

2017

Resumen Ejecutivo Evaluación de Resultados del “Proyecto de Educación Inicial de Calidad con Calidez”



Secretaría Nacional
de Planificación
y Desarrollo

Plan Anual de Evaluaciones 2016

**Subsecretaría de Seguimiento y
Evaluación**

Dirección de Evaluación de Políticas Públicas

Quito, 30 de enero del 2017



Realizado por:

Gabriela Sofía Paredes Guevara
Dirección de Evaluación de Políticas Públicas

Juan Andrés Rodríguez
Dirección de Evaluación de Políticas Públicas

Revisado por:

Fernando Javier Cando Ortega
Director de Evaluación de las Políticas Públicas

Aprobado por:

Lizette Carolina Ponce Fernández
Subsecretaria de Seguimiento y Evaluación



Contenido

Antecedentes	3
Descripción de instrumentos de evaluación utilizados.....	5
Metodología para la selección de actores seleccionados y entrevistas a realizarse	11
Resultados.....	13
Resultados cuantitativos	13
Resultados cualitativos.....	16
Conclusiones y recomendaciones	20
Bibliografía.....	24

Índice de Tablas

Tabla 1. Entrevistas a profundidad a los Responsables del Ministerio de Educación	6
Tabla 2. Lugares de aplicación de entrevista a Directores de Unidades Educativas.....	6
Tabla 3: Lugares de aplicación de grupos focales a Docentes de Educación Inicial	8
Tabla 4: Lugares de aplicación de grupos focales a Responsables Distritales.....	9
Tabla 5. Lugares de aplicación grupos focales a padres de familia y miembros de la Comunidad	10

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Levantamiento de campo (información cualitativa)	11
Ilustración 2. Levantamiento de información cuantitativa	11

Antecedentes

El artículo 3 de la Ley Orgánica del Sistema Nacional de Contratación Pública, establece que: “En las contrataciones que se financien, previo convenio, con fondos provenientes de organismos multilaterales de crédito de los cuales el Ecuador sea miembro, o, en las contrataciones que se financien con fondos reembolsables o no reembolsables provenientes de financiamiento de gobierno a gobierno; u organismos internacionales de cooperación, se observará lo acordado en los respectivos convenios. Lo no previsto en dichos convenios se regirá por las disposiciones de esta Ley.”

Con Decreto Ejecutivo No. 1372, de 12 de febrero de 2004, publicado en el Registro Oficial No. 278, de 20 de febrero de 2004, se creó la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades), como el organismo técnico responsable del diseño, implementación, integración y dirección del Sistema Nacional de Planificación en todos sus niveles.

Mediante Acuerdo No. 569-2012, de 02 de abril de 2012, se expidió el Reglamento de Desconcentración Administrativa, Financiera y Jurídica de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades), en que se delega, entre otros, a los Subsecretarios/as Generales, o quienes hicieren sus veces, en el ámbito de sus competencias, entre otras, la atribución para iniciar y gestionar los procesos precontractuales, inclusive hasta su adjudicación con relación a los contratos para la prestación de bienes o servicios especializados de consultoría, incluyendo los de régimen especial, entre otros, los procesos entre entidades públicas cuyo presupuesto sea inferior o igual al valor que resulte de multiplicar el coeficiente 0,000015 por el monto del presupuesto inicial del Estado del correspondiente ejercicio económico.

Mediante Acuerdo No. SNPD-091-2013, publicado en el Registro Oficial No. 97, de 22 de enero de 2014, se expide el Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades), en cuyo Artículo 6, numeral 6.1, , en lo referente al Direccionamiento Estratégico, se establece como Misión de la Secretaría: “Administrar y coordinar el Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa como un medio de desarrollo integral del país a nivel sectorial y territorial, estableciendo objetivos y políticas estratégicas, sustentadas en procesos de información, investigación, capacitación, seguimiento y evaluación; orientando la inversión pública; y, promoviendo la transformación del Estado, a través de una activa participación ciudadana, que contribuya a una gestión pública transparente y eficiente”.

Por su parte, el Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos de Senplades, establece que la Dirección de Evaluación de Políticas Públicas (DEPP) de la Subsecretaría de Seguimiento y Evaluación tienen como Misión: “Generar y difundir alertas oportunas para retroalimentar las políticas, programas y proyectos públicos,

mediante la medición de efectos e impactos”; así como la atribución de: “Ejecutar el plan anual de evaluaciones”.

Entre los productos de la Dirección de Evaluación de Políticas Públicas (DEPP) de la Subsecretaría de Seguimiento y Evaluación, se establece: 4) Informes de las Evaluaciones y Retroalimentación de la Política Pública.

El Código Orgánico de Planificación y Finanzas Públicas, en el Artículo 26, establece como atribuciones de la Senplades: “6. Realizar el seguimiento y evaluación del cumplimiento del Plan Nacional de Desarrollo y sus instrumentos; 13. Promover y realizar estudios relevantes para la planificación nacional; 14. Proponer insumos técnicos para la consideración del Consejo Nacional de Planificación (CNP)”. Consejo que es presidido por el Señor Presidente de la República, según el numeral 1 del artículo 23 del Código Orgánico de Planificación y Finanzas Públicas.

En el mismo cuerpo legal, según el Artículo 8 del Reglamento del Código Orgánico de Planificación y Finanzas Públicas, se establece entre las atribuciones del Consejo Nacional de Planificación el aprobar el Plan Anual de Evaluaciones.

Mediante Decreto Ejecutivo No. 800, de 15 de octubre de 2015, publicado en el Registro Oficial No. 618, de 29 de octubre de 2015, se nombra a la Magister Sandra Naranjo Bautista como Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo;

Como parte de sus atribuciones, SENPLADES propuso al Consejo Nacional de Planificación, un Plan Anual de Evaluación (PAEV) 2016. Conforme el Acta No. 001-2016-CNP de 04 de marzo de 2016, se realizó el Consejo Nacional de Planificación (CNP), donde en el punto 6, se resolvió que debía organizarse una Comisión Técnica conformada por los Ministerios Coordinadores para validar la propuesta del PAEV 2016. Es así como el 11 de marzo de 2016 se ejecutó dicha comisión, en la cual mediante el Acta de Reunión N° 01 de la Comisión Técnica para validación del PAEV 2016, se definió y validó el listado de proyectos, programas y políticas públicas a evaluar en el 2016. Dada la validación de la Comisión Técnica, en una sesión extraordinaria del CNP, mediante Acta No. 002-2016-CNP de 02 de junio de 2016, se aprobó oficialmente el PAEV 2016.

Se aprobaron diez proyectos, programas y políticas públicas que son: (i) Programa intervención en la alimentación escolar PAE; (ii) Programa ampliado de inmunizaciones; (iii) Proyectos hidroeléctricos Sopladora y Coca Codo Sinclair; (iv) Estrategia Ecuador sin muertes maternas; (v) Programa Acción Nutrición; (vi) Programa educación inicial de calidad con calidez; (vii) Política: Incentivos tributarios del Código Orgánico de la Producción, Comercio e Inversiones – COPCI; (viii) Programa de fortalecimiento del conocimiento y talento humano; (ix) Programa Centros de Rehabilitación Social – Sistema; y (x) Programa nacional de reforestación.

En este contexto, el Gobierno del Ecuador suscribió el 11 de febrero de 2016 con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) el Convenio de Cooperación Técnica no Reembolsable ATN/FI-15242-EC, el mismo que tiene como objetivo financiar la adquisición de bienes y servicios diferentes de consultoría, y la selección y contratación de consultores necesario para la realización de un proyecto de cooperación técnica con el fin de fortalecer el sistema de evaluación de políticas públicas.

Con oficio Nro. SENPLADES-SNPD-2016-0141-OF, de 30 de marzo de 2016, la Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo, se dirige al señor Morgan Doyle, Representante en Ecuador del Banco Interamericano de Desarrollo, y manifiesta: “(...) procedo a designar a Lizette Carolina Ponce Fernández, Subsecretaria de Seguimiento y Evaluación, como Coordinadora de la Cooperación Técnica, para lo cual se adjunta al presente el registro de firma (...)”.

Mediante las Políticas para la Selección y Contratación de Consultores Financiados por el Banco Interamericano de Desarrollo GN-2350-9, se emiten las normas generales para la selección y contratación de servicios de consultoría. El equipo de la Dirección de Evaluación de Políticas Públicas, trabajó en un proceso de selección de proyectos, programas y políticas públicas para ser evaluadas en el presente año.

El presente documento se enmarca en los resultados de ese proceso. De acuerdo a los términos de referencia que han sido establecidos para el efecto, incluye la metodología e instrumentos que se utilizará para el levantamiento de información y para el análisis de la misma

Descripción de instrumentos de evaluación utilizados.

A continuación se detalla la aplicación de instrumentos realizada por cada uno de los ejes de evaluación. Como se ha explicado, la misma incluye la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas.

a. Eje de evaluación: RECTORÍA

Fuentes de información

Para la ejecución de esta sección se realizó la aplicación de entrevistas a profundidad semi estructuradas a responsables nacionales y directores para la identificación del manejo y conocimiento de la política pública, normativa, institucionalidad y niveles de responsabilidades de los actores involucrados en educación inicial. Las guías por actor se encuentran en el Anexo 3.

Lugares de aplicación

Se realizaron las siguientes entrevistas a profundidad a los siguientes responsables del Ministerio de Educación:

Tabla 1. Entrevistas a profundidad a los Responsables del Ministerio de Educación

Cargo
Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica
Responsable del proyecto de educación inicial

En este caso, luego de la reunión mantenida con la Directora Nacional de Educación Inicial y Básica, se sugirió que dada la forma de organización del Ministerio de Educación, se focalicen las entrevistas en los responsables del proyecto y del área de educación inicial.

En el caso de la aplicación de la entrevista a directores, se realizaron dos entrevistas en las siguientes ciudades. La selección de unidades, se realizó en base a la selección para los grupos focales.

Tabla 2. Lugares de aplicación de entrevista a Directores de Unidades Educativas

Lugares de aplicación	Director unidad educativa
Quito	2
Cuenca	2
Guayaquil	2
Colta	2
Puyo	2
Machala	2

b. Eje de evaluación: Cobertura

Fuentes de información

El Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) del MINEDUC contiene información del sistema educativo de todo el país a nivel de establecimiento, docentes y alumnos. A partir de esta información es posible identificar la cantidad de estudiantes en el nivel inicial en los distintos establecimientos educativos y definir niveles de cobertura a nivel de territorio.

Las Encuestas de Condiciones de Vida (ECV) 2006 y 2014 contienen información de las características socio-económicas de la población, objetivo del servicio público de educación inicial de calidad con calidez, por lo que servirán de base para realizar un análisis de cobertura por quintiles de consumo. Con la misma finalidad pueden utilizarse las Encuestas de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) de 2007 y 2015, tomando en este caso como medida de bienestar, el ingreso.

Metodología de Evaluación

Para responder a la pregunta ¿de qué manera se encuentra focalizado el servicio público de educación inicial de calidad con calidez? se desarrolló un análisis de incidencia distributiva.

Este análisis provee dos resultados principales (i) una evaluación del grado de focalización de la intervención pública, en términos de la participación de los estratos de menores consumos (o ingresos) en los beneficiarios totales de la iniciativa y (ii) una evaluación del impacto redistributivo de la intervención, lo cual requiere comparar la distribución real con una contrafáctica, derivada de considerar dentro de la medida de bienestar los beneficios monetarizados de la intervención.

A su vez, puede conocerse si la iniciativa es pro-pobre o pro-rico. En este punto resulta útil definir que se clasifica a una iniciativa como pro-pobre si sus beneficios son mayores a medida que consideramos individuos u hogares de menores consumos.

Por otro lado y a partir de la utilización de información de ECV, ENEMDU y registros administrativos, se buscará indagar sobre el nivel de cobertura de la educación inicial. En este caso, se busca responder a la pregunta de ¿Cuál es la distribución de cobertura de Educación Inicial de acuerdo al sostenimiento de las instituciones que prestan este servicio?. Así mismo se revisará cómo se ha cumplido el proceso de planificación en relación a los resultados planteados en el proyecto.

c. Eje de evaluación: Calidad.

Como se ha explicado, la evidencia empírica sugiere que la variable que tiene mayor efecto en la calidad de los servicios de educación inicial (y desarrollo infantil) es la calidad de las inter relaciones entre los niños y el docente. Esta noción de calidad (medido en logros de desempeño en el futuro), depende entre otras cosas, del currículo que se haya definido, del nivel de preparación de los docentes y del número de niños que el docente puede atender.

En este contexto, dado el tipo de evaluación, se utilizaron instrumentos cuantitativos y cualitativos. En el caso del análisis cuantitativo, se utilizó una aproximación utilizando registros administrativos para levantar un perfil del docente (nivel de preparación, años de experiencia, capacitación, edad promedio, sexo, entre otros) e identificar el número de

estudiantes que el docente maneja (promedio) y compararlo con las normas establecidas por el propio Ministerio de Educación. Se incluyó así mismo información sobre el cumplimiento de estándares en equipamiento y mobiliario a través de la aplicación de un instrumento.

1. Instrumentos cuantitativos

- a) Cuál es el perfil de los docentes responsables de la educación inicial en el país: nivel de educación, perfil de capacitación, tipo de capacitación recibida, años de experiencia, ratio de alumnos.

Fuentes de información

Registros administrativos del área de recursos humanos del Ministerio de Educación y Cultura y bases del AMIE.

2. Instrumentos cualitativos

Para la ejecución de esta sección se realizó la aplicación de grupos focales a docentes de educación inicial y el levantamiento de una ficha para la evaluación de mobiliario y material¹. Las condiciones de aplicación de los grupos focales fue la siguiente:

Grupo objetivo

Docentes de educación inicial

Lugares de aplicación

Se realizó la aplicación de grupos focales de acuerdo a la siguiente distribución²:

Tabla 3: Lugares de aplicación de grupos focales a Docentes de Educación Inicial

Lugares de aplicación	Número
Quito rural	1
Cuenca rural	1
Guayaquil urbano	2
Chimborazo rural	1
Puyo	1
Machala urbano	2

¹La ficha se levantará en los mismos centros seleccionados para la realización de grupos focales.

²La selección de escuelas se encuentra en el Anexo 1

3. Instrumentos cualitativos (entrevistas a profundidad)

Preguntas de Evaluación

¿Cuál es el nivel de conocimiento y aplicación del currículo de educación inicial entre los responsables a nivel nacional y responsables de distrito?

Fuentes de información

Para la ejecución de esta sección se realizó la aplicación de entrevistas a profundidad semi estructuras a los responsables distritales de la implementación de la oferta de educación inicial.

Lugares de aplicación

Se realizaron grupos focales de acuerdo a la siguiente distribución³:

Tabla 4: Lugares de aplicación de grupos focales a Responsables Distritales

Lugares de aplicación
Quito
Cuenca
Guayaquil
Chimborazo
Puyo
Machala

4. Instrumentos cualitativos (ficha para evaluación de mobiliario y material)

Para la identificación en el cumplimiento de la norma técnica en relación a mobiliario y material, se realizó la aplicación de una ficha de levantamiento en 100 escuelas que fueron incluidas como parte de la selección realizada para la identificación de unidades educativas incluidas en el Anexo 1.

Para la identificación de los elementos a ser evaluados, se utilizó la norma técnica y sus contenidos. Las preguntas incluidas así como el alcance de las mismas, fueron validadas conjuntamente con el equipo de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.

³La selección de escuelas se encuentra en el Anexo 1

d. Eje de evaluación: corresponsabilidad de la familia y la comunidad⁴.

Preguntas de Evaluación

¿Cuál es el nivel de involucramiento de la familia y de la comunidad en el proceso de educación inicial?

Fuentes de información

Para la elaboración de esta sección se realizó la aplicación de grupos focales a padres de familia y miembros de la comunidad.

Grupo objetivo

Padres de familia y miembros de la comunidad.

Lugares de aplicación

Se realizó la aplicación de grupos focales de acuerdo a la siguiente distribución⁵:

Tabla 5. Lugares de aplicación grupos focales a padres de familia y miembros de la Comunidad

Lugares de aplicación
Quito rural
Cuenca rural
Guayaquil urbano
Riobamba
Puyo
Machala urbano

Resumen de aplicación de instrumentos.

Una vez concluido el proceso de levantamiento de información en campo, a continuación se presenta el resumen sistemático de los instrumentos que fueron levantados.

⁴En esta sección se incluyen varios de los temas que corresponden al eje de evaluación de calidad, pero que están relacionados al grupo de padres por lo que serán incluidos en esta sección.

⁵La selección de unidades educativas se encuentra en el Anexo 1

Ilustración 1. Levantamiento de campo (información cualitativa)

Entrevistas a profundidad	Grupos focales
<ul style="list-style-type: none">• 6 responsables de distrito• 12 directores de unidades educativas (Quito, Guayaquil, Machala, Cuenca, Puyo, Colta)• 2 responsables nivel nacional (*)	<ul style="list-style-type: none">• 8 Grupos focales a educadores: 1 en Quito rural, 2 en Guayaquil, 2 en Machala, 1 en Cuenca, 1 en Puyo, 1 en Riobamba (Colta)• 8 Grupos focales a padres de familia: 1 en Quito rural, 2 en Guayaquil, 2 en Machala, 1 en Cuenca, 1 en Puyo, 1 en Riobamba.

Ilustración 2. Levantamiento de información cuantitativa

Bases de datos Ministerio de Educación	Sistema de encuesta
<ul style="list-style-type: none">• Base de datos docentes• Base de datos estudiantes• Base de datos código AMIE• Levantamiento instrumento de cumplimiento de estándares (101)	<ul style="list-style-type: none">• Encuesta de Condiciones de Vida 2014

Metodología para la selección de actores seleccionados y entrevistas a realizarse

Para el proceso de selección de los actores y territorios donde se realizó el proceso de levantamiento de información, se utilizaron criterios territoriales y criterios administrativos de manera de contar con información que recoja las características del país y que reflejen esas características en los resultados obtenidos.

Criterios territoriales

Los criterios territoriales que fueron considerados para la selección fueron los siguientes:

- i) Que exista una representación por zona geográfica (costa, sierra y amazonia)
- ii) Que existan zonas urbanas y zonas rurales dadas las características particulares de las mismas.
- iii) Que se incluya al menos un territorio con predominancia indígena.
- iv) Que se incluya Quito y Guayaquil por su representación en la población del país.
- v) Que se incluyan territorios que no fueron analizados en el proceso de evaluación de los programas de desarrollo inicial realizado por SENPLADES con financiamiento de UNICEF.

Considerando estos elementos, el equipo técnico en coordinación con la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, identificó y validó los lugares de levantamiento de información así como el número de levantamientos realizados por cada uno de los instrumentos.

Criterios administrativos

En este caso, se partió de la forma de organización del Ministerio de Educación, para poder explorar la gestión de la normativa existente (currículo, guía metodológica y norma técnica) en varios niveles. De esta manera se utilizaron los siguientes criterios.

- i) Que se encuentren incluidos los responsables nacionales que trabajaron en los procesos de reforma y en la normativa que se deriva del proyecto de educación inicial con calidad y calidez.
- ii) Que se encuentren incluidos los responsables a nivel de distrito en las zonas que fueron seleccionados.
- iii) Que se encuentren incluidos directores de unidades educativas como gestores y responsables de la aplicación de la normativa en sus unidades.
- iv) Que se incluyan tanto unidades educativas pública como privadas.

En base a estos criterios, al cronograma de trabajo para el levantamiento de información de campo, al alcance de los términos de referencia y al presupuesto disponible, se realizó el proceso de selección.

Selección de unidades

Para realizar la selección de unidades educativas que participarían tanto en grupos focales de educadores y padres de familia así como para el levantamiento de la ficha de cumplimiento de la norma, se siguió el procedimiento:

- i) Una vez seleccionado el territorio donde se iba a realizar el levantamiento, se identificaban dentro de la base de datos del Ministerio de Educación (provista por SENPLADES), unidades educativas públicas y privadas que cuenten con educación inicial.

- ii) A partir de esta información, se definió un grupo de al menos 20 unidades educativas por cada territorio para que participen en la realización de grupos focales y en el levantamiento de instrumento sobre cumplimiento de la norma⁶.
- iii) A partir de ese valor (20), se escogían unidades educativas aleatoriamente de la base de datos del territorio, para que participen en el levantamiento. Para esto se tomó el número total de unidades educativas en el territorio y se lo dividió para 20. Con el resultado (e.g. 7), se escogía unidad educativa de la base numerada (e.g. 1, 7, 14...), utilizando el resultado como intervalo. Con esto se garantizó que la selección sea aleatoria (la probabilidad es la misma para todas las unidades). La base de datos incluía tanto a unidades educativas públicas como privadas,.
- iv) Una vez realizada la selección aleatoria, se envió la información a SENPLADES y Ministerio de Educación para su validación. En los casos en que las unidades educativas estaban cerradas o reubicadas, se utilizaron reemplazos de la misma base.
- v) Con la base de datos validada, se actualizó la información de contacto y dirección para poder realizar el procedimiento de levantamiento de campo.

Resultados

En la presente sección se incluyen los resultados del proceso de evaluación. Por fines de organización se presentarán primero los resultado cuantitativos y luego los resultado cualitativos por cada uno de los ejes de evaluación.

Resultados cuantitativos

Cobertura

En relación al indicador de porcentaje de niñas/os menores de cinco años que participan en programas de primera infancia públicos y privados (nacional), es necesario tomar en cuenta que el único dato oficial es la línea base (LB) de 2010, el mismo que indica que un 33,1% de los infantes menores a 5 años participaban en programas de primera infancia público y/o privados. La información que se tiene para los años 2015 es una cobertura del 43,6% y para el de 44,6%, respectivamente. Esta información no se encuentra aún validada por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. De acuerdo a estas estimaciones, no se ha cumplido las metas anuales propuestas para ese indicador, ubicándose el mismo 15,8 puntos porcentuales por debajo de la meta de 2016. Dada la tendencia se esperaría que no se cumpla la meta 2017 propuesta en el PNBV.

En relación a los niños que utilizan los programas de educación inicial, se evidencia que la cobertura de niños/as que utilizan los mismos (fiscales, fiscomisionales y municipales) se ha incrementado, pasando de atender a cerca de 39 mil niños/as en 2009 a atender 284,7

⁶ Este dato fue discrecional y partió de la experiencia del equipo técnico para la conformación de grupos focales

mil niños/as en 2015. El incremento en el acceso a este nivel educativo, se ha traducido también en incremento en el porcentaje de cumplimiento de metas, con un 83,2% de cumplimiento en 2015.

Adicionalmente se reflejan que el crecimiento en la utilización de servicios de educación inicial en el periodo 2009 – 2015, se dio con mayor fuerza en las instituciones fiscales. En el año 2009, la distribución de niños/as entre instituciones particulares y fiscales fue de 32,9% y 25,9%, respectivamente, mientras que para 2015, el 23% de la población utiliza servicios particulares, mientras que el 77% utiliza los servicios de educación inicial públicos.

En relación al grupo de edad que accede a educación inicial, previo a la implementación del proyecto, alrededor del 70% de los niños/as que hacían uso del servicio en análisis pertenecían al grupo de 4 años (4 a 5), mientras que para el año 2015, la participación de estudiantes de 3 a 4 años se ha incrementado, llegando a ser el 43% en instituciones públicas y 37% en privadas. Se denota entonces un fortalecimiento en la apertura al servicio por parte de los padres de niños/as de 3 a 4 años. Este punto es importante por la transición entre los programas de desarrollo infantil que son manejados por el MIES y los programas de educación inicial que son manejados por el Ministerio de Educación.

Calidad

Análisis de incidencia distributiva

Metodológicamente se trabajó con el componente de focalización en términos de la participación de los estratos de menores consumos en los beneficios de la educación inicial. De acuerdo a esta aproximación se tiene que el porcentaje de niños que no se encuentra matriculado en ningún servicio decae consistentemente desde el quintil de menor nivel de consumo (52.26%) hasta llegar al 27.23% en el quintil de mayor nivel de consumo.

Asimismo, se observa el nivel de matriculación a la educación inicial aumenta a medida que se consideran quintiles superiores y que la composición entre fiscal y no fiscal es inversa. De esta manera, a medida que se consideran quintiles superiores, el porcentaje de matriculados en educación inicial no fiscal aumenta desde el 1.86% al 37.19%. A su vez, los primeros 3 quintiles reportan un mayor nivel de matrícula en la educación inicial fiscal (todos por arriba del 25% con un pico de 34.00 en el quintil 2), mientras que los quintiles 4 y 5 reportan niveles inferiores (23.59 y 13.10%, respectivamente). Esta información es consistente con el análisis de cobertura presentado anteriormente y refuerza el planteamiento de la acción de la política pública.

Para complementar el análisis y si sólo se considera las unidades con sostenimiento fiscal, en particular, se destaca el hecho de los primeros dos quintiles (o el 40% de los niños en hogares de menor nivel de consumo) representa aproximadamente el 60% del total de matriculados, mientras que el quintil superior alrededor del 5%, mostrando una dinámica de rápida reducción desde el quintil 2 al 5.

Acorde a los resultados anteriores, si se utiliza el análisis de las curvas de concentración y los índices de concentración para la educación inicial al igual que en desarrollo infantil, el programa tiene una estructura pro-pobre. Los índices de concentración de la tabla muestran valores negativos, confirmando la estructura pro-pobre para la educación inicial fiscal y ambas modalidades de desarrollo infantil.

Cobertura de docentes

Para la cobertura de docentes, se parte de la utilización de la norma (25 niños/niñas por docentes), para evaluar por un lado la planificación realizada y por otro lado el cumplimiento de la norma.

En este contexto y en relación a la planificación para el año 2010, hay un pico. En este año se cuenta con más docentes que lo planificado. Por otro lado, los años 2012 y 2013 el cumplimiento es más bajo en relación a las metas, llegando a ser del 77% en 2013. Para el año 2014, el cumplimiento de la planificación es de casi el 95%.

En relación al cumplimiento de estándares y a nivel nacional (públicos, privados y sin identificación), se evidencia que para todos los años se cumplen los estándares de niños/niñas por docente⁷. En el año 2009, previo a la implementación del proyecto, se contaba con un ratio de 12 estudiantes por educador/a, mientras que para el año 2014 se tuvieron 16 niños/as por educadora, existiendo aun una espacio en promedio de 9 niños/niñas adicionales, que constituyen una potencialidad para incrementar la cobertura de Educación Inicial.

Capacitación de docentes

Para el análisis de la capacitación docente se utilizó la información remitida por el Ministerio de Educación en cuanto a los cursos de capacitación recibidos por las/os docentes de Educación Inicial. En una primera revisión de la información, se puede evidenciar que 22.340 educadores/as fueron capacitados, algunos/as en más de una temática, teniendo un total de 36.107 capacitaciones. Los cursos ofertados incluyen la actualización curricular, experiencias de aprendizaje para educación inicial, educación inicial y primero de básica, introducción al currículo de educación inicial, orientación y acogida a nuevos docentes de educación inicial.

De estos cursos, casi el 35% corresponden a las temáticas relacionadas a educación inicial y primero de básica. El 31% por otro lado se distribuyen en los cursos de introducción al currículo y las experiencias de aprendizaje para educación inicial.

Finalmente, en cuanto a los resultados del curso se evidencia que: el 67% de educadores/as que se capacitan aprueban el curso; 25,5% reprueban; 7,27% están cursando programas de capacitación y 0,24% se retiran

⁷ Existe una menor cantidad de niños/as que los estipulados en el estándar

Cumplimiento de estándares

En el caso del cumplimiento de estándares, se utilizó la información del instrumento preparado por el equipo técnico en coordinación con SENPLADES. Es importante aclarar que la muestra no es representativa, pues se levantó entre las unidades educativas que participaron en los grupos focales. Sin embargo la selección de unidades, mantuvo criterios de aleatoriedad. A continuación se presenta una tabla resumen con los resultados del proceso.

Cumplimiento de estándares en material y mobiliario

Estándar	FISCAL	PARTICULAR	Acción de corto plazo	Acción de largo plazo
Espacio físico	69%	75%		Programa especializado para el mejoramiento de aulas de educación inicial
Pisos, paredes y techos adaptados	83%	94%		Programa especializado para el mejoramiento de aulas de educación inicial
Pisos, paredes y techos seguros	45%	81%		Programa especializado para el mejoramiento de aulas de educación inicial
Pisos, paredes y techos seguros ayudan a la limpieza	86%	94%		Programa especializado para el mejoramiento de aulas de educación inicial
Existe seguridad en vidrios	61%	78%	Capacitación a responsables de la unidad	
Están las instalaciones eléctricas protegidas	72%	92%	Capacitación a responsables de la unidad	
Están los tomacorrientes tapados	29%	29%	Capacitación a responsables de la unidad	
Se cumple el estándar en baterías sanitarias	66%	83%		Programa de mejoramiento de infraestructura
Se cumple el estándar en urinarios	39%	47%		Programa de mejoramiento de infraestructura
Tiene la unidad un área recreativa cubierta	31%	72%		Programa de mejoramiento de infraestructura
Tiene la unidad un área recreativa con valla	39%	44%		Programa de mejoramiento de infraestructura
Tiene el área recreativa material anti deslizante o césped	34%	39%		Programa de mejoramiento de infraestructura
Tiene un área de comedor	41%	75%		Programa de mejoramiento de infraestructura
Tiene material al alcance de los niños	94%	97%		
Tiene rincón de lectura	92%	100%		
Tiene rincón de arena y agua	33%	39%		Equipamiento
Tiene rincón de hogar	94%	92%		
Tiene rincón de juegos tranquilos	80%	89%		
Tiene rincón de psicomotricidad	81%	86%		
Tiene rincón de música	75%	75%		
Tiene rincón de pintura/dibujo	88%	97%		
Promedio de cumplimiento	63%	75%		

De acuerdo a la información levantada, en promedio las unidades educativa particulares tienen un cumplimiento mayor de estándares que las unidades públicas. Este mismo resultado se encontró en relación al estándar de docentes. En este sentido, es necesario fortalecer la regulación a las unidades públicas de educación inicial.

Resultados cualitativos Rectoría (Calidad)

El proyecto de educación inicial con calidad y calidez, tuvo entre sus objetivos el fortalecimiento de la rectoría en este nivel educativo. Para esto, se implementaron varias reformas que partieron de la aprobación y aplicación del nuevo currículo, la cual vino acompañada del desarrollo de una guía metodológica y las normas técnicas para el

funcionamiento de unidades educativas tanto públicas como privadas. Así la aplicación del nuevo currículo recoge los cambios normativos que se realizaron dotándolo de contenido: Constitución, LOEI, reglamento a la Ley entre otros.

En relación al diseño y la aplicación del currículo, de la revisión realizada a los documentos del país y a otras experiencias internacionales, el currículo en su diseño y concepción, recoge experiencias similares en otros países así como elementos que sugiere la evidencia empírica. A partir de esto se construyó un currículo que se adapta a las necesidades del niño y de su entorno

...” el currículo es flexible y se aprende mediante el juego”(Entrevista Directora de Educación Inicial y Básica)

De acuerdo a la aproximación planteada, la metodología utilizada dentro de la reforma, requiere de una activa participación del docente en la creación de experiencias de aprendizaje con los/as niños/as explorando su capacidad de asombro en esta edad. Desde esta perspectiva, si bien es cierto que el Ministerio de Educación planteó los elementos centrales de la reforma desarrollando el currículo (con una visión analítica y de contenidos), el mismo demanda por su concepción, unas capacidades específicas en docentes y responsables de las unidades educativas.

“...investigación, juego planificado, movimiento...El currículum es conocido...qué tanto se entiende el sentido del currículum se marca en la gestión de los docentes...” (Entrevista responsable de proyecto, Ministerio de Educación)

“Todos conocemos el currículum, es nuestra herramienta del trabajo”.
(Docente Grupo focal Cuenca).

Sin embargo de lo anterior, existe la percepción entre las docentes de que hace falta un trabajo de acompañamiento del Ministerio de Educación, para el desarrollo de sus actividades a pesar de que se encuentran a gusto con el currículo.

El Ministerio presta poco apoyo y a la par exige cumplimiento”. (Docente, grupo focal Quito)

“Falta más capacitaciones, el gobierno solamente está aplicando lo que son capacitaciones virtuales y se necesitan más espacios de tú a tú, para poder compartir estas experiencias; hay muchas maestras que tenemos experiencias y sería muy bueno poder apoyar a las compañeras, falta ese acompañamiento a los docentes que recién empiezan”. (Docente, grupo focal II. Machala)

“[...] nos cuesta a nosotros como maestras adaptarnos y luego tener que explicarles a los papitos”. (Docente, grupo focal I. Guayaquil)

“(conocer el currículum) así a fondo no, solo pasábamos y pasábamos videos y oíamos pero no se nos quedó bien, y en si no hubo para la educación inicial, mas fue para la básica”. (Docente grupo focal Puyo).

Calidad

Percepción de los padres de familia

Uno de los ejes más importantes del currículo, es sin duda la participación de los padres de familia como parte del proceso de educación de sus hijos. Desde esta perspectiva, como parte del presente proceso de evaluación, se realizaron dos aproximaciones distintas. Por un lado, desde el lado de los padres de familia, se realizaron grupos focales con el objeto de identificar su grado de involucramiento y la percepción que tienen sobre la calidad de la educación que reciben sus hijos en ese nivel. Por otro lado, desde la perspectiva de los docentes así como de los responsables nacionales y en el territorio del Ministerio de Educación, se ha buscado identificar el grado de cumplimiento de la corresponsabilidad de los padres en el proceso.

En el primer caso y desde la perspectiva de los padres de familia que participaron en los grupos focales, se percibe como importante a la educación inicial dentro del proceso educativo. Así mismo perciben que las escuelas brindan un servicio acorde con sus necesidades

Yo me siento totalmente satisfecho, en cuanto a la cercanía y al cuidado que le tienen”. (Padre de familia. Quito)

“Las maestras se involucran de una manera real [...]no dicen ´allá problema de los padres´”. (padre de familia. Guayaquil)

“[...] Ya los niños (que van a inicial), son de otra forma en comparación a otros niños que no van, [...] no está muy cerca la escuela, pero nosotros nos acomodamos”. (Madre de familia, grupo focal I. Machala)

En este contexto, es importante reconocer los elementos que hacen que los padres de familia decidan que sus hijos asistan al nivel de educación inicial. . Al respecto y el caso de Cuenca, Puyo y Machala por ejemplo, gran parte de los padres informaron que el programa ´Creciendo con nuestros hijos`, del MIES, fue un actor importante al momento de ellos recibir información. Un elemento importante es también la comunidad más cercana: parientes, vecinos; con quienes ellos mantienen una relación de confianza así como los hijos que ya están en la escuela, quienes llevan información acerca de la educación inicial a sus casas. Manifestaron también que las noticias locales ayudaron (Resultados grupo focal, Cuenca y Guayaquil, Machala).

En todos los casos se encontró también que la propia escuela constituye un actor confiable e importante para los padres al momento de pedir información acerca de la educación inicial.

“Me enteré por las noticias, me enteré cómo era el nuevo sistema, [...] cuando no tenía hijos todavía” (madre de familia. Guayaquil).

“[...] la experiencia previa de los hijos mayores con las maestras, respetuosa con los padres cuando ha existido inconveniente”. (padre de familia. Guayaquil)

Corresponsabilidad

En relación a la participación de los padres en el cuidado de sus hijos y como parte del proceso educativo, existe la percepción entre los docentes, de que es un tema difícil de tratar. Es especialmente difícil el trabajo en grupos indígenas, pues a criterio de las personas entrevistadas, en ese caso los niños son invisibilizados por los propios padres y la comunidad. Se considera además que los niños “solo juegan” y que no es necesario traerlos (Entrevista directora escuela de Colta).

Aún así y para los otros sectores, existen dificultades en el trato con los padres de familia y en la participación de los mismos como parte del proceso educativo

“[...] no conocemos que hacen en una hora o en otra hora”. (Madre de familia. Cuenca)

“Los padres creen que la educación inicial, no es educación, si no una guardería”. (docente. Puyo)

“[...] los padres a veces no quieren participar, les da vergüenza, pero por su hijo acuden”. (docente. Quito)

“Son pocos los padres que ponen interés en estos temas, alimentación, higiene, [...]”. (docente. Quito)

“Hay poca colaboración de los padres, desinterés”. (Docente. Quito)

“No se ve corresponsabilidad compartida del cuidado del niño, las mujeres son las que están pendientes, las mamás son las que preguntan por el desarrollo del niño en la escuela, esto producto quizás de la cultura, [...] depende también de uno enseñarles un poquito, enseñarles a ellos (los papás) también a tener esa responsabilidad”. (Docente, grupo focal I. Guayaquil)

“Hay que capacitar a los papas, se hacen escuelas para padres, se necesita el apoyo de los padres si necesitan concientización, para que el papa vea el rol que cumple. Los padres tienen apretura” (Entrevista directora escuela Cuenca)”

En este sentido, los docentes han creado mecanismos para promover el proceso de participación de los padres. Los mismos buscan informar a los padres de familia de las actividades de sus hijos así como hacer un seguimiento a las evaluaciones realizadas. Estos procesos parten en general de la creación de confianza entre el docente y los padres de familia.

“Se realizan talleres para explicar q es la educación inicial, la primera semana se trabaja en conjunto con los padres de familia para dar a conocer la rutina, los materiales y los espacios, se hace una reunión para darles las indicaciones generales, se les entrega un tríptico en cuanto a los horarios y uniformes y también las responsabilidades de los padres en cuanto a la ley orgánica”. (docente. Cuenca)

“[...] los recibimos con canciones, nos disfrazamos, les damos (a los padres) seguridad y confianza, que no importa el carácter difícil de sus niños, nosotros vamos a poder dominar sabremos llevarlos adelante”. (Docente, grupo focal II. Guayaquil)

Conclusiones y recomendaciones

- En general, la cobertura de los programas de educación inicial ha aumentado. De acuerdo a la última información disponible el 63,4% de la población en edad de asistir, se encuentra en programas educación inicial (información para el año 2015). Para el año 2010 (previo al inicio del proyecto), el 21,3% de los niños asistían. Este incremento se ha dado básicamente por un incremento en la oferta pública que ha pasado de representar el 32,9% a representar el 77%. En este contexto y para el caso de las unidades de sostenimiento fiscal y al igual que los programas de desarrollo infantil, el programa es además pro pobre lo que da consistencia a la política pública implementada.
- Este aumento en la cobertura, ha ido de la mano con un aumento en el número de parvularias que ha pasado de alrededor de 3.500 para el 2009 a más de 13.000 para el año 2015. El proyecto como fue diseñado, planteó más allá del aumento de la cobertura, esfuerzos importantes en la recuperación del rol de rectoría del Ministerio de Educación.

- En este sentido, los docentes, directores y responsables del distrito, reconocen la importancia y la calidad de la reforma realizada y de los instrumentos que de ella se derivan como el currículo, la guía metodológica, los lineamientos pedagógicos, la norma técnica y la norma para autorización de funcionamiento. En este sentido se reconoce la existencia de cambios en relación a la situación anterior y se reconoce que existe una nueva visión en relación a la educación inicial. Aún así se percibe que la educación inicial no tiene la misma importancia de la educación básica o el bachillerato.
- La mayoría de docentes que participaron en los grupos focales, tienen dificultades para implementar el nuevo currículo. En este sentido, a pesar de entender la utilización de los rincones, consideran que se necesita mayor entrenamiento en cómo generar actividades para los mismos. Igualmente, a pesar de las reuniones que mantienen, no es fácil acceder a otras experiencias de docentes en el país que les sirva de referencia en su ejercicio diario de planificación.
- A pesar de esto, en general las docentes reconocen las necesidades de los niños y las niñas y la importancia de la educación inicial, sin embargo hacen mucho énfasis en las necesidades de afecto y valores de los niños y las niñas, asumiéndose ellas mismas como suplentes de los vacíos que los niños y las niñas tienen en sus familias.
- En relación a los padres de familia existen dos percepciones que han sido identificadas. Por un lado, los padres de familia, se sienten a gusto con la calidad de la educación y el trato que reciben sus niños y niñas por parte de las profesionales encargadas, ellos se sienten escuchados y tenidos en cuenta. En la mayoría de los casos, las expectativas de los padres están relacionados a los objetivos de la educación inicial: independencia, socialización, conocimientos, preparación para la escuela. A pesar de que entienden las actividades, en general no conocen la rutina al interior del aula. Hay niveles altos de satisfacción con las evaluaciones que reciben periódicamente de sus hijos.
- Dados los niveles de cobertura de la educación inicial y los espacios de mejora existentes, la forma en que los padres de familia acceden a información sobre la necesidad de asistir a programas de educación inicial es importante. En este caso la propia escuela, la comunidad, la familia, los medios de comunicación y los programas de desarrollo infantil (CNH y CIBV), han sido nombrados como espacio en donde han tenido acceso a información sobre la importancia de la educación inicial.
- En este contexto, los padres recomiendan la educación inicial para otros niños y niñas, para ellos es fundamental que se reconozca este espacio como un lugar para el desarrollo y socialización de los niños.
- Por el lado de las docentes, a pesar de que los padres participan en reuniones, talleres o mingas, existe la percepción de que es necesaria una mayor

sensibilización de los mismos en los objetivos y el alcance de la educación inicial y su currículo. Las docentes poco se interesan en contarle a los padres de familia sobre los objetivos de las actividades en el aula, no disponen de un espacio para ellos, los padres de familia solo conocen el establecimiento, los materiales y la rutina, pero no el objetivo de esta ni los logros a alcanzar. Los docentes tienen dificultades al momento de explicar a los padres el cambio metodológico que se hace al suprimir las mesas y las sillas.

- Dado lo anterior, las docentes reconocen que el nivel de corresponsabilidad de los padres de familia es bajo. Quienes participan en su gran mayoría son mujeres y aun así hay deficiencia en este sentido; muchas de las madres asumen a las docentes como las principales responsables de la educación de sus hijos e hijas. El porcentaje de padres de familia que participa lo hacen en fechas espaciales, algunos con materiales extras y otros están presentes en todo lo que ellas les solicita.
- En relación a la infraestructura, mobiliario y material, existen dificultades en el cumplimiento de la norma técnica, sobre todo en las unidades educativas públicas. En este caso, hay problemas en el cumplimiento del espacio, normas de seguridad y espacios libres. Se requiere un esfuerzo de revisión en el cumplimiento y en la definición de un plan de acción especializado que incluya elementos de corto plazo, como la capacitación en normas de seguridad y de largo plazo como la definición de un plan de mejoramiento de infraestructura y dotación de equipamiento en base a necesidades específicas. En este caso, es necesario hacer énfasis en las unidades educativas públicas.
- Como resultado de lo anterior, en general los docentes y directores sobre todo de unidades educativas públicas, tienen problemas para implementar la metodología. La urgencia de pasar a un currículum más enriquecedor para el desarrollo de habilidades y destrezas de los niños y las niñas, se ha visto limitado por las condiciones de infraestructura de muchas de las escuelas visitadas. Las docentes reconocen deficiencias en las condiciones de trabajo, identifican carencias en el material, plantean no ser suficiente para la cantidad de niños y niñas que tienen en las aulas.
- Hay una inconformidad de las docentes con respecto al desconocimiento que el resto de la comunidad educativa tiene de los objetivos y las estrategias metodológicas de la educación inicial; este desconocimiento hace que tanto directivos como otros docentes las juzgue y desvaloricen el trabajo que ellas hacen. Esa misma percepción se encuentra en algunos directores distritales.

- A pesar de que existe evidencia de que se han realizado actividades de capacitación para los docentes, más del 82% de las mismas, se encuentran sin clasificación en la base de datos de docentes.
- Es fundamental que los docentes pasen por un proceso de capacitación sistemático en donde comprendan el contexto y los avances conceptuales del cual surgen los cambios para el nuevo currículum. Esta es una forma de generar mayores niveles de empoderamiento de la educación inicial. Se requiere implementar en las capacitaciones metodologías que implementen la andragogía y técnicas participativas, teniendo en cuenta que el currículum se base en la implementación de metodologías participativas para los niños/as y la creación de espacios creativos; es así como los docentes requieren pasar por procesos formativos en los cuales puedan vivenciar esta metodología y aprendan haciendo. El proceso deberá incluir además a directores y responsables de las unidades educativas.
- El acompañamiento a los maestros debe contemplar el traspaso de formatos y de conocimiento acerca de la funcionalidad de los mismos. Es importante tener en cuenta la diversidad, que los formatos sean probados para garantizar su funcionalidad en los diferentes contextos étnicos, raciales y regionales del país, también que sean específicos para la educación inicial y no modificados de otros niveles o adaptados.
- Se hace necesario un seguimiento periódico de la implementación del currículum, donde haya un sistema de acompañamiento para resolver inquietudes al respecto, que pueda garantizar la resolución de las dudas y así mejorar la calidad de la educación inicial. Adicional a lo anterior se puede implementar una plataforma vía online en el cual los propios maestros puedan intercambiar experiencias y retroalimentar su trabajo, además resolver inquietudes y crear herramientas creativas de resolución.
- Es necesario hacer un proceso de evaluar las condiciones de infraestructura y de cumplimiento de la norma técnica de las escuelas y en especial de los espacios asignados para la educación inicial con el fin de garantizar la creación de condiciones de aprendizaje más adecuados para los niños y las niñas
- Se recomienda implementar acciones directas desde el Ministerio de Educación (Comunicación especializada, escuela para padres) para fortalecer la corresponsabilidad de los padres de familia y que el nivel de participación aumente.

Bibliografía

BEHRMAN, Jere. Cheng, Yingmei. Todd, Petra. Evaluating Preschool Programs when Length of Exposure to the Program Varies: A Nonparametric Approach, Penn Institute for Economic Research, PIER Working Paper 01-034, 2000.

BEHRMAN, Jere. HODDINOTT, John. MALUCCIO, John. HAMPEJSEK, Erica. BEHRMAN, Emily. MARTORELL, Reynaldo. RAMIREZ-ZEA, Manuel. STEIN, Aryeh. "What Determines Adult Cognitive Skills? Impacts of Pre-Schooling, Schooling and Post – Schooling Experiences in Guatemala". October 2006.

Borra, Cristina (2009) Análisis de los factores determinantes de la elección del modo de atención a los menores en España. Recuperado el 10 de septiembre de 2015 de <http://www.economiaandaluza.es/content/analisis-factores-determinantes-eleccion-modo-atencion-menores-espana>

Curcio, J, Goldschmit, A. y Robba, M. (2012) "Gasto público dirigido a la niñez en América Latina y el Caribe: Principales experiencias de medición y análisis distributivo". Cepal, Documento de proyecto. Disponible en: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/3993-gasto-publico-dirigido-la-ninez-en-america-latina-y-el-caribe-principales>

DPEPE y UNICEF (2014). "Inversión Social dirigida a la Niñez de la provincia de Buenos Aires 2010-2013". Dirección Provincial de Estudios y Proyecciones Económicas, Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/MONITOREO_Inversion_Social_dirigida_a_la_Ninez_de_la_provincia_de_Buenos_Aires_2010-2013.pdf

DPEPE y UNICEF (2014). "Incidencia distributiva de la Inversión Social dirigida a la Niñez de la provincia de Buenos Aires". Dirección Provincial de Estudios y Proyecciones Económicas, Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/MONITOREO_Incidencia_distributiva_de_la_Inversion_Social_dirigida_a_la_Ninez_de_la_provincia_de_Buenos_Aires.pdf

EARLY ACHIEVERS, Estándares del Sistema de Calificación y Mejora de la Calidad (QRIS) de Washington.

EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada. La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa, Revista Iberoamericana de Educación - Número 22, Enero - Abril 2000.

Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. (2013). De Cero a Siempre. Obtenido de Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión:

<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2015) Determinantes sociales y ambientales para el desarrollo de los niños y niñas desde el periodo de embarazo hasta los 5 años: base para un dialogo deliberativo. Recuperado el 15 de febrero de 2016 de: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/SALUD_PBPrimerInfancia_web\(1\).pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/SALUD_PBPrimerInfancia_web(1).pdf)

GARCÍA, Emma. Inequalities at the starting gate. Cognitive and Noncognitive skills gaps between 2010 – 2011 Kindergarten classmates. Economic Policy Institute. Washington DC. June 2015.

Gobierno de Colombia. (2016). De Cero a Siempre. Atención Integral para la Primera Infancia. Bogotá.

HAVNES, Tarjei. MOGSTAD, Magne. “No Child Left Behind – Universal Child Care and Children’s Long- Run Outcomes”. Discussion Papers. May 2009.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (Mayo de 2013). Guía Orientadora No. 3. Formación y Acompañamiento a Familias. Modalidad Institucional de Educación Inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia. Obtenido de <http://www.icbf.gov.co>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (Febrero de 2016). De Cero a Siempre. Obtenido de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/prueba/PrimerInfancia/DeCeroaSiempre>

Joesch, Jutta (1998) Where Are the Children? Extent and Determinants of Preschoolers' Child Care Time. Recuperado el 10 de septiembre de 2015 <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1022989208450>

Ministerio de Educación, Colombia. (2016). Sistema de seguimiento de niño a niño. Obtenido de <http://pombo.mineducacion.gov.co/ssnn/publico/tablero/>

PAXSON, Christina. SCHADY, Norbert. Cognitive Development among Young Children in Ecuador The Roles of Wealth, Health, and Parenting, Journal of Human Resources, XLL, 1, 2010.

PAXSON, Christina. SCHADY, Norbert “Does Money Matter? The Effects of Cash Transfers on Child Development in Rural Ecuador”. 2010.

POLLITT, Ernesto. LEÓN, Juan. CUETO, Santiago. “Desarrollo Infantil y Rendimiento Escolar en el Perú”. 2007.

PONCE, Juan. BEDI, Arjun. "The Impact of a Cash Transfer Program on Cognitive Achievement: The Bono de Desarrollo Humano of Ecuador". Discussion Paper Series IZA. August – 2008.

Presidencia de la República de Colombia. (Febrero de 2016). De cero a Siempre. Obtenido de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Presentacion-estrategia-De-Cero-a-Siempre.pdf>

Universidad de Salta y UNICEF (2011). "El impacto distributivo del Gasto Público Social dirigido a la Niñez de la provincia de Salta". Dirección Provincial de Estudios y Proyecciones Económicas, Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Publicacion_Gasto_PublicoSalta.pdf

ROSERO, José. OOSTERBEEK, Hessel. Trade-offs between different early childhood interventions: Evidence from Ecuador. 2011.

RUEL, Marie. DE LA BRIÈRE, Bénédicte. HALLMAN, Kelly. QUISUMBING, Agnes. COJ, Nora. "Does Subsidized Childcare Help Poor Working Women in Urban Areas? Evaluation of a Government – Sponsored Program in Guatemala City". Discussion Paper BRIEFS. 2006.

WINSKER, Adam. Early Childhood Research Quarterly. George Mason University. 2010.