

# ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Analysis and Research

1



## *La educación infantil en Colombia y España. Una aproximación legislativa\**

---

*Childhood education in Colombia and Spain. A legal approach*

**Daniela Cubillos Padilla\*\*; Mónica Borjas\*\*\*; Javier Rodríguez Torres\*\*\*\***

DOI: 10.5944/reec.30.2017.20130

Recibido: **24 de octubre de 2017**  
Aceptado: **28 de diciembre de 2017**

---

\* Agradecimiento a las universidades de origen de los autores.

\*\* DANIELA CUBILLOS PADILLA: Universidad del Norte (Colombia). **Datos de contacto:** E-mail: cubillosd@uninorte.edu.co

\*\*\* MÓNICA BORJAS: Universidad del Norte, Instituto de Estudios en Educación, Departamento de Educación (Colombia). **Datos de contacto:** E-mail: mborjas@uninorte.edu.co

\*\*\*\* JAVIER RODRÍGUEZ TORRES: Universidad de Castilla-La Mancha Toledo, Facultad de Educación de Toledo, Departamento de Pedagogía. **Datos de contacto:** E-mail: javier.rtorres@uclm.es

## **Resumen**

La infancia es una etapa de vital importancia para el desarrollo del ser humano. Es en ella donde se forman las primeras bases para la vida de los seres humanos, por esto es necesario que se les brinde a los infantes una educación inicial de calidad. En el presente artículo, se describen los resultados de una investigación centrada en un estudio comparativo de las legislaciones y documentos curriculares que orientan las decisiones y acciones relativas al diseño, ejecución y evaluación en la educación infantil en Colombia y España. El análisis comparativo se realizó desde una matriz que permitió la contrastación de los dos contextos. Se examinaron como fuentes primarias las legislaciones y los documentos de los organismos oficiales reguladores de los sistemas educativos colombiano y español con relación a doce categorías que se encuentran relacionadas con los elementos estructurales del currículo. El estudio ofrece una visión específica de las diferencias y similitudes en la educación que se ofrece a los niños y niñas en los países seleccionados. Se identificaron coincidencias en todas las categorías analizadas, con mayor énfasis en el propósito que se le asigna a la educación infantil relacionada con la movilización y potencialización de las dimensiones del ser. Las principales disimilitudes radican en la manera en la que se organizan los niveles de la educación infantil en los respectivos sistemas educativos atendiendo a diferentes rangos de edad y en la manera de organizar las áreas y contenidos para cada uno de los niveles y ciclos de la educación que se ofrece a los niños y niñas. Esta investigación ofrece una serie de conclusiones comparativas que pueden orientar a docentes y directivos docentes, en la toma de decisiones en lo relativo a la organización y diseño de la educación infantil.

*Palabras clave:* educación infantil; educación inicial; preescolar; estudio comparativo; currículo

## **Abstract**

Childhood is an important stage for the human being development; it is in this stage where first bases are formed. This is the reason why it is necessary to provide infants with a quality initial education. This article describes the results of a comparative investigation focused on the analysis of the laws and curricular documents that are related with the decisions and actions of the design, implementation and evaluation of early childhood education in Colombia and Spain. The comparative analysis was developed using a contrast matrix that allowed the comparison of the two contexts, the primary sources used for the research were the Colombian and the Spanish legislations and documents, which allowed the research to compared both context around twelve categories which are related with the structural elements of the curriculum. The study provides a specific view of the differences and similarities in how education is offered in the selected countries. It was identify coincidences around all the twelve categories analyzed, with a greater emphasis on the purpose assigned to children's education related to the enhancement of the being dimension. The main dissimilarities were found in the organization of the levels in the early childhood education according to different age ranges and in how it is organized the areas and contents for each of the levels and cycles of education that are offers to children. This research offers a set of comparative conclusions that can guide teachers and teaching managers with the decision around the organization and design of early childhood education.

*Key Words:* early childhood education; initial education; preschool; comparative study; curriculum

## 1. Introducción

Casi todos los seres humanos recordamos algo de nuestra infancia. Esos recuerdos que se tejen, se entrecruzan con nuestras actuales creencias, prejuicios, concepciones, acciones y decisiones. Esta etapa de nuestra vida recoge las experiencias fundamentales donde se forman las bases del desarrollo integral humano. Es por ello que resulta importante rodear al infante de no solo de contextos educativos confiables sino de afecto, respeto y confianza de tal forma que se posibilite el desarrollo pleno y armónico de sus dimensiones (ESCOBAR, GONZÁLEZ & MANCO, 2016).

El concepto de infancia, específicamente de niño/niña ha cambiado a lo largo de la historia. En Grecia antigua, el infante era considerado un *pequeño*-hombre que necesitaba la ayuda de un adulto para valerse y cuya voz no ameritaba ser escuchada (RODRÍGUEZ, 2016). En la antigua Roma, los niños dependían de sus padres y en consecuencia debían someterse a su ley, por lo que el miedo a estos era lo habitual. En la Edad Media, la visión hacia la infancia adquiere un sentido de protección gracias a la propuesta del cristianismo de asumir al hombre como hijo de Dios (CASTILLO-GALLARDO, 2016). Ya en los siglos XVII y XVIII la infancia fue reconocida como una etapa de la vida del ser humano (NOGUERA, 2003). Específicamente en el siglo XVIII, Rousseau en su obra *El Emilio*, presenta al niño como un ser pensante que siente y a quien se le debe proporcionar cuidados y educación (DEL CARMEN, 2016). Sin embargo, la racionalidad de la ilustración en su forma de revolución industrial comienza a considerar a los niños como herramientas de trabajo, situación que solo es superada en los movimientos de reivindicación social de inicios del siglo XX, los cuales se consolidan después de la segunda guerra mundial.

Es a partir de lo acordado en la convención internacional sobre los Derechos del Niño, cuando es reconocido como sujeto de derechos: como una persona. Esto significa que se acepta que un ser humano en formación, lo es desde sus primeros reconocimientos del entorno y de sí mismo. Esto implica comprender al infante como la persona que aprende a convivir y a compartir con otros en base a un acuerdo que construye sociedad: deberes y derechos de todos y para todos. Se le concede al niño un estatus de aprendizaje, lo que le establece tiempos, espacios y respaldos para ello. Un niño es un sujeto en pleno aprendizaje. Desde ahí y hasta el presente, los derechos de la infancia se instalan como de interés superior (RODRÍGUEZ, 2016). Esta notoriedad, hace énfasis en la corresponsabilidad que le atañe a la sociedad, la familia, y a la escuela lo que implica reconocer que un acuerdo social solo adquiere validez en la protección, cuidados, oportunidades y seguridades que se otorgan a los niños, dado que representan el sentido mismo del que hacer de la humanidad: su sobrevivencia y superación.

La neurociencia y la psicología tienen evidencias contundentes sobre la importancia de la infancia. Autores como MASTEN & GEWIRTZ (2010); FLÓREZ & TORRADO (2013); CARDONA (2014); AGUADO, MINUJIN, OSORIO & BAGNOLI (2016), CARDEMIL & ROMÁN (2016), coinciden en que es en la infancia, a través de la interacción que el niño tiene con los otros y con el medio que lo rodea, donde se consolidan las dimensiones que serán la base de los diferentes procesos que requerirá a lo largo de su vida.

Una educación de calidad para la infancia debe buscar satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje desde los cuatro pilares: el conocer, hacer, ser y convivir (DELORS, AL MUFTI, AMAGI, CARNEIRO, CHUNG, GEREMEK & NAZHAO, 1996) potencializando

talentos y capacidades para formar personas que transformen la sociedad. Ante esto, la educación infantil, considerada el primer de los niveles del sistema educativo, procura formar personas, y en su momento ciudadanos que sean congruentes con los objetivos de una humanidad más libre, más igualitaria y más justa.

En la mayoría de los países, afirma LLORENT (2013), la educación infantil tiene un carácter no obligatorio y cuando se ofrece, corresponde a la visión de *guarderías* (guardar niños). En otros, esta se ofrece a través de programas integrales e intersectoriales ofrecidos desde el nacimiento hasta los seis años de vida, promoviendo la atención desde la multidimensionalidad. Como lo mencionan GERVILLA (2014), ARIAS, FLÓREZ & TORRADO (2013) y SERRANO (2016) el objetivo principal de la educación infantil es explorar, potenciar y fortalecer todas las capacidades en los infantes mediante espacios diseñados y organizados requiriendo de la guía de profesionales en educación.

LLORENT (2013) y PARRA, GOMARIZ, HERNÁNDEZ & GARCÍA (2017) exponen que una educación infantil de calidad complementa el papel de la familia generando beneficios para la sociedad en general. Invertir su calidad ayudaría a prevenir ulteriores problemas en momentos en los que es más difícil intervenir y sin duda más costoso, tanto social como económicamente (VILA, 2000). Lamentablemente como lo plantea LOSSO (2017) existe más interés en proveer de las garantías educativas en los niveles subsiguientes quedando excluida muchas veces la Educación Infantil.

La presente investigación focaliza su atención en comparar las orientaciones curriculares referentes a la educación infantil en Colombia y España, con el fin que sus resultados apoyen la reflexión alrededor del fortalecimiento de los procesos curriculares y pedagógicos que se agencian en este nivel educativo. Investigaciones como la realizada por CRESPO (1998) compara la educación infantil en Alemania, Bélgica, Dinamarca, Italia, Grecia, entre otros. En este contexto se encontraron similitudes en la estructura curricular, identificando dos funciones centrales: una educativa, que busca potenciar el desarrollo de las dimensiones de los niños y niñas, y una función social que busca desarrollar aspectos relativos al saber convivir con los demás. Como diferencia se reportó que no en todos los países se evidencia de manera explícita la promoción de la dimensión emocional de los niños aun cuando el objetivo trazado por ellos se relaciona con el desarrollo integral. En esa misma línea, GUVEN & GURDAL (2011) comparan la educación infantil de Turquía y Canadá, a la luz de los objetivos, la administración y estructura de los sistemas educativos. Se evidenció, principalmente, que en ambos sistemas el propósito central es la educación para la ciudadanía.

Se ubicó, además, la investigación de LLORENT (2013) quien realiza un análisis comparativo sobre la educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra, revisando aspectos como los destinatarios, objetivos, tipología de centros, edades y agrupaciones en cada uno, financiación y el profesorado que atiende este grupo poblacional. Se evidencia que la educación infantil en estos países cuenta con características similares en lo relativo a la inclusión de la familia en las actividades de los centros y en el carácter no asistencial. Sin embargo, existen diferencias asociadas a los contextos, creencias y situación económica de cada país. Otras investigaciones sobre la educación infantil realizadas desde un enfoque comparativo son las desarrolladas por KATZ & MENDOZA (1999); GU (2006); AHI & KILDAN (2013); KIM (2016) Y VRINIOTI (2016), quienes definen como categorías centrales de sus análisis los propósitos educativos, los contenidos, la metodología, el profesorado, entre otros.

## 2. Método

La presente investigación es de corte comparativo. Se contrastan las orientaciones curriculares de la educación infantil en dos países: Colombia y España. Coherente con este tipo de estudio, se parte del análisis y recopilación de información alrededor de los factores que tengan similitudes y diferencias que existen en un caso o sistema, identificando contrastes significativos que permitan la comprensión de estos para llegar a un resultado (RIHOUX & LOBE, 2009 Y BAPTIST & BEFANI, 2015).

### 2.1. Procedimiento

Este estudio se desarrolló en tres fases, tomando como referencia a BEREDEY (1968) y VELLOSO & PEDRÓ (1991). La primera fase (descriptiva), consistió en la revisión documental de fuentes primarias, que para este caso la constituyen las legislaciones y documentos pedagógicos que orientan las dinámicas formativas relacionadas con el nivel de educación infantil de Colombia y España.

En la segunda fase del proceso (interpretativa) se buscó organizar y comparar la información obtenida en la primera fase, a la luz de las categorías centrales de análisis. Estas son: Etapas/Ciclos y edades correspondientes, Curriculum, Bloques de contenidos, Actividades complementarias y extracurriculares, Tipología de Centros, Evaluación, Metodología, Atención a la diversidad, Competencias, Recursos y Objetivos. Estas categorías permitieron obtener una visión detallada de los lineamientos de la educación infantil en los países de estudio. Por último, la tercera fase (de yuxtaposición) confrontó la información a fin de encontrar los puntos más significativos que permitieran elaborar conclusiones relacionadas con las similitudes y diferencias que se encuentran dentro de la organización del nivel de educación infantil. Para GARCÍA GARRIDO (1986), la fase de las conclusiones es una de las que distinguen a toda investigación comparada al sobreparar la yuxtaposición de características analizadas.

Los encargados de realizar este proceso fueron investigadores de los países objeto de comparación, lo que favoreció la realización de los análisis debido al conocimiento del contexto analizado.

### 2.2. Muestra

El muestreo fue de carácter intencional, seleccionando los documentos reguladores del nivel educativo centro de este análisis. En total se analizaron 19 documentos, los cuales se detallan a continuación :

**Tabla 1.** Documentos legales de Colombia y España. **Fuente:** Elaboración propia.

<b>Documentos legales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia</b>	
<b>Documento</b>	<b>Año</b>
Ley 115 de Febrero 8 de 1994.	1994
Decreto 2247 de Septiembre 11 de 1997.	1997
Serie de lineamientos curriculares del preescolar	1998
Normas Técnicas Colombianas NTC 4595 y NTC 4596	2006
Documento #10: Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia	2009
Documento #13: Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición	2010
Documentos #21, #22, #23 y #24 actividades rectoras en la educación inicial	2014
Documento #25: Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y niños en la educación inicial	2014
Guía #50: Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial	2014
Guía #51: Orientaciones para el cumplimiento de condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial	2014
Guía #52: Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de educación inicial	2014
Guía para la implementación de la Jornada Escolar Complementaria.	2014
Derechos Básicos de Aprendizaje de Transición	2016
<b>Documentos legales de la Consejería de Educación y Ciencia España</b>	
<b>Documento</b>	<b>Año</b>
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	2006
Decreto 67/2007, de 29-05-2007.	2007
Decreto 68/2007, de 29-05-2007.	2007
Orden de 12/05/2009.	2009
Decreto 88/2009, de 07/07/2009.	2009
Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa.	2013

### 2.3. Instrumento de análisis

Para realizar el análisis comparativo, se utilizó la técnica de análisis documental sobre la legislación en lo relativo a la educación infantil: leyes, decretos, resoluciones y circulares. Dichos documentos provienen de los respectivos entes que regulan la educación en dichos países: el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (en adelante MEN) y la Consejería de Educación y Ciencia en España, particularmente de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha (a partir de ahora CLM). La selección de esta Comunidad Autónoma obedeció a dos motivos: la singularidad de la legislación educativa de dicha comunidad por cuanto incluye aportes de los dos grandes movimientos políticos de España y el hecho que los autores de la presente investigación se encuentran proyectando una propuesta de grado internacional para la formación de educadores infantiles en la que participan una universidad colombiana y una de la comunidad en mención. En

este sentido, y siguiendo a HAMMERSLEY & ATKINSON (1983), identificar el origen de la fuente fue fundamental: autor(es), propósito, contenido, entre otros. Como instrumento se utilizaron matrices o cuadros que permitieron obtener un contraste de los lineamientos educativos, pedagógicos y metodológicos de la educación infantil en los contextos seleccionados. En las filas de la matriz, se incluyeron las categorías a analizar, previamente mencionadas en el apartado anterior. En las columnas se ubicaron los países objetos de comparación. Se incluyó también un espacio para la identificación de semejanzas, diferencias y conclusión particular de la categoría. Esto último fue realizado bajo la fundamentación de los referentes de la teoría del currículo, el desarrollo infantil y los propósitos de la educación infantil. Se trató de un análisis comparativo de tipo inductivo: se parte de los casos particulares Colombia y España, para llegar a enunciados generales sobre la educación infantil. La idea es ofrecer una visión general sobre las tendencias educativas a fin de orientar decisiones en el ámbito curricular en las instituciones de los contextos analizados. Lo anterior, se constituye en la fase prospectiva de los estudios comparativos según VALLONE (2010).

### 3. Resultados

A continuación se describen los resultados por cada una de las categorías comparadas: Etapas-ciclos y edades correspondientes, tipología de centros, objetivos, competencias, curriculum, bloques de contenidos, actividades complementarias y extracurriculares, metodología, evaluación, atención a la diversidad y recursos educativos:

- **Etapas y edades correspondientes:** Tanto en el sistema educativo colombiano, como en el español, el carácter de la Educación Infantil es plenamente educativo y no asistencial. En el sistema educativo colombiano se establecen dos grandes etapas: Educación Inicial y Educación Preescolar. Es destacable el tratamiento de la Educación inicial con dos modalidades: Institucional (en Centros de Desarrollo Infantil) y modalidad Familiar (que atiende a madres e infantes hasta los 3 años). En cuanto a la Educación Preescolar se establecen tres niveles: Pre-jardín (3 años), Jardín (4 años) y Transición (5 años); este último nivel y, al contrario que en el sistema educativo español, resulta ser obligatorio y es llamado Grado Cero. Por su parte, la Educación Infantil en España se organiza en un Primer Ciclo (0 a 3 años) y Segundo Ciclo (3 a 6 años). A diferencia del contexto colombiano ni los ciclos, ni los niveles que los integran son obligatorios, aunque sí hay oferta pública suficiente y gratuita para atender a toda la población del segundo ciclo. Y sí es obligatorio para las Administraciones disponer de plazas suficientes para cubrir la demanda de alumnos.
- **Tipología de Centros:** Entre las semejanzas, se identifica que el servicio educativo de educación infantil en ambos casos puede ser prestado directamente por el Estado o por particulares. Esta se ofrece en las distintas localidades y municipalidades ya sean en contextos rurales o urbanos. Sin embargo, difieren en la forma en que se regula el servicio educativo en esta etapa. En el caso colombiano la organización depende de lineamientos nacionales y en el caso español esta se orienta por lineamientos de orden nacional y de orden autonómico o local.

- **Objetivos de la Educación infantil:** En ambos países los objetivos se redactan alrededor del desarrollo de las dimensiones de los niños y niñas. No obstante, se encontraron algunas diferencias. En Colombia, los documentos reguladores explicitan un objetivo general desde un enfoque integral, buscando potenciar el desarrollo de manera holística alrededor de todas las dimensiones; a diferencia del caso español, en donde los objetivos específicos del primer ciclo (0 a 3 años) hacen alusión especialmente a las dimensiones corporal y ética. En ambos países, los objetivos específicos del preescolar en Colombia y del segundo ciclo de España (3 a 6 años), hacen énfasis en el desarrollo de las dimensiones: corporal, cognitiva y socio afectiva. Específicamente, la dimensión espiritual es mencionada explícitamente dentro de los objetivos de este ciclo en Colombia, no así en España. Por otra parte no se encontró evidencia explícita sobre la intención del desarrollo de la dimensión estética en los apartados identificados como objetivo de la educación infantil, en ninguno de los niveles de los dos países.
- **Competencias a promover:** Durante la revisión de los lineamientos orientativos, se logró evidenciar que los dos países plantean el concepto de competencias, definiéndolas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten un desarrollo y desempeño personal y social en distintos contextos. Ambos países exponen una clasificación de competencias. La diferencia se encontró en la cantidad y la forma de explicar cada una de ellas. En España, se exponen nueve (9) competencias que son las mismas tanto para el primer ciclo como para el segundo ciclo de la educación infantil, estas son: comunicación, matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el entorno, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y la competencia emocional. Mientras que en Colombia se evidencia que las competencias son diferentes para la educación inicial y para la educación preescolar. Para la educación inicial, las competencias se exponen en el Documento #10: Desarrollo infantil y estas son dadas por intervalo de edades; es decir «competencias de 0-1 año» y así sucesivamente. Este documento presenta las competencias no de manera directa sino a manera de indicadores de desarrollo de los niños. Las competencias descritas a través de indicadores, son en su mayoría expuestas en los documentos reglamentarios de España, la única disimilitud es con relación a la competencia de Tratamiento de la información y competencia digital, la cual en Colombia no se especifica. Para el Preescolar, en Colombia se exponen cuatro (4) competencias que son: la matemática, científica, ciudadana y comunicativa. Para cada una se detallan los respectivos funcionamientos cognitivos, los cuales son los distintos procesos mentales que los niños y niñas desarrollan para la comprensión del mundo (MEN, 2010). En España para el segundo ciclo de la educación infantil, se tienen en cuenta las mismas competencias del primer ciclo y se añade la competencia emocional la cual no es explicitada de manera específica en los documentos de Colombia sino que se infieren como parte de las competencias ciudadanas y comunicativas. Cabe anotar que en el caso español, los decretos reglamentarios de cada ciclo, explican en qué consiste cada competencia y los indicadores que permiten su evaluación.

- **Curriculum:** El análisis comparativo pone de manifiesto que en el caso de la Educación Infantil en España, como en todas las demás etapas educativas, se define curriculum como un conjunto de objetivos, contenidos, competencias básicas, métodos pedagógicos y criterios de evaluación (LOE y Decretos 67 y 88). A este respecto, es importante aclarar que la legislación de la Etapa de Infantil no ha sido adaptada a la actual en vigor LOMCE de 2013; por lo que aún se habla de competencias básicas y no de competencias clave y se obvian los estándares de evaluación, elemento prescriptivo en la actualidad en las demás etapas del Sistema Educativo. Por su parte, en los documentos fruto del análisis y estudio de Colombia, el curriculum se concreta como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica que integra los distintos elementos curriculares prescriptivos: objetivos, contenidos, competencias, indicadores de logro y estrategias pedagógicas. No obstante solo se hace referencia a esta categoría en el preescolar, único nivel educativo de infantil que en Colombia se incluye dentro de los escenarios escolarizados.
- **Bloques de contenidos:** En el sistema educativo colombiano tanto para la Educación inicial como la preescolar se gira alrededor del reconocimiento y potenciación de las siete dimensiones que intervienen en el desarrollo humano, las cuales son: socio afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética. Estas se constituyen en ejes sobre las cuales se proponen diferentes contenidos. Específicamente, en la educación inicial, a la promoción de las dimensiones se agrega la literatura, el juego, la exploración del medio y el arte como actividades rectoras y articuladoras. Para el grado obligatorio del preescolar, llamado grado de Transición, se explicitan los Derechos Básicos de Aprendizaje de transición (DBA), fundamentados en tres grandes propósitos: 1. Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo. 2. Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad. 3. Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.  
En el sistema educativo español la educación infantil se organiza por áreas o ámbitos de desarrollo: conocimiento de sí y autonomía personal, conocimiento del entorno e interacción con él y lenguajes: comunicación y representación. De cada área se desglosan los bloques de contenido para cada uno de los ciclos de la educación infantil.
- **Actividades complementarias y extracurriculares:** Tras el análisis se encuentra que en las legislaciones correspondientes no son referenciados de manera explícita las actividades complementarias y extracurriculares, sin determinar esto que dichas actividades no tenga lugar en las distintas aulas y centros de Educación Infantil del país. En los documentos que regulan la Educación Infantil en España, en el caso particular de CLM se encuentra que las actividades complementarias son aquellas de carácter voluntario que apoyan el desarrollo de la labor docente, no circunscribiendo el aprendizaje solo en tiempo de clase, sino en otros espacios dentro y fuera del centro en horario

lectivo. Estas se articulan con el currículo formal para generar aprendizajes significativos y relaciones sociales y afectivas integrándose con la programación didáctica y favorecerán el desarrollo integral de los niños y niñas. Esto se puede evidenciar en el Decreto 67/2007, Currículo de Educación Infantil en CLM. Lo anterior coincide con lo declarado en la Guía para la implementación de la Jornada Escolar Complementaria del MEN de Colombia. Ahí se plantea que estas actividades deben reconocer «los saberes propios, las prácticas culturales, deportivas, artísticas, científicas y ambientales, entendiendo a los niños, las niñas y los jóvenes como sujetos de derechos, críticos, participativos y propositivos» (MEN, 2014: 9). No obstante, en dicho documento solo se referencia el nivel preescolar al incluirlo en el Plan Nacional de Lectura como una de las modalidades de las actividades complementarias.

- **Metodologías de enseñanza:** Con relación a la metodología, una de las semejanzas identificadas tiene que ver con el reconocimiento de la lúdica y, específicamente, el juego como elemento rector de las propuestas educativas. En este sentido, en Colombia para la educación inicial, se propone la realización de proyectos de aula y los rincones de trabajo. A nivel del Preescolar se explicita como propuesta central, los proyectos Lúdico-Pedagógicos. En España, se hace énfasis en la creación de un ambiente de afecto para todas las experiencias educativas que se ofrecen a los infantes. En este contexto, las planeaciones de aula son desarrolladas por un equipo de profesionales, quienes son los responsables de su elaboración teniendo en cuenta las características de los niños y niñas, el proyecto educativo y social, los elementos básicos del currículo y el papel que corresponde a las familias. Para el caso de Colombia, cada docente es el responsable del diseño de los proyectos y no está normado el trabajo en equipo de los profesionales. Cabe anotar que en ambos países las propuestas curriculares y de aula en cada uno de los ciclos o niveles, se plantean desde la perspectiva de la integralidad, sin embargo, la autonomía de los centros les confiere la responsabilidad de desarrollar las propuestas atendiendo a los lineamientos de los respectivos ministerios. Otra semejanza hallada se relaciona con la articulación entre los dos ciclos de la educación infantil. En ambos países se han propuestos procesos de articulación entre las diferentes modalidades y ciclos educativos. En España, la Consejería competente en materia de educación establece las rutas para asegurar la colaboración entre los distintos profesionales de los dos ciclos de la educación infantil y de estos con los de primero y segundo grado de primaria. En Colombia, el MEN, en conjunto con las entidades de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia – CIPI –, ha propuesto la estrategia «¡TODOS LISTOS!» (2015), para acompañar y orientar las transiciones para el ingreso a la Educación Inicial, el ingreso a la Educación Básica y para el cambio de modalidad de educación inicial.

Una diferencia encontrada tiene lugar en el primer nivel de la educación infantil en Colombia. Los documentos explicitan la necesidad de realizar encuentros educativos mensuales en el hogar. Al lugar se desplaza el profesional del equipo de la modalidad familiar para desarrollar procesos de acompañamiento. Además, se hace mención en dichos documentos reglamentarios

de los encuentros educativos grupales con los niños, sus familias o cuidadores, las mujeres gestantes y las madres lactantes, que se realizan mínimo una vez a la semana. Estas medidas tienen lugar, exclusivamente, en la modalidad familiar de la educación inicial.

- **Evaluación:** Las semejanzas identificadas se sintetizan a continuación: la evaluación se caracteriza por ser cualitativa, integral, continua, global. Es decir, que a nivel general esta es de carácter formativo, posibilitando obtener información permanente sobre el desarrollo de los niños y niñas a fin de proponer, de manera oportuna y pertinente, acciones pedagógicas que enriquezcan su desarrollo. En ambos países, se señala la observación como la principal técnica evaluativa que procura conocer los progresos, retrocesos y logros de los niños y niñas acompañándoles en su proceso de crecimiento y formación. Se promueve, en ambos contextos educativos la autoevaluación docente asociada al mejoramiento de la experiencia de la práctica pedagógica de los agentes educativos que atienden la formación integral de los infantes. Entre las diferencias que se logran evidenciar se encuentra que en Colombia, específicamente, en la educación inicial se enfatiza la denominada escucha pedagógica, algo que no se hace explícito en la normativa española. No obstante, en España se incluye la entrevista como técnica que posibilita recoger información en el contexto de la evaluación formativa. Dentro de los lineamientos colombianos, solo para la educación inicial, se hace explícito este mecanismo como oportunidad para compartir información con las familias y otros agentes sobre el desarrollo de las niñas y los niños. En el preescolar (transición) esto no está explícito. Con relación a los indicadores de evaluación, en el caso español estos se describen de manera detallada para cada una de las áreas, sirviendo de guía para que el equipo de profesionales establezca o matice los propios. En el contexto colombiano, los indicadores solo se hayan definidos para el último grado de preescolar a través de una rúbrica de evaluación para el diagnóstico de las competencias básicas. En el caso español se definen criterios de evaluación específicos. Cabe anotar que en el discurso de las orientaciones del gobierno español es reiterativo, en lo que corresponde al propósito de la evaluación, expresiones como identificar «niveles de desarrollo alcanzado», conocer el «nivel de competencias alcanzado», «programar medidas de refuerzo», que comulgan con un enfoque técnico de la evaluación.

Con relación a los sistemas de promoción, se identifica que tanto en Colombia como en España se promueve la promoción automática que permite avanzar a los niños y niñas a los grados siguientes. En el caso de España, el proceso de promoción y los criterios para ella se encuentran claramente detallados, así como el rol del equipo evaluador. La coordinación del proceso de evaluación le corresponde al tutor o tutora y en él participarán los profesionales docentes, así como el responsable de orientación especialmente cuando se trata de tomar decisiones de apoyo y atención individualizada. En Colombia, por su parte, el decreto 1290 por el cual se reglamenta el sistema de evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes, no aplica a la educación inicial, ni al nivel preescolar.

- **Atención a la diversidad:** Con relación a esta categoría, en ambos contextos se hace alusión a la atención a la diversidad. Se declara la importancia del apoyo y acompañamiento a niños y niñas con necesidades educativas especiales, sea por limitación o excepcional capacidad. De igual forma, en ambos países se hace referencia a adecuaciones curriculares para la atención a la diversidad y al rol de profesionales interdisciplinarios para atender esta. Como diferencias, se evidencia que en España, se especifican los roles, características y acciones para la atención a la diversidad en el aula, enfatizando en la importancia de la adecuación curricular (atención y apoyo personalizado, estrategias didácticas, entre otros). No obstante, se explicita que los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo responderán a los mismos objetivos y competencias que los del resto de sus compañeras y compañeros. En Colombia, las especificaciones de la atención a la diversidad son más detalladas para la educación inicial, no así para el preescolar. En este nivel solo hay intervención con apoyo profesional especializado en casos específicos, cuando el niño o niña ha sido diagnosticado con alguna necesidad educativa especial evidente. En Colombia son escasas las instituciones educativas con nivel preescolar que cuentan con personal especializado. En educación inicial la normativa explicita la necesidad de contar con dicho personal.
- **Recursos:** En ambos contextos, las directrices legales exponen que los espacios físicos donde se presten los servicios de educación a la primera infancia deben gozar de buena ubicación, seguridad y ser de fácil acceso, deben cumplir con las normas de salubridad e higiene necesarias y contar con los recursos y materiales requeridos para desarrollar las actividades pedagógicas. De manera particular, para el caso de España, en las directrices legales se exponen de forma explícita y detallada cómo debe ser la distribución de los espacios, las características de los materiales, por ejemplo: su color, textura, tamaños, entre otros, mientras que para Colombia este tipo de información no se encuentra de manera tan específica en las normativas existentes. Por su parte, en España, la Ley Orgánica 2/2006 y el Decreto 272/2003, regula el registro, la supervisión y la selección de materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso, específicamente para el segundo ciclo de educación infantil. Con relación a los recursos de tipo humano, para el caso de la educación inicial de Colombia y el primer ciclo de educación infantil en España, se evidencia que en ambos niveles los encargados de desarrollar las clases o sesiones deben ser maestros y maestras con formación profesional en educación infantil o pedagogía infantil. Además, en los dos contextos objetos de análisis, se hace mención al perfil y el papel de los equipos interdisciplinarios: coordinadores de proyectos, profesionales en psicología, profesionales en salud y del área administrativa, que apoyan la atención integral de la infancia.

## 4. Conclusiones

En un mundo cada vez más cercano, es indudable las coincidencias en la visión educativa y más aún cuando el ejercicio de comparación se hace entre países con una historia tan íntimamente compartida. Y es aquí donde las menciones a la educación infantil orientadas

a la potenciación del desarrollo integral de niños y niñas no debe sorprender, pero sí el hecho de que no se explica el sentido cultural de esa potenciación, ni las dificultades inherentes en el campo de la educación debido a los procesos históricos de cada país: ambos pueden buscar lo mismo pero los elementos culturales y de infraestructura pueden ser determinantes en los resultados.

Según lo analizado sobre la educación en Colombia y España se puede concluir que desde los dos contextos, se declara la intención formativa de la educación infantil reconociendo a la infancia como una etapa donde se adquieren aprendizajes profundos que se constituirán en la base de las construcciones futuras, dependiendo de la calidad de experiencias que se propongan en los escenarios educativos.

Desde una panorámica general se evidencia que la educación infantil tiene un carácter formal y no asistencial. Las condiciones que sustentan la oferta podrían ser similares, no así las que sustentan la oferta educativa relacionadas con la provisión y cobertura del servicio educativo. Y, en este punto, ambos países difieren mucho en detrimento de Colombia. Este país, responde a un contexto donde el conflicto político, económico y bélico ha sido muy influyente en las posibilidades de crear espacios educativos, insuficientes a la fecha. En dicho contexto, la voluntad de las propias familias con respecto a la escolarización se ve, en ocasiones coartada por el desplazamiento constante de grandes sectores de la población. Lo anterior hizo que la legislación pusiera énfasis en lograr la obligatoriedad, por lo menos en el último grado de preescolar, como el único medio para garantizar el acceso a la educación de un sector mayoritario de la población. En España por otro lado, los conflictos regionales se manifestaron en legislaciones que rehuían establecer normativas únicas que pudieran aumentar las inevitables discusiones de los regionalismos. Por lo anterior, la legislación se inclinó en ser muy selectiva en relación a en que áreas debía ser considerada la obligación de la transversalidad y en cuáles debía dejarse a la decisión local.

En ambos países se declaran objetivos, competencias, principios pedagógicos, entre otros, que se proponen dinamizar, según las realidades particulares del contexto, el ideal de ciudadano frente a las necesidades sociales, políticas, económicas. Se identifica, la lúdica, y desde ella el juego como eje que moviliza el despliegue de capacidades favoreciendo el desarrollo armónico de las dimensiones del ser. El juego, se convierte en elemento central para el diseño de experiencias de aprendizaje. En ambos casos, el manejo lúdico de la educación asoma su rostro, lo que muestra el reconocimiento de la importancia del juego en el desarrollo infantil tal como lo afirman autores como DAMIÁN DIAZ (2007); BROOKER y WOODHEAD (2013); LINAZA (2013); JOVER y RICO(2013); SARLÉ (2013).

La evaluación formativa, continua, cualitativa, criterial es una característica común de la educación infantil en ambos países, lo que favorecería, en el currículo real más allá del currículo prescrito, procesos de acompañamiento y retroalimentación oportunos para favorecer tanto el mejoramiento de la práctica docente como el desarrollo integral de los niños y niñas.

La autonomía institucional y del docente para el diseño y la evaluación es declarada en ambos contextos. No obstante, es clara la organización de los equipos docentes en la normativa española a diferencia de la colombiana que no evidencia este aspecto. Esta realidad resulta crítica en tanto se entiende que la atención a la infancia necesita de decisiones que implican el aporte de diferentes sectores y profesionales. Si bien, la estrategia «De Cero a Siempre» (Gobierno de Colombia, 2014) que ampara la educación inicial en

Colombia declara la importancia de la intersectorialidad. En los documentos que regulan la organización para el diseño curricular no se proponen estrategias y acciones de equipos interdisciplinarios.

Por el estudio realizado es posible apreciar que es necesario ver cómo cada región o contexto continental influye en la perspectiva educativa en cada país: el resto de países europeos cómo introducen propuestas en el modelo educativo español y lo mismo desde los países americanos a Colombia (por supuesto esto a través de las diversas organizaciones existentes en cada territorio continental). La invitación de hacer un trabajo más amplio está presente. Este proyecto continuará analizando de manera específica y a la vez ampliando los países de interés desde las propuestas de evaluación tanto en los documentos legisladores como en el currículo real, teniendo en cuenta que es en la evaluación donde se cristalizan los ideales de formación, tal como lo dice MURILLO & HIDALGO (2015: 5) «dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes».

## 5. Referencias bibliográficas

- AGUADO, L. F., MINUJIN, A., OSORIO, A. M., & BAGNOLI, V. (2016): *Primera infancia cómo vamos: identificando desigualdades para impulsar la equidad en la infancia Colombiana*, (Cali, Sello Editorial Javeriano).
- AHI, B. & KILDAN, A. O. (2013): Comparative Analysis of Early Childhood Education in Australia and Turkey, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, pp. 607-611.
- ARIAS, N., FLÓREZ, R., & TORRADO, M.C. (2013): Contextos sociales e iniciativas de inclusión social en la primera infancia: aportes desde la investigación en desarrollo lingüístico y cognitivo, en FLÓREZ ROMERO, R. & TORRADO, M.C. (Ed.), *Primera infancia, lenguajes e inclusión social: una mirada desde la investigación*, pp. 253-273 (Bogotá, USTA).
- BAPTIST, C., & BEFANI, B. (2015): *Qualitative Comparative Analysis—A Rigorous Qualitative Method for Assessing Impact*, Coffey» How To» Note, pp. 1-7.
- BEREDAY, G. Z. (1968): *El método comparativo en pedagogía*, (Barcelona, Herder).
- BROOKER, L., & WOODHEAD, M. (Eds.). (2013): *El derecho al juego*, (Open University).
- CARDEMIL, C., & ROMÁN, M. (2016): La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), pp. 9-11.
- CARDONA, V. (2014): ¿Quién educa a mi hijo? Familia y escuela en los años decisivos de su formación, (New York, Digitalia).
- CASTILLO-GALLARDO, P. (2016): Historia de la Infancia observada desde los ejes del Juego, Juguete y Desigualdad, *Educação em Foco*, 20(3), pp. 289-322.
- CRESPO, J.R. (1998): *Una Aproximación al Estudio de los Objetivos de la Educación Infantil en la Unión Europea* ([http://www.waece.org/web\\_nuevo\\_concepto/textos/do43.pdf](http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/textos/do43.pdf)), consultado el 12 de octubre de 2017.

- DAMIÁN DÍAZ, M. (2007): La Importancia del Juego en el Desarrollo Psicológico Infantil, *Psicología Educativa*, 13(2).
- DEL CARMEN, M. (2016): Historia y Pedagogía. La Imagen de la Infancia a Través del Método Biográfico, *Revista Scientific*, 1(2), pp. 234-253.
- DELORS, J., AL MUFTI, I., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., & NAZHAO, Z. (1996): *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*, (Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO).
- ESCOBAR, J. V., GONZÁLEZ, M. N., & MANCO, S. A. (2016): Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil, *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (47), pp. 64-81.
- FLÓREZ, R. & TORRADO, M.C. (2013): Primera infancia, lenguaje e inclusión social: un asunto de ciudadanía, en FLÓREZ ROMERO, R. & TORRADO, M.C. (Ed.), *Primera infancia, lenguajes e inclusión social: una mirada desde la investigación*, pp. 17-38 ( Bogotá, USTA).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1986): *Fundamentos de Educación Comparada (2ª reimpresión)*, (Madrid, Dykinson).
- GERVILLA, C.Á. (2014): *Didáctica básica de la educación infantil: conocer y comprender a los más pequeños*, (Madrid, Narcea Ediciones).
- GOBIERNO DE COLOMBIA. (2014): *Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre*, (<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/QuienesSomos.aspx>), consultado el 12 de octubre de 2017.
- GU, L. (2006): *Comparison of national preschool curricula in China and Sweden, in APERA Conference*, ([http://edisdat.ied.edu.hk/pubarch/b15907314/full\\_paper/1212154382.pdf](http://edisdat.ied.edu.hk/pubarch/b15907314/full_paper/1212154382.pdf)), consultado el 10 de Octubre de 2017.
- GUVEN, I., & GURDAL, A. (2011): *A Comparative Analysis of the Education Systems of Turkey and Canada: The Similarity and the Difference*, (David Publishing Company, pp. 534-546).
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1983): *Ethnography: Principles in Practice*, (London: Tavistock).
- JOVER, G., & RICO, A. P. (2013): Juego, educación y aprendizaje. La actividad lúdica en la pedagogía infantil, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1), 15.
- KATZ, L. G., & MENDOZA, J. A. (1999): Comparison of the National Preschool Curricula in Norway and Sweden, *Early Childhood Research & Practice*, 1(2), pp. 2-21.
- KIM, S. (2016): *A comparative study of early childhood curriculum documents focused on education for sustainability in South Korea and Australia*. Doctoral dissertation, Queensland University of Technology ([https://eprints.qut.edu.au/94087/1/Soyoung\\_Kim\\_Thesis.pdf](https://eprints.qut.edu.au/94087/1/Soyoung_Kim_Thesis.pdf)), consultado el 10 de octubre de 2017.

- LINAZA, J. L. (2013): El juego es un derecho y una necesidad de la infancia, *Bordón. Revista de Pedagogía*.
- LOSSO, M. (2017): Lo Público Y El Derecho A La Educación De La Primera Infancia. Un Estudio En La Provincia De Río Negro, Argentina, *@rquivo Brasileiro de Educação*, 4(8), pp. 7-30.
- LLORENT, V. (2013): La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. estudio comparado/Pre-primary education in Germany, Spain, France and England. Comparative Study, *Revista Española de Educación Comparada*, (21), pp. 29-58.
- MASTEN, A., & GEWIRTZ, A. (2010): *Resiliencia en el desarrollo: la importancia de la primera infancia*. Enciclopedia de la Primera Infancia (www. enciclopedia-infantes. com/documents/Masten-GewirtzESPxp. pdf. ), consultado el 10 de octubre de 2017.
- MYERS, R. G. (2000): Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro, *Revista Iberoamericana de educación*, 22, pp. 17-60.
- MEN. (2014): Guía para la implementación de la Jornada Escolar Complementaria, (Cali: El Bando Creativo) ([https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-358656\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-358656_foto_portada.pdf)), consultado el 10 de octubre de 2017.
- MURILLO, F.J., & HIDALGO, N. (2015): Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), pp. 5-9.
- NOGUERA, C. (2003): Reflexiones sobre la desaparición de la infancia, *Pedagogía y Saberes*, 18, pp. 75-82.
- PARRA, J., GOMARIZ, M. Á., HERNÁNDEZ, M. Á., & GARCÍA, M. P. (2017): La participación de las familias en Educación Infantil, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), pp-1-26.
- RIHOUX, B., & LOBE, B. (2009): The case for qualitative comparative analysis (QCA): Adding leverage for thick cross-case comparison, in BYRNE, D., & RAGIN, C. C, *The Sage handbook of case-based methods*, pp. 222-242 (California, Sage Publications).
- RODRÍGUEZ, M. J. S. (2016): Derechos de los niños, niñas y adolescentes: Resultado de un consenso internacional, *ADVOCATUS*, (17), pp.93-102.
- SARLÉ, P. M. (2010): *Lo importante es jugar: como entra el juego en la escuela* (Rosario, Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones).
- SERRANO, C. (2016): Educación y entorno en la infancia. Ingredientes clave en el desarrollo del pensamiento creativo, *International Journal of Sociology of Education*, 5(1), pp. 67-83.
- UNESCO. (1990): *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, (Jomtien, Tailandia) (Nueva York. UNESCO).

- VALLONE, B. (2010): La educación comparada y sus desafíos. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Volumen (14), 182- 185. Recuperado de [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=128&id\\_articulo=320](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=128&id_articulo=320)
- VELLOSO, A., & PEDRÓ, F. (1991): *Manual de educación comparada*. Vol. 1 Conceptos básicos (Barcelona, PPU).
- VILA, I. (2000): Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas, *Revista Iberoamericana de educación*, 22, pp. 41-60.
- VRINIOTI, K. (2016): *A Comparison of the National Preschool Curricula in Greece and Iceland* ([https://www.researchgate.net/publication/294998145\\_A\\_Comparison\\_of\\_the\\_National\\_Preschool\\_Curricula\\_in\\_Greece\\_and\\_Iceland](https://www.researchgate.net/publication/294998145_A_Comparison_of_the_National_Preschool_Curricula_in_Greece_and_Iceland)), consultado el 10 de octubre de 2017.