

English → Spanish



Comenzando Fuerte VI: Apoyando Interacciones Significativas en la Educación y el Cuidado de la Primera Infancia compra este libro



- Descargos de responsabilidad
- 1. Tendencias que configuran la educación y el cuidado de la primera infancia
  - Introducción
  - El reconocimiento del valor de la educación y el cuidado de la primera infancia es generalizado
  - Las interacciones definen la educación y el cuidado de la primera infancia de alta calidad
  - Satisfacer la creciente demanda de educación y cuidado de la primera infancia y las necesidades de una población cada vez más diversa
  - Reducir las desigualdades sigue siendo un objetivo clave de la educación y el cuidado de la primera infancia de alta calidad
  - La pandemia de COVID-19 agrava las presiones para brindar acceso equitativo a la educación y el cuidado de la primera infancia
  - El plan de estudios y la pedagogía dan forma a las interacciones del personal de ECEC con los niños y las familias
  - Los marcos curriculares sitúan la educación y el cuidado de la primera infancia como la primera etapa de un continuo educativo
  - El personal de educación y atención a la primera infancia gana reconocimiento como profesionales
  - Un fuerte liderazgo en la educación y el cuidado de la primera infancia contribuye a una alta calidad para los niños
  - El COVID-19 impone demandas adicionales a la fuerza laboral de educación y cuidado de la primera infancia y requiere enfoques innovadores para el currículo y la pedagogía
  - Los países adoptan una diversidad de enfoques para la gobernanza y la supervisión de la educación y el cuidado de la primera infancia
  - Referencias

- una \_

- A+
- A-

# 1. Tendencias que configuran la educación y el cuidado de la primera infancia

## Abstracto

Este informe se basa en los hallazgos de la revisión de políticas *de Calidad más allá de las Regulaciones*, que se inició para ayudar a los países y jurisdicciones a comprender y mejorar la calidad en los entornos de educación y cuidado de la primera infancia (EAPI). Este capítulo presenta los hallazgos de la revisión de la política y proporciona un contexto para los resultados presentados en los capítulos siguientes al resumir las cuestiones y tendencias clave en el campo de la EAPI. Se presta atención al currículo y la pedagogía, y al desarrollo de la fuerza laboral como palancas políticas clave para mejorar la calidad, con atención a tres palancas políticas adicionales: gobernanza, estándares y financiación; datos y seguimiento; y la participación de la familia y la comunidad.

## Mensajes clave

- La educación y el cuidado de la primera infancia (EAPI) pueden dar un buen comienzo a todos los niños al brindarles oportunidades y experiencias equitativas que apoyen el desarrollo. La participación en ECEC es típica y universal, o casi universal, en varios países de la OCDE, para niños de 3 a 5 años.
- La pandemia de coronavirus (COVID-19) puede exacerbar la matriculación desigual en ECEC y significar que más niños pierden oportunidades de participar en ECEC. Los niños de familias socioeconómicamente desfavorecidas siguen teniendo menos probabilidades que sus compañeros más aventajados de participar en la EAPI. Además, aunque la matriculación de niños menores de 3 años en EAPI está aumentando, sigue siendo más variable que la participación de niños mayores.
- Hay más variabilidad en los enfoques de la gobernanza, la supervisión y la financiación de la EAPI que en la mayoría de los demás niveles educativos. Los 26 países y 41 jurisdicciones que participaron en el cuestionario de política *de Calidad más allá de las Regulaciones* informaron sobre 56 marcos curriculares diferentes. Proporcionaron información sobre los requisitos de formación del personal y las condiciones de trabajo en más de 120 tipos diferentes de entornos de EAPI.
- A pesar del aumento de la matriculación en EAPI y del reconocimiento del valor de la EAPI de alta calidad, las inversiones en este sector siguen estando por debajo del gasto público para etapas posteriores de la educación.
- Aproximadamente un tercio de los niños que asisten a EAPI en los países de la OCDE están en instituciones privadas, mientras que las instituciones públicas son más comunes en otros niveles educativos.
- El concepto de calidad en ECEC es multidimensional. Las interacciones diarias de los niños a través de sus entornos de EAPI, incluso con otros niños, el personal y los maestros, el espacio y los materiales, sus familias y la comunidad en general, reflejan la calidad de la EAPI que experimentan. Juntas, estas interacciones se conocen como *calidad del proceso* y son clave para apoyar el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de los niños.
- Los marcos curriculares apoyan la calidad de los procesos a través de varios mecanismos, incluidos sus contenidos, rutinas, actividades, recursos y el fomento de las interacciones. Articular un marco curricular y sus vínculos con la pedagogía son estrategias políticas importantes para mejorar la calidad del proceso en ECEC.

- El plan de estudios es una herramienta poderosa para crear alineación y fomentar la coordinación entre las etapas de la educación. La mayoría de los currículos cubiertos en *Calidad más allá de las Regulaciones* incluyen la facilitación de la continuidad y las transiciones entre sus objetivos. Sin embargo, con la excepción de proporcionar materiales informativos para los padres sobre las transiciones, menos de la mitad de los entornos de EAPI cubiertos por los datos emplean sistemáticamente estrategias para apoyar las transiciones.
- El personal de ECEC necesita una sólida preparación inicial, oportunidades para participar en el desarrollo profesional continuo y condiciones de trabajo favorables para participar en interacciones de alta calidad con los niños pequeños. Los líderes de ECEC juegan un papel importante en la configuración de las condiciones y estrategias organizacionales para garantizar la calidad, y ellos mismos necesitan acceso a estructuras de apoyo y capacitación adecuadas para ser más efectivos.

## Introducción

La educación y atención de la primera infancia (EAPI) tiene un gran potencial para los niños, las familias y las sociedades cuando es de alta calidad. Con la ampliación del acceso a la EAPI, los responsables de la formulación de políticas, los profesionales y los investigadores están cambiando su enfoque de ampliar el tamaño del sector a garantizar que todos los niños se encuentren en entornos que apoyen su desarrollo, aprendizaje y bienestar. Los beneficios de una EAPI de alta calidad son muy variados, al igual que los enfoques políticos necesarios para apoyar equitativamente a este sector, que se encuentra en la intersección de la educación, el trabajo, la salud y el bienestar social.

La pandemia de COVID-19 pone de relieve las innumerables formas en que la EAPI es importante para las personas y las sociedades. Incluso cuando las escuelas cerraron para limitar la propagación de COVID-19, en muchos lugares, ECEC continuó operando, brindando servicios continuos al menos para los hijos de trabajadores esenciales (OECD, 2021[1]). Las discusiones sobre la reapertura de las economías dependen de la capacidad de los sistemas de EAPI para apoyar la participación de los padres en la fuerza laboral. En este contexto, es imperativo continuar con el compromiso del gobierno con la calidad para promover el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de los niños durante y después de la crisis, además de apoyar el empleo de los padres.

Las comparaciones internacionales de los sistemas de EAPI brindan información valiosa para informar los desarrollos de políticas y satisfacer la creciente demanda y expectativas de los servicios de EAPI. La *Calidad más allá de las Regulaciones* El proyecto se lanzó para ayudar a los países y jurisdicciones a comprender mejor las diferentes dimensiones de la calidad en ECEC y las políticas que pueden mejorar la calidad, yendo más allá de los estándares y requisitos mínimos. El proyecto y esta publicación se centran en dos áreas de política dentro de ECEC (currículo y pedagogía y desarrollo de la fuerza laboral) que ofrecen grandes oportunidades para que los países aprendan unos de otros, incluso en el contexto de sistemas de ECEC altamente heterogéneos. Además, estas áreas políticas representan aspectos centrales de las experiencias diarias de los niños en ECEC, lo que las hace importantes para comprender la calidad más allá de los complejos sistemas de gobierno y regulación que rodean a ECEC.

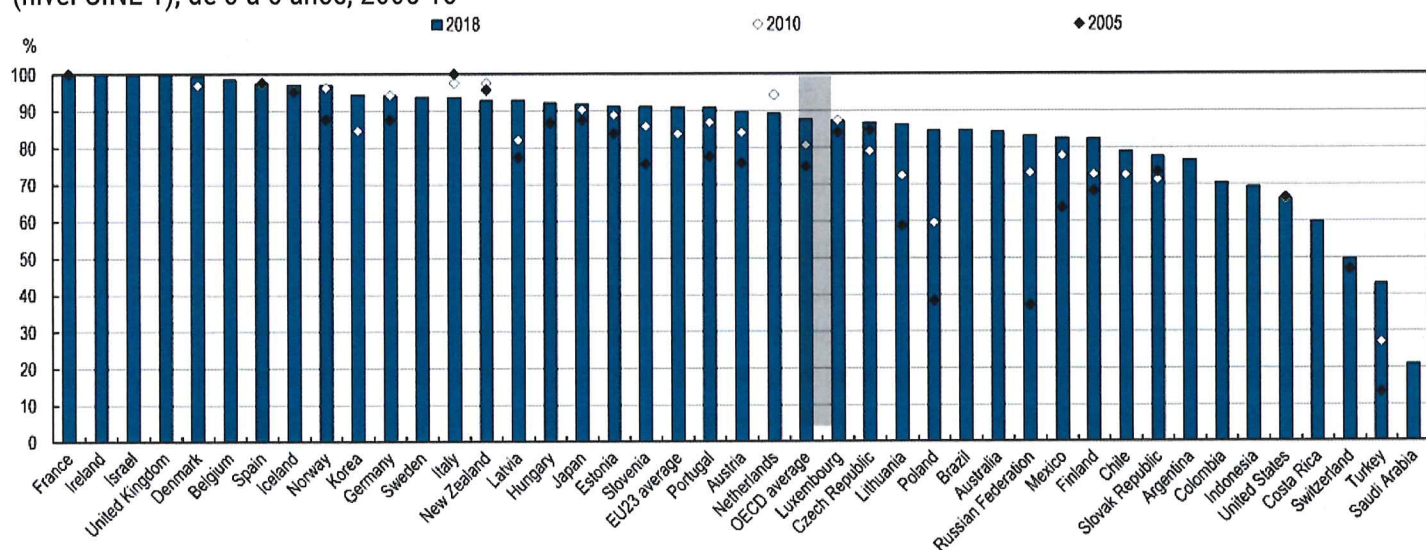
**copia el enlace enlace copiado!**

# El reconocimiento del valor de la educación y el cuidado de la primera infancia es generalizado

Las innovaciones en la investigación y los cambios sociales de las últimas décadas han convergido para generalizar la atención política a la EAPI. Los factores que impulsan esta atención incluyen el reconocimiento del papel de ECEC en el apoyo a los derechos y el bienestar de los niños pequeños, los compromisos con la igualdad de oportunidades para las mujeres en la fuerza laboral y evidencia clara de campos tan diversos como la neurociencia y la economía que demuestra los beneficios de la educación de alto nivel. experiencias de primera infancia de calidad. Los responsables políticos de todo el mundo reconocen las innumerables ventajas de ECEC y, en este contexto, la inscripción en ECEC está creciendo. Entre los niños de 3 a 5 años, la participación en EAPI es típica y universal o casi universal en varios países de la OCDE ( Figura 1.1 ).

Figura 1.1. Evolución de las tasas de matrícula en los servicios de educación y atención a la primera infancia y educación primaria, de 3 a 5 años

Porcentaje de niños matriculados en educación y cuidados de la primera infancia (nivel CINE 0) o educación primaria (nivel CINE 1), de 3 a 5 años, 2005-18



Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de matriculación de niños de 3 a 5 años en 2018.

Fuente: OCDE (2020[2]), *Panorama de la educación 2020: Indicadores de la OCDE*, Tabla B2.2, <https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en>.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934248692>

Los niños pequeños se están desarrollando y aprendiendo rápidamente, sentando las bases para su comprensión del mundo. ECEC puede dar un buen comienzo a todos los niños al proporcionar oportunidades y experiencias equitativas que apoyen el desarrollo, promuevan el bienestar y conecten a las familias entre sí y con los recursos de la comunidad. La participación en ECEC está vinculada con beneficios tanto a corto como a largo plazo que varían en todos los dominios. A corto plazo, estos beneficios incluyen brindarles a los niños oportunidades para disfrutar explorando sus propios intereses y capacidades crecientes mientras desarrollan un sentido de pertenencia. Además, ECEC ayuda a garantizar que los niños tengan las habilidades y la confianza para hacer una transición sin problemas a la escuela primaria. Las familias y la sociedad también se benefician de la EAPI a corto plazo, en particular a través de una mayor participación de los padres en el mercado laboral.

El aprendizaje temprano y el desarrollo de los niños están estrechamente conectados entre dominios. Las habilidades cognitivas, sociales y emocionales y de autorregulación crecen juntas durante la primera infancia, y las ganancias en un área contribuyen al crecimiento simultáneo y futuro en otras áreas (OECD, 2020[3]). La participación en EAPI de alta calidad apoya el desarrollo de los niños en todas estas áreas, con implicaciones para el aprendizaje más allá de la primera infancia. Por ejemplo, los niños de Dinamarca que participaron en EAPI de mayor calidad obtuvieron mejores resultados en un examen escrito al final de la educación secundaria inferior (diez años después de su participación en EAPI) que sus compañeros cuyas experiencias de EAPI fueron de menor calidad (Bauchmüller, Gørtz y Rasmussen, 2014[4]). Del mismo modo, los resultados del Reino Unido muestran que la participación en EAPI de mayor calidad se asocia con un mejor rendimiento al final de la educación obligatoria, lo suficiente como para implicar un aumento del 4,3 % en los ingresos brutos de por vida por persona (Cattan, Crawford and Dearden, 2014[5]). Además de los beneficios educativos y económicos, la EAPI de calidad puede apoyar el bienestar social y emocional: en una muestra de los Estados Unidos, a los 15 años, los adolescentes reportaron menos problemas emocionales y de comportamiento cuando habían participado en EAPI de mayor calidad (Vandell et al., 2010[6]).

A más largo plazo, la participación en EAPI predice positivamente el bienestar en una variedad de indicadores en la edad adulta, incluida la salud física y mental, el nivel educativo y el empleo (Belfield et al., 2006[7]; Campbell et al., 2012[8]; García et al., 2020[9]; Heckman y Karapakula, 2019[10]; Heckman et al., 2010[11]; Karoly, 2016[12]; Reynolds y Ou, 2011[13]). Además de estos beneficios para las personas, las sociedades se benefician a largo plazo a través de una mayor participación en el mercado laboral e ingresos, una mejor salud física y menores costos de atención médica, y una menor participación en actividades delictivas a lo largo del curso de la vida de las personas que participan en EAPI de alta calidad (Recuadro 1.1).

### Recuadro 1.1. La investigación destaca los beneficios de la participación en la educación y el cuidado de la primera infancia

Décadas de investigación demuestran los beneficios a corto y largo plazo de la educación y el cuidado de la primera infancia (EAPI) de alta calidad. Aunque ningún estudio individual puede responder a todas las preguntas relevantes sobre la EAPI y el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de los niños, la evidencia de diferentes tipos de estudios proporciona una imagen sólida de los resultados asociados con la participación en la EAPI. La investigación resumida aquí brinda ejemplos de diferentes enfoques metodológicos para estudiar la EAPI y los resultados de los niños, destacando los estudios que han sido influyentes para informar las políticas.

## Estudios longitudinales: Proyecto Educación Preescolar, Básica y Secundaria Efectiva (EPPSE)

Más de 3 000 niños, sus familias y escuelas participaron en este estudio longitudinal en el **Reino Unido** (Inglaterra) que comenzó en 1997. Se tomaron muestras de niños de una variedad de entornos de EAPI donde se recopiló información sobre la calidad a través de observaciones. Se reclutó un grupo de comparación de niños que no asistieron a ECEC al ingresar a la escuela. Los investigadores siguieron a toda la muestra de niños hasta los 16 años. Los hallazgos muestran la importancia perdurable de las experiencias de EAPI durante la niñez y la adolescencia: cualquier participación en EAPI, la mayor duración de la participación en EAPI y la mejor calidad de los entornos de EAPI fortalecen el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar holísticos de los niños. ser, más allá de las características individuales y familiares (Silva et al., 2004[14]). Por ejemplo, asistir a la EAPI durante más tiempo se asoció con que los estudiantes tuvieran más de cuatro veces más probabilidades de seguir una educación académica superior en comparación con una vía de formación profesional al final de la educación obligatoria (Taggart et al., 2015[15]). Es importante destacar que los hallazgos del

EPPSE muestran que, a pesar de que la ventaja de la participación en la EAPI se desvanece en los puntajes de las pruebas durante los niveles intermedios de educación, las personas que asistieron a programas de EAPI de mayor calidad mostraron un rendimiento académico más sólido y mejores habilidades sociales y emocionales a los 16 años (Cattan, Crawford y Dearden) . , 2014[5]). Aunque los resultados son estrictamente correlacionales, los estudios longitudinales como EPPSE son importantes para comprender cómo las familias con diferentes características se relacionan con los sistemas de EAPI y las trayectorias de desarrollo posteriores de los niños.

## Estudios de asignación aleatoria: Preescolar Perry

El Proyecto Preescolar Perry se implementó en los **Estados Unidos** en la década de 1960 e involucró a 123 niños afroamericanos de bajos ingresos. De estos niños, 58 fueron asignados al azar para recibir un programa preescolar de alta calidad y visitas domiciliarias. A pesar de la pequeña muestra, este estudio es notable por varias razones. En primer lugar, todavía se sigue a los participantes del estudio, lo que proporciona una perspectiva a largo plazo sobre la participación en EAPI. En segundo lugar, el programa utilizó un diseño experimental, con asignación aleatoria de niños a los grupos de tratamiento y control. Este diseño de investigación permite llegar a conclusiones sólidas sobre los efectos causales de ECEC en los resultados más adelante en la vida. Aunque los participantes del estudio tuvieron muchas experiencias entre la primera infancia y las evaluaciones en la edad adulta, el único factor que los distingue sistemáticamente es su estado en los grupos de tratamiento frente a los de control. (Heckman et al., 2010[11]) . En particular, la participación en EAPI de alta calidad también parece transferirse a la segunda generación, y los hijos de los participantes del programa también se benefician (Heckman and Karapakula, 2019[16]) .

## Experimentos naturales: un metanálisis

Investigadores de los **Países Bajos** realizaron un metanálisis de estudios que evaluaron los efectos de la EAPI universal en los resultados de los niños realizados entre 2005 y 2017 en **Australia** , **Canadá** , **Reino Unido** (Inglaterra), **Francia** , **Alemania** , **España** y los **Estados Unidos** (Van Huizen y Plantenga , 2018[17]). Todos los estudios incluidos en el análisis aprovecharon los experimentos naturales, por ejemplo, utilizando la variación regional en el momento de la expansión de la EAPI o comparando a los niños que participaron un año antes que sus compañeros de edad cercana debido a los estrictos umbrales de elegibilidad por edad. Este enfoque de investigación explica mejor la selección de familias en EAPI (es decir, no todas las familias tienen la misma probabilidad de inscribir a sus hijos en EAPI) de lo que es posible en estudios correlacionales como EPPSE, por ejemplo. También brinda una evaluación del valor de la EAPI universal, en lugar de los programas específicos (es decir, programas que sirven solo a algunos segmentos de la población por diseño) como Perry Preschool. Los resultados de este análisis destacan la heterogeneidad en los hallazgos de los estudios de ECEC universal, y, en particular, muestran resultados contradictorios sobre la importancia de la edad de inicio de la EAPI. Sin embargo, los resultados también muestran que la EAPI de alta calidad (definida por la proporción entre el personal y los niños y los requisitos educativos del personal) y la provisión pública de EAPI (frente a la privada) conducen consistentemente a mejores resultados para los niños. Además, los niños de hogares socioeconómicamente desfavorecidos muestran mayores beneficios de la participación en la EAPI universal que sus pares más favorecidos.

Fuente: Cattan, S., C. Crawford y L. Dearden (2014[5]) , "Los efectos económicos de la educación preescolar y la calidad", <http://dx.doi.org/10.1920/re.ifs.2014.0099> ; Heckman, J. y G. Karapakula (2019[16]) , "Externalidades intergeneracionales e intrageneracionales del Proyecto Preescolar Perry", [hceconomics.org](http://hceconomics.org) ; Heckman, J. et al. (2010[11]) , "La tasa de rendimiento del programa preescolar HighScope Perry", <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001> ; Sylva, K. et al. (2004[14]) , "Proyecto de Provisión Efectiva de Educación Preescolar (EPPE): Hallazgos desde Preescolar hasta el final de la Etapa Clave 1", <https://dera.ioe.ac.uk/18189/2/> SSU-

SF-2004-01.pdf; Taggart, B. et al. (2015[15]) , *Proyecto de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria Eficaz (EPPSE 3-16+): Cómo la educación preescolar influye en los logros y resultados de desarrollo de los niños y jóvenes a lo largo del tiempo*, <https://assets.publishing.service>

.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\_data/file/455670/RB455\_Effective\_pre-school\_primary\_and\_secondary\_education\_project.pdf.pdf ; Van Huizen, T. y J. Plantenga (2018[17]) , “¿Se benefician los niños de la educación y el cuidado universales de la primera infancia? Un metanálisis de evidencia de experimentos naturales”, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001> .

A pesar del aumento de la matriculación en EAPI y del reconocimiento del valor de la EAPI de alta calidad, las inversiones en este sector siguen siendo inferiores a las de las etapas posteriores de la educación. En promedio, en 2017, los países de la OCDE gastaron el 0,86 % del producto interno bruto (PIB) en EAPI en comparación con el 1,46 % y el 1,95 % del PIB en educación primaria y secundaria, respectivamente ( OECD, 2020[2]). En algunos países, la educación preescolar tiene una duración más corta que la educación primaria, lo que podría justificar gastos generales más bajos; sin embargo, la proporción del gasto privado en el gasto total es mayor para la educación preprimaria que para la educación primaria, destacando la brecha entre el financiamiento que se necesita en el sector y las inversiones públicas. Además, tras el aumento de las inversiones en EAPI a principios del siglo XXI, los gastos en EAPI se estabilizaron, o incluso disminuyeron en muchos países, entre 2013 y 2017, incluso en el contexto del crecimiento económico general durante este período (OCDE, 2006[18] ] ; 2020[2]). A medida que los formuladores de políticas se comprometan a implementar la EAPI de alta calidad mediante la creación de sistemas que vayan más allá de regular las características básicas de la EAPI, estos problemas de gasto requerirán una atención continua.

El papel destacado de las instituciones privadas en el sector de la EAPI destaca aún más las diferencias con las etapas posteriores de la educación. Aproximadamente un tercio de los niños que asisten a la EAPI en los países de la OCDE están en instituciones privadas, mientras que las instituciones públicas son más comunes en todos los demás niveles de educación (excepto en la educación postsecundaria no terciaria; Figura 1.2 ) . La dependencia de instituciones privadas para brindar EAPI puede permitir una expansión más rápida de la oferta de entornos de EAPI de lo que sería posible para los gobiernos por sí solos. Al mismo tiempo, el control y la gobernanza de los entornos privados pueden presentar desafíos para garantizar un acceso equitativo y asequible a una EAPI de alta calidad para todos los niños, incluso cuando las instituciones privadas reciben financiación pública.

El porcentaje medio de niños en EAPI en entornos privados en los países de la OCDE oculta una variación importante tanto dentro de los niveles de EAPI como entre países. En cuanto a los niveles de EAPI, es mucho menos probable que los niños menores de 3 años asistan a entornos públicos de EAPI que los niños en educación preescolar. Sin embargo, en los países que dependen en gran medida de la oferta privada de EAPI, el sector privado también es responsable de la mayor parte de la educación preescolar. Por ejemplo, más de las tres cuartas partes de los niños que asisten a la educación preescolar se encuentran en entornos privados en **Australia , Irlanda , Japón , Corea y Nueva Zelanda** (OECD, 2020[2]) .

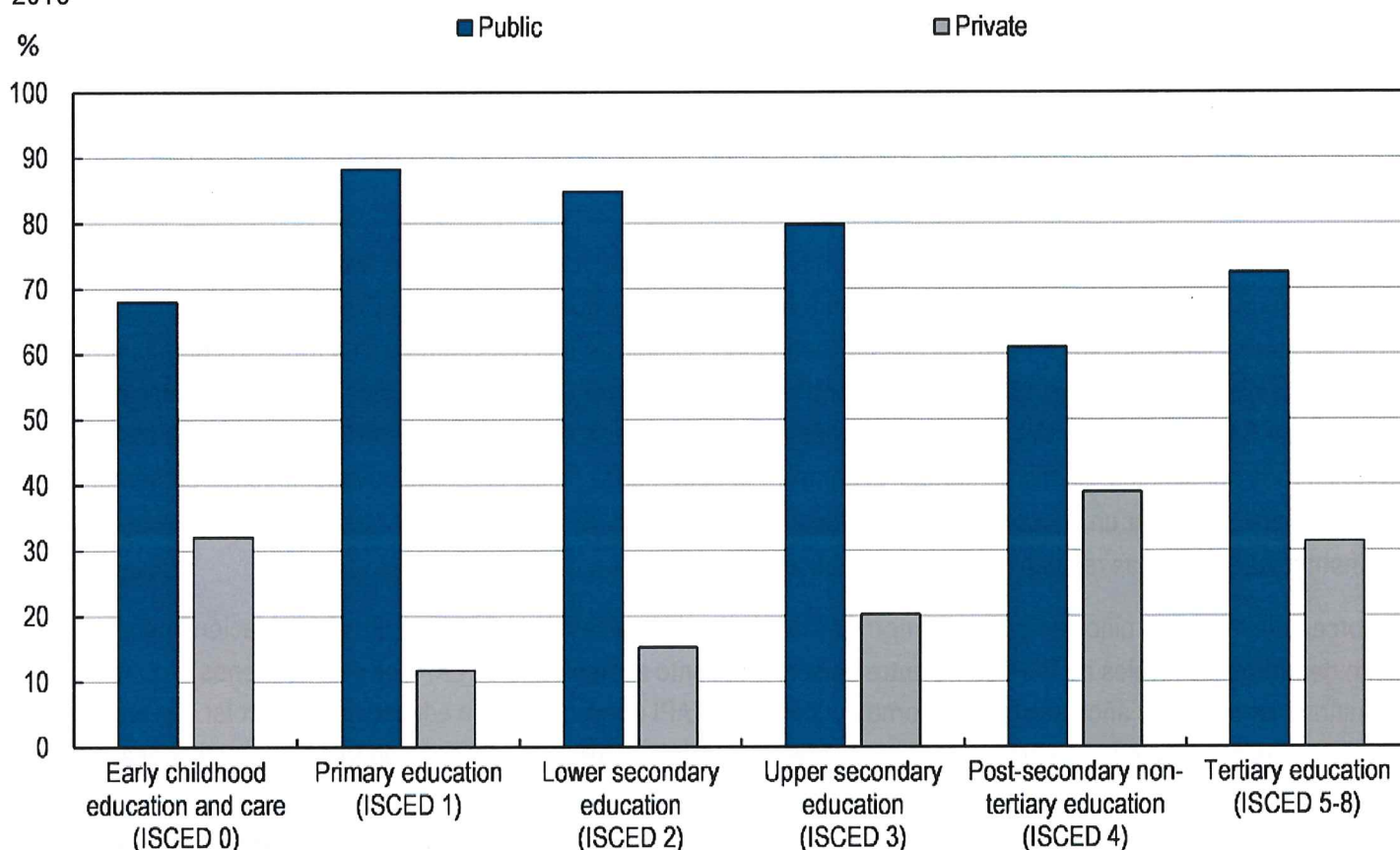
El gasto por niño en la educación preescolar es similar al gasto por alumno en la escuela primaria, pero inferior al gasto por alumno en los niveles superiores de educación en los países de la OCDE (OCDE, 2020[2]) . Inversiones más sólidas por niño permiten condiciones que respaldan una alta calidad, pero deben sopesarse frente a la cantidad de niños atendidos en el sistema de EAPI (Bowne et al., 2017[19]) . Por ejemplo, clases más pequeñas y proporciones niños-personal más favorables pueden ayudar al personal a interactuar de manera efectiva con niños individuales. Sin embargo, los costos de aumentar la dotación de personal deben equilibrarse con otras estrategias para mejorar la calidad, como inversiones en capacitación y desarrollo profesional del personal.

Los gastos por niño en la educación preescolar varían mucho entre los países de la OCDE ( Figura 1.3 ). Varios países, en particular los países nórdicos, combinan fuertes inversiones por niño con un acceso generalizado a la EAPI (OECD, 2020[20]) . Sin embargo, las diferencias en los gastos por niño en EAPI entre países no reflejan necesariamente una menor priorización de este sector en su conjunto. Por ejemplo, los gastos por niño en EAPI **de Israel** están por debajo del promedio de la OCDE, pero su gasto en educación preescolar fue del 0,96 % del PIB en 2017, muy por encima del promedio de la OCDE del 0,63 % ( OECD, 2020[2]). Los menores gastos por niño en Israel reflejan la inscripción generalizada de niños pequeños en EAPI, en particular entre los niños menores de 3 años. Los países necesitan diferentes políticas y enfoques de inversión para garantizar una EAPI de alta calidad, teniendo en cuenta los contextos pertinentes y las políticas relacionadas, como la fuerza laboral de las mujeres. participación y acceso a la licencia parental.

copia el enlace enlace copiado!

Figura 1.2. Porcentaje de matrícula por tipo de institución y nivel educativo (2018)

Matriculación promedio de niños/estudiantes en entornos educativos públicos y privados en los países de la OCDE, 2018



Fuente: OCDE (2020[2]) , *Panorama de la educación 2020: Indicadores de la OCDE* , <https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en> .

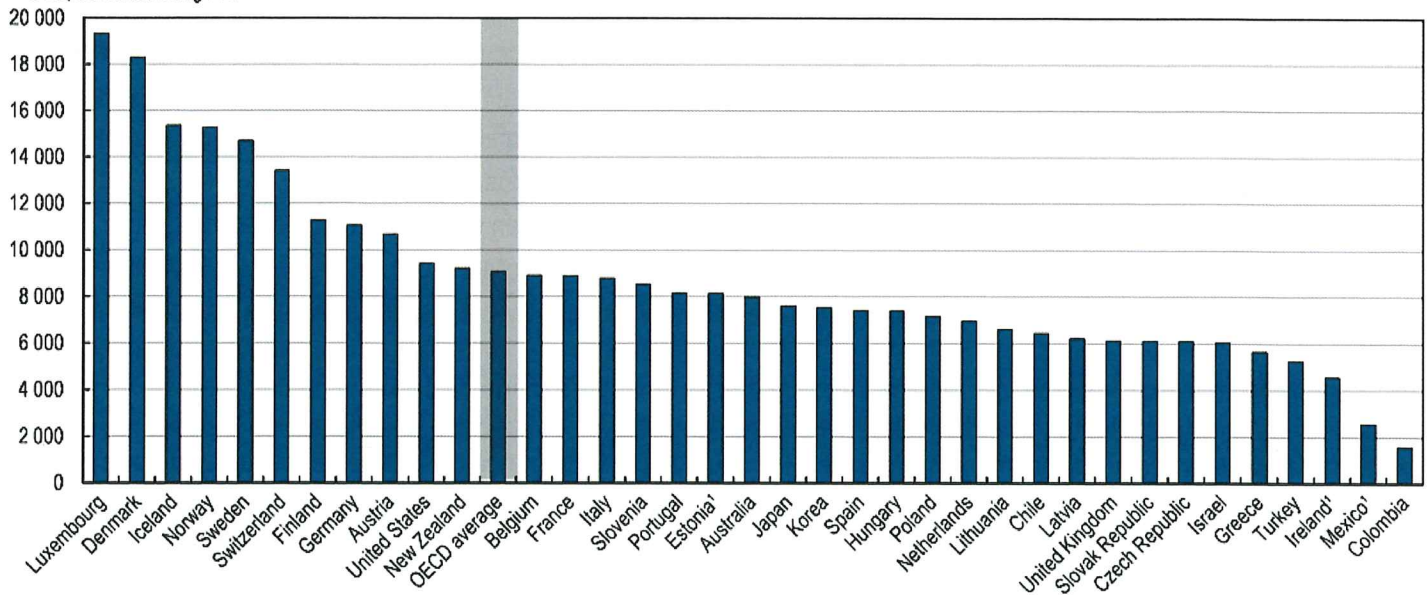
StatLink <https://doi.org/10.1787/888934248711>

copia el enlace enlace copiado!

Figura 1.3. Gasto total en educación preescolar

Gasto total en educación preprimaria para niños de 3 a 5 años, 2017

Annual expenditure per child in  
USD, converted using PPP



1. Los datos incluyen gastos tanto en desarrollo educativo de la primera infancia (nivel CINE 01) como en educación preescolar (nivel CINE 02) para niños de 3 a 5 años.

Nota: Se incluyen instituciones públicas y privadas.

Los países están clasificados en orden descendente de gasto anual por niño en USD, convertidos utilizando la paridad del poder adquisitivo (PPA).

Fuente: OCDE (2020[2]), *Panorama de la educación 2020: Indicadores de la OCDE*, <https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en>.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934248730>

## copia el enlace copiado!

# Las interacciones definen la educación y el cuidado de la primera infancia de alta calidad

Los formuladores de políticas quieren comprender mejor los éxitos de las inversiones públicas en los primeros años y también identificar áreas de mejora. La investigación subraya constantemente la importancia de garantizar que la EAPI sea de alta calidad para apoyar el bienestar de los niños y darse cuenta de los numerosos beneficios de centrarse en este período del curso de la vida. Aunque el concepto de calidad en ECEC es multidimensional, la convergencia en los resultados de la investigación de varios países sugiere algunos aspectos centrales de la calidad (Edwards, 2021[21]; OECD, 2018[22]; Melhuish et al., 2015[23]). Específicamente, las interacciones diarias de los niños a través de sus entornos de EAPI, incluso con otros niños, el personal y los maestros, el espacio y los materiales, sus familias y la comunidad en general, reflejan la calidad de la EAPI que experimentan. Juntas, estas interacciones se conocen como *calidad del proceso*.

La calidad del proceso en entornos de EAPI está directamente relacionada con el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de los niños (OECD, 2018[22]). Sin embargo, la calidad del proceso depende de múltiples factores, lo que presenta desafíos para las soluciones normativas y políticas. Los aspectos de la calidad de la EAPI que son objetivos tradicionales de las políticas, como la proporción de niños por personal, el tamaño de los grupos, el tamaño físico de los entornos, los marcos curriculares y las calificaciones mínimas del personal, crean condiciones para respaldar una buena calidad del

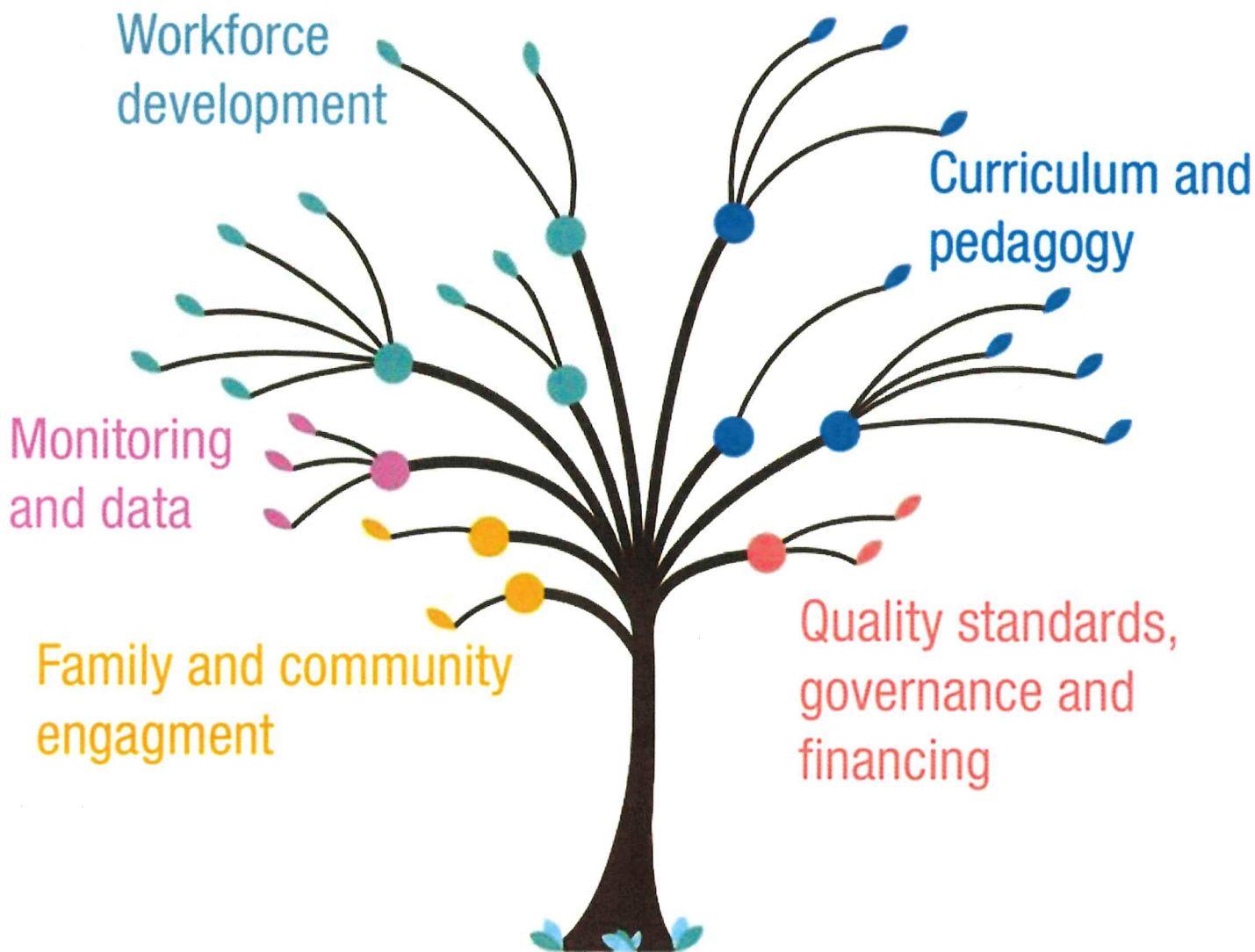
proceso (Burchinal, 2018[24] ; OECD , 2018[22] ; Pianta, Downer y Hamre, 2016[25]). Estos aspectos de la calidad de la EAPI, a menudo conocidos como calidad estructural, no son, por sí solos, suficientes para garantizar una alta calidad del proceso y promover el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de los niños. Además de los aspectos estructurales de la calidad de la EAPI, los factores que dan forma a las interacciones de los niños en sus entornos de EAPI incluyen la capacidad del personal para adaptarse a las necesidades e intereses individuales de los niños, la participación en diferentes tipos de actividades a lo largo del día, la continuidad de los miembros del personal a lo largo del día y del año, y las características de los propios niños, como el temperamento, que importan en cómo los niños individuales experimentan el mismo salón de clases o grupo de juego. Con todos estos factores contribuyendo a las experiencias diarias de los niños, la calidad del proceso puede ser difícil de evaluar y cuantificar, especialmente a gran escala.

La naturaleza compleja de la calidad en ECEC requiere soluciones políticas multifacéticas. Este informe se basa en un marco conceptual para analizar los principales impulsores de la calidad del proceso resumidos en la Figura 1.4 . Las políticas fundamentales para construir sistemas de EAPI que puedan fomentar la calidad del proceso se agrupan en cinco áreas amplias: gobernanza, estándares y financiación; currículo y pedagogía; desarrollo de la fuerza laboral; datos y seguimiento; y participación de la familia y la comunidad (OCDE, 2012[26]) . La *Calidad más allá de las Regulaciones* El proyecto se centra en aspectos clave del currículo y la pedagogía (marcos y objetivos del currículo; diseño e implementación del currículo; enfoques pedagógicos) y el desarrollo de la fuerza laboral (entrenamiento del personal; condiciones de trabajo; contenido de la capacitación del personal) que respaldan de cerca las interacciones de alta calidad en entornos de EAPI. . La importancia transversal de la participación de la familia y la comunidad, y del monitoreo y los datos se observa en muchas de las políticas específicas investigadas a través del proyecto.

Aunque la gobernanza, los estándares y la financiación no son un enfoque explícito de la *Calidad más allá de las Regulaciones* project, they are considered the foundation for all other policies to support quality in ECEC. Without a strong foundation, the broad scope of policies necessary to enhance process quality and foster children's well-being are unlikely to be sustainable and successful. For example, ensuring consistent funding for ECEC services allows growth in other policy areas, such as around delivering staff training. Understanding the basis for ECEC policy through governance, standards and funding is essential for ensuring that other policy levers successfully support process quality. This aspect of ECEC policy is also critical for comparing other policy approaches across jurisdictions and countries, given the wide variation in ECEC systems.

copy the linklink copied!

Figura 1.4. Cinco áreas de política para apoyar la educación y el cuidado de la primera infancia de alta calidad  
Marco de revisión de la política *de Calidad más allá de las Regulaciones*



Fuente: *Comenzando fuerte: mapeo de la calidad en la educación y el cuidado de la primera infancia*, <https://quality-ecec.oecd.org>.

copia el enlace enlace copiado!

#### Recuadro 1.2. El proyecto *Calidad más allá de las Regulaciones*

La revisión de la política *de Calidad más allá de las Regulaciones* se inició para ayudar a los países y jurisdicciones a comprender mejor las diferentes dimensiones de la calidad en la educación y el cuidado de la primera infancia (EAPI), centrándose en la calidad del proceso en particular. La primera fase del proyecto culminó con una revisión de la literatura y un metanálisis de los vínculos entre las diferentes dimensiones de la calidad y el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de los niños, publicado bajo el título *Engaging Young Children* (OECD, 2018[22]).

La segunda fase del proyecto se basa en esta base de investigación para abordar la pregunta general: ¿Cómo pueden las políticas mejorar la calidad del proceso y el desarrollo infantil y cuáles son buenos ejemplos de estas políticas? Para abordar esta pregunta, se invitó a los países de la Red de Educación y Cuidados de la Primera Infancia de la OCDE a compartir información sobre políticas relevantes completando un cuestionario. Veintiséis países respondieron a esta invitación, lo que resultó en una rica base de datos de información sobre los sistemas de EAPI de todo el mundo y sus esfuerzos para promover la EAPI de alta calidad a partir del año 2019.

Además, seis países (Australia, Canadá, Irlanda, Japón, Luxemburgo y Suiza) participaron en el proyecto *Calidad más allá de las Regulaciones* completando informes detallados de antecedentes de países. Estos informes fueron realizados por los gobiernos nacionales, así como por los gobiernos provinciales de Canadá. Los informes se basaron en un marco

común desarrollado por la OCDE para facilitar el análisis comparativo y maximizar las oportunidades para que los países y jurisdicciones aprendan unos de otros. Los informes de antecedentes de los países complementan la información recopilada en el cuestionario de políticas. Juntas, estas dos fuentes proporcionan los datos para los principales análisis presentados en esta publicación.

## **copia el enlaceenlace copiado!**

# **Satisfacer la creciente demanda de educación y cuidado de la primera infancia y las necesidades de una población cada vez más diversa**

Garantizar que los sistemas de EAPI brinden alta calidad para satisfacer la creciente demanda y abordar las necesidades de los diferentes segmentos de la población es un desafío para los gobiernos. Las necesidades de diversas familias, incluidas aquellas con niños muy pequeños, niños con educación especial o necesidades adicionales, inmigrantes, refugiados y familias de minorías lingüísticas, y familias de diferentes orígenes socioeconómicos, abarcan múltiples áreas de políticas. Se requieren estrategias innovadoras para promover la coherencia y la coordinación entre políticas y servicios. Más allá de proporcionar un suministro suficiente de ECEC para satisfacer la demanda, el sector también debe brindar estos servicios de una manera holística que responda a la diversidad de niños y familias.

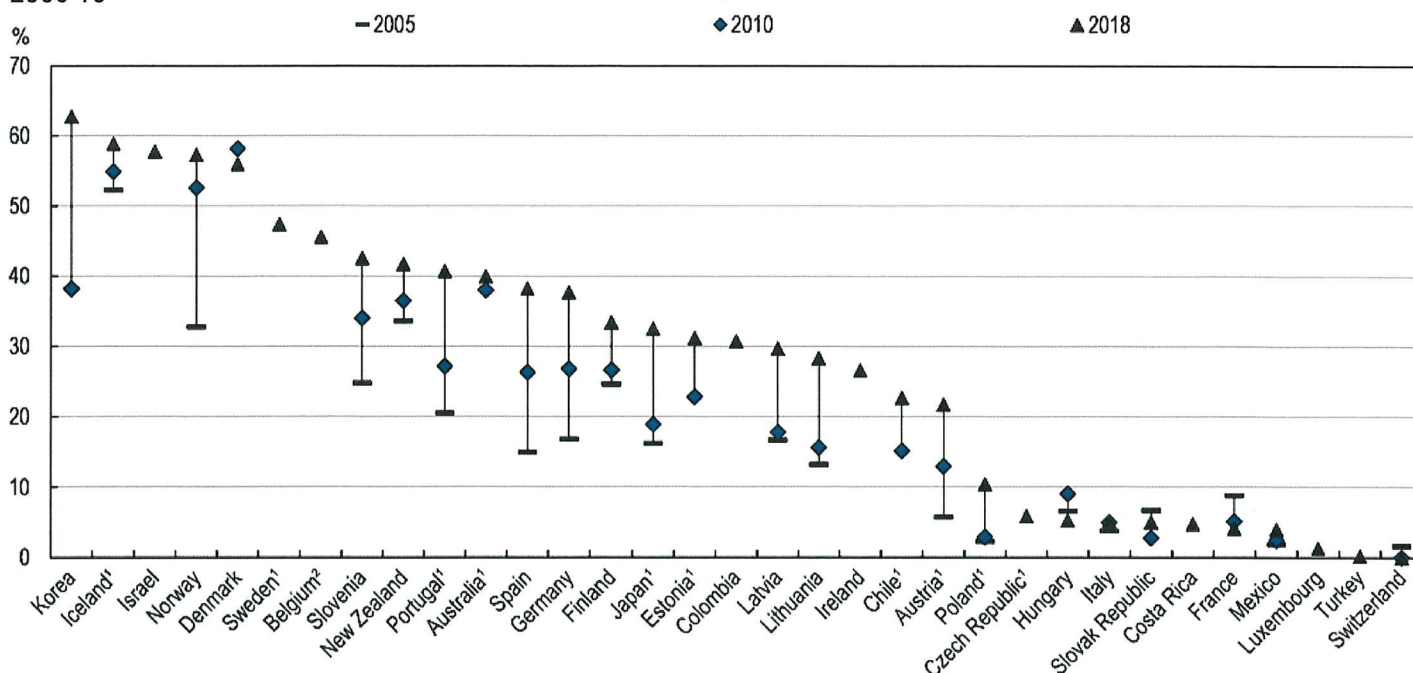
La asociación con las familias y las comunidades para identificar las necesidades y las barreras a la participación en ECEC es clave para enfrentar con éxito los desafíos de atender a niños cada vez más diversos. Los padres son los primeros maestros de los niños, y las sólidas alianzas entre las familias y la EAPI promueven el desarrollo social y cognitivo de los niños (Cadima et al., 2020[27]). La capacidad de los entornos educativos para apoyar la participación familiar también está estrechamente relacionada con el aprendizaje y el bienestar de los niños (Ma et al., 2016[28]). Aunque es esencial a lo largo de la trayectoria educativa de los niños, la cooperación entre las familias y la EAPI es especialmente importante en los primeros años.

El sector de EAPI para niños menores de 3 años destaca, en particular, la intersección de políticas en torno a la participación de los padres en el mercado laboral y los beneficios de la educación y el cuidado más allá de la familia para niños muy pequeños. La matriculación de niños menores de 3 años en EAPI está aumentando en los países de la OCDE (Figura 1.5). Aunque sigue siendo más variable que la participación de los niños de 4 o 5 años, el crecimiento de la matriculación en EAPI entre los niños menores de 3 años puede ejercer presión sobre los sistemas que están financiados y diseñados para involucrar principalmente a niños en edad preescolar. Los niños menores de 3 años están creciendo y aprendiendo a un ritmo más rápido que en cualquier otro momento de sus vidas, incluida la adquisición de habilidades lingüísticas tempranas y el desarrollo de una movilidad independiente. Los rápidos cambios característicos de este grupo de edad requieren que los entornos de EAPI se adapten específicamente a las necesidades cambiantes de estos niños. A esta edad, la integración del cuidado y la educación es primordial, ya que las actividades rutinarias de cuidado (p. ej., comidas, cambio de pañales) requieren mucho tiempo, pero son ocasiones significativas para apoyar el bienestar, el desarrollo positivo y el aprendizaje temprano de los niños. (Cadima et al., 2020[27]). El personal de EAPI bien capacitado con el espacio apropiado y los recursos adecuados puede proporcionar entornos e interacciones enriquecedores a través de los cuales los niños muy pequeños tienen oportunidades de desarrollarse en los dominios sensoriomotor, lingüístico y social.

**copia el enlaceenlace copiado!**

**Figura 1.5. Cambio en las tasas de matriculación de niños menores de 3 años en centros de atención y educación de la primera infancia que cumplen los criterios del nivel 0 de la CINE**

## Porcentaje de niños menores de 3 años matriculados en educación y cuidados de la primera infancia (nivel CINE 0), 2005-18



1. Las tasas de matriculación incluyen la participación tanto en el Nivel 0 de la CINE como en los servicios de EAPI fuera del alcance del Nivel 0 de la CINE porque no cumplen con todos los criterios de la CINE.

2. Las tasas de matriculación en el nivel 0 de CINE están subestimadas, ya que solo la Comunidad flamenca de Bélgica ha informado datos sobre el nivel 1 de CINE.

Notas: Para ser clasificados en el nivel CINE 0, los servicios de EAPI deben: 1) tener propiedades educativas intencionales adecuadas; 2) estar institucionalizado (generalmente en la escuela o institucionalizado de otra manera para un grupo de niños); 3) tener una intensidad de al menos 2 horas diarias de actividades educativas y una duración de al menos 100 días al año; 4) tener un marco normativo reconocido por las autoridades nacionales pertinentes (por ejemplo, plan de estudios); y 5) contar con personal capacitado o acreditado (por ejemplo, requisito de calificaciones pedagógicas para los educadores). En varios países, los entornos de EAPI para niños menores de 3 años no están clasificados de acuerdo con la designación del Nivel 0 de la CINE (p. ej., Francia, Luxemburgo, Suiza). En estos países,

*Countries are ranked in descending order of the enrolment rate in early childhood education and care settings in 2018.*

Source: OECD (2020[2]), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, <https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en>.

*StatLink* <https://doi.org/10.1787/888934248749>

Even with increasing enrolment, demand for ECEC for this young age group can outpace supply, resulting in waiting lists for services (OECD, 2020[29]). As a result, families often must choose between forgoing labour force participation or placing children in settings of uncertain quality, including informal or unregulated settings (OECD, 2020[20]). Yet, public investments are disproportionately made for pre-primary education compared with education and care for children under age 3 (OECD, 2020[2]). To ensure all children under age 3 have equitable access to high-quality ECEC, governments increasingly need strategies and investments that are adapted to developing a robust sector of services for the full age range of children prior to primary school. The ECEC sector is comprised of many different types of services, such as centre-based programmes, services provided in the home of a caregiver/educator, paid services in the home of a child, as well as informal arrangements with family, friends or neighbours. This range of services can enable families to find options that fit best with their preferences and needs; however, these services come with a range of public funding and

regulations, meaning that quality is also variable. Countries and jurisdictions must work within existing structures and strengths of this mixed delivery system to enhance quality while further developing the supply of ECEC for children under age 3 years.

High-quality ECEC is well-positioned to identify children with, or at risk for, physical, mental, emotional, social, or learning impairments and assist families in accessing early intervention services. Intervening early can eliminate or mitigate the challenges children with special education or additional needs face as they progress through education systems and find their roles in society. At the same time, ensuring children with special education or additional needs have a place in ECEC has not always been at the forefront of ECEC policy. However, the importance of inclusive education systems more generally is gaining visibility (Brussino, 2020[30]). With this growing attention, it is not surprising that in many countries, working with children with special education and additional needs is the area reported by the largest share of staff as being of high need for ongoing professional development (OECD, 2019[31]).

ECEC is also a powerful way to support immigrant, refugee and language-minority families, in terms of parents' transition into the labour force, familiarisation with systems and culture in the receiving country and support for children's learning, development and well-being. Migration into OECD countries is increasing and reflects a heterogeneous population from all over the world with varying levels of human capital (OECD, 2019[32]; 2019[33]). On average, between 2003 and 2015, the population of 15-year-old students with an immigrant background grew by more than 6% in OECD countries (OECD, 2019[32]). In addition, the number of children in the world who are refugees more than doubled between 2005 and 2015 (UNICEF, 2016[34]).

Data from the Programme for International Student Assessment (PISA) show that participation in at least one year of ECEC is associated with stronger performance in science at age 15 among students from immigrant families, and the benefits of earlier participation in ECEC is particularly strong for immigrant, compared to native, students (OECD, 2017[35]; Shuey and Kankaras, 2018[36]). Similarly, multilingualism can be a valuable asset, but for young children, a home language that is different from that of the schooling sector and ECEC also has important implications for their ability to interact with their peers and teachers and demonstrate mastery of emerging skills. The OECD's International Early Learning and Child Well-being Study, which collected data in **Estonia**, the **United Kingdom** (England) and the **United States**, found that children who are learning a different language at home compared with school or ECEC had lower scores on early literacy, numeracy and self-regulation tasks at age 5 compared to their peers whose home language matched that of their ECEC or school setting (OECD, 2020[3]). The growing numbers of children from diverse migration and language backgrounds, coupled with the importance of ECEC for these children in particular, underscores the critical role of ECEC systems that are prepared to work effectively with language and cultural diversity.

Families of different socio-economic backgrounds represent yet another type of diversity in ECEC settings. On average, in OECD countries, one in seven children lives in poverty, increasing their risk of material deprivation, including poor nutrition and unstable housing (OECD, 2019[37]). In addition, children from socio-economically disadvantaged backgrounds hear, on average, fewer words in their home environments compared to their more advantaged peers (Rowe, 2017[38]). These early differences matter for how children adapt to and engage in their ECEC settings. ECEC staff must be attuned to the different early experiences of children in their classroom or playgroup and recognise how these differences may shape individual children's needs, behaviours and well-being. To this point, evidence from **France** demonstrates that within an ECEC system with strong regulations, children who participate in centre-based ECEC have an early advantage in language skills compared to their peers who do not participate in this type of ECEC. Importantly, the positive impact of centre-based ECEC on language skills is particularly concentrated among children from disadvantaged backgrounds (Berger, Panico and Solaz, 2020[39]).

Many children and families represent multiple domains of diversity and may fall into several of the categories described in this section, as well as others (e.g. family gender composition, ethnic group membership). The intersectionality across different domains of diversity requires ECEC staff and leaders to engage in continuous learning to work with families that may differ from their own or who may be minorities in the local or national context.

## copy the linklink copied!

# Reducing inequalities remains a key goal of high-quality early childhood education and care

ECEC es una poderosa herramienta política para reducir las desigualdades y ayudar a todos los niños a tener bases sólidas para el aprendizaje y el bienestar. Gran parte de la atención política sobre la EAPI en los últimos años proviene del interés por romper los ciclos intergeneracionales de pobreza al involucrar a más padres en la fuerza laboral y ayudar a todos los niños pequeños a desarrollar un sentido de conexión y pertenencia, un amor por el aprendizaje y habilidades que apoyarán que se involucren en su propia educación. Con la creciente diversidad de niños y familias, los países y jurisdicciones son conscientes de la necesidad de seguir centrándose en el acceso equitativo a los beneficios de una EAPI de alta calidad.

En general, los niños de familias socioeconómicamente desfavorecidas tienen menos probabilidades que sus pares más aventajados de participar en la EAPI (OECD, 2017[35]). Esta diferencia en el acceso a la EAPI se combina con otras fuentes de desventaja familiar, vecinal y social, creando brechas entre los niños de diferentes orígenes que se amplían a medida que avanzan en la escuela (OECD, 2017[40]). Entre los estudiantes que participaron en PISA en 2018, la gran mayoría informó haber asistido a ECEC, y la cantidad típica de años de participación aumentó en la mayoría de los países entre PISA 2015 y PISA 2018 (OECD, 2020[41]). Sin embargo, persisten las brechas en la participación en la EAPI en función del entorno socioeconómico de los estudiantes. Los datos de PISA 2018 muestran que, de media en los países de la OCDE, el 86 % de los alumnos de entornos socioeconómicamente aventajados asistieron a la EAPI durante al menos dos años, mientras que este fue el caso del 74 % de sus compañeros menos aventajados. Hay una variación sustancial en esta brecha entre países, aunque este problema de matriculación equitativa en ECEC es común (Figura 1.6). Es importante destacar que la brecha en la participación en EAPI entre estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos no cambió mucho en promedio en los países de la OCDE entre PISA 2015 y PISA 2018, lo que sugiere que, a pesar de las tendencias generales de participación creciente en EAPI, la equidad sigue siendo un problema.

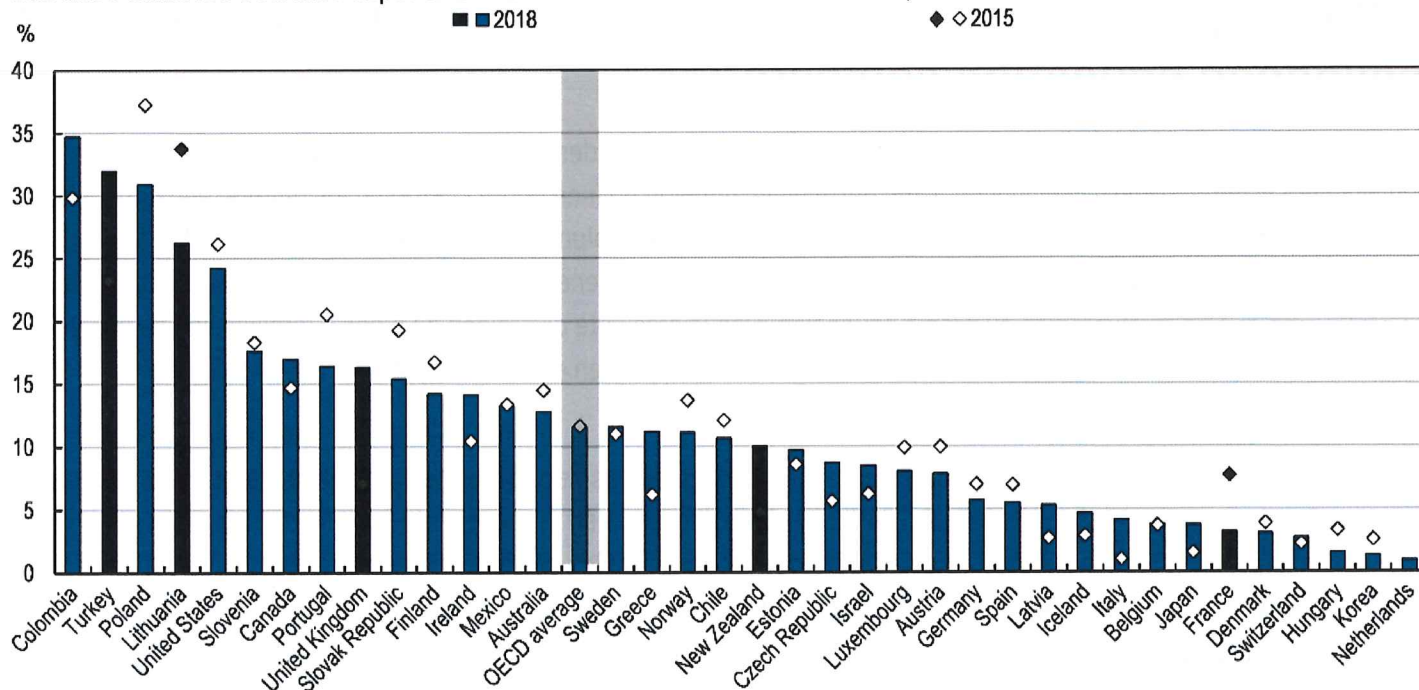
Los hallazgos de PISA brindan información valiosa sobre los vínculos entre el origen socioeconómico de los estudiantes y la participación en EAPI de manera comparable entre países. Sin embargo, los estudiantes que participaron en PISA en 2018 asistieron a entornos de EAPI hace más de una década. El panorama de los servicios de EAPI ha cambiado en diversos grados entre los países participantes en el tiempo intermedio. Además, los hallazgos de PISA se basan en los recuerdos de los estudiantes sobre su participación en ECEC. Por lo tanto, aunque los datos de PISA son un indicador importante de cómo ECEC se asocia con etapas posteriores de los sistemas educativos a nivel internacional, los hallazgos deben interpretarse teniendo en cuenta estas advertencias.

Los datos europeos más recientes confirman que, en muchos países, los niños pequeños de familias socioeconómicamente desfavorecidas y aquellos con madres con menos educación tienen menos probabilidades de participar en la EAPI formal que sus pares de familias más favorecidas o educadas (Adema, Clarke y Thévenon, 2016). [42]). Estas disparidades en el acceso a la EAPI en función de los antecedentes familiares crean una situación en la que

las familias pierden oportunidades de mejorar su perfil socioeconómico a través de la participación de los padres en la educación continua o en el mercado laboral, y los niños, al mismo tiempo, no disfrutan de los beneficios de participar en una EAPI de alta calidad. .

copia el enlace enlace copiado!

Figura 1.6. Brechas en la participación en la educación preescolar por contexto socioeconómico de los estudiantes  
Diferencia en el porcentaje de estudiantes de 15 años que habían asistido a la educación preescolar durante al menos dos años entre los cuartiles superior e inferior del entorno socioeconómico, 2015-18



Notas: Las diferencias estadísticamente significativas entre 2015 y 2018 se marcan en un tono más oscuro. El perfil socioeconómico se mide mediante el índice PISA de estatus económico, social y cultural (ESCS). Un estudiante socioeconómicamente desfavorecido (aventajado) es un estudiante en el cuarto inferior (superior) del índice de ESCS en el país correspondiente.

*Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia de puntos porcentuales de estudiantes que habían asistido a la educación preescolar durante al menos dos años entre el cuartil superior de estudiantes socioeconómicamente favorecidos y desfavorecidos.*

Fuente: (OCDE, 2020[41]) (OCDE, 2016[43])

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934248768>

Una de las razones por las que los niños de familias socioeconómicamente desfavorecidas tienen menos probabilidades de participar son los costos asociados con la EAPI. Aunque los padres tienen acceso a ayuda con los costos del cuidado de los niños en todos los países de la OCDE, el alcance y el tipo de apoyo son muy variables. Como resultado, para muchos trabajadores con salarios más bajos, renunciar a la participación en el mercado laboral y mantener a los niños pequeños en el hogar puede tener sentido financiero (OECD, 2020[20]). La calidad de las oportunidades de EAPI puede ser un factor que contribuya a que las familias accedan a estos programas. La calidad puede ser menor en áreas donde viven familias socioeconómicamente desfavorecidas, especialmente cuando domina la provisión privada frente a la pública, pero la segregación socioeconómica puede ocurrir incluso en contextos con inversiones públicas sustanciales (Drange and Telle, 2021[44]; Hatfield et al., 2015[45]; Vandembroeck, 2015[46]). En la medida en que las familias estén preocupadas por la calidad de la EAPI disponible, pueden elegir, o sentirse obligadas, a mantener a sus hijos en casa o buscar arreglos informales para el cuidado de los niños.

Las estrategias para aumentar equitativamente la participación en la EAPI incluyen aumentar la oferta de EAPI gratuita, al menos durante algunas horas, edades o grupos de población específicos. El acceso gratuito universal a por lo menos un año de EAPI ahora es común en todos los países de la OCDE, y tener una EAPI de alta calidad fácilmente disponible puede alentar una amplia participación de diversas familias. Sin embargo, el acceso gratuito universal a la EAPI suele estar dirigido a la educación preescolar, lo que podría limitar los recursos públicos disponibles para apoyar el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de los niños menores de 3 años (OCDE, 2017[35]). Los países y las jurisdicciones deben equilibrar cuidadosamente sus inversiones para aumentar el acceso a la EAPI de alta calidad para los niños en todo el rango de edad de la primera infancia. El acceso gratuito universal ayuda a garantizar que la EAPI pueda cumplir su objetivo de reducir las desigualdades mejorando tanto la asequibilidad como la accesibilidad para las familias más desfavorecidas. Es una herramienta que los gobiernos pueden utilizar junto con otras, como marcos normativos, para fomentar la EAPI de alta calidad en entornos gestionados tanto pública como privadamente, o mecanismos para adaptar los entornos de EAPI a las necesidades y preferencias de las familias más desfavorecidas para fomentar su participación en particular (OECD, 2020[20]; Blanden et al., 2016[47]).

## **copia el enlaceenlace copiado!**

# **La pandemia de COVID-19 agrava las presiones para brindar acceso equitativo a la educación y el cuidado de la primera infancia**

La pandemia de COVID-19 puede exacerbar la matriculación desigual en ECEC y significar que más niños pierden oportunidades de participar en ECEC. La pandemia no solo está profundizando las desigualdades económicas existentes, sino que brindar continuidad de oportunidades para apoyar la educación y el desarrollo de este grupo de edad es aún más desafiante que en etapas posteriores de la educación. Los niños pequeños requieren un contacto cercano con los demás para satisfacer sus necesidades básicas, garantizar su seguridad y promover su aprendizaje y bienestar: estas funciones de ECEC no pueden ser reemplazadas ni siquiera por las mejores plataformas de aprendizaje a distancia.

Unequal participation in ECEC according to children's socio-economic backgrounds is likely to be intensified by rising unemployment due to the pandemic, with women experiencing some of the steepest job losses (OECD, 2020[48]). Between unemployment, reduced availability of ECEC and health risks of engaging in low-wage work outside the home, more disadvantaged families are likely to decide that caring for children at home makes health and economic sense.

Before the pandemic, mothers' labour market participation and enrolment rates in ECEC were closely linked (Figure 1.7). Government support is needed to ensure that children can continue to engage in ECEC despite the current growth in unemployment, for example, by expanding the provision of free or subsidised ECEC to more children, including targeting families who have income losses due to furloughs or unemployment. Financial supports that are provided to families to access ECEC also need to meet families' needs in a timely fashion, at the time they are required to pay for ECEC, rather than relying exclusively on tax-based measures that may provide support only on an annual basis (OECD, 2020[20]).

Women who are more educated and those who are employed before the birth of their children already enrol their children in ECEC at higher rates than those who are less-educated or unemployed (Adema, Clarke and Thévenon, 2016[42]). These are also critical determinants of household economic resources. Higher-income families tend to provide more stimulating and responsive interactions in the home-learning environment (Burchinal et al., 2015[49]). These interactions foster children's early cognitive skills as well as their socio-emotional skills (OECD, 2020[3]). Emerging evidence suggests job and income losses during the pandemic are associated with negative parent-child interactions among socio-

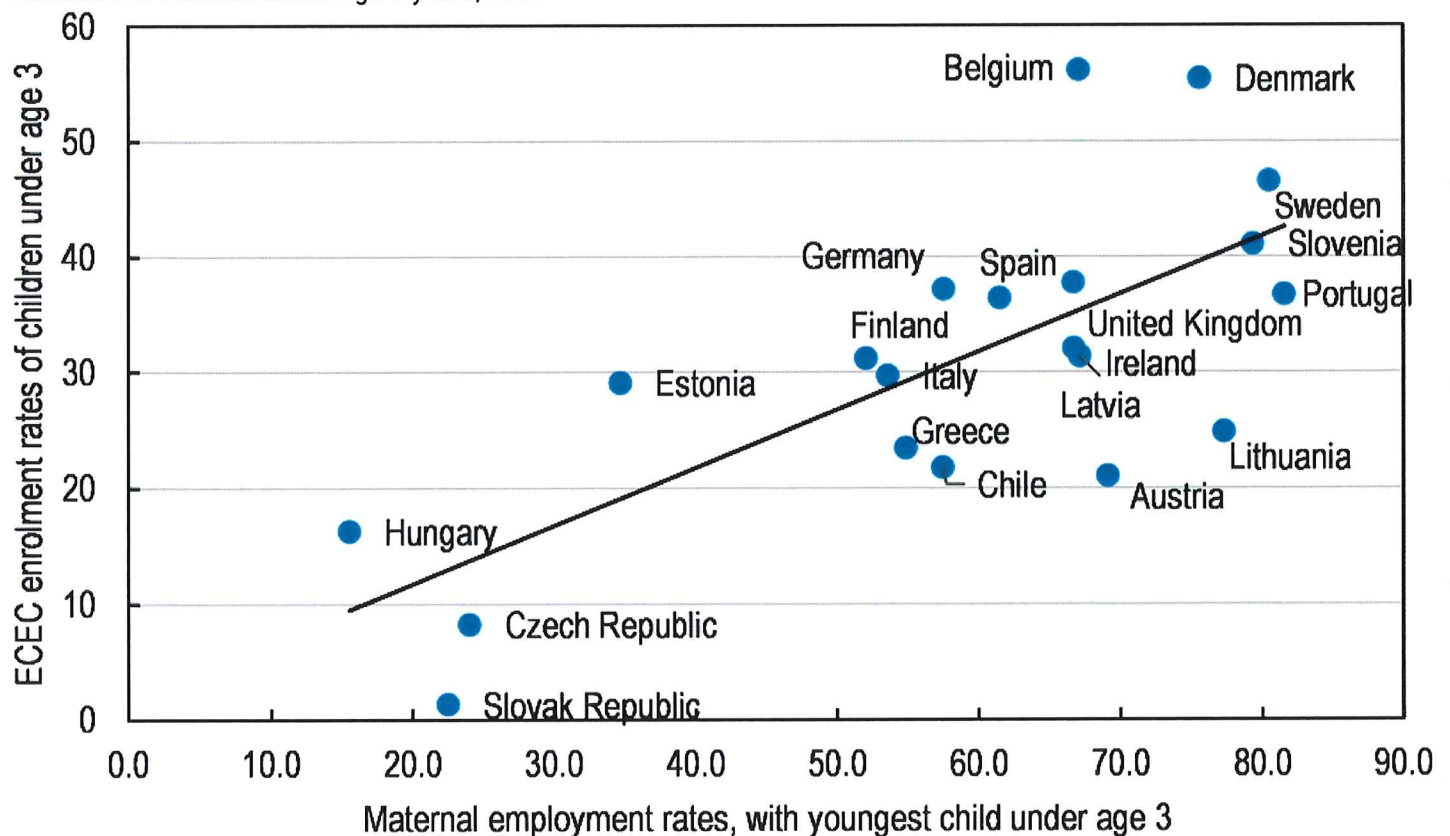
economically disadvantaged families; however, for parents who lost jobs without losing income, parent-child interactions were more positive (Kalil, Mayer and Shah, 2020[50]). Finding ways to support less affluent parents as early teachers is an important policy direction that is amplified in the context of job losses and ECEC closures due to the COVID-19 pandemic.

Furthermore, parents' time and capacity to engage in home-learning activities are likely strained through the pandemic. Estimates based on the OECD Survey of Adult Skills, a product of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), suggest that approximately 31% of workers on average in OECD countries could feasibly work from home, with large disparities based on education and skills (Espinoza and Reznikova, 2020[51]). For workers with lower education and skills, this difference means an increased likelihood of unemployment in sectors where in-person work is limited during the pandemic (e.g. hospitality) or an ongoing need for high-quality ECEC to ensure children's development, learning and well-being when parents must continue going to work outside the home. Continuing employment outside the home throughout the pandemic may be detrimental to children's well-being to the extent parents are risking exposure to COVID-19, reinforcing the need for high-quality ECEC services to support both children and their parents (Kalil, Mayer and Shah, 2020[50]). For parents who are able to telework, balancing children's care and education at home is creating a new set of demands and ways of managing work and family responsibilities. For families in all of these situations, access to high-quality ECEC continues to be a necessity.

copy the linklink copied!

Figure 1.7. Association between mothers' labour market participation and early childhood education and care enrolment rates

Labour market participation of women whose youngest children are under age 3 years and enrolment rates in formal childcare of children under age 3 years, 2017



Notes: Data generally include children enrolled in ECEC (ISCED Level 0) and other registered ECEC services (ECEC services outside the scope of ISCED Level 0 because they are not in adherence with all ISCED criteria). Data for Denmark, Finland and Spain include only ISCED Level 0. Employment rates refer to women aged 25-54 years whose youngest children are aged 0 to 2 years.

Source: OECD (2021[52]), *OECD Family Database*, OECD, Paris, <http://www.oecd.org/els/family/database.htm>.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934248787>

## copy the linklink copied!

# Curriculum and pedagogy shape ECEC staff's interactions with children and families

Curriculum frameworks support process quality through several mechanisms, including their content, routines, activities, resources and encouragement of interactions (Edwards, 2021[21]). Curriculum frameworks can vary greatly, particularly in ECEC compared with other levels of education, where the need for a structured approach to learning and to teaching is well accepted (Nesbitt and Farran, 2021[53]). Yet, curriculum frameworks adapted to the settings in which they are employed, including to the ages of children, are a key support to orient staff in their practices and a way to build shared goals across different types of provision within the ECEC system.

Pedagogy can be a set of foundational beliefs that underpin a curriculum or specific practices that emerge through the implementation of the curriculum (Edwards, 2021[21]). Articulating a curriculum framework and its links to pedagogy are important policy strategies for enhancing process quality in ECEC as this process makes explicit the values and beliefs embedded in the system, for instance, related to children's rights, to enriching experiences, or to expectations for short- or longer-term learning outcomes. As such, a curriculum framework is an important tool to support quality across the full age range covered by ECEC, including children under age 3 years (Chazan-Cohen et al., 2017[54]). However, the *Quality beyond Regulations* data show that several countries do not have curriculum frameworks that cover this early period of the life course. In other countries, the curriculum frameworks for this age group are not mandatory (Chapter 2). These findings underscore the need for a better understanding among policy makers of the meaning and importance of curriculum and pedagogy for this age group.

At the other end of the spectrum in terms of the availability of curriculum frameworks, many countries and jurisdictions participating in *Quality beyond Regulations* have multiple different curriculum frameworks in place for the same or overlapping age groups. This situation reflects the complexity of services and settings within the ECEC sector but also creates challenges for staff to navigate and align resources in practice. Furthermore, different curriculum frameworks for different ECEC settings can contribute to uneven quality throughout the sector, potentially reinforcing inequitable access to high-quality ECEC for some children.

In addition to supporting ECEC staff in their work with children, curriculum frameworks can support staff to engage with families, as well as support families to create home environments conducive to children's learning, development and well-being. Participation in high-quality ECEC is associated with greater parental warmth, provision of developmental stimulation, school involvement, and less use of physical discipline, highlighting the potential for ECEC staff to support interactions between children and their families (Love et al., 2005[55]; Mersky, Topitzes and Reynolds, 2011[56]; Zhai, Waldfogel and Brooks-Gunn, 2013[57]). Curriculum frameworks can help ECEC staff foster interactions with families by setting expectations around this engagement and providing examples of strategies to foster such engagement. Importantly, curriculum frameworks can also be targeted to families, and in this way, encourage connections and continuity between the home and ECEC environments, contributing to children's social-emotional skills and early learning outcomes (OECD, 2020[3]).

copy the linklink copied!

# Curriculum frameworks situate early childhood education and care as the first stage of an educational continuum

ECEC does not operate in isolation for children and families, nor should it be viewed as entirely separate from later stages of education. Curriculum is a powerful tool to create alignment and encourage co-ordination across stages of education, whether within ECEC (i.e. between settings for children under age 3 years and pre-primary education) or across levels of education. These transition points offer opportunities to ensure the benefits of high-quality ECEC endure beyond early childhood and to improve equity in educational outcomes (OECD, 2017[58]).

The fact that young children are developing rapidly and learning new things through all of their daily experiences creates specific challenges for defining goals in curriculum frameworks for this age group, as well as for alignment with later stages of education. Yet, curriculum frameworks provide an opportunity to identify cultural and ideological values around learning and teaching that are relevant across multiple phases of the educational continuum (Edwards, 2021[21]). This process of identifying key values can situate ECEC as a fundamental component of education systems, for example, by defining overarching goals relevant throughout the system, such as respect for diversity or promoting well-being and belonging.

Broad goals and principles are useful for developing curriculum frameworks that are relevant and adaptable to the wide age and developmental ranges covered by ECEC. However, the impact of such high-level frameworks can be difficult to assess, particularly compared to more skills-specific curricula that have clear links to discrete child outcomes (Jenkins and Duncan, 2017[59]). The pressures of “school readiness” rhetoric can push responsible authorities to adopt curriculum frameworks for ECEC that emphasise learning areas similar to those in later stages of education. This, in turn, raises concerns about the “schoolification” of ECEC if children’s holistic development and well-being, including the fundamental role of play, are not also clearly supported through the curriculum framework (Needham and Ülküer, 2020[60]). Nevertheless, providing content-specific material and goals in curriculum frameworks can help ensure that staff have ample opportunities for rich interactions with children, creating higher quality environments (Denny, Hallam and Homer, 2012[61]; Wysłowska and Slot, 2020[62]). As such, countries and jurisdictions must strike a balance in their curriculum frameworks to support specific areas of learning and engagement between children and staff while keeping a holistic approach to children’s development and being adaptable to the ages and stages of young children.

Among countries and jurisdictions participating in *Quality beyond Regulations*, the alignment of ECEC curricula with traditional learning areas is most evident in curricula for pre-primary education, compared with curricula that span a wider age range or those for children aged 0 to 2 years. The developmental or learning goals of curriculum frameworks for pre-primary education more often focus on traditional learning areas, whereas the goals of frameworks for younger children or a broader age group are more often framed around broad strands of concepts and competencies and principles and values (Chapter 2). Strengthening the use of shared goals across levels of ECEC and into later stages of education can facilitate continuity and support transitions for children as they grow. This does not depend on ECEC curriculum frameworks replicating or becoming a downward extension of primary education. Rather, a focus on transitions underscores the place of ECEC as part of the continuum of education with shared goals across levels while recognising important and unique features of the early childhood period.

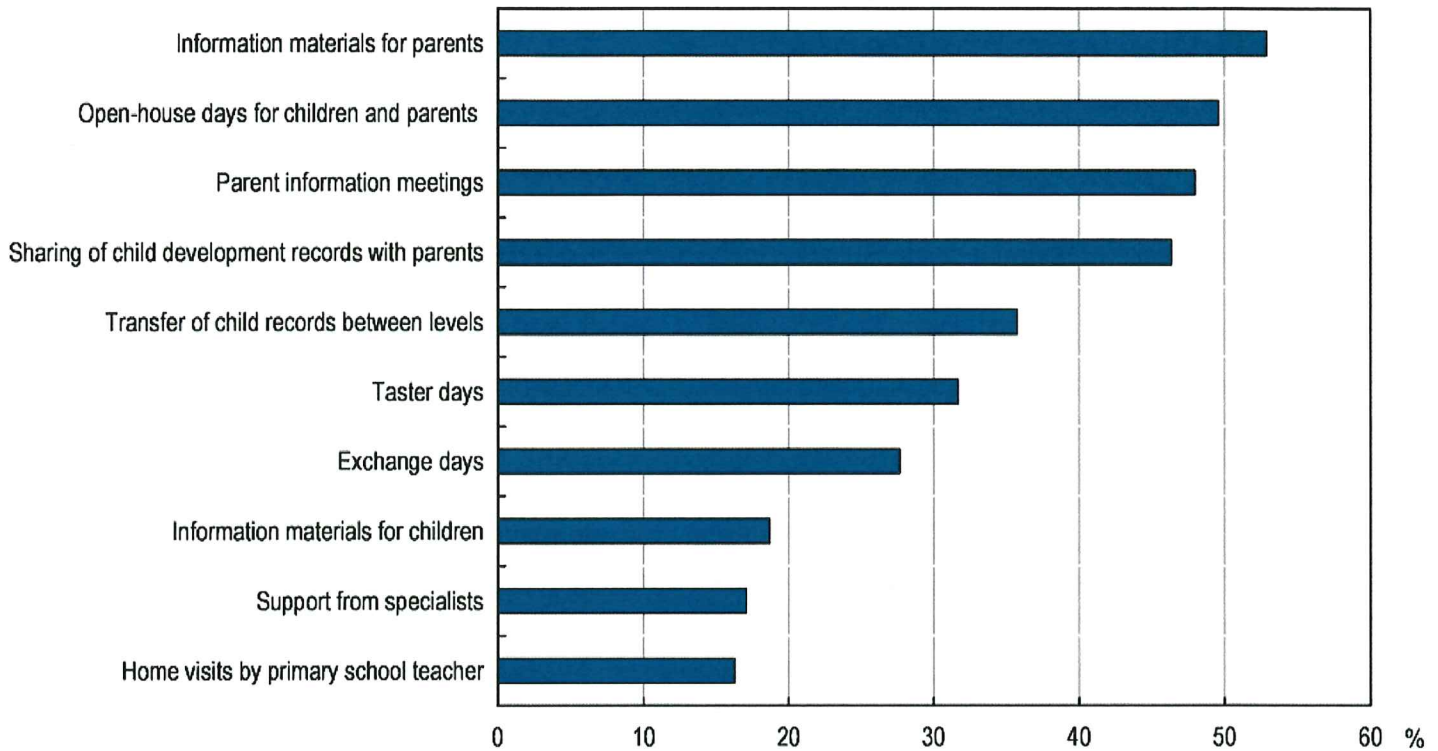
A majority of the curricula covered in *Quality beyond Regulations* includes facilitation of continuity and transitions among their stated goals (see Table C.2.2). Nonetheless, the specific strategies that are required or are common practice in countries and jurisdictions to support children’s transitions are somewhat limited (Figure 1.8). With the exception of providing information materials for parents on transitions, fewer than half of settings covered by the data systematically

employ strategies to support transitions. This is an area where countries and jurisdictions can implement policies to improve quality, such as by building systems for ECEC settings to share child records with one another, with families and with primary schools.

copy the linklink copied!

**Figure 1.8. Strategies to support children's transitions**

Percentage of early childhood education and care settings with the following strategies required or common practices, 2019



Source: OECD "Quality beyond Regulations" database.

*StatLink* <https://doi.org/10.1787/888934248806>

Continuity across curriculum frameworks from ECEC to primary school and beyond not only supports smooth transitions. It can also ensure the focus of learning approaches is well-suited to children's level of development and that content builds, rather than repeats, from one stage to another. Creating this type of progression from ECEC to primary school may address the criticism that learning gains from ECEC "fade out" as children grow, by avoiding overlaps in material presented to children at these two levels of education (Jenkins and Duncan, 2017[59]). Whereas in the past, compulsory education typically coincided with the start of primary school, a growing number of countries mandate participation in at least some pre-primary education (OECD, 2020[2]). These changes are often an effort to improve equity by ensuring access to ECEC for children from socio-economically disadvantaged backgrounds. However, they may fail to support longer-term learning goals if progression and alignment in curriculum frameworks are insufficient.

Approaches to children's learning, development and well-being in primary schools also need to adapt to reflect the needs of cohorts of children who have increasingly had access to ECEC. The Heckman Curve (Heckman, 2006[63]) is often cited to advocate for increased government expenditures in early childhood: it argues that the rates of return to human capital investment diminish throughout the life course, meaning that ECEC investments will yield better societal and economic returns than investments in later stages of education. However, critiques of the Heckman Curve caution that more research is needed on the specific types of investments needed to ensure ECEC delivers high rates of return and demonstrate that investment in high-quality education at later stages can also be cost-effective (Rea and Burton, 2020[64]; Whitehurst, 2017[65]). With this perspective, governments must continue to examine how best to integrate

ECEC into their educational systems, with attention to investments in primary school and beyond as well. ECEC systems have many strengths that can inform improvements to other stages of education, such as tailoring activities to the needs and interests of different children, engaging with families, and addressing children's learning from a holistic perspective that includes well-being and socio-emotional development, alongside traditional academic learning areas.

## copy the linklink copied!

# Early childhood education and care staff are gaining recognition as professionals

The ECEC workforce is central to ensuring high-quality ECEC for all children. However, in part due to historical views of childcare as unpaid women's work, this essential workforce is not always regarded in light of the professionalism required for the sector. With research demonstrating the importance of well-educated ECEC staff for providing high-quality ECEC, policy makers are giving greater attention to the minimum qualifications of this workforce (Manning et al., 2017[66]; OECD, 2018[22]). ECEC staff need strong preparation to engage in high-quality interactions with multiple young children simultaneously, as well as to support children's interactions among each other and with materials in the ECEC setting. In addition, building strong relationships with families to promote continuity across ECEC and home environments can be supported through initial and ongoing staff training.

Across countries, the most prevalent qualification for ECEC teaching staff is a tertiary qualification (OECD, 2020[2]). However, educational requirements for ECEC staff vary substantially within countries. For example, within countries, staff credentialing in different types of ECEC settings can be subject to different regulatory requirements. This situation can create sharp divides within the sector, with some ECEC staff having educational background similar to that of primary school teachers and others having markedly less formal education. These gaps can correspond to differences in the pre-primary sector versus settings for children under age 3 years, with lower educational requirements for staff in the latter group in particular. The differences in staff educational attainment at these two levels of ECEC reflect the different value placed on *education* versus *care*, despite their interwoven nature in ECEC settings. This distinction also comes into play in different training profiles among teachers and assistants, even within the pre-primary sector (Van Laere, Peeters and Vandenbroeck, 2012[67]).

In addition, many countries face shortages of ECEC staff, which creates challenges for raising educational requirements or enforcing existing standards. For example, in **Iceland**, pre-primary teachers are required to have training at a master's level, but a shortage of qualified staff means that in practice, nearly half of staff have secondary schooling as their highest level of education (OECD, 2019[31]). Data from the Starting Strong Teaching and Learning International Survey (TALIS Starting Strong) show that novice (i.e. those who have been in the field for three years or less) and more experienced ECEC staff have similar profiles of initial education (OECD, 2020[68]). This finding suggests that enhancing initial education may be an area where changes in policy or greater attention to implementation can impact ECEC quality through the workforce of the future. The breadth of training of ECEC staff is particularly important to consider, as staff whose training included a greater number of thematic areas reported a stronger sense of self-efficacy; when coupled with breadth in ongoing professional development as well, staff reported using more practices that engage children according to their individual backgrounds, interests and needs (OECD, 2020[68]).

Professional development opportunities help staff with different levels of education and experience adapt to changing needs of children and families, keep abreast of best practices in the field and generally engage in the rich interactions that constitute process quality. Research demonstrates that professional development can improve process quality and support children's learning, development and well-being (Egert, Fukkink and Eckhardt, 2018[69]; OECD, 2018[22]).

However, more than half of staff participating in TALIS Starting Strong reported that a barrier to participating in professional development was not having enough staff to compensate for their absence (OECD, 2019[31]). With tight budget constraints in addition to staff shortages, ECEC settings may be ill-equipped to help their staff members access ongoing professional development. Moreover, on average across OECD countries, pre-primary staff spend more time in direct contact with children than teachers at other levels of education, leaving less time for professional development (OECD, 2020[2]). For these reasons, professional development strategies for ECEC staff must include opportunities for on-site learning and informal collaboration, in addition to building capacity for staff to engage in more traditional professional development activities.

Despite relatively high educational requirements for staff in some segments of the ECEC sector and expectations of participation in ongoing professional development, salaries have not necessarily kept pace. Per net hour of contact time with children, salaries of pre-primary teachers are below those of their colleagues teaching in primary schools in many OECD countries (OECD, 2020[2]). Improving salaries and opportunities for career progression can be a long-term objective for the ECEC sector as governments continue to focus on strategies to ensure high-quality ECEC for all children. This objective is a way to improve staff retention and the capacity of the ECEC sector to attract good candidates, as well as a strategy to support process quality. TALIS Starting Strong data show that staff have generally high satisfaction with their jobs, but low satisfaction with their salaries, and that staff who feel more valued by society also report adapting their practices more often to meet the needs and interest of individual children (OECD, 2019[31]). Striking the right balance between initial education requirements, participation in continuous professional development and elevating the professional status of ECEC staff with salaries commensurate to their education and training is a central policy challenge moving forward.

## copy the linklink copied!

# Strong leadership in early childhood education and care settings contributes to high quality for children

Los líderes de ECEC pueden crear condiciones organizacionales que respalden la calidad del proceso y, por lo tanto, el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de los niños (Douglass, 2019[70]). Las responsabilidades de los líderes, y su capacitación y apoyo para participar con éxito en todos los aspectos de sus trabajos, varían dentro de los países, particularmente en relación con el tamaño de los entornos de EAPI en los que trabajan (OECD, 2020[68]). Tanto dentro como entre países, la autoridad y el lugar de control de los líderes para administrar su trabajo administrativo y pedagógico tienen implicaciones importantes para el alcance de la influencia que tienen en el trabajo con el personal y con los niños y las familias.

Los hallazgos de TALIS Starting Strong destacan la importancia del contenido de la educación inicial de los líderes: en general, los líderes cuya educación y capacitación incluyeron un curso sobre la primera infancia informaron que dedicaron más tiempo al liderazgo pedagógico (OCDE, 2020[68]). Este aspecto del liderazgo incluye la observación de las prácticas del personal con los niños, proporcionando retroalimentación efectiva al personal en base a estas observaciones, estableciendo una cultura de colaboración entre el personal, así como construyendo relaciones positivas con las familias y las organizaciones comunitarias. Estas prácticas son importantes para respaldar la calidad del proceso y permitir que el personal continúe desarrollando sus habilidades y conocimientos como parte de sus funciones laborales regulares.

El liderazgo se puede ejercer de formas más formales y jerárquicas o de una manera más distributiva y compartida. Las estructuras de liderazgo distribuidas pueden ayudar a los líderes de ECEC a cumplir con sus muchas funciones laborales, así como a motivar y retener al personal al darles un sentido de propiedad sobre su trabajo. Los datos de TALIS Starting Strong sugieren que el personal que percibe más oportunidades para participar en las decisiones del centro tiende a involucrarse con mayor frecuencia en prácticas de colaboración profesional y reporta niveles más altos de satisfacción laboral. Sin embargo, desde la perspectiva del personal, las estructuras de liderazgo distribuidas no siempre están bien establecidas en diferentes países y podrían desarrollarse más.(OCDE, 2020[68]) .

## **copia el enlaceenlace copiado!**

# **El COVID-19 impone demandas adicionales a la fuerza laboral de educación y cuidado de la primera infancia y requiere enfoques innovadores para el currículo y la pedagogía**

Los países y jurisdicciones han adoptado enfoques muy diferentes para la continuidad de la EAPI durante la pandemia de COVID-19. Estos enfoques van desde el cierre total del sector de la EAPI hasta la restricción de la programación presencial a los hijos de los trabajadores esenciales, pasando por exigir al personal de la EAPI que brinde continuidad pedagógica a través del aprendizaje a distancia (OECD, 2020[68]) . Las respuestas de política para la educación preescolar son menos consistentes que las de la educación primaria: mientras que la mayoría de los docentes de primaria en 34 países debían continuar enseñando (a distancia/en línea) durante el cierre de las escuelas, solo el 42 % de estos países requería educación previa. personal primario para continuar enseñando (OECD, 2021[1]). Del mismo modo, las herramientas de aprendizaje a distancia para apoyar a los docentes durante esta pandemia, incluidos los materiales para llevar a casa en línea, la televisión, la radio y en papel, están menos disponibles en el nivel de educación preescolar en comparación con los niveles de educación primaria y superior, según los datos. de 118 países (Alban Conto et al., 2020[71]) .

Las respuestas políticas también varían en cuanto a si apoyan los entornos y el personal de la EAPI o si están dirigidas a las familias (NCEE, 2020[72]) . Independientemente de las medidas específicas, el COVID-19 está imponiendo fuertes exigencias a la fuerza laboral de ECEC, con implicaciones aún desconocidas para los impactos duraderos en este sector. Particularmente en países que dependen en gran medida de proveedores privados de EAPI, muchos entornos de EAPI corren el riesgo de cierre permanente debido a cierres forzados a corto plazo y temores entre las familias sobre la seguridad de continuar accediendo a estos entornos durante la crisis de salud (Friendly et al . . , 2020[73] ; Asociación Nacional de Guarderías Infantiles e Instituto de Política Educativa, 2020[74] ; OCDE, 2020[68] ;Zhang, Sauval y Jenkins, 2021[75]) .

Antes de la pandemia de COVID-19, los líderes de ECEC ya informaron sobre la escasez de personal, lo que se alinea con la escasez de entornos de ECEC para satisfacer la demanda de las familias en muchos lugares. A su vez, el personal de ECEC informó que los deberes adicionales debido a la ausencia de colegas o tener demasiados niños en su salón de clases/sala de juegos son las principales fuentes de estrés en su trabajo. En la misma línea, el personal indicó que reducir el tamaño de los grupos mediante la contratación de más personal era una prioridad principal si se iba a aumentar el presupuesto para el entorno de EAPI (OCDE, 2019[31]) (OCDE, 2020[29]) . Con estas presiones existentes sobre el sector de la EAPI, cualquier pérdida de personal relacionada con las consecuencias económicas o sanitarias de la pandemia podría ser perjudicial para la disponibilidad y la calidad de la EAPI en los próximos años.

El personal de ECEC está enfrentando los desafíos de trabajar de nuevas formas, adaptándose a los requisitos cambiantes en torno a las precauciones de salud cuando trabaja en persona y encontrando formas innovadoras de conectarse con los niños pequeños y sus familias cuando trabajan de forma remota (Franchino, 2020[76]; Pramling Samuelsson, Wagner y Eriksen Ødegaard, 2020[77]). Sin embargo, la mirada de desafíos de cambiar el trabajo con niños pequeños al contexto de COVID-19 afecta el bienestar de la fuerza laboral de ECEC, incluso entre el personal que trabaja de forma remota y navega por los límites de la tecnología para este campo (Friendly et al., 2020[73]; Nagasawa y Tarrant, 2020[78]; Pramling Samuelsson, Wagner y Eriksen Ødegaard, 2020[77]). La fuerza laboral de ECEC puede abordar estos desafíos identificando e implementando las mejores prácticas dados los contextos cambiantes de su trabajo, participando en oportunidades de capacitación y desarrollo profesional, y desarrollando comunidades de práctica para apoyarse mutuamente dentro y fuera de los entornos de ECEC. Los países y las jurisdicciones pueden ayudar al personal de ECEC a participar en estas actividades profesionales asegurándose de que los materiales y las oportunidades relevantes estén disponibles y que exista la infraestructura para tales actividades (por ejemplo, acceso adecuado a Internet). Es posible que se necesite más inversión en el sector en países donde las condiciones de trabajo del personal de EAPI ya eran bajas antes de la pandemia de COVID-19.

Las innovaciones en los marcos curriculares pueden ayudar a abordar las demandas actuales de la crisis de la COVID-19, así como a preparar los sistemas de EAPI para que se adapten de manera flexible a las nuevas demandas del mundo posterior a la pandemia y las posibles crisis futuras del sistema. En relación con los cierres de ECEC en **Hong Kong (China)** en 2003 debido a la epidemia del Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SARS), el gobierno respondió rápidamente para lanzar un plan de estudios especial para niños de 3 a 6 años (Rao, 2006[79]). Este plan de estudios incluía lecciones sobre varios aspectos del SARS y la higiene personal, apoyando al personal de ECEC para compartir información con los niños relacionada con las circunstancias y rutinas cambiantes en sus centros (p. ej., mayor lavado de manos, oportunidades más limitadas para las interacciones sociales de los niños). Aunque más apoyos u orientación para adherirse simultáneamente a los protocolos de salud y facilitar las interacciones sociales de los niños pueden haber resultado útiles en el contexto de esta epidemia, la disponibilidad de documentos curriculares adaptados a esta epidemia fue una estrategia importante para ayudar al personal.

El papel de las tecnologías digitales en ECEC es un área emergente tanto para la investigación como para la política. Ya sea que los marcos curriculares aborden explícitamente o no las estrategias para fomentar las interacciones entre el personal y los niños que utilizan tecnologías digitales, el personal necesita capacitación específica sobre las mejores prácticas para interactuar con la tecnología. Dicha capacitación puede ayudar al personal a promover su propio aprendizaje profesional e identificar las mejores prácticas en torno al uso de tecnologías para ayudar a los niños y las familias, incluso en el contexto de la EAPI presencial.

Los países y jurisdicciones reconocen la importancia de involucrar a las familias como una herramienta para mejorar la calidad en la EAPI y apoyar a los niños; sin embargo, solo alrededor de la mitad de los planes de estudios incluidos en las respuestas al cuestionario de política *de Calidad más allá de las Regulaciones* incluían a las familias en su proceso de desarrollo (Capítulo 2). Dada la importancia del entorno de aprendizaje en el hogar, los marcos curriculares de EAPI deben esforzarse por crear vínculos entre estos dos entornos donde los niños pequeños pasan la mayor parte de su tiempo, identificando formas de apoyar a las familias como un mecanismo clave para apoyar el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de los niños. Durante la epidemia de SARS en **Hong Kong (China)**, los líderes de los centros informaron una mejor comunicación con las familias mientras trabajaban para brindar oportunidades de aprendizaje continuo y luego adaptarse a nuevas formas de trabajar en persona cuando los centros reabrieron (Rao, 2006[79]). Dado que el personal de ECEC en todo el mundo ahora también está ampliando su enfoque para trabajar con familias, es importante aprender lecciones de estas experiencias para continuar con asociaciones sólidas después de la pandemia (Cuadro 1.3)

copia el enlace copiado!

### Recuadro 1.3. Aprendiendo de los países: respuestas de educación y atención de la primera infancia a la pandemia de COVID-19 y lecciones para el futuro

Researchers in **Norway, Sweden** and the **United States** conducted interviews in early childhood education and care (ECEC) settings during the beginning of the COVID-19 pandemic, offering a snapshot into the day-to-day strategies, opportunities and concerns across the three countries (Pramling Samuelsson, Wagner and Eriksen Ødegaard, 2020[77]). Differences in the experiences of staff, children and parents in these countries are interpreted with respect to the social and political contexts. In Norway and Sweden, ECEC is considered a *right* for children and parents, while in the United States, ECEC closures and re-openings were viewed primarily from an economic (i.e. parental labour force participation) perspective. The Nordic perspective meant ECEC settings were expected to remain open to the greatest extent possible, with ministry directives emphasising the importance of children's attendance, unless ill. For staff, this became a matter of professional ethics, balancing their obligation and commitment to society with the stress from associated health risks of continuing in-person instruction.

Despite these different contexts, ECEC staff reported similar experiences across the three countries. Staff quickly adopted strategies to engage with children remotely, for example, creating private YouTube channels with personalised videos or daily online lesson plans consistent with children's usual routines, including music and storytime. Yet, staff consistently reported that they felt ill-prepared for the technological demands and found remote teaching draining. Additionally, as these virtual interactions relied heavily on parents having enough time to assist with the implementation, consistent attendance was complicated, particularly for children of working parents.

In ECEC settings that remained open in Norway and Sweden, staff also experienced high-stress levels when continuing their work in person, due to the health risks. However, new health protocols also meant smaller group sizes were required. Staff noted that they could interact more frequently with each child and follow up with their interests in tailored lessons, a change they hope to continue post-pandemic. A strategy for staff to mitigate stress involved regular staff meetings, which were an opportunity for reflection, to talk openly about their experiences and feelings, participate in further in-service trainings, discuss strategies to meet children's needs and support one another. These types of peer support and learning opportunities can be facilitated outside the context of the pandemic to promote staff well-being. Similarly, stronger communication with parents was noted in all three countries, which is another practice that can be supported following the pandemic to enhance ECEC quality.

Source: Pramling Samuelsson, I., J. Wagner and E. Eriksen Ødegaard (2020[77]), "The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum", <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>.

copy the link link copied!

## Countries take a diversity of approaches to governance and oversight of early childhood education and care

There is more variability in approaches to ECEC governance, oversight and funding than at most other levels of education. The 26 countries and 41 jurisdictions that participated in the *Quality beyond Regulations* policy questionnaire reported on 56 different curriculum frameworks. They provided information on staff training requirements and working conditions across more than 120 different types of ECEC settings. This vast array of dimensions of ECEC represent networks that address different developmental stages of young children and various needs of families, adapted to local policy contexts. Yet, there are many parallels and areas of similarity across systems. Nonetheless, the complexity of

ECEC systems creates challenges, from families attempting to navigate these systems on behalf of their children, to policy makers trying to develop and implement effective policies to support equitable access to high-quality ECEC for all children.

Making international comparisons on policies beyond regulations, those to support process quality, requires situating these policies in the context of the ECEC systems in which they operate. This publication highlights examples of country and jurisdiction efforts to enhance process quality through curriculum and pedagogy (Chapter 2) and through workforce development (Chapter 3). In addition, a multidimensional map of policy levers for quality in ECEC is available on line, making available the breadth and depth of policy information that underpins the findings described in this publication. This multidimensional map uses the project's conceptual framework (Figure 1.4) to organise data around the five policy levers: governance, standards and funding; curriculum and pedagogy; workforce development; data and monitoring; and family and community engagement.

Although not an explicit focus of this publication, data and monitoring strategies are tightly linked with the policy levers of curriculum and pedagogy and workforce development. Monitoring systems often focus on compliance with regulations, as opposed to focusing on interactions in ECEC settings and emphasising quality improvement. Countries and jurisdictions need to examine the extent to which their monitoring systems are able to collect and track information on process quality in order to inform policies for ongoing quality improvement.

The benefits of international comparisons of policies to support process quality are strong, despite the challenges of understanding the complexities and specific contexts of ECEC systems. As governments work to expand access to ECEC and simultaneously ensure high quality across all settings, the pace of changes means there are many opportunities to use examples from other countries/jurisdictions and adapt them for use in a particular policy context. The information and examples provided in this publication and the accompanying website offer policy makers opportunities to examine the place and priority of ECEC in their local contexts, to re-examine definitions of quality and move towards comprehensive approaches for building quality in ECEC settings through policy.

## References

[42] Adema, W., C. Clarke y O. Thévenon (2016), "Who used childcare? Informe de antecedentes sobre las desigualdades en el uso de la educación y el cuidado formal de la primera infancia (ECEC, por sus siglas en inglés) entre los niños muy pequeños", *Dirección de Empleo, Trabajo y Asuntos Sociales*, Publicaciones de la OCDE, París, [https://www.oecd.org/els/family/Who\\_uses\\_childcare-Backgrounder\\_inequalities\\_formal\\_ECEC.pdf](https://www.oecd.org/els/family/Who_uses_childcare-Backgrounder_inequalities_formal_ECEC.pdf).

[71] Alban Conto, C. et al. (2020), "COVID-19: Efectos del cierre de escuelas en las habilidades fundamentales y prácticas prometedoras para monitorear y mitigar la pérdida de aprendizaje", *Documento de trabajo de Innocenti*, No. 2020-13, Oficina de Investigación de UNICEF - Innocenti, Florencia.

[4] Bauchmüller, R., M. Gørtz y A. Rasmussen (2014), "Beneficios a largo plazo de la educación preescolar universal de alta calidad", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 29/4, págs. 457-470, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.009>.

[7] Belfield, C. et al. (2006), "El Programa Preescolar Perry High/Scope", *Revista de Recursos Humanos*, vol. XLI/1, <http://dx.doi.org/10.3368/jhr.XLI.1.162>.

[39] Berger, L., L. Panico y A. Solaz (2020), "El impacto de la asistencia a centros de cuidado infantil en el desarrollo infantil temprano: Evidencia de la cohorte francesa Elfe", No. 254, INED, [https://www.ined.fr/fichier/s\\_rubrique/30325/working\\_paper\\_2020\\_254\\_childcare\\_collective.childcare.fr.pdf](https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/30325/working_paper_2020_254_childcare_collective.childcare.fr.pdf) (consultado el 11

de abril de 2021).

[47] Blanden, J. et al. (2016), "Educación preescolar universal: el caso de la financiación pública con provisión privada", *The Economic Journal*, vol. 126/592, <http://dx.doi.org/10.1111/eoj.12374>.

[19] Bowne, J. et al. (2017), "Un metanálisis del tamaño de las clases y las proporciones en los programas de educación de la primera infancia: ¿los umbrales de calidad están asociados con mayores impactos en los resultados cognitivos, socioemocionales y de rendimiento?", *Evaluación y análisis de políticas educativas*, vol. 39/3, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373716689489>.

[30] Brussino, O. (2020), "Mapeo de enfoques y prácticas de políticas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales", *Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE*, No. 227, Publicaciones de la OCDE, París, <https://dx.doi.org/10.1787/600fbad5-en>.

[24] Burchinal, M. (2018), "Medición de la calidad del cuidado y la educación en la primera infancia", *Child Development Perspectives*, vol. 12/1, págs. 3-9, <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12260>.

[49] Burchinal, M. et al. (2015), "Cuidado y educación de la primera infancia", en Lerner, R., M. Bornstein y T. Leventhal (eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Ecological Settings and Processes in Developmental Systems*, John Wiley & Sons, C<sup>a</sup>.

[27] Cadima, J. et al. (2020), "Revisión de la literatura sobre la educación y el cuidado de la primera infancia para niños menores de 3 años", *Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE*, No. 243, Publicación de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/a9cef727-es>.

[8] Campbell, F. et al. (2012), "Resultados en adultos en función de un programa educativo para la primera infancia: seguimiento de un proyecto Abecedario". *Psicología del desarrollo*, vol. 48/4, <http://dx.doi.org/10.1037/a0026644>.

[5] Cattan, S., C. Crawford y L. Dearden (2014), "Los efectos económicos de la educación preescolar y la calidad", *IFS Reports*, No. R99, Instituto de Estudios Fiscales, <http://dx.doi.org/10.1920/re.ifs.2014.0099>.

[54] Chazan-Cohen, R. et al. (2017), *Trabajando hacia una definición de currículo para bebés/niños pequeños: promover intencionalmente el desarrollo de niños individuales dentro de relaciones receptivas*, <https://www.acf.hhs.gov/opre/report/working-toward-definition-infant/toddler-curricula-intencionalmente-promover-el-desarrollo>.

[61] Denny, J., R. Hallam y K. Homer (2012), "Un examen de varios instrumentos de la calidad del aula preescolar y la relación entre el programa, el aula y las características del maestro", *Educación temprana y desarrollo*, vol. 23/5, <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.588041>.

[70] Douglass, A. (2019), "Liderazgo para una educación y cuidado de la primera infancia de calidad", *Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE*, No. 211, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/6e563bae-es>.

[44] Drange, N. y K. Telle (2021), "Segregación en un sistema universal de cuidado infantil: resultados descriptivos de Noruega", *European Sociological Review*, vol. 36/6, <http://dx.doi.org/10.1093/esr/jcaa026>.

[21] Edwards, S. (2021), "Calidad del proceso, currículo y pedagogía en la educación y el cuidado de la primera infancia", *Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE*, Publicaciones de la OCDE, París.

[69] Egert, F., R. Fukkink y A. Eckhardt (2018), "Impacto de los programas de desarrollo profesional en servicio para maestros de la primera infancia en las calificaciones de calidad y los resultados de los niños: un metanálisis", *Revisión de la investigación educativa*, pag. 003465431775191, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654317751918>.

- [51] Espinoza, R. y L. Reznikova (2020), "¿Quién puede iniciar sesión? La importancia de las habilidades para la factibilidad de los arreglos de teletrabajo en los países de la OCDE", *Documentos de trabajo sobre asuntos sociales, empleo y migración de la OCDE*, No. 242, OCDE, París.
- [76] Franchino, E. (2020), *Tortugas viajeras, parques de juegos de cartón y marionetas de osos: cómo los educadores de la primera infancia garantizan un aprendizaje alegre y comprometido a distancia*, blog de la nueva política educativa estadounidense, <https://www.newamerica.org/education-policy/edcentral/traveling-turtles-cardboard-playgrounds-and-bear-puppets-how-early-childhood-educators-are-ensuring-joyful-engaged-learning-distance/> (consultado el 13 de abril de 2021).
- [73] Amable, M. et al. (2020), *Cuidado infantil canadiense: resultados preliminares de una encuesta nacional durante la pandemia de COVID-19*, Unidad de investigación y recursos de cuidado infantil, Toronto; Cuidado de niños ahora, Ottawa; Federación Canadiense de Cuidado Infantil, Ottawa.
- [9] García, J. et al. (2020), "Cuantificación de los beneficios del ciclo de vida de un programa influyente para la primera infancia", *Journal of Political Economy*, vol. 128/7, págs. 2502-2541, <https://doi.org/10.1086/705718>.
- [45] Hatfield, B. et al. (2015), "Inequidades en el acceso a cuidado y educación temprana de calidad: asociaciones con financiamiento y contexto comunitario", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 30, págs. 316-326, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.01.001>.
- [63] Heckman, J. (2006), "Formación de habilidades y la economía de invertir en niños desfavorecidos", *Science*, vol. 312/5782, <http://dx.doi.org/10.1126/science.1128898>.
- [16] Heckman, J. y G. Karapakula (2019), "Externalidades intergeneracionales e intrageneracionales del Proyecto Preescolar Perry", *Serie de Documentos de Trabajo de HCEO*, No. 2019-033, Grupo de Trabajo Global de Capital Humano y Oportunidades Económicas, Chicago, IL, <http://hceconomics.org>.
- [10] Heckman, J. y G. Karapakula (2019), "Los niños en edad preescolar de Perry a fines de la mediana edad: un estudio sobre la inferencia específica del diseño", Serie de *documentos de trabajo de HCEO*, No. 2019-034, Capital humano y oportunidad económica Trabajo global Grupo, Chicago, IL.
- [11] Heckman, J. et al. (2010), "La tasa de rendimiento del programa preescolar HighScope Perry", *Journal of Public Economics*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001>.
- [59] Jenkins, J. y G. Duncan (2017), "¿Importan los currículos de prejardín de infantes?", en *The Current State of Scientific Knowledge on Pre-Kindergarten Effects*, Brookings and Duke Center for Child and Family Policy, Washington, DC y Durham, Carolina del Norte.
- [50] Kalil, A., S. Mayer y R. Shah (2020), "Impacto de la crisis del COVID-19 en la dinámica familiar en hogares económicamente vulnerables", No. 2020-143, Instituto de Economía Becker Friedman de la Universidad de Chicago, Chicago.
- [12] Karoly, L. (2016), "Los beneficios económicos de la educación en la primera infancia", *El futuro de los niños*, vol. 26/2, págs. 37-56.
- [55] Amor, J. et al. (2005), "La efectividad de la ventaja inicial temprana para niños de 3 años y sus padres: Lecciones para políticas y programas", *Psicología del Desarrollo*, <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.885>.

- [66] Manning, M. et al. (2017), *La relación entre la calificación de los maestros y la calidad del entorno de cuidado y aprendizaje de la primera infancia*, Campbell Collaboration, Education Coordinating Group, <http://dx.doi.org/10.4073/csr.2017.1>.
- [28] Ma, X. et al. (2016), "Un metanálisis de la relación entre los resultados del aprendizaje y la participación de los padres durante la educación de la primera infancia y la educación primaria temprana", *Revista de psicología educativa*, vol. 28, págs. 771-801, <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>.
- [23] Melhuish, E. et al. (2015), *Una revisión de la investigación sobre los efectos de la educación y el cuidado de la primera infancia (ECEC) en el desarrollo infantil*, [http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE\\_WP4\\_D4\\_\\_1\\_review\\_of\\_effects\\_of\\_ecec.pdf](http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf).
- [56] Mersky, J., J. Topitzes y A. Reynolds (2011), "Prevención del maltrato a través de la intervención en la primera infancia: una evaluación confirmatoria del programa preescolar del Chicago Child-Parent Center", *Children and Youth Services Review*, vol. 33, págs. 1454-1463.
- [78] Nagasawa, M. y K. Tarrant (2020), *¿Quién cuidará de la fuerza laboral de educación y cuidado temprano? COVID-19 y la necesidad de apoyar el bienestar emocional de los educadores de la primera infancia*, Instituto de Desarrollo de la Primera Infancia de Nueva York, Universidad de la Ciudad de Nueva York y Bank Street College of Education.
- [74] Asociación Nacional de Guarderías Infantiles e Instituto de Política Educativa (2020), *The COVID-19 Pandemic and the Early Years Workforce August*.
- [72] NCEE (2020), *Apoyo al cuidado infantil durante la pandemia*, Mini-stats, Boletín informativo de primer nivel, <https://ncee.org/2020/10/supporting-child-care-durante-the-pandemic/> (consultado el 13 de abril de 2021).
- [60] Needham, M. y N. Ülküer (2020), "Un interés creciente en la contribución de la primera infancia a la preparación escolar", *International Journal of Early Years Education*, vol. 28/3, <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2020.1796416>.
- [53] Nesbitt, K. y D. Farran (2021), "Effects of Prekindergarten Curricula: *Tools of the Mind* as a Case Study", *Monografías de la Sociedad para la Investigación del Desarrollo Infantil*, vol. 86/1, <http://dx.doi.org/10.1111/mono.12425>.
- [52] OCDE (2021), *Base de datos familiar de la OCDE*, <http://www.oecd.org/els/family/database.htm>.
- [1] OCDE (2021), *El estado de la educación escolar*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- [20] OCDE (2020), *¿Es asequible el cuidado infantil?* Resumen de políticas sobre empleo, trabajo y asuntos sociales, publicación de la OCDE, París, <https://www.oecd.org/els/family/OECD-Is-Childcare-Affordable.pdf>.
- [68] OCDE (2020), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: More Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b90bba3d-es>.
- [3] OCDE (2020), *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/3990407f-es>.
- [2] OCDE (2020), *Panorama de la educación 2020: Indicadores de la OCDE*, publicación de la OCDE, París, <https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en>.
- [48] OCDE (2020), *OECD Employment Outlook 2020: Worker Security and the COVID-19 Crisis*, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/1686c758-en>.

[41] OCDE (2020), *Resultados de PISA 2018 (Volumen V): Políticas eficaces, Escuelas exitosas*, PISA, Publicaciones de la OCDE, París, <https://dx.doi.org/10.1787/ca768d40-en>.

[29] OCDE (2020), *Educación y cuidado de la primera infancia de calidad para niños menores de 3 años: resultados de la encuesta de inicio fuerte 2018*, TALIS, publicación de la OCDE, París, <https://dx.doi.org/10.1787/99f8bc95-en>.

[37] OCDE (2019), *Changing the Odds for Vulnerable Children: Building Opportunities and Resilience*, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/a2e8796c-en>.

[33] OCDE (2019), *International Migration Outlook 2019*, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/c3e35eec-en>.

[31] OCDE (2019), *Proporcionar educación y cuidados de calidad en la primera infancia: resultados de la encuesta de 2018 sobre cómo empezar con fuerza*, TALIS, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/301005d1-en>.

[32] OCDE (2019), *The Road to Integration: Education and Migration*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>.

[22] OCDE (2018), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>.

[40] OCDE (2017), *Oportunidad educativa para todos: superación de la desigualdad a lo largo del curso de la vida*, Investigación e innovación educativas, Publicaciones de la OCDE, París, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264287457-en>.

[35] OCDE (2017), *Empezando con fuerza 2017: Indicadores clave de la OCDE sobre educación y cuidados de la primera infancia*, Empezando con fuerza, Publicación de la OCDE, París, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>.

[58] OCDE (2017), *Empezar con fuerza V: Transiciones de la educación y los cuidados de la primera infancia a la educación primaria*, Empezar con fuerza, Publicaciones de la OCDE, París, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>.

[43] OCDE (2016), *Resultados de PISA 2015 (Volumen II): Políticas y prácticas para escuelas exitosas*, PISA, Publicaciones de la OCDE, París, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

[26] OCDE (2012), *Empezando con fuerza III: Una caja de herramientas de calidad para la educación y el cuidado de la primera infancia*, Empezando con fuerza, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>.

[18] OCDE (2006), *Getting Strong II: Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en>.

[25] Pianta, R., J. Downer y B. Hamre (2016), "Calidad en las aulas de educación temprana: definiciones, brechas y sistemas", *El futuro de los niños*, vol. 26/2, págs. 119-138.

[77] Pramling Samuelsson, I., J. Wagner y E. Eriksen Ødegaard (2020), "La pandemia del coronavirus y las lecciones aprendidas en los preescolares de Noruega, Suecia y los Estados Unidos: Foro de Políticas de OMEP", *International Journal of Early Childhood*, vol. 52/2, <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>.

[79] Rao, N. (2006), "Sars, rutinas preescolares y comportamiento de los niños: Observaciones de preescolares en Hong Kong", *International Journal of Early Childhood*, vol. 38/2, <http://dx.doi.org/10.1007/BF03168205>.

[64] Rea, D. y T. Burton (2020), "Nueva evidencia sobre la curva de Heckman", *Journal of Economic Surveys*, vol. 34/2, <http://dx.doi.org/10.1111/joes.12353>.

- [13] Reynolds, A. y S. Ou (2011), "Paths of effects from preescolar to adult well-being: A confirmatory analysis of the Child-Parent Center Program", *Child Development*, vol. 82/2, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01562.x>.
- [38] Rowe, M. (2017), "Comprender las diferencias socioeconómicas en el discurso de los padres hacia los niños", *Perspectivas de desarrollo infantil*, <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12271>.
- [36] Shuey, E. y M. Kankaras (2018), "El poder y la promesa del aprendizaje temprano", *Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE*, No. 186, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/f9b2e53f-en>.
- [14] Sylva, K. et al. (2004), "Proyecto de Provisión Efectiva de Educación Preescolar (EPPE): Hallazgos desde Preescolar hasta el final de la Etapa Clave 1", <https://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>.
- [15] Taggart, B. et al. (2015), *Proyecto de educación preescolar, primaria y secundaria eficaz (EPPSE 3-16+): Cómo influye el preescolar en los logros y resultados de desarrollo de los niños y los jóvenes a lo largo del tiempo*, Departamento de Educación, Londres, Reino Unido, [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/455670/RB455\\_Effective\\_pre-school\\_primary\\_and\\_secondary\\_education\\_project.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/455670/RB455_Effective_pre-school_primary_and_secondary_education_project.pdf) (consultado el 24 de diciembre de 2020).
- [34] UNICEF (2016), *Desarraigados: La creciente crisis de los niños refugiados y migrantes*, UNICEF, Nueva York.
- [17] Van Huizen, T. y J. Plantenga (2018), "¿Se benefician los niños de la educación y el cuidado universales de la primera infancia? Un metanálisis de evidencia de experimentos naturales", *Economics of Education Review*, vol. 66, págs. 206-222, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001>.
- [67] Van Laere, K., J. Peeters y M. Vandebroek (2012), "La división entre educación y cuidados: El papel de la fuerza laboral de la primera infancia en 15 países europeos", *European Journal of Education*, vol. 47/4.
- [6] Vandell, D. et al. (2010), "¿Los efectos del cuidado infantil temprano se extienden hasta los 15 años? Resultados del estudio del NICHD sobre cuidado infantil temprano y desarrollo juvenil", *Child Dev*, vol. 81/3, págs. 737-756, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>.
- [46] Vandebroek, M. (2015), *ECEC de calidad para todos: ¿Por qué no podemos permitirnos no invertir en él?*
- [65] Whitehurst, G. (2017), *La investigación preescolar rigurosa ilumina la política (y por qué la ecuación de Heckman puede no computar)*, Brookings, Washington, DC, <https://www.brookings.edu/research/rigorous-preschool-research-ilumina-policy-and-why-the-heckman-equation-may-not-compute/> (consultado el 13 de abril de 2021).
- [62] Wysłowska, O. y P. Slot (2020), "Calidad estructural y de proceso en las disposiciones de atención y educación de la primera infancia en Polonia y los Países Bajos: un estudio transnacional mediante el análisis de conglomerados", *Educación temprana y desarrollo*, vol. 31/4, págs. 524-540, <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2020.1734908>.
- [57] Zhai, F., J. Waldfogel y J. Brooks-Gunn (2013), "Estimación de los efectos de Head Start en la crianza y el maltrato infantil", *Children and Youth Services Review*, vol. 35, págs. 1119-1129.
- [75] Zhang, Q., M. Sauval y J. Jenkins (2021), "Impactos del COVID-19 en el sector del cuidado infantil: Evidencia de Carolina del Norte", *EdWorkingPaper*, No. 21-371, Instituto Annenberg de la Universidad de Brown, Providence, <https://www.edworkingpapers.com/sites/default/files/ai21-371.pdf> (consultado el 13 de abril de 2021).



## Metadata, Legal and Rights

This document, as well as any data and map included herein, are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area. Extracts from publications may be subject to additional disclaimers, which are set out in the complete version of the publication, available at the link provided.

<https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>

© OECD 2021

The use of this work, whether digital or print, is governed by the Terms and Conditions to be found at <http://www.oecd.org/termsandconditions>.

## **1. Tendencias que configuran la educación y el cuidado de la primera infancia**

