionales especialistas de dichas instituciones (MINEDUC, 2016b).

En Colombia, la educación infantil es ofrecida tanto por escuelas y colegios públicos y privados como por el programa de *Cero a Siempre*. Para el caso de la atención y educación entre los 3 y 5 años, están autorizadas las escuelas con concesión y matrículas contratadas las cuales deben cumplir con las normas que rigen desde el MEN. De otra parte, se encuentran los servicios ofrecidos por el ICBF a través de las distintas modalidades: comunitaria, familiar e institucional. En Colombia, también atienden a la población infantil los llamados Hogares comunitarios a los cuales asiste un promedio de 13 niños, quienes reciben atención diaria por 5 días a la semana que incluye alimentación y controles de nutrición y suplementos alimentarios. En la modalidad familiar, desarrollada principalmente en las zonas rurales de difícil acceso, con el apoyo de la comunidad. Normalmente cuenta con un



docente, un auxiliar pedagógico por cada 40 niños y atiende un promedio de 12 a 15 familias, quienes reciben atención integral en cuanto a apoyo prenatal, salud, nutrición y educación infantil. Atiende esencialmente niños hasta los dos (2) años (MEN, 2014a, 2015b). La modalidad institucional, por su parte se ofrece en las zonas urbanas, se dirige a niños entre 0 y 5 años de edad o hasta su ingreso al grado obligatorio. Este programa ofrece servicio de alimentación, desarrollo infantil y provee un equipo especializado en pedagogía, salud, nutrición, trabajo psicosocial y administración. Además, se estructuran por edades, con un docente por cada 20 niños mayores de 2 años (MEN, 2014a).

Sobre este panorama se destaca que, a diferencia de Noruega, los sistemas de educación inicial en Chile y Colombia se caracterizan por tener diversos entes a cargo de los programas y proyectos de atención a la primera infancia. Sobre este tema, Marco (2014) asevera la necesidad de que el cuidado esté bajo la responsabilidad de una sola entidad y, preferiblemente de los Ministerios de Educación, con el fin de trazar una línea común sobre el enfoque de educación, así como con relación a la distribución de dinero y a la educación pública y subvencionada. Lo que también está relacionado con la financiación, poca capacidad instalada, infraestructura y talento humano de estos países.

Conclusiones

El presente estudio comparado de Colombia con países líderes en los rankings de educación infantil, evidencia que la educación infantil queda afectada por la realidad de la sociedad que le envuelve. Como proceso de desarrollo personal y social, ha de tener como referente precisamente el contexto en el que se inscribe, sirve, e incluso trata de mejorar y transformar. Por tanto, cómo sea la sociedad, cómo sea la organización social, política, cultural y cómo se desarrolle económicamente incidirán de forma determinante en los planteamientos educativos, y como tales, exigirán modificaciones estructurales (sistemas educativos) y modificaciones en las propias prácticas, de las que no se pueden aislar los procesos de investigación y reflexión.

Desde una panorámica general se evidencia que la educación infantil tiene un carácter formal y no asistencial, aunque en ocasiones, en todos los contextos, desde orientaciones mercantilistas y neoliberales, surge la tendencia a obviar para esta etapa cualquier actualización y consideración, es decir, ajustes legislativos y falta de inversiones que sitúan a la educación infantil en un tramo “algo educativo” con más finalidad asistencial que educativa.

Según lo analizado y siguiendo los criterios de comparación seleccionados: cobertura, fondos o presupuesto público del gasto total anual, horas semanales recibidas, estructura de la educación inicial, objetivos de la educación infantil y las dimensiones o competencias que promueven, sistema de evaluación o indicadores que utilizan para evaluar la educación infantil, podemos concluir que aunque las diferencias entre Europa y los países latinoamericanos son importantes, se ha conseguido mejorar todos los criterios atendiendo a los últimos datos obtenidos. Hay, por consiguiente, desde los contextos la declaración tanto implícita, como explícita de la intención formativa de la educación infantil reconociéndola como una etapa donde se adquieren aprendizajes profundos que se constituirán en la base de las construcciones futuras.

Aunque se han realizado avances como por ejemplo, el reconocimiento de la infancia como una etapa fundamental para el desarrollo de un país, así como la necesidad de invertir en ella, el avance en el tema de cobertura, un acuerdo sobre las habilidades cognitivas y socioemocionales que se deben desarrollar en el niño como un sujeto global, un enfoque educativo hacia desarrollo, entre otros; no obstante, los distintos sistemas latinoamericanos enfrentan desafíos comunes como es hacer realidad la mejora del sistema educativo en la primera infancia y la lucha con los modelos económicos y administrativos, de ocupar un lugar prioritario a nivel latinoamericano, Chile muestra avances sobresalientes por encima de los demás países latinoamericanos, lo cual es comprensible teniendo en cuenta la inversión y puesta en marcha de procesos de formación docente (Weinstein y Muñoz, 2009). No obstante, este avance es distante de lo que Noruega ofrece, en cuanto a la articulación administrativa y pedagógica, así como a la inversión y regulación de los programas de atención a la primera infancia.



Este análisis, comparación e investigación, deja como aprendizaje, que la mayor riqueza no es el producto final, sino el proceso, el cual permite seguir profundizando en nuevos procesos de investigación centrados, por ejemplo, en indicadores de calidad de la educación infantil o en las prácticas pedagógicas exitosas que se ofrecen en estos y otros contextos de comparación.

Referencias bibliográficas

- ACE Chile, Agencia de Calidad de la Educación de Chile (2015). *Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales*. Santiago: ACE.
- Ahi, B. y Kildan, A. O. (2013). Comparative Analysis of Early Childhood Education in Australia and Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 607-611.
- Alegre, S. (2013). *El desarrollo infantil temprano. Entre lo político, lo biológico y lo económico*. Cuaderno N°4. SIPI (Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina): UNICEF.
- Alegre, S., Hernández, X. y Roger, C. (2014). *El interés superior del niño. Interpretaciones y experiencias latinoamericanas*. Cuaderno 05. Buenos Aires: SIPI- UNICEF.
- Ancheta, A. (2008). Hacia una concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47). pp. 1- 12.
- Ancheta, A. (2013). Avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención de la primera infancia. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 145-17.
- Ancheta, A. (2015). Repensando las voces de la primera infancia en la era global. *Espacios en Blanco*, (5). 127 - 152.
- Araujo, M. C., López-Boo, F., y Puyana, J. M. (2013). *Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe*. Wahington, DC: BID.
- Aulicino, C. y Díaz G. (2015). *Políticas públicas de desarrollo infantil en América Latina. Panorama y análisis de experiencias*. Lima: Ministerio de Educación de Perú.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Informe Mckinsey. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño el mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: Editorial San Marino.
- Barnett, W.S. (2017). El cuidado infantil y su impacto en niños de 2 – 5 años. Comentario sobre McCartney, Peisner-Feinberg, and Ahnert and Lamb. En J. Bennett (ed.), *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. Cuidado Infantil – Educación y Cuidado en la Primera Infancia* (pp.45-49). París: OCDE.
- Bedregal, P., Torres, A. y Carvallo, C. (2014). *Chile Crece Contigo: el Desafío de la Protección Social a la Infancia*. Santiago: PNUD.
- Bennett, J. (2017). *Introducción: La educación y el cuidado en la primera infancia*. En J. Bennett (ed.), *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. Cuidado Infantil – Educación y Cuidado en la Primera Infancia* (pp. 9-15). París: OCDE.
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Bernal, R. (2014). Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia. *Cuadernos Fedesarrollo*, 51. Bogotá, D.C.: Fedesarrollo.
- Bertram, T. y Pascal, C. (2016). *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.



- Bredenkamp, S. and Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practices in early childhood programs* (2nd ed.), Washington, DC: NAEYC.
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes*. Santiago: Ediciones de la Junji.
- Candia, A. (2004). Razones y estrategias de la descentralización educativa: un análisis comparado de Argentina y Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, (34), 179-200.
- Comisión Europea (2009). *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*. Madrid: Comisión Europea Documento oficial.
- Comisión Europea (2011). *Educación y cuidados de la primera infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana*. Bruselas: Comisión Europea
- Comisión Europea (2014). *Cifras claves de la educación y atención a la primera infancia en Europa*. Bruselas: Comisión Europea
- Comisión Europea (2017). *Norway: Quality Assurance*. Bruselas: Comisión Europea
- Cubillos, D., Borjas, M., y Rodríguez, J. (2017). La educación infantil en Colombia y España. Una aproximación legislativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(30), 10-26.
- Cunill, N. (2010). Las políticas con enfoques de derechos y su incidencia en la Institucionalidad pública. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (46), 41-72.
- DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2014). *Proyecciones de población a nivel nacional y departamental por sexo y edades simples hasta 80 años y más*. Bogotá: Oficial. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>
- DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2015). *Boletín técnico. Educación Formal 2014*. Bogotá, D.C.: Oficial. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_14.pdf
- DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2016). *Boletín técnico. Educación Formal –EDUC 2015*. Bogotá, D.C.: Oficial. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_15.pdf
- Didonet, V. (2013). *La Educación infantil en los países del Mercosur: un análisis comparativo de la legislación*. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Básica. -- Brasilia: MEC/SEB.
- Educación 2020 (2014). *La reforma educativa que Chile necesita. Hoja de Ruta 2014 - 2020 Una invitación para la discusión nacional*. Recuperado de http://educacion2020.cl/sites/default/files/hdr_digital.pdf
- Egido, I. (2013). Presentación: la educación infantil en perspectiva europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 11-28.
- Einarsdottir, J. (2013). Early childhood teacher education in the Nordic countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 307-310,
- Filgueira, F. y Aulicino, C. (2015). *La primera infancia en Argentina: desafíos desde los derechos, la equidad y la eficiencia*. Documento de Trabajo N°130. Buenos Aires. CIPPEC.
- Fundación Escuela Nueva, (s.f.). *Historia del modelo*. Bogotá D.C.: Fundación Escuela Nueva Recuperado de <http://escuelanueva.org/portal1/es/quienes-somos/modelo-escuela-nueva-activa/historia-del-modelo.html>.
- Fundación Integra (2014). *Reporte 2013*. Santiago: Fundación Integra.
- Griesbach, M. (2013). *Bienes públicos regionales para la atención integral de la primera infancia: lineamientos comunes, garantías mínimas y protocolos regionales*. México, D.F.: Cepal.
- Guerrero-Puerta, L. (2017). *La educación infantil en España y Reino Unido. Situación actual y líneas de desarrollo*. Trabajo presentado en la V Congreso Virtual Internacional sobre Transformación e innovación en las organizaciones. Universidad Autónoma de Yucatán.



Heckman, J. (2011). El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1), 97 – 109.

Hilker, F. (1964). *La pedagogie comparée. Introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique*. Paris: Institut Pédagogique National.

Hope [Haciaotroparadigmaeducativo Hope] (2013, noviembre 19). *El Informe Kliksberg: El caso Noruega* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=DgWLT2Y1EAs>.

ICBF, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2018). *Manual operativo – servicio de educación inicial, cuidado y nutrición en el marco de la atención integral para la primera infancia- modalidad institucional*. Bogotá, D.C.: Oficial. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/mo12.pp_manual_operativo_modalidad_institucional_v3.pdf

INE, Instituto Nacional de Estadística de Chile (2018). *Infografía de Estadísticas Vitales*. Santiago: Oficial. Recuperado de <https://www.ine.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales>

Itzovich, G. (2013). *La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década*. SITEAL, Cuaderno 16. Buenos Aires, SITEAL.

Karila, K. (2012). A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47, 584–595.

Kim, S. (2016). *A comparative study of early childhood curriculum documents focused on education for sustainability in South Korea and Australia*. Doctoral dissertation, Queensland University of Technology.

Little, M. H., y Cohen-Vogel, L. (2016). Too much too soon? An analysis of the discourses used by policy advocates in the debate over kindergarten. *Education Policy Analysis Archives*, 24(106). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2293>

Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra: estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(21), 29-58.

López, F., Araujo, M. C. y Tomé, R. (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?* BID Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7432/C%C3%B3mo-se-mide-la-calidad-de-los-servicios-de-cuidado-infantil.pdf?sequence=1>.

Magro, M. y Carrascal, S. (2018). Perspectivas actuales de la Educación Infantil en escuelas multigrado. Estudio comparado entre México y España. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), pp. 134-153.

Marco, F. (2014). *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina. Igualdad para hoy y mañana*. Madrid: CEPAL.

MECC Noruega, Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de Noruega (2017). *Framework Plan for Kindertartens*. Oslo: MECC. Recuperado de <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindertartens2-2017.pdf>.

MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014a). *Documento No 20 de la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral-Sentido de la educación inicial*. Bogotá, D.C.: Panamericana.

MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014b). *Guía No. 50 Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Bogotá, D.C.: MEN.

MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015a). *Decreto No 1075 de 26 mayo de 2015*. Bogotá, D.C.: MEN.



MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015b). *OECD-Colombia education and skills accession policy review: Country background report*. Bogotá, D.C.: MEN. <http://www.oecd.org/edu/school/Education-in-Colombia-Highlights.pdf>.

MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016a). *La Educación en Colombia*. Bogotá, D.C.: MEN & OCDE.

MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016b). *Ley 1804 del 2 agosto de 2016*. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm.

MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017). *Decreto Único de educación No 2105, 14 dic, 2017*. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%202105%20DEL%2014%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202017.pdf>.

MINEDUC, Ministerio de Educación Nacional de Chile (2014). *Estado del Arte de La Educación Parvularia en Chile*. [En línea]. Santiago: Documento oficial. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/parvularia2014/index.html>].

MINEDUC, Ministerio de Educación Nacional de Chile (2016a). *Reporte Nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas*. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC, Ministerio de Educación Nacional de Chile (2016b). *Hoja de Ruta. Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad*. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC, Ministerio de Educación Nacional de Chile (2016c, junio). *Plan de aseguramiento de la calidad escolar 2016 – 2019*. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC, Ministerio de Educación Nacional de Chile (2017a, julio 10). *Entérate de las iniciativas del Gobierno para acompañar en su desarrollo a los más pequeños del país* Santiago: MINEDUC.

MINEDUC, Ministerio de Educación Nacional de Chile (2017b). *Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016*. Santiago: MINEDUC

Minujin, A., Bagnoli, V., Osorio, A. M. y Aguado, L. F. (2015). *Primera Infancia cómo vamos*. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Editorial Javeriano.

Moss, P. (ed) (2013). *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationship*. New York: Routledge.

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2014). *El trabajo de la OCDE estadístico 2013-2014*. México, D.F.: OCDE Documento oficial.

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017) *Starting Strong. Key OECD indicators on early childhood education and care*. Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-AssetManagement/oecd/education/starting-strong-2017_9789264276116-en#.WdM6amjWzIU.

PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Panorama general Informe sobre Desarrollo Humano*. Nueva York: PNUD Documento Oficial.

Polkki, P.L. y Vornanen, R. H. (2016). Role and Success of Finnish Early Childhood Education and Care in Supporting Child Welfare Clients: Perspectives from Parents and Professionals. *Early Childhood Education Journal* 44, 581–594.

Ponguta, L.A. (2016). *Educación inicial de calidad: por qué es importante, su impacto en el desarrollo de los niños, y por qué es necesaria su medición*. Bogotá, D.C.: Yale School of Medicine.

Raventós, F. y Prats, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización. Nuevos retos para la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20. pp. 19-40.



- Remorini, C. (2013). Estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil en comunidades indígenas de América Latina: contribuciones, omisiones y desafíos. *Perspectiva*, 31(3), 811-840.
- Roselló, P. (2014). *La teoría de las corrientes educativas y otros ensayos* (Julio Luis Berrio, Ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rutanen, N., de Souza, K., Colus, K.M. y Piattoeva, N. (2014). What is Best for the Child? Early Childhood Education and Care for Children under 3 Years of Age in Brazil and in Finland. *International Journal of Early Childhood*, 46. pp. 123-14.
- Sacristán, G. (2012). Tecnología y educación. ¿Qué hay de nuevo? En Hoyos, G. (2012), *Filosofía de la Educación. Enciclopedia Iberoamericana de filosofía* (p. 139, Vol 29). Madrid: Editorial Trotta
- Shonkof, J. P. (2014). Changing the narrative for early childhood investment. *JAMA Pediatrics*, 168(2), 105–106.
- Statistisk sentralbyrå. Statistisk Norway (2018). *Cambios de población y población*. Oslo: Oficial Recuperado de <https://www.ssb.no/statbank/table/07459/tableViewLayout1/?rxid=dcf95060-005b-4e81-9f6d-45e8b591836a>
- Tonge, K. L., Jones, R. A., y Okely, A. D. (2019). Quality Interactions in Early Childhood Education and Care Center Outdoor Environments. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 31-41.
- Treviño, E., Toledo, G., y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora Preschool Education Quality: Teacher Practices and the Path to Improvement. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50, 40-62.
- UDIR, Utdanningsdirektoratet, Dirección de Educación de Noruega (2017a). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: UDIR Documento oficial.
- UDIR, Utdanningsdirektoratet, Dirección de Educación de Noruega, (2017b). *Hva er kvalitetsutvikling i barnehagen?* Oslo: UDIR.
- UDIR, Utdanningsdirektoratet, Dirección de Educación de Noruega, (2018). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: UDIR
- UNESCO y WCECCE (2010). *Atención y educación de la primera infancia. Informe regional. América latina y el caribe*. Moscú: Unesco.
- UNESCO, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *Datos Mundiales de Educación. Noruega. 7a edición*. Oslo: UNESCO.
- UNESCO, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: Salesianos Impresores.
- UNESCO, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al Tercer*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO-UIS (2015) *Manual Operativo CINE 2011. Directrices para clasificar programas nacionales de Educación y certificaciones relacionadas*. Santiago: UNESCO.
- Vargas, J. (2011). Estudio comparativo de estructuras de educación y atención a la infancia en siete países: Australia, Bélgica, Brasil, Canadá, Cuba, Francia y Perú. *Educación*, 20(39), 93-113.
- Villaseñor, P. (13 de junio de 2017). ¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes? [*Mensaje en un blog*]. Voces Perspectivas del Desarrollo. Recuperado de <http://blogs.worldbank.org/voices/es/como-pueden-los-maestros-fomentar-o-impedir-el-desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-en-sus-estudiantes>.
- Viniegra-Velázquez L. (2008). Hacia un nuevo paradigma de la educación. *Revista de Investigación Clínica*, 60 (4). pp. 337-355. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/revinvcli/nn-2008/nn084i.pdf>



Viniegra-Velázquez, L (2016). Educación y proyecto vital en un mundo en colapso civilizatorio. Parte I. *Investigación en Educación Médica*, 5(19). pp. 199-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349746529009.pdf>

Viniegra-Velázquez, L (2017). La educación en nuestro tiempo: ¿competencia o aptitud? El caso de la medicina. Parte I. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 74(2). pp.164 – 172. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/1665-1146-bmim-74-02-00164.pdf>

Vrinioti, K. (2016, august 16-19): *A Comparison of the National Preschool Curricula in Greece and Iceland* (Conference) 24rd Conference of the Comparative Education Society in Europe (CESE). Uppsala, Sweden.

Weinstein, J. y Muñoz, G. (2009). La Reforma Educacional en el punto de quiebre. En C. Bascuñan, (Ed.), *Más acá de los sueños, más allá de lo posible. La Concertación en Chile* (299-341). Santiago: LOM.

Datos de autoría

Mery Luz Pacheco-Bohórquez

Becaria doctoral de la Gobernación de Bolívar “Bolívar Gana Con Ciencia” de Colombia en el Doctorado en Educación de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia; Magíster en Educación con énfasis en Cognición y Educación, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia; Licenciada en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Experiencia profesional en primera infancia como docente, coordinadora y asesora pedagógica de Hogares de Bienestar Familiar e Instituciones Educativas y como docente universitaria e investigadora, par evaluadora en encuentros de investigación y asesora de trabajos de grado. Sus líneas de investigación están relacionadas con la práctica pedagógica, las políticas en primera infancia, modelos educativos, currículo y didáctica y educación artística en la primera infancia.

meryp@uninorte.edu.co

Mónica Borjas

Doctora en Diseño Curricular y Evaluación Educativa de la Universidad de Valladolid (España); Especialista en la Enseñanza de las Ciencias de la Universidad del Atlántico; Licenciada en educación con énfasis en Biología y Química de la Universidad del Atlántico. Actualmente es docente investigadora de la Universidad del Norte; coordinadora del Grupo de Investigación Cognición y Educación del Instituto de Estudios en Educación – IESE y docente del Departamento de Educación de la Universidad del Norte. Sus líneas de docencia e investigación se relacionan con el diseño curricular, la evaluación formativa, la ludoevaluación y la formación inicial del docente.

Javier Rodríguez Torres

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Alcalá (España) en la línea de formación del profesorado y TIC. Además de maestro de Educación Infantil y Primaria con varias especialidades; Máster de Psicología Escolar en la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación ciberimaginario-UCLM (<https://ciberimaginario.es>). En la actualidad es Director Académico de Economía y Planificación de la Universidad de Castilla – La Mancha. También es coordinador del Máster de Secundaria en el Campus de Toledo y director del postgrado de Discapacidad, Inclusión y Ciudadanía, Nuevos Enfoques (ya en la 5ª Ed.). Las líneas de investigación, con respecto a las TIC, son: integración curricular, las diferencias de género en inclusión y currículo y los discursos de poder –saber que se generan en el uso y aplicación de las tecnologías.

Fecha de recepción: 15/12/2019

Fecha de aceptación: 1/12/2020

