



# Informe nacional de resultados **TALIS Starting Strong 2024 - Colombia**

Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje Starting Strong

Subdirección de Análisis y Divulgación - Icfes



# Informe nacional de resultados TALIS Starting Strong 2024 - Colombia

## Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje Starting Strong

---

Subdirección de Análisis y Divulgación - Icfes

**Presidente de la República**

Gustavo Francisco Petro Urrego

**Ministro de Educación Nacional**

Daniel Rojas Medellín

**Viceministra de Educación Preescolar,  
Básica y Media**

Lucy Maritza Molina Acosta

**Directora general**

Elizabeth Blandón Bermúdez

**Director de Evaluación**

Gustavo Andrés Monsalve Londoño

**Subdirectora de Análisis y Divulgación**

Alejandra Neira Aroca

**Elaboración técnica del documento**

Michael Andrés Vargas Peñaloza

Alejandro López Vera

María Juliana Pérez Medina

Michelle Castrillón Córdoba

Nathaly Jiménez Montoya

Valentina Cardona Saldaña

**Revisión de estilo**

Pedro Antonio Burbano Torres

**Revisión del documento**

Wilmer Cárdenas Rodríguez

Michael Andrés Vargas Peñaloza

**Diseño, diagramación e ilustración**

Javier Alonso Camargo Duarte

Mónica Liliana López Piratoba

César Augusto Páez Ramos

 <http://www.icfes.gov.co/>

 <https://www.facebook.com/icfescol>

 <https://www.instagram.com/icfescol/>

 <https://x.com/ICFEScol>

© Icfes, 2025.

Todos los derechos de autor reservados.

Bogotá, D.C., noviembre de 2025

ISBN: 978-958-11-1138-1

# Términos y condiciones de uso para publicaciones y obras de propiedad del Icfes

---

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pone a disposición de la comunidad educativa, y del público en general, de forma gratuita y libre de cualquier cargo, un conjunto de publicaciones disponibles en su portal [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co). Estos materiales y documentos están normados por la presente política, y se encuentran protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo [prensaicfes@icfes.gov.co](mailto:prensaicfes@icfes.gov.co).

Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos. Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar<sup>1</sup>, promocionar o realizar acción alguna mediante la cual se obtenga lucro directo o indirecto de este material. Esta publicación cuenta con el registro ISBN (International Standard Book Number o Número Normalizado Internacional para Libros), que facilita la identificación no solo de cada título, sino también de la autoría, la edición, el editor y el país en donde se edita.

En todo caso, cuando se haga uso parcial o total de los contenidos de esta publicación, el usuario deberá consignar o hacer referencia a los créditos institucionales del Icfes, respetando los derechos de cita. En otras palabras, se podrá hacer uso de esta publicación si dicho uso se contempla en los fines aquí previstos. Es posible, entonces, transcribir pasajes del texto si se cita siempre la fuente de autor. Por supuesto, estas citas no deberían ser excesivas ni frecuentes, para que así no se considere una reproducción simulada y sustancial que redunde en perjuicio del Icfes.

Asimismo, los logotipos institucionales son marcas registradas y de propiedad exclusiva del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). Por tanto, cuando su uso pueda causar confusión, los terceros no podrán usar las marcas de propiedad del Icfes con signos idénticos o similares respecto a cualquier producto o servicio prestado por esta entidad. En todo caso, queda prohibido su uso sin autorización expresa del Icfes. La infracción de estos derechos se perseguirá civil y penalmente (en caso de que sea necesario), de acuerdo con las leyes nacionales y los tratados internacionales aplicables.

El Icfes realizará cambios o revisiones periódicas a los presentes términos de uso y los actualizará en esta publicación.

<sup>1</sup> La transformación es la modificación de la obra a través de la creación de adaptaciones, traducciones, compilaciones, actualizaciones, revisiones y, en general, cualquier modificación que de esta se pueda realizar, de modo que el producto resultante se constituya en una nueva obra derivada, protegida por el derecho de autor, "con la diferencia de que esta requiere, para su realización, de la autorización expresa del autor o propietario para adaptar, traducir, compilar. En este caso, el Icfes prohíbe la transformación de esta publicación.

# Contenido

---

Introducción.....	7
Algunas claves para la lectura.....	7
Clasificación de los niveles de educativos.....	8
1. Contexto TALIS Starting Strong.....	11
1.1. Población objetivo y cuestionarios.....	11
1.2. Marco conceptual.....	13
1.2.1. Objetivos de política.....	13
1.2.2. Áreas de contenido evaluadas.....	13
1.3. Relevancia de TALIS Starting Strong para la política educativa.....	15
2. Caracterización del personal y los líderes de centros de educación y atención a la primera infancia en Colombia.....	16
3. Prácticas del personal y uso del tiempo.....	20
4. Preparación y desarrollo profesional del personal de educación y cuidado de la primera infancia.....	28
5. Desarrollo del liderazgo en entornos de educación y cuidado de la primera infancia.....	33
6. Conclusiones.....	39
Referencias bibliográficas.....	39

## Índice de tabla

<b>Tabla 1.</b> Clasificación internacional normalizada de la educación .....	8
<b>Tabla 2.</b> Categorías de personal internacional y sus descripciones según lo previsto en la versión en inglés del cuestionario para el personal .....	9
<b>Tabla 3.</b> Áreas de contenido abordadas en TALIS Starting Strong 2024.....	14

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Distribución del personal de los centros de educación y atención de la primera infancia según su función .....	17
<b>Figura 2.</b> Caracterización del personal y líderes de centros de educación y atención a la primera infancia EAPI en Colombia según TALIS Starting Strong 2024 .....	18
<b>Figura 3.</b> Características de los centros de educación y atención a la primera infancia en Colombia según TALIS Starting Strong 2024.....	19
<b>Figura 4.</b> Porcentaje de personal según frecuencia de realización de prácticas de adaptación pedagógica.....	21
<b>Figura 5.</b> Porcentaje de personal según frecuencia de realización de prácticas conversacionales.....	22
<b>Figura 6.</b> Porcentaje de personal según frecuencia de realización de prácticas de fomento de interacciones sociales .....	23
<b>Figura 7.</b> Porcentaje de personal según frecuencia de realización de prácticas de apoyo socioemocional..	24
<b>Figura 8.</b> Porcentaje de personal según frecuencia de realización de prácticas relacionadas con el juego y la autonomía infantil .....	25
<b>Figura 9.</b> Porcentaje de personal según frecuencia de realización de prácticas de manejo de normas y comportamiento .....	26

<b>Figura 10.</b> Porcentaje promedio del tiempo total del personal en el centro, dedicado a las siguientes actividades .....	27
<b>Figura 11.</b> Porcentaje promedio del tiempo total del personal en el centro, dedicado a las siguientes actividades .....	28
<b>Figura 12.</b> Puntaje promedio en indicadores de la calidad de la interacción.....	28
<b>Figura 13.</b> Marco analítico para el desarrollo de la educación y la experiencia en atención de la primera infancia .....	29
<b>Figura 14.</b> Participación en actividades de desarrollo profesional presencial y/o virtual.....	30
<b>Figura 15.</b> Contenidos de formación que recibieron en las actividades en las que participaron en los últimos 12 meses.....	31
<b>Figura 16.</b> Diferencias porcentuales entre el personal que manifestó recibir beneficios por participar en actividades de desarrollo profesional en Colombia y el resto de países.....	32
<b>Figura 17.</b> Marco analítico para construir un sistema sólido de educación y atención en la primera infancia mediante el fortalecimiento del liderazgo .....	34
<b>Figura 18.</b> Participación de los líderes de centros de EAPI en diferentes actividades de liderazgo .....	35
<b>Figura 19.</b> Responsabilidad y autonomía de los líderes en las tareas asociadas al centro EAPI .....	36
<b>Figura 20.</b> Necesidades de desarrollo profesional de los líderes de entornos de educación y cuidado de la primera infancia .....	38

# Introducción

---

Garantizar una Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI) de alta calidad es fundamental debido a que los primeros años representan una etapa crítica para el desarrollo cognitivo, social y emocional de las niñas y los niños, que terminan por influir en gran medida en las trayectorias de aprendizaje y bienestar a lo largo del ciclo de vida (Costa et al., 2019; McCoy et al., 2017; Richter et al., 2017).

Asimismo, se ha estudiado cómo la EAPI fomenta la autorregulación y la confianza para transitar a la educación primaria sin problemas, en particular para los niños de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Yoshikawa, Weiland y Brooks-Gunn, 2016; “Shuey, E. y Kankaraš, M. 2018).

Por otro lado, la EAPI representa también una herramienta central de política orientada a reducir desigualdades y promover la equidad e inclusión. Esto se debe a que puede compensar brechas que se derivan de las barreras que enfrentan algunos niños con desventajas socioeconómicas o hogares inestables. Invertir en servicios de primera infancia bien diseñados genera retornos sociales y económicos elevados: mejora los resultados educativos futuros, fortalece la cohesión social y apoya la participación laboral de las familias, especialmente de las mujeres (OCDE, 2025c).

Desde esta perspectiva, la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje TALIS Starting Strong, aplicada al personal y líderes que trabajan en estos centros con niñas y niños en educación preescolar (CINE 01 y 02), se concibe como un insumo clave para los sistemas educativos, permitiendo conocer si las condiciones de trabajo, la cualificación del personal, las prácticas pedagógicas y la organización de los centros favorecen interacciones de alta calidad que sostengan el desarrollo y el aprendizaje temprano (OCDE, 2025a). La información que produce

sirve para orientar políticas en torno a la calidad educativa, la formación y el desarrollo profesional, dotación de recursos, modelos de gobernanza, entre otros, con el fin de asegurar que la EAPI promueva el desarrollo integral de niñas y niños (OCDE, 2025a).

Este informe consolida los resultados más relevantes para Colombia del segundo ciclo de TALIS Starting Strong, aplicado en 2024, que contó con la participación de 15 países y entidades subnacionales. Esta es la primera vez que Colombia participa.

En este sentido, el presente informe está compuesto por siete apartados además de esta introducción. El primero relaciona algunos aspectos metodológicos y claves para la lectura del documento; el segundo brinda un contexto amplio sobre el marco conceptual, objetivos, áreas evaluadas y relevancia de TALIS Starting Strong para la política educativa; el tercero presenta la composición de los perfiles del personal, líderes y centros de EAPI en términos sociodemográficos y profesionales. Por otro lado, los apartados cuatro y cinco abordan los resultados de la encuesta respecto a las prácticas que el personal utiliza en su trabajo para apoyar el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar infantil, la preparación y el desarrollo profesional, además del fortalecimiento del liderazgo. Por último, el informe concluye con una serie de conclusiones y reflexiones sobre los hallazgos y su relevancia para el sistema educativo colombiano.

## Algunas claves para la lectura

---

El propósito de esta sección es describir los aspectos necesarios para tener mayor claridad sobre la aplicación de TALIS Starting Strong 2024 y orientar la interpretación de los resultados a lo largo de este informe.

## Clasificación de los niveles de educativos

La clasificación de los niveles educativos en la que se centra TALIS se basa en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). La CINE es un instrumento para la recopilación de estadísticas sobre educación a

nivel internacional. La última versión, adoptada oficialmente en noviembre de 2011, distingue nueve niveles educativos. Su aplicación en Colombia se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Clasificación internacional normalizada de la educación

Nivel CINE		Nivel educativo	Edad teórica (años)	Adaptación al Sistema Educativo Colombiano	
				Grado	Categoría
CINE 0	01	Educación inicial	0 a 2		Educación para la primera infancia
	02	Educación preescolar	3 a 5	Prejardín, jardín, transición	
CINE 1		Educación básica primaria	6 a 10	1.º a 5.º	Educación básica primaria
CINE 2		Educación básica secundaria	11 a 14	6.º a 9.º	Educación básica secundaria
CINE 3		Educación media o secundaria alta	15 y 16	10.º y 11.º	Educación media
CINE 4		Educación postsecundaria no superior	N/A	Actualmente entre los 41 y 45 años, algunos rezagos de los grados 12 a 13	Educación postsecundaria no superior (formación normalista)
CINE 5		Educación técnica profesional y tecnológica	N/A	N/A	Educación superior
CINE 6		Educación universitaria o equivalente	N/A	N/A	
CINE 7		Especialización o maestría	N/A	N/A	
CINE 8		Doctorado o equivalente	N/A	N/A	

Fuente: elaboración propia con base en OCDE (2025a).

La aplicación de TALIS Starting Strong 2024 se focalizó en el personal y en los líderes de centros de Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI), es decir, del nivel CINE 02, mientras que para aquellos pertenecientes al CINE 01, su aplicación fue opcional.

## Definición de centros, personal y líderes

Se utiliza el término centros para describir todos los centros de EAPI, en ambos niveles del CINE 0. Los programas o centros específicos varían entre países y dentro de cada uno. Para el caso de Colombia, estos corresponden a las entidades conocidas como Centros de Desarrollo Infantil (CDI), que abarcan jardines infantiles, instituciones educativas públicas o privadas y demás entidades que brindan educación inicial bajo la organización institucional (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2014).

Por otro lado, el término personal hace referencia a la población de TALIS Starting Strong de docentes, asistentes, personal de apoyo individual a niños, personal para tareas especiales, pasantes y cualquier otro tipo de personal de la EAPI que trabaje regularmente de manera pedagógica, brindando

oportunidades de aprendizaje o cuidado con niños. Mientras que el término líder hace referencia a la persona con mayor responsabilidad administrativa, gerencial o pedagógica en su entorno. Además, se incluyen en este informe los datos de personal y de líderes, tanto de aquellos que también desempeñaban funciones de personal, es decir, trabajaban regularmente en pedagogía con niños, además de sus funciones de liderazgo, como de quienes ejercían únicamente funciones de liderazgo.

Es importante tener en cuenta que en la aplicación del cuestionario para el personal y en la versión abreviada del cuestionario combinado, se pidió al personal que informara sobre el rol que mejor describe su trabajo en su entorno de EAPI. Las opciones de respuesta se tradujeron y adaptaron para satisfacer las necesidades de los sistemas EAPI participantes y estos términos se asignaron a las siete categorías internacionales de personal (Tabla 2): líderes, docentes, asistentes, personal de apoyo individual a niños, personal para tareas especiales, pasantes y otros. Los encuestados identificados durante el proceso de muestreo como la persona con mayor responsabilidad de liderazgo administrativo, gerencial o pedagógico en su entorno (es decir, el líder) no respondieron esta pregunta.

Tabla 2. Categorías de personal internacional y sus descripciones según lo previsto en la versión en inglés del cuestionario para el personal

Categoría	Descripción de su función
Líder	Personas con mayor responsabilidad en el liderazgo administrativo, gerencial y/o pedagógico en el entorno EAPI
Docentes	Personas responsables del cuidado y la educación de un grupo de niños (por ejemplo, educadores)
Asistente	Personas que ayudan con el cuidado y la educación de los niños (por ejemplo, asistentes, personal auxiliar)
Personal para niños individuales	Personas responsables del cuidado y la educación de niños específicos (por ejemplo, asistentes de integración, asistentes de necesidades especiales)
Personal para tareas especiales	Personas responsables de materias específicas (por ejemplo, profesores de música o educación física)
Pasantes	Personas que adquieren más cualificaciones mientras trabajan
Otro	-

Fuente: elaboración propia con base en OCDE (2025a).

## Datos autoinformados

Los resultados de TALIS Starting Strong se basan exclusivamente en información reportada por el personal y los líderes, por lo tanto, representan sus opiniones, percepciones, creencias y relatos de sus actividades. Al tratarse de datos autoinformados, esta información es subjetiva, por lo que puede diferir de los datos recopilados por otros medios como datos administrativos. Lo mismo ocurre con los informes de los líderes sobre las características y prácticas del centro de EAPI, que pueden diferir de las descripciones proporcionadas por los datos administrativos a nivel de gobierno nacional, subnacional, regional o local.

Si bien los datos autoinformados permiten a los encuestados compartir sus creencias y percepciones, también existen limitaciones a la hora de interpretar los hallazgos derivados de este tipo de información:

- Patrones de respuesta cultural: los antecedentes sociales y culturales pueden afectar sistemáticamente la forma en que los individuos responden a las preguntas (por ejemplo, tienden a responder de manera moderada o extrema) (van de Vijver y Leung, 1997).
- Sesgo de deseabilidad social: los individuos responden de maneras que creen que son vistas favorablemente, pero que no representan sus verdaderas creencias o acciones (Krumpal, 2011).
- Preocupaciones de validez: los encuestados podrían tener que recordar algo que ocurrió mucho tiempo atrás, o su interpretación de una pregunta no es consistente.

Por lo anterior, se recomienda al lector ser cauteloso a la hora de hacer comparaciones directas entre países y entidades subnacionales basadas en datos autoinformados.

## Uso de pesos muestrales

Los datos presentados en este informe provienen de la información recolectada de una muestra

representativa obtenida mediante la aplicación de un diseño muestral probabilístico estratificado de dos etapas, que involucró centros de EAPI, así como sus líderes y personal. Para que estos datos describan adecuadamente un país o entidad subnacional, deben reflejar la población total de la que se extrajeron y no solo la muestra utilizada para recopilarlos. Por lo tanto, se utilizan ponderaciones o pesos muestrales para obtener estimaciones de la población o de los parámetros del modelo sin sesgo de diseño.

De acuerdo con lo expuesto por la OCDE (2025a), la ponderación de la estimación indica cuántas unidades poblacionales están representadas por una unidad muestreada. Los pesos muestrales son la combinación de numerosos factores que reflejan las probabilidades de selección en las distintas etapas del muestreo y la respuesta obtenida en cada etapa. Otros factores también pueden intervenir, según lo dicten las condiciones especiales, para mantener la imparcialidad de las estimaciones, por ejemplo, el ajuste por personal que trabaja en más de un centro educativo.

## Causalidad

TALIS Starting Strong no está diseñado para establecer relaciones causales entre dos variables. Todos los análisis presentados en este informe deben interpretarse como si revelaran la presencia (o ausencia) de asociación estadística; es decir, se asocia con cambios en otra (por ejemplo, la participación del personal en el desarrollo profesional) se asocia sistemáticamente con la variación en otra variable (por ejemplo, la autoeficacia en el trabajo con niños). Estas asociaciones no reflejan una causalidad entre dos variables; en otras palabras, la participación del personal en el desarrollo profesional, en igualdad de condiciones, no causaría un cambio en la autoeficacia.

## Significancia estadística

Al indicar que hay significancia estadística entre subgrupos o características, se busca resaltar

que existen diferencias que no se deben a una coincidencia, sino a la influencia de un factor en particular, generalmente difícil de identificar. En este sentido, la significancia es una medida de fiabilidad en el resultado de un análisis que permite tener mayor confianza a la hora de tomar decisiones fundamentadas en dichos resultados.

Para estimar la significancia estadística en algunas comparaciones, se tuvo en cuenta la “prueba t de

Student, usando una aproximación del estadístico sin la covarianza. La diferencia entre los grupos de comparación será significativa con una confianza del 95 % cuando el estadístico sea mayor a 1,96. Debido a que esta es una aproximación que no tiene en cuenta la covarianza directamente, por lo tanto, se deben analizar con precaución los valores cercanos, en su valor absoluto, al punto de corte.

# 1. Contexto TALIS Starting Strong

---

La Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI) es una etapa decisiva del desarrollo infantil, porque crea las bases para el aprendizaje, la socialización, la salud y el bienestar a lo largo de la trayectoria educativa (Costa et al., 2019; McCoy et al., 2017; Richter et al., 2017). En el contexto colombiano, se articula con los lineamientos de atención integral a la primera infancia, que reconocen la importancia de garantizar experiencias educativas, de cuidado, salud y nutrición desde los primeros años como condición para el ejercicio pleno de derechos y el desarrollo de capacidades para el aprendizaje escolar posterior (CONPES, 2007; Ley 1804 de 2016). Garantizar el acceso universal y de calidad a la EAPI es una prioridad de política pública, en línea con los marcos normativos nacionales sobre atención integral a la primera infancia. Estos destacan la necesidad de ofrecer entornos protectores, juegos y experiencias pedagógicas significativas que favorezcan el desarrollo integral y reduzcan las brechas de origen social y territorial, contribuyendo a mejores trayectorias educativas y de vida.

En el contexto colombiano, la EAPI es comprendida como la educación inicial. De acuerdo con lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se constituye como un estructurante de la atención integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años. Su propósito es potenciar el desarrollo físico,

emocional, social y cognitivo, por medio de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado en las que se coordinan y armonizan acciones entre las familias, la institucionalidad y la comunidad (MEN, 2024).

En este sentido, la educación inicial en Colombia se materializa a través de dos modalidades. La primera modalidad es la institucional, orientada de manera prioritaria a las niñas y los niños entre los dos y los cinco años”, o hasta su ingreso al sistema educativo en el grado de transición, y a sus familias o cuidadores en condición de promotores y corresponsables de su desarrollo integral. Esta se ofrece en entidades conocidas como Centros de Desarrollo Infantil (CDI), que abarcan jardines infantiles, instituciones educativas públicas o privadas y demás entidades que brindan educación inicial bajo la organización institucional (MEN, 2014). La segunda corresponde a la modalidad familiar orientada a mujeres gestantes, madres lactantes, niñas y niños hasta los dos años, y se extiende al acompañamiento de sus familias. También prioriza a niñas, niños y familias que residen en zonas rurales o dispersas, o que, por su ubicación, enfrentan barreras para acceder a servicios de atención institucional. De este modo, se garantiza la atención a niñas y niños en primera infancia hasta su ingreso al sistema educativo formal, en el grado de transición o en entornos institucionales (MEN, 2014).

Ahora bien, entendiendo el papel fundamental de la EAPI en el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) estableció una estrategia de desarrollo de datos a largo plazo, así como una hoja de ruta de recopilación de información, con el fin de fortalecer la base de conocimiento sobre los sistemas de EAPI, que sirva como insumo para la toma de decisiones informadas en los diferentes países y economías (OCDE, 2012; 2013). En esta hoja de ruta se identificó la necesidad de contar con datos nuevos y de mayor calidad, particularmente sobre: a) características y prácticas del personal vinculadas a la calidad de los procesos educativos (OCDE, 2018); b) el desarrollo, bienestar y entornos de aprendizaje en los centros de EAPI; y c) el desarrollo infantil, el bienestar y los resultados de aprendizaje en la primera infancia.

La Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje Starting Strong (TALIS Starting Strong) se deriva de este esfuerzo y tiene como propósito monitorear las tendencias en la calidad de los centros de EAPI, a través de una encuesta internacional a gran escala, aplicada al personal y líderes que trabajan en estos centros con niñas y niños en educación preescolar (CINE 02), entre 3 y 6 años, con la opción de incluir al personal que atiende a niños menores de tres años (CINE 01). En esta perspectiva, TALIS Starting Strong recoge información longitudinal sobre las características del personal, sus condiciones laborales y la naturaleza de su trabajo en distintos países, con el fin de aportar evidencia sobre los factores asociados al desarrollo, al bienestar y al aprendizaje de los niños en la primera infancia.

El primer ciclo de TALIS Starting Strong se aplicó en 2018 e involucró a 9 países que recopilaban datos del personal que trabaja con niños en educación preescolar. Cuatro de estos países aplicaron la encuesta a personal que trabaja con niños menores de 3 años. El segundo ciclo de la encuesta corresponde a 2024 y es el primero en el que participa Colombia. En esta oportunidad, se capturaron datos de un total de 15 países y entidades subnacionales para el caso de la

educación preescolar, así como de 8 países en educación para niños menores de 3 años.

## 1.1. Población objetivo y cuestionarios

TALIS Starting Strong 2024 está orientado al personal que atiende a niñas y niños en dos niveles: quienes trabajan con menores de 3 años en el primer ciclo (CINE 01) y quienes lo hacen en el segundo ciclo de educación inicial (CINE 02). En ambos casos, el estudio incluye a docentes de educación en la primera infancia y personal auxiliar que realizan tareas pedagógicas en centros reconocidos oficialmente por las autoridades educativas de cada país, además de los directores que gestionan estos centros.

Si bien el estudio se concentra principalmente en la etapa preescolar (CINE 02), los países y territorios que participan pueden decidir incluir también a el personal que trabaja con niños menores de tres años en servicios de atención integral (CINE 01). Para ambos grupos, TALIS Starting Strong 2024 aplica la misma estructura de cuestionarios.

Este ciclo se basa en gran medida en el marco conceptual de TALIS Starting Strong 2018 y recopila información mediante tres tipos de cuestionarios: uno para el personal, otro para los líderes y un cuestionario combinado. Este último tiene dos versiones: (i) una dirigida a centros muy pequeños con un solo miembro del personal o en entornos domiciliarios; y (ii) otra dirigida a centros cuyos líderes también desempeñan funciones de personal. Ambas versiones del cuestionario combinado incluyen preguntas tanto del cuestionario para el personal como del cuestionario para líderes.

En TALIS Starting Strong 2024, la aplicación de los cuestionarios se realizó en línea, debido a sus beneficios operacionales (flexibilidad, eficiencia, verificación de inconsistencias en tiempo real, etc.). No obstante, en algunos casos excepcionales se permitió la aplicación de versiones en papel por circunstancias logísticas muy concretas.

## 1.2. Marco conceptual

### 1.2.1. Objetivos de política

Según el marco conceptual de TALIS Starting Strong 2024, la encuesta tiene como objetivo principal generar información de alta calidad y de comparable internacionalmente sobre la fuerza laboral de la EAPI, con énfasis en el personal y los líderes de centros que atienden a niños menores de la edad de escolarización obligatoria. A partir de este propósito, se establecieron los siguientes objetivos de política en torno al desarrollo de esta etapa educativa, que fueron simplificados en este ciclo de tres a dos debido a la superposición de sus alcances:

1. Garantizar la calidad y la equidad en el desarrollo, el bienestar y los entornos de aprendizaje para todos los niños.
2. Motivar, desarrollar y retener al personal en la profesión.

De manera general, el estudio busca apoyar la formulación de políticas proporcionando evidencia sobre: características del personal, prácticas pedagógicas con los niños, condiciones de trabajo, educación y desarrollo profesional, bienestar y satisfacción laboral, así como sobre recursos y rasgos estructurales de los entornos de EAPI.

### 1.2.2. Áreas de contenido evaluadas

El desarrollo de TALIS Starting Strong se basó en los mismos principios que rigen la encuesta principal de TALIS. Este proceso buscó mantener la comparabilidad entre ciclos para analizar tendencias, refinar y mejorar la calidad de las preguntas y maximizar la sinergia con el programa TALIS para otros niveles educativos, en particular para la educación básica secundaria (CINE 2) y la educación primaria (CINE 1). En este sentido, las áreas de contenido se alinearon en todas las encuestas, con diferencias en algunos ítems para garantizar la aplicabilidad de TALIS Starting Strong en el contexto de la EAPI.

Como ya se mencionó, el marco conceptual de TALIS Starting Strong 2024 se basa en gran medida en el desarrollado para el ciclo de 2018 e incorpora nueva evidencia emergente que permite fortalecer los fundamentos teóricos de la encuesta, garantizando la relevancia en el grupo más amplio y diverso de países que participan en el segundo ciclo.

Al igual que en el primer ciclo, se continúa recopilando información del personal y los líderes de EAPI sobre los factores que contribuyen al desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños, incluidos:

1. Prácticas pedagógicas utilizadas por el personal de EAPI.
2. Características del personal y los entornos de EAPI.
3. Condiciones de trabajo y satisfacción laboral.
4. Características de entornos de desarrollo bienestar y aprendizaje de alta calidad.

Además, este segundo ciclo ofrece una vía para recopilar datos sobre temas de creciente relevancia y prioridad para el ámbito de la EAPI desde la última aplicación, compartiendo áreas transversales con TALIS 2024, como: diversidad y equidad, aprendizaje socioemocional y uso de la tecnología.

En este sentido, en la Tabla 3 se detallan las áreas de contenido definidas en TALIS. En este segundo ciclo se continúan explorando las explorando las 12 áreas de contenido abordadas en 2018, con denominaciones actualizadas, agrupadas en 3 dimensiones abordadas en 2018, aunque con denominaciones actualizadas. La denominación se actualizó para mayor precisión y concisión, así como para reflejar mejor el enfoque de la encuesta en su ciclo de 2024.

Tabla 3. Áreas de contenido abordadas en TALIS Starting Strong 2024

Enfoque	Dimensiones	Áreas de contenido
Áreas específicas	Prácticas del personal con las y los niños	Calidad de los procesos educativos
		Seguimiento del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños
		Creencias profesionales sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de las y los niños
		Autoeficacia
	Características del personal y los líderes	Antecedentes demográficos y educativos del personal y los líderes
		Desarrollo profesional
		Bienestar
	Características del entorno de la EAPI	Calidad estructural de los centros
		Liderazgo pedagógico y administrativo
		Clima organizacional y condiciones de trabajo
		Relaciones con las partes interesadas
	Áreas transversales	Transversal
Enfoques para el apoyo integral y continuo a los niños		
Fomento de entornos de EAPI competentes		
Tecnologías digitales para apoyar a líderes y personal		

Fuente: adaptado de OCDE (2025a)

Como parte del primer ciclo de TALIS Starting Strong, se desarrolló un modelo conceptual para describir las características del sistema de EAPI, el personal y los líderes, así como la calidad del desarrollo, el bienestar y los entornos de aprendizaje. En el ciclo 2024 este modelo fue actualizado y busca demostrar que el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de las niñas y los niños, si bien son el centro de la EAPI, están

interrelacionados e influenciados por el entorno en el que se desenvuelven. Este modelo también refleja las conceptualizaciones internacionales de EAPI de calidad, como el modelo de estructura-proceso de calidad (Kluczniok y Roßbach, 2014), que concibe la EAPI de calidad como compuesta por cuatro componentes interrelacionados: características estructurales, creencias educativas, procesos educativos y redes con las familias.

### 1.3. Relevancia de TALIS Starting Strong para la política educativa

---

TALIS Starting Strong 2024 refuerza su carácter de insumo para la política educativa al ofrecer evidencia comparativa sobre el personal y los líderes de la EAPI, así como su relación con la calidad de los entornos, las interacciones pedagógicas y el bienestar de los niños. El marco conceptual enfatiza que la encuesta está diseñada para informar decisiones sobre cómo atraer, formar, apoyar y retener al personal; cómo organizar los recursos y el liderazgo en los centros; y cómo avanzar hacia entornos más equitativos, inclusivos y capaces de responder a la diversidad, incluyendo el uso de tecnologías digitales para apoyar el trabajo pedagógico.

En términos de política, la encuesta se concibe como una herramienta para orientar reformas en varias dimensiones: formación inicial y desarrollo profesional del personal, condiciones de trabajo (salarios, estabilidad, carga laboral), estilos de liderazgo pedagógico y provisión de recursos para contextos con mayor vulnerabilidad social. Esto permite priorizar inversiones y diseñar instrumentos normativos que mejoren la calidad de los procesos en la EAPI (interacciones, prácticas pedagógicas, apoyo socioemocional), con énfasis en el bienestar y la participación de los niños y sus familias.

Los resultados de TALIS Starting Strong 2018 mostraron, entre otros hallazgos, que muchos centros tenían prácticas sólidas de apoyo socioemocional y de vinculación con las familias.

Sin embargo, también se evidenciaron brechas en la formación específica para trabajar con diversidad, en el acceso equitativo al desarrollo profesional y en el bienestar del personal (incluidos niveles importantes de estrés y carga administrativa). Estos hallazgos alimentaron recomendaciones de política para fortalecer la formación docente en desarrollo infantil y diversidad; ampliar y focalizar las oportunidades de desarrollo profesional, mejorar las condiciones laborales, y consolidar un liderazgo pedagógico que priorice la calidad de las interacciones y la colaboración con las familias.

Para Colombia, la información de TALIS Starting Strong 2024 puede articularse con la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, los lineamientos técnicos del ICBF y los desarrollos normativos sobre educación inicial para: identificar brechas en cualificación y formación continua del talento humano; revisar condiciones de empleo y carga laboral; y orientar estándares sobre prácticas pedagógicas, acompañamiento a familias y uso de recursos en centros de EAPI. Además, la encuesta permite comparar a Colombia con otros sistemas, priorizar grupos y territorios donde se requiera mayor inversión, y alimentar lineamientos y programas de formación, supervisión y mejoramiento continuo en educación inicial, vinculando la política de talento humano con las metas de calidad, equidad e inclusión en la primera infancia.

## 2. Caracterización del personal y los líderes de centros de educación y atención a la primera infancia en Colombia

---

TALIS Starting Strong recopila información asociada a las características sociodemográficas y profesionales del personal y los líderes de los centros de EAPI, además de características propias de los centros que ofrecen este tipo de educación y cuidado, como el sector, la ubicación, la fuente de financiación, entre otras. En esta sección se aborda de manera descriptiva cómo fue la participación de Colombia, teniendo en cuenta estas características.

En el ciclo de 2024, 15 países y entidades subnacionales aplicaron la encuesta en el nivel CINE 02. Se recopiló información con una muestra total de 16.283 personas que trabajan regularmente de forma pedagógica, brindando oportunidades de aprendizaje o atención a niños de nivel CINE 02 (en adelante personal); y 3.086 líderes pertenecientes a 3.094 centros de EAPI. En Colombia, la muestra incluyó 553 personas del personal de centros de EAPI, que representan a una población nacional estimada de 162.032; así como a 157 líderes y 150 centros de EAPI. Esta información permite realizar comparaciones internacionales y proporciona elementos de referencia para el análisis de políticas educativas orientadas al desarrollo de este personal en el país.

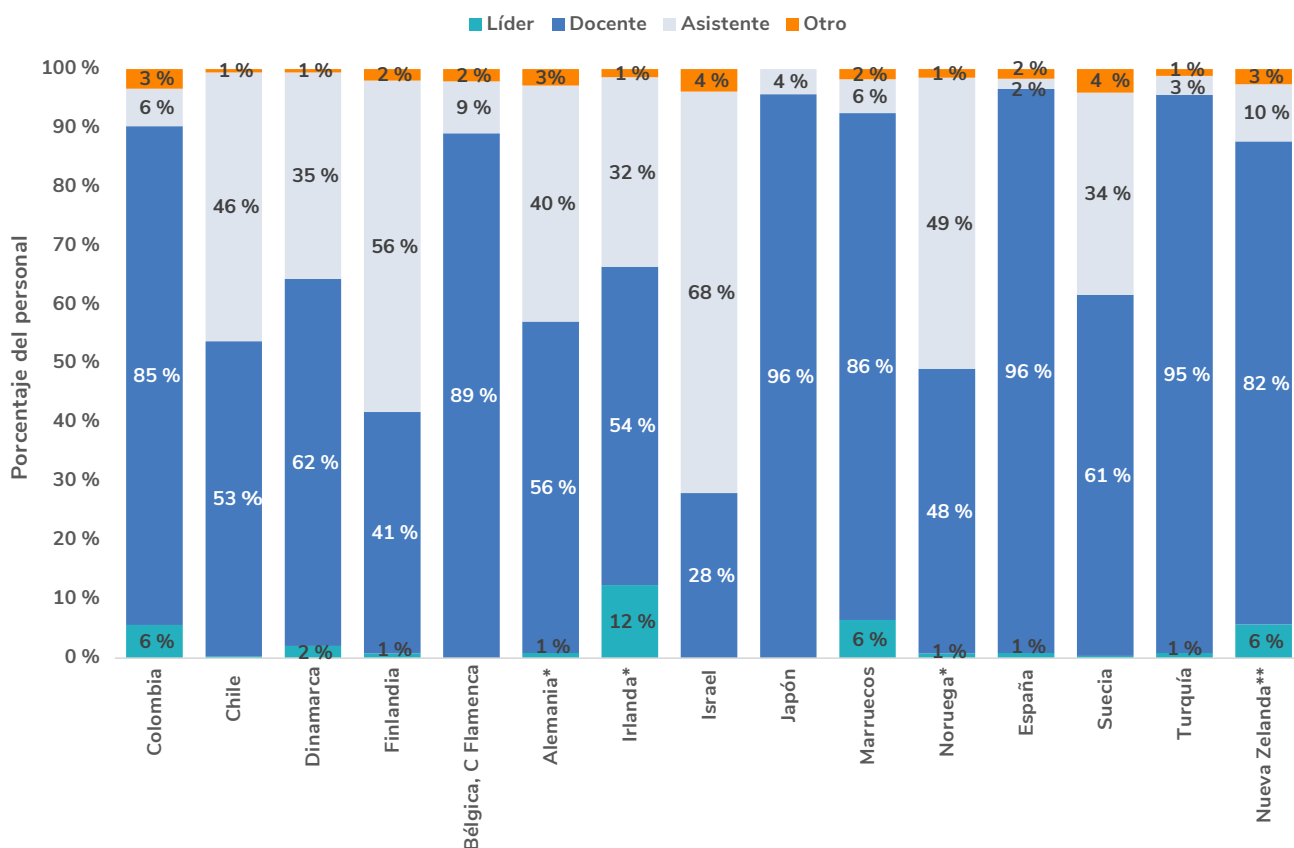
Como se ha mencionado anteriormente, TALIS Starting Strong 2024 solicitó solo al personal que describiera su función principal en su centro de EAPI a través de siete categorías internacionales: líder, docente, asistente, personal de atención individualizada, personal para tareas especiales, becario u otro. Para la distribución del personal de los centros EAPI según su función, que muestra

la Figura 1, se sumó a la categoría docente, la proporción de personal de atención individualizada y personal para tareas especiales, y a la categoría asistente, la proporción de becarios. También es importante tener en cuenta que los líderes sin funciones de personal, así como aquellos con funciones de personal que fueron identificados en el muestreo como las personas con mayor responsabilidad por el liderazgo administrativo, gerencial y/o pedagógico en el entorno de la EAPI no respondieron a esta pregunta.

En este sentido, la distribución del personal en los centros de EAPI en Colombia muestra una estructura altamente concentrada en la función docente (86 %), mientras que la proporción restante cumple funciones de asistentes y líderes, y una proporción muy reducida (2 %) se dedica a otras funciones (Figura 1). Esta configuración contrasta con lo observado en los otros países y entidades subnacionales, donde la proporción de asistentes es mucho mayor. Esto puede sugerir que el trabajo en los centros de EAPI de Colombia se organiza principalmente en torno al rol docente y con menos diferenciación de funciones de apoyo y de gestión.

De acuerdo con lo expuesto en OCDE (2025a), esta distribución implica que las políticas para el talento humano en educación inicial deben considerar la alta centralidad del docente en las interacciones con los niños y en la implementación curricular, así como la necesidad de fortalecer estructuras de liderazgo pedagógico y equipos de apoyo que permitan mejorar la calidad del trabajo colaborativo en los centros de EAPI.

Figura 1. Distribución del personal de los centros de educación y atención de la primera infancia según su función



\*Las estimaciones deben interpretarse con cautela debido a un mayor riesgo de "sesgo por falta de respuesta.

\*\* Los datos solo representan a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

Fuente: adaptado de OCDE (2025a).

Ahora bien, respecto a las características sociodemográficas y profesionales del personal y los líderes de los centros de EAPI que se presentan en la Figura 2, en Colombia predomina la participación de las mujeres en ambos roles, aunque en el caso de los líderes es menor, lo que indica una mayor presencia relativa de hombres en los cargos directivos. Por otro lado, cerca de la mitad del personal se ubica entre 30 y 49 años (49 %) y algo más de un tercio tiene 50 años o más (36 %), mientras que entre los líderes la proporción de mayores de 50 años asciende a 47 %, lo que sugiere trayectorias más largas y acumulación de experiencia antes de acceder a posiciones de liderazgo. Estos patrones son

consistentes con lo reportado por TALIS Starting Strong 2024 sobre una fuerza laboral de primera infancia mayoritariamente femenina y con un peso importante de trabajadores de mediana edad y de mayor edad.

En cuanto al nivel educativo del personal, la mitad (50 %) posee al menos un título universitario; sin embargo, una proporción importante (12 %) no supera la educación media. En contraste, entre los líderes el nivel educativo tiende a ser más alto, el 42 % tiene estudios de pregrado y el 15 % alcanza posgrado, que se alinea con lo encontrado en otros sistemas educativos, donde los cargos directivos suelen concentrar niveles educativos

más altos y trayectorias formativas más extensas, lo que también se infiere del peso de los estudios de posgrado en este grupo. Así mismo, respecto a la formación y capacitación, el 95 % del personal de los centros de EAPI en Colombia manifestó

haber realizado algún programa que los preparó para trabajar con niños, lo que evidencia una base formativa consolidada en la gran mayoría de quienes están en contacto directo con niñas y niños de prejardín, jardín y transición.

Figura 2. Caracterización del personal y líderes de centros de educación y atención a la primera infancia EAPI en Colombia según TALIS Starting Strong 2024

Características sociodemográficas y profesionales	Categoría	Personal %	Líderes %	Categoría	Características sociodemográficas y profesionales
Sexo	Mujeres	89 %	67 %	Mujeres	Sexo
	Hombres	11 %	33 %	Hombres	
Edad	Menor de 30 años	15 %	6 %	Menor de 30 años	Edad
	Entre 30 y 49 años	49 %	47 %	Entre 30 y 49 años	
	50 años o mayor	36 %	47 %	50 años o mayor	
Nivel educativo	Media o inferior	12 %	43 %	Técnica profesional y tecnológica o inferior	Nivel educativo
	Normalista o Técnica profesional y tecnológica	38 %	15 %	Pregrado	
	Pregrado o superior	50 %	42 %	Postgrado	
Experiencia total como personal de EAPI	3 años o menos	27 %	42 %	3 años o menos	Experiencia total como líder de EAPI
	Entre 4 y 9 años	18 %	11 %	Entre 4 y 9 años	
	Más de 10 años	55 %	47 %	Más de 10 años	
	Trabaja en más de un centro de EAPI	8 %	45 %	Trabaja en más de un centro de EAPI como líder	

Fuente: adaptado de OCDE (2025a).

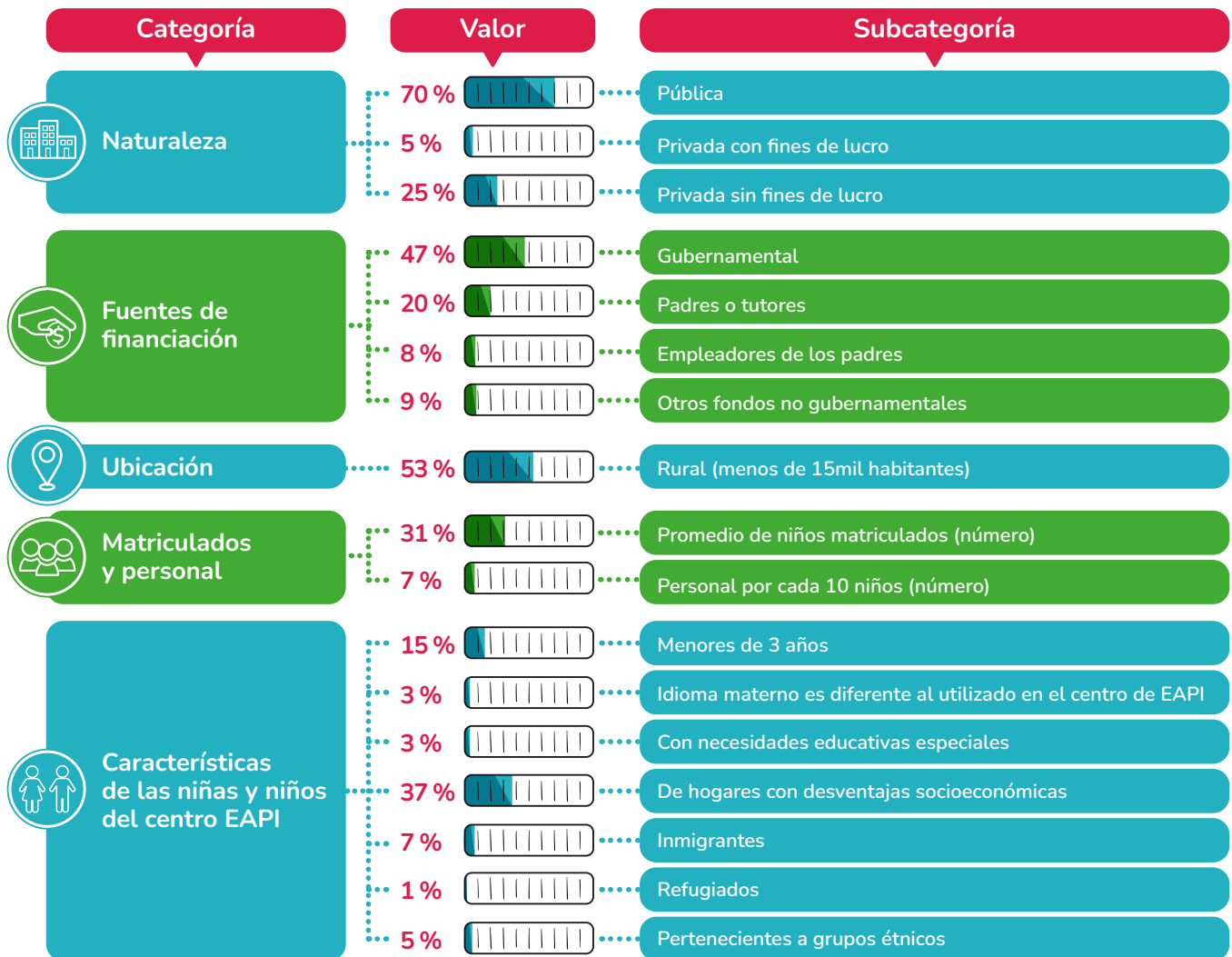
Respecto a la experiencia total del personal en EAPI, la mayoría (55 %) cuenta con más de 10 años de experiencia en este nivel educativo. Para los líderes, cerca de la mitad (42 %) tiene 3 años o menos de experiencia desempeñando este tipo de cargos, lo que refleja que una proporción considerable de líderes es novata. En este caso, la experiencia de los líderes proviene predominantemente de otros roles educativos y pedagógicos con niños fuera de los centros de EAPI, lo que sugiere más interconexiones entre sectores (OCDE, 2025a).

Por otro lado, el 8 % del personal trabaja en más de un centro de EAPI; esta proporción se eleva al 45 % entre los líderes. Esto indica que una parte importante de la dirección opera con responsabilidades múltiples sobre varios establecimientos, un rasgo que puede incidir en las capacidades de acompañamiento pedagógico.

TALIS Starting Strong identifica este aspecto como relevante para el diseño de políticas orientadas a fortalecer el liderazgo distribuido y las condiciones de trabajo en la primera infancia (OCDE, 2025a).

La Figura 3 detalla la proporción de centros de EAPI según algunas características como su naturaleza, su ubicación o las características de las niñas y niños que asisten al centro. En este sentido, la mayoría de los centros de EAPI en Colombia son públicos (70 %), mientras que la oferta privada se concentra sobre todo en instituciones sin fines de lucro (25 %). Asimismo, cerca de la mitad de los centros declara recibir financiación gubernamental (47 %), mientras que un 28 % recibe recursos de padres o tutores, o aportes de empleadores de los padres, lo que configura una estructura de financiamiento mixto donde el sector público es la fuente principal, pero las familias y actores privados siguen teniendo un papel relevante.

Figura 3. Características de los centros de educación y atención a la primera infancia en Colombia según TALIS Starting Strong 2024



Fuente: adaptado de OCDE (2025a).

Más de la mitad de los centros se ubica en pueblos pequeños o zonas rurales (53 %), lo que subraya el peso de la cobertura en territorios rurales y dispersos y plantea desafíos de equidad territorial en términos de recursos, infraestructura y disponibilidad de personal cualificado (OCDE, 2025a). Por otro lado, en promedio, los centros reportan 31 niños matriculados y 7 miembros

del personal por cada 10 niños. Esto evidencia el manejo de grupos relativamente pequeños y una mejor relación personal-niños que en otros niveles educativos, condición que, según el informe internacional, puede favorecer interacciones más cercanas y una atención más individualizada si se acompaña de una adecuada cualificación del personal (OCDE, 2025a).

En cuanto a la composición de la población atendida, el 3 % de los niños idioma materno diferente al utilizado en el centro de EAPI, cerca del 3 % presenta necesidades educativas especiales y el 37 % proviene de hogares con desventajas socioeconómicas. Esto sitúa a los centros de EAPI en un rol clave de compensación de desigualdades y refuerzo de la equidad. Además, se observa presencia de población inmigrante (7 %), refugiada (1 %) y perteneciente a grupos étnicos (5 %), lo que configura entornos con diversos

niveles de heterogeneidad cultural y social. TALIS Starting Strong 2024 destaca que, en contextos con mayor concentración de niños en situación de vulnerabilidad, las políticas deben priorizar apoyos adicionales, recursos diferenciados y desarrollo profesional específico para trabajar con diversidad (OCDE, 2025a). De modo que la información de estos centros en Colombia puede orientar estrategias focalizadas para la educación inicial y la atención integral en territorios y grupos con mayores desventajas.

### 3. Prácticas del personal y uso del tiempo

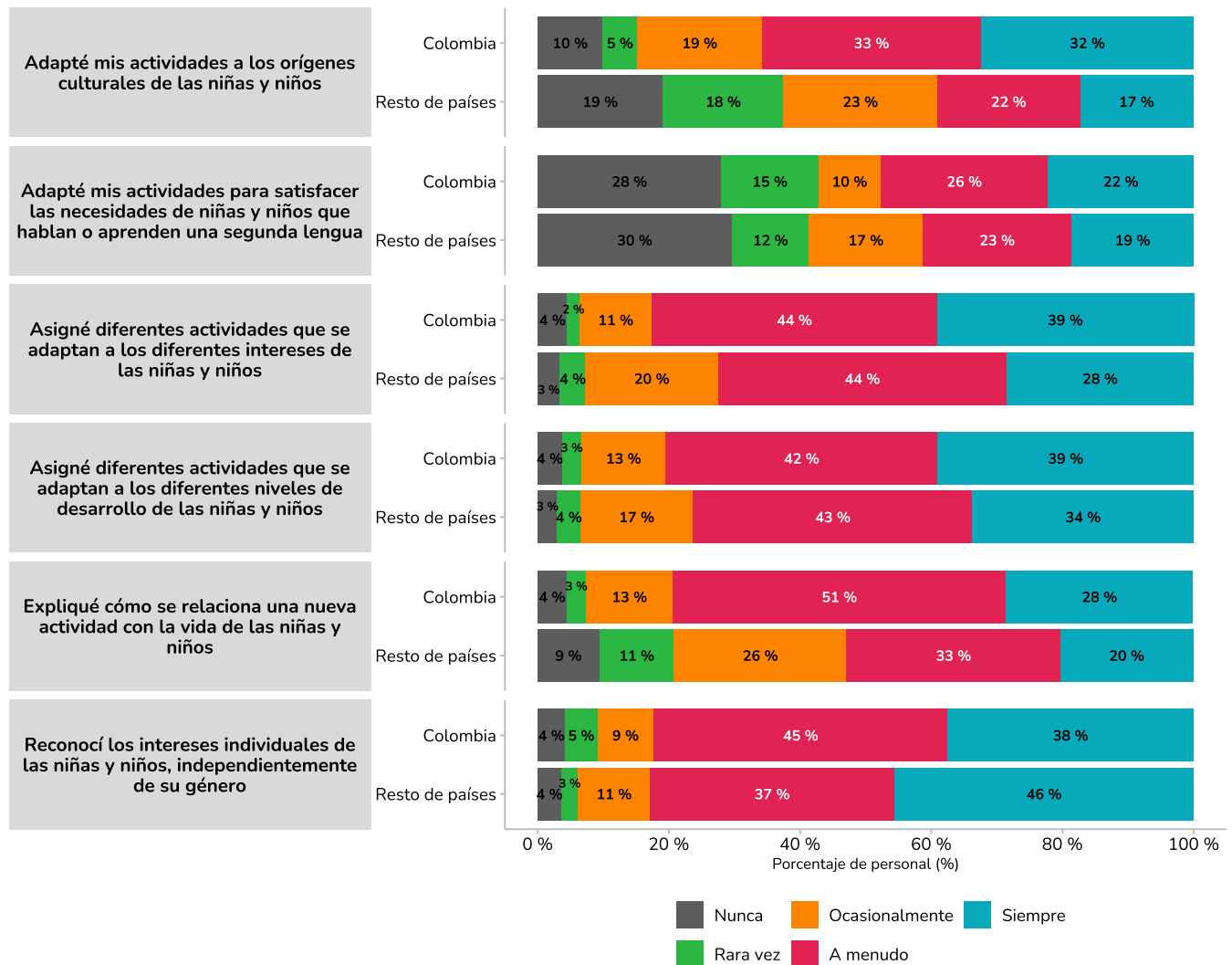
---

Este capítulo analiza el tiempo que el personal de Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI) dedica a su trabajo en los centros educativos. Se examina tanto el tiempo que el personal destina al contacto directo con los niños y niñas, así como la cantidad de tiempo que asignan a tareas laborales complementarias, tales como la planificación y preparación de actividades o el registro del desarrollo infantil. Asimismo, el capítulo aborda las diversas prácticas que el personal utiliza en su labor para favorecer el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de las niñas y niños, así como para adaptarse a las necesidades e intereses individuales de cada uno.

La Figura 4 presenta la distribución porcentual de la frecuencia reportada por el personal en prácticas de adaptación pedagógica. El personal

colombiano reporta con mayor frecuencia todas las actividades frente al resto de países, a excepción de la práctica de reconocimiento de intereses individuales independientemente del género. Las mayores diferencias se observan en la explicación de cómo se relaciona una nueva actividad con la vida de las niñas y niños (79 % indica hacerlo “siempre” o “a menudo” frente al 53 % en otros países) y en la adaptación de actividades a los orígenes culturales de las niñas y niños (65 % indica hacerlo “siempre” o “a menudo” frente al 39 % en otros países). Asimismo, cabe destacar el alto porcentaje de personal que reporta “nunca” adaptar actividades para satisfacer las necesidades de niñas y niños que aprenden una segunda lengua (28 % en Colombia, 30 % en el resto de países).

Figura 4. Porcentaje de personal según frecuencia de realización de prácticas de adaptación pedagógica

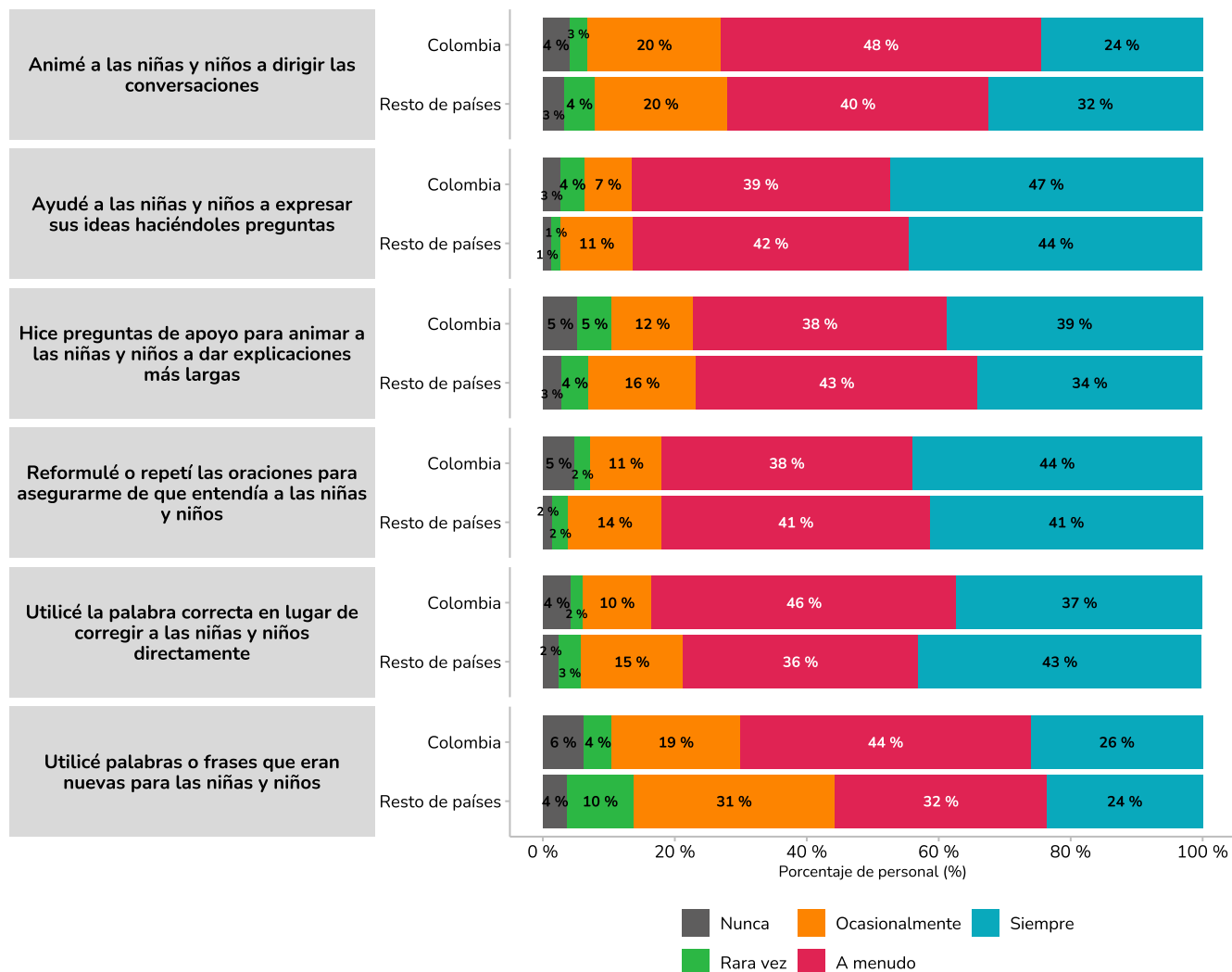


Fuente: adaptado de OCDE (2025a).

La Figura 5 muestra los datos sobre las prácticas conversacionales por parte del personal de educación infantil (EAPI). Ambos contextos presentan distribuciones similares, en tanto una proporción considerable del personal reporta realizar estas prácticas «a menudo» o «siempre», especialmente en el uso de preguntas de apoyo para promover explicaciones más elaboradas y en la reformulación o repetición de oraciones para

verificar la comprensión. En cuanto al estímulo para que los niños dirijan las conversaciones, Colombia muestra una frecuencia algo menor (24 % "siempre" frente al 32 % en el resto de países). Asimismo, mientras que el 43 % del personal en otros países utiliza «siempre» la palabra correcta en lugar de corregir directamente, en Colombia esta práctica alcanza el 37 %.

Figura 5. Porcentaje de personal según frecuencia de realización de prácticas conversacionales

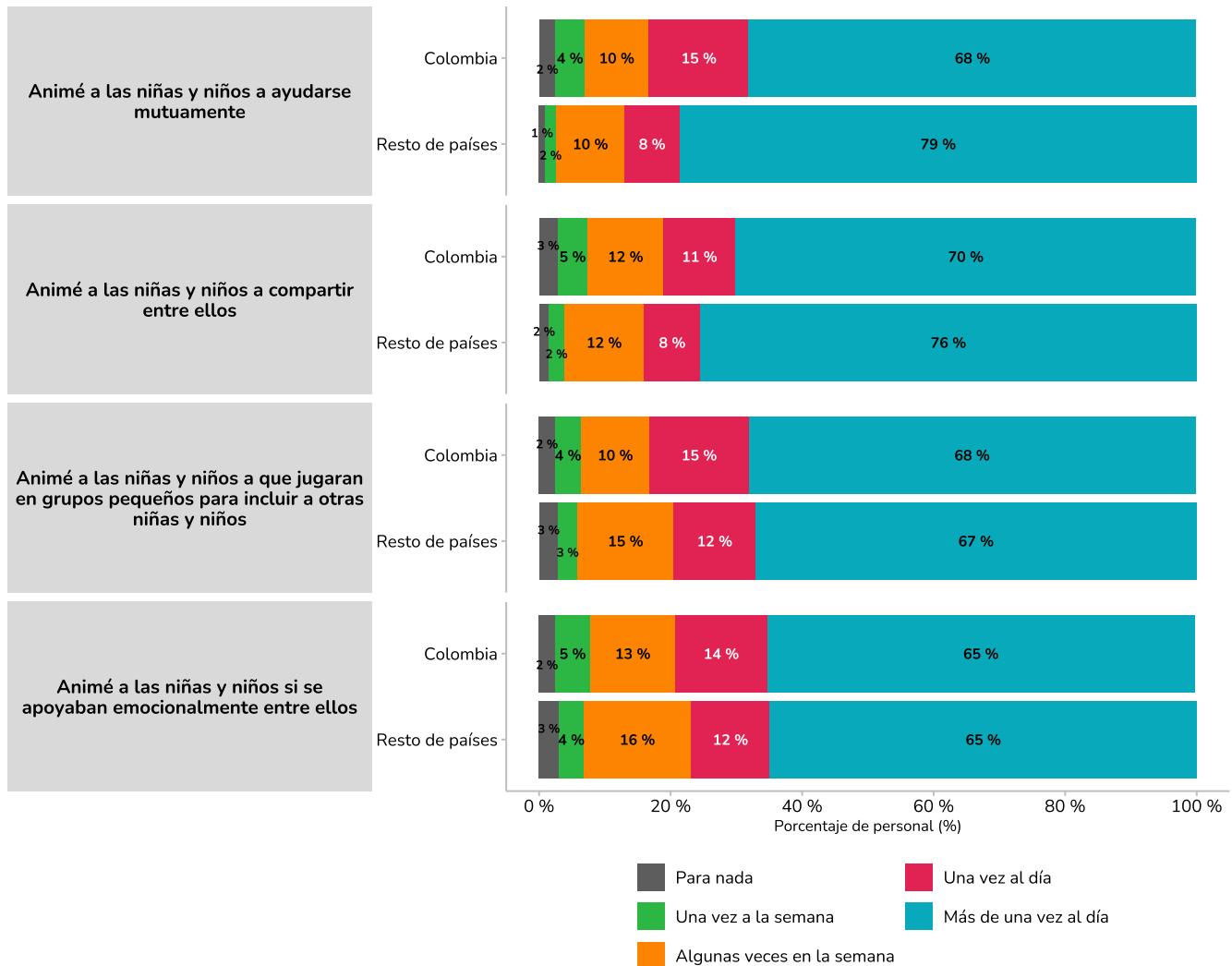


Fuente: adaptado de OCDE (2025a).

Los datos sobre prácticas de fomento de interacciones sociales entre niños y niñas muestran frecuencias elevadas en ambos contextos, ya que más de la mitad del personal reporta realizar casi todas las actividades "más de una vez al día con algunas variaciones entre Colombia y el resto de países como se muestra en la Figura 6. Cabe mencionar que, en Colombia, el 68 % del personal

reporta animar "más de una vez al día" a los niños a ayudarse mutuamente durante su semana calendario completa más reciente, proporción menor al 79 % observado en otros países. De manera similar, el estímulo para que los niños compartan entre ellos presenta una frecuencia ligeramente inferior en Colombia (70 % «más de una vez al día»), comparado con el 76 % del resto de países.

Figura 6. Porcentaje de personal según frecuencia de realización de prácticas de fomento de interacciones sociales

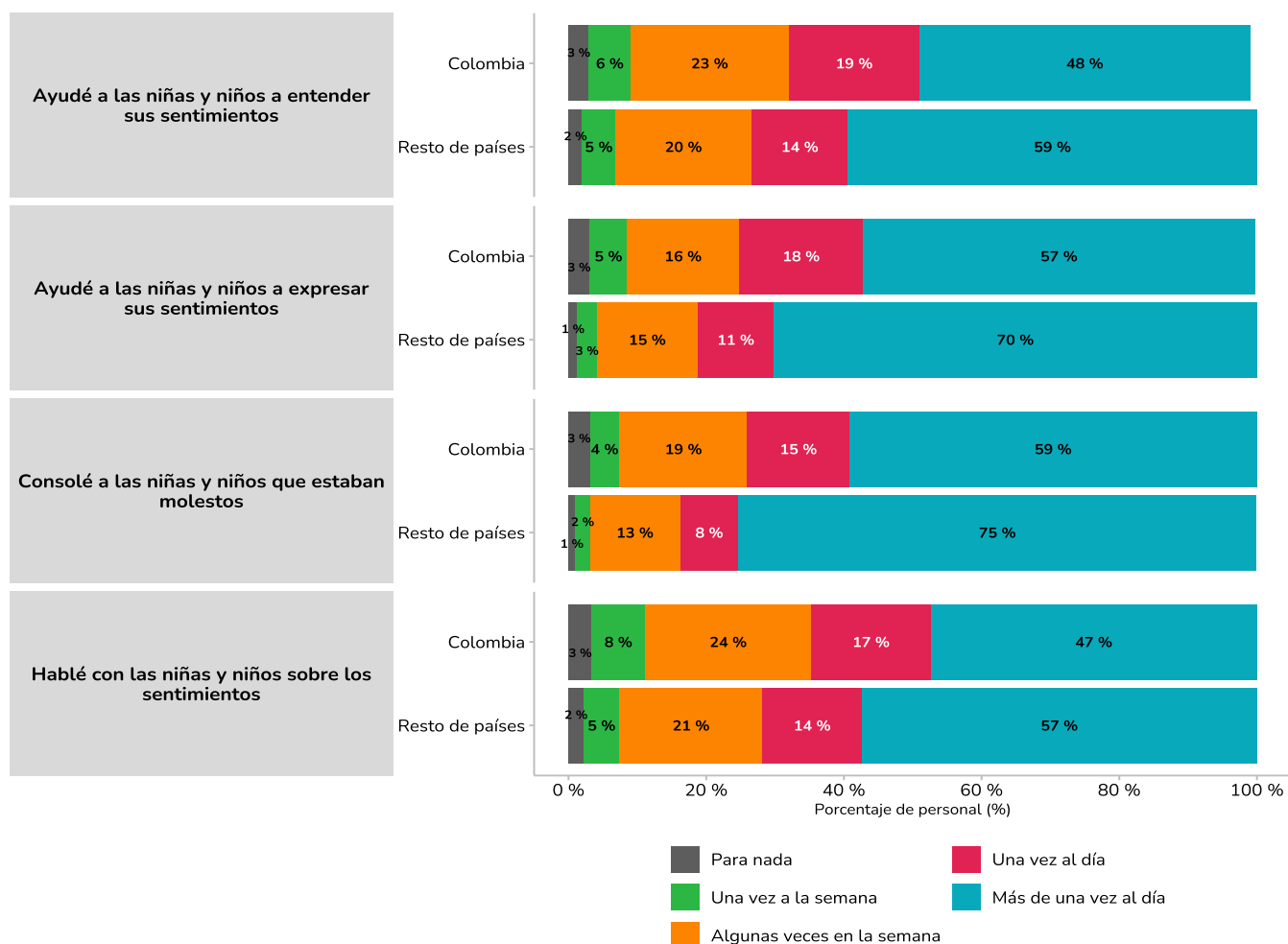


Fuente: adaptado de OCDE (2025a).

La Figura 7 muestra los datos sobre prácticas de apoyo socioemocional. En conjunto, estas prácticas de desarrollo socioemocional tienden a implementarse con menor frecuencia en Colombia comparado con el promedio internacional. La diferencia más marcada se presenta en la práctica de consolar a los niños cuando están molestos;

mientras que el 75 % del personal en otros países lo realiza "más de una vez al día"; en Colombia esta proporción desciende al 59 %. De manera similar, el 57 % del personal colombiano apoya la expresión de sentimientos «más de una vez al día», frente al 70 % del resto de países.

Figura 7. Porcentaje de personal según frecuencia de realización de prácticas de apoyo socioemocional

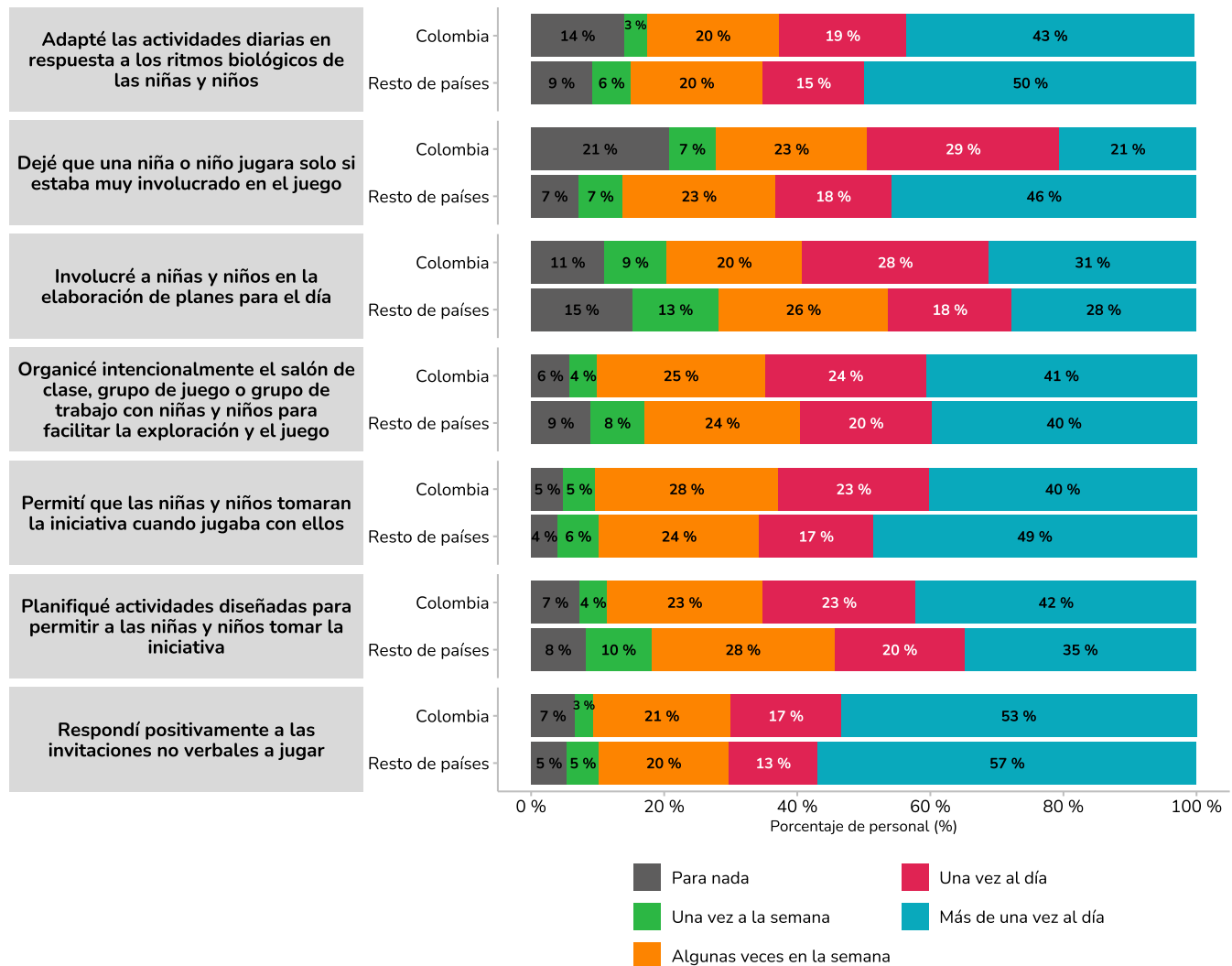


Fuente: adaptado de OCDE (2025a).

Por otro lado, la Figura 8 presenta la distribución porcentual del personal en las prácticas relacionadas con el juego y la autonomía infantil. Una diferencia notable se observa en la práctica de permitir el juego individual cuando el niño está muy involucrado; en Colombia solo el 21 % lo hace «más de una vez al día», comparado con el 46 %

en el resto de países. Al mismo tiempo, el 21 % reporta «nunca» hacerlo, proporción superior al 7 % internacional. Por el contrario, la involucración de niños y niñas en la planificación diaria presenta mayores frecuencias en las categorías “más de una vez al día” y “una vez al día” en Colombia.

Figura 8. Porcentaje de personal según frecuencia de realización de prácticas relacionadas con el juego y la autonomía infantil

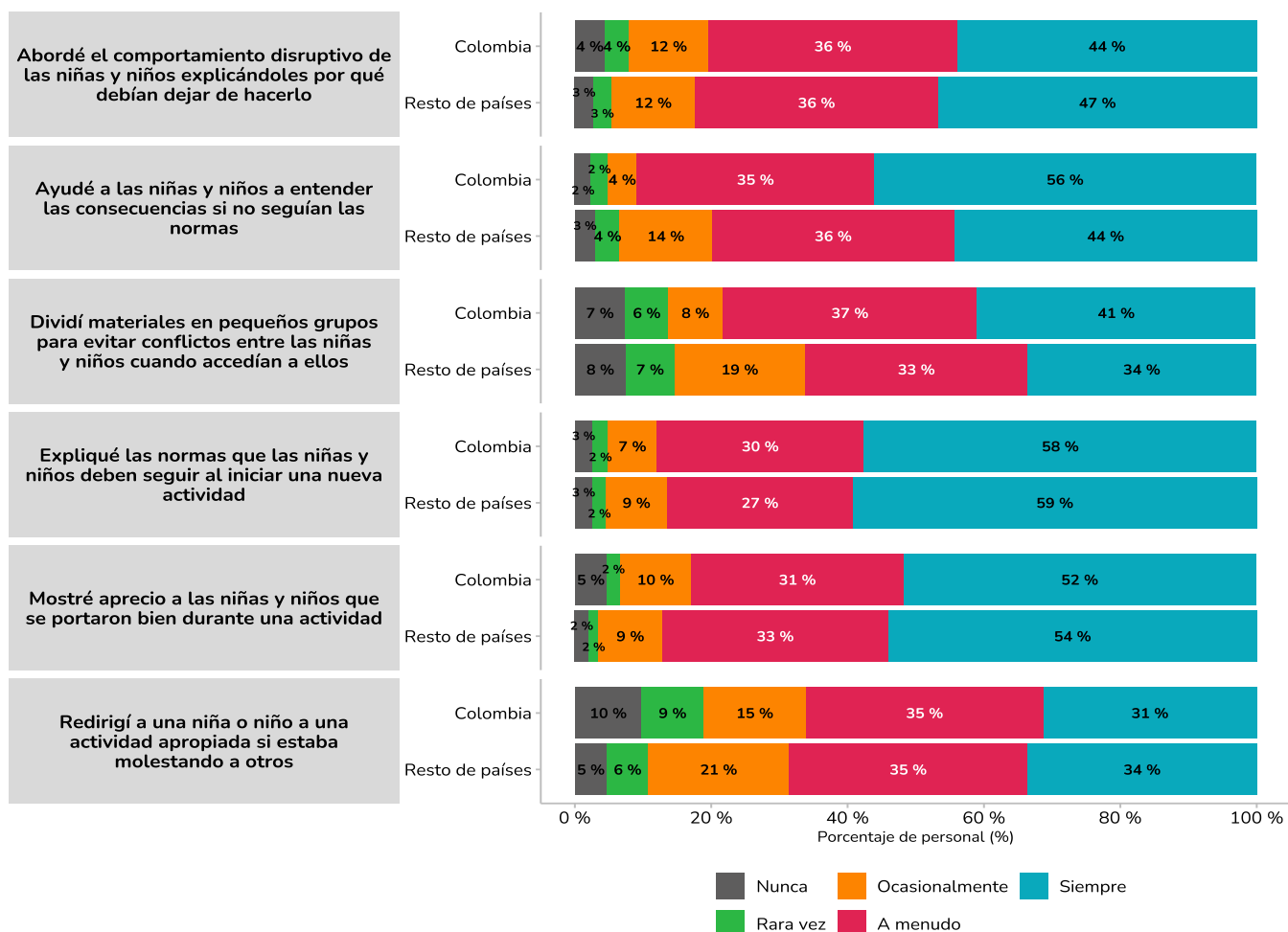


Fuente: adaptado de OCDE (2025a).

En cuanto a las prácticas de manejo de normas y comportamiento, la Figura 9 revela que ambos contextos presentan frecuencias similares en el abordaje del comportamiento disruptivo, explicando por qué debe cesar, y la explicación de normas al iniciar actividades nuevas. En cuanto a ayudar a los niños y niñas a entender las consecuencias de no

seguir las normas y dividir materiales en grupos pequeños para evitar conflictos, Colombia reporta una frecuencia superior. Por el contrario, el resto de países reporta mayores frecuencias en mostrar aprecio por el buen comportamiento y en redirigir a un niño o niña hacia una actividad apropiada cuando molesta a otros.

Figura 9. Porcentaje de personal según frecuencia de realización de prácticas de manejo de normas y comportamiento

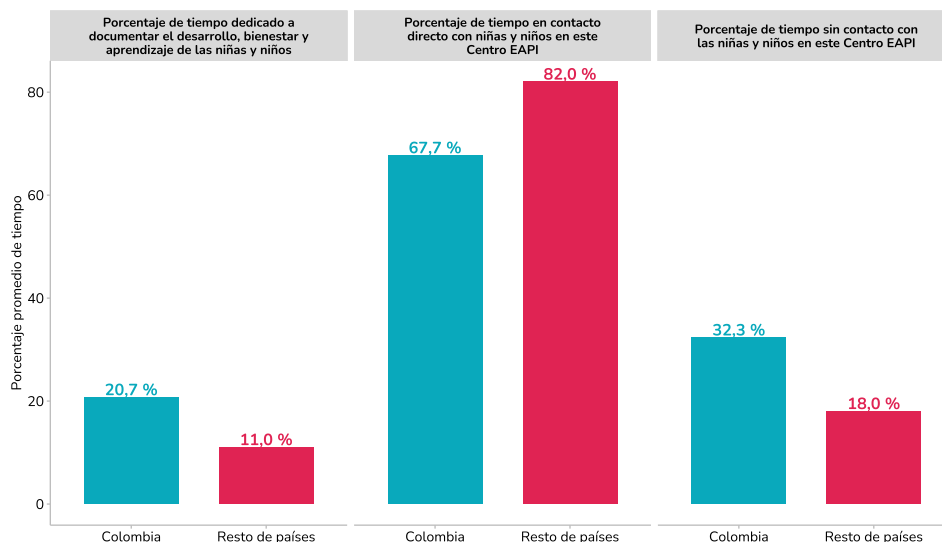


Fuente: adaptado de OCDE (2025a).

La Figura 10 presenta la distribución del tiempo laboral del personal de educación infantil, durante la semana calendario completa más reciente. En Colombia, el personal dedica en promedio el 20,7 % de su tiempo a documentar el desarrollo, bienestar y aprendizaje de las niñas y niños, casi el doble del 11,0 % reportado en el resto de países. De la misma forma, Colombia registra, en promedio,

un porcentaje superior de tiempo sin contacto con los niños y niñas al observado en el resto de países (32,3 % frente al 18,0 %). Esta mayor dedicación a dichas tareas se refleja en una menor proporción de tiempo en contacto directo con los niños; el 67,7 % en Colombia frente al 82,0 % en otros países, lo que representa una diferencia de 14,3 puntos porcentuales.

Figura 10. Porcentaje promedio del tiempo total del personal en el centro, dedicado a las siguientes actividades



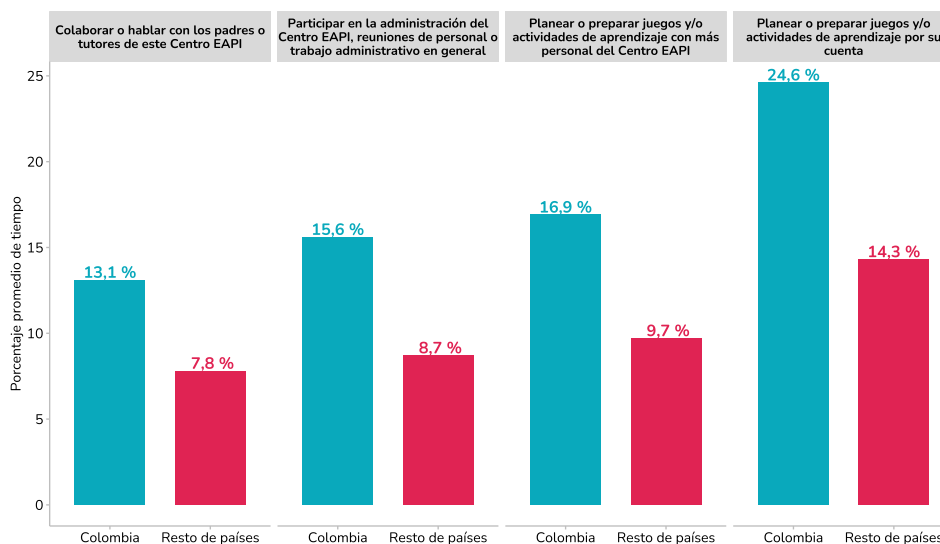
Fuente: adaptado de OCDE (2025a).

Nota: El tiempo en contacto directo con los y las niñas y el tiempo sin contacto constituyen el porcentaje del tiempo total que el personal trabaja en su centro EAPI. El tiempo dedicado a documentar puede ocurrir al mismo tiempo que se atiende a los niños, o bien fuera del horario habitual (noches, fines de semana, desde casa).

Siguiendo la misma línea, en la Figura 11 se puede observar la distribución del tiempo dedicado a diferentes tareas laborales por parte del personal de EAPI. En este caso, en Colombia, el personal en Colombia dedica consistentemente más tiempo a diversas actividades en comparación con el resto

de países participantes. La diferencia más notable se observa en la planificación o preparación individual de juegos y actividades de aprendizaje; el personal colombiano dedica el 24,6 % de su tiempo a esta tarea, proporción significativamente superior al 14,3 % reportado en otros países.

Figura 11. Porcentaje promedio del tiempo total del personal en el centro, dedicado a las siguientes actividades



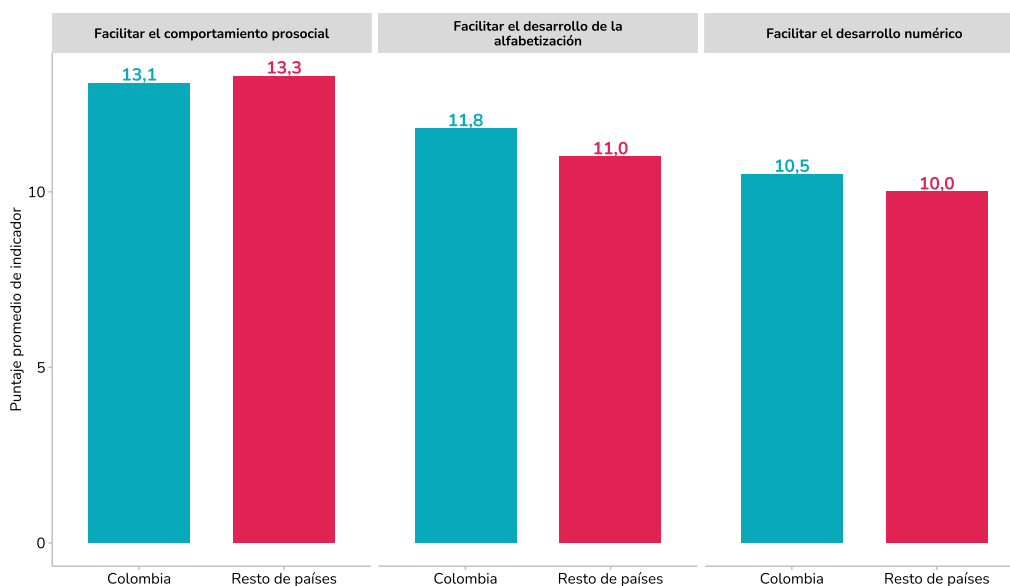
Fuente: adaptado de OCDE (2025a).

Nota: Las actividades se miden como porcentaje del tiempo total que el personal trabaja en su centro EAPI, que incluye tanto el tiempo en contacto directo con los y las niñas como el tiempo sin contacto. Además, una misma actividad puede ocurrir al mismo tiempo que se atiende a los niños, o bien fuera del horario habitual (noches, fines de semana, desde casa).

Al igual que TALIS Starting Strong 2018, el ciclo 2024 tiene como objetivo capturar indicadores de la calidad de los procesos educativos, o más específicamente, indicadores de la calidad de las interacciones entre el personal y las niñas y los niños (OCDE, 2025b). La Figura 12 presenta el puntaje promedio de Colombia y el resto de países

en las prácticas destinadas a facilitar el desarrollo de un dominio específico. Las diferencias observadas son relativamente pequeñas en términos absolutos. Esto sugiere que las prácticas en estas tres áreas son similares entre Colombia y el resto de países, con una ligera ventaja para Colombia en las áreas de alfabetización y desarrollo numérico.

Figura 12. Puntaje promedio en indicadores de la calidad de la interacción



Fuente: adaptado de OCDE (2025a).

## 4. Preparación y desarrollo profesional del personal de educación y atención a la primera infancia

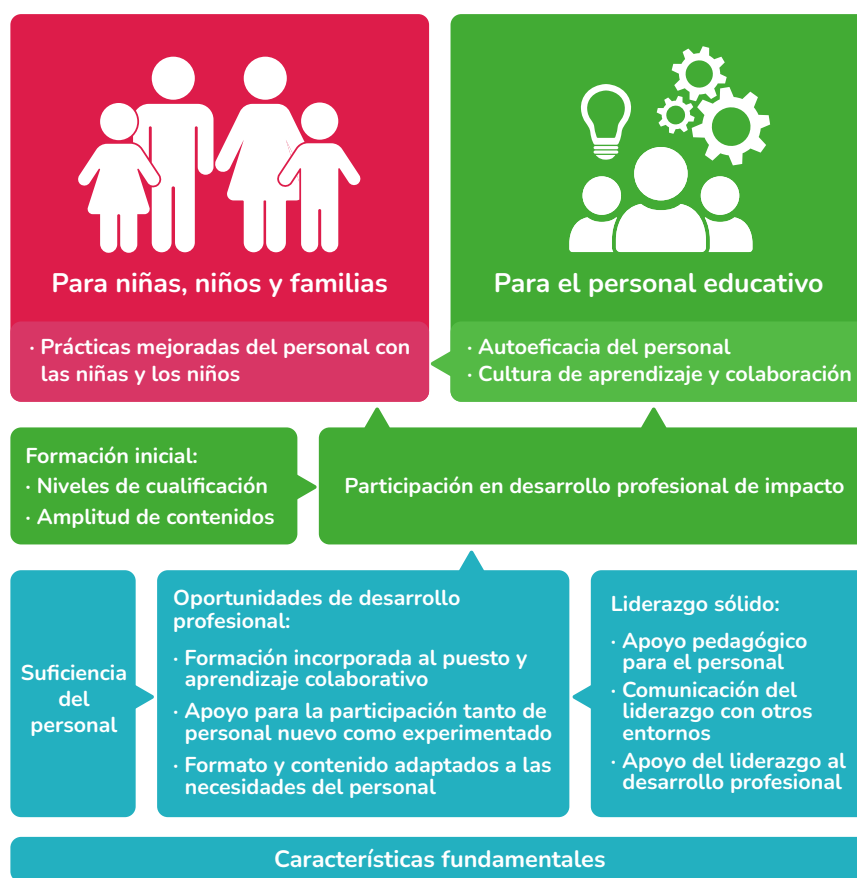
Este capítulo examina la capacidad de la educación y atención de la primera infancia (EAPI) para desarrollar la experiencia del personal a través de la educación inicial y las oportunidades de desarrollo profesional. Examina el papel de la educación inicial, principalmente en la preparación del personal para su trabajo con los niños, los patrones de participación del personal en el desarrollo profesional y las barreras que enfrentan cuando buscan participar en la capacitación continua.

El personal que labora en entornos de EAPI, que son atractivos y ricos en oportunidades de aprendizaje profesional, y que los apoyan para crecer como profesionales, constituye la base de sistemas EAPI sólidos (Leseman y Slot, 2025). El desarrollo de las habilidades y el conocimiento de la fuerza laboral, a través de la educación inicial y el desarrollo profesional continuo, es fundamental para las interacciones de calidad que pueden mejorar el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de los niños. Los programas iniciales

de educación y formación pueden sustentar una definición compartida de prácticas eficaces entre el personal de la CEPE (OCDE, 2019). A su vez, el desarrollo profesional continuo de calidad permite al personal reflexionar críticamente sobre sus prácticas, mantenerse al día sobre los nuevos desarrollos y cerrar las brechas en el

conocimiento y las habilidades (OCDE, 2025). Las oportunidades para construir y mantener la experiencia en la fuerza laboral están en el centro de las capacidades de los sistemas de ECEC para atraer y retener personal, especialmente porque pueden apoyar la progresión profesional y la satisfacción laboral (OCDE, 2025; 2020).

Figura 13. Marco analítico para el desarrollo de la educación y la experiencia en atención de la primera infancia

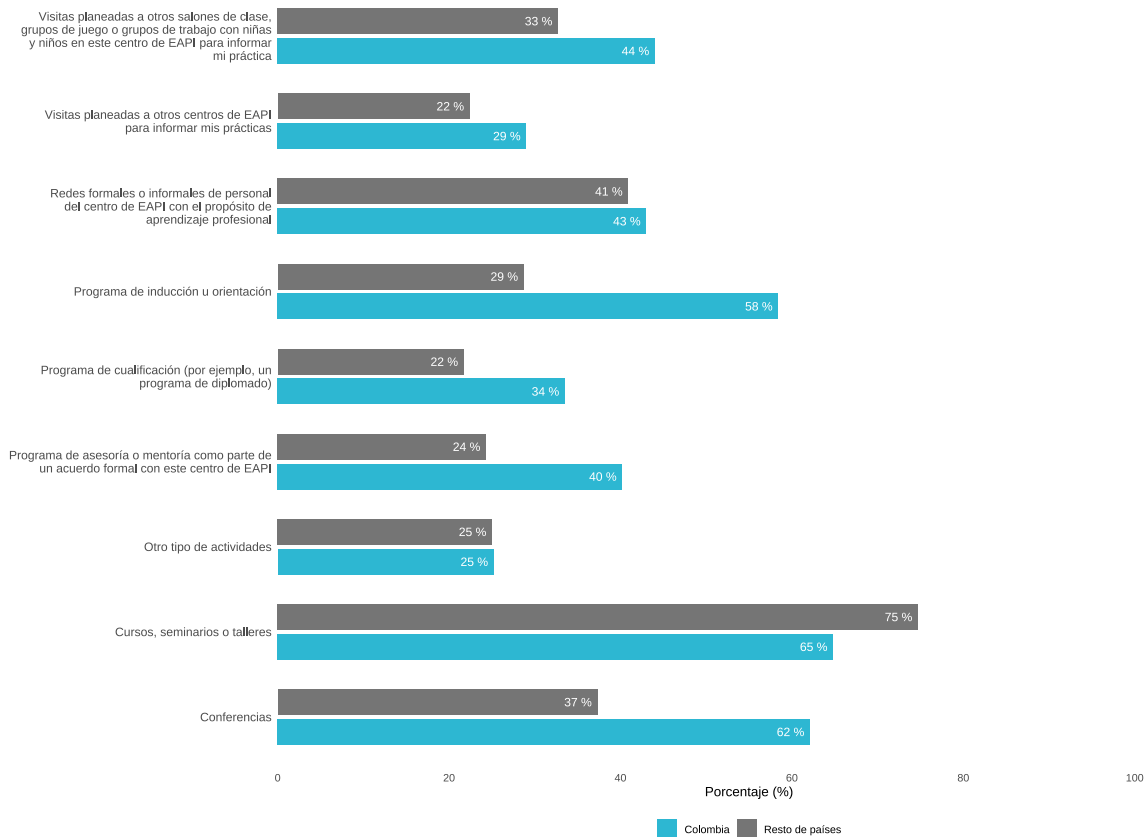


Fuente: adaptado de OCDE (2025a).

Descrito lo anterior, a continuación, se realiza el análisis de aspectos relacionados con la capacidad de los sistemas de educación y atención de la

primera infancia para desarrollar la experiencia del personal mediante la formación inicial y las oportunidades de desarrollo profesional:

Figura 14. Participación en actividades de desarrollo profesional presencial y/o virtual



Fuente: adaptado de OCDE (2025a).

La figura anterior presenta una comparación entre Colombia y el promedio del resto de países participantes en TALIS Starting Strong 2024, respecto a la participación del personal de EAPI en distintas modalidades de desarrollo profesional. En términos generales, los resultados evidencian alta participación del personal colombiano.

Las actividades con mayor participación corresponden a cursos, seminarios o talleres, donde el 65 % del personal en Colombia reporta haber participado, frente al 75 % del promedio del resto de países. Aunque Colombia se ubica ligeramente por debajo del promedio internacional en esta categoría, sigue siendo la modalidad más extendida, lo que podría traducirse en que la formación continua del talento humano en educación inicial se apoya en estrategias formales

y estructuradas, coherentes con los lineamientos nacionales de cualificación del personal.

En cuanto a la participación en conferencias y programas de inducción, se observan diferencias a favor de Colombia en actividades como conferencias: 62 % en Colombia frente a 37 % en el resto de países; y en programas de inducción u orientación: 58 % en Colombia frente a 29 %. Esto sugiere que, en el contexto colombiano, existe un énfasis fuerte en espacios de socialización del conocimiento y procesos de acompañamiento inicial, posiblemente asociado a la expansión del sistema de educación inicial, la incorporación de nuevo personal y la necesidad de alinearlos con los marcos normativos y pedagógicos nacionales (MEN, ICBF).

Las actividades que implican visitas planeadas a otros salones, grupos o centros de EAPI y redes formales o informales de aprendizaje profesional presentan niveles de participación intermedios en Colombia (entre 43 % y 44 %), ligeramente superiores al promedio internacional. Esto puede indicar un avance en la consolidación de comunidades de práctica, aunque todavía no constituyen el eje central del desarrollo profesional del personal.

Las actividades con menor participación en Colombia son los programas de asesoría o mentoría formal (40 % en Colombia vs. 24 % en el resto de los países); y programas de cualificación formal como diplomados (34 % en Colombia vs. 22 %).

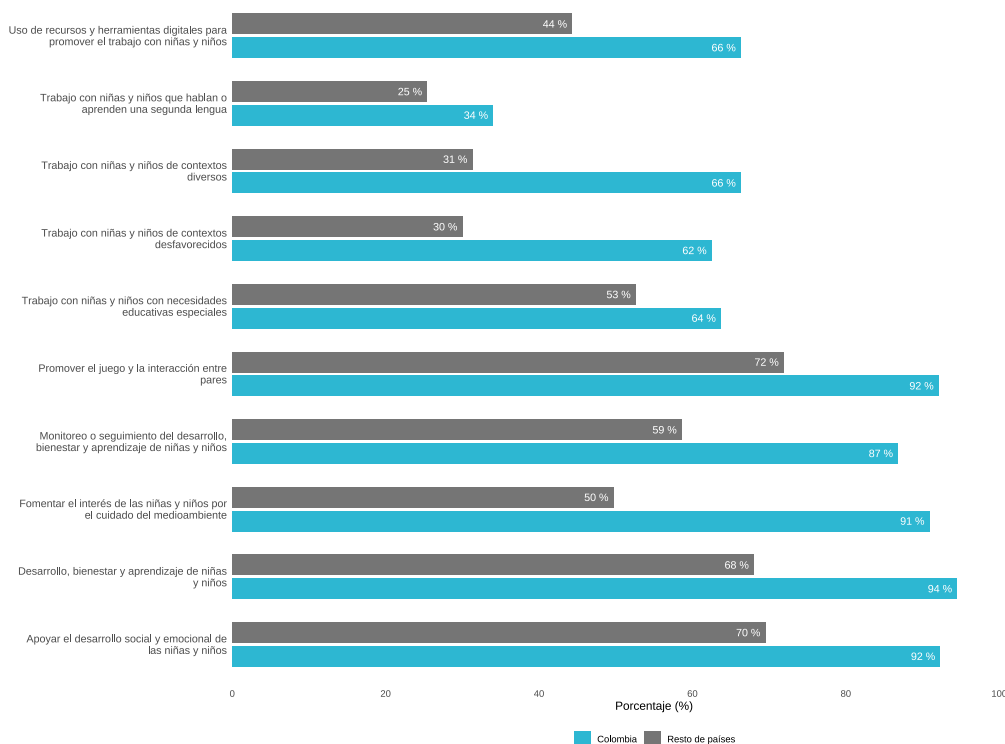
Aunque Colombia supera el promedio internacional en estas actividades los niveles de participación siguen siendo relativamente bajo lo que sugiere oportunidades de fortalecimiento en trayectorias formativas más profundas y sostenidas, que contribuyan al desarrollo de competencias especializadas y a la profesionalización del sector.

La categoría “Otro” presenta exactamente el mismo porcentaje en Colombia y en el resto de países (25 %), lo que indica que la diversificación de modalidades no tradicionales de desarrollo profesional es similar y relativamente limitada en los sistemas comparados.

Desde la perspectiva de TALIS Starting Strong, estos resultados ofrecen evidencia clave para alinear una política de talento humano en educación inicial con los objetivos de calidad, equidad e inclusión definidos en la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia y en los marcos normativos nacionales.

Asimismo, es importante mencionar que la encuesta también contiene información sobre la participación del personal en el desarrollo profesional en los 12 meses anteriores, incluido el tipo, el contenido y el modo de entrega. También recopila evidencia sobre las barreras que enfrenta el personal cuando busca participar en el desarrollo profesional, el apoyo que reciben para participar en la capacitación y sus necesidades de desarrollo profesional continuo.

Figura 15. Contenidos de formación que recibieron en las actividades en las que participaron en los últimos 12 meses



Fuente: adaptado de OCDE (2025a)

Colombia muestra un compromiso superior en áreas críticas del desarrollo humano en comparación con el promedio global. El 94 % del personal en Colombia recibió formación en contenidos relacionados con el desarrollo, bienestar y aprendizaje, superando por 26 puntos porcentuales al resto de países (68 %).

Puede decirse que en cuanto al desarrollo socioemocional, con un 92 %, Colombia aventaja al promedio internacional (70 %). Esto puede indicar que el país está alineado con las tendencias más recientes que posicionan las habilidades socioemocionales como la base del éxito escolar posterior.

Asimismo, el 87 % de los educadores colombianos se capacitó en el monitoreo del desarrollo, frente a un 59 % internacional. Esto sugiere una fuerte institucionalización de procesos de evaluación cualitativa.

La Figura 15 subraya una alta formación hacia el aprendizaje experiencial, el juego y la interacción; es el área de mayor consenso internacional, pero Colombia lidera con un 92 % frente al 72 %. Esto

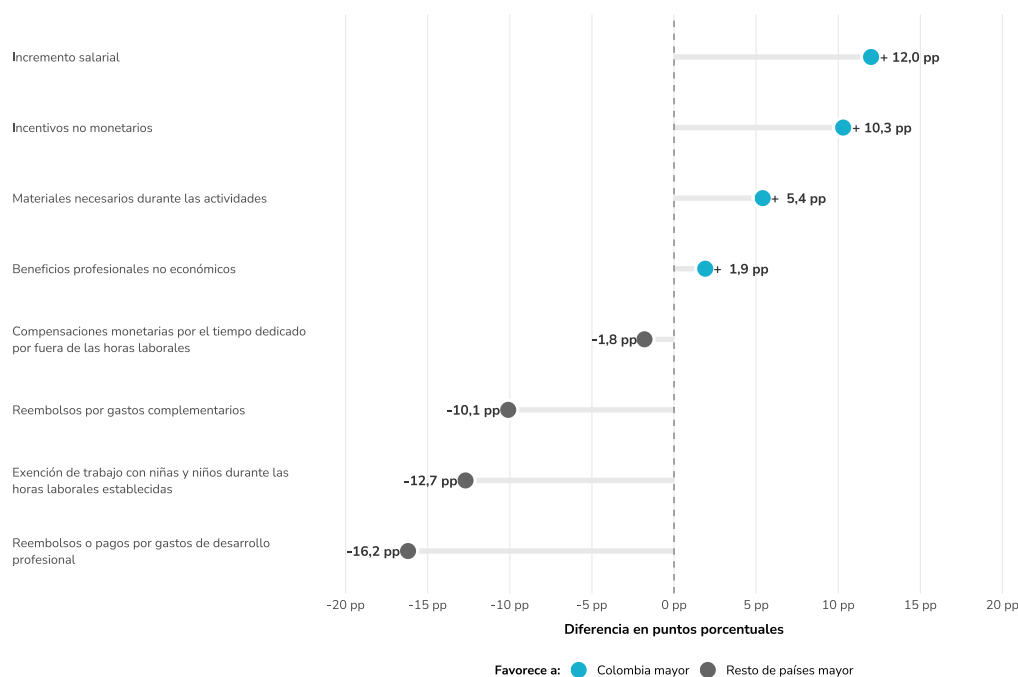
ratifica que el juego es un eje rector de la educación inicial en el país, conforme a la Ley 1804 de 2016.

En cuanto al cuidado medioambiental, existe una brecha del 41 %. Mientras que solo la mitad del personal a nivel internacional se capacita en este tema, mientras que en Colombia lo hace el 91 % reflejando un avance en la concientización sobre el cuidado hacia el medio ambiente.

A pesar de los altos porcentajes en bienestar general, la formación en contextos específicos muestra niveles bajos en aspectos de diversidad y desfavorecimiento. Colombia duplica el promedio internacional en formación para trabajar con niñas y niños de contextos diversos (66 % vs 31 %) y desfavorecidos (62 % vs 30 %). Este hallazgo es estadísticamente coherente con la realidad sociodemográfica del país y el enfoque de "Atención Integral", que busca cerrar brechas de origen.

Una segunda lengua es un rubro bajo para ambos grupos (34 % en Colombia frente al 25 % del resto de países).. Es un área de oportunidad si se busca fortalecer las competencias globales desde la primera infancia.

**Figura 16. Diferencias porcentuales entre el personal que manifestó recibir beneficios por participar en actividades de desarrollo profesional en Colombia y el resto de países**



Fuente: adaptado de OCDE (2025a)

La Figura 16 utiliza una escala de diferencia neta. Los valores positivos (azul) indican que el beneficio es más frecuente en Colombia, mientras que los valores negativos (gris) indican que el beneficio es más prevalente en el resto de los países.

Colombia supera el promedio internacional en lo que se podría denominar incentivos de reconocimiento, por ejemplo, un incremento salarial (+12,0 pp), que representa la diferencia positiva más alta. Indica que en Colombia existe una estructura de carrera docente o acuerdos institucionales donde la capacitación está más directamente ligada a la movilidad salarial que en el promedio global.

Incentivos no monetarios (+10,3 pp): el país destaca en el uso de reconocimientos, menciones o beneficios que no implican efectivo, lo que sugiere una cultura de gestión del talento basada en la valoración del perfil profesional.

Materiales necesarios (+5,4 pp): se evidencia un mayor esfuerzo por proveer los insumos físicos o técnicos para ejecutar las actividades de aprendizaje.

El análisis de los valores negativos revela que el personal colombiano enfrenta barreras económicas y de tiempo mucho más pronunciadas que sus pares internacionales:

Reembolsos por desarrollo profesional (-16,2 pp): es el indicador más negativo. Mientras que en otros países es común que el sistema sufrague el costo de diplomados o posgrados, en Colombia el personal asume mayoritariamente el costo financiero de su cualificación formal.

Exención de trabajo con niños (-12,7 pp): se evidencia una marcada deficiencia en la liberación de tiempo laboral. El personal colombiano debe capacitarse en gran medida sacrificando su tiempo personal o sobrecargando su jornada, a diferencia de otros países donde la formación se integra en las horas de servicio.

Gastos complementarios (-10,1 pp): la falta de apoyo para cubrir traslados, alimentación o viáticos asociados a la formación refuerza la idea de que el docente colombiano es un "autofinanciador" de su propio desarrollo profesional.

Compensaciones por tiempo fuera de horario (-1,8 pp): esta es la cifra más cercana al cero. Indica que, a nivel global (incluyendo Colombia), es poco común remunerar el tiempo extra destinado a capacitación fuera de la jornada, aunque Colombia está ligeramente por debajo.

## 5. Desarrollo del liderazgo en entornos de educación y cuidado de la primera infancia

Este capítulo examina el liderazgo en entornos de educación y atención de la primera infancia (EAPI). Con este objetivo se analiza cómo se preparan y apoyan a los líderes, incluyendo su participación en el desarrollo profesional y el ajuste entre las necesidades y las capacitaciones que reciben. Asimismo, se analiza cómo los recursos, las condiciones estructurales y el acceso al desarrollo profesional se relacionan con las prácticas de liderazgo que distribuyen responsabilidades, apoyan el aprendizaje pedagógico del personal y fomentan la innovación. Finalmente, se destaca el papel clave que tiene el liderazgo en el fortalecimiento de la

calidad del sistema educativo, la estabilidad de la fuerza laboral y la capacidad de liderazgo en el fortalecimiento de la calidad y equidad en los EAPI.

Los líderes definen el funcionamiento de los centros de EAPI. En este sentido, deben afrontar desafíos e implementar mejoras que benefician a los niños, las familias y el personal, contribuyendo así a un sector resiliente y eficiente (Douglass, 2019; Kirby et al., 2021). De esta forma, se refleja que la naturaleza multifacética del liderazgo va más allá de la supervisión administrativa e incluye aspectos como el fomento de la colaboración, el apoyo al desarrollo

del personal, la participación de las familias y la creación de entornos de aprendizaje que satisfagan las diversas necesidades de los niños pequeños.

Los marcos de gobernanza y los modelos organizacionales dan forma a cómo se organiza y practica el liderazgo en los distintos países y contextos institucionales (OCDE, 2020). Con la generación de un ecosistema adecuado e

implementado, los líderes pueden adoptar acciones que mejoren las prácticas del personal, la calidad de las interacciones con los niños y fomenten entornos de trabajo positivos para los colaboradores, algo esencial para retener una fuerza laboral calificada y sostener los sistemas de EAPI. En este sentido, en la Figura 17 se presenta el marco analítico para la construcción de una educación y atención sólida en los EAPI a través del fortalecimiento del liderazgo.

Figura 17. Marco analítico para construir un sistema sólido de educación y atención en la primera infancia mediante el fortalecimiento del liderazgo



Fuente: elaboración propia con base en OCDE (2025a).

## 5.1. Participación en prácticas estándar de liderazgo pedagógico

La participación de los líderes de los centros de EAPI visibiliza sus roles de liderazgo y potencial impacto en la comunidad educativa. En la Figura 18 se presentan cuatro de estas prácticas y la frecuencia con la que los líderes se involucran en ellas. En general, los líderes de Colombia manifestaron hacer este tipo de actividades con una periodicidad diaria o semanal, en mayor proporción que el resto de los países. En la actividad de realizar acciones para mejorar las prácticas de sostenibilidad ambiental o la huella ecológica del centro de EAPI, entre las que se entre

las que se incluyen el ahorro de energía y agua, el reciclaje, entre otras; el 41,7 % de los líderes manifestó realizarla de manera diaria o semanal. En contraste, el 21,4 % de los líderes del resto de países manifestó hacerlo con esa frecuencia. Otra de las actividades fue implementar medidas para apoyar la cooperación entre el personal del centro EAPI en el desarrollo de nuevos enfoques para las prácticas de educación y cuidado. En este caso, el 42,7 % de los líderes colombianos manifestó realizar esta actividad de manera diaria o semanal; frente al 31,4 % de los líderes de otros países.

Figura 18. Participación de los líderes de centros de EAPI en diferentes actividades de liderazgo



Fuente: elaboración propia con base en la OCDE (2025a)

Frente a realizar retroalimentación con comentarios al personal de la EAPI a partir de las observaciones del líder, el 54,1 % de los líderes colombianos manifestó realizar esta actividad, frente al 44 % de los líderes del resto de países; una diferencia de cerca de 10 puntos porcentuales entre la proporción de quienes realizan esta actividad. Finalmente, la actividad en la que existió

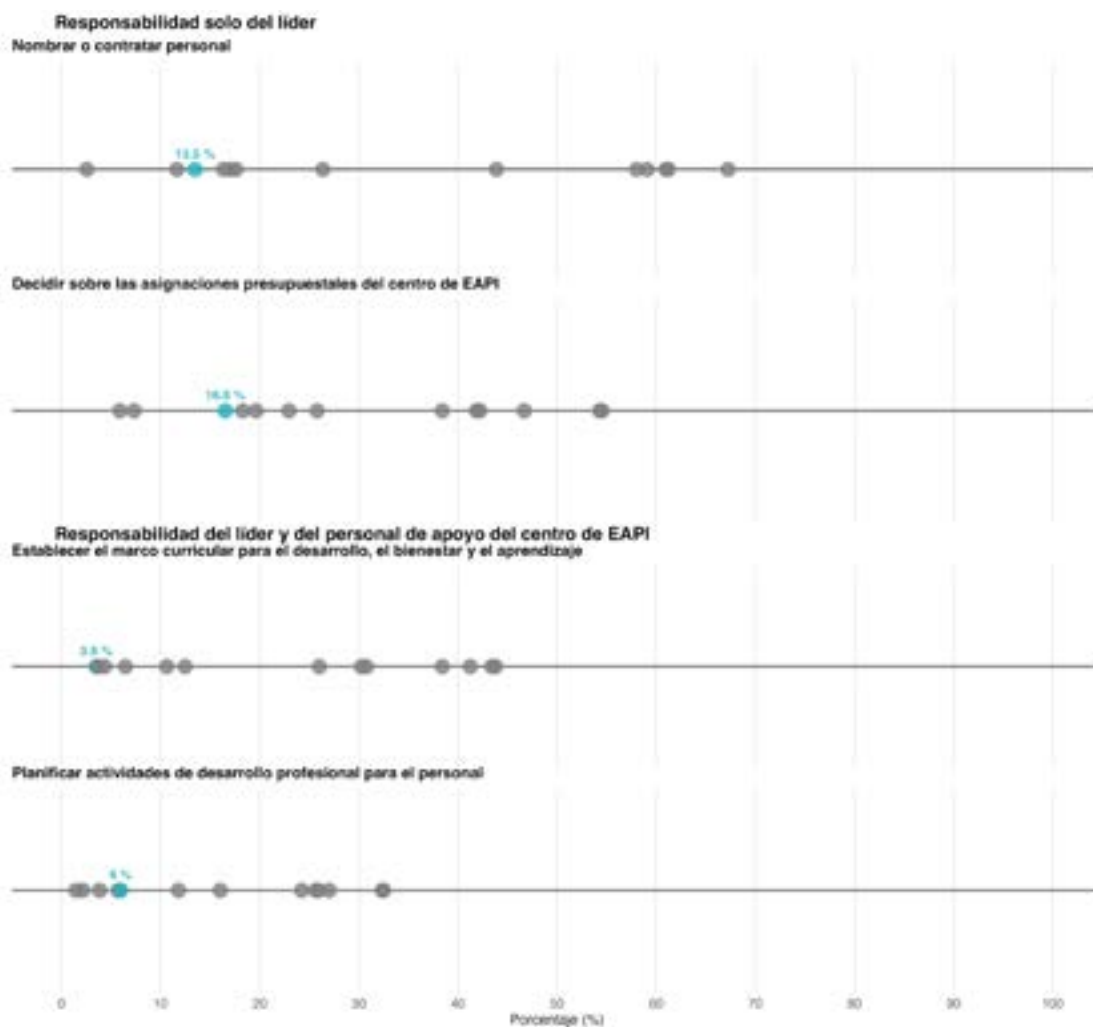
menor brecha entre los líderes colombianos y los del resto de países fue en la de colaborar con el personal de la EAPI para mejorar la forma en que las niñas y los niños juegan juntos; la frecuencia con la que se realizó de manera diaria o al menos una vez en la semana fue 47,3 % y 46,5 %, respectivamente.

## 5.2. Responsabilidades en las tareas relacionadas con la EAPI

La autonomía de los líderes sobre dimensiones clave de la gestión configura la organización y el funcionamiento de sus entornos (OCDE, 2020). Este margen de decisión ayuda a comprender las responsabilidades de los líderes de los entornos de EAPI, ya sea de manera total, parcial o incluso inexistente. Los niveles y alcances de autonomía de los líderes están altamente determinados por las instituciones (Leseman y Slot, 2025). En un

extremo del espectro, los líderes en sistemas centralizados pueden tener autonomía limitada o nula en una variedad de tareas; con decisiones curriculares, de personal y presupuestarias gobernadas externamente. Figura 19 en la gobernanza que ejercen los lse presentan algunas actividades y el rol en la gobernanza que ejercen los líderes en Colombia y en el resto de países.

Figura 19. Responsabilidad y autonomía de los líderes en las tareas asociadas al centro EAPI



Fuente: elaboración propia con base en la OCDE (2025a).

Para las dos primeras actividades: nombrar o contratar personal, y decidir sobre las asignaciones presupuestales del centro EAPI, se muestra el porcentaje en el que los líderes manifestaron que realizaban esta actividad de manera exclusiva. Por su parte, para las dos últimas actividades: establecer el marco curricular para el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje; y planificar actividades de desarrollo profesional para el personal, se muestra el porcentaje de líderes que realizan esta actividad en conjunto con el personal de apoyo del centro EAPI. En la primera de las actividades, se observa que, frente al resto de países, los líderes de Colombia cuentan con poca autonomía para esta responsabilidad (13,6 %), mientras que algunos países alcanzan cerca del 60 %. De la misma manera, la proporción de líderes que manifestaron tener responsabilidad en la toma de decisiones presupuestales asociadas al centro de

EAPI, recae únicamente sobre ellos, llega solo al 16,5 %. Por su parte, el porcentaje de líderes que toma decisiones en conjunto con el personal sobre el marco curricular (3,5 %) y sobre las actividades de desarrollo para los profesionales de la EAPI (6 %) fue inferior incluso al 10 %.

Es importante considerar que, además de la diversidad de los resultados observados en la Figura 19, la pregunta también cuenta con categorías adicionales, como el gobierno municipal o nacional en el rol de responsable de la toma de decisiones. En este sentido, la distribución de responsabilidades de liderazgo en los dominios de gobernanza también se ve restringida por esta categoría, la cual es variable entre países y refleja diferentes diseños institucionales y de autonomía municipal.

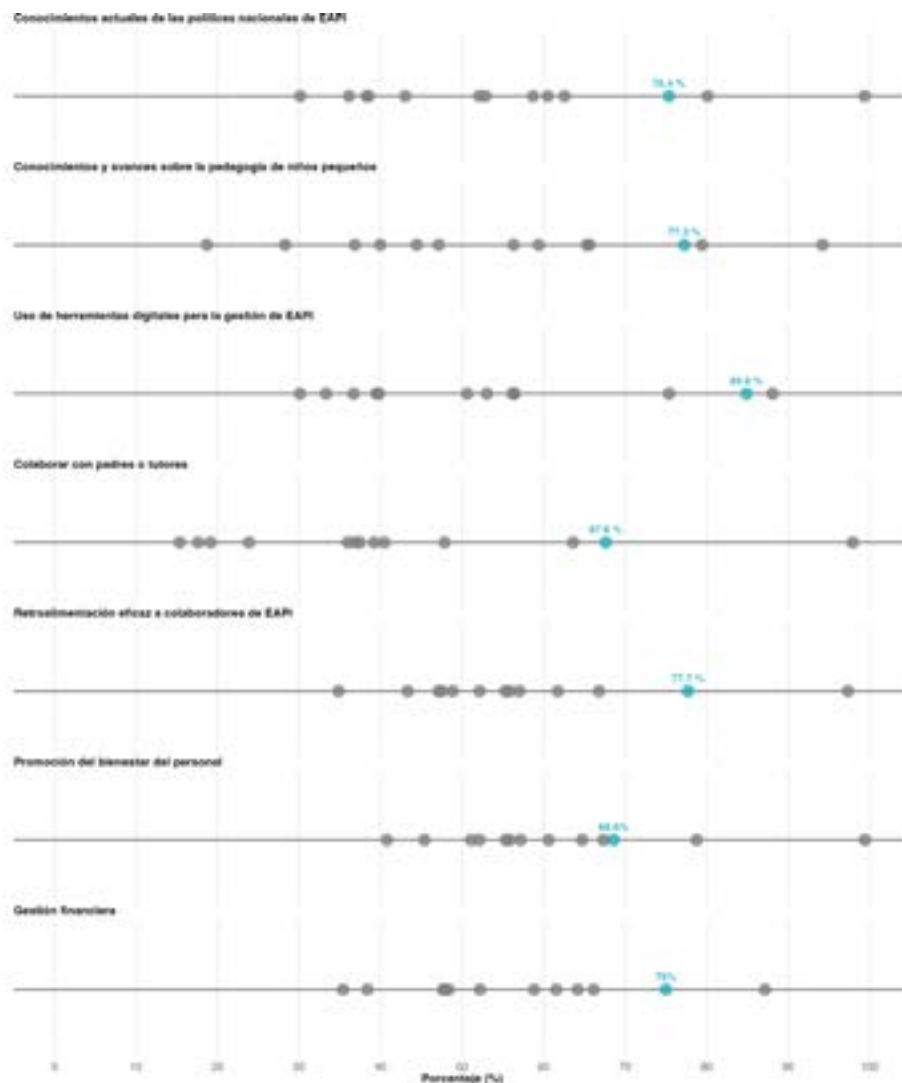
### 5.3. Necesidades de desarrollo profesional de los líderes de las EAPI

---

Finalmente, en respuesta a las necesidades de desarrollo profesional de los líderes de la EAPI, varios países han implementado iniciativas específicas para fortalecer el desarrollo del liderazgo, reconociendo su papel en el impulso de la mejora de la calidad y la creación de capacidad

institucional. A pesar de ello, siguen existiendo necesidades que los líderes consideran que deben fortalecerse. En este sentido, en la Figura 20 se presenta el porcentaje de líderes que informan un nivel «alto» o «moderado» de necesidad de desarrollo profesional en las diversas áreas.

Figura 20. Necesidades de desarrollo profesional de los líderes de entornos de educación y cuidado de la primera infancia



Fuente: elaboración propia con base en la OCDE (2025a).

Los aspectos teóricos y sistémicos del liderazgo (conocimiento y comprensión de los nuevos avances en la investigación sobre liderazgo y de las políticas nacionales y locales vigentes en materia de AEPI), son áreas prioritarias para las necesidades profesionales en la mayoría de los países y entidades subnacionales. Las áreas centradas en el personal, como la retroalimentación efectiva, también se priorizan con frecuencia y particularmente el uso de

herramientas digitales para la gestión de EAPI. En este sentido, en Colombia las tres necesidades manifestadas en una mayor proporción fueron: el uso de herramientas digitales para la gestión de EAP (84,9 %); la retroalimentación eficaz a los colaboradores EAPI (77,7 %); y la necesidad de conocimientos sobre la pedagogía de niños pequeños (77,3 %). Si bien las tres anteriores necesidades se destacan, el resto de las áreas se ubicó por encima del 65 %, visibilizando también necesidades en estos aspectos.

## 6. Conclusiones

---

En relación con las prácticas llevadas a cabo por el personal y el tiempo que dedica a su trabajo en los centros educativos, se puede observar que Colombia reporta mayor frecuencia de actividades relacionadas con la pertinencia cultural y la adaptación del aprendizaje frente al resto de países; sin embargo, estos últimos reportan mayor frecuencia en prácticas vinculadas al desarrollo socioemocional y la promoción de la autonomía infantil. Por otro lado, el personal en Colombia destina una mayor proporción de su jornada laboral a tareas de planificación, preparación, coordinación con familias y gestión administrativa; lo que es consistente con el menor tiempo en contacto directo con las niñas y los niños.

Pese a las diferencias encontradas entre Colombia y el resto de países que participaron en la aplicación de la encuesta, el hecho de que los indicadores estandarizados de facilitación del desarrollo muestren valores similares sugiere que diferentes combinaciones de prácticas y distribuciones del tiempo pueden conducir a resultados pedagógicos similares. Esto plantea interrogantes importantes sobre el equilibrio óptimo entre tiempo de contacto directo y tiempo

dedicado a tareas de apoyo, así como a identificar qué prácticas específicas resultan más efectivas en el contexto colombiano para maximizar el desarrollo y bienestar infantil.

El personal de educación inicial en Colombia demuestra una disposición hacia el aprendizaje continuo. Existe una tendencia a participar en espacios de actualización y socialización del conocimiento, lo que refleja una fuerza laboral consciente de que la calidad de su labor depende de la evolución constante de sus competencias. Esta cultura de formación no se limita a cumplir requisitos; busca mejorar la capacidad de respuesta ante las necesidades de aprendizaje y bienestar de la niñez.

La formación profesional en el país busca consolidar una identidad pedagógica centrada en el desarrollo socioemocional, el juego y la inclusión. El personal está orientado hacia prácticas que reconocen la diversidad y la vulnerabilidad. La capacitación ha permitido que los marcos normativos nacionales se traduzcan en una sensibilidad profesional, capaz de adaptar la enseñanza a los contextos culturales y realidades específicas de cada niño y niña.

## Referencias bibliográficas

---

Costa, S. et al. (2019), «Relationship between early childhood non-parental childcare and diet, physical activity, sedentary behaviour, and sleep: a systematic review of longitudinal studies», *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 16/23, p. 4652.

Departamento Nacional de Planeación (2007, 03 de diciembre). Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”. [Documento CONPES 109]. DNP. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/109.pdf>

Douglass, A. (2019), *Leadership for quality early childhood education and care*, OECD Education Working Papers, No. 211. OECD Publishing, París. <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>.

Kirby, G. et al. (2021), *Understanding Leadership in Early Care and Education: A Literature Review*, OPRE Report, Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, Washington, DC, <https://acf.gov/opre/report/understanding-leadership-early-care-and-education-literature-review>.

Kluczniok, K., & Roßbach, H. G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(Suppl 6), 145-158.

Leseman, P. and P. Slot (2025), "Strong early childhood education and care systems for the future: A conceptual framework for thematic analyses", OECD Education Working Papers, No. 329, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/67d0a97f-en>.

Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. 02 de agosto de 2016. D.O. No. 49.953. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1804\\_2016.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1804_2016.html)

McCoy, D. et al. (2017), «Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes», *Educational Researcher*, Vol. 46/8, pp. 474-487, <https://doi.org/10.3102/0013189X17737739>

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2024). Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. Guía No. 50 en Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880\\_archivo\\_pdf\\_guia\\_50.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_guia_50.pdf)

MEN. (2013). Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. [OCDE]. (2025a), Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening Early Childhood Education and Care, Publicaciones de la OCDE, París, <https://doi.org/10.1787/20af08c0-en>.

OCDE (2025b), TALIS Starting Strong 2024 Conceptual Framework, Publicaciones de la OCDE, París, <https://doi.org/10.1787/f49228be-en>.

OECD (2020), Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>

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

OCDE (2013), From policy questions to new ECEC indicators: draft background paper for the 14th meeting of the OECD Early Childhood Education and Care Network, OECD Publishing.

OCDE (2012), Revised project proposal of new policy output on early learning and development, Annex 2: Existing data for international comparison, OECD Publishing

Richter, L. et al. (2017), «Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development», *The Lancet*, Vol. 389/10064, pp. 103-118, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31698-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31698-1)

Shuey, E. and M. Kankaraš (2018), "The power and promise of early learning", OECD Education Working Papers, No. 186, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f9b2e53f-en>.

Yoshikawa, H., C. Weiland and J. Brooks-Gunn (2016), "When does preschool matter?", *The Future of Children*, Vol. 26/2, pp. 21-35, <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0010>.



**lcfes**

