

# APRENDIZAJE TEMPRANO DE CALIDAD

Fomentando  
el potencial  
de los niños



Editado por  
Magdalena Bendini  
Amanda E. Devercelli





**Aprendizaje temprano de calidad**



PERSPECTIVAS DE DESARROLLO HUMANO

# Aprendizaje temprano de calidad

## Fomentando el potencial de los niños

Editado por Magdalena Bendini y  
Amanda E. Devercelli



GRUPO BANCO MUNDIAL

Esta obra fue publicada originalmente por el Banco Mundial en inglés con el título *Quality Early Learning, Nurturing Children's Potential* en 2022. En caso de discrepancias, prevalecerá el idioma original.

© 2023 Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial  
1818 H Street NW  
Washington DC 20433  
Teléfono: 202-473-1000  
Internet: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)

Este trabajo es un producto del personal del Banco Mundial con contribuciones externas. Los resultados, interpretaciones y conclusiones expresados en este trabajo no reflejan necesariamente las opiniones del Banco Mundial, de su Directorio Ejecutivo o de los gobiernos a los que representan.

El Banco Mundial no garantiza la exactitud, exhaustividad o actualidad de los datos incluidos en esta obra y no asume responsabilidad alguna por errores, omisiones o discrepancias en la información, ni responsabilidad con respecto al uso o falta de uso de la información, métodos, procesos o conclusiones expuestos. Las fronteras, colores, denominaciones y demás información que aparecen en los mapas de esta obra no implican juicio alguno por parte del Banco Mundial sobre la condición jurídica de ninguno de los territorios citados, ni la aprobación o aceptación de tales fronteras.

Nada de lo aquí dispuesto constituirá o será interpretado o considerado como una limitación o renuncia a los privilegios e inmunidades del Banco Mundial, todos los cuales están específicamente reservados.

## **Derechos y permisos**

El material contenido en esta obra está sujeto a derechos de autor. Dado que el Banco Mundial fomenta la difusión de sus conocimientos, esta obra puede ser reproducida total o parcialmente, con fines no comerciales, siempre que se cite la fuente.

Todas las consultas sobre derechos y licencias, incluidos los derechos subsidiarios, deben dirigirse a World Bank Publications, The World Bank Group, 1818 H Street NW, Washington, D.C. 20433, EE. UU.; fax: 202-522-2625; correo electrónico: [pubrights@worldbank.org](mailto:pubrights@worldbank.org).

Ilustración de portada: © Robert Neubecker c/o theisplot. Usada con permiso de Robert Neubecker c/o theisplot. Se requiere permiso adicional para su reutilización. Diseño de la portada y gráficos interiores: Melina Rose Yingling, Banco Mundial. Diagramación de la versión en español: Contracorriente Editores  
Traducción: Hana Sztarkman Aráuz

# Perspectivas de desarrollo humano

Los libros de esta serie abordan las cuestiones principales y emergentes del desarrollo de carácter mundial/regional a través de investigaciones y hallazgos originales en los ámbitos de la educación, el género, la salud, la nutrición, la población y la protección social y el empleo. La serie está dirigida a los responsables políticos y a los expertos del área, y está supervisada por el economista jefe del grupo de Práctica de Desarrollo Humano.

## *Títulos anteriores de esta serie*

Margaret Grosh, Phillippe Leite, Matthew Wai-Poi, and Emil Tesliuc (eds.), *Revisiting Targeting in Social Assistance: A New Look at Old Dilemmas* (2022).

Feng Zhao, Clemens Benedikt, and David Wilson (eds.), *Tackling the World's Fastest-Growing HIV Epidemic: More Efficient HIV Responses in Eastern Europe and Central Asia* (2020).

Meera Shekar and Barry Popkin (eds.), *Obesity: Health and Economic Consequences of an Impending Global Challenge* (2020).

Truman Packard, Ugo Gentilini, Margaret Grosh, Philip O'Keefe, Robert Palacios, David Robalino, and Indhira Santos, *Protecting All: Risk Sharing for a Diverse and Diversifying World of Work* (2019).

Damien de Walque (ed.), *Risking Your Health: Causes, Consequences, and Interventions to Prevent Risky Behaviors* (2014).

Rita Almeida, Jere Behrman, and David Robalino (ed.), *The Right Skills for the Job? Rethinking Training Policies for Workers* (2012).

Barbara Bruns, Deon Filmer, and Harry Anthony Patrinos, *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms* (2011).

Harold Alderman (ed.), *No Small Matter: The Impact of Poverty, Shocks, and Human Capital Investments in Early Childhood Development* (2011).

Todos los libros de la serie Perspectivas de desarrollo humano están disponibles en <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2161>





# Índice

	<i>Prólogo</i>	<i>xiii</i>
	<i>Agradecimientos</i>	<i>xvii</i>
	<i>Acerca de los colaboradores</i>	<i>xix</i>
	<i>Siglas y acrónimos</i>	<i>xxix</i>
<b>Panorama general:</b>	<b>De la evidencia a las políticas efectivas: cómo invertir en educación infantil temprana para fomentar el potencial de los niños</b>	<b>1</b>
	<i>Magdalena Bendini, Amanda E. Devercelli, Elaine Ding, Melissa Kelly y Adelle Pushparatnam</i>	
	Introducción	1
	Invertir en una EIT de calidad para abordar la pobreza de aprendizaje y crear capital humano	3
	Construir progresivamente una EIT de calidad sostenible	9
	Inversiones más allá de la EIT que promueven el aprendizaje temprano	25
	Conclusión	31
	Anexo OA: Participación del sector no estatal en la EIT	33
	Notas	35
	Referencias	38

<b>Capítulo 1: El aprendizaje en la primera infancia</b>	<b>51</b>
<i>Elizabeth Spelke y Kristin Shutts</i>	
Panorama general	51
Introducción	51
Los niños nacen para aprender	53
Cinco áreas de conocimiento fundamental	55
Habilidades y herramientas de aprendizaje de los niños pequeños	64
¿Qué favorece y qué dificulta el aprendizaje de los niños?	73
Conclusión y áreas de investigación futura	74
Notas	79
Referencias	80
<b>Capítulo 2: Pedagogía y contenidos curriculares: construir habilidades y conocimientos fundamentales</b>	<b>97</b>
<i>David Whitebread y Yasmin Sitabkhan</i>	
Panorama general	97
Introducción: la calidad de la experiencia de los niños en la EIT	98
Elementos clave de una pedagogía de la EIT de alta calidad	100
Elementos clave del currículo	112
Orientación sobre la aplicación	120
Estudios de caso	129
Conclusión	132
Referencias	135
<b>Capítulo 3: Formación de personal eficaz para la educación infantil temprana</b>	<b>145</b>
<i>Nirmala Rao, Emma Pearson, Benjamin Piper, y Carrie Lau</i>	
Panorama general	145
Un personal valorado, formado y con apoyo: clave para la calidad de la EIT	146
Los educadores de EIT de los países de ingreso bajo y medio se enfrentan a retos únicos	149
Cuatro principios para un personal de EIT eficaz	152

Directrices de implementación	167
Conclusión	176
Anexo 3A: Atracción, preparación, apoyo y retención de educadores de EIT en China	181
Referencias	184
<b>Capítulo 4: Creación de entornos de EIT que promuevan el aprendizaje temprano</b>	<b>191</b>
<i>Cynthia Adlerstein y Alejandra Cortázar</i>	
Panorama general	191
Crear espacios seguros, flexibles y creativos para aprender	192
Principios de los entornos de aprendizaje temprano de calidad en la EIT	193
Poner en práctica la política: crear los entornos de aprendizaje adecuados	208
Conclusión	217
Notas	224
Referencias	224
<b>Capítulo 5: El rol de la gestión, la dirección y el monitoreo en la producción de aprendizajes de calidad en la educación infantil temprana</b>	<b>231</b>
<i>Iram Siraj, Violeta Arancibia y Juan D. Barón</i>	
Panorama general	231
Introducción	232
Elementos clave de una gestión y una dirección de alta calidad de la EIT	233
Llevar las políticas a la práctica	255
Conclusión	264
Gestión de la EIT: algunas lecciones desde el terreno	266
Anexo 5A: Encuesta por cuestionario	269
Notas	270
Referencias	270
<b>Capítulo 6: Hacia un aprendizaje temprano de calidad: sistemas para el éxito</b>	<b>277</b>
<i>Sharon Lynn Kagan y Caitlin M. Dermody</i>	
Panorama general	277

Introducción	278
Antecedentes y retos: un imperativo sistémico	278
Sistemas que enmarcan a los servicios de aprendizaje temprano	285
Un enfoque sistémico para alinear y brindar el aprendizaje temprano	294
Implementación de un aprendizaje temprano de calidad abordando sistemas complejos	300
Conclusión	312
Anexo 6A: Teoría de cambio de los sistemas de ECIT	314
Notas	314
Referencias	315

## Cuadros

0.1	La mejora gradual de los recursos humanos: el caso de la RAE de Hong Kong, China	14
0.2	Los niños aprenden mejor en la lengua que entienden	15
0.3	Educación infantil temprana en contextos de fragilidad, conflicto y violencia	20
0.4	Tecnología	21
0.5	Presión pública a favor de la ampliación de centros de cuidado infantil y la universalización gradual de la EIT en Noruega	22
0.6	La pandemia de COVID-19 y la EIT	26
3.1	Definición de educadores de la primera infancia	146

## Figuras

0.1	Matriculación en educación infantil temprana (1970-2019)	5
0.2	Aumento de la matrícula en la enseñanza preescolar privada (2000-2019)	8
0.3	Vías para ampliar la calidad y el acceso	11
0.4	Priorizar la inversión para impulsar el aprendizaje infantil mientras se construye una EIT de calidad a escala	17
0.5	La adaptación iterativa impulsa la implementación exitosa de las políticas	24
0A.1	Porcentaje de niños en edad preescolar por tipo de inscripción (2019)	34
3.1	Cuatro estrategias para reforzar al personal de la EIT	147
4.1	Cinco principios clave para unos entornos de aprendizaje de calidad	193

6.1	El aprendizaje temprano como puente entre dos sistemas	287
6.2	Los elementos del sistema de ECIT	290
6.3	El aprendizaje temprano y los sistemas de ECIT y educativos	297
6A.1	Teoría de cambio de los sistemas de ECIT	313

## Fotografías

2.1	Ejemplos de recursos naturales y reciclados en las aulas de Chile	124
4.1	Entornos a escala al alcance de los niños	205
4.2	Estructuras recicladas y artefactos de escalada	206

## Tablas

OA.1	Tipos de proveedores del sector no estatal	33
1.1	Capítulo 1: Resumen de puntos clave del Capítulo 1	78
2.1	Capítulo 2: Resumen de puntos clave del Capítulo 2	133
3.1	Resumen de estrategias para formar un personal eficaz de EIT	177
3.2	Capítulo 3: Resumen de puntos clave del Capítulo 3	179
3A.1	Atracción, preparación, apoyo y retención de educadores de EIT en China	181
4.1	Capítulo 4: Resumen de puntos clave del Capítulo 4	218
4.2	Resumen de buenas prácticas y prácticas arriesgadas	219
5.1	Capítulo 5: Resumen de puntos clave del Capítulo 5	265
6.1	Capítulo 6: Resumen de puntos clave del Capítulo 6	312



# Prólogo

Una educación infantil temprana (EIT) de calidad es una de las inversiones más importantes que las sociedades pueden hacer para ayudar a los niños a construir unos cimientos sólidos que sustenten toda una vida de aprendizaje. Los niños pequeños tienen una enorme capacidad para aprender durante sus primeros años; debemos fomentar y aprovechar esta capacidad, y garantizar que los primeros años de los niños estén llenos de experiencias de aprendizaje de alta calidad.

Sabemos, gracias a décadas de evidencia en todo el mundo, que la EIT de alta calidad puede ayudar a los niños a desarrollar las habilidades cognitivas y socioemocionales, la función ejecutiva, y la motivación que les ayudarán a tener éxito en la escuela y más allá. Cuando los niños entran a la escuela primaria sin unas bases sólidas, es probable que tengan más dificultad para alcanzar su potencial.

La escuela es uno de los espacios más importantes para igualar oportunidades. Una EIT de calidad es una herramienta poderosa para abordar la desigualdad en una fase temprana del proceso de desarrollo del niño. Puede reducir la brecha en las habilidades fundacionales entre los niños de hogares más pobres y sus pares más acomodados, que suele ser ya marcada a los tres años de edad y se amplía a medida que los niños avanzan en el sistema escolar —a menos que reciban la estimulación adecuada—.

Sin embargo, a pesar de la abrumadora evidencia del valor de la EIT, hoy en día demasiados niños no tienen acceso a la EIT o están matriculados en una EIT que no es de calidad suficiente para desarrollar su potencial. El acceso a la EIT ha aumentado drásticamente en la última década y, hoy en día, el 62 % de los niños están matriculados en este nivel de

enseñanza en todo el mundo. Esto representa un gran avance, pero es insuficiente. Solo el 20 % de los niños de los países de ingreso bajo están matriculados, y sabemos que dentro de los países existen grandes desigualdades por estatus socioeconómico, discapacidad, ubicación geográfica y otros factores que afectan el acceso a una EIT de calidad razonable.

Incluso cuando los niños están matriculados en la EIT, muchos de ellos no aprenden o no tienen una experiencia de aprendizaje temprano tan positiva como podrían debido a los bajos niveles de calidad. Lamentablemente, la expansión de la EIT en las últimas décadas no ha ido acompañada sistemáticamente de inversiones para garantizar la calidad. Ya hemos visto lo que ocurre cuando ampliamos el acceso a la educación sin garantizar la calidad. La escolarización se ha divorciado del aprendizaje, y estamos viviendo los resultados de este fracaso a la hora de garantizar que los entornos de aprendizaje de los niños sean de alta calidad. Se calcula que el 53 % de los niños de 10 años de los países de ingreso bajo y medio son incapaces de leer y comprender un texto corto; esta “pobreza de aprendizaje” comienza temprano, lo que significa que nuestros esfuerzos para abordarla también deben comenzar temprano.<sup>1</sup> A medida que los países amplían el acceso a la EIT, es imperativo que también garanticen que los niños se encuentran en entornos de aprendizaje temprano de calidad desde una edad temprana.

La pandemia de COVID-19 (coronavirus) está exacerbando la crisis de aprendizaje, con predicciones que la pobreza de aprendizaje puede aumentar hasta alrededor del 70 % tras la pandemia. Los niños más pequeños se han visto especialmente afectados, con un acceso limitado a las oportunidades de aprendizaje en casa y una serie de privaciones que afectarán su desarrollo, como el aumento de las tasas de pobreza y la inseguridad alimentaria, la reducción del acceso a la atención sanitaria básica, y el aumento de los niveles de estrés y violencia en los hogares. A medida que los países intenten recuperarse de la pandemia, se enfrentarán a presiones y limitaciones de recursos, pero no podemos permitir que esto conduzca a una reducción de los recursos para la EIT.

Las inversiones del Banco Mundial responden a la demanda de los países. En los últimos cinco años, nuestra cartera de inversiones en EIT se ha duplicado, pasando de 550 millones USD a más de 1,000 millones USD, y en este tiempo hemos aumentado la proporción de financiación de la EIT dentro de nuestra cartera de educación del 5 % al 11 %. Sin embargo, sabemos que aún queda mucho por hacer, y nos comprometemos a colaborar estrechamente con los países en los que trabajamos para garantizar que todos los niños tengan acceso a una EIT de calidad.

Este volumen reúne a algunos de los más destacados académicos y expertos en implementación en el campo del aprendizaje temprano y el desarrollo infantil para compartir la evidencia sobre diferentes aspectos de la EIT de calidad y orientaciones para su implementación. Cada capítulo se centra en



un tema específico con una revisión de la evidencia e ideas prácticas y viables para orientar la implementación en los países de ingreso bajo y medio. Esperamos que este volumen garantice a los lectores que se dispone de estrategias viables y basadas en evidencias para ofrecer una EIT de calidad a escala.

Una EIT de calidad es esencial para realizar el potencial de cada niño; también es una inversión convincente para los sistemas y será imprescindible si queremos abordar la crisis mundial del aprendizaje. Pero no es fácil. Tenemos que ser sinceros: aunque las inversiones en EIT tienen un enorme potencial, la ampliación del acceso sin garantizar la calidad no conducirá a un mayor aprendizaje. Existe la idea errónea de que los servicios educativos para niños pequeños pueden proporcionarse de forma barata, que los docentes de EIT suelen ser más jóvenes, o que no se requiere mucha experiencia o conocimientos para ser un buen docente de EIT y que, por lo tanto, se podría contratar a docentes a un costo menor. Esto es erróneo. La experiencia del niño dependerá, sobre todo, de las interacciones con el docente, y la influencia del docente en el proceso de desarrollo del niño nos obliga a aportar los profesionales con más talento para esa tarea.

Muchos países tienen ahora mismo una oportunidad única para establecer una EIT de calidad y equitativa mientras el acceso es todavía relativamente bajo, y para crear sistemas que puedan garantizar la calidad a medida que crece el acceso a la EIT. Lograr esto temprano —tanto en los primeros años de vida de los niños como en los primeros años de creación de un sistema de EIT— es más fácil que solucionar los problemas más tarde. Nuestros niños merecen experiencias de aprendizaje temprano de alta calidad y lúdicas, y nuestros sistemas educativos deben ofrecer a los niños un aprendizaje temprano de alta calidad si esperamos formar alumnos capaces y seguros de sí mismos, preparados para afrontar los retos que les esperan. La tarea es urgente. Ya hay demasiados niños de tres, cuatro y cinco años... esperando.

*Jaime Saavedra*

Director Global, Práctica Global de Educación  
Banco Mundial

## Nota

1. La pobreza de aprendizaje significa ser incapaz de leer y comprender un texto sencillo a la edad de 10 años. Este indicador reúne los indicadores de escolarización y aprendizaje: comienza con la proporción de niños que no han alcanzado un dominio mínimo de la lectura (medido en las escuelas) y se ajusta con la proporción de niños que no están escolarizados (y que se supone que no son capaces de leer de forma competente). Para más información sobre este indicador, véase el informe del Banco Mundial de 2019 *Ending Learning Poverty: What Will It Take?*



# Agradecimientos

Este volumen ha sido editado por Magdalena Bendini y Amanda E. Devercelli, con el apoyo de un equipo central formado por Elaine Ding, Melissa Kelly, Adelle Pushparatnam y Medhanit Solomon Tekle. El equipo está profundamente agradecido a las autoras que han contribuido a la redacción de este volumen: Cynthia Adlerstein, Violeta Arancibia, Juan Barón, Alejandra Cortázar, Caitlin M. Dermody, Sharon Lynn Kagan, Carrie Lau, Emma Pearson, Benjamin Piper, Nirmala Rao, Kristin Shutts, Iram Siraj, Yasmin Sitabkhan, Elizabeth Spelke y David Whitebread. La financiación de este trabajo procedió del Fondo Fiduciario de la Asociación para el Aprendizaje Temprano del Banco Mundial, con el apoyo de la Fundación LEGO. El equipo agradece el apoyo y la orientación proporcionados por la dirección del Banco Mundial y, en particular, por Jaime Saavedra, director global de la Práctica Global de Educación, y Omar Arias, gerente de Prácticas, Conocimiento Global e Innovación de la Práctica Global de Educación.

Varios colegas del Banco Mundial y otras instituciones actuaron como revisores y aportaron comentarios y valiosas observaciones: Melissa Adelman, Enrique Alasino, Samer Al-Samarrai, Diego Luna Bazaldua, Frances Beaton-Day, Tara Béteille, Ingrid Bjerke, Florencia Lopez Boo, Cristóbal Cobo, Michael Crawford, David Evans, Deon Filmer, Ariel Fiszbein, Ning Fu, Marcela Gutierrez Bernal, Amer Hasan, Alaka Holla, Peter Holland, Ella Humphry, Ines Kudo, Renata Lemos, Victoria Levin, Oni Lusk-Stover, Deborah Newitter Mikesell, Ezequiel Molina, Sophie Naudeau, Samira Nikaein Towfighian, Owen Ozier, Shawn Powers, Manal Bakur Quota,

Halsey Rogers, Shwetlena Sabarwal, Alonso Sánchez, Indhira Vanessa Santos, Tigran Shmis, Sergio Venegas Marín, y Tracy Wilichowski.

El equipo da las gracias a los miembros del panel asesor, M. Caridad Araujo, Rukmini Banerji, Yasabu Berkneh, Margaret Burchinal, Harris Iskandar, Katherine Merseeth King, Slinde Tove Mogstad, Peter Muzawazi, Amina Mwitw, Martin Woodhead, e Hirozaku Yoshikawa.

Sherrie Brown y Paul Gallagher editaron el volumen. Honora Mara actuó como correctora de pruebas, y Melina Rose Yingling diseñó la cubierta y los gráficos. El equipo da las gracias a Amy Lynn Grossman, Jewel McFadden, y a sus colegas del Programa de Publicaciones Formales del Banco Mundial.

*En memoria del Dr. David Whitebread, cuyo gran intelecto, espíritu lúdico, experiencia única, y generoso enfoque de su investigación y enseñanza han influido en la forma de aprender y jugar de millones de niños.  
Su trabajo y su vida seguirán inspirándonos a todos.*

## Acerca de los colaboradores

**Cynthia Adlerstein** es profesora asistente en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus intereses de investigación actuales incluyen el modelado de los entornos de aprendizaje de la primera infancia, la habilitación de la ciudadanía vivida por los niños y el desarrollo profesional en la educación infantil temprana para la justicia educativa. Ha publicado artículos, capítulos, resúmenes de políticas, informes de investigación y dos libros que enmarcan estos temas. Su investigación se basa en proyectos interdisciplinarios que combinan métodos mixtos y enfoques participativos. Su trabajo reciente incluye un esfuerzo longitudinal de investigación y desarrollo sobre cómo el MAFA de Chile (Sistema de Modelado de Entornos Físicos de Aprendizaje) mejora la calidad de la educación infantil y el aprendizaje de los niños. También publicó un estudio regional apoyado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sobre la situación de las docentes de la primera infancia en América Latina, centrado en la necesidad de sistematizar los datos sobre las condiciones profesionales y promover el diseño de políticas sistémicas basadas en evidencias locales sólidas. En la actualidad, Cynthia compagina la agenda de investigación con la docencia y la formación de profesionales de la educación infantil y de investigadores de postgrado. Es doctora en Ciencias Sociales por FLACSO Argentina.

**Violeta Arancibia** es psicóloga y profesora de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, principalmente en las áreas de psicología educacional, educación de talentos y políticas públicas para

docentes. Ha ocupado numerosos cargos, entre ellos el de directora académica (vicedecana) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile, profesora visitante en la Universidad de Stanford, profesora visitante en la Universidad de Harvard y profesora visitante en la Universidad de Radboud. Fundó y fue directora del Centro de Estudios y Desarrollo del Talento hasta 2011. En ese año asumió la dirección del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile, donde fue responsable del diseño e implementación de políticas de formación inicial docente, evaluación docente y formación continua. Fue nombrada una de “Las 100 mujeres líderes del Bicentenario en Chile”. Ha sido consultora del Banco Mundial como especialista en políticas educativas y docentes en proyectos llevados a cabo en Armenia, Ecuador, El Salvador, Haití, Kuwait, Madagascar, México, Mozambique, Nicaragua, Pakistán, Paraguay, Perú y República Dominicana. Violeta es doctora por la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Gales.

**Juan Barón** es economista sénior en la Región de Asia meridional de la Práctica Global de Educación del Banco Mundial y codirector del Grupo Temático de Capacidad de Gestión y Prestación de Servicios. En su trabajo de apoyo a las actividades analíticas y operativas, aplica métodos de investigación cuantitativos y cualitativos —incluidas evaluaciones de impacto— a una serie de temas sobre trabajo, género, economía de la educación y otros. Ha realizado publicaciones sobre múltiples áreas de la educación y la economía. Juan ha dirigido la preparación de proyectos de educación en varias regiones y ha intentado aportar conocimientos analíticos y nuevos métodos de recopilación de datos más directamente en el apoyo a la ejecución de las operaciones del Banco Mundial, incluso en componentes centrados en la educación de la primera infancia. Ha estado basado en Haití y Pakistán. Actualmente trabaja como parte del equipo de Educación de Pakistán. Antes de ocupar su puesto actual, Juan trabajó para la Región de América Latina y el Caribe de la Práctica Global de Educación del Banco Mundial, la Unidad de Pobreza de África Oriental, y el Banco Central de Colombia. Juan es doctor en Economía por la Universidad Nacional de Australia, becado por el Banco Central de Colombia.

**Magdalena Bendini** es economista sénior en la Región de América Latina y el Caribe de la Práctica Global de Educación del Banco Mundial. En este puesto, dirige proyectos a gran escala para la primera infancia con los gobiernos de El Salvador y Honduras. Lleva 15 años estudiando y trabajando en temas relacionados con el desarrollo humano y la pobreza en el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, y otras organizaciones internacionales. Su trabajo reciente se ha centrado principalmente en el desarrollo de la primera infancia, así como en el desarrollo de capacidades a lo largo del ciclo de vida. Magdalena fue miembro del equipo central del *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación (World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise)* y contribuyó al estudio regional *Skills for Africa* del Banco Mundial. También trabajó en el Centro para la Educación Universal de la Institución Brookings en el proyecto *Skills for a Changing World*. Es doctora en Políticas Públicas por la Universidad de Maryland.

**Alejandra Cortázar** es investigadora del Centro de Estudios Primera Infancia. Ha trabajado como investigadora y consultora en temas de desarrollo de la primera infancia, educación temprana y políticas sociales de la primera infancia para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, el Banco Mundial, el Diálogo Interamericano y centros académicos y de investigación especializados, en Chile y en otros países. Ha sido miembro del consejo directivo de la Agencia de Calidad de la Educación de Chile y miembro del consejo de la Fundación Asociación Oportunidad Educativa. Alejandra tiene un doctorado en Educación con especialización en Políticas Públicas de Educación Inicial y un máster en Psicología del Desarrollo del Teachers College de la Universidad de Columbia.

**Caitlin M. Dermody** es especialista en política e investigación en la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL). Desde este cargo, apoya los esfuerzos de política e investigación de la Iniciativa de Estados Colaboradores (CSI). Caitlin está especializada en la naturaleza evolutiva del aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés), la educación y el cuidado de la primera infancia y la política sistémica SEL a nivel estatal y federal. Caitlin ha actuado como consultora de política estatal para apoyar el desarrollo de publicaciones y recursos clave para la CSI. Antes de incorporarse a CASEL, trabajó como asistente de investigación de Sharon Lynn Kagan en el Centro Nacional para la Infancia y la Familia del Teachers College de la Universidad de Columbia. Caitlin también ha realizado prácticas en Brookings Institution y en el Centro de Inteligencia Emocional de Yale. Su investigación se centra en los sistemas de educación y atención a la primera infancia, el aprendizaje social y emocional y las políticas que afectan a los niños pequeños y a las familias. Caitlin posee un máster en Desarrollo Infantil y Educación de la Universidad de Oxford y una licenciatura en sociología y estudios de educación de la Universidad de Yale.

**Amanda E. Devercelli** es la responsable mundial del Banco Mundial para el desarrollo de la primera infancia (DPI), donde trabaja con toda la institución para ampliar y mejorar las inversiones en DPI, garantizar la entrega de un trabajo operativo y analítico de alta calidad y desarrollar la capacidad de su personal y sus clientes. Amanda puso en marcha la Alianza para el Aprendizaje Temprano del Banco Mundial en 2012, un fondo de 60 millones USD que ha generado más de 2,000 millones USD en financiación para ampliar los servicios de DPI de alta calidad en todo el mundo. Amanda ha dirigido trabajos operativos y analíticos en diferentes regiones y ha realizado publicaciones sobre diversos temas, como el cuidado de los niños, la medición de indicadores en la primera infancia y los enfoques sistémicos para ampliar el desarrollo de la primera infancia. Antes de incorporarse al Banco Mundial, Amanda trabajó con escuelas comunitarias en Kenia y Perú, y con varias organizaciones internacionales de la sociedad civil en el ámbito del desarrollo internacional. Tiene un máster de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard y fue galardonada con la beca Reynolds en Empresa Social de la Escuela de Gobierno Kennedy de Harvard.

**Elaine Ding** es analista en la Práctica Global de Educación del Banco Mundial. Su trabajo se centra principalmente en el desarrollo de la primera infancia, el desarrollo profesional docente y la lectura en los primeros grados. Formó parte del equipo que lanzó el Objetivo de Aprendizaje Global de la Práctica de Educación y el Paquete de Políticas de Alfabetización que lo acompaña. Anteriormente, Elaine apoyó el trabajo en proyectos de desarrollo humano en las regiones de Asia oriental y el Pacífico y Oriente Medio y el norte de África. Antes de incorporarse al Banco Mundial, fue docente de enseñanza primaria en Washington, DC. Elaine posee un máster de la Universidad de Harvard y una licenciatura de la Universidad de Georgetown.

**Sharon Lynn Kagan** es catedrática del centro Virginia y Leonard Marx de Primera Infancia y Política Familiar, codirectora del Centro Nacional para la Infancia y la Familia del Teachers College de la Universidad de Columbia y profesora adjunta del Centro de Estudios Infantiles de la Universidad de Yale. Ha contribuido a configurar la práctica y las políticas de la primera infancia en todo Estados Unidos y ha trabajado con UNICEF, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo en 75 países. Sharon es becaria Fulbright, miembro electo de la Asociación Americana de Investigación Educativa y miembro de la Academia Nacional de Educación, así como autora de 250 artículos y 18 libros. Es reconocida por su trabajo práctico y teórico pionero sobre los sistemas para la primera infancia, la preparación escolar, los estándares y las evaluaciones, y por impulsar el desarrollo del campo de la política para la primera infancia.



Es la única mujer en la historia de Estados Unidos que ha obtenido tres de los premios educativos más prestigiosos del país: el Premio al Servicio Distinguido del Consejo de Jefes de Escuelas Estatales, el Premio James Bryant Conant al Servicio a la Educación de Toda una Vida de la Comisión de Educación de los Estados y el Premio de Educación Harold W. McGraw, Jr. Sharon posee un máster en Artes Liberales de la Universidad Johns Hopkins y un doctorado en Educación del Teacher's College de la Universidad de Columbia.

**Melissa Kelly** es consultora en la Unidad de Conocimiento Global e Innovación de la Práctica Global de Educación del Banco Mundial. Desde este puesto, apoya el desarrollo de las capacidades de los *Early Years Fellows*, los equipos del Banco Mundial y los responsables políticos de todo el mundo, así como la ejecución de proyectos para la primera infancia en América Central y África meridional. Se ha centrado en programas de crianza y aprendizaje temprano en los sectores de la educación, la salud y la protección social. Melissa ha desempeñado varias funciones de liderazgo en el ámbito de la primera infancia, incluida la de ex presidenta de la Red Regional de Asia y el Pacífico para la Primera Infancia. Entre sus cargos anteriores se incluyen el de directora de Estrategia de Programas y asesora principal en DPI en ChildFund International y especialista en DPI y gerente del Programa DPI de Mozambique de Save the Children. Melissa posee un máster en Desarrollo Educativo Internacional del Teachers College de la Universidad de Columbia.

**Carrie Lau** es profesora adjunta en la Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong. Su investigación se centra en el desarrollo y la educación de la primera infancia, especialmente en el desarrollo de la segunda lengua y la política educativa para la primera infancia. Su trabajo adopta un enfoque bioecológico para comprender la relación entre los individuos y sus contextos. Su investigación ha examinado las influencias del hogar, la escuela y la política en el aprendizaje y el desarrollo tempranos. Publicaciones recientes abordan el entorno de aprendizaje en el hogar y el desarrollo del inglés como segunda lengua, la política de educación temprana y el desarrollo infantil, y el retraso del crecimiento y la estimulación temprana en la región de Asia-Pacífico. Carrie posee un doctorado en educación infantil de la Universidad de Hong Kong, un máster en Desarrollo Humano y Psicología de la Harvard Graduate School of Education y una licenciatura en Desarrollo Infantil de la Universidad Tufts.

**Emma Pearson** es profesora titular, directora de internacionalización y directora del máster en Educación Infantil de la Universidad de Sheffield. También es profesora asociada en la Facultad de Educación de la

Universidad de los Emiratos Árabes Unidos. Emma está interesada en comprender y destacar el papel de las familias y las comunidades en el apoyo a la educación y el bienestar de los niños pequeños, especialmente en comunidades marginadas y de bajos recursos. Su trabajo implica un examen crítico de las formas en que la política y la práctica globalizadas para la primera infancia responden a las vidas y realidades únicas de las familias y las comunidades en diversos contextos. Es editora consultora de la revista *Child Development*. Emma ha sido consultora habitual de organizaciones internacionales durante más de 10 años, entre ellas UNICEF, UNESCO, la Red Regional de Asia y el Pacífico para la Primera Infancia y la *Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire*. Ha impartido clases en universidades de Australia, Brunéi Darussalam y Hong Kong RAE (China). Emma es doctora por la Universidad de Hong Kong.

**Benjamin Piper** es director de Educación Global de la Fundación Bill y Melinda Gates y tiene su base en Etiopía. Desde este cargo apoya a los subvencionados centrados en la mejora de la alfabetización y la aritmética básica en países de ingreso bajo y medio. Anteriormente fue director sénior de Educación en África para RTI International, donde prestó apoyo a proyectos de educación a gran escala en Asia, Oriente Medio y el África subsahariana. Benjamin también fue Director de Proyecto (COP) del programa nacional de alfabetización de Kenia llamado Tusome, del conjunto de ensayos controlados aleatorizados en Kenia llamado PRIMR y del Programa Nacional de Tabletas. Fue el investigador principal de *Learning at Scale*, un estudio multinacional de programas educativos a gran escala altamente eficaces y una evaluación externa de programas que incrementan la pedagogía lúdica a gran escala con financiación de la Fundación LEGO. También fue el investigador principal de *Science of Teaching*, un esfuerzo financiado por la Fundación Gates para aumentar el conocimiento sobre los detalles técnicos de cómo mejorar la pedagogía a gran escala. Vive en África oriental desde 2007. Tiene un doctorado en Educación Internacional de Harvard Graduate School of Education y másteres en Política Educativa Internacional y Liderazgo Escolar de Harvard Graduate School of Education y Furman University, respectivamente.

**Adelle Pushparatnam** es especialista en educación de la Unidad de Conocimiento Global e Innovación de la Práctica Global de Educación del Banco Mundial. Dirige el trabajo del Banco sobre la medición en la primera infancia y la medición y mejora de las prácticas docentes. Adelle participa en el trabajo del Banco en las áreas de habilidades socioemocionales y educación inclusiva. Antes de incorporarse al Banco, Adelle trabajó con niños autistas, tanto en casa como en la escuela. También trabajó con Camfed, una organización internacional sin ánimo de lucro

que se centra en la educación de las niñas y la formación de las jóvenes en África. Adelle es doctora en Psicología con especialización en el Desarrollo de la Primera Infancia y máster en Psicología por la Universidad de Cambridge. Es licenciada en Psicología por la Universidad de Oregón, con especialización en Educación Especial y Administración de Empresas.

**Nirmala Rao** ejerce la cátedra Serena H C Yang de Desarrollo y Educación de la Primera Infancia, es catedrática de Desarrollo y Educación Infantil y directora del Consorcio de Investigación sobre Desarrollo y Educación de la Primera Infancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong. Es psicóloga del desarrollo y colegiada (educativa) de formación, y ha realizado investigaciones sobre el desarrollo y la educación infantil temprana en contextos culturales asiáticos. Este trabajo se ha centrado en el desarrollo de medidas psicométricamente sólidas y culturalmente sensibles, tanto del desarrollo de la primera infancia como de la calidad de la educación infantil, la política educativa temprana en la región Asia-Pacífico, la evaluación de programas para la primera infancia y la cultura, la política y la pedagogía en los primeros años. Nirmala ha publicado numerosos trabajos, forma parte del consejo editorial de revistas académicas de primer orden, ha participado en reuniones internacionales de alto nivel, ha escrito materiales de incidencia y ha realizado consultorías para organizaciones internacionales. Ha recibido premios tanto de investigación como de docencia. También ha desempeñado importantes funciones de liderazgo administrativo en la Facultad de Educación y en la Escuela de Posgrado de la Universidad de Hong Kong. Nirmala es doctora por la Universidad de Tulane.

**Kristin Shutts** es profesora de psicología en la Universidad de Wisconsin-Madison. Es directora de laboratorio e investigadora principal del Laboratorio Social Kids del Centro Waisman, un instituto centrado en el avance del conocimiento del desarrollo humano, las discapacidades del desarrollo y las enfermedades neurodegenerativas. Kristin estudia cómo los niños apprehenden su mundo social, y está especialmente interesada en el desarrollo de las categorías sociales y los prejuicios intergrupales en la primera infancia. Es miembro electo de la Asociación de Ciencias Psicológicas y forma parte de los consejos editoriales de varias revistas (*Child Development*, *Cognition* y *Journal of Cognition and Development*). Kristin es doctora en Psicología del Desarrollo por la Universidad de Harvard.

**Iram Siraj** es catedrática de desarrollo y educación infantil del Departamento de Educación de la Universidad de Oxford. Iram ha codirigido varios estudios influyentes sobre la oferta preescolar, la pedagogía eficaz, el currículo y el liderazgo. Sus estudios actuales incluyen la investigación

sobre el impacto del desarrollo profesional basado en evidencias, los entornos eficaces para el aprendizaje y el uso de herramientas de investigación para promover el lenguaje y las matemáticas en los primeros años a través de la educación preescolar y primaria. Es autora de más de 250 publicaciones, incluidas tres escalas de valoración ampliamente utilizadas que miden la calidad de los entornos y la pedagogía en la educación y los cuidados de la primera infancia, y promueven el desarrollo de los niños en los ámbitos cognitivo (ECERS-E 4ª edición, 2010), socioemocional (SSTEW, 2015) y físico (MOVERS, 2017). Iram ha trabajado y asesorado a la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), las fundaciones Bernard van Leer y Aga Khan, y ha apoyado el trabajo político a escala internacional con la OCDE, gobiernos y universidades. En 2015 fue condecorada con la Orden del Imperio Británico (OBE) por sus servicios a la educación y la atención a la primera infancia. Iram posee un máster en Historia por la Universidad de Essex y un doctorado en Educación de la Universidad de Warwick.

**Yasmin Sitabkhan** es investigadora principal de educación matemática en la División de Educación Internacional de RTI International. Con más de dos décadas trabajando en el campo de la educación, aporta su experiencia técnica en la enseñanza de las matemáticas y la lectura, centrada en la primera infancia hasta el tercer grado, a proyectos de todo el mundo, incluidos los del África subsahariana, Asia meridional y central, África septentrional y América Central y del Sur. Yasmin diseña, analiza y difunde los resultados de diversos estudios de investigación con métodos mixtos a gobiernos y donantes de todo el mundo. Sus intereses se basan en sus experiencias como docente, centrándose en la investigación sobre la cultura y la cognición, la formación y el apoyo a los docentes y la enseñanza en el aula. ¡En su puesto actual, Yasmin apoya el programa Okuu Keremet! (Aprender es alucinante) en la República Kirguisa, el Programa de Educación para la Excelencia de Uzbekistán y la iniciativa Aprender jugando de la Fundación LEGO. Es doctora en Desarrollo de las Matemáticas y las Ciencias por la Universidad de California, Berkeley.

**Elizabeth Spelke** es catedrática de Psicología Marshall L. Berkman en la Universidad de Harvard e investigadora en el Centro para Cerebros, Mentes y Máquinas de la Fundación Nacional para la Ciencia y el MIT. Su laboratorio se centra en las fuentes de las capacidades cognitivas exclusivamente humanas, especialmente las prodigiosas capacidades de aprendizaje rápido y flexible de los niños pequeños. Estudia estas capacidades investigando sus orígenes y crecimiento en bebés y niños humanos, considerando la cognición humana en relación con las capacidades de diversos animales no humanos, comparando las capacidades de humanos de

diversas culturas y colaborando después con neurocientíficos, científicos cognitivos computacionales y economistas para sondear cómo y por qué aprenden los niños. El núcleo de la investigación de Elizabeth utiliza métodos conductuales y tareas de laboratorio para investigar los conceptos y el razonamiento de bebés, niños y adultos. Su trabajo más reciente se pregunta si el aprendizaje rápido y flexible de los niños puede ser iluminado por, y contribuir a, la investigación en inteligencia artificial, y si los conocimientos sobre el aprendizaje de los niños pueden tanto fundamentar a, como crecer a partir de la investigación que evalúa medidas para mejorar la educación y el desarrollo de los niños en todo el mundo. Elizabeth es doctora en Psicología por la Universidad de Cornell.

**David Whitebread** fue un influyente académico e investigador en psicología cognitiva del desarrollo y educación infantil, con sede en la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge. David aportó a este trabajo su experiencia de 12 años como docente de enseñanza primaria. Fue reconocido internacionalmente como una autoridad líder en la comprensión de la autorregulación y la metacognición en los niños pequeños, con investigaciones tempranas en estas áreas relacionadas con la resolución de problemas y el razonamiento, las estrategias matemáticas y las habilidades de seguridad vial. Las investigaciones posteriores de David se centraron en el desarrollo temprano del juego y la lúdica en los niños pequeños, y el papel del lenguaje y la autorregulación en el apoyo a estos importantes aspectos del desarrollo. Con el generoso apoyo de la Fundación LEGO, fundó el centro de investigación del Juego en la Educación, el Desarrollo y el Aprendizaje en la Facultad de Educación, que supervisó hasta su jubilación en 2017. David realizó numerosas publicaciones en revistas académicas y escribió o editó varios libros, entre ellos, *Teaching and Learning in the Early Years* (4ª edición, 2015, Routledge) y *The SAGE Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education* (2019, SAGE).



## Siglas y acrónimos

MdB	Mecanismo de barrera
CENDI	Centro de Desarrollo Infantil del Frente Popular y Libertad, México
DIT	Desarrollo infantil temprano
EIT	Educación infantil temprana
EAIT	Educación y atención infantil temprana
FCV	Fragilidad, conflicto o violencia
PIA	País de ingreso alto
PIBM	Países de ingreso bajo y medio
MAFA	Modelamiento de Ambientes Físicos de Aprendizaje, Chile
EPGO	Encuesta sobre Prácticas de Gestión y Organización
ONG	Organización no gubernamental
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
DP	Desarrollo profesional
MGC	Marco de garantía de calidad
SABER-ECD	Enfoque sistémico para mejorar los resultados educativos-Desarrollo infantil temprano
GED	Gestión escolar descentralizada

*Todos los importes se expresan en dólares estadounidenses a menos que se indique lo contrario.*





# Panorama general

## De la evidencia a las políticas efectivas: cómo invertir en educación infantil temprana para fomentar el potencial de los niños

### INTRODUCCIÓN

El mundo se enfrenta a una crisis de aprendizaje: aproximadamente el 53 % de los niños de 10 años que viven en países de ingreso bajo y medio (PIBM) son incapaces de leer y comprender un texto corto (World Bank, 2019). La pandemia de COVID-19 (coronavirus) está exacerbando esta crisis de aprendizaje; se calcula que, sin estrategias específicas para mitigar los efectos del cierre de escuelas, las crisis económicas, y la pérdida de aprendizaje, la “pobreza de aprendizaje”<sup>1</sup> existente puede aumentar hasta el 63 % tras la pandemia (World Bank, 2020b).

La pobreza de aprendizaje empieza temprano en la vida de muchos niños. Incluso antes de la pandemia, aproximadamente el 43 % de la población mundial de menores de cinco años —casi 250 millones de niños— corría el riesgo de no alcanzar su potencial de desarrollo debido a los efectos debilitantes de la pobreza y la malnutrición (Black, *et al.*, 2017). Además de estar desproporcionadamente expuestos a los impactos negativos sobre

---

Esta sección ha sido escrita por Magdalena Bendini, Amanda E. Devercelli, Elaine Ding, Melissa Kelly y Adelle Pushparatnam.

la salud y la economía, los niños de familias desfavorecidas tienden a tener un acceso más limitado a la estimulación temprana, a los programas de aprendizaje temprano, y a los materiales didácticos en casa y en sus comunidades (McCoy, *et al.*, 2018). Estos niños entran a la escuela sin la preparación que necesitan para tener éxito, y acceden a aulas que a menudo están abarrotadas y son de baja calidad. La falta de preparación escolar atrapa a muchos niños en un ciclo de bajo rendimiento, repetición de curso y, finalmente, abandono escolar. También conduce a un desperdicio sustancial de los limitados recursos de los sistemas educativos.<sup>2</sup>

Los programas de educación infantil temprana (EIT) diseñados para satisfacer las necesidades de los niños pequeños son un componente esencial de un paquete integral de intervenciones que los niños necesitan durante la primera infancia.<sup>3</sup> Una EIT de calidad<sup>4</sup> puede ayudar a abordar la pobreza de aprendizaje, creando capital humano y promoviendo trayectorias de desarrollo infantil temprano más elevadas. Los programas de educación infantil temprana se están expandiendo rápidamente por todo el mundo, lo que representa una oportunidad para abordar las deficiencias en el aprendizaje temprano que socavan la capacidad de los niños para prosperar en la escuela. Pero, como demuestra la actual crisis de aprendizaje, a pesar de las tasas de matriculación casi universales en educación primaria, un mayor acceso puede no conducir a un mayor aprendizaje.<sup>5</sup> A medida que se amplía el acceso a la EIT, los países deben asegurarse de que la ampliación del acceso va acompañada por inversiones paralelas en calidad para promover el aprendizaje infantil.

En este volumen, la *EIT de calidad* se refiere a los servicios educativos en centros para niños de tres a seis años que fomentan el potencial de los niños y promueven el aprendizaje temprano. Aunque no existe un umbral universal de calidad “suficiente”, las inversiones clave para mejorar el aprendizaje de los niños incluyen mejorar la capacidad de los recursos humanos de la EIT (tanto de los educadores como de los líderes), proporcionar una pedagogía y un currículo adecuado a la edad, y garantizar espacios de aprendizaje seguros y estimulantes. Cada vez más, la evidencia sugiere que, para que las inversiones en EIT sean eficaces, la calidad del programa —la calidad de las interacciones en el aula y del entorno— debe ser, al menos, superior a la calidad de los cuidados y la estimulación que experimentarían los niños en ausencia del programa (ya sea en casa o en un programa alternativo) (Cascio y Schanzenbach, 2014).

Este volumen proporciona estrategias accionables y basadas en evidencia para la prestación de una educación infantil temprana de calidad a escala. En los capítulos 1 a 6 se sintetiza la evidencia sobre los factores clave y las estrategias para una prestación de servicios de EIT eficaz que conduzca al aprendizaje de los niños,<sup>6</sup> y se analiza cómo se pueden poner en práctica estas estrategias en los PIBM. Este capítulo ofrece orientación

sobre cómo priorizar las inversiones en la EIT para garantizar la calidad, comenzando con una revisión de la evidencia sobre la promesa de la EIT y los retos actuales para hacer realidad su potencial, seguida de un debate sobre las formas en que los gobiernos pueden secuenciar las inversiones y aplicar las recomendaciones de los capítulos del volumen, para que el acceso se amplíe con la calidad suficiente para promover el aprendizaje temprano. La sección final del capítulo analiza las inversiones complementarias clave en el entorno del hogar y otros factores que influyen en el aprendizaje temprano fuera de la escuela.

Este capítulo destaca tres puntos clave:

1. *La ampliación del acceso a la EIT debe equilibrarse con esfuerzos para garantizar y mejorar la calidad.* La EIT mejora el aprendizaje y la productividad en etapas posteriores de la vida, pero solo cuando es de calidad suficiente. Para garantizar que las inversiones en EIT conduzcan a una mejora del aprendizaje, la escala de la expansión de la EIT no debe superar la velocidad a la que puede garantizarse un nivel mínimo de calidad.
2. *Las inversiones que conduzcan a un mayor aprendizaje de los niños deben ser priorizadas.* Las inversiones clave para impulsar la calidad en las aulas —incluyendo la mejora de la capacidad de los recursos humanos existentes en la EIT, la adopción de una pedagogía adecuada a la edad, y la garantía de espacios de aprendizaje seguros y estimulantes— no necesitan ser muy caras ni complejas para ser eficaces.
3. *Los sistemas que ofrecen un aprendizaje temprano de calidad a escala se construyen de forma intencionada y progresiva.* La creación de estos sistemas lleva tiempo y múltiples inversiones, requiere planificación, y conlleva centrarse en la promoción del aprendizaje temprano.

## **INVERTIR EN UNA EIT DE CALIDAD PARA ABORDAR LA POBREZA DE APRENDIZAJE Y CREAR CAPITAL HUMANO**

### **La promesa de la EIT**

Una EIT de calidad puede desatar la capacidad natural y la motivación de los niños para aprender, y fomentar las habilidades cognitivas y socioemocionales, la función ejecutiva y la motivación (Duncan y Magnuson, 2013; Rao *et al.*, 2014). El aprendizaje es secuencial y acumulativo (Knudsen, 2004), y una base sólida prepara el camino para un ciclo

virtuoso de adquisición de habilidades y productividad a lo largo de la vida (Cunha y Heckman, 2007).

La EIT de calidad es una poderosa herramienta con la cual abordar las desventajas y desigualdades tempranas. Tanto en los países ricos como en los pobres, los niños desfavorecidos son los que más se benefician de una EIT de calidad. En comparación con sus pares más ricos, los niños de familias de bajos ingresos que experimentan una EIT de calidad logran mayores avances en todos los dominios del desarrollo, incluidas las habilidades cognitivas y socioemocionales (véanse, por ejemplo, Britto *et al.*, 2016; Burchinal *et al.*, 2015; Holla *et al.*, 2021; Rao *et al.*, 2017; Yoshikawa *et al.*, 2013). Por ejemplo, en una comunidad de bajos ingresos de Estados Unidos, el proyecto preescolar HighScope Perry matriculó a los niños en un programa de EIT de alta calidad, lo que condujo a un mayor nivel educativo, mayores ingresos, mejores indicadores en materia de salud, y menores tasas de delincuencia para los participantes del programa cuatro décadas más tarde (Heckman *et al.*, 2010).

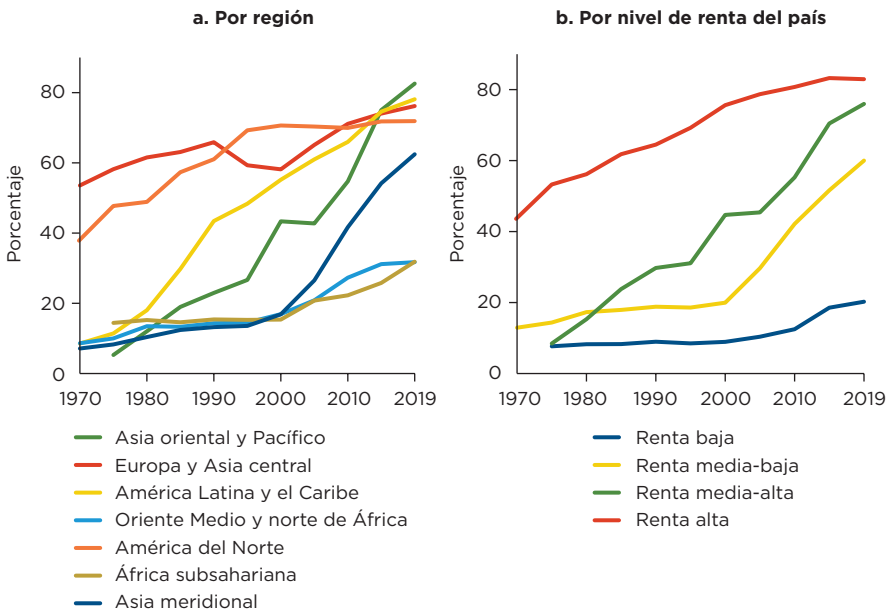
La EIT es una estrategia costo-efectiva para mejorar el aprendizaje de los niños,<sup>7</sup> y sus efectos se extienden a lo largo de toda la vida para los niños, sus familias, y sociedades. Más allá de las mejoras en el aprendizaje durante la EIT (Holla *et al.*, 2021), las inversiones en EIT aumentan la productividad de las inversiones en otros niveles educativos (Cunha y Heckman, 2007; Johnson y Jackson, 2019). En los niveles primarios, los niños que han asistido a la EIT demuestran una mayor asistencia y un mejor rendimiento, y tienen menos probabilidades de repetir, abandonar los estudios, o requerir una educación de recuperación o especial (Berlinski y Schady 2015; Naudeau *et al.*, 2011). Las oportunidades de aprendizaje temprano de calidad también conducen a una mayor perseverancia en la escuela, mayores logros educativos, y mejores indicadores en salud y en el mercado laboral (Chetty *et al.*, 2010; OECD, 2017; Schweinhart *et al.*, 2005). Los niños que se benefician de una EIT de calidad tienen más probabilidades de votar y menos de cometer delitos (Currie, 2001; Magnuson, Ruhm y Waldfogel, 2007; Schweinhart *et al.*, 2005; Sondheimer y Green, 2010; World Bank, 2018b). La disponibilidad de una EIT de alta calidad también puede generar fuertes efectos indirectos positivos, como una mayor participación de los hermanos mayores en la escuela (Martínez, Naudeau y Pereira, 2012) y de las madres en la fuerza laboral (Berlinski y Galiani 2007; Evans, Jakiela y Knauer, 2021).

## Retos para lograr una EIT de calidad

A pesar de las altas tasas de rendimiento documentadas de la EIT de calidad, el acceso sigue siendo insuficiente y desigual. Las tasas mundiales

de matriculación en la EIT casi se duplicaron entre 2000 y 2019, pasando del 33 % al 62 %, y los aumentos más impresionantes se produjeron en los países de ingreso bajo y medio (Figura O.1). Asia meridional (la región que cuenta con la mayor población de menores de ocho años), por ejemplo, triplicó con creces la matriculación en la EIT en las dos últimas décadas, ampliando la cobertura del 17 % al 62 % (UIS, 2019). Sin embargo, aunque el 62 % de los niños está ahora matriculado en la EIT en todo el mundo, solo el 20 % de los matriculados se encuentra en países de ingreso bajo (UIS, 2020). Dentro de los países, existe una variación sustancial basada en el estatus socioeconómico, la ubicación geográfica, y otros factores, siendo los niños de estatus socioeconómico bajo los que tienen el menor acceso a la EIT (McCoy *et al.*, 2018). En los países de ingreso bajo, por ejemplo, los niños ricos tienen ocho veces más probabilidades de asistir a programas de EIT que sus pares de escasos recursos (UNICEF, 2019). A otros grupos marginados, como las minorías étnicas y raciales, los refugiados, y los niños desplazados, se les puede negar el acceso a la EIT (al igual que a otros niveles educativos).

**Figura O.1 Matriculación en educación infantil temprana (1970-2019)**



**Fuente:** UIS, 2020.

La profunda falta de financiación socava el potencial de la EIT. La expansión de la EIT no ha ido acompañada sistemáticamente de inversiones destinadas a garantizar la calidad en la prestación de servicios (World Bank, 2018b). Los datos sobre financiación son limitados para muchos países, pero los datos disponibles muestran que, aunque la financiación pública nacional para la EIT ha aumentado desde principios de la década de 2000, sigue siendo críticamente baja, especialmente en los países de ingreso bajo. Las cifras disponibles para 2017 sugieren que, en promedio, 6.6 % de los presupuestos nacionales de educación a nivel mundial se destinaron a la EIT, y el 40 % de los países con datos gastaron menos del 2 % (UNICEF, 2019). Además, dado que tanto el acceso como la calidad de la EIT están correlacionados con el estatus socioeconómico de las familias, una financiación pública limitada puede exacerbar las brechas en el aprendizaje temprano.

Incluso con los bajos niveles de inversión actuales, hay margen para mejorar la forma en que se imparte la EIT. Por ejemplo, en muchos países, la expansión de la EIT se ha producido sin un enfoque sistémico integral y coherente. La ausencia de una política eficaz, de acuerdos institucionales, de planes de financiación, y de marcos normativos y de garantía de la calidad ha dado lugar a una expansión fragmentada y a una calidad inadecuada (UNICEF, 2019; World Bank, 2013). Los arreglos institucionales para la EIT varían de un país a otro, y los esfuerzos para ampliar el acceso a menudo se ven obstaculizados por la falta de mandatos claros y por no planificar la expansión dentro de un enfoque más amplio de los sistemas educativos. Algunos países prestan los servicios de la EIT a través de los sistemas de educación y atención infantil tempranas; otros, a través de los sistemas educativos nacionales o locales; y otros recurren a una combinación de ambos.<sup>8</sup> Incluso cuando se incluye en el sistema educativo más amplio, la EIT suele quedar fuera de la estructura oficial de la educación primaria en los sistemas escolares públicos (UIS, 2019), lo que limita la alineación entre los distintos niveles educativos y puede dar lugar a acuerdos informales en relación con el desarrollo del personal y la dirección y gestión de las escuelas. La coordinación entre las instituciones responsables de la EIT y otros sectores que apoyan un desarrollo infantil más amplio a través de la nutrición, la salud, u otras intervenciones es difícil en ausencia de marcos normativos y políticos claros (véase el Capítulo 6). Aunque muchos países tienen políticas sobre el papel que establecen mecanismos de coordinación o sistemas de aseguramiento de la calidad, con demasiada frecuencia estos documentos escritos no se aplican debido a la escasa capacidad de ejecución o planificación (Neuman y Devercelli, 2013).

Otros numerosos retos impiden la prestación de una educación infantil temprana de calidad. Aunque son similares a los que se afrontan en la educación primaria, en la EIT estos retos suelen estar vinculados a y

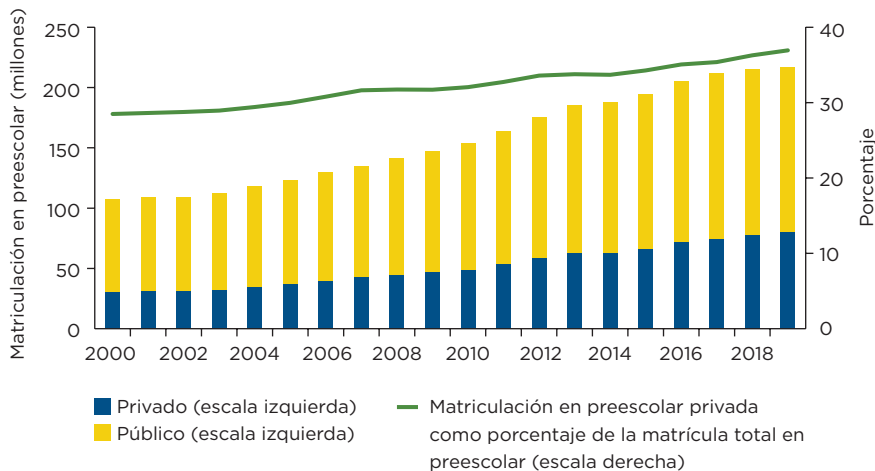
agravados por la falta de un enfoque sistémico coherente para impartirla (véase el Capítulo 6). Por ejemplo, muchos PIBM carecen de estándares de aprendizaje o enseñanza para la EIT. Los estándares estructurales (por ejemplo, para la infraestructura)<sup>9</sup> son más comunes, pero a menudo difíciles de cumplir, sobre todo por parte de los centros de EIT gestionados por la comunidad u otros agentes no estatales que pueden carecer de los recursos necesarios (véase el Capítulo 4). Más allá de los estándares, la información sobre los enfoques pedagógicos adoptados y su adecuación a los entornos de aprendizaje de la EIT es limitada (véanse los capítulos 2 y 3). A menudo, los países no disponen de un currículo de EIT aprobado y disponible para que lo utilicen los docentes e, incluso cuando lo tienen, el contenido suele ser excesivamente difícil, centrado en habilidades más apropiadas para niños en edad de escuela primaria, divorciado del contexto local (por ejemplo, no está en un idioma que los niños entiendan) o se imparte mediante memorización (véase el Capítulo 2). Los directores de centros de educación infantil temprana carecen a menudo de los conocimientos y las habilidades específicas necesarias para apoyar a los educadores y gestionar sus centros o clases de forma eficaz para promover la calidad (véase el Capítulo 5).

La necesidad de contar con educadores con una formación especializada en EIT plantea un reto clave a la hora de ofrecer una EIT de calidad en los países de ingreso bajo y medio. Los educadores de la EIT deben tener las habilidades y las herramientas necesarias para impartir una enseñanza diferenciada y fomentar en el aula un entorno de apoyo e inclusivo para todos los alumnos (véase el Capítulo 3). Sin embargo, los requisitos de ingreso y formación (así como las oportunidades de formación) para los docentes de la educación infantil temprana suelen ser los más bajos de los sistemas educativos.<sup>10</sup> Incluso con requisitos de ingreso poco rigurosos, solo el 44 % de los docentes de EIT en los países de ingreso bajo han recibido, al menos, la formación mínima, inicial y continua requerida para enseñar en el nivel de EIT en su país, en comparación con el 72 % de los docentes de primaria (OECD, 2018). Los educadores de la EIT tienden a recibir una remuneración más baja, a experimentar peores condiciones de trabajo, y a tener menos prestigio e, incluso, menos apoyo que sus homólogos de la educación primaria.<sup>11</sup> Estos factores contribuyen a una alta rotación de personal en los centros de EIT en comparación con las instituciones de educación primaria y secundaria (Neumann y Devercelli, 2013), lo que no solo es perjudicial para el desarrollo de los niños, sino que también da lugar a graves ineficiencias en la prestación de servicios (Oberhuermer, Schreyer y Neuman, 2010; OECD, 2006).<sup>12</sup>

El sector no estatal está desempeñando un papel crucial en la ampliación del acceso a la EIT en muchos países, cubriendo brechas en el sector público, incluidos recursos financieros, infraestructuras y recursos

humanos limitados para ampliar el acceso a la EIT universal. La provisión no estatal, que es altamente diversa,<sup>13</sup> representa actualmente alrededor del 37 % de la provisión preescolar mundial y ha aumentado desde 2010, tanto en cifras totales (lo que refleja el crecimiento general de la matriculación preescolar) como en porcentaje de la matriculación total (Figura O.2). Dada la falta de datos comparables entre países, es difícil sacar conclusiones sobre la calidad de la provisión no estatal frente a la calidad de la provisión pública. Sin embargo, el alto grado de informalidad y de proveedores no registrados en muchos países hace necesario un mayor compromiso gubernamental con el sector privado para regular y garantizar la calidad. Además, el potencial de expansión de algunos modelos no estatales puede verse limitado por la capacidad de gestión y la fragmentación de la prestación de servicios, lo que refuerza la necesidad de un sistema público eficaz que se comprometa con los proveedores no estatales.

**Figura O.2 Aumento de la matrícula en la enseñanza preescolar privada (2000-2019)**



**Fuente:** World Bank utilizando los indicadores de UIS, 2020.

En resumen, se necesitan más y mejores inversiones para aprovechar al máximo el enorme potencial de la EIT y evitar repetir los mismos errores que condujeron a la crisis mundial del aprendizaje en la educación primaria. Ampliar el acceso a la EIT sin una calidad suficiente constituye un uso ineficiente de recursos limitados que puede tener efectos insignificantes o incluso perjudiciales en el aprendizaje (Britto, Yoshikawa y



Boller, 2011; Howes *et al.*, 2008). Aunque es esencial disponer de más recursos y adoptar un enfoque sistémico para garantizar la estabilidad y la calidad a largo plazo de la prestación de la EIT a escala, se puede lograr un mayor aprendizaje infantil si las decisiones de inversión se basan en el creciente acervo de evidencia sobre cómo mejorar la eficacia de la EIT para fomentar la capacidad de aprendizaje de los niños. Ante las limitaciones de recursos y de capacidad, exacerbadas aún más por la pandemia del COVID-19, se debe dar prioridad, en primer lugar, a los aspectos más esenciales de la EIT para que esta se expanda eficazmente y promueva el aprendizaje de todos los niños.

## **CONSTRUIR PROGRESIVAMENTE UNA EIT DE CALIDAD SOSTENIBLE**

El rico corpus de conocimientos sintetizado en este volumen y las experiencias pasadas de países de todo el mundo sugieren que el éxito de la aplicación de políticas y programas para crear sistemas de EIT de alta calidad debe centrarse en la promoción del aprendizaje infantil por encima de otros posibles imperativos. Los recursos son siempre limitados, por lo que los sistemas se enfrentan a tensiones no solo entre el alcance y la calidad de la cobertura, sino también entre elementos cruciales de la calidad, y entre objetivos a corto y a largo plazo. Por ejemplo, a medida que los sistemas de EIT se expanden, acarrearán importantes costos de infraestructura y otros costos recurrentes importantes, como los salarios de los docentes. Estos costos suelen constituir un gran porcentaje de los presupuestos de los ministerios de educación, lo que limita los recursos para invertir en currículo, materiales, desarrollo profesional y otras necesidades; a la inversa, una necesidad inmediata de material didáctico puede frenar las inversiones en sistemas de monitoreo que ayuden a garantizar la calidad de la EIT a largo plazo. Mientras los gobiernos evalúan los logros que se pueden obtener en el corto, medio, y largo plazo, deben procurar asignar recursos de forma consistente para promover el aprendizaje en las aulas de la EIT a lo largo del camino. Esta sección analiza las formas de priorizar, secuenciar, y aplicar las recomendaciones de los capítulos del volumen para construir progresivamente una EIT de calidad sostenible a escala.

### **Equilibrar la cantidad y la calidad de la EIT**

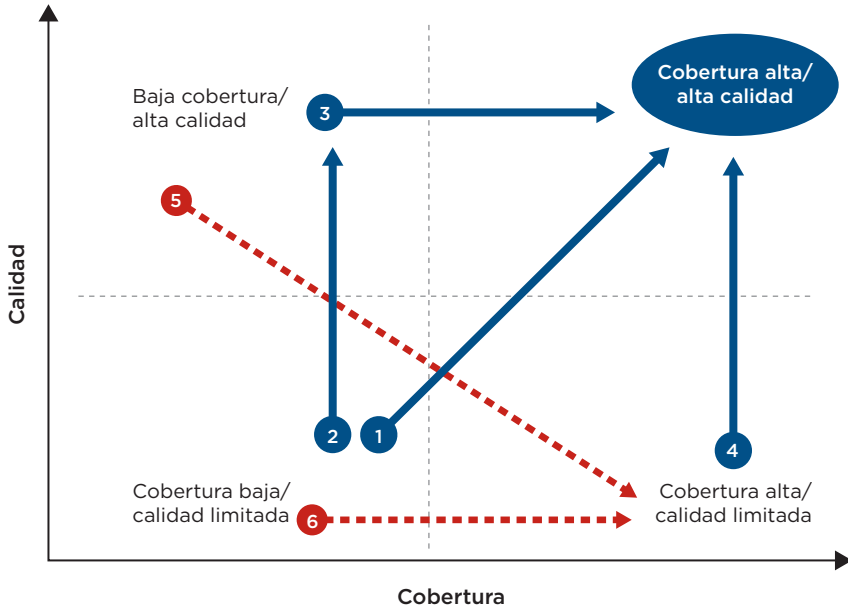
La reciente ampliación del acceso a la EIT tiene el potencial de elevar las trayectorias de aprendizaje temprano de muchos niños. Pero los objetivos y

planes demasiado ambiciosos pueden generar presión para expandir cobertura rápidamente sin garantizar la calidad. La calidad puede ser más difícil de conseguir a escala, y a menudo disminuye a medida que los sistemas se expanden. Un sistema de educación de la primera infancia en rápido crecimiento puede poner a prueba los esfuerzos existentes para garantizar la calidad, dado que los estándares pueden ser más difíciles de mantener a escala sin un fuerte enfoque e inversión en la calidad. Por ejemplo, la provisión de espacios adecuados para satisfacer la creciente oferta de EIT puede suponer un reto y, en muchos lugares, la expansión se ha llevado a cabo sin garantizar estándares mínimos de seguridad. Los sistemas que han aumentado rápidamente la cobertura también han tenido dificultades para conseguir el personal necesario para satisfacer la creciente prestación de servicios. Enfrentados al reto de identificar y formar al personal, algunos sistemas han flexibilizado los requisitos de contratación y formación sin invertir adecuadamente en la preparación y el apoyo de quienes carecen de cualificaciones, comprometiendo así la calidad de su personal de EIT (Pardo y Adlerstein, 2016).

Los retos y las oportunidades a los que se enfrentan los países para mejorar las condiciones del aprendizaje infantil dependen, en cierta medida, de los puntos de partida de los países en cuanto a calidad y cobertura que, como se ha documentado anteriormente en este capítulo, varían ampliamente entre los PIBM.<sup>14</sup> El ritmo al que los países amplían el acceso a la EIT y el ritmo y la secuencia de las inversiones para mejorar la calidad también varían significativamente, reflejando lo que ya existe, así como la voluntad política, el impulso, y la financiación de la EIT que definen las fronteras de posibilidad de los países. Juntos, estos factores determinan el camino de un país para mejorar el acceso a una EIT de calidad.

La Figura O.3 presenta una foto muy estilizada de puntos de partida, con sistemas de EIT incipientes que llegan a una pequeña fracción de la población con una calidad limitada en un extremo del espectro (cuadrante inferior izquierdo), y sistemas de EIT más establecidos que llegan a un porcentaje significativo de niños y prestan servicios de calidad que promueven el aprendizaje en el otro (cuadrante superior derecho). Además de los puntos de partida, la Figura O.3 presenta algunas vías ilustrativas hacia un aprendizaje temprano de calidad. Aunque la figura representa una abstracción de las trayectorias muy diversas, complejas, y típicamente no lineales que siguen los países en el camino hacia la expansión de la EIT, ayuda a ilustrar cómo la priorización y la secuenciación de las inversiones clave para promover el aprendizaje infantil a escala pueden variar según los puntos de partida, las posibilidades, y las aspiraciones de los países.

La Vía 1 de la Figura O.3 representa los esfuerzos de Etiopía para ampliar rápidamente la cobertura del 5 % en 2010 al 80 % en 2021, mientras trabajaba en mejorar calidad. La Vía 2 refleja un proceso más

**Figura 0.3 Vías para ampliar la calidad y el acceso**

*Fuente:* figura creada para esta publicación.

gradual de consolidación de recursos, aprendizaje, y ampliación presupuestaria, como el enfoque adoptado por Bután, que creó bases escalables para la calidad a través de estándares nacionales de desarrollo infantil, y construyó la aplicación del currículo y las directrices operativas basándose en estos estándares antes de ampliar la cobertura. La Vía 3 también representa el proceso gradual de aumentar el acceso manteniendo la calidad (en Noruega, por ejemplo). Por último, la Vía 4 representa la trayectoria hacia una EIT de calidad para países que ya poseen una cobertura de EIT moderada a alta y están centrando las inversiones en la mejora de la calidad. En Kenia, por ejemplo, donde la matrícula en la EIT rondaba el 76 % en 2016, el gobierno ha emprendido una serie de esfuerzos en los últimos años para mejorar la calidad, como la creación de una Dirección de Desarrollo y Educación Infantil Temprana dentro del Ministerio de Educación, la elaboración de Estándares Nacionales de Calidad para el Desarrollo y la Educación Infantil Temprana, y la realización de un esfuerzo de descentralización, que transfirió parte de la responsabilidad de la prestación de servicios y aseguramiento de la calidad a los condados.

Es fundamental hacer hincapié en que los países no deben ampliar la EIT más allá del punto en el que pueda garantizarse un nivel mínimo de calidad. El riesgo de hacerlo (como se ilustra en las vías 5 y 6 en azul, en la Figura O.3) es que los recursos adicionales asignados a la EIT no conduzcan a las mejoras deseadas en las habilidades fundacionales que los niños necesitan para tener éxito en la escuela. Al tiempo que trabajan para ampliar el acceso a la EIT, los países deben velar por que los servicios de EIT sean de calidad suficiente para promover el aprendizaje de los niños. Muchos países tienen ahora una oportunidad única para establecer una EIT de calidad mientras el acceso sigue siendo relativamente bajo. Ante la limitación de los recursos y las difíciles disyuntivas, una evaluación precisa de la cobertura y la calidad de la EIT existente debería ayudar a determinar qué inversiones en EIT se abordan primero (como se expone más adelante en esta sección) y fundamentar las estrategias de expansión.

Las estrategias para la expansión de la educación temprana de calidad deben dar prioridad desde el principio a los niños de familias desfavorecidas. Aunque proporcionar una EIT de calidad a los niños más desfavorecidos puede presentar más dificultades, puede producir los mayores retornos a la inversión porque los niños de familias desfavorecidas son los que más se benefician de una EIT de calidad (Cascio, 2015; Yoshikawa *et al.*, 2013). Además, cada vez hay más evidencias que sugieren que incluso las mejoras marginales en el acceso a las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los programas de EIT son eficaces para impulsar el aprendizaje en entornos muy desfavorecidos (por ejemplo, véase Ganimian, Muralidharan y Walters, 2021; Martínez, Naudeau y Pereira, 2017), lo que sugiere que dar prioridad al acceso a la EIT de los niños de nivel socioeconómico bajo puede ser altamente costo-efectivo.

El acceso de los niños de familias desfavorecidas a un aprendizaje temprano de calidad puede lograrse mediante diversas estrategias. Por ejemplo, la Clase O de Etiopía amplió el acceso a la EIT a los niños de zonas rurales y remotas de los cuatro estados que el gobierno clasificó como regiones emergentes (según los indicadores de desarrollo), y a los que procedían de entornos más pobres. El gobierno también está trabajando en la puesta en marcha de un programa de dos años para abordar otros problemas de equidad social y de género. Los países con sistemas de EIT más consolidados también pueden intensificar sus esfuerzos para lograr el acceso universal. En Noruega, donde el 97 % de los niños de tres a cinco años asisten a servicios de jardín de infancia, las subvenciones estatales a los jardines de infancia y los programas nacionales de subsidios siguen garantizando que las familias con bajos ingresos paguen un máximo del 6 % de sus ingresos por

una plaza (Engel *et al.*, 2018). El programa también amplió el horario en 2015 en respuesta a las necesidades de las familias trabajadoras. En la RAE de Hong Kong (China), donde el 100 % de los niños acceden a los servicios, el programa de Educación Gratuita de Calidad en Jardines de Infancia ofrece un subsidio anual de tarifa fija en forma de vale que puede cubrir hasta el 100 % de las tasas escolares, así como una cantidad fija para gastos relacionados con la escuela (Wong y Rao, 2015).

Los gobiernos deberían considerar si y de qué manera las estrategias para potenciar el sector no estatal pueden ayudar a abordar la desigualdad. Por ejemplo, si existe una oferta privada suficiente de EIT de calidad para las familias que pueden pagarlo, los gobiernos pueden concentrar los limitados recursos públicos en las familias más necesitadas. Los gobiernos también podrían ofrecer incentivos para que el sector no estatal proporcione una EIT de calidad a las poblaciones vulnerables, como los alumnos con discapacidades, las niñas, las minorías étnicas y raciales, y los refugiados o desplazados, entre otros. Más allá de la estrategia específica, es esencial garantizar suficiente calidad de manera consistente en todos los proveedores de servicios, y evitar servicios de baja calidad que socaven las oportunidades de los niños vulnerables.

Aprovechar el sector no estatal para ampliar el acceso a una EIT de calidad implica que los gobiernos se comprometan con los proveedores locales, establezcan estándares realistas que fomenten el registro y salvaguarden la garantía de calidad (véase, por ejemplo, el Cuadro O.1 sobre la RAE de Hong Kong, China). Los gobiernos deben trazar un mapa de los proveedores locales y diseñar estrategias que aprovechen al máximo los perfiles de los distintos proveedores. Una cuestión crítica a la que se enfrentan los gobiernos es cómo fomentar el registro de los centros de EIT no estatales. A menudo, los estándares de calidad —por ejemplo, los requisitos de espacio físico por niño o de patio de recreo en las zonas urbanas— disuaden o impiden que los proveedores se registren. Para aumentar las tasas de registro —lo cual es fundamental para que los gobiernos puedan cumplir su función de garantía de la calidad—, los estándares de calidad deben ser factibles y, al mismo tiempo, garantizar la seguridad de los niños. La Comisión de la Primera Infancia de Jamaica ofrece un enfoque práctico, según el cual los centros deben cumplir tres requisitos básicos para registrarse, y luego reciben orientación y apoyo para mejorar con el tiempo, hasta alcanzar niveles de calidad más elevados. Es fundamental que el Estado mantenga la responsabilidad de garantizar la calidad y disponga de sistemas para asegurar la calidad en toda la oferta, incluyendo la no estatal y del sector público.

**CUADRO O.1**

## La mejora gradual de los recursos humanos: el caso de la RAE de Hong Kong, China

El desarrollo del sector regulado de la educación infantil temprana (EIT) en la RAE de Hong Kong, China, fue una respuesta a los retos que proliferaron durante la expansión masiva del acceso privado a la EIT. La matriculación en los servicios privados no regulados de EIT se multiplicó por doce entre 1951 y 1979, y esta explosión de la demanda de EIT dio lugar a un sector privado de EIT cada vez más definido por la deficiente prestación de servicios, un personal sin formación, y una elevada proporción de niños por adulto.

En respuesta a las crecientes presiones públicas para que se ofreciera más (y mejor) EIT, el gobierno publicó en 1981 una política oficial sobre los servicios preescolares en la que se establecían objetivos estrictos para mejorar la calidad de la EIT en las décadas siguientes. Esta política se dirigía en particular a la formación de los docentes de EIT y articulaba el objetivo de certificar al 45 % de los docentes y al 100 % de los directores en cinco años, y alcanzar el 90 % de los docentes en 1992. Este mismo documento también hacía recomendaciones sobre estándares mínimos relacionadas con el espacio, los materiales, el equipamiento, y la proporción de niños por adulto en las aulas de preescolar.

Una de las mayores inversiones en el sector de la EIT llegó a través de políticas y financiación centradas en el desarrollo profesional docente. A partir de mediados de la década de 1990, el gobierno asignó 163 millones de dólares de Hong Kong (HKD) en cuatro años para proporcionar formación profesional a los docentes de jardines de infancia, creó certificados de EIT para los docentes en servicio, e implementó un plan de subsidios gubernamentales que permitió a los centros de preescolar aumentar el salario de los docentes capacitados, sin necesidad de aumentar sustancialmente las cuotas a los padres. Estas medidas para promulgar normas definidas sobre la calidad de las aulas exigieron multiplicar por ocho el gasto público en educación preescolar en 10 años, pasando de HKD 81,5 millones en 1990/91 a HKD 608 millones en 1999/2000.

Todo el sistema educativo se sometió a otra reforma a gran escala en 2000, que volvió a elevar los requisitos para los docentes de EIT, introdujo indicadores de rendimiento que establecían estándares para el sector de la EIT y puso en marcha un mecanismo de aseguramiento de la calidad. También avanzó en un enfoque sistémico, reorganizando los centros de cuidado para niños de tres años o menos bajo la competencia del Departamento de Bienestar Social, y poniendo los preescolares bajo la jurisdicción del Departamento de Educación. El programa también amplió el horario en 2015 en respuesta a las necesidades de las familias trabajadoras.

*Fuente:* Wong y Rao, 2015.

## Priorizar las inversiones para impulsar el aprendizaje infantil mientras se construye una EIT de calidad a escala

La EIT de calidad se construye progresivamente, lo que requiere inversiones simultáneas en toda la gama de elementos de la EIT a lo largo del tiempo. Aunque la evidencia acerca de la costo-efectividad de intervenciones sistémicas es limitada, un número creciente de estudios apunta a algunas inversiones clave para mejorar el aprendizaje de los niños. Dichas intervenciones incluyen la mejora de la capacidad de los educadores de la EIT, así como enfoques pedagógicos adecuados a la edad que promuevan el aprendizaje e interacciones enriquecedoras, receptivas, y estimulantes en el aula (Egert, Fukkink y Eckhardt, 2018; Perlman *et al.*, 2016; Von Suchodoletz *et al.*, 2017; Wolf *et al.*, 2019; Yoshikawa *et al.*, 2013), en un lenguaje que los niños entiendan (Cuadro O.2). También hay cada vez más evidencia de que la eficacia de las intervenciones que mejoran el aprendizaje de los niños depende de la coherencia entre el currículo, la pedagogía, y el desarrollo profesional docente (Pianta *et al.*, 2017; Weiland *et al.*, 2018). Las intervenciones que promueven interacciones ricas en el aula a través de espacios de aprendizaje seguros y estimulantes, así como una proporción de niños por docente y tamaños de grupo manejables, también facilitan el aprendizaje de los niños (Von Suchodoletz *et al.*, 2017; Yoshikawa *et al.*, 2013).

### CUADRO O.2

#### Los niños aprenden mejor en la lengua que entienden

Los niños aprenden más y tienen más probabilidades de permanecer en la escuela si primero se les enseña en una lengua que hablen y entiendan. Sin embargo, se calcula que el 37 % de los alumnos de los países de ingreso bajo y medio deben aprender en una lengua diferente, lo que les coloca en una situación de desventaja significativa a lo largo de su vida escolar y limita su potencial de aprendizaje. Los niños afectados por las políticas lingüísticas suelen también estar desfavorecidos de otras formas: por ejemplo, suelen encontrarse en el 40 % inferior de la escala socioeconómica y vivir en zonas más remotas. De los 20 países con las tasas más altas de pobreza de aprendizaje a nivel mundial, 12 utilizan lenguas de instrucción que pocos de sus alumnos entienden cuando empiezan la escuela primaria, lo que indica que la lengua de instrucción es una de las razones más importantes por las que muchos países tienen niveles de aprendizaje muy bajos.

*Continúa en la siguiente página*

### Cuadro 0.2 (continuación)

Cuando a los niños se les enseña primero en una lengua que hablan y entienden, aprenden más, están mejor preparados para aprender otras lenguas, son capaces de aprender otras asignaturas como matemáticas y ciencias, tienen más probabilidades de permanecer en la escuela y disfrutan de una experiencia escolar adecuada a su cultura y circunstancias locales. Además, el aprendizaje en la primera lengua sienta unas bases más sólidas para el aprendizaje en una segunda lengua más adelante en la escuela. Las políticas eficaces en materia de lengua de instrucción son una forma costo-efectiva de impulsar el aprendizaje y la progresión escolar de los niños, de modo que los fondos públicos puedan destinarse a otras estrategias para mejorar el acceso y la calidad.

La política del Banco Mundial en materia de lengua de instrucción se rige por cinco principios:

1. Enseñar a los niños en su primera lengua desde la educación infantil hasta, al menos, los seis primeros años de la enseñanza primaria.
2. Utilizar la primera lengua del alumno para la enseñanza de materias académicas más allá de la lectura y la escritura.
3. Si los alumnos deben aprender una segunda lengua en la escuela primaria, introducirla como lengua extranjera centrándose inicialmente en las destrezas lingüísticas orales.
4. Continuar la enseñanza de la primera lengua incluso después de que la segunda se convierta en la lengua principal de enseñanza.
5. Planificar, desarrollar, adaptar, y mejorar continuamente la aplicación de las políticas relativas a la lengua de instrucción, en consonancia con los contextos nacionales y los objetivos educativos.

**Fuente:** Crawford y Marin, 2021.

Mientras trabajan para alcanzar objetivos a largo plazo, los países deben asegurarse de que las políticas y los servicios de EIT a corto y medio plazo se basen en el conocimiento de qué y cómo aprenden los niños pequeños (Capítulo 1), y alcancen un nivel mínimo de calidad que beneficie a los niños matriculados en la actualidad (Figura O.4). Aunque la evidencia más temprana sobre la eficacia de la EIT procede de programas piloto intensivos en países de ingreso alto que resultaban muy caros,<sup>15</sup> cada vez más evidencia procedente de entornos de PIBM apunta a intervenciones de EIT considerablemente menos costosas y menos complejas



## Figura 0.4 Priorizar la inversión para impulsar el aprendizaje infantil mientras se construye una EIT de calidad a escala



**Fuente:** figura creada para esta publicación.

**Nota:** EIT = educación infantil temprana.

que mejoran los elementos clave de la calidad de las aulas y promueven el aprendizaje infantil, especialmente en entornos en los que la calidad de la prestación de servicios es baja y la exposición de los niños a oportunidades de aprendizaje estimulantes es limitada.

Para expandir una EIT eficaz de forma sostenible, los países que empiezan con una calidad limitada deben dar prioridad a la mejora de la capacidad de los educadores para apoyar el aprendizaje en las aulas de EIT, mientras se invierte gradualmente para profesionalizar el recurso humano de la EIT. La calidad del personal es uno de los mejores predictores de interacciones educativas ricas en las aulas de la EIT (Phillips *et al.*, 2017). Lograr una fuerza laboral efectiva para la EIT es una tarea complicada, larga y costosa, especialmente en sistemas en los que los recursos y la capacidad son limitados (véanse los capítulos 3 y 5 sobre educadores y líderes, respectivamente). Mientras se desarrollan e implementan gradualmente programas de formación inicial y se establecen trayectorias profesionales atractivas en materia de EIT, los países con una calidad limitada deben priorizar las inversiones para desarrollar oportunidades de formación y desarrollo profesional continuo, que doten a los educadores de un nivel adecuado de contenidos para promover el aprendizaje temprano en las aulas de EIT. Las estrategias de apoyo continuo y desarrollo profesional, incluidas las comunidades de

práctica y la mentoría organizativa, pueden ser complementos eficaces para mejorar las competencias de los docentes.<sup>16</sup> Los países con una baja cobertura de EIT y una capacidad limitada para formar rápidamente un personal de alta calidad deben establecer requisitos de cualificación que sean viables a corto plazo, al tiempo que incorporan oportunidades para mejorar la capacidad del personal con el tiempo (Capítulo 3).

Las intervenciones para potenciar la capacidad de los educadores de la EIT para apoyar el aprendizaje de los niños no tienen por qué ser muy caras ni complejas. Por ejemplo, en los Laboratorios Lúdicos de BRAC, en Bangladesh, los responsables de los mismos reciben una breve formación inicial durante un período de unas pocas semanas centrada en los aspectos fundamentales para dirigir el centro, como la organización de las aulas, el establecimiento de horarios, y las habilidades pedagógicas básicas, así como una formación mensual complementaria a través de días dedicados a la formación en el servicio. Los miembros de la comunidad y los padres que participan en este programa ayudan a preparar los materiales y/o a mantener los espacios de las aulas. Esta intervención cuesta 81 USD anuales por niño a lo largo de los dos años que dura el programa y ha permitido mejorar las prácticas pedagógicas e indicadores de desarrollo infantil (Whitebread y Yesmin, 2021). En Ghana, el Centro Nacional de Formación de Docentes de Primera Infancia imparte una formación preescolar continua de cinco días seguida de cursos de actualización a intervalos regulares. El enfoque se centra en el aprendizaje experimental para ayudar a los educadores a comprender y aplicar en el aula enfoques basados en el juego y apropiados para cada edad. Los resultados iniciales de una evaluación de impacto indican que la formación regular en el servicio y el desarrollo profesional continuo podrían tener efectos positivos significativos en la calidad de la enseñanza y de las aulas, así como en la motivación de los docentes (Wolf *et al.*, 2019). El costo total de la implementación del programa, incluido el valor del tiempo de los participantes, y formadores, y los gastos presupuestarios directos, es de 16 USD por niño (Wolf *et al.*, 2017).

Elaborar currículos eficaces que fomenten el aprendizaje temprano requiere tiempo y esfuerzo considerables (Capítulo 2).<sup>17</sup> Para maximizar el aprendizaje a corto plazo, los países sin currículo, o con uno que debe actualizarse, pueden dar prioridad a la adopción de una pedagogía adecuada a la edad y de guías y materiales de aprendizaje relacionados, mientras se elabora un currículo eficaz. Por ejemplo, Bután dio prioridad a la elaboración de guías para la aplicación del currículo con el fin de orientar a los docentes sobre su papel en el aula. La guía de aplicación del currículo de Bután de 2018 incluye información sobre el desarrollo del niño, la creación del entorno físico de aprendizaje, la pedagogía relacional, la gestión del aula y la evaluación del niño, y ofrece actividades de aprendizaje organizadas por temas semanales. Más allá de adoptar una pedagogía, es crucial garantizar

su alineación con la formación continua de los educadores. En entornos donde la capacidad es muy baja, las herramientas pedagógicas y los planes de lecciones pueden ser una fuente adicional para guiar a los educadores en el aula a corto plazo (véase el Capítulo 2). El programa preescolar Tayari, que funcionó en Kenia entre 2014 y 2018, costó un promedio de 15 USD por niño por año para una intervención que incluía la formación de los docentes, el apoyo pedagógico en el aula, cuadernos de trabajo para los alumnos, guías para los profesores, y otros materiales didácticos (APHRC, 2018).

En contextos de fragilidad, conflicto y violencia, una pedagogía eficaz es aún más importante para proporcionar estructura y construir relaciones de apoyo entre los niños y los docentes, al tiempo que se colabora regularmente con los padres y los cuidadores (véase el Cuadro O.3). Por ejemplo, el programa *Little Ripples* en Chad trabaja con profesores refugiados de Darfur en campamentos para aplicar un currículo centrado en el aprendizaje basado en el juego, la gestión socioemocional y conductual positiva, y un componente de atención plena para que niños y docentes creen un espacio de calma. En el programa, los niños lograron fuertes mejoras en la alfabetización emergente y las habilidades numéricas, mientras que los cuidadores informaron de disminuciones en los comportamientos externalizantes, como dar patadas, morder y pegar, junto con aumentos en los comportamientos prosociales positivos (Bouchane *et al.*, 2018).

Mientras construyen infraestructura de EIT, los países con una calidad limitada deben dar prioridad al acondicionamiento de los espacios existentes para que el aprendizaje temprano sea seguro, accesible y estimulante. Los niños no necesitan infraestructuras o materiales de EIT lujosos para aprender, aunque puedan beneficiarse de ellos (véase el Cuadro O.4 para un análisis más detallado del uso de la tecnología en la EIT). Necesitan ambientes que permitan la exploración y la interacción con los demás y con el entorno, tanto en el interior como en el exterior. Los países con mayor cobertura pueden dar prioridad a las inversiones destinadas a mejorar los espacios de aprendizaje existentes para que tengan una intencionalidad pedagógica y faciliten el aprendizaje de los niños. Los juguetes y materiales del aula deben ser familiares para los alumnos y favorecer un entorno de aprendizaje culturalmente pertinente e integrador (véase el Capítulo 4). Los cojines, las alfombras y las esterillas pueden desplegarse fácilmente para permitir la flexibilidad espacial y apoyar el comportamiento centrado, y todos ellos son elementos de costo relativamente bajo. Según Wright, Mannathoko y Pasic (2009), el costo medio de convertir un aula estándar en un entorno de aprendizaje estimulante en Kenia es de 25 USD. El Programa Preescolar para los Primeros Años de Bangladesh ofrece a los niños un año adicional de EIT utilizando las aulas de EIT gubernamentales existentes en dos turnos, lo que permite un despliegue relativamente rápido y un importante ahorro de costos (Spier *et al.*, 2019).

**CUADRO 0.3****Educación infantil temprana en contextos de fragilidad, conflicto y violencia**

A finales de 2018, 415 millones de niños en todo el mundo vivían en zonas afectadas por conflictos, de los cuales 149 millones vivían en zonas de graves conflictos. Unos 31 millones —o el 50 %— de los desplazados forzosamente del mundo eran niños. Se calcula que la mitad de los pobres del mundo y dos tercios de los pobres extremos vivirán en situaciones de fragilidad, conflicto o violencia (FCV) en 2030. En estos entornos, es más probable que el desarrollo infantil se vea obstaculizado por el estrés tóxico y la interrupción de los servicios. Esto se ve agravado por el hecho de que el acceso a la educación ya está gravemente comprometido en contextos de FCV, y el aprendizaje temprano lo está en particular: menos del 10 % de los niños en contextos de FCV reciben algún tipo de educación infantil temprana (EIT).

Para los niños que viven en estos contextos, una EIT de calidad puede ser un factor de protección, ya que les ofrece oportunidades para aprender y jugar, sentirse seguros, y acceder a otros servicios esenciales como la nutrición y los vínculos con los servicios sanitarios. Mientras los niños asisten a la EIT, el tiempo de los padres también puede liberarse para la generación de ingresos u otras actividades necesarias para la supervivencia del hogar. Las intervenciones de EIT aplicadas a nivel local pueden ayudar a restablecer el contrato social y a desarrollar la confianza de la comunidad, y también pueden desempeñar un papel en la mitigación de los conflictos locales. Dado que no se requiere necesariamente una infraestructura “de lujo”, la expansión de la EIT es ideal para el desarrollo impulsado por la comunidad.

Aunque la EIT en entornos frágiles puede impartirse en entornos singulares o bajo presiones singulares, los principios descritos en los capítulos de este volumen siguen siendo pertinentes, principalmente la importancia de un educador de EIT atento y capaz, la importancia de la pedagogía, las oportunidades de jugar y de aprender jugando, y la identificación de formas flexibles de utilizar los espacios disponibles para facilitar el aprendizaje. Algunos programas han integrado deliberadamente currículos en torno a la gestión de los efectos del trauma y la mitigación de conflictos. Además, la EIT en entornos frágiles debería centrarse específicamente en los cuidadores primarios y otros adultos porque ellos pueden mitigar los efectos negativos del trauma y proporcionar cuidados y estímulos, incluso en ausencia de estructuras formales y cuando las familias se desplazan.

*Fuente:* GCPEA, 2018; UIS, 2020; UNICEF, 2019.

## CUADRO O.4

## Tecnología

La tecnología se utiliza cada vez más para ampliar el acceso a los recursos de aprendizaje en el entorno escolar y doméstico de los niños. La evidencia de diversos contextos indica que los contenidos educativos de alta calidad impartidos a través de la televisión pueden promover el desarrollo infantil. Varios estudios sobre la enseñanza interactiva por audio han demostrado que puede ser un mecanismo eficaz y de bajo costo para impartir aprendizaje temprano en zonas remotas y para apoyar a los docentes con formación. Aunque todavía es limitada, la evidencia emergente también sugiere que las aplicaciones educativas pueden mejorar el aprendizaje de los niños en edad preescolar. La tecnología también puede utilizarse para llegar a los padres, por ejemplo, mediante el uso de aplicaciones en el teléfono o mensajes de texto para ofrecer información sobre prácticas de crianza eficaces y la importancia de la educación temprana. Durante la pandemia de COVID-19 (coronavirus) en particular, se han incrementado los esfuerzos para difundir contenidos educativos dirigidos tanto a los cuidadores como a los niños pequeños a través de la radio, la televisión, los mensajes de texto, las aplicaciones, los altavoces, y las plataformas en línea —a veces acompañados de material impreso— para apoyar la continuidad del aprendizaje. La tecnología también puede utilizarse para fomentar entornos más inclusivos en las aulas de educación temprana. En particular, las tecnologías de apoyo como los lectores de pantalla, los audiolibros o las ayudas a la movilidad pueden servir de apoyo a los alumnos con discapacidades físicas o deficiencias auditivas.

Hay que tener en cuenta varias consideraciones sobre el uso de la tecnología en los programas de aprendizaje temprano de calidad. En primer lugar, los niños pequeños se benefician más de las interacciones de calidad en persona (Capítulo 1), y existen preocupaciones sobre los efectos de una exposición excesiva al tiempo de pantalla en el desarrollo. La tecnología no debe utilizarse como sustituto de la interacción social, además de que existen consideraciones de seguridad, como la privacidad de los datos y la ciberseguridad. La pandemia del COVID-19 ha puesto de manifiesto la brecha digital que afecta, de forma desproporcionada, al acceso de las comunidades pobres a las oportunidades de aprendizaje. Los responsables políticos deben equilibrar las inversiones en conectividad y tecnología digital adecuada a la edad con las inversiones en el desarrollo profesional docente y el apoyo a los padres para abordar las consideraciones anteriores, y garantizar la equidad y la resiliencia del sistema educativo de la primera infancia.

**Fuente:** Borzekowski, 2018; Dore *et al.*, 2019; GEEAP 2020; Griffith *et al.*, 2019; Has-singer-Das *et al.*, 2020; Kearney and Levine, 2019; Madigan *et al.*, 2019; Mares y Pan, 2013; Mateo Diaz *et al.*, 2020; Richards and Calvert, 2017; Saavedra Chanduvi, Aedo Inostroza y Arias Diaz, 2020; World Bank, 2020c; Wright *et al.*, 2001.

## Construir sistemas de aprendizaje temprano de calidad de forma intencionada y progresiva

Mientras que garantizan la existencia de unas condiciones mínimas para el aprendizaje, los países deben invertir en sentar las bases de un enfoque sistémico para lograr un aprendizaje temprano de calidad sostenible a escala. Un enfoque sistémico de la EIT también puede facilitar la coordinación con otros servicios que apoyan el aprendizaje temprano, como la sanidad y la protección social (véase el Capítulo 6). Construir sistemas que logren un aprendizaje temprano de calidad requiere tiempo, planificación y múltiples inversiones. La planificación nacional requiere una evaluación honesta de la situación actual y de los principales retos para la EIT, una revisión de los recursos disponibles (humanos, financieros y de todo el sistema) y una articulación de los objetivos para ampliar el acceso a una EIT de calidad a corto, medio y largo plazo (véase, por ejemplo, el Cuadro O.5 sobre la universalización de la EIT en Noruega). Es importante señalar que, para lograr un aprendizaje temprano sostenible y de calidad a escala, se requiere un plan nacional de EIT dotado de recursos y compromisos financieros específicos.

### CUADRO O.5

#### Presión pública a favor de la ampliación de centros de cuidado infantil y la universalización gradual de la EIT en Noruega

El sector estatal de la educación infantil temprana (EIT) noruego surgió de la creciente presión pública para que se ofrecieran servicios de centros de cuidado infantil. El país comenzó concediendo subvenciones federales a los programas de centros de cuidado infantil formales en 1962, a lo que siguió una encuesta formal para determinar el estado de las opciones de centros de cuidado infantil y la demanda de centros formales. La encuesta reveló que el 35 % de las madres con hijos de tres a seis años declaraban necesitar centros de cuidado infantil formales, pero solo había un 5 % de cobertura de centros de cuidado infantil en todo el país. La misma encuesta descubrió que, de las que recurrían a cuidados fuera del hogar de forma habitual, más del 85 % dependía de acuerdos informales y no regulados.

Noruega definió su primer conjunto de objetivos para el sector de la EIT en su *Libro Blanco sobre el Jardín de Infancia* de 1972. El documento proponía cambios radicales en las políticas públicas de

*Continúa en la siguiente página*

### Cuadro 0.5 (continuación)

atención a la infancia, estableciendo la atención infantil universal — con énfasis en la atención a los niños con necesidades especiales— como un objetivo explícito a lo largo del ciclo político. El gobierno se propuso cuadruplicar el número de plazas en la primera década y, a continuación, aprobó la Ley de Jardines de Infancia en 1975 para regularlos.

El desarrollo de la política noruega de EIT ha sido un proceso iterativo que abarca muchas décadas. Tras introducir la primera Ley de Jardines de Infancia en 1975, el gobierno definió un esfuerzo gradual para ampliar y financiar públicamente el acceso. Poco después, Noruega introdujo el objetivo de subvencionar públicamente el acceso universal a la EIT de alta calidad en la misma década y, a continuación, se centró en establecer normativas federales para la calidad de la atención, incluyendo el establecimiento de requisitos para los docentes, un currículo nacional y un marco universal para la provisión de educación y atención a la primera infancia. En 2005, Noruega instituyó una nueva Ley de Jardines de Infancia que incorporaba normas estrictas sobre la dotación de personal y el funcionamiento de los centros de EIT e introducía una iniciativa de contratación de cinco años, así como nuevas normas para la formación de los docentes de jardines de infancia. Esto fue acompañado de nuevos objetivos y estándares, y la Dirección de Educación y Formación publicó directrices nacionales sobre inspección para ayudar a los municipios y a las oficinas de los gobernadores de condado a cumplir sus funciones de monitoreo. Desde 1975, la progresión hacia el acceso universal se ha producido de forma gradual, con la correspondiente disminución de las tasas que pagan los padres por la EIT. La matriculación en la EIT en Noruega se situó en el 97 % en 2018, y las subvenciones a los jardines de infancia siguen garantizando que las familias con bajos ingresos paguen un máximo del 6 % de sus ingresos por una plaza (Engel *et al.*, 2018).

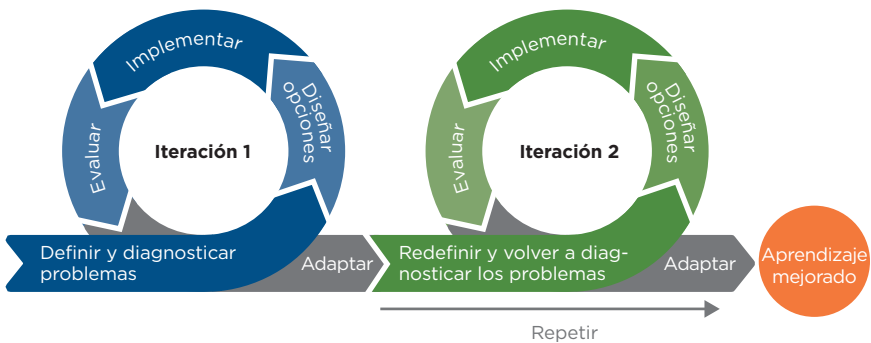
**Fuente:** Engel *et al.*, 2018; UIS, 2020.

Construir un sistema de aprendizaje temprano de calidad implica centrarse en resultados. Un paso clave en este proceso es la elaboración de estándares de aprendizaje apropiados para el desarrollo y la cultura que creen expectativas compartidas sobre lo que los niños deberían aprender en la EIT, así como estándares de calidad estructurales y de proceso. Los estándares de aprendizaje y de calidad deben acordarse en el país, e incluir el compromiso de las partes interesadas con las autoridades locales y los

miembros de la comunidad para garantizar que son realistas y pertinentes a nivel local. También son cruciales la definición y el establecimiento de un marco regulador para la aplicación sostenible de los estándares, incluido el monitoreo de su cumplimiento. Cuando van acompañados de los recursos necesarios para sostener su implementación, estos marcos normativos pueden ayudar a mejorar las condiciones de prestación de servicios en todos los proveedores de EIT del sector público y no estatal (véanse los capítulos 4 y 5).

Los esfuerzos de monitoreo y aseguramiento de la calidad pueden ayudar a los países a aprender lo que funciona en el contexto local, a identificar cuellos de botella de implementación para mejorar el aprendizaje infantil (lo que puede ser útil para hacer ajustes a intervenciones y políticas), y a definir qué inversiones priorizar y cuáles implementar a lo largo del tiempo, a la vez que sirven de base para procesos de retroalimentación que ayudan a guiar el crecimiento del sistema EIT hacia un aprendizaje temprano de calidad a escala (Figura O.5).

**Figura O.5 La adaptación iterativa impulsa la implementación exitosa de las políticas**



**Fuente:** Adaptado de Andrews, Pritchett y Woolcock, (2017) en World Bank (2018b).

Los países deben dar prioridad a las inversiones en sistemas de datos que capten el aprendizaje de los niños y la calidad de los entornos de aprendizaje, así como en el fortalecimiento de los sistemas de monitoreo y aseguramiento de calidad, para garantizar que se dispone de información actualizada que sirva en la toma de decisiones. Se necesitan instrumentos adecuados para el monitoreo del aprendizaje y de los estándares de calidad. A medio y largo plazo, estos estándares, junto con los instrumentos



de monitoreo identificados, contribuyen al establecimiento de un sistema de monitoreo o de información para dar seguimiento a la implementación de la EIT, su rentabilidad, la prestación de servicios, e indicadores de aprendizaje de los niños. Un sistema de monitoreo o de información eficaz también incluye mecanismos de acceso a los datos y de utilización de los mismos por parte de un amplio abanico de interesados para crear procesos de retroalimentación.

Unos objetivos claros son fundamentales para el diseño y la aplicación de los esfuerzos de monitoreo y aseguramiento de calidad. Las evaluaciones de desarrollo infantil tienen una gran variedad de propósitos (véase, por ejemplo, la tabla 1A.1 en Clarke y Luna-Bazaldúa, 2021), y los diferentes instrumentos se diseñan en consecuencia. Por ejemplo, una evaluación utilizada por los docentes en el aula como insumo para la instrucción es diferente a la que se utiliza para monitorear indicadores a nivel de la población, y a una herramienta de detección o diagnóstico diseñada para identificar a los niños con retrasos en el desarrollo o discapacidades. Para garantizar que los datos resultantes se ajustan a su finalidad, los instrumentos seleccionados deben estar en consonancia con el objetivo previsto de la evaluación. Además, hay que tener cuidado para garantizar que los instrumentos se utilicen solo para los fines previstos. Quienes promuevan la evaluación deben tener claros sus objetivos y las salvaguardias establecidas para garantizar que las evaluaciones no se utilicen indebidamente para, por ejemplo, excluir a los niños del sistema educativo.

## **INVERSIONES MÁS ALLÁ DE LA EIT QUE PROMUEVEN EL APRENDIZAJE TEMPRANO**

Varios factores ajenos al entorno de la EIT influyen en las trayectorias de desarrollo de los niños (Britto, Yoshikawa y Boller, 2011). Aunque la mayor parte de este volumen se centra en la calidad del aprendizaje temprano en el aula y sus efectos en el desarrollo de los niños, factores como el compromiso de los padres, los recursos de aprendizaje en el hogar y los recursos de aprendizaje en la comunidad también influyen enormemente en su aprendizaje. Estos factores son importantes por sí mismos, pero también interactúan con la calidad de la EIT a la hora de impactar el aprendizaje. Por ejemplo, un aprendizaje temprano de calidad en el aula puede mitigar algunos de los efectos de un entorno de aprendizaje pobre en el hogar y, del mismo modo, un entorno de aprendizaje rico en el hogar puede complementar los efectos de una EIT de calidad (Anders *et al.*, 2012; McDonald Connor *et al.*, 2005; Melhuish *et al.*, 2008; Votruba-Drzal *et al.*, 2013).

La pandemia de COVID-19 ha arrojado nueva luz sobre el papel crucial que desempeñan los entornos doméstico y comunitario en el aprendizaje de los niños pequeños (Cuadro O.6). Durante la pandemia, el aprendizaje se ha visto muy afectado por el cierre de las escuelas (Azevedo *et al.*, 2020), especialmente durante los primeros años de los niños, cuando las interacciones y relaciones en persona son más importantes (López Boo, Behrman y Vásquez, 2020). Por ello, las intervenciones de aprendizaje temprano dirigidas a los entornos del hogar y la comunidad desempeñan un papel importante en la promoción de la resiliencia y la equidad, al tiempo que mejoran el aprendizaje de todos los niños.

#### CUADRO O.6

### La pandemia de COVID-19 y la EIT

La pandemia de COVID-19 ha afectado dramáticamente la vida de los niños y su acceso al aprendizaje. Los niños pequeños han sido y seguirán siendo especialmente vulnerables durante la pandemia de COVID-19 y la recuperación. Esta vulnerabilidad se deriva de varias cuestiones, como el período de desarrollo de su vida y la ventana relativamente estrecha en la que se puede intervenir antes del ingreso en la escuela primaria, la necesidad de que los cuidadores se impliquen y apoyen el aprendizaje de los niños pequeños en casa, el acceso limitado a la tecnología educativa o a los materiales de aprendizaje físicos en muchos hogares, y las decisiones de algunos países de priorizar el aprendizaje virtual para los niños mayores en lugar de para los más pequeños.

Para evitar la pérdida de estas oportunidades de aprendizaje, los países tuvieron que actuar con rapidez durante la crisis para llegar a los niños, y será necesario realizar ajustes en los programas durante la fase de recuperación para reflejar las oportunidades de aprendizaje perdidas que afectarán a muchos niños durante los próximos años. También habrá que abordar las cuestiones a nivel de sistema, porque se espera que muchos países experimenten ahora un exceso de matriculación en la educación infantil temprana (EIT) o en los primeros cursos de primaria, como consecuencia del tiempo perdido en el que algunos niños no pudieron matricularse.

Aunque los países se esfuerzan por ofrecer programas de aprendizaje a distancia para niños de seis a ocho años, los programas para niños de cuatro a cinco años son menos comunes. Sin embargo, hay aspectos positivos. En Colombia, el Instituto Colombiano de

*Continúa en la siguiente página*

### Cuadro 0.6 (continuación)

Bienestar Familiar lanzó el programa “Mis Manos te Enseñan” para proporcionar a las mujeres embarazadas y a los niños pequeños información, kits de actividades, llamadas telefónicas y otras ayudas para promover el desarrollo de los niños. En Macedonia del Norte, el gobierno creó un aula de televisión y la plataforma digital Eduino, destinada a mejorar el aprendizaje de los niños de EIT y de primaria. El Banco Mundial también apoyó al gobierno para conseguir los derechos de *Plaza Sésamo*, un programa de televisión que proporciona una educación temprana fundamental a los niños, el cual se emite en tres cadenas de televisión nacionales y llega a unos 250,000 niños al día. Además, el gobierno se ha asociado con el Banco Mundial en la iniciativa Read@Home, un nuevo esfuerzo para llevar materiales de lectura, aprendizaje y juego a los hogares, dirigido a familias a las que es improbable llegar con muchos de los enfoques de aprendizaje a distancia que están poniendo en marcha los ministerios de educación en el contexto de la pandemia de COVID-19. En Macedonia del Norte, Read@Home llegará a todos los niños de tres a doce años del 10 % de los hogares más pobres del país. Cada niño recibe un paquete de cuatro libros ilustrados en su lengua materna con preguntas y actividades de acompañamiento para cada libro, junto con sugerencias para ayudar a los padres a leer con sus hijos e ideas para jugar juntos.

A medio plazo, la recesión económica provocada por los efectos del COVID-19 puede reducir tanto la demanda de escolarización como la oferta de una escolarización de calidad, debido a la reducción de los ingresos familiares y a las restricciones fiscales públicas. En muchos países, la EIT suele recibir menos recursos presupuestarios que los grados superiores. Los presupuestos gubernamentales para la EIT pueden verse reducidos y, dentro de cada familia, puede tomarse la decisión de dar prioridad a los limitados fondos para la educación de los niños mayores en lugar de los más pequeños.

Los costos de la pandemia se dejarán sentir durante mucho tiempo en la vida de los niños pequeños. Un estudio reciente del Banco Interamericano de Desarrollo (López-Boo, Behrman y Vásquez, 2020) simuló el costo del cierre de programas de EIT en 140 países debido a la pandemia de COVID-19. Para calcular el costo de los cierres de la EIT, el equipo simuló los ingresos futuros que se dejarán de percibir cuando los niños se conviertan en adultos, como porcentajes del PIB, debido a la disminución de la participación en la EIT neta de los costos de los programas de EIT. El estudio concluye que el cierre de los programas de EIT durante 12 meses supondrá un costo del 5.9 % del PIB de los países de ingreso bajo y medio, y del 2.4 % del PIB de los países de ingreso bajo (el costo relativamente menor para

### Cuadro 0.6 (continuación)

los países de ingreso bajo refleja la baja inscripción de niños en EIT antes de la pandemia).

Mientras los países se plantean cómo responder al reto de ofrecer oportunidades de aprendizaje temprano de calidad en el contexto del COVID-19, las siguientes recomendaciones políticas y de programación pueden resultar útiles:

- Garantizar que la EIT se incluya en la programación del Ministerio de Educación para el aprendizaje a distancia, incluyendo el desarrollo de contenidos de calidad y el apoyo a la difusión.
- Comprometerse con los padres y apoyarlos con ideas, información y materiales para fomentar el aprendizaje de sus hijos, incluido el aprendizaje a través del juego y la estimulación temprana a través del teléfono, la televisión, la radio, la divulgación directa y la entrega de materiales como libros de cuentos en idiomas que las familias entiendan. Igualar las condiciones de acceso a los recursos, especialmente en las zonas rurales, para los hogares más pobres y donde los cuidadores no sepan leer ni escribir.
- Asegurarse de que la EIT forma parte de las campañas de reinscripción.
- Planificar de cara a un posible exceso de matriculación en preescolar o en los primeros cursos de primaria, donde los años escolares interrumpidos o la repetición pueden dar lugar a un aumento de la matriculación de niños pequeños y a un posible hacinamiento en preescolar y en los primeros cursos de primaria.

**Fuente:** Kelly, 2021; Kim *et al.*, 2020; Lopez-Boo, Behrman y Vasquez, 2020; Naceva, Galevski y Kelly, 2020; World Bank 2020a.

La calidad de las interacciones entre padres e hijos desde los primeros años influye enormemente en el aprendizaje de los niños. Como se expone en el Capítulo 1, los padres y cuidadores son los principales responsables de la toma de decisiones en la educación de sus hijos. Sus creencias sobre el propósito de la EIT y sobre cómo deben aprender los niños pueden afectar la aceptación y el diseño de los programas de EIT (Wolf *et al.*, 2019). En conjunto, estos factores ponen de relieve la necesidad de intervenciones que capaciten a los padres para tomar decisiones basadas en evidencias sobre el aprendizaje temprano de sus hijos, que ayuden a los padres a mejorar

la calidad de sus prácticas de crianza y sus interacciones con los niños en el hogar, y que aumenten la participación de los padres con el entorno de aprendizaje formal. Estas intervenciones son eficaces tanto para cambiar los comportamientos de los padres como para promover el desarrollo de los niños en los PIBM (Barrera-Osorio *et al.*, 2020; Britto *et al.*, 2015; Jeong, Pitchik y Yousafzai, 2018). Las consideraciones de diseño y las vías específicas para lograr un impacto varían según el contexto local, y se necesita más investigación sobre las variaciones en las creencias y prácticas de los cuidadores (Kabay, Wolf y Yoshikawa, 2017; Pence y Marfo, 2008; Wadende, Oburu y Morara, 2016) para garantizar que la EIT pueda sustentarse en una clara comprensión de las normas, valores y expectativas locales.

La cantidad y la calidad de los recursos de aprendizaje disponibles en el hogar influyen en la calidad del aprendizaje temprano de los niños. Por ejemplo, en consonancia con la evidencia presentada en los capítulos 1, 2 y 4, un estudio que abarcó 35 países de ingreso bajo, medio y alto descubrió que tener al menos un libro infantil en casa casi duplicaba la probabilidad de que el niño estuviera bien encaminado en lectura, escritura y aritmética, controlando variables como la educación materna y el quintil del índice de riqueza, la edad de los niños, y la zona de residencia (Manu *et al.*, 2019). Sin embargo, muchos niños están creciendo en hogares sin estos recursos de aprendizaje. Es importante señalar que las intervenciones que implican la distribución de materiales de aprendizaje en el hogar tienen un mayor impacto cuando se proporciona un apoyo continuo a los padres y cuidadores para utilizar estos materiales con el fin de promover el desarrollo de sus hijos (Knauer *et al.*, 2020; Saavedra Chanduvi, Aedo Inostroza y Arias Díaz, 2020). Esto se ha vuelto aun más crítico durante la pandemia de COVID-19, ya que se ha pedido a los padres que asuman funciones adicionales para apoyar la continuidad del aprendizaje de los niños pequeños en casa (Cuadro O.6).

Más allá del hogar, los espacios y recursos de aprendizaje deben ampliarse para incluir a la comunidad en general. Los espacios públicos de aprendizaje complementan los entornos de aprendizaje de la escuela y el hogar puesto que aumentan los recursos disponibles para todos los niños. Por ejemplo, una intervención en la Mongolia rural demostró que el acceso a bibliotecas móviles de libros y juguetes ampliaba enormemente los recursos de aprendizaje a los que tenían acceso los niños y tenía un efecto positivo en el desarrollo infantil (World Bank, 2017). Del mismo modo, los parques infantiles cuidadosamente diseñados y centrados en la naturaleza y los espacios verdes de los barrios también tienen efectos positivos en el desarrollo de los niños (Carr y Luken, 2014; Flouri, Midouhas y Joshi, 2014). Dando un paso más, los esfuerzos recientes han casado la ciencia del aprendizaje con la planificación urbana y la creación de lugares, recurriendo a espacios públicos comúnmente menos considerados, como las paradas de autobús y las

tiendas de comestibles, como oportunidades para incorporar oportunidades de aprendizaje para los niños (Bustamante *et al.*, 2019; Hadani y Vey, 2020).

Los esfuerzos para mejorar el aprendizaje temprano deben complementarse con esfuerzos para mejorar otros aspectos cruciales del desarrollo infantil como la salud, la nutrición, la protección infantil y la protección social. A la hora de apoyar los esfuerzos de los padres y otros cuidadores para promover el desarrollo infantil temprano, es importante tratar el desarrollo infantil de forma holística (Richter *et al.*, 2017). De hecho, el desarrollo saludable de los niños es un determinante clave de su aprendizaje, tanto en la primera infancia como después. Por ejemplo, las intervenciones en materia de nutrición y salud, como la administración de suplementos de micronutrientes, tienen efectos positivos en el aprendizaje de los niños (Galasso y Wagstaff, 2019; Richter *et al.*, 2017). Las intervenciones de protección infantil pueden reducir la incidencia del maltrato infantil (Mikton y Butchart, 2009), y los programas de transferencia de efectivo pueden aliviar las limitaciones de los hogares y, por lo tanto, tener también un efecto positivo en el desarrollo infantil temprano (Nandi *et al.*, 2017). En Indonesia, por ejemplo, varias entidades gubernamentales y organizaciones no gubernamentales colaboran para llevar a cabo programas de educación para padres, que abarcan muchas zonas del país. El Ministerio de Salud difunde información sobre prácticas de vacunación, salud y seguridad, y las oficinas sanitarias de los distritos ofrecen clases impartidas por auxiliares y otros profesionales especializados a grupos de padres (Tomlinson y Andina, 2015). El Ministerio de Educación y Cultura concede subvenciones a los programas preescolares que presenten propuestas satisfactorias para crear programas de educación para padres, y los programas que reciben la subvención deben exigir que los padres lleven a sus hijos e interactúen con ellos durante la clase (World Bank, 2018a).

Muchos niños de los PIBM están expuestos a múltiples factores de riesgo que no pueden abordarse con una única intervención y, por ello, se necesitan intervenciones multifactoriales o multisectoriales. Añadir una intervención de apoyo a los padres para un programa de transferencia de efectivo puede tener efectos potencialmente aditivos en el desarrollo infantil, ya que juntos potencian tanto los ingresos de los hogares como la educación de los padres sobre el desarrollo infantil (Fernald *et al.*, 2017). Por ejemplo, en el programa Head Start de Estados Unidos, la combinación de múltiples componentes del programa como la participación de los padres, las revisiones médicas, las comidas nutritivas y los servicios de aprendizaje temprano, contribuyó a mejorar el desarrollo socioemocional, cognitivo y físico de los niños. Además, los niños participantes tenían un 93 % menos de probabilidades de ser retirados de su entorno familiar y colocados en hogares de acogida (Aikens *et al.*, 2013; Klein, Fries y Emmons, 2017; Lee *et al.*, 2013; US Department of Health and Human Services, 2010). Otro beneficio de adoptar un enfoque multisectorial es la ampliación del

número de plataformas existentes, como los programas comunitarios y las redes de seguridad social, que pueden aprovecharse para llegar de forma eficaz y sostenible a las poblaciones más vulnerables y difíciles de alcanzar. Por ejemplo, la estrategia Primero la Infancia de Perú incluye paquetes integrados de servicios para mujeres embarazadas y niños de cero a cinco años en los sectores de la salud, la educación y los servicios sociales — como visitas prenatales, visitas a domicilio para el apoyo a los padres y la nutrición, transferencias de efectivo, y preescolar—, algunos de los cuales son universales, mientras que otros están dirigidos en función de las necesidades (Peru, Ministry of Social Development and Inclusion, 2016).

## CONCLUSIÓN

La expansión de la EIT en los PIBM representa una oportunidad para que los países aborden la pobreza de aprendizaje y la desigualdad, y construyan capital humano para el futuro. El acceso a la EIT se ha ampliado espectacularmente en todas las regiones y niveles de ingreso en los últimos 20 años, y se está acelerando rápidamente. Esta inversión en EIT es muy prometedora para el aprendizaje: no hay ningún otro momento de la vida en el que el cerebro sea tan sensible a las oportunidades de aprendizaje, con el potencial de que las inversiones produzcan beneficios para toda la vida.

La EIT conduce al aprendizaje si es de calidad suficiente; el ritmo de expansión de la EIT, por tanto, debe estar condicionado por la velocidad a la que pueda garantizarse un nivel mínimo de calidad. La rápida ampliación del acceso a la EIT en los PIBM en las últimas décadas ha demostrado que la calidad puede ser más difícil de conseguir a escala, y que la calidad puede disminuir a medida que se amplían los sistemas. Para que las inversiones en EIT produzcan beneficios, la expansión de la EIT debe llevarse a cabo prestando especial atención a la calidad y realizando las inversiones correspondientes para fomentar el aprendizaje de los niños. En el mejor de los casos, aumentar el acceso sin hacer el debido hincapié en la calidad es un uso ineficaz de recursos limitados; en el peor, puede socavar el desarrollo de los niños. Así pues, el acceso a la EIT debería ampliarse solo hasta el punto en que pueda garantizarse la calidad.

Muchos países tienen ahora una oportunidad única para establecer una EIT de calidad mientras el acceso es todavía relativamente bajo, y para crear sistemas que puedan garantizar la calidad a medida que crece el acceso a la EIT. Hacerlo bien desde el principio —tanto en los primeros años de vida de los niños como en los primeros años de creación de un sistema de EIT— es más fácil que solucionar los problemas más tarde. Las estrategias de los países para la expansión de una EIT de calidad deben

dar prioridad a los niños de hogares desfavorecidos desde el principio y, a medida que las tasas de cobertura de los países aumenten, se podrán introducir enfoques especializados para llegar a los niños más vulnerables que sigan excluidos y apoyar mejor su aprendizaje.

Los países deben dar prioridad a las inversiones que promuevan el aprendizaje infantil. Los esfuerzos para ampliar la EIT deben equilibrar un fuerte enfoque en un nivel mínimo de calidad en los diferentes elementos de la EIT con un plan a largo plazo para lograr un aprendizaje temprano de calidad sostenible a escala. Los países deben trabajar simultáneamente en la articulación de los objetivos a largo plazo del sistema y la estrategia de la EIT mientras priorizan inversiones a corto plazo para impulsar la calidad en las aulas, incluida la mejora de la capacidad del personal de EIT existente, la adopción de una pedagogía adecuada a la edad y la garantía de espacios de aprendizaje seguros y estimulantes. Para ser eficaces, las intervenciones para impulsar el aprendizaje infantil no tienen por qué ser muy caras ni complejas, pero deben basarse en el conocimiento de qué y cómo aprenden los niños pequeños.

Aunque las experiencias de los países varían, la creación de sistemas que ofrezcan un aprendizaje temprano de calidad requiere tiempo y planificación, múltiples inversiones y muchos ajustes a través de la iteración y la adaptación. La planificación y los objetivos nacionales claros y viables son necesarios para un uso más eficaz y equitativo de las inversiones en EIT a corto, medio, y largo plazo. Los sistemas de información pueden ayudar a los países a diagnosticar las condiciones en el terreno y a identificar los cuellos de botella que impiden mejorar el aprendizaje infantil, lo que puede ser útil para adaptar las intervenciones y las políticas mediante procesos de retroalimentación, así como para definir qué inversiones priorizar y cuáles desplegar a lo largo del tiempo. Lograr un aprendizaje temprano sostenible y de calidad a escala requiere recursos públicos suficientes, invertidos en la gama de elementos de la EIT analizados en este volumen, y dar prioridad a un nivel mínimo de calidad en todos los elementos al tiempo que se crea un plan a largo plazo para mejorar con el tiempo.

La EIT no basta por sí sola para promover el aprendizaje temprano. Se necesitan inversiones complementarias en el entorno familiar y en otros factores que influyen en el aprendizaje temprano fuera de la escuela, especialmente para los niños más desfavorecidos. Las políticas para impulsar el aprendizaje temprano de calidad en la EIT deben ir acompañadas de programas que apoyen a los padres y cuidadores, así como de programas que aborden el desarrollo integral del niño a través de la salud, la nutrición, y la protección. Al reforzar y comprometerse con los numerosos sistemas que afectan a los niños pequeños más allá del entorno de aprendizaje formal, los sistemas educativos pueden ser más eficaces, equitativos y resilientes a la hora de ofrecer calidad en los primeros años.



## ANEXO OA: PARTICIPACIÓN DEL SECTOR NO ESTATAL EN LA EIT

El sector no estatal comprende una serie de actores diferentes dedicados a la prestación directa de servicios y a los servicios auxiliares, incluidos los centros de EIT con ánimo de lucro (formales e informales), las organizaciones no gubernamentales, los proveedores confesionales, los modelos comunitarios, las cooperativas de padres y los programas apoyados por los empleadores (Tabla OA.1).

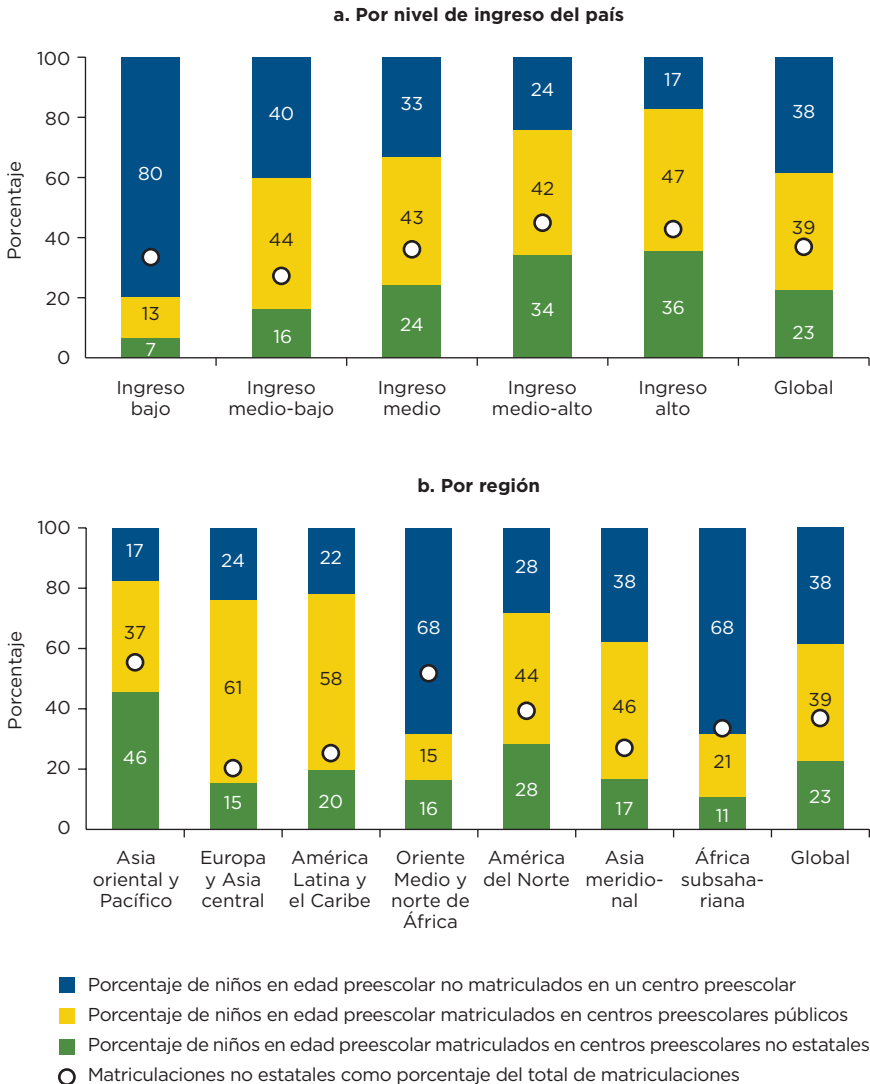
**Tabla OA.1 Tipos de proveedores del sector no estatal**

Tipo de proveedor	Descripción
<b>Proveedores formales con ánimo de lucro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centros preescolares de gestión privada; abarcan desde los servicios de gama alta a los de bajo costo</li> <li>A menudo proveedores únicos, algunas cadenas</li> <li>Autónomos o adscritos a una escuela primaria</li> </ul>
<b>Proveedores informales con ánimo de lucro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centros preescolares de gestión privada; abarcan desde los servicios de gama alta a los de bajo costo</li> <li>A menudo proveedores únicos, algunas cadenas</li> <li>Autónomos o adscritos a una escuela primaria</li> </ul>
<b>Modelos comunitarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestionada por la comunidad, normalmente con el apoyo de una ONG o del gobierno</li> <li>Autónomo o adjunto a una escuela primaria</li> <li><i>A menudo se solapa con proveedores confesionales o de ONG</i></li> </ul>
<b>Proveedores confesionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alguna afiliación con una institución religiosa o fe</li> <li><i>A menudo se solapa con los proveedores comunitarios</i></li> </ul>
<b>Proveedores ONG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Servicios apoyados por ONG o gestionados por ONG</li> <li><i>A menudo se solapan con proveedores comunitarios o confesionales</i></li> </ul>
<b>Cooperativas de padres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se centran en la propiedad y las contribuciones de los padres</li> <li>Pueden ser facilitadas por movimientos y políticas o producirse de forma orgánica</li> </ul>
<b>Programas apoyados por el empleador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A menudo con la intención de proporcionar a los padres servicios de guardería</li> <li>Varios modelos incluyen centros de cuidado infantil <i>in situ</i> (establecidas o contratadas), asociaciones con otras empresas, plazas reservadas o subsidios</li> </ul>

**Fuente:** Devercelli y Beaton-Day, 2020.

**Nota:** ONG = organización no gubernamental.

**Figura OA.1 Porcentaje de niños en edad preescolar por tipo de inscripción (2019)**



La matriculación de proveedores no estatales de EIT varía según la región (Figura OA.1), aunque, en muchos países, las cifras oficiales probablemente subestimen el alcance debido a los altos grados de informalidad

y a los proveedores no registrados. La provisión de EIT por parte de proveedores privados de bajo costo está aumentando en las zonas urbanas. Por ejemplo, una encuesta realizada a 4,407 familias trabajadoras en condiciones de pobreza de ocho ciudades de la India reveló que el 90 % de sus hijos de cuatro y cinco años asistían a la EIT en una escuela privada asequible (Irfan *et al.*, 2017). En las zonas rurales de más difícil acceso, las condiciones del mercado son menos propicias para los proveedores privados de bajo costo; sin embargo, muchos grupos comunitarios y de organizaciones no gubernamentales prestan servicios preescolares (por ejemplo, el programa preescolar comunitario del Centro de Recursos para Madrasas de la Fundación Aga Khan, que funciona en Kenia, Tanzania y Uganda, o los Laboratorios Lúdicos BRAC que operan en Bangladesh y Tanzania).

## NOTAS

1. La pobreza de aprendizaje significa ser incapaz de leer y comprender un texto sencillo a la edad de 10 años. Este indicador reúne los indicadores de escolarización y de aprendizaje: comienza con la proporción de niños que no han alcanzado un dominio mínimo de la lectura —medido en las escuelas— y se ajusta por la proporción de niños que no están escolarizados —y se supone que no son capaces de leer de forma competente— (World Bank 2019).
2. Por ejemplo, en casi 40 PIBM, las tasas de matriculación en el primer grado son un 30 % superiores al número de niños en edad de cursar el primer grado, en gran parte debido a la repetición en el primer grado (Crouch y Merseeth, 2017).
3. Otras intervenciones cruciales para apoyar el desarrollo del capital humano durante la primera infancia incluyen la salud, la nutrición y la protección contra el estrés.
4. La EIT incluye programas basados en centros que se imparten en centros preescolares, jardines de infancia, centros de cuidado infantil y centros comunitarios. Estos programas pueden ser públicos, privados o comunitarios, y pueden abarcar desde un año justo antes del inicio de la escuela primaria hasta tres años a partir de los tres años de edad.
5. Motivados por los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en las dos últimas décadas muchos países ampliaron rápidamente la matriculación en la educación básica. Sin embargo, esta expansión vino acompañada de un estancamiento o una reducción de los aprendizajes porque los sistemas no estaban equipados para recibir a los nuevos alumnos y garantizar la calidad (World Bank, 2018b).
6. En este volumen, el *aprendizaje* abarca el desarrollo holístico del niño y su bienestar, que son condiciones necesarias para el aprendizaje.

7. En su informe *Smart Buys*, el Grupo Asesor sobre Pruebas de la Educación Mundial, coorganizado por el Banco Mundial y la Oficina de Asuntos Exteriores, la Commonwealth y Desarrollo del Reino Unido, respaldó la EIT como una Buena Compra dado que existen evidencias fehacientes de que estas intervenciones son costo-efectivas (GEEAP, 2020).
8. La prestación de servicios de EIT varía mucho en todo el mundo. En los países en los que la EIT es competencia de más de un sistema, a veces los servicios se dividen en función de la edad de los niños: el sistema de educación y atención a la primera infancia presta servicios a los niños más pequeños (por ejemplo, de tres a cuatro años), mientras que el año inmediatamente anterior a la escuela primaria (de cinco a seis años) lo presta el sistema educativo local. En otros casos, ambos sistemas prestan servicios a los niños de tres a seis años en paralelo.
9. La literatura sobre la EIT suele distinguir entre las dimensiones “estructural” y “de proceso” de la calidad. La calidad estructural abarca la calidad de los elementos físicos y otros elementos básicos del aula que son fácil y objetivamente cuantificables como la infraestructura, los materiales y los elementos de juego, así como las normas relacionadas con la proporción de personal por niño y el tamaño de los grupos, entre otras. Las características estructurales pueden influir en la calidad del proceso y acelerar y apoyar el aprendizaje. La calidad del proceso está relacionada con las experiencias cotidianas de los niños e implica los aspectos sociales, emocionales e instructivos de la experiencia de los niños en el aula, incluidas las interacciones diarias que los niños tienen con sus docentes, sus compañeros y su entorno (Vandell *et al.*, 2010). Sin embargo, estas dimensiones de la calidad de la EIT son difíciles de medir, son menos visibles para los responsables de la toma de decisiones y pueden ser difíciles de mejorar, lo que puede ayudar a explicar por qué las estrategias de los países para mejorar la calidad de la EIT a menudo se centran demasiado en los insumos o los aspectos estructurales de los entornos de la EIT (por ejemplo, la infraestructura, los estándares de servicio).
10. Información procedente de la base de datos *Systems Approach for Better Education Results-Early Childhood Development (SABER-ECD)*, <https://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&pd=6&sub=0>.
11. Información de la base de datos *SABER-ECD*.
12. Estos retos del personal de la EIT se ven en el contexto de una grave escasez de docentes de EIT en todo el mundo. El 60 % de los niños en edad de EIT del mundo viven en los PIBM, pero solo cuentan con el 32 % de todos los docentes de EIT (UNICEF, 2019). Para alcanzar la meta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de cobertura universal de la EIT para 2030, el mundo necesitará 9.3 millones de nuevos

docentes de EIT, el 90 % de los cuales se necesitarán en los PIBM (UNICEF, 2019).

13. Véase el anexo OA para más detalles sobre la provisión no estatal de EIT.
14. La calidad de la EIT en todo el sistema es difícil de cuantificar debido a la escasez de datos sobre su resultado clave: el aprendizaje infantil. Aunque imperfectos, los indicadores de aprendizaje en los primeros grados podrían arrojar algo de luz sobre el nivel de calidad de la prestación de servicios de la EIT, especialmente en los países con una elevada cobertura de la misma. Por ejemplo, la Evaluación de la Lectura en los Primeros Grados (EGRA, por sus siglas en inglés) mide la fluidez oral y las habilidades básicas de alfabetización entre los alumnos de segundo y tercer grado. Aunque las puntuaciones no captan los efectos aislados de la EIT y puede que no se hayan administrado en la lengua materna o la primera lengua del niño, los indicadores de la EGRA —como la capacidad de leer una sola palabra— reflejan la eficacia del sistema educativo en los primeros años. Por ejemplo, en Liberia, donde la matriculación neta en preescolar es del 59 %, más del 30 % de los alumnos de segundo grado siguen sin poder leer una sola palabra, y en Kenia, donde la matriculación bruta en preescolar es del 78 %, el 23 % de los alumnos de primer grado siguen sin poder leer una sola palabra.
15. Por ejemplo, el costo del Programa Preescolar Perry fue de aproximadamente 13,780 USD por niño y año escolar (en USD de 2017).
16. Véase el Capítulo 3 para una discusión detallada y ejemplos de las estrategias aquí destacadas.
17. Los currículos constituyen la base de qué y cómo se enseña a los niños pequeños, y la pedagogía es la base de cómo los educadores organizan y facilitan la experiencia educativa en las aulas de EIT. Los currículos eficaces de la EIT están culturalmente informados y basados en evidencias, y fomentan la alfabetización emergente y las habilidades matemáticas tempranas, junto con el desarrollo físico y socioemocional en un lenguaje que los niños entienden (véase el Cuadro O.2). Por ejemplo, contar bloques es una forma más eficaz de fomentar la comprensión de los números por parte de los niños que pedirles que resuelvan la ecuación  $2 + 2 = 4$ . Una pedagogía eficaz ayuda a los niños a representar y comunicar sus ideas y a participar en sus formas naturalmente lúdicas de explorar el mundo, y proporciona una mezcla adecuada de desafío cognitivo y oportunidad para la autorregulación. Véase el Capítulo 2 para un análisis de los currículos y la pedagogía eficaces.

## REFERENCIAS

- Aikens, Nikki, Ashley Kopack Klein, Louisa Tarullo y Jerry West (2013). “Getting Ready for Kindergarten: Children’s Progress During Head Start.” FACES 2009 Report, OPRE Report 2013-21a, Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, US Department of Health and Human Services, Washington, DC. <https://eric.ed.gov/?id=ED580354>.
- Anders, Yvonne, Hans-Günther Rossbach, Sabine Weinert, Susanne Ebert, Susanne Kuger, Simone Lehl y Jutta von Maurice (2012). “Home and Preschool Learning Environments and Their Relations to the Development of Early Numeracy Skills.” *Early Childhood Research Quarterly* 27 (2): 231–44. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>.
- Andrews, Matt, Lant Pritchett y Michael Woolcock (2017). *Building State Capability: Evidence, Analysis, Action*. Oxford, RU: Oxford University Press. <https://library.oapen.org/bitstream/id/bb540dab-9bbb-45ea-8ef1-4843b24dd432/624551.pdf>.
- APHRC (African Population and Health Research Center) (2018). *Impact Evaluation of Tayari School Readiness Program in Kenya: Endline Report*. Nairobi: APHRC. [https://aphrc.org/wp-content/uploads/2019/07/Impact\\_Evaluation\\_ECDE\\_Tayari-long-report.pdf](https://aphrc.org/wp-content/uploads/2019/07/Impact_Evaluation_ECDE_Tayari-long-report.pdf).
- Azevedo, João Pedro, Amer Hasan, Diana Goldemberg, Syedah Aroob Iqbal y Koen Geven (2020). “Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates.” Policy Research Working Paper 9284, Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33945>.
- Barrera-Osorio, Felipe, Paul Gertler, Nozomi Nakajima y Harry Anthony Patrinos (2020). “Promoting Parental Involvement in Schools: Evidence from Two Randomized Experiments.” Policy Research Working Paper 9462, World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34729>.
- Berlinski, Samuel y Sebastian Galiani (2007). “The Effect of a Large Expansion of Pre-Primary School Facilities on Preschool Attendance and Maternal Employment.” *Labour Economics* 14 (3): 665–80. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2007.01.003>.
- Berlinski, Samuel y Norbert Schady (2015). “More Bang for the Buck: Investing in Early Childhood Development.” En *The Early Years: Child Well-Being and the Role of Public Policy*, editado por Samuel Berlinski and Norbert Schady, 148–78. Nueva York: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137536495\\_6](https://doi.org/10.1057/9781137536495_6).
- Black, Maureen M., Susan P. Walker, Lia C. H. Fernald, Christopher T. Andersen, Ann M. DiGirolamo, Chunling Lu, Dana C. McCoy, et

- al. (2017). "Early Childhood Development Coming of Age: Science through the Life Course." *Lancet* 389 (10064): 77–90. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7).
- Borzekowski, Dina (2018). "A Quasi-Experiment Examining the Impact of Educational Cartoons on Tanzanian Children." *Journal of Applied Developmental Psychology* 54: 53–59.
- Bouchane, Kathleen, Hirokazu Yoshikawa, Katie Maeve Murphy y Joan Lombardi (2018). "Early Childhood Development and Early Learning for Children in Crisis and Conflict." Documento encargado para el 2019 Global Education Monitoring Report *Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266072>.
- Britto, Pia Rebello, Stephen J. Lye, Kerrie Proulx, Aisha K. Yousafzai, Stephen G. Matthews, Tyler Vaivada, Rafael Perez-Escamilla, et al. (2016). "Nurturing Care: Promoting Early Childhood Development." *Lancet* 389 (10064): 91–102. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3).
- Britto, Pia Rebello, L. Angelica Ponguta, Chin Reyes y Romilla Karnati (2015). *A Systematic Review of Parenting Programmes for Young Children in Low- and Middle-Income Countries*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [https://sites.unicef.org/earlychildhood/files/P\\_Shanker\\_final\\_\\_Systematic\\_Review\\_of\\_Parenting\\_ECD\\_Dec\\_15\\_copy.pdf](https://sites.unicef.org/earlychildhood/files/P_Shanker_final__Systematic_Review_of_Parenting_ECD_Dec_15_copy.pdf).
- Britto, Pia Rebello, Hirokazu Yoshikawa y Kimberly Boller (2011). "Quality of Early Childhood Development Programs in Global Contexts: Rationale for Investment, Conceptual Framework and Implications for Equity." *Social Policy Report* 25 (2): 3–23. <https://eric.ed.gov/?id=ED519240>.
- Burchinal, Margaret, Katherine Magnuson, Douglas Powell y Sandra Soliday Hong (2015). "Early Childcare and Education." En *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, editado por Richard M. Lerner, 1–45. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy406>.
- Bustamante, Andres S., Brenna Hassinger-Das, Kathy Hirsh-Pasek y Roberta M. Golinkoff (2019). "Learning Landscapes: Where the Science of Learning Meets Architectural Design." *Child Development Perspectives* 13 (1): 34–40. <https://doi.org/10.1111/cdep.12309>.
- Carr, Victoria y Eleanor Luken (2014). "Playscapes: A Pedagogical Paradigm for Play and Learning." *International Journal of Play* 3 (1): 69–83. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.871965>.
- Cascio, Elizabeth (2015). "The Promises and Pitfalls of Universal Early Education." *IZA World of Labor*. <https://doi.org/10.15185/izawol.116>.

- Cascio, Elizabeth U. y Diane W. Schanzenbach (2014). "Proposal 1: Expanding Preschool Access for Disadvantaged Children." En *Policies to Address Poverty in America*, editado por Melissa Kearney y Benjamin Harris. Washington, DC: Brookings.
- Chetty, Raj, John N. Friedman, Nathaniel Hilger, Emmanuel Saez, Diane Whitmore Schanzenbach y Danny Yagan (2010). "How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project STAR." Working Paper 16381, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. <https://doi.org/10.3386/w16381>.
- Clarke, Marguerite y Diego Luna-Bazaldúa (2021). *Primer on Large-Scale Assessments of Educational Achievement*. National Assessments of Educational Achievement series. Washington, DC: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35494>.
- Crawford, Michael F. y Sergio Venegas Marin (2021). *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning*. Washington, DC: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/517851626203470278/Loud-and-Clear-Effective-Language-of-Instruction-Policies-For-Learning>.
- Crouch, Luis y Katherine A. Merseth (2017). "Stumbling at the First Step: Efficiency Implications of Poor Performance in the Foundational First Five Years." *PROSPECTS* 47 (3): 175–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9401-1>.
- Cunha, Flavio y James Heckman. 2007. "The Technology of Skill Formation." *American Economic Review* 97 (2): 31–47.
- Currie, Janet. 2001. "Early Childhood Education Programs." *Journal of Economic Perspectives* 15 (2): 213–38. <https://doi.org/10.1257/jep.15.2.213>.
- Devercelli, A. y F. Beaton-Day (2020). *Better Jobs and Brighter Futures: Investing in Childcare to Build Human Capital*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Dore, Rebecca A., Marcia Shirilla, Emily Hopkins, Molly Collins, Molly Scott, Jacob Schatz, Jessica Lawson-Adams, et al. (2019). "Education in the App Store: Using a Mobile Game to Support U.S. Preschoolers' Vocabulary Learning." *Journal of Children and Media* 13 (4): 452–71. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1650788>.
- Duncan, Greg J. y Katherine Magnuson (2013). "Investing in Preschool Programs." *Journal of Economic Perspectives* 27 (2): 109–32.
- Egert, Franziska, Ruben G. Fukkink y Andrea G. Eckhardt (2018). "Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis." *Review of Educational Research* 88 (3): 401–33. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>.



- Engel, Arno, W. Steven Barnett, Yvonne Anders y Miho Taguma (2018). *Norway. Early Childhood Education and Care Policy Review*. París: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway.pdf>.
- Evans, D. K., P. Jakiela y H. A. Knauer (2021). "The Impact of Early Childhood Interventions on Mothers." *Science* 372 (6544): 794–96.
- Fernald, Lia C. H., Rose M. C. Kagawa, Heather A. Knauer, Lourdes Schnaas, Armando Garcia Guerra y Lynnette M. Neufeld (2017). "Promoting Child Development through Group-Based Parent Support within a Cash Transfer Program: Experimental Effects on Children's Outcomes." *Developmental Psychology* 53 (2): 222–36. <https://doi.org/10.1037/dev0000185>.
- Flouri, Eirini, Emily Midouhas y Heather Joshi (2014). "The Role of Urban Neighbourhood Green Space in Children's Emotional and Behavioural Resilience." *Journal of Environmental Psychology* 40 (December): 179–86. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.06.007>.
- Galasso, Emanuela y Adam Wagstaff (2019). "The Aggregate Income Losses from Childhood Stunting and the Returns to a Nutrition Intervention Aimed at Reducing Stunting." *Economics and Human Biology* 34 (August): 225–38. <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2019.01.010>.
- Ganimian, Alejandro J., Karthik Muralidharan y Christopher R. Walters (2021). "Augmenting State Capacity for Child Development: Experimental Evidence from India." Working Paper 28780, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. <https://doi.org/10.3386/w28780>.
- GCPEA (2018). *Education under Attack 2018*. Nueva York: Global Coalition to Protect Education from Attack.
- GEEAP (Global Education Evidence Advisory Panel) (2020). *Cost-Effective Approaches to Improve Global Learning: What Does Recent Evidence Tell Us Are "Smart Buys" for Improving Learning in Low- and Middle-Income Countries?* Washington, DC: Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/719211603835247448/pdf/Cost-Effective-Approaches-to-Improve-Global-Learning-What-Does-Recent-Evidence-Tell-Us-Are-Smart-Buys-for-Improving-Learning-in-Low-and-Middle-Income-Countries.pdf>.
- Griffith, Shayl F., Katherine G. Hanson, Benjamin Rolon-Arroyo y David H. Arnold (2019). "Promoting Early Achievement in Low-Income Preschoolers in the United States with Educational Apps." *Journal of Children and Media* 13 (3): 328–44. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1613246>.
- Hadani, Helen y Jennifer Vey (2020). *Scaling Playful Learning: How Cities Can Reimagine Public Spaces to Support Children and Families*. Washington, DC: Brookings Institution. [https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/09/Scaling-Playful-Learning\\_Hadani-Vey\\_Final.pdf](https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/09/Scaling-Playful-Learning_Hadani-Vey_Final.pdf).

- Hassinger-Das, Brenna, Sarah Brennan, Rebecca A. Dore, Roberta Michnick Golinkoff y Kathy Hirsh-Pasek (2020). "Children and Screens." *Annual Review of Developmental Psychology* 2 (1): 69–92. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-060320-095612>.
- Heckman, James J., Seong Hyeok Moon, Rodrigo Pinto, Peter A. Savelyev y Adam Yavitz (2010). "The Rate of Return to the HighScope Perry Preschool Program." *Journal of Public Economics* 94 (1): 114–28. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001>.
- Holla, Alaka, Magdalena Bendini, Lelys Dinarte y Iva Trako (2021). "Is Investment in Preprimary Education Too Low? Lessons from (Quasi) Experimental Evidence across Countries." Policy Research Working Paper 9723, World Bank, Washington, DC.
- Howes, Carollee, Margaret Burchinal, Robert Pianta, Donna Bryant, Diane Early, Richard Clifford y Oscar Barbarin (2008). "Erratum to 'Ready to Learn? Children's Pre-Academic Achievement in Pre-Kinder-garten Programs.'" *Early Childhood Research Quarterly* 23 (3): 429–30. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.08.001>.
- Irfan, Ahmed, Ashish Karamchandani, Akshay Kohli y Vikram Jain (2017). "The Preschool Promise: The Opportunity to Transform Learning Outcomes for India's Working Poor." FSG Mumbai. <https://www.fsg.org/publications/preschool-promise>.
- Jeong, Joshua, Helen O. Pitchik y Aisha K. Yousafzai (2018). "Stimulation Interventions and Parenting in Low- and Middle-Income Countries: A Meta-Analysis." *Pediatrics* 141 (4): e20173510. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-3510>.
- Johnson, R. C. y C. K. Jackson (2019). "Reducing Inequality through Dynamic Complementarity: Evidence from Head Start and Public School Spending." *American Economic Journal: Economic Policy* 11 (4): 310–49.
- Kabay, Sarah, Sharon Wolf y Hirokazu Yoshikawa (2017). "'So That His Mind Will Open': Parental Perceptions of Early Childhood Education in Urbanizing Ghana." *International Journal of Educational Development* 57 (November): 44–53. <https://doi.org/10.1016/j.ijedu-dev.2017.08.013>.
- Kearney, Melissa S. y Phillip B. Levine (2019). "Early Childhood Education by Television: Lessons from Sesame Street." *American Economic Journal: Applied Economics* 11 (1): 318–50.
- Kelly, Melissa (2021). "Early Learning Partnership Case Studies." Sin publicar, Banco Mundial, Washington, DC.
- Kim, Janice, Mesele Araya, Chanie Ejigu, Belay Hagos, Pauline Rose y Tassew Woldehanna (2020). "The Implications of COVID-19 on Early Learning Continuity in Ethiopia: Perspectives of Parents and Caregivers." Research and Policy Paper 20/11, REAL Centre, Universidad de Cambridge, Cambridge, RU. <https://www.educ.cam.ac.uk/centres/>

- real/publications/Covid-19%20and%20Early%20Years%20Education%20in%20Ethiopia.pdf.
- Klein, Sacha, Lauren Fries y Mary M. Emmons (2017). "Early Care and Education Arrangements and Young Children's Risk of Foster Placement: Findings from a National Child Welfare Sample." *Children and Youth Services Review* 83 (2017): 168–78. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740917303195>.
- Knauer, Heather A., Pamela Jakiela, Owen Ozier, Frances Aboud y Lia C. H. Fernald (2020). "Enhancing Young Children's Language Acquisition through Parent-Child Book-Sharing: A Randomized Trial in Rural Kenya." *Early Childhood Research Quarterly* 50: 179–90. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.002>.
- Knudsen, E. I. 2004. "Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behavior." *Journal of Cognitive Neuroscience* 16 (8): 1412–25. <https://doi.org/10.1162/0898929042304796>.
- Lee, RaeHyuck, Fuhua Zhai, Wen-Jui Han, Jeanne Brooks-Gunn y Jane Waldfogel (2013). "Head Start and Children's Nutrition, Weight, and Health Care Receipt." *Early Childhood Research Quarterly* 28 (4). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3810984/>.
- Lopez Boo, Florencia, Jere R. Behrman y Claudia Vazquez (2020). *Economic Costs of Preprimary Program Reductions due to COVID-19 Pandemic*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Economic-Costs-of-Preprimary-Program-Reductions-due-to-COVID-19-Pandemic.pdf>.
- Madigan, Sheri, Dillon Browne, Nicole Racine, Camille Mori y Suzanne Tough (2019). "Association between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test." *JAMA Pediatrics* 173 (3): 244–50. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>.
- Magnuson, Katherine A., Christopher Ruhm y Jane Waldfogel (2007). "Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance?" *Economics of Education Review* 26 (1): 33–51. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.09.008>.
- Manu, Alexander, Fernanda Ewerling, Aluisio J. D. Barros y Cesar G. Victora (2019). "Association between Availability of Children's Book and the Literacy-Numeracy Skills of Children Aged 36 to 59 Months: Secondary Analysis of the UNICEF Multiple-Indicator Cluster Surveys Covering 35 Countries." *Journal of Global Health* 9 (1): 010403. <https://doi.org/10.7189/jogh.09.010403>.
- Mares, Marie-Louise y Zhongdang Pan (2013). "Effects of Sesame Street: A Meta-Analysis of Children's Learning in 15 Countries." *Journal of Applied Developmental Psychology* 34 (3): 140–51. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.01.001>.



- Nandi, Arindam, Sonia Bhalotra, Anil B. Deolalikar y Ramanan Laxminarayan (2017). "The Human Capital and Productivity Benefits of Early Childhood Nutritional Interventions." En *Disease Control Priorities, Third Edition (Volume 8): Child and Adolescent Health and Development*, editado por Donald A. P. Bundy, Nilanthi de Silva, Susan Horton, Dean T. Jamison y George C. Patton. Washington, DC: Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0423-6>.
- Naudeau, Sophie, Naoko Kataoka, Alexandria Valerio, Michelle Neuman y Leslie Kennedy Elder (2011). *Investing in Young Children: An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2525>.
- Neuman, Michelle J. y Amanda E. Devercelli (2013). "What Matters Most for Early Childhood Development: A Framework Paper." *Systems Approach for Better Education Results (SABER) Working Paper Series 5*, World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20174>.
- Oberhuemer, Pamela, Inge Schreyer y Michelle J. Neuman (2010). *Professionals in Early Childhood Education and Care Systems: European Profiles and Perspectives*. Opladen, Alemania: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddznx2>.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. París: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/startings-strongiiearlychildhoodeducationandcare.htm>.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. París: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm>.
- OECD (2018). *Starting Strong: Engaging Young Children*. París: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264085145-en.pdf?expires=1613074080&id=id&accname=guest&checksum=3321CC7CA46E6DE7910C49116DECE74C>.
- Pardo, Marcela y Cynthia Adlerstein (2016). "Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe." Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>.
- Pence, Alan R. y Kofi Marfo (2008). "Early Childhood Development in Africa: Interrogating Constraints of Prevailing Knowledge Bases." *International Journal of Psychology* 43 (2): 78–87. <https://doi.org/10.1080/00207590701859143>.
- Perlman, Michal, Olesya Falenchuk, Brooke Fletcher, Evelyn McMullen, Joseph Beyene y Prakesh S. Shah (2016). "A Systematic Review and

- Meta-Analysis of a Measure of Staff/Child Interaction Quality (the Classroom Assessment Scoring System) in Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes.” Editado por Jacobus P. van Wouwe. *PLOS ONE* 11 (12): e0167660. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167660>.
- Peru, Ministry of Social Development and Inclusion (2016). Aprueban los Lineamientos “Primero la Infancia,” en el marco de la Política de desarrollo e inclusión social DECRETO SUPREMO N° 010-2016-MIDIS. [http://www.midis.gob.pe/wp-content/uploads/2019/08/DS\\_N\\_010-2016-MIDISv2.pdf](http://www.midis.gob.pe/wp-content/uploads/2019/08/DS_N_010-2016-MIDISv2.pdf).
- Phillips, Deborah A., Mark W. Lipsey, Kenneth A. Dodge, Ron Haskins, Daphna Bassok, Margaret R. Burchinal, Greg J. Duncan, Mark Dynarski, Katherine A. Magnuson y Christina Weiland (2017). “Puzzling It Out: The Current State of Scientific Knowledge on Pre-Kindergarten Effects. A Consensus Statement.” Brookings, Washington, DC. <https://www.brookings.edu/research/puzzling-it-out-the-current-state-of-scientific-knowledge-on-pre-kindergarten-effects/>.
- Pianta, Robert, Bridget Hamre, Jason Downer, Margaret Burchinal, Amanda Williford, Jennifer LoCasale-Crouch, Carollee Howes, Karen La Paro y Catherine Scott-Little (2017). “Early Childhood Professional Development: Coaching and Coursework Effects on Indicators of Children’s School Readiness.” *Early Education and Development* 28 (8): 956–75. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1319783>.
- Rao, Nirmala, Jin Sun, Eva Chen y Patrick Ip (2017). “Effectiveness of Early Childhood Interventions in Promoting Cognitive Development in Developing Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis.” *Hong Kong Journal of Paediatrics* 22 (1): 14–25. <http://www.hkjpgaed.org/pdf/2017;22; 14-25.pdf>.
- Rao, Nirmala, Jin Sun, Jessie M. S. Wong, Brendan Weekes, Patrick Ip, Sheldon Shaeffer, Mary Young, Mark Bray, Eva Chen y Diana Lee (2014). *Early Childhood Development and Cognitive Development in Developing Countries: A Rigorous Literature Review*. Londres: Department for International Development. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/ECD%202014%20Rao%20report.pdf?ver=2014-10-02-145634-017>.
- Richards, Melissa N. y Sandra L. Calvert (2017). “Media Characters, Parasocial Relationships, and the Social Aspects of Children’s Learning across Media Platforms.” En *Media Exposure during Infancy and Early Childhood*, editado por Rachel Barr and Deborah Nichols Linebarger, 141–63. Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-45102-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-45102-2_9).
- Richter, Linda M., Bernadette Daelmans, Joan Lombardi, Jody Heymann, Florencia Lopez Boo, Jere R. Behrman, Chunling Lu, et al. (2017).



- “Investing in the Foundation of Sustainable Development: Pathways to Scale Up for Early Childhood Development.” *Lancet* 389 (10064): 103–18. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31698-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31698-1).
- Saavedra Chanduvi, Jaime, Mario Cristian Aedo Inostroza y Omar S. Arias Diaz (2020). *Realizing the Future of Learning: From Learning Poverty to Learning for Everyone, Everywhere*. Washington, DC: Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/250981606928190510/Realizing-the-Future-of-Learning-From-Learning-Poverty-to-Learning-for-Everyone-Everywhere>.
- Schweinhart, L. J., J. Montie, Z. Xiang, W. S. Barnett, C. R. Belfield y M. Nores. 2005. *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Sondheimer, Rachel Milstein y Donald P. Green (2010). “Using Experiments to Estimate the Effects of Education on Voter Turnout.” *American Journal of Political Science* 54 (1): 174–89. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5907.2009.00425.x>.
- Spier, Elizabeth, Kevin Kamto, Adria Molotsky, Azizur Rahman, Najmul Hossain, Zannatun Nahar y Hosneara Khondker (2019). *Bangladesh Early Years Preschool Program Impact Evaluation Midline Results*. Washington, DC: American Institutes for Research; Londres: Save the Children. <https://idela-network.org/resource/bangladesh-early-years-preschool-program-impact-evaluation-midline-results/>.
- Tomlinson, Heather Biggar y Syifa Andina (2015). *Parenting Education in Indonesia: Review and Recommendations to Strengthen Programs and Systems*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0621-6>.
- UIS (Instituto de Estadística de la UNESCO) (2019). Education (database). <http://data.uis.unesco.org/>.
- UIS (Instituto de Estadística de la UNESCO). Education (database). <http://data.uis.unesco.org/>.
- UNICEF (2019). *A World Ready to Learn*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://data.unicef.org/resources/a-world-ready-to-learn-report/>.
- US Department of Health and Human Services (2010). *Head Start Impact Study. Final Report*. Washington, DC: US Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.
- Vandell, Deborah Lowe, Jay Belsky, Margaret Burchinal, Laurence Steinberg, Nathan Vandergrift y NICHD Early Child Care Research Network (2010). “Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development: Age 15 Follow-Up.” *Child Development* 81 (3): 737–56. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>.

- Von Suchodoletz, Antje, D. Susie Lee, Bharanthy Premachandra y Hirokazu Yoshikawa (2017). "Associations among Quality Indicators in Early Childhood Education and Care (ECEC) and Relations with Child Development and Learning: A Meta-Analysis." Background document to "Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care." OECD Publishing, París. <http://www.oecd.org/education/school/ECEC-meta-analysis-studies.pdf>.
- Votruba-Drzal, Elizabeth, Rebekah Levine Coley, Amanda S. Koury y Portia Miller (2013). "Center-Based Child Care and Cognitive Skills Development: Importance of Timing and Household Resources." *Journal of Educational Psychology* 105 (3): 821–38. <https://doi.org/10.1037/a0032951>.
- Wadende, Pamela, Paul O. Oburu y Abel Morara (2016). "African Indigenous Care-Giving Practices: Stimulating Early Childhood Development and Education in Kenya." *South African Journal of Childhood Education* 6 (2): 7. <https://doi.org/10.4102/sajce.v6i2.446>.
- Weiland, Christina, Meghan McCormick, Shira Mattera, Michelle Maier y Pamela Morris (2018). "Preschool Curricula and Professional Development Features for Getting to High-Quality Implementation at Scale: A Comparative Review across Five Trials." *AERA Open* 4 (1): 233285841875773. <https://doi.org/10.1177/2332858418757735>.
- Whitebread, David y S. Yesmin (2021). "Factors Contributing to the Effectiveness of Preschool PlayLabs in Bangladesh, Tanzania and Uganda." Ponencia presentada en la Conferencia Europea sobre Investigación Educativa en la Primera Infancia (EECERA), Zagreb, 29 de agosto-21 de septiembre.
- Wolf, Sharon, J. Lawrence Aber, Jere R. Behrman y Edward Tsinigo (2019). "Experimental Impacts of the 'Quality Preschool for Ghana' Interventions on Teacher Professional Well-Being, Classroom Quality, and Children's School Readiness." *Journal of Research on Educational Effectiveness* 12 (1): 10–37. <https://doi.org/10.1080/19345747.2018.1517199>.
- Wolf, Sharon, Edward Tsinigo, Jere R. Behrman, Laurence J. Aber y Alix Bonarget (2017). "Developing and Testing Supply- and Demand-Side Interventions to Improve Kindergarten Educational Quality in Ghana." World Bank Group, Washington, DC.
- Wong, Jessie M. S. y Nirmala Rao (2015). "The Evolution of Early Childhood Education Policy in Hong Kong." *International Journal of Child Care and Education Policy* 9 (1): 3. <https://doi.org/10.1007/s40723-015-0006-y>.
- World Bank (2013). "Republic of Uzbekistan—Improving Early Childhood Care and Education." World Bank Group, Washington, DC.



- World Bank (2017). "Pre-Primary Education in Mongolia: Access, Quality of Service Delivery, & Child Development Outcomes." Banco Mundial, Washington, DC. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/481101490364915103/pdf/113752-WP-PUBLIC-P152905-QualityJanWithExecMarchclean.pdf>.
- World Bank (2018a). *Growing Smarter: Learning and Equitable Development in East Asia and Pacific. World Bank East Asia and Pacific Regional Report*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29365>.
- World Bank (2018b). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340>.
- World Bank (2019). *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* Washington, DC: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>.
- World Bank (2020a). "15 Ways to Support Young Children and Their Families in the COVID-19 Response." Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33646>.
- World Bank (2020b). "How Countries Are Using Edtech (Including Online Learning, Radio, Television, Texting) to Support Access to Remote Learning during the COVID-19 Pandemic." Banco Mundial, Washington, DC. <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>.
- World Bank (2020c). *Roadmap for Safer and Resilient Schools: Guidance Note 2*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33840>.
- Wright, C. A., C. Mannathoko y M. Pasic (2009). *Child-Friendly Schools*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Wright, John C., Aletha C. Huston, Kimberlee C. Murphy, Michelle St. Peters, Marites Pinon, Ronda Scantlin y Jennifer Kotler (2001). "The Relations of Early Television Viewing to School Readiness and Vocabulary of Children from Low-Income Families: The Early Window Project." *Child Development* 72 (5): 1347–66. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00352>.
- Yoshikawa, Hirokazu, Christina Weiland, Jeanne Brooks-Gunn, Margaret R. Burchinal, Linda M. Espinosa, William T. Gormley, Jens Ludwig, Katherine A. Magnuson, Deborah Phillips y Martha J. Zaslow (2013). "Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool Education." Society for Research in Child Development, Washington, DC. <https://eric.ed.gov/?id=ED579818>.



# 1

## El aprendizaje en la primera infancia

### PANORAMA GENERAL

Los niños nacen para aprender y son los aprendices más capaces del planeta. Las oportunidades de aprendizaje temprano de los niños sientan las bases de su aprendizaje futuro y repercuten en su capacidad para alcanzar su pleno potencial. En este capítulo se describen cinco áreas de conocimiento fundamental que los niños adquieren en los primeros ocho años de vida: (1) lugares, (2) números, (3) objetos, (4) acciones y objetivos de las personas, y (5) interacciones sociales, comunicación y lenguaje. Comprender estas cinco áreas puede ayudarnos a aprovechar la capacidad innata de los niños para aprender rápida y prodigiosamente mucho antes de entrar a la escuela primaria. Este capítulo también examina las habilidades y herramientas de aprendizaje que ayudan a los niños pequeños a aprender, incluidas las funciones ejecutivas, la imaginación, la metacognición y la motivación. Por último, el capítulo analiza los factores que favorecen y dificultan el aprendizaje temprano. En conjunto, estos conocimientos y comprensión pueden servir de base a las políticas que promueven una educación infantil temprana de calidad y fomentan el potencial de los niños para aprender bien.

### INTRODUCCIÓN

Los niños nacen para aprender. Aprenden más rápido, de forma más flexible y económica que cualquier máquina, y generalizan su aprendizaje a nuevas situaciones de forma mucho más eficaz que los productos

---

Este capítulo ha sido escrito por Elizabeth Spelke y Kristin Shutts.

más inteligentes de la informática contemporánea (Lake *et al.*, 2017). El prodigioso aprendizaje de los niños atestigua tanto su predisposición biológica para aprender explorando el mundo y relacionándose con los demás, como su capacidad extremadamente inteligente y adaptable para la exploración y el descubrimiento. Esta capacidad prepara a los niños pequeños para adquirir y utilizar conocimientos durante toda la vida, una condición esencial para una vida productiva y de éxito en todos los países y culturas contemporáneos.

Este capítulo ofrece una visión general del aprendizaje de los niños en los primeros ocho años de vida. Dado que el aprendizaje de los niños se basa en lo que ya saben y en las formas en que adquieren nuevos conocimientos, comprender lo que saben los niños pequeños y cómo aprenden es clave para diseñar y ofrecer una educación infantil temprana (EIT) eficaz. Los capítulos posteriores profundizan en el contenido aquí presentado y lo conectan con la información relacionada con el currículo, la pedagogía, la formación docente, los entornos de aprendizaje, la gestión escolar, y un enfoque sistémico de la EIT. Al igual que los demás capítulos de este libro, el contenido de este capítulo se basa en investigaciones empíricas de diversos campos. En los casos en los que la investigación aún no ha derivado en conclusiones claras, se señalan las limitaciones y las sugerencias para futuras investigaciones.

En las últimas décadas, los conocimientos sobre el aprendizaje de los niños han procedido principalmente de los estudios de la ciencia cognitiva del desarrollo, un campo de investigación que combina métodos y conclusiones de diversas disciplinas como la psicología, la antropología, la lingüística, la biología orgánica y molecular, la neurociencia, la economía, la informática, y la educación. Las conclusiones de este campo se basan en experimentos de laboratorio que sondan las capacidades cognitivas de los niños pequeños, junto con experimentos con animales modelo y máquinas, que sondan los sistemas cerebrales por los que los niños aprenden y los procesos a través de los cuales crecen sus conocimientos. Además, la comprensión del aprendizaje de los niños se beneficia de la investigación de campo en sus hogares y escuelas, utilizando experimentos controlados aleatorios y otros métodos empíricos para evaluar las intervenciones que pretenden mejorar el aprendizaje de los niños en los entornos y en las escalas de tiempo en las que se desarrolla su aprendizaje.

Esta investigación demuestra que el aprendizaje en los primeros años sienta las bases para el aprendizaje subsiguiente. El aprendizaje es posible a todas las edades y todos los niños pueden beneficiarse de una buena educación, pero los niños mayores avanzarán más fácilmente en cursos más avanzados si logran formar cimientos firmes para el aprendizaje durante los primeros años. La ciencia básica del aprendizaje de los niños pequeños arroja luz sobre las condiciones que permiten a todos los niños

construir esos cimientos, independientemente de su nacionalidad, su cultura, o sus ventajas o desventajas materiales y sociales. No se traduce directamente en recetas para los currículos, pero sus conclusiones son una fuente rica de ideas para mejorar la educación en todo el mundo. Estas ideas, a su vez, pueden evaluarse aplicándolas en escuelas seleccionadas al azar y comparando sus repercusiones en el aprendizaje y el desarrollo de los niños en relación con el currículo estándar aplicado en condiciones, por lo demás, comparables. De este modo, la investigación sobre el aprendizaje de los niños proporciona información fundamental tanto para educadores, como para hacedores de políticas.

Este capítulo comienza repasando las investigaciones sobre la prodigiosa capacidad de aprendizaje de los niños. Luego se centra en cinco áreas de conocimiento fundamental en las que los niños pequeños aprenden rápida y espontáneamente, y mediante las que desarrollan una base para el aprendizaje posterior en la escuela: (1) lugares, (2) números, (3) objetos, (4) acciones y objetivos de las personas, y (5) interacciones sociales, comunicación y lenguaje. Tras presentar estas áreas fundamentales de conocimiento, el capítulo se centra en las evidencias relacionadas con las aptitudes y predisposiciones cognitivas más generales que favorecen el aprendizaje de los niños en diversas áreas de contenido, incluidas las funciones ejecutivas que regulan la atención y la planificación de acciones, la imaginación, su capacidad de metacognición y su motivación para aprender. Por último, el capítulo considera los factores que favorecen y dificultan el aprendizaje de los niños pequeños, y destaca cuestiones importantes para futuras investigaciones.

## LOS NIÑOS NACEN PARA APRENDER

Desde que nacen, los niños perciben su entorno y empiezan a aprender sobre él, especialmente mirando y escuchando. Al igual que los animales que deben desplazarse desde el nacimiento y evitar a los depredadores, los recién nacidos perciben dimensiones, movimiento, y objetos. Al igual que los animales que deben aprender características críticas de su entorno desde el nacimiento —por ejemplo, la ubicación de su nido (Gallistel, 1990), el tamaño aproximado de su grupo social (Rugani, Regolin y Vallortigara, 2010) y la apariencia y el comportamiento de los miembros de su familia (Sugita, 2008), y de los objetos (Chiandetti y Vallortigara, 2011; Wood, 2013)—, los recién nacidos perciben la disposición de la superficie (Slater, Mattock y Brown, 1990), el número aproximado de objetos de un conjunto (Izard *et al.*, 2009), los rostros (Mondloch *et al.*, 1999), los patrones de movimiento biológico (Simion Regolin y Bulf, 2008), y las vocalizaciones (Vouloumanos y Werker, 2007).

Los bebés no solo perciben objetos, lugares, y personas desde el nacimiento, sino que también empiezan a aprender sobre estas entidades. En algunos casos, el aprendizaje comienza incluso antes del nacimiento, como demuestra la capacidad de los recién nacidos para detectar, orientarse hacia, e identificar los sonidos de su lengua materna cuando los oyen por primera vez fuera del útero (Mehler *et al.*, 1988), sonidos que su sistema auditivo ha detectado durante los últimos meses de gestación. Pero el aprendizaje se acelera después del nacimiento a medida que los bebés se sumergen en el mundo natural y social. En los primeros meses de vida, los bebés empiezan a distinguir los rostros humanos de los de otras especies (Di Giorgio *et al.*, 2012; Heron-Delaney, Wirth y Pascalis, 2011) y a reconocer a sus cuidadores (Burnham, 1993; Pascalis *et al.*, 1995). Mucho antes de empezar a hablar, los bebés aprenden a distinguir las vocales y las consonantes de su lengua materna de las de lenguas extranjeras (Kuhl, 2004; Werker, 1989), a transformar el flujo del habla en palabras (Saffran, Aslin y Newport, 1996), a descubrir la estructura de las frases (Shi, Werker y Cutler, 2006), y a relacionar las palabras más frecuentes que oyen con las cosas y los acontecimientos a los que se refieren los hablantes (Bergelson y Swingle, 2012).

Además, desde el nacimiento, el aprendizaje de los bebés se ve impulsado por su curiosidad y socialidad inherentes. Los bebés están predispuestos de forma natural a explorar su entorno mirando, escuchando y actuando para aprender sobre el mundo que les rodea (Fantz, 1964; Stahl y Feigenson, 2015). Desde el principio, los bebés se orientan hacia las personas que se relacionan con ellos (Farroni *et al.*, 2002; Meltzoff y Moore, 1977; Meltzoff *et al.*, 2018), y aprenden cosas de los demás antes de poder hacerlas ellos mismos (Liu *et al.*, 2019; Skerry, Carey y Spelke, 2013). A los bebés les interesa especialmente —y se les da bien— aprender de y sobre quienes utilizan lenguaje dirigido a ellos (Fernald, 1985) o canciones (Mehr, Song y Spelke, 2016; Mehr y Spelke, 2018), y los que hablan y se comportan como los miembros de su familia (Kinzler, Dupoux y Spelke, 2007; Liberman, Woodward y Kinzler, 2017). Al final del primer año, los bebés empiezan a interesarse por compartir lo que saben con los demás (Meltzoff, 2007; Tomasello *et al.*, 2005).

El interés inherente de los bebés por explorar y aprender, tanto de su entorno como acerca de él, continúa durante la infancia y después de la misma. Además de estas tendencias tempranas a aprender de los demás y a sentir curiosidad por el mundo, se ha descubierto que los niños pequeños son aprendices especialmente dotados en una serie de áreas específicas del conocimiento. Dado que todo el aprendizaje de los niños en la escuela se basa, en última instancia, en los conocimientos que han adquirido en estas áreas básicas, el capítulo se centra, a continuación, en estas evidencias.

### **Puntos clave**

- Los niños son los aprendices más capaces del planeta.
- El aprendizaje de los niños en los primeros años sienta las bases para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

## **CINCO ÁREAS DE CONOCIMIENTO FUNDAMENTAL**

Los niños poseen un pequeño número de sistemas cognitivos y cerebrales que les ayudan a identificar y pensar sobre aspectos específicos del mundo, como lugares, cosas, y personas. Estas *áreas de conocimiento fundamental* (también conocidas como *sistemas de conocimiento básico*) son evidentes en los bebés humanos, las comparten otros animales, funcionan a lo largo de toda la vida y son comunes a las personas que viven en diversas culturas. Cada área de conocimiento fundamental también ha sido rastreada en los cerebros de animales y humanos adultos, niños, y bebés, donde activa regiones específicas de la corteza cerebral. De este modo, los científicos del desarrollo pueden identificar áreas centrales comunes en diferentes individuos, a diferentes edades, y que viven en diferentes culturas. A medida que los científicos de diversas disciplinas han estudiado las características de estas áreas, sus estudios han revelado al menos cinco áreas de conocimiento fundamental distintas que son esenciales para el aprendizaje de todos los niños. Esta sección analiza estas cinco áreas.

### **El aprendizaje sobre los lugares**

Desde la infancia, los niños son sensibles a la estructura de los lugares que los rodean. Los niños pequeños utilizan esa estructura para conocer los entornos que exploran y los caminos que les llevarán de un lugar a otro. Tanto en la escuela como fuera de ella, los niños también utilizan esa estructura para aprender los diversos símbolos espaciales —desde imágenes hasta mapas y textos escritos— que les presentan mundos más allá de su experiencia inmediata, incluidos lugares lejanos, animales extintos hace mucho tiempo, mitos y microorganismos.

Los bebés no empiezan a dominar la habilidad de caminar hasta el final del primer año. No obstante, los bebés poseen los sistemas cerebrales funcionales que subyacen a la navegación, la memoria espacial, y la planificación de acciones en humanos y otros animales (Spelke y Lee, 2012). Utilizando estos sistemas, los bebés representan los lugares donde

se ocultan los objetos en una disposición espacial amplia (Newcombe y Huttenlocher, 2000), los caminos que recorren (Gergely *et al.*, 1995) y los lugares que constituyen sus objetivos (Hamlin, Hallinan y Woodward, 2008; Liu y Spelke, 2017). Una vez que pueden gatear y caminar, los niños pequeños utilizan la geometría para navegar entre las ubicaciones del entorno (Landau, Gleitman y Spelke, 1981), al igual que otros animales (para una revisión, véase Gallistel, 1990). Estos y otros hallazgos aportan evidencias de la existencia de un sistema cognitivo específico mediante el cual los humanos y otros animales representamos dónde estamos dentro del entorno por el que nos desplazamos.

Los mecanismos que dan lugar a estas representaciones se encuentran entre los mecanismos cognitivos mejor comprendidos de toda la neurociencia (O'Keefe, 2014). Estos mecanismos no solo apoyan el aprendizaje de los niños sobre su entorno inmediato, sino que también son fundamentales para que los niños pequeños aprendan símbolos espaciales como las imágenes (DeLoache *et al.*, 1998), los mapas (Shusterman, Lee y Spelke, 2008; Uttal, 2000), los modelos a escala (DeLoache, 2000), y las líneas numéricas: los símbolos matemáticos más sencillos (Dehaene, 2011; Siegler y Opfer, 2003). Las representaciones espaciales tempranas de los niños les permiten no solo aprender sobre símbolos como las imágenes y los mapas, sino también aprender *acerca de ellos*. Ya a los dos años, los niños pueden aprender la ubicación de un objeto oculto a partir de su ubicación en una imagen (Suddendorf, 2003). A los dos años y medio, aprenden a partir de su ubicación en un mapa geométrico puramente abstracto (Winkler-Rhoades, Carey y Spelke, 2013). Utilizando reglas, una forma de línea numérica, los niños empiezan a dominar la medición. Otros símbolos espaciales apoyan el aprendizaje del alfabeto por parte de los niños (que puede comenzar tan pronto como a los dos o tres años) y su rápida decodificación de secuencias de letras, una habilidad esencial para aprender a leer (Dehaene, 2009). A un nivel fundamental, los estudios sobre el hipocampo, una antigua estructura cortical que es un locus central para la representación espacial, revelan su papel fundamental no solo en la navegación, sino también en la memoria consciente de acontecimientos pasados (Squire *et al.*, 2010), la planificación de acciones (Pfeiffer y Foster, 2013) y el pensamiento, la imaginación y la invención (Gupta *et al.*, 2010; Ullman *et al.*, 2017).

Estas capacidades espaciales tempranas son maleables y se ha demostrado que las actividades que las ejercitan mejoran el aprendizaje de los niños en la escuela. Por ejemplo, la capacidad de los niños para orientarse mediante mapas y para percibir la estructura geométrica en imágenes mejora con la práctica: cuando los niños de cinco años practican estas tareas durante cuatro meses, sus capacidades espaciales mejoran, no solo cuando se les examina durante los tres primeros meses que siguen a la práctica, sino también cuando se les examina un año entero después, sin



oportunidades intermedias de práctica o ensayo adicionales (Dillon *et al.*, 2017). Además, cuando los niños ejercitan estas capacidades en contextos que fomentan el aprendizaje del lenguaje y los símbolos matemáticos, muestran ganancias tanto inmediatas como duraderas en el aprendizaje escolar de las matemáticas (Dean *et al.*, 2021; Dillon *et al.*, 2017; Lauer y Lourenco, 2016; Newcombe, 2010; Wai, Lubinski y Benbow, 2009). Las capacidades espaciales de base biológica de los niños pequeños son recursos que deben alimentarse durante los años preescolares y los primeros años escolares, tanto para amplificar su comprensión intuitiva del mundo, como para mejorar su preparación para el aprendizaje en la escuela.

### **Puntos clave**

- Las capacidades espaciales tempranas apoyan el aprendizaje de los niños sobre su entorno inmediato y el aprendizaje de símbolos espaciales como imágenes, mapas, modelos a escala, el alfabeto y líneas numéricas.
- Las capacidades espaciales de los niños pequeños pueden fomentarse para preparar mejor a los niños para la transición a la escuela.

## **El aprendizaje sobre los números**

Los bebés y los niños son sensibles a los números: las magnitudes relativas de diferentes conjuntos de objetos, las frecuencias relativas de diferentes acontecimientos y las transformaciones en el número que se producen cuando se combinan objetos o acontecimientos. Partiendo de esta sensibilidad, los niños aprenden tanto a elegir entre conjuntos de objetos, como a predecir los resultados de los acontecimientos y a descifrar las operaciones que se encuentran en el centro de las matemáticas de la escuela primaria.

Los humanos y otros animales tienen un sistema específico para representar números aproximados de objetos y acontecimientos: ¿qué arbustos del entorno proporcionan más fresas?, ¿qué campos abiertos son atacados con más frecuencia por los depredadores? (Carey, 2009; Gallistel, 1990). Este sistema está presente y es funcional en los recién nacidos (Coubart *et al.*, 2014; De Hevia *et al.*, 2014; Izard *et al.*, 2009), y se agudiza progresivamente a lo largo de la infancia y la niñez (Halberda y Feigenson, 2008; Starr y Brannon, 2015). Se piensa que este sistema interviene en el aprendizaje de los niños de las propiedades estadísticas del entorno (O'Grady y Xu, 2020), aprendizaje que es fundamental para predecir acontecimientos futuros (Gershman, 2017). Por último, se sabe que apoya las operaciones de aritmética: los bebés y los niños en edad preescolar pueden comparar dos matrices de puntos basándose en la numerosidad (Xu y Spelke, 2000),

pueden relacionar los aumentos de la numerosidad con los aumentos de la longitud de las líneas (Rugani y De Hevia, 2017), y pueden sumar dos matrices de puntos y comparar la suma con una tercera matriz (Barth *et al.*, 2005; Barth *et al.*, 2006; Gilmore, McCarthy y Spelke, 2010). En todos estos aspectos, las capacidades de los niños se parecen a las que utilizan los adultos para estimar la numerosidad sin contar (Barth, Kanwisher y Spelke, 2003; Dehaene 2011; Halberda *et al.*, 2012; Hyde y Spelke, 2009).

Al igual que sus representaciones intuitivas de los lugares, las representaciones intuitivas que tienen los niños del número apoyan su aprendizaje de los símbolos numéricos, incluidas las palabras numéricas que los niños empiezan a recitar a los dos años (Szkudlarek y Brannon, 2017), pero que tardan años en dominar (Wynn, 1990), los símbolos arábigos que muchos niños de todo el mundo dominan a los cuatro o cinco años (Dillon *et al.*, 2017) y las operaciones de la aritmética formal que se enseñan a los niños en la escuela primaria (Gilmore, McCarthy y Spelke, 2007; Halberda, Mazocco y Feigenson, 2008). La capacidad de la percepción de los números por parte de los niños —la finura con la que pueden distinguir dos conjuntos en función de sus numerosidades— está asociada a las capacidades matemáticas formales a lo largo de la vida (Chen y Li, 2014; Halberda *et al.*, 2012). De hecho, las regiones del cerebro que se activan durante las pruebas de habilidad numérica (también conocidas como capacidad numérica) realizadas a niños pequeños también se activan cuando los matemáticos profesionales razonan sobre problemas difíciles de su campo (Amalric y Dehaene, 2016). En los niños de preescolar, la capacidad de sumar dos matrices de puntos y comparar la suma con una tercera matriz, cuando se evalúa cerca del inicio del curso escolar, predice el aprendizaje de las matemáticas escolares según la evaluación del docente al final de ese curso (Gilmore, McCarthy y Spelke, 2010). Una vez que los niños aprenden tanto las palabras numéricas como la notación arábiga, pueden utilizar estos símbolos para realizar operaciones aritméticas simbólicas con una precisión aproximada antes de que se les enseñen algoritmos aritméticos en la escuela (Gilmore, McCarthy y Spelke, 2007, 2010). Todos estos hallazgos sugieren que las concepciones intuitivas de los números que surgen en la infancia sirven de guía para el aprendizaje de las matemáticas escolares por parte de los niños.

Otros estudios demuestran que la capacidad numérica aproximada de los niños mejora con la experiencia. Entre los niños amazónicos que comienzan su educación formal a edades variables, la capacidad numérica aproximada se predice mejor por los años de escolarización que por la edad cronológica (Piazza *et al.*, 2013). Además, tanto los estudios de laboratorio como los de campo muestran que las actividades que ejercitan las habilidades numéricas intuitivas y aproximadas producen una mejora a corto plazo (de cero a tres meses) en el rendimiento de la aritmética simbólica (Dillon

*et al.*, 2017; Hyde, Khanum y Spelke, 2014; Khanum *et al.*, 2016; Park *et al.*, 2016). Cuando estas actividades se producen en contextos que fomentan el lenguaje espacial e introducen símbolos espaciales, producen mejoras más duraderas en el aprendizaje matemático escolar de los niños (Dean *et al.*, 2021). Las capacidades numéricas inherentes a los niños pequeños son recursos que deben cultivarse en la primera infancia.

### **Puntos clave**

- Desde la infancia, la concepción intuitiva que tienen los niños de los números les sirve de guía para su aprendizaje de las matemáticas en la escuela.
- Las actividades adecuadas para ejercitar esa capacidad intuitiva pueden producir mejoras duraderas en el aprendizaje de las matemáticas en la escuela.

## **El aprendizaje sobre los objetos**

Al nacer, los niños detectan objetos y siguen sus movimientos, y utilizan los objetos para guiar el desarrollo de su comprensión de acontecimientos mecánicos y su vinculación con tecnologías de su cultura. El conocimiento temprano de los objetos guía no solo el desarrollo de la comprensión de los niños del mundo físico, sino también su comprensión de los números y la aritmética.

A menudo se dice que el mundo de un bebé es una “confusión burbujeante y floreciente” de experiencia sensoriomotora, una opinión articulada por primera vez por William James. Jean Piaget sostenía, en cambio, que la experiencia sensoriomotora de los bebés está organizada desde el principio, y señaló acertadamente que el conocimiento de los objetos por parte de los niños crece a pasos agigantados durante los dos primeros años de vida. Piaget creía, sin embargo, que los bebés comienzan sin ningún conocimiento de los objetos, el espacio o la causalidad. Contrariamente a las opiniones de James y Piaget, la investigación sobre los bebés humanos, junto con la investigación sobre los animales recién nacidos, aporta evidencias de que los bebés organizan su mundo sensorial en objetos desde el principio. Perciben la profundidad (Adolph, Kaplan y Kretch, 2021; Gibson y Walk, 1960) y utilizan las relaciones de profundidad para percibir dónde acaba un objeto y empieza el siguiente (por ejemplo, el límite entre su pelota y la mano de un padre que la sostiene), la forma sólida de un objeto opaco cuya parte posterior no está a la vista (Kellman, 1984) e, incluso, la existencia continua y la solidez de un objeto que se desplaza parcial o totalmente fuera de la vista detrás de otro objeto (Baillargeon,

1986; Valenza *et al.*, 2006) o queda oculto por la oscuridad (Clifton *et al.*, 1991). Los recién nacidos están preparados para aprender cómo se mueven los objetos cuando están y no están firmemente apoyados, y qué ocurre cuando los objetos caen, chocan, o desaparecen detrás de otros objetos. Desde el nacimiento, los bebés animales perciben objetos, reconocen objetos que están parcial o totalmente ocultos, y razonan sobre los movimientos y las interacciones de los objetos (Chiandetti y Vallortigara, 2011; Regolin y Vallortigara, 1995), al igual que los bebés humanos (para revisión de la evidencia, véase Baillargeon, 1993; Carey, 2009; Kellman y Arterberry, 2006), lo que proporciona evidencias de que las capacidades están presentes al inicio de la experiencia del mundo visible.

Desde estos inicios, los bebés aprenden rápidamente sobre tipos específicos de objetos y su comportamiento a través de su exploración activa (Schulz, 2012; Stahl y Feigenson, 2015; Téglás *et al.*, 2011; Ullman *et al.*, 2017). Los bebés y los niños en edad preescolar aprenden rápidamente a reconocer y clasificar los objetos que les rodean por sus formas y funciones características para la acción humana (para una revisión, véase Rakison y Oakes, 2003). Durante la primera infancia, aprenden a manipular cucharas y martillos (Keen, 2011), a planificar acciones de varios pasos que les permiten alcanzar un objeto que está fuera de su alcance (Claxton, Keen y McCarty, 2003), a apilar un montón de bloques en una torre que no se cae (Chen *et al.*, 2010) y a inferir las propiedades ocultas de un objeto, como su peso, a partir de sus interacciones con otros objetos (Ullman *et al.*, 2017).

Los niños utilizan sus capacidades de rastreo de objetos para inferir cómo cambia el número de objetos de un conjunto cuando se añade o se quita un solo objeto nuevo del conjunto (Izard, Streri y Spelke, 2014), un hito importante para el desarrollo de los conceptos numéricos utilizados en el recuento y en la aritmética de la escuela primaria (Carey, 2009). Los niños en edad preescolar también utilizan su capacidad de categorizar objetos por sus formas y funciones para ampliar sus conceptos numéricos y desarrollar una comprensión intuitiva de la aritmética exacta, por ejemplo, la comprensión de que dos perros y dos gatos se combinan para formar un conjunto de cuatro mascotas (Rosenberg y Feigenson, 2013). Por último, la siguiente sección muestra que los niños pequeños utilizan su conocimiento de los objetos inanimados para mejorar su comprensión de las personas y de sus acciones, intenciones y objetivos.

## **Puntos clave**

- El conocimiento temprano de los objetos orienta la comprensión que los niños van desarrollando del mundo físico, incluidos los números, la aritmética, las herramientas, y las tecnologías de su cultura.

- Fomentar el conocimiento de los objetos ayuda a los niños a desenvolverse en el mundo y mejora la aritmética.

## El aprendizaje de las acciones y los objetivos de las personas

A los tres meses de edad, los bebés son sensibles a las acciones y objetivos de las personas, y su incipiente comprensión de las acciones de los demás sirve de base para el desarrollo de sus propias habilidades motoras y para su comprensión de las intenciones de las personas y sus estados mentales.

Los recién nacidos distinguen los objetos animados de los inanimados (Meltzoff y Moore, 1977), al igual que otros animales (Mascalzoni, Regolin y Vallortigara, 2010). Los bebés perciben los cuerpos y las acciones de las personas a partir de sus movimientos (Bertenthal y Pinto, 1994), e infieren los objetivos y las intenciones que guían esas acciones (Luo y Johnson, 2009). Antes de que los bebés puedan coger y manipular objetos, entienden que otras personas provocan sus propios movimientos y, al moverse, causan cambios en los objetos que manipulan (Liu *et al.*, 2019). A medida que los bebés son capaces de actuar intencionadamente sobre los objetos por sí mismos y llegan a comprender las acciones de los demás, su conocimiento causal aumenta (Muentener y Schulz, 2014). Además, los bebés atribuyen objetivos e intenciones a otras personas que realizan estas acciones e infieren, observando las acciones de los demás, qué objetos y acontecimientos valoran esas personas (Liu *et al.*, 2017; Woodward, 1998).

A lo largo de los años preescolares, la comprensión de los niños sobre sus propias acciones e intenciones y las de los demás crece ampliamente. Llegan a ver a otras personas como capaces de planificar acciones, de abrir una caja, por ejemplo, no por el simple deseo de ver una caja con la tapa abierta, sino por el deseo de acceder al objeto que contiene la caja (Piaget, 1954; Sommerville y Woodward, 2005). También llegan a ver las acciones de otras personas, no como respuestas directas al entorno externo, sino como acciones guiadas por sus creencias sobre el entorno: si una persona expresa el deseo de un objeto y la creencia de que se encuentra dentro de una caja determinada, los niños llegan a esperar que esa persona busque el objeto dentro de esa caja, aunque ellos mismos sepan que el objeto se encuentra en un lugar diferente (Wellman, 2014; Wimmer y Perner, 1983). La propia planificación de las acciones de los niños y su razonamiento sobre sus propios estados mentales se desarrollan a la par que su comprensión de las acciones y los estados mentales de los demás (Comalli *et al.*, 2016). Estos desarrollos son fundamentos críticos para la transición a la escuela de los niños, porque el aprendizaje de los docentes

depende de su capacidad para comprender lo que los docentes pretenden transmitirles.

Desde la infancia y hasta los años preescolares, los niños pequeños también evalúan a otras personas en función de sus acciones. Los niños pequeños prefieren a los individuos que actúan para ayudar (en lugar de perjudicar) a los demás (Hamlin *et al.*, 2013). Además, tanto los niños pequeños como los niños en edad preescolar discriminan a los individuos cuyas acciones violan las normas sociales, incluidos aquellos que actúan de forma poco amable, injusta o poco convencional (Hamlin *et al.*, 2011; Hardecker *et al.*, 2016; Yang *et al.*, 2018). Los niños también son sensibles a los estados mentales de los demás cuando evalúan sus acciones; distinguen entre acciones intencionadamente útiles y perjudiciales (Dunfield y Kuhlmeier, 2010; Vaish, Carpenter y Tomasello, 2010; Woo *et al.*, 2017). Los estudios naturalistas confirman que los niños evalúan a los demás en función de sus acciones: los niños que son más prosociales tienden a ser más populares entre sus compañeros que los niños que muestran menos tendencias prosociales (Greener, 2000; Paulus, 2017).

### **Puntos clave**

- La incipiente comprensión por parte de los niños de las acciones y los objetivos de las personas sirve de base para el desarrollo de las propias habilidades motrices de los niños, y para su comprensión de las intenciones y los estados mentales de las personas.
- La comprensión cada vez más profunda por parte de los niños de sus propias acciones e intenciones y de las de los demás ayuda a los niños a relacionarse con los demás y los prepara para la escuela.

## **El aprendizaje de las interacciones sociales, la comunicación y el lenguaje**

Los niños son sensibles a las relaciones sociales, la comunicación, el lenguaje y los estados mentales de las personas, que constituyen la base de un aprendizaje socialmente guiado, el cual es fundamental para el desarrollo de los conocimientos, las habilidades y los valores de los niños, tanto en casa como en la escuela.

Desde que nacen, los bebés se interesan por otras personas: les atrae mirar las caras (Valenza *et al.*, 1996), atender a las voces por encima de otros sonidos (Vouloumanos y Werker, 2007) y a los gestos por encima de otras acciones (Goldin-Meadow, 2005; Petitto *et al.*, 2004). Los bebés también están predispuestos a imitar los sonidos y gestos de otras personas (Mampe *et al.*, 2009; Meltzoff y Moore, 1977; Meltzoff *et al.*, 2018),

al igual que otros animales (Ferrari *et al.*, 2006; Myowa-Yamakoshi *et al.*, 2004). Los bebés empiezan a aprender los sonidos y las palabras de su lengua escuchando el habla de los demás (véase la sección titulada “Los niños nacen para aprender”). Ya a los tres meses de edad, los bebés aprenden observando las acciones de las personas que les rodean (Liu, Brooks y Spelke, 2019).

El aprendizaje que los niños hacen de los demás se acelera en el segundo año de vida. En primer lugar, los niños empiezan a mostrar una notable capacidad, específica de nuestra especie, de aprender el lenguaje a partir del lenguaje. Aunque los pájaros y los perros *border collie* pueden aprender a asociar palabras habladas a objetos (Pepperberg, 1990; Pillely y Hinzmann, 2014), los niños pequeños pueden aprender el significado de palabras nuevas en ausencia de los objetos a los que se refieren, simplemente observando a dos personas en una conversación (Yuan y Fisher, 2009). Además, los niños pequeños utilizan el habla de otras personas para aprender sobre el mundo: infieren un cambio en el estado del mundo simplemente escuchando el informe de una persona sobre ese cambio (Ganea *et al.*, 2007). Estos cambios dan paso a un período en el que los niños adquieren rápidamente la competencia de aprender de los demás evaluando su competencia y adecuación social como informadores (véase la sección titulada “Habilidades y herramientas de aprendizaje de los niños pequeños”).

Hay evidencia sustantiva que sugiere que todos estos desarrollos están modulados por la experiencia social y lingüística de los niños. Los avances en el razonamiento infantil sobre el conocimiento y la ignorancia se predicen mediante diferencias individuales en el lenguaje que los niños escuchan en casa (Devine y Hughes, 2018). Incluso, el aprendizaje de los niños para categorizar objetos —una habilidad que es fundamental para el uso de herramientas— y su aprendizaje de palabras y símbolos numéricos —un aprendizaje que es fundamental para su preparación para aprender matemáticas en la escuela— se predicen mejor por el número de sustantivos en el lenguaje de los niños (Negen y Sarnecka, 2012; Smith, 2003). Los análisis de las grabaciones del lenguaje que se habla directamente a los niños en casa, o que se habla a otras personas dentro del alcance auditivo de los niños, revelan que el vocabulario de los niños, a su vez, se predice por el número de intercambios conversacionales en los que los niños participan u observan (Romeo *et al.*, 2018; Wang *et al.*, 2020).

La investigación en neurociencia cognitiva del desarrollo revela ricas interacciones entre el desarrollo cognitivo social, el desarrollo del lenguaje, el aprendizaje del uso de símbolos, y el aprendizaje de la lectura (Dehaene, 2009). Las capacidades tempranas para el lenguaje y la planificación, impulsadas por la predisposición a aprender de otros seres sociales, permiten a los adultos alfabetizados participar en el aprendizaje rápido de



nuevos sistemas de escritura (Lake *et al.*, 2017), y preparan a los niños que viven en hogares con libros y familiares que leen con ellos para aprender a leer y escribir en la escuela primaria (Castles, Rastle y Nation, 2018; Duursma, Augustyn y Zuckerman, 2008).

Los alfabetos son sistemas de símbolos utilizados por las personas para comunicar información de un modo que perdura a lo largo del tiempo y la distancia. Para dominar un sistema de escritura alfabética, los niños deben acumular y orquestrar múltiples capacidades que empiezan a surgir en la infancia, incluido su aprendizaje del lenguaje, su sensibilidad a los patrones espaciales y a los símbolos y, especialmente, sus capacidades para dar sentido a las acciones y discernir las intenciones de las personas que se comunican con ellos. A medida que los niños realizan estas tareas, sus mentes y cerebros experimentan cambios cualitativos que fomentan el desarrollo de esta habilidad cognitiva crítica (Dehaene, 2009).

La habilidad que adquieren los niños cuando aprenden a leer llega a potenciar su aprendizaje en todas las áreas del saber, ya que la experiencia de la lectura aumenta el vocabulario, el habla, la escritura y, por supuesto, el conocimiento del mundo de los niños (Castles, Rastle y Nation, 2018).

### **Puntos clave**

- La sensibilidad temprana de los niños a las relaciones sociales, la comunicación, el lenguaje y los estados mentales les ayuda a aprender sobre y de otras personas en sus mundos sociales.
- Los entornos estimulantes fomentan el desarrollo del lenguaje y la alfabetización, que son clave para la preparación escolar y mejoran el aprendizaje en todas las áreas de conocimiento.

## **HABILIDADES Y HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS**

El aprendizaje de los niños en todas las áreas fundamentales del conocimiento depende de un arsenal de habilidades y herramientas generales de aprendizaje que apoyan el vínculo de los niños con el mundo y su aprendizaje sobre él. El aprendizaje de los niños depende de una serie de funciones ejecutivas que regulan su atención y su planificación de la acción. Depende de sus poderes de imaginación que guían su juego y sus simulaciones de acontecimientos reales o posibles. Depende de su capacidad de metacognición, especialmente de su comprensión de lo que ellos y los demás saben y no saben, y de cómo pueden aumentar sus conocimientos



y habilidades. Y depende de la forma en que los entornos de aprendizaje de los niños cultiven su motivación inherente para aprender. Estas habilidades y herramientas pueden mejorarse con las experiencias que pueden proporcionar los hogares y los centros preescolares. Esta sección se centra en estas habilidades cognitivas generales, que son muy relevantes para la capacidad de los niños de prosperar y aprender en la escuela.

## **Funciones ejecutivas: focalización de la atención, planificación y memoria**

Las funciones ejecutivas son fundamentales para que los niños aprendan con eficacia y alcancen sus objetivos. Los niños necesitan ser capaces de centrar su atención, planificar, recordar lo que han hecho antes y cambiar con flexibilidad de una actividad a otra. Las habilidades cognitivas subyacentes a estas capacidades se denominan colectivamente funciones ejecutivas. Se han identificado tres funciones ejecutivas fundamentales que apoyan el aprendizaje de los niños: la inhibición (por ejemplo, resistir impulsos, ignorar distracciones), la memoria de trabajo (por ejemplo, mantener información en mente, jugar con ideas) y la flexibilidad cognitiva (por ejemplo, cambiar de tarea, adaptarse al cambio) (para revisiones, véase Best y Miller, 2010; Carlson, Zelazo y Faja, 2013; Diamond, 2013; Miyake *et al.*, 2000).

Unas mejores habilidades de la función ejecutiva están relacionadas positivamente con la preparación y el rendimiento escolar, y con resultados posteriores en la vida, como el éxito profesional (para una revisión, véase Diamond, 2013). Subyacen de forma crítica a la capacidad de planificar secuencias de acciones —tanto acciones manifiestas como mentales— que son fundamentales para todas las actividades escolares, desde la realización de cálculos mentales hasta la redacción de un párrafo. De hecho, los investigadores han encontrado vínculos entre las habilidades de la función ejecutiva y el aprendizaje de los niños en las áreas fundamentales del conocimiento revisadas en la sección anterior. Los niños con mejores habilidades de función ejecutiva obtienen mejores resultados en las mediciones que sondan sus habilidades matemáticas (Bull, Espy y Wiebe, 2008; Clark, Pritchard y Woodward, 2010; Cragg y Gilmore, 2014; Prager, Sera y Carlson, 2016), su razonamiento social (Eisenberg *et al.*, 2004; Perner y Lang, 1999; Sabbagh *et al.*, 2006) y sus capacidades lingüísticas (Blair y Razza, 2007; Follmer, 2018).

Las funciones ejecutivas son evidentes desde el nacimiento (Dehaene-Lambertz y Spelke, 2015), pero experimentan una rápida mejora durante la primera infancia (para una revisión, véase Carlson, Zelazo y Faja, 2013). Este crecimiento se ve favorecido por la maduración cerebral,

incluida una parte del cerebro denominada córtex prefrontal, que está activa incluso antes del nacimiento. Las habilidades de la función ejecutiva mejoran de forma natural a medida que los niños crecen, pero algunas investigaciones también indican que las funciones ejecutivas pueden mejorarse mediante el entrenamiento directo de habilidades (por ejemplo, juegos de computadora para trabajar memoria de trabajo; Aksayli, Sala y Gobet, 2019) o mediante currículos que hagan hincapié en el desarrollo de habilidades de las funciones ejecutivas (por ejemplo, la formación de docentes para ayudar a los niños a mejorar habilidades de autorregulación; Watts *et al.*, 2018).

Sin embargo, es importante reconocer que la evidencia existente sugiere que los efectos del entrenamiento de la función ejecutiva son a veces limitados (por ejemplo, los niños mejoran en la tarea o habilidad entrenada pero no en otras habilidades; Aksayli, Sala y Gobet, 2019) o inconsistentes a lo largo de las mediciones (por ejemplo, Watts *et al.*, 2018; para revisión y discusión, véase Nesbitt y Farran, 2021). Además, un reciente estudio controlado aleatorizado, longitudinal y de campo a gran escala reveló que uno de los currículos más completos que intenta desarrollar las habilidades de la función ejecutiva de los niños pequeños (“Tools of the Mind”) no es eficaz (Nesbitt y Farran, 2021). En este momento, no está claro qué intervenciones son más eficaces para generar mejoras significativas en las funciones ejecutivas de los niños pequeños.

### **Puntos clave**

- Las funciones ejecutivas ayudan a los niños a centrar su atención, planificar y recordar.
- Los niños con mejores habilidades para las funciones ejecutivas obtienen mejores resultados en las mediciones que sondean sus habilidades matemáticas, su razonamiento social, y sus capacidades lingüísticas.
- Existe la creencia generalizada de que las funciones ejecutivas son maleables, pero, hasta ahora, los esfuerzos por mejorar el autocontrol, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva de los niños han resultado menos fructíferos que los esfuerzos por mejorar sus conocimientos y habilidades en ámbitos cognitivos específicos.

### **La imaginación: impulsar el aprendizaje y las habilidades comunicativas**

La investigación sobre la simulación mental subraya la importancia del juego y otras actividades que estimulan la imaginación de los niños en la EIT. Las simulaciones mentales favorecen las percepciones, los descubrimientos

y la creatividad de los niños. Desempeñan un papel importante en su aprendizaje porque les permiten manipular y ensayar las ideas que se les han presentado, mejorando así el aprendizaje y la memoria del material (Allen, Smith y Tenenbaum, 2020; Piaget, 1952). También apoyan las percepciones, los descubrimientos y la creatividad de los niños al permitirles representar en su mente posibles objetos o actividades que nunca han presenciado y que, de hecho, aún no existen (Harris, 2000; Liu *et al.*, 2019; Piaget, 1952). Y permiten a los niños aprender sobre actividades que son demasiado peligrosas para realizarlas directamente (por ejemplo, cuando un niño simula una nueva forma de volver a casa desde la escuela).

La imaginación se refiere a la capacidad de simular y, por lo tanto, experimentar acontecimientos que uno no está percibiendo en ese momento, incluidos acontecimientos del pasado lejano, acontecimientos que podrían suceder en el futuro, y acontecimientos que podrían haber sucedido, pero no sucedieron. La investigación sobre la imaginación infantil o el juego de simulación subraya el valor de la simulación mental para el aprendizaje de los niños en diversas áreas del conocimiento. La simulación da a los niños la oportunidad de practicar la expresión y la comunicación con los demás (facilitando así el desarrollo social y del lenguaje) (para una revisión, véase Singer, Golinkoff y Hirsh-Pasek, 2006). Además, la intensidad, la calidad y la complejidad de la simulación infantil están correlacionadas con la capacidad de los niños para adoptar perspectivas (Lillard y Kavanaugh, 2014; Taylor y Carlson, 1997), quizá porque permite a los niños practicar diferentes papeles (por ejemplo, padre, docente, alumno).

La investigación en ciencia cognitiva, neurociencia y ciencias computacionales ha revelado que los procesos de simulación mental son ubicuos en animales (para una revisión, véase Foster, 2017) y adultos humanos (por ejemplo, Liu *et al.*, 2019). La mayoría de las simulaciones mentales ocurren de forma inconsciente, a velocidades mucho mayores que los acontecimientos reales que se simulan —al menos diez veces más rápido en los estudios que miden la actividad de simulación en adultos humanos, los cuales explican que no son conscientes de las simulaciones que realizan en el transcurso del aprendizaje de una tarea nueva y exigente— (Liu *et al.*, 2019).<sup>1</sup> Basándose en la investigación con ratas, algunos trabajos recientes revelan procesos cerebrales en adultos humanos que simulan experiencias de tareas de aprendizaje secuencial no espaciales, así como tareas de navegación y planificación de acciones, y que estas simulaciones ayudan al rendimiento de los adultos (Schuck y Niv, 2019). Hasta la fecha, ningún experimento en neurociencia cognitiva ha medido estos procesos de simulación en bebés humanos y niños pequeños. Dado que los cerebros infantiles están activos, tanto durante el sueño como en reposo desde antes del nacimiento (para una revisión, véase Dehaene-Lambertz y Spelke, 2015), y dado que la actividad espontánea en los cerebros fetales influye

de manera importante en la fuerza de las conexiones sinápticas en el sistema visual (Katz y Shatz, 1996), el papel de los procesos de simulación en el aprendizaje de los niños es un área fructífera para futuros estudios.

### **Puntos clave**

- La imaginación, o juego de simulación, favorece la perspicacia, el descubrimiento y la creatividad de los niños.
- La simulación proporciona a los niños la oportunidad de expresarse y comunicarse con los demás.
- Los juegos basados en la imaginación suscitan procesos de simulación mental. Aunque los procesos de simulación no se han estudiado sistemáticamente en niños, mejoran el aprendizaje y la memoria en adultos y otros animales, lo que concuerda con el valor del fingimiento y la imaginación en el aprendizaje de los niños.

### **Metacognición: aprender a aprender**

Saber lo que se sabe, lo que no se sabe, y cómo ampliar los conocimientos y utilizarlos de forma más eficaz son herramientas fundamentales para el aprendizaje a todas las edades (Chatzipanteli, Grammatikopoulos y Gregoriadis, 2014; Dunlosky y Metcalfe, 2008). Estas capacidades metacognitivas pueden motivar a los alumnos a retomar o explorar el material que no dominan, y a avanzar a partir del material que ya dominan y ampliar sus conocimientos de forma productiva (Flavell, 1979; Metcalfe, 2009).

Las investigaciones sugieren que incluso los bebés pueden rastrear y comunicar su propia incertidumbre en algunas circunstancias (Goupil y Kouider, 2016; Goupil, Romand-Monnier y Kouider, 2016), pero los niños en edad preescolar son capaces de reflexionar y articular sus propios estados de conocimiento e ignorancia con mayor claridad (Ghetti, Hembacher y Coughlin, 2013). En un estudio (Cherney, 2003), por ejemplo, el uso por parte de los niños de tres años de términos que connotaban incertidumbre (por ejemplo, “adivinar”, “pensar”) frente a certeza (por ejemplo, “saber”, “olvidar”) estaba relacionado con su rendimiento en una tarea de memoria espacial. Los niños que decían “saber” dónde estaba una recompensa, por ejemplo, tenían más probabilidades de localizarla que los que decían “pensar” que estaba en un lugar concreto. Tanto en esta evaluación como en otras tareas, las capacidades metacognitivas de los niños mejoran notablemente entre los tres y los cinco años de edad (Ghetti, Hembacher y Coughlin, 2013).

La metacognición también mejora después de los años preescolares (Lyons y Zelazo, 2011). Por ejemplo, a los niños de un estudio (O’Leary

y Sloutsky, 2017) se les pidió que decidieran cuál de dos recuadros grises contenían más puntos. Cuando se les preguntó lo bien que creían haber realizado la tarea, los niños de cinco años tendieron a sobreestimar su rendimiento, pero no así los niños de siete años. Además, los niños de cinco años siguieron sobreestimando su rendimiento, incluso cuando recibieron una retroalimentación clara a lo largo de la tarea sobre su rendimiento (aparecía una cara feliz cuando hacían una elección correcta y una cara triste cuando no la hacían). Estos hallazgos sugieren que los niños —especialmente a edades tempranas— pueden necesitar ayuda para hacer un seguimiento de sus conocimientos y su rendimiento en las aulas.

La metacognición favorece el éxito escolar de los niños (por ejemplo, Bryce, Whitebread y Szücs, 2015), y puede mejorarse mediante programas de formación directa en habilidades (Dignath, Buettner y Langfeldt, 2008). El docente también puede mejorar el aprendizaje de los niños a partir de la enseñanza en el aula animándoles a participar en el pensamiento metacognitivo, por ejemplo, haciéndoles preguntas sobre sus estrategias y conocimientos (por ejemplo, “¿Cómo sabías que eso funcionaría?”) (Grammer, Coffman y Ornstein, 2013).

La investigación con niños mayores aporta evidencias de que la metacognición puede tener inconvenientes: si los niños deciden que simplemente no tienen talento en algunas áreas de conocimiento fundamental, pueden disminuir en lugar de aumentar sus esfuerzos por aprender en esas áreas (Dweck, 2008). Sin embargo, los niños pequeños son menos propensos a mostrar esta mentalidad contraproducente, y los currículos que hacen hincapié en la “mentalidad de crecimiento” sobre la inteligencia, es decir, la idea de que la inteligencia y el aprendizaje —al igual que la fuerza física y la habilidad atlética— pueden aumentarse mediante el esfuerzo, mejoran la persistencia y el rendimiento académico de los niños mayores en algunas condiciones (Dweck y Yeager, 2019; Yeager *et al.*, 2019), aunque no en otras (Sisk *et al.*, 2018). Afortunadamente, los niños pequeños parecen utilizar sus capacidades metacognitivas principalmente para guiar su aprendizaje, y buscan aprender habilidades y material que aún no dominan. Existen otros patrones motivacionales que sí varían entre los niños y que influyen en qué y cuándo aprenden, como se aborda en la siguiente sección.

### **Puntos clave**

- La metacognición, o saber lo que se sabe, lo que no se sabe y cómo ampliar los conocimientos y utilizarlos de forma más eficaz, es fundamental para el aprendizaje a todas las edades.

- Las capacidades metacognitivas pueden motivar a los niños a retomar o explorar el material que no dominan y a avanzar a partir del que ya dominan.
- Las capacidades metacognitivas de los niños mejoran notablemente entre los tres y los cinco años de edad.

## La motivación: un motor clave para el aprendizaje

Los niños son curiosos por naturaleza y están dispuestos a aprender, tanto por sí mismos como de otras personas (véanse las secciones tituladas “Los niños nacen para aprender” y “Cinco áreas de conocimiento fundamental”), pero las diferencias individuales en la motivación para aprender también son evidentes en la infancia. Tres constructos motivacionales de especial relevancia en los entornos educativos son el interés (el compromiso con los materiales y las actividades), la *persistencia* (la tendencia a seguir trabajando en una tarea incluso cuando es difícil o da lugar a errores de ejecución) y la *confianza* entre docentes y alumnos.

La investigación con niños pequeños revela diferencias individuales en los niveles de interés y persistencia. Los niveles elevados de interés y persistencia predicen un mejor rendimiento académico y social en la escuela. Además, tanto el interés como la persistencia están correlacionados con los comportamientos de los padres (Martin, Ryan y Brooks-Gunn, 2013; Neitzel, Alexander y Johnson, 2019). Por ejemplo, en un estudio longitudinal, un mayor apoyo parental (como notar y responder adecuadamente a las señales de los niños) por parte de las madres de niños de un año predijo un mayor interés y persistencia en tareas novedosas de laboratorio a los tres años de edad, lo que a su vez predijo un mejor rendimiento en las evaluaciones de habilidades académicas en el jardín de infancia (Martin, Ryan y Brooks-Gunn, 2013).

Fuera del contexto padres-hijos, los comportamientos de otros adultos también afectan a la motivación de los niños. Por ejemplo, los estudios de laboratorio revelan que los bebés y los niños pequeños se esforzarán más para resolver un problema después de observar a un adulto emplear una energía considerable resolviendo un problema (diferente) (Leonard, Lee y Schulz, 2017). Además, los bebés y los niños pequeños persisten más en las tareas difíciles cuando los adultos utilizan un lenguaje que hace énfasis en las acciones de los niños más que en sus habilidades (Cimpian *et al.*, 2007; Lucca, Horton y Sommerville, 2019). Por ejemplo, en un estudio (Cimpian *et al.*, 2007), los investigadores pidieron a niños de cuatro años que representaran situaciones en las que dibujaban un objeto (por ejemplo, una manzana) y luego oían al docente decir: “Eres un buen dibujante” o “Has hecho un buen trabajo dibujando”. A continuación,

los niños representaron el papel de hacer otro dibujo y cometer un error (por ejemplo, quitarle las orejas a un gato). Los niños que habían oído previamente la afirmación que se centraba en su habilidad estaban menos interesados en hacer otro dibujo en el futuro, en comparación con los niños que habían oído previamente la afirmación que se centraba en su actividad.

Para sentirse motivados a aprender el material y las habilidades que se les presentan en la escuela, los niños deben confiar en quienes buscan enseñarles (Corriveau y Winters, 2019). En este contexto, es especialmente importante reconocer que gran parte de lo que se enseña a los niños al principio de su educación puede parecerles arbitrario. Por ejemplo, a finales de la etapa preescolar y en los primeros años escolares, se presentan a los niños las letras que se combinan para formar las palabras, las frases, y los textos que utilizarán en la lectura, y los numerales que se combinan para formar los números, los algoritmos aritméticos y las ecuaciones que utilizarán para resolver problemas de matemáticas. Estos símbolos tienen propiedades aparentemente arbitrarias: la letra se pronuncia de forma diferente en distintos contextos (considere la ‘c’ en “casa” y “cena”), y los mismos numerales transmiten números diferentes en distintas disposiciones (considere el 1 y el 2 en “12” y “21”). Por lo tanto, las letras y los números no representan entidades de la misma manera que las imágenes, que pueden representar las mismas entidades en distintas disposiciones. Los niños, además, no apreciarán por qué las letras y los números se combinan como lo hacen hasta que se conviertan en hábiles lectores y calculadores aritméticos. En consecuencia, muchas de las acciones de los docentes de EIT —y muchas de las tareas que plantean a los niños— se producen por razones que los niños aún no pueden comprender. Para aprender lo que necesitan saber en la escuela, los niños deben confiar en que las peticiones y demostraciones de sus docentes valdrán la pena.

Como se ha revisado anteriormente (en la sección “Cinco áreas de conocimiento fundamental”), los niños pequeños son notablemente buenos aprendiendo de los demás, incluso cuando la base de las acciones de un docente no es clara (Csibra y Gergely, 2009; Király, Csibra y Gergely, 2013). Sin embargo, las investigaciones de laboratorio demuestran que los niños pequeños están especialmente motivados para confiar en la información proporcionada por adultos que han demostrado previamente acciones eficaces (Birch, Akmal y Frampton, 2010), así como en aquellos que han proporcionado información precisa en el pasado (Harris, 2017). Por ejemplo, cuando se les da la oportunidad de aceptar o solicitar información nueva a alguien que previamente ha demostrado conocimiento (frente a ignorancia) sobre cómo se llaman los diferentes objetos, los niños pequeños favorecen a los adultos con conocimientos (Jaswal y Neely,



2006; Koenig y Harris, 2005). También es más probable que los niños recuerden la información que les transmiten los adultos competentes y de confianza (Sabbagh y Shafman, 2009).

Los niños también tienden a confiar en los adultos que son miembros de su propio grupo sociocultural. Por ejemplo, desde la infancia, los niños prestan más atención a quienes hablan con un acento que coincide con el de su comunidad de origen (Kinzler, Dupoux y Spelke, 2007), y los niños en edad preescolar favorecen la información transmitida por adultos que hablan su idioma con el acento nativo de su comunidad (Kinzler, Corriveau y Harris, 2011). Entre los cuatro y los siete años, los niños también confían más en la información proporcionada por quienes coinciden con la pertenencia a su propio grupo racial (Chen, Corriveau y Harris, 2013).

En conjunto, los resultados de los estudios de laboratorio sugieren que los niños en la EIT aprenderán mejor de los docentes que tienen un gran conocimiento del material que enseñan y de aquellos cuyas identidades sociales coinciden con los hogares y las comunidades locales de los niños (Corriveau y Winters, 2019). En consecuencia, la investigación sobre los aprendizajes de los niños revela que los alumnos se benefician de tener docentes que sean miembros de su propio grupo sociocultural. Por ejemplo, en Estados Unidos, tener un solo docente negro antes del tercer grado aumenta significativamente la persistencia y la motivación de los alumnos negros en los grados posteriores y su probabilidad de graduarse en la escuela secundaria (Gershenson *et al.*, 2021). Contar con un docente que comparta la identidad social de los niños puede aumentar la confianza de estos en su maestro y en la información que este les proporciona, pero es necesario seguir investigando para precisar los mecanismos que subyacen a los beneficios de la convergencia sociocultural entre docentes y alumnos.

### **Puntos clave**

- La motivación de los niños para aprender varía en función de su nivel de interés y persistencia, así como de la confianza entre docentes y alumnos.
- Los altos niveles de interés y persistencia predicen un mejor rendimiento académico y social en la escuela.
- Los niños aprenden mejor de adultos competentes, con conocimientos y seguros de sí mismos. Tienden a confiar en los adultos cuya lengua, cultura e intereses son similares a los de las personas de su mundo social.



## ¿QUÉ FAVORECE Y QUÉ DIFICULTA EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS?

Las capacidades y los patrones de motivación descritos en las secciones anteriores guían el aprendizaje de los niños en todas las culturas y en todos los niveles socioeconómicos. Además, las diferencias de género en las capacidades cognitivas son prácticamente inexistentes (Hyde, 2005; Spelke, 2005). Por lo tanto, el fomento de estas capacidades y motivaciones constituye un buen objetivo para los programas de EIT en todo el mundo. Sin embargo, el contexto sí importa para el aprendizaje. Como se ha revisado en la sección anterior, las características de los docentes (por ejemplo, sus niveles de conocimiento, sus identidades y prácticas socio-culturales) afectan la confianza de los niños en la información que estos les proporcionan. Suficiente sueño y una nutrición adecuada, así como la atención positiva de adultos de confianza son fundamentales para el aprendizaje. La ausencia de prejuicios y estereotipos también es importante. Sin embargo, muchos niños se enfrentan a la adversidad, y viven y aprenden en condiciones que pueden impedirles alcanzar todo su potencial. En particular, los niños que experimentan adversidades se enfrentan a retos que pueden socavar su habilidad de beneficiarse de lo que otros intentan enseñarles, aunque su aptitud básica para el aprendizaje sea tan alta como la de otros niños. Cuando se diseñan para satisfacer las necesidades de los niños pequeños, los programas de EIT de alta calidad pueden proteger las trayectorias de aprendizaje temprano (Walker *et al.*, 2011). A continuación, se describen algunos factores que pueden obstaculizar el aprendizaje y algunas formas en que la EIT puede contrarrestarlos.

### Malnutrición, sueño insuficiente y negligencia

Una nutrición y un sueño inadecuados, así como la negligencia de los cuidadores, pueden afectar negativamente la capacidad de los niños para aprender y tener éxito en la escuela (Bick y Nelson, 2016; Dewald *et al.*, 2010; Grantham-McGregor *et al.*, 2007; Jyoti, Frongillo y Jones, 2005; McLoughlin, Sheridan y Lambert, 2014; Smith y Pollak, 2020; Winicki y Jemison, 2003). Sin embargo, estas influencias negativas pueden abordarse, al menos parcialmente, en las escuelas: en primer lugar, algunos estudios revelan efectos positivos de las comidas y los refrigerios servidos en la escuela sobre el aprendizaje y los resultados académicos de los niños (por ejemplo, Aurino *et al.*, 2018; Chakraborty y Jayaraman, 2019). En segundo lugar, se ha demostrado que las siestas en el aula potencian el aprendizaje de los niños pequeños al mejorar su memoria para la información presentada durante la jornada escolar (Kurdziel, Duclos y Spencer, 2013). En tercer lugar,

cuando se dispone de educadores de EIT que proporcionan calidez emocional, sensibilidad, y capacidad de respuesta, los niños pueden desarrollar una relación de apego seguro con ellos (Fuhs, Farran y Nesbitt, 2013), lo que a su vez puede promover el crecimiento de la autosuficiencia, la capacidad de regulación emocional y el desarrollo de la competencia social, entre otras cosas (Sroufe, 2005). Los programas de EIT también pueden promover la seguridad emocional de los niños a través de la coherencia en el comportamiento y las expectativas de los educadores que establecen rutinas claras y coherentes para los niños (Williford, Carter y Pianta, 2016).

## Prejuicios sociales

Los niños pequeños detectan y se preocupan por las categorías sociales y la pertenencia a grupos sociales, incluidos los basados en la etnia, la raza, el género y la clase (Rhodes y Baron, 2019; Shutts, 2015; Shutts *et al.*, 2016; Skinner y Meltzoff, 2019). Por desgracia, la sensibilidad de los niños a los grupos sociales —y a los estereotipos sociales— puede llevarlos a pensar y comportarse de forma injusta y poco amable en el aula. Los niños de grupos estigmatizados suelen experimentar un trato negativo debido a su pertenencia a un grupo (por ejemplo, estereotipos negativos, burlas y exclusión social), y estas experiencias se asocian a peores resultados académicos (por ejemplo, Levy *et al.*, 2016; Wong, Eccles y Sameff, 2003). La investigación sobre estrategias eficaces para identificar y abordar los prejuicios sociales —en particular, estrategias que produzcan disminuciones sólidas y a largo plazo de los prejuicios— en la escuela es muy necesaria.

### **Puntos clave**

- Para desarrollar todo su potencial de aprendizaje, los niños necesitan dormir y alimentarse adecuadamente, mantener relaciones sociales positivas con adultos en los que confíen y estar libres de prejuicios y estereotipos.
- La EIT puede abordar los factores negativos que dificultan el aprendizaje.

## CONCLUSIÓN Y ÁREAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

Las capacidades cognitivas examinadas en este capítulo surgen en la infancia y funcionan durante toda la vida. Las poseen todos los niños y

pueden aprovecharse para fomentar el aprendizaje infantil en todos los países y culturas. Sin embargo, para hacer realidad esta promesa, la EIT debe ser sensible al nivel actual de comprensión de los niños; tener lugar en ambientes que atiendan a las necesidades de los niños en cuanto a alimentación, descanso, y un entorno seguro y predecible; y generar la confianza de los niños a quienes les enseñan.

Los niños pequeños exploran y aprenden de forma rápida y espontánea basándose en cinco áreas de conocimiento fundamental. Los niños están predispuestos a aprender mediante la comprensión de lugares, números, objetos, personas y relaciones. Podemos apoyar su predisposición a aprender potenciando el desarrollo de cuatro conjuntos clave de habilidades, desde las funciones ejecutivas y la imaginación hasta la metacognición y la motivación para aprender. Juntos, estos conocimientos pueden aprovecharse para establecer bases sólidas para un aprendizaje temprano de calidad para los niños en todas partes.

A pesar de lo mucho que ha crecido la comprensión de qué y cómo aprenden los niños pequeños en las últimas décadas, quedan muchas preguntas abiertas, las cuales proporcionan una hoja de ruta para futuras investigaciones. Por ejemplo, dado que los niños aprenden basándose en lo que ya saben, ¿cómo pueden traducirse los conocimientos de la ciencia del aprendizaje en currículos eficaces para la enseñanza preescolar? Los esfuerzos por desarrollar currículos eficaces para los niños en edad preescolar se ven obstaculizados por la ausencia de evaluaciones sistemáticas de prácticas curriculares específicas en este nivel. No obstante, las investigaciones sobre los efectos a largo plazo de los centros preescolares en el aprendizaje escolar de los niños dejan claro que los currículos importan: los experimentos controlados aleatorios que prueban y comparan la eficacia de diferentes currículos para mejorar el aprendizaje de los niños en edad preescolar pueden revelar los puntos fuertes y débiles de los distintos currículos preescolares.

Las pruebas de campo de los currículos educativos pueden ser criticadas por producir resultados no generalizables a poblaciones y culturas más allá de donde se prueba el currículo, tanto porque los niños de diferentes culturas llegan a la escuela con diferentes experiencias y expectativas, como porque las escuelas de distintos países pueden tener diferentes objetivos educativos para sus niños. Estas últimas diferencias han disminuido dada la importancia de educar a los niños para que contribuyan a la economía global, y los objetivos educativos son más fáciles de medir gracias a nuevas e idóneas evaluaciones internacionales del rendimiento de los niños en los distintos países. Aunque los niños de diferentes culturas sí varían en sus experiencias, no es probable que las variaciones culturales ejerzan efectos destacados sobre las intervenciones curriculares que se basan en las conclusiones de los estudios sobre el

desarrollo cognitivo temprano. Las capacidades cognitivas examinadas en este capítulo surgen en la infancia y siguen funcionando durante toda la vida. Las poseen todos los niños y fomentan el aprendizaje infantil en todos los países y culturas, y en todos los niveles económicos. Esta investigación también puede aprovecharse para apoyar el desarrollo de los currículos, la pedagogía y los entornos de aprendizaje, así como para fundamentar la formación de los docentes y la dirección de los centros escolares.

Dado que los niños aprenden de personas en las que confían y de personas de sus comunidades, ¿cómo pueden crearse entornos de aprendizaje que tiendan puentes con los hogares y las comunidades de los niños y que fomenten esa confianza? Muchos sistemas escolares recurren a los deportes, la música y el arte para abordar las diferencias culturales dentro de la escuela y conseguir que los niños participen en actividades con objetivos comunes. Sin embargo, los estudios sistemáticos no han medido el impacto de dichas actividades en el aprendizaje de los niños del currículo de la escuela primaria: aprender a leer, a comunicarse eficazmente, a calcular, a medir y a razonar sobre el mundo físico, el mundo vivo y el entorno social y cultural. Por ejemplo, una revisión de los experimentos que evalúan los efectos de la formación musical en las habilidades infantiles relevantes para la escuela no encuentra evidencias consistentes de que la formación musical beneficie el rendimiento académico de los niños pequeños (Mehr, 2015).

Una estrategia alternativa consiste en introducir juegos con contenido académico en las aulas de preescolar y primaria como complemento del currículo académico habitual. Hay experimentos recientes que han evaluado un conjunto de currículos para niños de preescolar, jardín de infancia y primer grado consistente en juegos de contenido numérico y espacial, practicados socialmente por grupos de niños dirigidos por miembros de la comunidad local (Dillon *et al.*, 2017) o por el docente habitual del jardín de infancia o del primer grado (Dean *et al.*, 2021; véase también Clements *et al.*, 2011; Griffin y Case, 1997). Los juegos pretendían fomentar en los niños las habilidades sociales y comunicativas de enseñar a los demás y aprender de ellos, así como las habilidades de cognición numérica y espacial. El currículo no incluía la enseñanza específica de la aritmética, pero los dos currículos con mejores resultados incluían tanto la enseñanza como el juego con símbolos espaciales y con numerales y sus combinaciones. Como se señala en la sección “Habilidades y herramientas de aprendizaje de los niños pequeños”, estos símbolos y combinaciones siguen reglas que los niños en edad preescolar aún no están en condiciones de comprender. Sin embargo, cuando se reta a los niños a aprender estas reglas en un contexto social, de juego,

pueden sentirse motivados para dominarlas, ganando así destreza en una actividad de grupo agradable y dando los primeros pasos en el dominio de estos sistemas de símbolos. Estos currículos mostraron efectos positivos en el razonamiento numérico y geométrico de los niños, tanto en una prueba posterior inmediata (Dillon *et al.*, 2017) como en pruebas realizadas un año después (Dean *et al.*, 2021). Dado que la mayoría de los niños habían completado el primer curso de primaria durante la segunda medición (es decir, un año después), los juegos pueden haber contribuido tanto a fomentar el conocimiento de los símbolos matemáticos por parte de los niños en edad preescolar, como a aumentar su confianza en los docentes de primaria que impartieron su posterior instrucción en matemáticas formales.

Puesto que el aprendizaje productivo tiene lugar tanto dentro como fuera de la escuela, ¿cómo pueden los adultos que se ocupan de los niños (por ejemplo, padres, profesores de preescolar, maestros de primaria, trabajadores sociales, profesionales de la salud) implicarse en actividades que promuevan el aprendizaje y el desarrollo saludable de los niños pequeños y que los preparen, cognitivamente y motivacionalmente para el aprendizaje formal en la escuela? Los estudios de la ciencia cognitiva del desarrollo sugieren una gran cantidad de actividades que los niños podrían compartir con sus hermanos y familiares, y que podrían mejorar su desarrollo cognitivo tanto en casa como en los centros preescolares. En los próximos años, serían bienvenidos más programas para desarrollar, aplicar y evaluar estas actividades en entornos preescolares y de los primeros años de la escuela primaria. Esta investigación será especialmente valiosa si los currículos que evalúa se dirigen a habilidades y propensiones que surgen en los primeros años de preescolar, con base en las capacidades que comparten todos los niños. Los currículos específicos que se basan en las capacidades universales de los niños para comprender el mundo, explorar y aprender pueden o no resultar eficaces sobre el terreno: su eficacia debe probarse en experimentos de campo sistemáticos. Sin embargo, si se comprueba que los currículos que se basan en las capacidades universales tienen éxito en una cultura, es probable que también sean eficaces para los niños de otras culturas. Las investigaciones que pongan en práctica y evalúen actividades en el hogar y en preescolar para mejorar la preparación de los niños pequeños para la lectura, las matemáticas, la función ejecutiva, las habilidades metacognitivas, la persistencia y la confianza en los docentes prometen proporcionar información valiosa sobre cómo preparar mejor a todos los niños del mundo para la transición a la escuela (por ejemplo, Mackey *et al.*, 2011).

Véase la Tabla 1.1 para un repaso de los puntos clave de este capítulo.

## Tabla 1.1 Resumen de puntos clave del Capítulo 1

<p><b>Los niños nacen para aprender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños son los aprendices más capaces del planeta.</li> <li>• El aprendizaje de los niños en los primeros años sienta las bases para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.</li> </ul>
<p><b>El aprendizaje sobre los lugares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las capacidades espaciales tempranas apoyan el aprendizaje de los niños sobre su entorno inmediato, y también sobre símbolos espaciales como imágenes, mapas, modelos a escala y líneas numéricas.</li> <li>• Las capacidades espaciales de los niños pequeños pueden fomentarse para preparar mejor a los niños para la transición a la escuela.</li> </ul>
<p><b>El aprendizaje sobre los números</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde la infancia, la concepción intuitiva de los números que tienen los niños les sirve de guía para su aprendizaje de las matemáticas en la escuela.</li> <li>• Las actividades adecuadas para ejercitar esa capacidad intuitiva pueden producir mejoras duraderas en el aprendizaje de las matemáticas en la escuela.</li> </ul>
<p><b>El aprendizaje sobre los objetos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El conocimiento temprano de los objetos orienta la comprensión que los niños van desarrollando del mundo físico, incluidos los números, la aritmética, las herramientas y las tecnologías de su cultura.</li> <li>• Fomentar el conocimiento de los objetos ayuda a los niños a desenvolverse en el mundo y mejora su capacidad numérica.</li> </ul>
<p><b>El aprendizaje de las acciones y los objetivos de las personas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La incipiente comprensión por parte de los niños de las acciones y los objetivos de las personas sirve de base para el desarrollo de las propias habilidades motrices de los niños y para su comprensión de las intenciones y los estados mentales de las personas.</li> <li>• La comprensión cada vez más profunda por parte de los niños de sus propias acciones e intenciones, y de las de los demás, ayuda a los niños a relacionarse con los demás y los prepara para la escuela.</li> </ul>
<p><b>El aprendizaje de las interacciones sociales, la comunicación y el lenguaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La sensibilidad temprana de los niños a las relaciones sociales, la comunicación, el lenguaje y los estados mentales les ayuda a aprender sobre y de otras personas en sus mundos sociales.</li> <li>• Los entornos estimulantes fomentan el desarrollo del lenguaje y la alfabetización, que son clave para la transición a la escuela y mejoran el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento.</li> </ul>
<p><b>Funciones ejecutivas: focalización de la atención, planificación y memoria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las funciones ejecutivas ayudan a los niños a centrar su atención, planificar y recordar.</li> <li>• Los niños con mejores habilidades para las funciones ejecutivas obtienen mejores resultados en las mediciones que sondean sus habilidades matemáticas, su razonamiento social y sus capacidades lingüísticas.</li> </ul>

*Continúa en la siguiente página*

**Tabla 1.1 (Continuación)**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe la creencia generalizada de que las funciones ejecutivas son maleables, pero los esfuerzos por mejorar el autocontrol, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva de los niños han demostrado tener menos éxito que los esfuerzos por mejorar los conocimientos y habilidades de los niños en dominios cognitivos específicos.</li> </ul>
<p><b>La imaginación: impulsar el aprendizaje y las habilidades comunicativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La imaginación, o juego de simulación, favorece la perspicacia, el descubrimiento y la creatividad de los niños.</li> <li>• La simulación proporciona a los niños la oportunidad de expresarse y comunicarse con los demás.</li> <li>• Los juegos basados en la imaginación suscitan procesos de simulación mental. Aunque los procesos de simulación no se han estudiado sistemáticamente en niños, mejoran el aprendizaje y la memoria en adultos y otros animales, lo que concuerda con el valor del fingimiento y la imaginación en el aprendizaje de los niños.</li> </ul>
<p><b>La metacognición: aprender a aprender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La metacognición, o saber lo que se sabe, lo que no se sabe, y cómo ampliar los conocimientos y utilizarlos de forma más eficaz es fundamental para el aprendizaje a todas las edades.</li> <li>• Las capacidades metacognitivas pueden motivar a los niños a retomar o explorar el material que no dominan y a avanzar a partir del que ya dominan.</li> <li>• Las capacidades metacognitivas de los niños mejoran notablemente entre los tres y los cinco años de edad.</li> </ul>
<p><b>La motivación: un motor clave para el aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La motivación de los niños para aprender varía en función de su nivel de interés y persistencia, así como de la confianza entre docentes y niños.</li> <li>• Los altos niveles de interés y persistencia predicen un mejor rendimiento académico y social en la escuela.</li> <li>• Los niños aprenden mejor de adultos competentes, con conocimientos y seguros de sí mismos. Tienden a confiar en los adultos cuya lengua, cultura e intereses son similares a los de las personas del mundo social del niño.</li> </ul>
<p><b>¿Qué favorece y qué dificulta el aprendizaje de los niños?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para desarrollar todo su potencial de aprendizaje, los niños necesitan dormir y alimentarse adecuadamente, mantener relaciones sociales positivas con adultos en los que confíen, y estar libres de prejuicios y estereotipos.</li> <li>• La EIT puede abordar los factores negativos que dificultan el aprendizaje.</li> </ul>

**Fuente:** tabla creada para esta publicación.

**Nota:** EIT= educación infantil temprana.

## NOTA

1. Sorprendentes demostraciones del papel de la simulación mental en el aprendizaje, la memoria, y la invención proceden de la investigación experimental con roedores. Por ejemplo, los investigadores han

descubierto que cuando una rata completa tareas de navegación espacial (es decir, laberintos), diferentes células del hipocampo se disparan a medida que la rata cambia de ubicación (O’Keefe y Nadel, 1978). Curiosamente, las mismas neuronas del hipocampo también se disparan después de que las ratas completan el laberinto (y lo hacen en el mismo orden; Gupta *et al.*, 2010). Esta llamada repetición en reposo es fundamental para apoyar el aprendizaje y la memoria de las ratas; cuando la repetición neuronal se bloquea durante el período de reposo, el aprendizaje de las ratas se ve perjudicado (Girardeau *et al.*, 2009). Pero las simulaciones no son simplemente repeticiones fieles de la experiencia pasada de una rata: las ratas también simulan caminos a través del entorno que nunca han tomado porque se interponían barreras en su camino (Gupta *et al.*, 2010; Ólafsdóttir *et al.*, 2015). En este sentido, las simulaciones de las ratas se parecen a las de los niños pequeños cuando juegan (por ejemplo, Leslie, 1987).

## REFERENCIAS

- Adolph, K. E., B. E. Kaplan y K. S. Kretch (2021). “Infants on the Edge: Beyond the Visual Cliff.” En *Developmental Psychology: Revisiting the Classic Studies*, 2a ed., editado por A. Slater and P. Quinn, 551–72. Londres: SAGE Publications.
- Aksayli, N. D., G. Sala y F. Gobet (2019). “The Cognitive and Academic Benefits of Cogmed: A Meta-Analysis.” *Educational Research Review* 27: 229–43.
- Allen, K., K. Smith y J. Tenenbaum (2020). “Rapid Trial-and-Error Learning with Simulation Supports Flexible Tool Use and Physical Reasoning.” *Proceedings of the National Academy of Sciences* 117 (47): 29302–10.
- Amalric, M. y S. Dehaene (2016). “Origins of the Brain Networks for Advanced Mathematics in Expert Mathematicians.” *Proceedings of the National Academy of Sciences* 113 (18): 4909–17.
- Aurino, E., A. Gelli, C. Adamba, I. Osei-Akoto y H. Alderman (2018). “Food for Thought? Experimental Evidence on the Learning Impacts of a Large-Scale School Feeding Program in Ghana.” Discussion Paper 01782, International Food Policy Research Institute, Washington, DC.
- Baillargeon, R. (1986). “Representing the Existence and the Location of Hidden Objects: Object Permanence in 6- and 8-Month-Old Infants.” *Cognition* 23 (1): 21–41.
- Baillargeon, R. (1993). “The Object Concept Revisited: New Direction in the Investigation of Infants’ Physical Knowledge.” En *Visual Perception*



- and Cognition in Infancy*, editado por C. Granrud, 265–315. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barth, H., N. Kanwisher y E. Spelke (2003). “The Construction of Large Number Representations in Adults.” *Cognition* 86 (3): 201–21.
- Barth, H., K. La Mont, J. Lipton, S. Dehaene, N. Kanwisher y E. Spelke (2006). “Non-Symbolic Arithmetic in Adults and Young Children.” *Cognition* 98 (3): 199–222.
- Barth, H., K. La Mont, J. Lipton y E. S. Spelke (2005). “Abstract Number and Arithmetic in Preschool Children.” *Proceedings of the National Academy of Sciences* 102 (39): 14116–21.
- Bergelson, E. y D. Swingle (2012). “At 6–9 Months, Human Infants Know the Meanings of Many Common Nouns.” *Proceedings of the National Academy of Sciences* 109 (9): 3253–58.
- Bertenthal, B. I. y J. Pinto (1994). “Global Processing of Biological Motions.” *Psychological Science* 5 (4): 221–25.
- Best, J. R. y P. H. Miller (2010). “A Developmental Perspective on Executive Function.” *Child Development* 81 (6): 1641–60.
- Bick, J. y C. A. Nelson (2016). “Early Adverse Experiences and the Developing Brain.” *Neuropsychopharmacology* 41 (1): 177–96.
- Birch, S. A. J., N. Akmal y K. L. Frampton (2010). “Two-Year-Olds Are Vigilant of Others’ Nonverbal Cues to Credibility.” *Developmental Science* 13: 363–69.
- Blair, C. y R. P. Razza (2007). “Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten.” *Child Development* 78 (2): 647–63.
- Bryce, D., D. Whitebread y D. Szücs (2015). “The Relationships among Executive Functions, Metacognitive Skills and Educational Achievement in 5 and 7 Year-Old Children.” *Metacognition and Learning* 10 (2): 181–98.
- Bull, R., K. A. Espy y S. A. Wiebe (2008). “Short-Term Memory, Working Memory, and Executive Functioning in Preschoolers: Longitudinal Predictors of Mathematical Achievement at Age 7 Years.” *Developmental Neuropsychology* 33 (3): 205–28.
- Burnham, D. (1993). “Visual Recognition of Mother by Young Infants: Facilitation by Speech.” *Perception* 22 (10): 1133–53.
- Carey, S. (2009). *The Origin of Concepts*. Nueva York: Oxford University Press.
- Carlson, S. M., P. D. Zelazo y S. Faja (2013). “Executive Function.” En *Oxford Library of Psychology. The Oxford Handbook of Developmental Psychology (Vol. 1): Body and Mind*, editado por P. D. Zelazo, 706–43. Oxford: Oxford University Press.
- Castles, A., K. Rastle y K. Nation (2018). “Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert.” *Psychological Science in the Public Interest* 19: 5–51.

- Chakraborty, T. y R. Jayaraman (2019). "School Feeding and Learning Achievement: Evidence from India's Midday Meal Program." *Journal of Development Economics* 139: 249–65.
- Chatzipanteli, A., V. Grammatikopoulos y A. Gregoriadis (2014). "Development and Evaluation of Metacognition in Early Childhood Education." *Early Child Development and Care* 184: 1223–32.
- Chen, E. E., K. H. Corriveau y P. L. Harris (2013). "Children Trust a Consensus Composed of Outgroup Members—But Do Not Retain That Trust." *Child Development* 84 (1): 269–82.
- Chen, Q. y J. Li (2014). "Association between Individual Differences in Non-Symbolic Number Acuity and Math Performance: A Meta-Analysis." *Acta Psychologica* 148: 163–72.
- Chen, Y. P., R. Keen, K. Rosander y C. von Hofsten (2010). "Movement Planning Reflects Skill Level and Age Changes in Toddlers." *Child Development* 81 (6): 1846–58.
- Cherney, I. (2003). "Young Children's Spontaneous Utterances of Mental Terms and the Accuracy of their Memory Behaviors: A Different Methodological Approach." *Infant and Child Development* 12: 89–105.
- Chiandetti, C. y G. Vallortigara (2011). "Intuitive Physical Reasoning about Occluded Objects by Inexperienced Chicks." *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences* 278 (1718): 2621–27.
- Cimpian, A., H. M. C. Arce, E. M. Markman y C. S. Dweck (2007). "Subtle Linguistic Cues Affect Children's Motivation." *Psychological Science* 18 (4): 314–16.
- Clark, C., V. E. Pritchard y L. J. Woodward (2010). "Preschool Executive Functioning Abilities Predict Early Mathematics Achievement." *Developmental Psychology* 46 (5): 1176–91.
- Claxton, L. J., R. Keen y M. E. McCarty (2003). "Evidence of Motor Planning in Infant Reaching Behavior." *Psychological Science* 14 (4): 354–56.
- Clements, D. H., J. Sarama, M. E. Spitler, A. A. Lange y C. B. Wolfe (2011). "Mathematics Learned by Young Children in an Intervention Based on Learning Trajectories: A Large-Scale Cluster Randomized Trial." *Journal for Research in Mathematics Education* 42 (2): 127–66.
- Clifton, R. K., P. Rochat, R. Y. Litovsky y E. E. Perris (1991). "Object Representation Guides Infants' Reaching in the Dark." *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 17 (2): 323–29.
- Comalli, D. M., R. Keen, E. S. Abraham, V. J. Foo, M.-H. Lee y K. E. Adolph (2016). "The Development of Tool Use: Planning for End-State Comfort." *Developmental Psychology* 52 (11): 1878–92.
- Corriveau, K. H. y M. A. Winters (2019). "Trusting Your Teacher: Implications for Policy." *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 6 (2): 123–29.

- Coubart, A., V. Izard, E. S. Spelke, J. Marie y A. Streri (2014). "Dissociation between Small and Large Numerosities in Newborn Infants." *Developmental Science* 17 (1): 11–22.
- Cragg, L. y C. Gilmore (2014). "Skills Underlying Mathematics: The Role of Executive Function in the Development of Mathematics Proficiency." *Trends in Neuroscience and Education* 3 (2): 63–68.
- Csibra, G. y G. Gergely (2009). "Natural Pedagogy." *Trends in Cognitive Sciences* 13 (4): 148–53.
- Dean, J. T., H. Kannan, M. R. Dillon, E. Duflo y E. S. Spelke (2021). "Combining Symbols with Intuitive Material in Number and Geometry Games Durably Enhances Poor Children's Learning of First Grade Mathematics." Unpublished, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL) South Asia, New Delhi, India.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the Brain*. Nueva York: Penguin Viking.
- Dehaene, S. (2011). *The Number Sense: How the Mind Creates Mathematics*, 2a edición. Nueva York: Oxford University Press.
- Dehaene-Lambertz, G. y E. S. Spelke (2015). "The Infancy of the Human Brain." *Neuron* 88 (1): 93–109.
- De Hevia, M. D., V. Izard, A. Coubart, E. S. Spelke y A. Streri (2014). "Representations of Space, Time, and Number in Neonates." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 111 (13): 4809–13.
- DeLoache, J. S. (2000). "Dual Representation and Young Children's Use of Scale Models." *Child Development* 71 (2): 329–38.
- DeLoache, J. S., S. L. Pierroutsakos, D. H. Uttal, K. S. Rosengren y A. Gottlieb (1998). "Grasping the Nature of Pictures." *Psychological Science* 9 (3): 205–10.
- Devine, R. T. y C. Hughes (2018). "Family Correlates of False Belief Understanding in Early Childhood: A Meta-Analysis." *Child Development* 89 (3): 971–87.
- Dewald, J. F., A. M. Meijer, F. J. Oort, G. A. Kerkhof y S. M. Bögels (2010). "The Influence of Sleep Quality, Sleep Duration and Sleepiness on School Performance in Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review." *Sleep Medicine Reviews* 14 (3): 179–89.
- Diamond, A. (2013). "Executive Functions." *Annual Review of Psychology* 64: 135–68.
- Di Giorgio, E., I. Leo, O. Pascalis y F. Simion (2012). "Is the Face-Perception System Human-Specific at Birth?" *Developmental Psychology* 48 (4): 1083–90.
- Dignath, C., G. Buettner y H. P. Langfeldt (2008). "How Can Primary School Students Learn Self-Regulated Learning Strategies Most Effectively?: A Meta-Analysis on Self-Regulation Training Programmes." *Educational Research Review* 3 (2): 101–29.

- Dillon, M. R., H. Kannan, J. T. Dean, E. S. Spelke y E. Duflo (2017). "Cognitive Science in the Field: A Preschool Intervention Durably Enhances Intuitive but Not Formal Mathematics." *Science* 357 (6346): 47–55.
- Dunfield, K. A. y V. A. Kuhlmeier (2010). "Intention-Mediated Selective Helping in Infancy." *Psychological Science* 21 (4): 523–27.
- Dunlosky, J. y J. Metcalfe (2008). *Metacognition*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Duursma, E., M. Augustyn y B. Zuckerman (2008). "Reading Aloud to Children: The Evidence." *Archives of Disease in Childhood* 93: 554–57.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The New Psychology of Success*. Nueva York: Random House Digital, Inc.
- Dweck, C. S. y D. S. Yeager (2019). "Mindsets: A View from Two Eras." *Perspectives on Psychological Science* 14 (3): 481–96.
- Eisenberg, N., C. L. Smith, A. Sadovsky y T. L. Spinrad (2004). "Effortful Control: Relations with Emotion Regulation, Adjustment, and Socialization in Childhood." En *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*, editado por R. F. Baumeister y K. D. Vohs, 259–82. Nueva York: Guilford.
- Fantz, R. L. (1964). "Visual Experience in Infants: Decreased Attention to Familiar Patterns Relative to Novel Ones." *Science* 146 (3644): 668–70.
- Farroni, T., G. Csibra, F. Simion y M. H. Johnson (2002). "Eye Contact Detection in Humans from Birth." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 99 (14): 9602–05.
- Fernald, A. (1985). "Four-Month-Old Infants Prefer to Listen to Motherese." *Infant Behavior and Development* 8 (2): 181–95.
- Ferrari, P. F., E. Visalberghi, A. Paukner, L. Fogassi, A. Ruggiero y S. J. Suomi (2006). "Neonatal Imitation in Rhesus Macaques." *PLOS Biology* 4 (9): e302.
- Flavell, J. H. (1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry." *American Psychologist* 34 (10): 906–11.
- Follmer, D. J. (2018). "Executive Function and Reading Comprehension: A Meta-Analytic Review." *Educational Psychologist* 53 (1): 42–60.
- Foster D. J. (2017). "Replay Comes of Age." *Annual Review of Neuroscience* 40: 581–602.
- Fuhs, M. W., D. C. Farran y K. T. Nesbitt (2013). "Preschool Classroom Processes as Predictors of Children's Cognitive Self-Regulation Skills Development." *School Psychology Quarterly* 28 (4): 347–59.
- Gallistel, C. R. (1990). *The Organization of Learning*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ganea, P. A., K. Shutts, E. S. Spelke y J. S. DeLoache (2007). "Thinking of Things Unseen: Infants' Use of Language to Update Mental Representations." *Psychological Science* 18 (8): 734–39.

- Gergely, G., Z. Nádasdy, G. Csibra y S. Bíró (1995). "Taking the Intentional Stance at 12 Months of Age." *Cognition* 56 (2): 165–93.
- Gershenson, S., C. M. D. Hart, J. Hyman, C. Lindsay y N. W. Papageorge (2021). "The Long-Run Impacts of Same-Race Teachers." Working Paper 25254, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. <https://www.nber.org/papers/w25254>.
- Gershman, S. J. (2017). "Predicting the Past, Remembering the Future." *Current Opinion in Behavioral Sciences* 17: 7–13.
- Ghetti, S., E. Hembacher y C. A. Coughlin (2013). "Feeling Uncertain and Acting on It during the Preschool Years: A Metacognitive Approach." *Child Development Perspectives* 7 (3): 160–65.
- Gibson, E. J. y R. D. Walk (1960). "The 'Visual Cliff.'" *Scientific American* 202 (4): 64–71.
- Gilmore, C. K., S. E. McCarthy y E. S. Spelke (2007). "Symbolic Arithmetic Knowledge without Instruction." *Nature* 447 (7144): 589–91.
- Gilmore, C. K., S. E. McCarthy y E. S. Spelke (2010). "Non-Symbolic Arithmetic Abilities and Mathematics Achievement in the First Year of Formal Schooling." *Cognition* 115 (3): 394–406.
- Girardeau, G., K. Benchenane, S. Wiener, G. Buzsáki y M. B. Zugaro (2009). "Selective Suppression of Hippocampal Ripples Impairs Spatial Memory." *Nature Neuroscience* 12: 1222–23.
- Goldin-Meadow, S. (2005). *The Resilience of Language: What Gesture Creation in Deaf Children Can Tell Us About How All Children Learn Language*. Nueva York: Psychology Press.
- Goupil, L. y S. Kouider (2016). "Behavioral and Neural Indices of Metacognitive Sensitivity in Preverbal Infants." *Current Biology* 26 (22): 3038–45.
- Goupil, L., M. Romand-Monnier y S. Kouider (2016). "Infants Ask for Help When They Know They Don't Know." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 113 (13): 3492–96.
- Grammer, J., J. L. Coffman y P. Ornstein (2013). "The Effect of Teachers' Memory Relevant Language on Children's Strategy Use and Knowledge." *Child Development* 84 (6): 1989–2002.
- Grantham-McGregor, S., Y. B. Cheung, S. Cueto, P. Glewwe, L. Richter, B. Strupp e International Child Development Steering Group (2007). "Developmental Potential in the First 5 Years for Children in Developing Countries." *Lancet* 369 (9555): 60–70.
- Greener, S. H. (2000). "Peer Assessment of Children's Prosocial Behaviour." *Journal of Moral Education* 29 (1): 47–60.
- Griffin, S. y R. Case (1997). "Re-Thinking the Primary School Math Curriculum: An Approach Based on Cognitive Science." *Issues in Education* 4 (1): 1–51.
- Gupta, A. S., A. A. Matthijs, D. S. Touretzky y A. D. Redish (2010). "Hippocampal Replay Is Not a Simple Function of Experience." *Neuron* 65 (5): 695–705.

- Halberda, J. y L. Feigenson (2008). "Developmental Change in the Acuity of the 'Number Sense': The Approximate Number System in 3-, 4-, 5-, and 6-Year-Olds and Adults." *Developmental Psychology* 44 (5): 1457–65.
- Halberda, J., R. Ly, J. B. Wilmer, D. Q. Naiman y L. Germine (2012). "Number Sense across the Lifespan as Revealed by a Massive Internet-Based Sample." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 109 (28): 11116–20.
- Halberda, J., M. M. Mazocco y L. Feigenson (2008). "Individual Differences in Non-Verbal Number Acuity Correlate with Maths Achievement." *Nature* 455 (7213): 665–68.
- Hamlin, J. K., E. V. Hallinan y A. L. Woodward (2008). "Do as I Do: 7-Month-Old Infants Selectively Reproduce Others' Goals." *Developmental Science* 11 (4): 487–94.
- Hamlin, J. K., T. Ullman, J. Tenenbaum, N. Goodman y C. Baker (2013). "The Mentalistic Basis of Core Social Cognition: Experiments in Pre-verbal Infants and a Computational Model." *Developmental Science* 16 (2): 209–26.
- Hamlin, J. K., K. Wynn, P. Bloom y N. Mahajan (2011). "How Infants and Toddlers React to Antisocial Others." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 108 (50): 19931–36.
- Hardecker, S., M. F. H. Schmidt, M. Roden y M. Tomasello (2016). "Young Children's Behavioral and Emotional Responses to Different Social Norm Violations." *Journal of Experimental Child Psychology* 150: 364–79.
- Harris, P. L. (2000). *The Work of the Imagination*. Oxford: Blackwell.
- Harris, P. L. (2017). "Trust." *Developmental Science* 10 (1): 135–38.
- Heron-Delaney, M., S. Wirth y O. Pascalis (2011). "Infants' Knowledge of Their Own Species." *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences* 366 (1571): 1753–63.
- Hyde, D. C., S. Khanum y E. S. Spelke (2014). "Brief Non-Symbolic, Approximate Number Practice Enhances Subsequent Exact Symbolic Arithmetic in Children." *Cognition* 131 (1): 92–107.
- Hyde, D. C. y E. S. Spelke (2009). "All Numbers Are Not Equal: An Electrophysiological Investigation of Small and Large Number Representations." *Journal of Cognitive Neuroscience* 21 (6): 1039–53.
- Hyde, J. S. (2005). "The Gender Similarities Hypothesis." *American Psychologist* 60 (6): 581–92.
- Izard, V., C. Sann, E. S. Spelke y A. Streri (2009). "Newborn Infants Perceive Abstract Numbers." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 106 (25): 10382–85.
- Izard, V., A. Streri y E. S. Spelke (2014). "Toward Exact Number: Young Children Use One-to-One Correspondence to Measure Set Identity but Not Numerical Equality." *Cognitive Psychology* 72: 27–53.



- Jaswal, V. K. y L. A. Neely (2006). "Adults Don't Always Know Best: Preschoolers Use Past Reliability over Age When Learning New Words." *Psychological Science* 17 (9): 757–58.
- Jyoti, D. F., E. A. Frongillo y S. J. Jones (2005). "Food Insecurity Affects School Children's Academic Performance, Weight Gain, and Social Skills." *Journal of Nutrition* 135 (12): 2831–39.
- Katz, L. C. y C. J. Shatz (1996). "Synaptic Activity and the Construction of Cortical Circuits." *Science* 274 (5290): 1133–38.
- Keen, R. (2011). "The Development of Problem Solving in Young Children: A Critical Cognitive Skill." *Annual Review of Psychology* 62: 1–21.
- Kellman, P. J. (1984). "Perception of Three-Dimensional Form by Human Infants." *Perception and Psychophysics* 36 (4): 353–58.
- Kellman, P. J. y M. E. Arterberry (2006). "Perceptual Development." En *The Handbook of Child Psychology: Cognition, Perception, and Language*, 6th ed., editado por D. Kuhn and R. S. Siegler, 109–60. Hoboken, NJ: Wiley.
- Khanum, S., R. Hanif, E. S. Spelke, I. Berteletti y D. C. Hyde (2016). "Effects of Non-Symbolic Approximate Number Practice on Symbolic Numerical Abilities in Pakistani Children." *PLOS ONE* 11 (10): e0164436.
- Kinzler, K. D., K. H. Corriveau y P. L. Harris (2011). "Children's Selective Trust in Native-Accented Speakers." *Developmental Science* 14 (1): 106–11.
- Kinzler, K. D., E. Dupoux y E. S. Spelke (2007). "The Native Language of Social Cognition." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 104 (30): 12577–80.
- Király, I., G., Csibra y G. Gergely (2013). "Beyond Rational Imitation: Learning Arbitrary Means Actions from Communicative Demonstrations." *Journal of Experimental Child Psychology* 116 (2): 471–86.
- Koenig, M. A. y P. L. Harris (2005). "Preschoolers Mistrust Ignorant and Inaccurate Speakers." *Child Development* 76 (6): 1261–77.
- Kuhl, P. K. (2004). "Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code." *Nature Reviews Neuroscience* 5 (11): 831–43.
- Kurdziel, L., K. Duclos y R. M. Spencer (2013). "Sleep Spindles in Midday Naps Enhance Learning in Preschool Children." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 110 (43): 17267–72.
- Lake, B. M., T. D. Ullman, J. B. Tenenbaum y S. J. Gershman (2017). "Building Machines That Learn and Think Like People." *Behavioral and Brain Sciences* 40: e253.
- Landau, B., H. Gleitman y E. Spelke (1981). "Spatial Knowledge and Geometric Representation in a Child Blind from Birth." *Science* 213 (4513): 1275–78.
- Lauer, J. E. y S. F. Lourenco (2016). "Spatial Processing in Infancy Predicts Both Spatial and Mathematical Aptitude in Childhood." *Psychological Science* 27 (10): 1291–98.

- Leonard, J. A., Y. Lee y L. E. Schulz (2017). "Infants Make More Attempts to Achieve a Goal When They See Adults Persist." *Science* 357 (6357): 1290–94.
- Leslie, A. M. (1987). "Pretense and Representation: The Origins of 'Theory of Mind.'" *Psychological Review* 94 (4): 412–26.
- Levy, D. J., J. A. Heissel, J. A. Richeson y E. K. Adam (2016). "Psychological and Biological Responses to Race-Based Social Stress as Pathways to Disparities in Educational Outcomes." *American Psychologist* 71 (6): 455–73.
- Lieberman, Z., A. L. Woodward y K. D. Kinzler (2017). "The Origins of Social Categorization." *Trends in Cognitive Sciences* 21 (7): 556–68.
- Lillard, A. S. y R. D. Kavanaugh (2014). "The Contribution of Symbolic Skills to the Development of an Explicit Theory of Mind." *Child Development* 85 (4): 1535–51.
- Liu, S., N. B. Brooks y E. S. Spelke (2019). "Origins of the Concepts Cause, Cost, and Goal in Prereaching Infants." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 116 (36): 17747–52.
- Liu, S. y E. S. Spelke (2017). "Six-Month-Old Infants Expect Agents to Minimize the Cost of Their Actions." *Cognition* 160: 35–42.
- Liu, S., T. D. Ullman, J. B. Tenenbaum y E. S. Spelke (2017). "Ten-Month-Old Infants Infer the Value of Goals from the Costs of Actions." *Science* 358 (6366): 1038–41.
- Liu, Y., R. J. Dolan, Z. Kurth-Nelson y T. E. J. Behrens (2019). "Human Replay Spontaneously Reorganizes Experience." *Cell* 178 (3): 640–52.
- Lucca, K., R. Horton y J. A. Sommerville (2019). "Keep Trying!: Parental Language Predicts Infants' Persistence." *Cognition* 193: 104025.
- Luo, Y. y S. C. Johnson (2009). "Recognizing the Role of Perception in Action at 6 Months." *Developmental Science* 12 (1): 142–49.
- Lyons, K. E. y P. D. Zelazo (2011). "Monitoring, Metacognition, and Executive Function: Elucidating the Role of Self-Reflection in the Development of Self-Regulation." *Advances in Child Development and Behavior* 40: 379–412.
- Mackey, A. P., S. S. Hill, S. I. Stone y S. A. Bunge (2011). "Differential Effects of Reasoning and Speed Training in Children." *Developmental Science* 14 (3): 582–90.
- Mampe, B., A. D. Friederici, A. Christophe y K. Wermke (2009). "Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language." *Current Biology* 19 (23): 1994–97.
- Martin, A., R. M. Ryan y J. Brooks-Gunn (2013). "Longitudinal Associations among Interest, Persistence, Supportive Parenting, and Achievement in Early Childhood." *Early Childhood Research Quarterly* 28 (4): 658–67.
- Mascalzoni, E., L. Regolin y G. Vallortigara (2010). "Innate Sensitivity for Self-Propelled Causal Agency in Newly Hatched Chicks." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 107 (9): 4483–85.



- McLaughlin, K. A., M. A. Sheridan y H. K. Lambert (2014). "Childhood Adversity and Neural Development: Deprivation and Threat as Distinct Dimensions of Early Experience." *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 47: 578–91. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.10.012>.
- Mehler, J., P. Jusczyk, G. Lambertz, N. Halsted, J. Bertoncini y C. Amiel-Tison (1988). "A Precursor of Language Acquisition in Young Infants." *Cognition* 29 (2): 143–78.
- Mehr, S. A. (2015). "Miscommunication of Science: Music Cognition Research in the Popular Press." *Frontiers in Psychology* 6: 988.
- Mehr, S. A. y E. S. Spelke (2018). "Shared Musical Knowledge in 11-Month-Old Infants." *Developmental Science* 21 (2): e12542.
- Mehr, S. A., L. A. Song y E. S. Spelke (2016). "For 5-Month-Old Infants, Melodies Are Social." *Psychological Science* 27 (4): 486–501.
- Meltzoff, A. N. (2007). "'Like Me': A Foundation for Social Cognition." *Developmental Science* 10: 126–134.
- Meltzoff, A. N. y M. K. Moore (1997). "Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates." *Science* 198: 75–78.
- Meltzoff, A. N., L. Murray, E. Simpson, M. Heimann, E. Nagy, J. Nadel, E. J. Pedersen, et al. (2018). "Re-examination of Oostenbroek et al. (2016): Evidence for Neonatal Imitation of Tongue Protrusion." *Developmental Science* 21 (4): e12609.
- Metcalfe, J. (2009). "Metacognitive Judgments and Control of Study." *Current Directions in Psychological Science* 18 (3): 159–63.
- Miyake, A., N. P. Friedman, M. J. Emerson, A. H. Witzki, A. Howerter y T. D. Wager (2000). "The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex 'Frontal Lobe' Tasks: A Latent Variable Analysis." *Cognitive Psychology* 41 (1): 49–100.
- Mondloch, C. J., T. L. Lewis, D. R. Budreau, D. Maurer, J. L. Dannemiller, B. R. Stephens y K. A. Kleiner-Gathercoal (1999). "Face Perception during Early Infancy." *Psychological Science* 10 (5): 419–22.
- Muentener, P. y L. Schulz (2014). "Toddlers Infer Unobserved Causes for Spontaneous Events." *Frontiers in Psychology* 5: 1–9.
- Myowa-Yamakoshi, M., M. Tomonaga, M. Tanaka y T. Matsuzawa (2004). "Imitation in Neonatal Chimpanzees (*Pan troglodytes*)." *Developmental Science* 7 (4): 437–42.
- Negen, J. y B. W. Sarnecka (2012). "Number-Concept Acquisition and General Vocabulary Development." *Child Development* 83 (6): 2019–27.
- Neitzel, C. L., J. M. Alexander y K. E. Johnson (2019). "The Emergence of Children's Interest Orientations during Early Childhood: When Predisposition Meets Opportunity." *Learning, Culture and Social Interaction* 23: 100271.

- Nesbitt, K. T. y D. C. Farran (2021). "Effects of Prekindergarten Curricula: Tools of the Mind as a Case Study." *Monographs of the Society for Research in Child Development* 86 (1).
- Newcombe, N. S. (2010). "Picture This: Increasing Math and Science Learning by Improving Spatial Thinking." *American Educator* 34 (2): 29–35.
- Newcombe, N. S. y J. Huttenlocher (2000). *Making Space: The Development of Spatial Representation and Reasoning*. Cambridge, MA: MIT Press.
- O'Grady, S. y F. Xu (2020). "The Development of Non-Symbolic Probability Judgments in Children." *Child Development* 91 (3): 784–98.
- O'Keefe, J. (2014). "Spatial Cells in the Hippocampal Formation." Conferencia Nobel, 4 de diciembre de 2014. <https://www.nobelprize.org/uploads/2018/06/okeefe-lecture.pdf>.
- O'Keefe, J. y L. Nadel (1978). *The Hippocampus as a Cognitive Map*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ólafsdóttir, H. F., C. Barry, A. B. Saleem, D. Hassabis y H. J. Spiers (2015). "Hippocampal Place Cells Construct Reward Related Sequences through Unexplored Space." *eLife* 4: e06063.
- O'Leary, A. P. y V. M. Sloutsky (2017). "Carving Metacognition at Its Joints: Protracted Development of Component Processes." *Child Development* 88 (3): 1015–32.
- Park, J., V. Bermudez, R. C. Roberts y E. M. Brannon (2016). "Non-Symbolic Approximate Arithmetic Training Improves Math Performance in Preschoolers." *Journal of Experimental Child Psychology* 152: 278–93.
- Pascalis, O., S. de Schonen, J. Morton, C. Deruelle y M. Fabre-Grenet (1995). "Mother's Face Recognition by Neonates: A Replication and an Extension." *Infant Behavior and Development* 18 (1): 79–85.
- Paulus, M. (2017). "How to Dax? Preschool Children's Prosocial Behavior, But Not Their Social Norm Enforcement, Relates to Their Peer Status." *Frontiers in Psychology* 8: 1779.
- Pepperberg, I. M. (1990). "Cognition in an African Gray Parrot (*Psittacus erithacus*): Further Evidence for Comprehension of Categories and Labels." *Journal of Comparative Psychology* 104 (1): 41–52.
- Perner, J. y B. Lang (1999). "Development of Theory of Mind and Executive Control." *Trends in Cognitive Sciences* 3: 337–44.
- Pettito, L. A., S. Holowka, L. Sergio, B. Levy y D. Ostry (2004). "Baby Hands That Move to the Rhythm of Language: Hearing Babies Acquiring Sign Languages Babble Silently on the Hands." *Cognition* 9: 43–73.
- Pfeiffer, B. E. y D. J. Foster (2013). "Hippocampal Place-Cell Sequences Depict Future Paths to Remembered Goals." *Nature* 497 (7447): 74–79.
- Piaget, J. (1952). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Nueva York: W. W. Norton and Co.

- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. Translated by M. Cook. Nueva York: Basic Books.
- Piazza, M., P. Pica, V. Izard, E. S. Spelke y S. Dehaene (2013). "Education Enhances the Acuity of the Nonverbal Approximate Number System." *Psychological Science* 24 (6): 1037–43.
- Pilley, J. W. y H. Hinzmann (2014). *Chaser: Unlocking the Genius of the Dog Who Knows 1000 Words*. Boston: Mariner Books.
- Prager, E. O., M. D. Sera y S. M. Carlson (2016). "Executive Function and Magnitude Skills in Preschool Children." *Journal of Experimental Child Psychology* 147: 126–39.
- Rakison, D. H. y L. M. Oakes, eds. (2003). *Early Category and Concept Development: Making Sense of the Blooming, Buzzing Confusion*. Oxford: Oxford University Press.
- Regolin, L. y G. Vallortigara (1995). "Perception of Partly Occluded Objects by Young Chicks." *Perception and Psychophysics* 57 (7): 971–76.
- Rhodes, M. y A. Baron (2019). "The Development of Social Categorization." *Annual Review of Developmental Psychology* 1: 359–86.
- Romeo, R. R., J. A. Leonard, S. T. Robinson, M. R. West, A. P. Mackey, M. L. Rowe y J. D. Gabrieli (2018). "Beyond the 30-Million-Word Gap: Children's Conversational Exposure Is Associated with Language-Related Brain Function." *Psychological Science* 29 (5): 700–10.
- Rosenberg, R. D. y L. Feigenson (2013). "Infants Hierarchically Organize Memory Representations." *Developmental Science* 16 (4): 610–21.
- Rugani, R. y M. D. de Hevia (2017). "Number-Space Associations without Language: Evidence from Preverbal Human Infants and Non-Human Animal Species." *Psychonomic Bulletin and Review* 24 (2): 352–69.
- Rugani, R., L. Regolin y G. Vallortigara (2010). "Imprinted Numbers: Newborn Chicks' Sensitivity to Number vs. Continuous Extent of Objects They Have Been Reared With." *Developmental Science* 13: 790–97.
- Sabbagh, M. A. y D. Shafman (2009). "How Children Block Learning from Ignorant Speakers." *Cognition* 112 (3): 415–22.
- Sabbagh, M. A., F. Xu, S. M. Carlson, L. J. Moses y K. Lee (2006). "The Development of Executive Functioning and Theory of Mind. A Comparison of Chinese and U.S. Preschoolers." *Psychological Science* 17 (1): 74–81.
- Saffran, J. R., R. N. Aslin y E. L. Newport (1996). "Statistical Learning by 8-Month-Old Infants." *Science* 274 (5294): 1926–28.
- Schuck, N. W. y Y. Niv (2019). "Sequential Replay of Nonspatial Task States in the Human Hippocampus." *Science* 364: eaaw5181.
- Schulz, L. (2012). "The Origins of Inquiry: Inductive Inference and Exploration in Early Childhood." *Trends in Cognitive Sciences* 16 (7): 382–89.
- Shi, R., J. F. Werker y A. Cutler (2006). "Recognition and Representation of Function Words in English-Learning Infants." *Infancy* 10 (2): 187–98.

- Shusterman, A., S. Ah Lee y E. S. Spelke (2008). "Young Children's Spontaneous Use of Geometry in Maps." *Developmental Science* 11 (2): F1–F7.
- Shutts, K. (2015). "Young Children's Preferences: Gender, Race, and Social Status." *Child Development Perspectives* 9 (4): 262–66.
- Shutts, K., E. L. Brey, L. A. Dornbusch, N. Slywotzky y K. R. Olson (2016). "Children Use Wealth Cues to Evaluate Others." *PLOS ONE* 11 (3): e0149360.
- Siegler, R. S. y J. E. Opfer (2003). "The Development of Numerical Estimation: Evidence for Multiple Representations of Numerical Quantity." *Psychological Science* 14 (3): 237–50.
- Simion, F., L. Regolin y H. Bulf (2008). "A Predisposition for Biological Motion in the Newborn Baby." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 105 (2): 809–13.
- Singer, D., R. M. Golinkoff y K. Hirsh-Pasek, eds. (2006). *Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. Nueva York: Oxford University Press.
- Sisk, V. F., A. P. Burgoyne, J. Sun, J. L. Butler y B. N. Macnamara (2018). "To What Extent and under Which Circumstances Are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses." *Psychological Science* 29 (4): 549–71.
- Skerry, A. E., S. E. Carey y E. S. Spelke (2013). "First-Person Action Experience Reveals Sensitivity to Action Efficiency in Prereaching Infants." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 110 (46): 18728–33.
- Skinner, A. L. y A. N. Meltzoff (2019). "Childhood Experiences and Intergroup Biases among Children." *Social Issues and Policy Review* 13 (1): 211–40.
- Slater, A., A. Mattock y E. Brown (1990). "Size Constancy at Birth: Newborn Infants' Responses to Retinal and Real Size." *Journal of Experimental Child Psychology* 49: 314–22.
- Smith, K. E. y S. D. Pollak (2020). "Rethinking Concepts and Categories for Understanding the Neurodevelopmental Effects of Childhood Adversity." *Perspectives on Psychological Science* 1745691620920725.
- Smith, L. B. (2003). "Learning to Recognize Objects." *Psychological Science* 14 (3): 244–50.
- Sommerville, J. A. y A. L. Woodward (2005). "Pulling out the Intentional Structure of Action: The Relation between Action Processing and Action Production in Infancy." *Cognition* 95 (1): 1–30.
- Sroufe, L. A. (2005). "Attachment and Development: A Prospective, Longitudinal Study from Birth to Adulthood." *Attachment and Human Development* 7 (4): 349–67.
- Spelke, E. S. (2005). "Sex Differences in Intrinsic Aptitude for Mathematics and Science?: A Critical Review." *American Psychologist* 60 (9): 950–58.

- Spelke, E. S. y S. A. Lee (2012). "Core Systems of Geometry in Animal Minds." *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 367 (1603): 2784–93.
- Squire, L. R., A. S. van der Horst, S. G. McDuff, J. C. Frascino, R. O. Hopkins y K. N. Mauldin (2010). "Role of the Hippocampus in Remembering the Past and Imagining the Future." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 107 (44): 19044–48.
- Stahl, A. E. y L. Feigenson (2015). "Observing the Unexpected Enhances Infants' Learning and Exploration." *Science* 348 (6230): 91–94.
- Starr, A. y E. M. Brannon (2015). "Evolutionary and Developmental Continuities in Numerical Cognition." *Mathematical Cognition and Learning* 1: 123–44.
- Suddendorf, T. (2003). "Early Representational Insight: Twenty-Four-Month-Olds Can Use a Photo to Find an Object in the World." *Child Development* 74 (3): 896–904.
- Sugita, Y. (2008). "Face Perception in Monkeys Reared with No Exposure to Faces." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 105 (1): 394–98.
- Szkudlarek, E. y E. M. Brannon (2017). "Does the Approximate Number System Serve as a Foundation for Symbolic Mathematics?" *Language Learning and Development* 13 (2): 171–90.
- Taylor, M. y S. M. Carlson (1997). "The Relation between Individual Differences in Fantasy and Theory of Mind." *Child Development* 68 (3): 436–55.
- Téglás, E., E. Vul, V. Girotto, M. Gonzalez, J. B. Tenenbaum y L. L. Bonatti (2011). "Pure Reasoning in 12-Month-Old Infants as Probabilistic Inference." *Science* 332 (6033): 1054–59.
- Tomasello, M., M. Carpenter, J. Call, T. Behne y H. Moll (2005). "Understanding and Sharing Intentions: The Origins of Cultural Cognition." *Behavioral and Brain Sciences* 28 (5): 675–735.
- Ullman, T. D., E. S. Spelke, P. Battaglia y J. B. Tenenbaum (2017). "Mind Games: Game Engines as an Architecture for Intuitive Physics." *Trends in Cognitive Sciences* 21 (9): 649–65.
- Uttal, D. H. (2000). "Seeing the Big Picture: Map Use and the Development of Spatial Cognition." *Developmental Science* 3 (3): 247–86.
- Vaish, A., M. Carpenter y M. Tomasello (2010). "Young Children Selectively Avoid Helping People with Harmful Intentions." *Child Development* 81 (6): 1661–69.
- Valenza, E., I. Leo, L. Gava y F. Simion (2006). "Perceptual Completion in Newborn Human Infants." *Child Development* 77 (6): 1810–21.
- Valenza, E., F. Simion, V. M. Cassia y C. Umiltà (1996). "Face Preferences at Birth." *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 22 (4): 892–903.

- Vouloumanos, A. y J. F. Werker (2007). "Listening to Language at Birth: Evidence for a Bias for Speech in Neonates." *Developmental Science* 10 (2): 159–64.
- Wai, J., D. Lubinski y C. P. Benbow (2009). "Spatial Ability for STEM Domains: Aligning over Fifty Years of Cumulative Psychological Knowledge Solidifies Its Importance." *Journal of Educational Psychology* 101: 817–35.
- Walker, S. P., T. D. Wachs, S. Grantham-McGregor, M. M. Black, C. A. Nelson, S. L. Huffman, H. Baker-Henningham, *et al.* (2011). "Inequality in Early Childhood: Risk and Protective Factors for Early Child Development." *Lancet* 378 (9799): 1325–38.
- Wang, Y., R. Williams, L. Dilley y D. M. Houston (2020). "A Meta-Analysis of the Predictability of LENA™ Automated Measures for Child Language Development." *Developmental Review* 57: 100921.
- Watts, T. W., J. Gandhi, D. A. Ibrahim, M. D. Masucci y C. C. Raver (2018). "The Chicago School Readiness Project: Examining the Long-Term Impacts of an Early Childhood Intervention." *PLOS ONE* 13 (7): e0200144.
- Wellman, H. M (2014). *Making Minds: How Theory of Mind Develops*. Oxford: Oxford University Press.
- Werker, J. F. (1989). "Becoming a Native Listener." *American Scientist* 77 (1): 54–59.
- Williford, A. P., L. M. Carter y R. C. Pianta (2016). "Attachment and School Readiness." En *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, 3a. ed., editado por J. Cassidy y P. R. Shaver, pp. 639–66. Nueva York: Guilford Press.
- Wimmer, H. y J. Perner (1983). "Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception." *Cognition* 13 (1): 103–28.
- Winicki, J. y K. Jemison (2003). "Food Insecurity and Hunger in the Kindergarten Classroom: Its Effect on Learning and Growth." *Contemporary Economic Policy* 21 (2): 145–57.
- Winkler-Rhoades, N., S. C. Carey y E. S. Spelke (2013). "Two-Year-Old Children Interpret Abstract, Purely Geometric Maps." *Developmental Science* 16 (3): 365–76.
- Wong, C. A., J. S. Eccles y A. Sameroff (2003). "The Influence of Ethnic Discrimination and Ethnic Identification on African American Adolescents' School and Socioemotional Adjustment." *Journal of Personality* 71 (6): 1197–232.
- Woo, B. M., C. M. Steckler, D. T. Le y J. K. Hamlin (2017). "Social Evaluation of Intentional, Truly Accidental, and Negligently Accidental Helpers and Harmers by 10-Month-Old Infants." *Cognition* 168: 154–63.

- Wood, J. N. (2013). "Newborn Chickens Generate Invariant Object Representations at the Onset of Visual Object Experience." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 110: 14000–5.
- Woodward, A. L. (1998). "Infants Selectively Encode the Goal Object of an Actor's Reach." *Cognition* 69 (1): 1–34.
- Wynn, K. (1990). "Children's Understanding of Counting." *Cognition* 36 (2): 155–93.
- Xu, F. y E. S. Spelke (2000). "Large Number Discrimination in 6-Month-Old Infants." *Cognition* 74 (1): B1–B11.
- Yang, F., Y.-J. Choi, A. Misch, X. Yang y Y. Dunham (2018). "In Defense of the Commons: Young Children Negatively Evaluate and Sanction Free Riders." *Psychological Science* 29 (10): 1598–611.
- Yeager, D. S., P. Hanselman, G. M. Walton, J. S. Murray, R. Crosnoe, C. Muller, E. Tipton, *et al.* (2019). "A National Experiment Reveals Where a Growth Mindset Improves Achievement." *Nature* 573 (7774): 364–69.
- Yuan, S. y C. Fisher (2009). "'Really? She Blicked the Baby?'" Two-Year-Olds Learn Combinatorial Facts about Verbs by Listening." *Psychological Science* 20 (5): 619–26.





# 2

## **Pedagogía y contenidos curriculares: construir habilidades y conocimientos fundamentales**

### **PANORAMA GENERAL**

Este capítulo revisa las evidencias relacionadas con la pedagogía y el currículo, y ofrece sugerencias para su aplicación. La experiencia del niño en el aula está determinada por la pedagogía y el currículo. La pedagogía determina cómo el educador organiza y facilita el aprendizaje. El currículo determina en qué aspectos del aprendizaje se centra la atención en el aula. Ambos desempeñan un papel crucial en la determinación de la calidad de la educación infantil temprana (EIT) y se complementan mutuamente. La pedagogía influye enormemente en el aprendizaje de los niños. El papel del educador de EIT es más efectivamente el de facilitador y guía que el de instructor. Esto se ha denominado una pedagogía “relacional”. Además de garantizar una relación receptiva y de apoyo entre el educador y el niño, hay tres elementos clave de la pedagogía de alta calidad que favorecen el desarrollo del niño: (1) apoyar las habilidades orales y comunicativas del niño, (2) apoyar la capacidad del niño para autorregular sus procesos mentales cognitivos y emocionales, y (3) crear oportunidades para el aprendizaje activo a través del juego. El capítulo también examina el valor de un currículo que apoye el desarrollo físico, emocional

---

Este capítulo ha sido escrito por David Whitebread y Yasmin Sitabkhan.

y cognitivo completo del niño. Un currículo integral y basado en la evidencia debe incluir actividades que apoyen el desarrollo del niño en cinco áreas: salud y desarrollo físico, desarrollo social y emocional, comprensión y habilidades previas a la alfabetización y la aritmética elemental, formas de entender el mundo y autoexpresión a través de las artes creativas. El capítulo sugiere un planteamiento en tres pasos para poner en práctica las políticas, pasando del diagnóstico de los retos a la planificación y, después, a la mejora continua de la pedagogía y el currículo.

## INTRODUCCIÓN: LA CALIDAD DE LA EXPERIENCIA DE LOS NIÑOS EN LA EIT

La educación preescolar y los primeros cursos de la escuela primaria pueden promover el desarrollo de las habilidades, los conocimientos y las actitudes que permitirán a los niños prosperar en su escolarización y en la vida.

En la actualidad, gran parte de la EIT en todo el mundo no cumple bien este cometido, y muchos niños no prosperan, no alcanzan su pleno potencial académico o abandonan por completo la escolarización. Una de las principales causas de esta situación es la transición a modos excesivamente formales de provisión de EIT y educación primaria antes de que los niños estén en condiciones, desde el punto de vista de su desarrollo, de beneficiarse de estos enfoques (Bingham y Whitebread, 2018).

En este capítulo se revisa la evidencia acerca de los aspectos “de proceso” más beneficiosos de la provisión de EIT (es decir, la experiencia directa del niño en el entorno o el aula) y cómo podrían desarrollarse de la forma más eficaz en entornos con recursos limitados en países de ingreso bajo y medio. Las variables de proceso afectan más directamente a la calidad de la experiencia de los niños en la EIT, y se engloban en dos grandes apartados: (1) la pedagogía (cómo organiza y facilita el educador la experiencia educativa de los niños), y (2) el currículo (en qué aspectos clave del desarrollo y el aprendizaje de los niños se centra la atención).

Los principios fundamentales expuestos en este capítulo, que sustentan la provisión de una EIT de alta calidad, son los siguientes:

- Lo más habitual es que la verdadera fuerza de una EIT de alta calidad no sea el currículo formal, sino la naturaleza y la calidad de las relaciones entre los educadores y los niños en el centro o en el aula (Jenkins *et al.*, 2019). Esta relación debe ser un elemento clave en la formación inicial y continua de los educadores.

- Tres elementos clave de la pedagogía de la EIT se asocian con los logros académicos y el bienestar emocional de los niños a largo plazo: las prácticas que apoyan las habilidades de comunicación de los niños, las prácticas que apoyan la capacidad de los niños para autorregular sus procesos mentales cognitivos y emocionales, y las prácticas que ofrecen oportunidades a los niños para el aprendizaje activo a través del juego (Whitebread *et al.*, 2019).
- Para garantizar que todos los niños inicien con seguridad su trayectoria escolar, es importante que se les proporcione un currículo integral y basado en evidencias. Este currículo debe incluir una amplia gama de alfabetización emergente y matemáticas tempranas (Anders *et al.*, 2012), junto con elementos que apoyen el desarrollo físico de los niños, su desarrollo social y emocional, sus formas de entender el mundo y su autoexpresión a través de las artes creativas (Bertram y Pascal, 2002).

En este capítulo se revisan las evidencias de las investigaciones que han identificado los elementos clave de la pedagogía y el currículo de la EIT, los cuales predicen resultados beneficiosos a corto y largo plazo para cada niño y para la sociedad en su conjunto. Aunque estas evidencias se ha recopilado mayoritariamente en países de ingreso alto, gran parte de ella ha demostrado ser relevante en todos los contextos internacionales. Sin embargo, existen diferencias culturales significativas relativas a las cualidades que se valoran en los niños y los adultos y a la forma en que estos se relacionan. Para que la EIT de alta calidad sea relevante para la vida de los niños y les proporcione beneficios a medida que crecen y se convierten en miembros de sus comunidades, también debe “reflejar los valores y las perspectivas locales sobre el desarrollo de los niños pequeños, así como los predictores científicamente establecidos de su desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional” (UNESCO, 2015, p. 55).

En los últimos años han aumentado las intervenciones en contextos de ingreso bajo y medio centradas en mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje preescolares. Muchos de estos estudios se han centrado en los logros de aprendizaje alcanzados por los alumnos, con escasa mención de la pedagogía implicada, lo que dificulta saber qué tipos de pedagogía han funcionado en contextos de ingreso bajo y medio, en qué condiciones (por ejemplo, escala, costo, públicas o privadas) y cómo podrían reproducirse los enfoques. Existen, sin embargo, algunas excepciones notables, como los estudios realizados en Bangladesh y Kenia, y un estudio realizado en tres países (Bangladesh, Tanzania y Uganda) que exploran el papel de la actividad lúdica en la mejora de la calidad del aprendizaje de los niños en preescolar. El estudio de Kenia, por ejemplo,

introdujo el aprendizaje lúdico y activo en las clases de matemáticas, que normalmente consistían en escuchar al docente o ver cómo demostraba un nuevo concepto. En cambio, la intervención implicó a los niños en el juego con objetos manipulables para dar sentido a los números, las formas y otros conceptos. Los resultados de un ensayo controlado aleatorizado en el que participaron 2,957 niños de escuelas experimentales y de control en tres momentos mostraron que los resultados en matemáticas de los niños de la intervención eran significativamente superiores en comparación con los niños de las escuelas de control (Piper, Sitabkhan y Nderu, 2018). Los proyectos de Bangladesh y de los tres países se describen en la sección de estudios de caso al final de este capítulo. Aunque se necesitan muchos más estudios de este tipo en países de ingreso bajo y medio, las evidencias obtenidas hasta ahora sugieren que los principios básicos expuestos en este capítulo son válidos para los niños pequeños de todo el mundo.

## ELEMENTOS CLAVE DE UNA PEDAGOGÍA DE LA EIT DE ALTA CALIDAD

### La naturaleza y la calidad de las relaciones entre adultos y niños

El papel del educador de EIT es más el de facilitador y guía que el de instructor. Esto se ha denominado una pedagogía “relacional” más que pedagogía instructiva (Papatheodorou y Moyles, 2008). Numerosos estudios han demostrado que la instrucción directa por parte de un adulto tiene ventajas a corto plazo en relación con el aprendizaje de hechos específicos, pero que un “andamiaje” (por parte de los adultos) más indirecto del juego exploratorio y el aprendizaje de los niños tiene ventajas a más largo plazo a la hora de apoyar el desarrollo de los niños como aprendices (Bonawitz *et al.*, 2011).

Numerosas investigaciones han demostrado que la curiosidad es intrínseca al desarrollo de los niños y que puede ser fomentada o inhibida por las interacciones sociales entre los educadores de EIT y los niños (Engel, 2011). De forma natural, los niños pequeños hacen muchas preguntas a los adultos sobre sus experiencias y ponen a prueba constantemente sus ideas sobre el mundo en el que viven (Butler, Ronfard y Corriveau, 2020; Gopnik, Meltzoff y Kuhl, 1999). En la pedagogía relacional de alta calidad, los educadores apoyan a los niños pequeños para que desarrollen estas formas naturales y poderosas en las que el joven

cerebro humano está adaptado para aprender. Lo hacen prestando mucha atención a los intereses y la exploración de los niños y ayudándoles a perseguir estos intereses para ampliar su aprendizaje, un proceso denominado *andamiaje*. La investigación sobre el andamiaje ha indicado una serie de comportamientos que el educador adulto puede utilizar para proporcionar el apoyo más eficaz a los niños como aprendices en desarrollo. Estos comportamientos implican observar de cerca las indagaciones exploratorias y la resolución de problemas de los niños, mostrar interés por lo que el niño o los niños intentan, hacer sugerencias con simpatía que amplíen sus ideas y exploraciones, y proporcionar un apoyo que dependa de su nivel de comprensión, es decir, proporcionar un apoyo más directo cuando tienen dificultades, y mantenerse al margen cuando progresan adecuadamente (Gillespie y Greenberg, 2017; Wood, Bruner y Ross, 1976).

Numerosos estudios sobre los primeros “episodios de atención conjunta” entre adultos y niños pequeños (Tomasello y Farrar, 1986), sobre el “pensamiento compartido sostenido” (Siraj-Blatchford, 2007) y sobre las aulas que apoyan la autorregulación de los niños (Perry, 1998) han demostrado el valor del andamiaje del aprendizaje de los niños pequeños por parte del adulto. Las evidencias procedentes de la investigación sobre la motivación también han demostrado que un enfoque que apoye el sentido de autonomía, de competencia (o autoeficacia) y de autoestima de los niños mejora su creencia en sí mismos como aprendices y su resistencia y perseverancia, todos los cuales son aspectos necesarios para su desarrollo como aprendices poderosos y automotivados (Deci y Ryan, 2008).

La naturaleza y la calidad de las relaciones entre adultos y niños y el papel del educador como proveedor del andamiaje y guía son fundamentales; además, existen evidencias muy sólidas y coherentes del impacto beneficioso a largo plazo de otros tres elementos clave de la pedagogía de la EIT (Whitebread *et al.*, 2019; Whitebread, Kvalja y O’Connor, 2015). Se ha demostrado sistemáticamente que las prácticas asociadas a estos elementos, que se exponen a continuación, predicen altos niveles de rendimiento académico y bienestar emocional a largo plazo:

- *Comunicar significados*. Apoyar a los niños en sus capacidades para representar y comunicar sus ideas y pensamientos a través de toda la gama de sistemas simbólicos humanos.
- *Autorregulación*. Proporcionar una combinación adecuada de apoyo a la autonomía, desafío cognitivo y oportunidades de reflexión conocidas por promover el desarrollo de la autorregulación.
- *Aprendizaje lúdico*. Atraer las formas naturalmente lúdicas de los niños para explorar el mundo y desarrollar sus capacidades.

En las partes restantes de esta sección se revisa brevemente la evidencia relacionada con los resultados beneficiosos de cada uno de estos elementos pedagógicos y se esbozan las prácticas asociadas a ellos.

### **Puntos clave**

- El papel del educador de EIT es más efectivamente el de facilitador y guía que el de instructor. Esto se ha denominado una pedagogía “relacional” más que pedagogía instructiva.
- Hay tres elementos clave de una pedagogía de la EIT de calidad: (1) apoyar la expresión oral y las habilidades comunicativas de los niños, (2) apoyar la capacidad de los niños para autorregular sus procesos mentales cognitivos y emocionales, y (3) crear oportunidades para el aprendizaje activo a través del juego.

### **Primer elemento: comunicar significados**

Como se ha señalado en el Capítulo 1, aproximadamente entre los doce y 18 meses de edad, el desarrollo típico de la mayoría de los niños muestra indicios de empezar a darle sentido a su mundo. Se trata de un aspecto único y fundamental de la actividad humana y de una importancia crucial en la que se basan todos los logros culturales y científicos del ser humano. Por lo tanto, un elemento clave en cualquier EIT de alta calidad es que los profesionales ofrezcan a los niños las oportunidades, los materiales y el apoyo necesarios para representar sus percepciones y comprensiones sobre el mundo a través de una serie de medios lingüísticos, visuales y físicos. Estas actividades deben apoyar, en los niños:

- Su desarrollo del lenguaje oral, el habla y la escucha (Hoff, 2013)
- La narración de cuentos y las habilidades narrativas (Suggate *et al.*, 2018)
- El habla exploratoria (Littleton *et al.*, 2005) y
- Las habilidades artísticas creativas, por ejemplo, el dibujo y otros medios visuales (Papandreou, 2014), la música (Marsh, 2017) y el movimiento y la danza (Deans, 2016).

Esta sección, que se centra en la pedagogía relacionada con el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños, se enfoca en el lenguaje oral, la conversación exploratoria y las habilidades narrativas. Los otros modos de comunicar significados (artes creativas, música, y movimiento y danza) se tratan en el Tercer elemento: aprendizaje lúdico y activo.

Las siguientes prácticas han sido ampliamente investigadas y se ha demostrado que afectan significativamente al desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de los niños pequeños.

### ***Lectura de libros, narración de cuentos y habilidades narrativas***

Existen evidencias sólidas procedentes de investigaciones con padres y educadores de EIT de que la lectura compartida e interactiva de libros con niños pequeños mejora significativamente el ritmo de crecimiento de su vocabulario y su desarrollo general del lenguaje oral.

Aunque el proceso de leer un libro con los niños es valioso dentro de los contextos de la EIT, los beneficios pueden aumentar enormemente cuando se adopta un estilo interactivo. Las revisiones de la investigación han llegado a la conclusión de que un estilo de lectura compartida de libros que sea dialógico, en el que se anime a los niños a ser participantes activos en lugar de oyentes pasivos, y a dar respuestas extensas a las preguntas de los educadores en lugar de solo respuestas de sí/no, es especialmente eficaz para potenciar el desarrollo del lenguaje expresivo y las habilidades de comprensión.

### ***Episodios de atención conjunta***

La lectura compartida e interactiva de libros es un ejemplo específico de la práctica más amplia de lo que se ha denominado de varias maneras “episodios de atención conjunta” y “pensamiento compartido sostenido”. Diversas líneas de investigación han demostrado que las variaciones en la sensibilidad hacia los intereses de los niños por parte de padres y educadores, y la capacidad de entablar con los niños un diálogo productivo sobre lo que les interesa, tienen una importancia considerable para el desarrollo del lenguaje oral de los niños.

En consonancia con el principio general de andamiaje en lugar de instrucción, en estos episodios, una estrategia de “seguimiento de la atención”, basada en los intereses actuales del niño y en su atención, favorece el desarrollo del lenguaje de forma mucho más eficaz que un enfoque de “cambio de atención”, en el que el adulto intenta cambiar la atención del niño hacia el propio foco de interés del adulto (Carpenter, Nagell y Tomasello, 1998).

El valor de estructurar el entorno de la EIT para permitir episodios de atención conjunta entre educadores adultos y niños individuales, o pequeños grupos, ha quedado definitivamente demostrado en una serie de estudios. Por ejemplo, un gran estudio longitudinal de unos 3,000 niños de todo el Reino Unido, el estudio *Effective Provision of Pre-school Education*, incluyó a niños de tres años que acababan de entrar en preescolar e investigó los factores que conducían a una provisión eficaz de EIT. Este estudio

descubrió que un elemento clave de la provisión de EIT de alta calidad era la aparición de episodios de lo que los investigadores denominaron “pensamiento compartido sostenido” entre adultos y niños (Sylva *et al.*, 2004). Estos episodios se caracterizaban por el desarrollo de un diálogo entre el educador adulto y el niño, o los niños, que ayudaba a los niños a entablar una conversación exploratoria. Los niños que asistieron a un centro preescolar de alta calidad con esta característica disfrutaron de mayores ganancias intelectuales y personales, superando incluso los efectos de la desventaja social. Estas ganancias persistieron a lo largo de los 12 años del estudio, y culminaron en mejores resultados en los exámenes nacionales cuando los niños tenían 15 años.

### **Conversación exploratoria y enseñanza dialógica**

Además de las prácticas que han demostrado potenciar el lenguaje oral en los niños pequeños desde las edades más tempranas, *aproximadamente a partir de los cuatro o cinco años, es necesario proporcionarles otras experiencias para mejorar su capacidad de utilizar el lenguaje con el fin de expresar sus pensamientos e ideas, resolver problemas y trabajar en colaboración con sus compañeros y adultos.* Los tres enfoques principales que respaldan este aspecto del desarrollo del lenguaje oral, y que han sido ampliamente estudiados, son los siguientes:

- *La enseñanza dialógica.* La noción esencial de la enseñanza dialógica es enseñar a través del diálogo, en el que los educadores animan a los niños a hablar para expresar y explorar sus ideas e intereses. Este enfoque contrasta con el modelo de instrucción más tradicional, en el cual el educador utiliza el habla para transmitir información a los alumnos.

En la actualidad existen numerosas investigaciones que demuestran que un enfoque dialógico es más eficaz para apoyar a los niños en su desarrollo del lenguaje y su comprensión (Lyle, 2008). Entre las estrategias que se suelen utilizar para animar a los niños pequeños a dialogar se incluyen hacer preguntas abiertas; animarles a cuestionar (¡cosa que harán de forma natural si se les da la oportunidad!); responder positivamente a sus interrogantes; pedir a los niños que discutan una idea o un problema con un amigo y que luego informen a toda la clase de lo que piensan; preguntar a los niños cómo se sienten; y modelar el propio pensamiento del educador diciéndolo en voz alta. En última instancia, el objetivo es que los niños experimenten el aula como una “comunidad de aprendices” y no como una sala de conferencias, con una serie de técnicas educativas que incluyen la enseñanza mediante la charla (por parte del educador), el aprendizaje de la conversación por parte de los niños y la organización de la interacción.



- *Las explicaciones propias.* Una estrategia didáctica concreta que fomenta el diálogo con los niños pequeños consiste en presentarles un fenómeno interesante y pedirles que lo expliquen. Los estudios realizados en este ámbito han investigado las ideas científicas ingenuas de los niños en relación con fenómenos físicos comunes como la evaporación del agua, la flotación o el hundimiento de distintos objetos o el desplazamiento del agua cuando un objeto flota con parte de él por debajo de la línea de flotación, como un barco. Estos estudios han demostrado claras mejoras en el pensamiento crítico de los niños pequeños y mejoras en su capacidad para articular sus ideas. Una serie de estudios demuestra los efectos beneficiosos de que los niños expliquen tanto las ideas correctas como las incorrectas, sus propios razonamientos y los de los demás (Siegler y Lin, 2009).
- *La resolución de problemas en colaboración con sus pares.* Otra estrategia pedagógica particularmente eficaz y popular que fomenta la conversación en los niños, y que ha generado un considerable volumen de investigación, consiste en que los niños pequeños trabajen juntos en parejas o en pequeños grupos para resolver problemas de forma colaborativa. Un estudio que utiliza este enfoque investigó sobre el desarrollo de la capacidad de los niños de cinco años para articular su pensamiento a lo largo de un curso escolar. Se colocó a los niños con capacidades mixtas en grupos de tres y se les pidió que se pusieran de acuerdo en la solución de una serie de problemas abiertos a lo largo del año. En comparación con un grupo de control, los niños del primer grupo mostraron mejoras significativas en la conciencia metacognitiva de su propio pensamiento y en la articulación de sus ideas. Junto con otras investigaciones, este estudio también demuestra que estos efectos fueron más pronunciados entre los niños menos articulados al inicio del año (Perry, 1998; Pino-Pasternak, Whitebread, y Neale, 2018).

### **Puntos clave**

- Los niños necesitan tener oportunidades para comunicar significados mediante la representación de sus percepciones y comprensiones sobre el mundo a través de una serie de medios lingüísticos, visuales y físicos, incluidas las actividades.
- La capacidad de los niños para comunicar significados está influenciada por su lenguaje oral, su conversación exploratoria y sus habilidades narrativas.
- Existen diversas actividades y herramientas específicas que los docentes pueden utilizar para cultivar estas habilidades, como la lectura de

libros y la narración de cuentos. Las oportunidades de participar en interacciones recíprocas de ida y vuelta con docentes y compañeros, así como las oportunidades para que los niños se expliquen, pueden fomentar la capacidad de los niños para comunicar significados.

## Segundo elemento: la autorregulación

Como se ha comentado en el Capítulo 1, la autorregulación y la función ejecutiva temprana de los niños han mostrado ser predictores más fuertes del rendimiento académico y el bienestar emocional a corto y largo plazo que cualquier otro aspecto del desarrollo temprano de los niños (Best, Miller y Naglieri, 2011; Bronson, 2000; McClelland *et al.*, 2013; McClelland y Wanless, 2012; Whitebread, 2014a). Los estudios sobre las prácticas en el hogar, en los entornos de EIT y en las aulas de primaria orientadas a apoyar la autorregulación han demostrado que estas capacidades se ven considerablemente afectadas por una serie de influencias sociales y, por lo tanto, son enseñables (Dignath, Buettner y Langfeldt, 2008). En cada uno de estos contextos, el desarrollo de la autorregulación responde más eficazmente a estilos de interacción como la facilitación, el andamiaje o a interacciones de tipo relacional, como se ha descrito anteriormente (Perry, 1998).

Así, los análisis de los entornos de la EIT que apoyan el desarrollo temprano de las capacidades de autorregulación de los niños pequeños han identificado las siguientes características (Whitebread, 2020; Whitebread y Coltman, 2011):

- *La calidez emocional* en las relaciones se desarrolla a través de interacciones sensibles y receptivas entre adultos y niños, las cuales garantizan vínculos seguros. En Estados Unidos, un estudio con más de 800 niños en edad preescolar descubrió que se desarrollaban niveles más altos de autorregulación cognitiva infantil en las aulas donde los educadores expresaban su aprobación del comportamiento de los niños con más frecuencia, y establecían así un clima emocional positivo (Fuhs, Farran y Nesbitt, 2013). En Portugal, un estudio de 200 niños en edad preescolar descubrió que la cercanía entre educador y niño predecía mejoras en las capacidades de autorregulación observadas en el transcurso de un año; de forma similar a muchos otros estudios, los investigadores también descubrieron que los niños que empezaron con niveles bajos de autorregulación fueron los que más se beneficiaron (Cadima *et al.*, 2016). Una relación positiva con el educador es especialmente significativa si el niño tiene vínculos emocionales inseguros con sus padres; los educadores pueden lograr esta relación

actuando como un refugio seguro, estando presentes cuando el niño necesita ayuda y siendo comprensivos cuando el niño experimenta dificultades de aprendizaje.

- *La autonomía de los niños* debe apoyarse ofreciéndoles la posibilidad de elegir y animándoles a desarrollar sus ideas e intereses. Un influyente estudio seminal sobre las aulas que favorecían la autorregulación de los niños identificó una serie de prácticas que contribuyen a la experiencia de autonomía de los niños, como darles oportunidades para tomar decisiones, establecer sus propios retos y evaluar su propio trabajo; fomentar sentimientos positivos hacia las tareas desafiantes; y hacer hincapié en el progreso personal en lugar de en las comparaciones sociales (Perry, 1998, 2013). Un conjunto considerable de evidencias indica el papel fundamental que desempeña la experiencia de autonomía de los niños a la hora de apoyar su motivación y sus sentimientos de autoeficacia (es decir, su creencia en su propia capacidad de aprendizaje), que sustenta su desarrollo como aprendices autorregulados (Reeve *et al.*, 2008).
- *El reto cognitivo* se proporciona mediante tareas y experiencias atractivas y el apoyo de los adultos para facilitar y generar el andamiaje de las respuestas de los niños. Las observaciones en el aula con niños pequeños han demostrado que las aulas que apoyan la autorregulación se caracterizan por tareas desafiantes y abiertas, oportunidades para que los niños controlen el nivel de desafío y el fomento de sentimientos positivos hacia el desafío (Perry 1998; Pino-Pasternak, Basilio y Whitebread, 2014). Los educadores adultos en entornos preescolares permiten a los niños emprender tareas desafiantes mediante una serie de técnicas de andamiaje (por ejemplo, modelando formas de emprender la tarea, proporcionando pistas e indicios, retirando gradualmente el apoyo a medida que mejora la comprensión de los niños), las cuales han demostrado favorecer el desarrollo de la autorregulación (Florez, 2011).
- *Oportunidades para reflexionar sobre su aprendizaje*. Deben existir prácticas que ofrezcan a los niños posibilidades de reflexionar sobre su aprendizaje, incluida la documentación de las actividades, respuestas e ideas de los niños; los artefactos de los niños y el uso de fotografías y actividades de video; y tareas de colaboración que requieran que los niños hablen sobre su pensamiento (Carr, 2011). Diversos estudios han demostrado que la cantidad de “conversación metacognitiva” utilizada por los educadores adultos predice las ganancias de autorregulación en los niños pequeños (Ornstein, Grammer y Coffman, 2010).
- *Actividades que favorezcan y animen a los niños a hablar y reflexionar sobre su aprendizaje*. Diversas intervenciones de autorregulación han desarrollado tipos de actividades que probablemente *animen a los niños a*

*hablar* de su aprendizaje y a reflexionar sobre él. Entre ellas se incluyen las prácticas de enseñanza dialógica —como se ha comentado anteriormente—, el trabajo cooperativo en grupo (en el que los niños trabajan en parejas o pequeños grupos para emprender una tarea o producir algo juntos) y la tutoría entre pares (en la que se pide a un niño que enseñe algo que puede hacer o que sabe a otro niño) (Grau y Whitebread, 2018). Este enfoque ha sido descrito en una amplia revisión de las intervenciones educativas como “hacer visible el aprendizaje”, y ha demostrado ser el conjunto de intervenciones más potente en relación con una serie de logros educativos (Hattie, 2009, 2012).

### **Puntos clave**

- Las capacidades de autorregulación de los niños son enseñables, ya que están muy influidas por una serie de factores sociales.
- Las aulas que apoyan la autorregulación se caracterizan por tareas desafiantes y abiertas, oportunidades para que los niños controlen el nivel de desafío y el fomento de sentimientos positivos hacia este.
- Debe apoyarse la autonomía de los niños ofreciéndoles la posibilidad de elegir y animándoles a desarrollar sus ideas e intereses, así como utilizar enfoques que les animen a hablar y reflexionar sobre su aprendizaje.

### **Tercer elemento: aprendizaje lúdico y activo**

Los entornos de EIT de alta calidad estimulan una cantidad considerable de conversaciones metacognitivas, y un contexto clave para dichas conversaciones es el juego de los niños. Numerosos estudios han evidenciado el impacto del aprendizaje activo y lúdico en el funcionamiento ejecutivo, en la autorregulación y en el desarrollo del lenguaje de los niños. Por ejemplo, se ha demostrado que plantear tareas en un contexto lúdico mejora la capacidad de los niños para centrar su atención y resistir las distracciones (White *et al.*, 2017), favorece su memoria de trabajo (Mistry, Rogoff y Herman, 2001) y mejora su desarrollo del lenguaje oral (Quinn, Donnelly y Kidd, 2018). De forma abrumadora, la evidencia procedente de muchas investigaciones recientes (incluida la neurociencia; Pellis y Pellis, 2009) sugiere que, como afirmó hace tantos años el psicólogo ruso Lev Vygotsky: “En el juego, el niño siempre se comporta más allá de su edad, por encima de su comportamiento cotidiano habitual; en el juego es, por así decirlo, superior a sí mismo” (Vygotsky, 1978, p. 102).

Aunque sigue habiendo muchos debates sobre la definición de juego, la naturaleza polifacética del juego está ampliamente aceptada. Podría decirse que, para cada aspecto del desarrollo humano, existe una forma de juego que lo sustenta. Los niños pueden jugar con otros niños, con adultos o solos; y el juego en cada uno de estos contextos sociales puede ser iniciado por el niño, por un padre o educador adulto (Zosh *et al.*, 2018). En dos revisiones que reúnen un vasto conjunto de investigaciones sobre el tema, se han propuesto cinco grandes áreas de tipos de juego, cada una de las cuales cumple diferentes funciones de desarrollo (Whitebread *et al.*, 2012; Whitebread *et al.*, 2017). También existe un considerable traslape entre los tipos, por lo que una actividad lúdica puede contener elementos de más de un tipo. En una oferta de EIT de alta calidad, deben apoyarse las oportunidades para que los niños participen en todos estos tipos de juego, tanto en el interior como —lo que es importante— al aire libre. Las contribuciones de los distintos tipos de juego y las actividades que los apoyan en los entornos de la EIT son las siguientes:

- *El juego físico* tiene varios subtipos que aportan una serie de beneficios cognitivos y socioemocionales; es también el tipo de juego para el que es importante un espacio exterior, al aire libre, porque abre un abanico más amplio de posibles actividades (Waite, 2017):
  - Los juegos de *motricidad gruesa* (conciencia corporal, coordinación, propiocepción, equilibrio, fuerza, actividades de resistencia) y *motricidad fina* (precisión del movimiento de la mano y los dedos, agarre y manipulación de herramientas y objetos) muestran fuertes vínculos entre la actividad física, la salud mental, la confianza personal y el rendimiento escolar. También proporcionan una buena base para las actividades deportivas (Whitebread, 2014b), las actividades de coordinación mano-ojo (lanzar y atrapar, golpear con un bate o una raqueta), y favorecen la concentración y la perseverancia.
  - *Ritmo y musicalidad*: la danza, la gimnasia y otras actividades que implican ritmo mejoran la coordinación física y también tienen vínculos con las habilidades comunicativas tempranas, la adquisición del lenguaje y la alfabetización (Malloch y Trevarthen, 2009).
  - Estudios sobre el *juego físico de riesgo* —los niños pequeños disfrutaban y necesitan poner a prueba sus límites físicos— han identificado seis tipos de juegos de riesgo relacionados con la alta velocidad, las grandes alturas, las herramientas peligrosas, los lugares peligrosos, los juegos activos y bruscos, y perderse. Estos tipos de juego están asociados a la confianza física y a una buena salud mental; los niños que no tienen estas oportunidades son más propensos a la ansiedad y al neuroticismo (Jarvis, 2010; Sandseter y Kennair, 2011).

- *El juego con objetos* abarca una serie de formas en las que los niños pequeños interactúan con objetos de todo tipo; este tipo de juego favorece la comprensión temprana de las características de los objetos y los materiales, y apoya una serie de exploraciones matemáticas y la resolución de problemas prácticos. Los principales subtipos son los siguientes:
  - *El juego sensorial* en la infancia implica que los niños pequeños, hasta aproximadamente los 18 meses de edad, exploran cómo se sienten y se comportan los objetos.
  - *Separar, clasificar y ordenar objetos* es una actividad habitual en los niños pequeños y constituye una base para el desarrollo del lenguaje (Gopnik y Meltzoff, 1992).
  - *El juego de construcción* con materiales reciclados, bloques de madera, materiales de juegos de construcción, etc., permite a los niños representar personas, animales y objetos de su mundo y desarrollar su imaginación; también es un tipo importante de juego que favorece el desarrollo matemático temprano (Nath y Szücs, 2014).
  
- *El juego simbólico* consiste en el juego de los niños con los medios de comunicación y de creación de significados; los principales subtipos y actividades asociadas con los niños pequeños son los siguientes:
  - *Jugar con las palabras y el lenguaje.* Un enfoque lúdico de las palabras y el lenguaje, a través de juegos de rimas, palabras inventadas, juegos de palabras en chistes, etc., predice el desarrollo del lenguaje y la alfabetización en los niños pequeños, mientras que corregir el uso del lenguaje de los niños tiene un efecto negativo (Roskos y Christie, 2011).
  - *Jugar con el dibujo y otros medios visuales.* Los niños pequeños prealfabetizados empiezan a representar sus ideas y comprensiones sobre su mundo a través del dibujo, y se les debe dar la oportunidad de representar sus intereses y lo que les entusiasma a través de estos medios (Papandreou, 2014).
  - *Jugar con sonidos, música y ritmo, y movimiento y danza.* Este tipo de juego favorece la construcción de significados por parte de los niños en relación con su contexto cultural, contribuye de forma importante al bienestar de los niños pequeños, favorece su desarrollo lingüístico y de la alfabetización (Marsh, 2017), y favorece el desarrollo físico y el bienestar (Deans, 2016).
  
- *El juego de simulación*, como todos los demás tipos de juego, es universal entre los niños pequeños, pero adopta formas culturalmente apropiadas muy diferentes. También es una forma de juego cuyo desarrollo se potencia más claramente gracias a la participación de los adultos

como cojugadores. Se desarrolla a partir de simples sustituciones de objetos, pasando por el juego de rol individual y, con el apoyo de los adultos, hasta el juego narrativo socialmente compartido entre grupos de niños. Es la forma de juego infantil más ampliamente investigada (Lillard *et al.*, 2013; Nicolopoulou e Ilgaz, 2013) y se ha demostrado que favorece lo siguiente:

- *El desarrollo del lenguaje y la alfabetización* se ve reforzado porque los niños deben articular sus ideas y comunicarse eficazmente con sus compañeros de juego (Nicolopoulou *et al.*, 2015).
- *Las habilidades sociales, las amistades y el bienestar emocional* se ven fortalecidos porque los niños se ven obligados a negociar, compartir y apoyarse mutuamente para que el juego resulte agradable y satisfactorio (Rao y Gibson, 2019).
- *La autorregulación, incluida la regulación cognitiva y emocional*, se ve reforzada porque los niños deben autorregularse para mantenerse en su papel.
- *El diálogo interior* se produce ampliamente durante los episodios de juego de simulación, desempeña las mismas funciones y proporciona los mismos beneficios para el desarrollo que en otros contextos mencionados directamente más arriba (Sawyer, 2017).
- *La creatividad* en el juego requiere que los niños utilicen su imaginación, editen y reediten constantemente sus narraciones y transformen objetos, a sí mismos y a los demás en diferentes papeles y escenarios, y predice una serie de medidas e indicadores de creatividad más adelante en la vida (Holmes *et al.*, 2019; Whitebread y O'Sullivan, 2020).

La facilitación y el apoyo de los juegos de simulación en la EIT requieren que se ofrezcan oportunidades y que se disponga de historias estimulantes, rincones de juego, objetos y materiales para disfrazarse. Para no coartar la imaginación de los niños pequeños, es importante que esta gama de accesorios sea sencilla, de modo que ofrezca oportunidades para crear, en lugar de definir de forma demasiado estricta roles o actividades particulares.

- *Los juegos con reglas* son el último tipo de juego que se observa en los niños pequeños, y abarcan desde los juegos tradicionales al aire libre (perseguir, esconderse, saltar, etc.) hasta los juegos de cartas, los juegos de mesa y, más recientemente, los modernos juegos informáticos. Aparte del estudio de los juegos informáticos, actualmente extenso y, en gran medida, poco concluyente (Boyle *et al.*, 2016), existen muy pocas investigaciones rigurosas en este ámbito. Sin embargo, los estudios han demostrado lo siguiente:



- La facilidad para los juegos al aire libre (juegos de pelota, persecuciones y juegos de saltar o cantar), sobre todo en el caso de los niños varones, está relacionada con la competencia social con sus pares (Pellegrini *et al.*, 2002).
- Jugar con niños pequeños a juegos de mesa que implican números tiene un efecto significativo en sus conocimientos numéricos (Ramani y Siegler, 2008; Siegler y Ramani, 2008).

Dado que estos juegos comparten muchas de las características de otros tipos de juego, y casi siempre implican la negociación social y el uso de un lenguaje preciso, parece probable que los juegos con reglas aporten beneficios sociales y lingüísticos. La negociación de las reglas en sí también tiene fuertes paralelismos con las negociaciones sociales que se producen en el juego de simulación social, por lo que es muy probable que tenga beneficios similares.

La evidencia sugiere que hay valor en todo el espectro del juego (Zosh *et al.*, 2018). Se ha demostrado que el juego libre, iniciado y controlado por los niños, y que puede implicar el denominado juego de riesgo, es importante para su salud mental (Sandseter y Kennair, 2011; Whitebread, 2017) y el desarrollo de su autorregulación (Barker *et al.*, 2014). Sin embargo, también existen evidencias claras de que el aprendizaje lúdico puede mejorarse con la participación de los adultos. Esto se denomina a veces “juego guiado” (o juego en el que los adultos participan como cojugadores). Como ya se ha comentado, para mejorar al máximo la calidad del juego y el aprendizaje, la participación de los adultos debe ser de naturaleza facilitadora o de andamiaje, más que de instrucción directa de un conjunto de conocimientos estructurados por el educador adulto.

### **Puntos clave**

- El aprendizaje activo y lúdico afecta al funcionamiento ejecutivo, la autorregulación y el desarrollo del lenguaje de los niños.
- El juego es polifacético y puede caracterizarse en cinco tipos —el juego físico, el juego con objetos, el juego simbólico, el juego de simulación y los juegos con reglas—, cada uno de los cuales sirve a un propósito diferente.

## **ELEMENTOS CLAVE DEL CURRÍCULO**

Numerosos países han dedicado mucho tiempo y esfuerzo al diseño de currículos preescolares. Sin embargo, estos currículos no suelen estar basados en la investigación, y el análisis más reciente y extenso de



los currículos ampliamente utilizados en los programas preescolares de los Estados Unidos muestra que los que incluyen un currículo diseñado, pero no basado en la evidencia, no tienen más impacto en la preparación escolar (resultados académicos y socioemocionales) que los que carecen de currículo (Jenkins *et al.*, 2019). Dados los limitados recursos de los que suelen disponer los países de ingreso bajo y medio, se puede lograr una alta calidad de la forma más rentable destinando recursos a la formación de los educadores en la pedagogía relacional expuesta en este capítulo, en lugar de a la elaboración de un currículo muy sofisticado y detallado.

El Capítulo 3 aborda cómo formar a los docentes en materia de currículo y pedagogía a través de la formación inicial y del desarrollo profesional continuo. En esta sección se revisan las evidencias que sustentan los principios clave relativos a un currículo de EIT de alta calidad. Para empezar, aunque el currículo se organiza necesariamente en áreas temáticas, es vital que se adopte un enfoque integral del niño. Todas las áreas del desarrollo de un niño pequeño afectan a todas las demás, por lo que no debe descuidarse nada, incluidas la salud y la nutrición, así como el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional (Lewallen *et al.*, 2015).

Es de vital importancia que los educadores entiendan el juego como un elemento clave de la pedagogía preescolar, la necesidad de que ofrezcan oportunidades para que los niños participen en juegos libres en todo el currículo, y la necesidad de que introduzcan nuevas habilidades y áreas de conocimiento a través de actividades de juego guiadas y juegos (Zosh *et al.*, 2018). Los educadores también deben ser buenos observadores del desarrollo de los niños pequeños para poder presentarles nuevas actividades adecuadas a su nivel de desarrollo en cualquier área del currículo. Este proceso de evaluación formativa es una habilidad fundamental necesaria para ser un educador eficaz, especialmente cuando se trabaja con niños muy pequeños en el nivel preescolar (Arnold, 2015; Dunphy, 2010).

Como se expone en el Capítulo 1, las áreas clave del conocimiento y la comprensión que deben ser apoyadas dentro de los entornos de la EIT están relacionadas con el desarrollo físico, el desarrollo emocional y social, y las áreas cognitivas o de conocimiento emergentes tempranas: los lugares, los números, los objetos, las acciones e intenciones de las personas, y las personas y sus intenciones sociales, la comunicación y el lenguaje. Estas áreas se manifiestan de forma compleja y entrelazada en todo el espectro del conocimiento y el desarrollo, y pueden apoyarse de forma más productiva a través de un currículo de EIT de alta calidad. Estas áreas del currículo deben incluir lo siguiente:

- Salud física, nutrición y desarrollo
- Desarrollo emocional y social
- Alfabetización emergente y matemáticas

- Formas de entender el mundo: científicas, históricas y geográficas
- Creación de significado y autoexpresión a través de las artes creativas

## Salud física, nutrición y desarrollo

La provisión de educación y servicios en materia de salud y nutrición para los niños pequeños y sus familias es fundamental para mejorar los resultados educativos, sobre todo en los países de ingreso bajo y medio con pocos recursos, donde las tasas de malnutrición son más elevadas. Incluso en los países de ingreso alto, una parte importante de la población se beneficia de programas de educación sanitaria y del suministro de desayunos y almuerzos escolares equilibrados desde el punto de vista nutricional. Los niños que están enfermos o hambrientos muestran deficiencias en su capacidad de juego y en una serie de capacidades cognitivas como la concentración, la perseverancia y la autorregulación, todo lo cual afecta directamente a su capacidad para prosperar en la provisión de EIT, para socializar con sus pares y para aprender (Aurino, Wolf y Tsinigo, 2020; Krämer, 2017). Por lo tanto, es de vital importancia incluir la salud y la nutrición como elementos clave en el currículo de aprendizaje temprano, compartidos tanto con los niños como con los padres.

Gran parte del currículo de desarrollo físico puede proporcionarse a través del juego físico de los niños. Sin embargo, un principio importante —como en todas las áreas de un currículo para los primeros años— es que no basta con proporcionar los aparatos y materiales y luego dar a los niños la oportunidad de jugar con ellos. Los educadores de EIT deben estar formados en el desarrollo físico temprano de los niños pequeños y ser conscientes de las actividades que pueden apoyar el desarrollo de los niños en las tres áreas principales: movimiento (correr, saltar, trepar, bailar, gimnasia), equilibrio (en posiciones estáticas en el suelo y sobre aparatos, y durante el movimiento, en vuelo o sobre aparatos) y control de objetos (coordinación mano-ojo y pie-ojo al utilizar pelotas, bates, cuerdas, aros y otros equipos).

## Desarrollo emocional y social

El aprendizaje es una experiencia altamente emocional y social; a los seres humanos, y en particular a los niños pequeños, les encanta aprender, y aprender de los adultos y de sus compañeros. Por el contrario, el fracaso en el aprendizaje provoca toda una serie de emociones negativas. Los programas de EIT pueden fomentar un entorno social que apoye la curiosidad de los niños, su espíritu aventurero y su capacidad

de recuperación cuando se enfrentan a retos. Un entorno de EIT de este tipo contribuye de forma importante al desarrollo de los niños pequeños, entre otras cosas, en lo siguiente:

- *La resiliencia y el manejo del estrés* pueden apoyarse en el entorno de la EIT mediante la creación de un entorno, por parte de los educadores adultos, en el que existan relaciones afectuosas, un compromiso significativo de los adultos con los niños y altas expectativas (Cefai, 2008).
- *Las habilidades sociales en la interacción con los demás*, incluida su capacidad para compartir, comprometerse y negociar, y, en consecuencia, desarrollar importantes habilidades de amistad son importantes. Los niños empiezan a desarrollar amistades que pueden ser duraderas desde una edad muy temprana, incluso antes de cumplir los dos años (Lewis *et al.*, 1975); la amistad es una ayuda muy poderosa para el desarrollo de la competencia social (Berger, Cuadros y Cillesson, 2019).

## Literacidad y matemáticas emergentes

Con el objetivo de preparar a los niños pequeños para las dos áreas específicas de la literacidad y las matemáticas, que son sistemas simbólicos de vital importancia que sustentan toda la gama de aprendizaje y logros académicos, el currículo de la EIT debe centrarse en los aspectos preparatorios o “emergentes”.

### Literacidad y lenguaje oral emergentes

Es necesario dar prioridad a la lectura de libros y a las demás prácticas de lenguaje oral y preliteracidad descritas anteriormente dentro del entorno de la EIT, centrándose especialmente en apoyar el desarrollo del lenguaje oral del niño pequeño (Dockrell, 2019), adoptando un enfoque lúdico de la literacidad emergente (Nicolopoulou *et al.*, 2015) y proporcionando un entorno rico en literacidad (libros, etiquetas, señales, etc.). Entre las recomendaciones generales relativas a la práctica de la EIT para proporcionar un entorno rico en literacidad, se incluyen las siguientes:

- Las zonas de juego pueden equiparse con una amplia variedad de materiales de lectura y escritura que sean relevantes para la vida y los intereses de los niños, y que apoyen su participación en actividades de preliteracidad, incluyendo la realización de trazos o garabateo como actividad para registrar sus ideas y observaciones. Algunos ejemplos son una zona de cocina con paquetes de comida vacíos, latas de bebida

y libros de recetas; una tienda o almacén con etiquetas de precios, carteles, dinero de mentira, etc.; o una obra de construcción con planos, tablillas con sujetapapeles y similares.

- Los niños necesitan espacios para leer, por ejemplo, los rincones de libros (descritos en el Capítulo 4) donde los niños pueden “leer” libros ilustrados, solos o en pequeños grupos (Reese, 2015).
- Los niños se benefician de las actividades lúdicas en las que el educador adulto actúa como coprotagonista y fomenta las actividades de preliteracidad como parte del juego; por ejemplo, el educador adulto puede animar a los niños a “escribir” una lista de la compra cuando jueguen a ir de tiendas, o un menú cuando simulen gestionar una cafetería.

### **Matemáticas emergentes**

Las formas emergentes tempranas de las matemáticas, incluidos el conocimiento numérico, la forma y el espacio, son igualmente vitales para garantizar que los niños pequeños comprendan con facilidad y confianza los aspectos formales del sistema numérico como las habilidades para contar, la aritmética simple, la medición y los conceptos geométricos y espaciales básicos, junto con aspectos más avanzados de las matemáticas (Anders *et al.*, 2012). Las actividades lúdicas que apoyan las matemáticas emergentes de los niños pueden incluir situaciones de la vida cotidiana, como juegos de cartas sencillos o juegos de mesa que contengan números y conteo; juegos de grupo como las sillas musicales, en los que el número de sillas baja uno cada vez; y canciones numéricas que a menudo implican contar hacia arriba o hacia abajo (Atkinson, 1992). Las actividades lúdicas de medición deben incluir la medición utilizando partes del cuerpo junto con otras medidas estándar y no estándar de longitud, volumen, área, peso, tiempo, etc. En relación con la forma y el espacio, actividades lúdicas como trabajar con rompecabezas, construir con bloques y juegos de construcción, e identificar formas y objetos tridimensionales en juegos sensoriales (*feely bag*), constituyen una excelente preparación para el posterior aprendizaje formal de la geometría (Gifford y Coltman, 2015). Todas estas actividades ayudan a los niños a desarrollar una comprensión práctica del número, la medida, la forma y el espacio antes de que puedan pasar a ocuparse de las formas escritas simbólicas y estándar de la aritmética formal, la medida y la geometría, y de áreas matemáticas más avanzadas (Kamii, 2015).

Tanto para la literacidad como para el conocimiento numérico, es importante no pasar a enseñar a los niños los sistemas simbólicos formales y convencionales hasta que tengan una amplia experiencia de lectura, escritura, recuento y aritmética a nivel práctico, donde la comunicación de significados es el objetivo principal. Existen evidencias claras de que

enseñar los sistemas simbólicos formales demasiado pronto es contraproducente, reduce la confianza y el interés de los niños y socava su progreso como lectores, escritores y matemáticos. Por ejemplo, en relación con la lectura y la escritura, un estudio realizado en Nueva Zelanda muestra que, a la edad de once años, los niños que empezaron el aprendizaje formal de la lectura y la escritura a los siete años habían alcanzado a los niños que empezaron cuando tenían cinco, y que los que empezaron más tarde eran mejores en comprensión y leían más por placer (Suggate, Schaughency y Reese, 2012).

En revisiones similares de los requisitos para que los niños sean capaces de comprender y trabajar con sistemas numéricos simbólicos, se ha indicado el necesario desarrollo de la función ejecutiva, sobre todo en relación con la capacidad de la memoria de trabajo y el control y la flexibilidad de la atención (Van der Sluis, De Jong y Van der Leij, 2007).

## **Formas de entender el mundo: científicas, históricas y geográficas**

Los niños pequeños sienten una curiosidad infinita por el mundo en el que viven. Tan temprano como a los dos años y, con seguridad, a los 3 años, quieren saber para qué sirven las cosas, o qué hacen, cómo se llaman, por qué todo lo que ven es así, o hace eso, o se llama así. La respuesta más útil y educativa a estas preguntas por parte de un educador de la primera infancia no es intentar dar respuestas, sino responder algo como: “No estoy seguro. Me pregunto cómo podríamos averiguarlo”. De este modo, el educador puede introducir a los niños en los medios por los que pueden explorar, investigar y averiguar sobre su mundo. En otras palabras, el papel del educador de los primeros años no es transmitir conocimientos científicos, históricos o geográficos, sino ayudar a los niños pequeños en sus primeros pasos para convertirse en científicos, historiadores o geógrafos. Este enfoque de aprendizaje por indagación involucra a los niños y hace que su aprendizaje en estas áreas sea significativo y tenga muchas más probabilidades de ser recordado (McNerney y Hall, 2017; Pickford, Garner y Jackson, 2013).

Los niños pequeños suelen ser observadores muy perspicaces de su mundo y muy aficionados a probar cosas y ver cuáles funcionan. Como consecuencia, a menudo se les ha llamado “pequeños científicos”. En el nivel preescolar, estas inclinaciones naturales pueden aprovecharse y ampliarse muy eficazmente a medida que se introduce a los niños en los métodos científicos básicos, incluida la medición precisa (al medir los ingredientes en la cocina, o medir el crecimiento de las plantas cuando se colocan en lugares soleados y cálidos o sombríos y fríos), la clasificación

(al investigar diferentes tipos de insectos pequeños —escarabajos, arañas, gusanos, etc.—, o qué materiales se sienten ásperos, lisos, resbaladizos, blandos o duros) y la experimentación (al averiguar qué hace que los objetos floten, o por qué no funciona una linterna).

Además, como en todo lo relacionado con las mejores prácticas con niños pequeños, es de vital importancia situar las investigaciones científicas en contextos que sean significativos para los niños. Esto puede lograrse respondiendo a las preguntas que los niños se hacen a sí mismos, o puede orquestarse a través del contexto de un cuento (¿qué materiales deben utilizar los tres cerditos para construir sus casas e impedir que el lobo feroz las derribe?), o presentando a los niños un fenómeno sorprendente que deba investigarse (como que una cuchara parezca doblada al sumergirla en un vaso de agua), o debatiendo una cuestión científica con una marioneta que tenga ideas ridículas o absurdas (Coltman, 2015).

## Creación de sentido y autoexpresión a través de las artes creativas

No es de extrañar que, en todas las culturas del mundo, las actividades de los adultos y el juego de los niños pequeños incluyan la representación de su experiencia a través de la narración y la escritura, la fabricación de modelos (incluyendo muñecas y marionetas, modelos con desechos reutilizables y juguetes de construcción), el dibujo y otros medios visuales disponibles, la creación de música y la danza.

El desarrollo de los dibujos infantiles ha sido ampliamente estudiado, incluidos los procesos artísticos, emocionales y cognitivos que impulsan el garabateo temprano (Coates y Coates, 2016) y el desarrollo de su vocabulario gráfico y su organización (Cox, 1992) como una ventana al pensamiento infantil sobre sus experiencias (Jolley, 2010). Todos los niños de todas las culturas dibujan, lo que contribuye a sus habilidades artísticas, su literacidad visual y su sentido de la identidad. El dibujo es también un poderoso vehículo para su imaginación y sus capacidades en desarrollo para organizar y dar sentido a sus experiencias vitales.

El desarrollo de las capacidades musicales de los niños también ha sido un área de estudio considerable. Las investigaciones que indican los vínculos fundamentales del desarrollo con la música y, en particular, con el ritmo, se han centrado en varias áreas, como la estructura musical del diálogo temprano entre el bebé y la madre (Malloch y Trevarthen, 2009), y la relación entre el sentido rítmico, la adquisición del lenguaje (Goswami, 2019) y la literacidad temprana (Huss *et al.*, 2011). Sin embargo, lo que quizá sea único de la música y de la creación musical es su poder para representar y evocar emociones y para “elevar, desconectar, volver

a centrarse, relajarse, reinventarse y reflexionar a medida que los niños se sienten cada vez más cómodos y confiados en el mundo que les rodea” (Bance, 2015, p. 230). Dado que los niños pequeños se mueven por naturaleza, no es casualidad que la música y las canciones con este grupo de edad vayan a menudo acompañadas de danza, que es un elemento más de expresión cultural y una poderosa fusión de musicalidad, sensibilidad rítmica y habilidades físicas.

Las actividades creativas de todo tipo son claramente un elemento importante del currículo de los primeros años. Es necesario disponer de una amplia gama de materiales en los primeros años para que los niños se dediquen libremente a tantas formas de expresión creativa como sea posible, además de una serie continua de actividades creativas propuestas por el educador para abrir la mente de los niños a las numerosas formas posibles de expresión creativa y personal. Sin embargo, proporcionar a los niños pequeños actividades relacionadas con las artes creativas no tiene por qué ser caro, ya que muchos de los materiales necesarios pueden adquirirse gratuitamente. Todos los materiales pueden ser naturales, reciclados o manufacturados, y pueden obtenerse rebuscando en el entorno natural y a partir de recolecciones de materiales caseros o colectas organizadas de residuos industriales y comerciales. Un informe sobre el reciclaje de residuos en Filipinas, por ejemplo, incluía reseñas de varios esquemas que implicaban a escuelas que recogían productos de desecho para su propio uso, o como medio de recaudar fondos para comprar materiales educativos (Antonio, 2010). Este tipo de esquema también incorpora un elemento de educación medioambiental de forma activa y significativa para los niños pequeños.

Las oportunidades para que los niños pequeños representen lo que entienden sobre su mundo están muy relacionadas con las artes creativas, y se recomienda un enfoque por proyectos que incorpore elementos de todas estas áreas de conocimiento y destreza: mi familia, mi pueblo, los animales locales y sus hogares, etcétera. Estos proyectos dan sentido a las experiencias vitales de los niños. Esencial para la creatividad es el carácter abierto y la ausencia de respuestas del tipo “correcto o incorrecto” en estas actividades; de hecho, animar a los niños a probar nuevas ideas, nuevas técnicas y formas de observar son esenciales para el proceso creativo.

## **Una nota sobre la documentación y la evaluación formativa**

Por último, merece la pena considerar cómo se documentan las preguntas, ideas, actividades, investigaciones y procesos creativos de los niños en todo el currículo. Este registro de información debe adoptar dos formas complementarias. En primer lugar, es importante documentar

abiertamente las actividades, intereses y logros de los niños: las exposiciones en las paredes, en los libros de clase o en álbumes, que incluyan registros de los debates, fotos de las actividades y los productos creativos de los niños, les proporcionan una sensación de logro y oportunidades para profundizar, registrar y seguir reflexionando sobre las indagaciones creativas (Cowan y Berry, 2015). En segundo lugar, este proceso de documentación abierta debe ir acompañado de los propios registros del educador y del niño sobre las actividades, los entusiasmos y los logros del niño, muy útilmente en forma de carpetas. Tomados en conjunto, estos dos tipos de registros permiten al educador evaluar el desarrollo individual de los niños y tomar decisiones sobre los próximos pasos para cada niño y la planificación futura para la clase. Este estilo reflexivo de evaluación otorga a los niños pequeños la propiedad y el sentido de actuar por sí mismos en relación con su propio aprendizaje, y se ha demostrado que tiene efectos positivos en la confianza, la motivación, los logros y la capacidad de autorregulación de los niños (MacDonald, 2007).

### ***Puntos clave***

- Aunque el currículo se organiza necesariamente en áreas temáticas, es vital que se tenga en cuenta un enfoque integral del niño.
- Un currículo integral y basado en la evidencia debe incluir actividades que apoyen el desarrollo de los niños en cinco áreas: salud y desarrollo físico, desarrollo social y emocional, comprensión y habilidades emergentes de literacidad y conocimiento numérico, formas de entender el mundo y autoexpresión a través de las artes creativas.
- Documentar las actividades, los intereses y los logros de los niños mediante exposiciones en las paredes, en libros o álbumes de clase, incluyendo registros de las discusiones, fotos de las actividades y productos creativos de los niños, puede ayudar a evaluar el desarrollo de los niños y servir de base para la planificación futura de la clase por parte del educador. La documentación abierta debe complementarse con los propios registros del educador y del niño sobre las actividades, los entusiasmos y los logros de cada niño.

## **ORIENTACIÓN SOBRE LA APLICACIÓN**

El debate de la sección anterior argumenta de forma convincente la importancia de unos currículos de alta calidad que reflejen una pedagogía basada en la investigación como piedra angular de cualquier programa



para la primera infancia. Esta sección pasa ahora al “cómo”, y se centra en los aspectos clave de la aplicación. En particular, el “cómo” se enmarca en términos de los tres elementos de la pedagogía detallados anteriormente: (1) comunicación de significados, (2) habilidades de autorregulación y (3) aprendizaje lúdico. Para garantizar la asimilación de estos tres elementos de la pedagogía, existen implicaciones para el currículo que apoyan a los docentes de diversas maneras. En esta sección se analizan las condiciones necesarias para la aplicación de los tres elementos de la pedagogía y del currículo de apoyo.

¿De qué manera se ponen en práctica estos principios en los contextos de ingreso bajo y medio, y qué adaptaciones se les pueden hacer para que encajen con los modelos culturales de comportamiento e interacción? A continuación, se analizan tres áreas. En primer lugar, se considera lo que hay que saber de antemano sobre el contexto para comprender cómo aplicar los tres principios clave de este capítulo y desarrollar después currículos y pedagogía de apoyo. En segundo lugar, se discuten las decisiones y compensaciones a la hora de planificar la aplicación. Por último, se considera la mejora continua y lo que se necesita para garantizar una pedagogía y un currículo de alta calidad.

## Diagnóstico

Para desarrollar una intervención eficaz, el primer paso es diagnosticar con precisión lo que está ocurriendo en el terreno. Las siguientes áreas proporcionan orientación sobre las áreas de diagnóstico, tanto para la pedagogía como para la revisión y el desarrollo del currículo.

- Diagnosticar *los conocimientos de los docentes* utilizando encuestas sobre conocimientos, entrevistas y grupos de discusión para comprender mejor lo que los docentes ya saben sobre pedagogía en preescolar. Este diagnóstico puede ser específico del contenido (por ejemplo, literacidad temprana, matemáticas tempranas), así como general, y evaluar cómo piensan los educadores que los niños aprenden mejor en los primeros años y qué tipos de habilidades clave deberían enfatizarse en ellos. Por ejemplo, un estudio realizado en Estados Unidos llevó a cabo una encuesta validada que medía los conocimientos y las creencias de los docentes de educación infantil en matemáticas (Platas, 2015).
- Utilizar las observaciones en el aula para comprender mejor cómo es la *enseñanza* en las aulas de EIT. En concreto, sería bueno comprender el papel que desempeña actualmente el juego en las aulas, las actitudes hacia él como pedagogía, cómo puede manifestarse la

autorregulación en el aula, cómo apoyan los docentes el desarrollo del lenguaje oral y qué aspecto tiene la creación de significados en el contexto específico.

- Utilizar las observaciones en el aula y las visitas a las escuelas para saber qué tipo de *materiales* hay disponibles, tanto para los docentes (como guías del profesor, documentos de alcance, etc.) como para los alumnos (libros en los niveles adecuados, fichas, bloques, papel y otros).
- Revisar los *documentos de los currículos* vigentes en el país, prestando especial atención a cómo se divide la enseñanza (basada en destrezas, en contenidos, etc.), y si se representa la progresión en el desarrollo y cómo. En particular, examinar los documentos de los currículos, incluidas las guías del docente y los libros del alumno, para saber si integran los principios clave de la pedagogía y cómo apoyan a los docentes en la aplicación de estas pedagogías.
- Comprender el *apoyo a nivel de escuela y de aula* para la aplicación de nuevas formas de enseñanza por parte de los docentes mediante entrevistas con personal clave a nivel nacional y de distrito. En particular, es importante comprender qué apoyo reciben los docentes a nivel de aula, quién proporciona ese apoyo, con qué frecuencia se proporciona y si el apoyo es de alta calidad. Por ejemplo, en Kenia, los funcionarios de distrito son los responsables de proporcionar apoyo en el aula a los docentes de preescolar. En otros contextos, los directores de las escuelas pueden proporcionar este apoyo.
- Comprender el *apoyo de la familia y la comunidad* a la pedagogía. Dado que los principios clave de este capítulo pueden ser formas de enseñanza desconocidas para las comunidades y las familias, sería bueno comprender las actitudes y los conocimientos en torno a los principios clave. En particular, sería bueno comprender lo que piensan las familias sobre el juego y su papel, tanto dentro como fuera de la escuela. Por ejemplo, un estudio muestra la importancia de las actitudes de los padres hacia el juego en los centros preescolares de Ghana (Kabay, Wolf y Yoshikawa, 2017).

### **Punto clave**

- A la hora de diagnosticar las condiciones sobre el terreno, los aspectos clave a tener en cuenta incluyen la comprensión de los conocimientos de los docentes, la observación de la enseñanza en el aula, el conocimiento de los materiales disponibles, la revisión de los documentos curriculares, la comprensión del nivel de apoyo en el aula y en la escuela del que disponen los docentes y los padres, y las opiniones de la comunidad sobre la pedagogía y el apoyo a esta.

## Planificar la aplicación

Para planificar la aplicación, es importante identificar las condiciones necesarias para ello, idear una secuencia para estas y qué posibles limitaciones anticipar. Además, estos pasos también podrían utilizarse para la adaptación continua de un programa existente.

1. Comprender cómo *contextualizar los elementos de la pedagogía*. Junto con los expertos y los hacedores de políticas del país, debe debatirse cómo diseñar una intervención que incluya materiales curriculares que respeten los elementos importantes de la pedagogía, pero que también respeten y reflejen las formas culturales de enseñar e interactuar, la disponibilidad de materiales y los conocimientos de los docentes. Entre las consideraciones importantes se incluyen las siguientes:
  - *Aprendizaje lúdico y activo y comunicación de significados*. En algunas culturas se fomenta el juego, tanto dentro como fuera de la escuela. En otras, el juego es algo que ocurre solo fuera de la escuela. El juego puede ser aceptable entre adultos y niños en algunos lugares, pero en otros, puede ser aceptable solo entre niños. Este tipo de normas culturales deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar y adaptar los principios pedagógicos clave. Esto no quiere decir que no deba fomentarse el juego, sino que los encargados de su aplicación deberán comprender las percepciones y actitudes culturales hacia el juego y trabajar para crear una pedagogía que se ajuste a las normas del aula. Por ejemplo, en Sudáfrica, los implementadores desarrollaron una “pedagogía del juego” que es particular de ese contexto, y describen actividades lúdicas en el aula que encajan dentro de esta pedagogía (Solis *et al.*, 2019). Estas actividades pueden tener un aspecto diferente al de los contextos occidentales, pero siguen basándose en los mismos fundamentos del “aprendizaje lúdico” descritos en la primera parte de este capítulo.
  - *Desarrollo y apoyo del lenguaje oral*. Hay que comprender cómo se produce el desarrollo del lenguaje oral y en qué lengua. ¿Están aprendiendo los niños una segunda lengua en los centros preescolares o es la misma lengua que aprenden en casa? ¿Cuál es la política lingüística del país? Todos estos son factores importantes que afectarán a cómo se apoya el lenguaje oral.
  - *Autorregulación*. Una vez comprendidos los tipos de comportamientos de autorregulación que pueden existir ya en un determinado contexto, es importante pensar en los objetivos finales de este principio y no limitarse a copiar los caminos hacia los objetivos finales que se utilizan en los países de ingreso alto.

## Fotografía 2.1 Ejemplos de recursos naturales y reciclados en las aulas de Chile



**Fuente:** © Utilizado con permiso del Programa Cecea, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Chile. Se requiere permiso adicional para su reutilización.

- *Disponibilidad de materiales y recursos.* Muchos contextos con pocos recursos comerciales disponen de abundantes recursos naturales (por ejemplo, palos o piedrecitas para contar, hojas y arena para hacer obras de arte) y materiales reciclados (como tapones de botellas para utilizarlos como fichas, jarras, tarros y otros artículos domésticos para las zonas de juego teatral). Conseguir, organizar y construir materiales es también una buena forma de que la comunidad participe en la escolarización preescolar. Véase la Fotografía 2.1.

A pesar de la disponibilidad de recursos naturales y reciclados, es importante comprender que los docentes tienen un papel en la creación de estos entornos y que necesitan formación y experiencia para hacerlo. El docente no debe esperar saber cómo crear estos entornos con los recursos naturales disponibles. Además, hay algunos materiales, como libros y rompecabezas, que no son fáciles de crear en los entornos locales. La necesidad de estos recursos adicionales apunta a la necesidad sostenida de invertir en la primera infancia en todo el mundo.

2. *Dar prioridad a los dominios del conocimiento,* partiendo de las progresiones del desarrollo y basándose en los documentos de las normas del país. En los años preescolares, el enfoque de la instrucción para dominios clave como la preliteracidad, el conocimiento numérico, la salud física, las artes creativas y el aprendizaje socioemocional debe basarse en la investigación sobre cómo aprenden los niños. En este punto, puede ser importante revisar los documentos normativos nacionales existentes y recomendar e implementar cambios cuando sea posible.

3. *Desarrollar conjuntamente los alcances y secuencias* y los documentos curriculares, incorporando principios para la pedagogía. “Alcance y secuencia” significa la amplitud de los contenidos a enseñar (alcance) y el ritmo y el orden en que deben enseñarse (secuencia). Los funcionarios del gobierno, los expertos locales en currículo y pedagogía, y los docentes deberían reunirse para elaborar alcances y secuencias detallados de los contenidos y la pedagogía. Estos documentos deberían acordarse y debería crearse un plan claro sobre qué tipos de documentos producir (por ejemplo, guías del docente, libros de texto, normas) y cómo producirlos.
4. *Dar prioridad al apoyo a los docentes* que pueda integrarse en los documentos curriculares. Es importante garantizar que no se sobrecargue a los docentes y que no se les pida que lo cambien todo al mismo tiempo. Algunas recomendaciones para la pedagogía son las siguientes:
  - Priorizar en qué pedagogías hay que centrarse primero, entendiendo que no todo puede ocurrir al mismo tiempo. Desarrollar un plan sobre cómo se pueden presentar las nuevas pedagogías a los docentes de forma estructurada sin abrumarlos. Para priorizar, hay que centrarse en las pedagogías de alto apalancamiento que fomentarán interacciones de calidad en el aula.
  - Elaborar guías docentes semiestructuradas que proporcionen información detallada sobre el alcance y la secuencia de lo que se debe enseñar, y que lleven incorporados principios pedagógicos. Por ejemplo, el alcance y la secuencia ayudarían a los docentes a saber qué actividades utilizar para enseñar a los niños a contar 10 objetos con precisión, así como cuándo enseñar estas actividades.
  - Dado que algunas pedagogías pueden ser nuevas y difíciles de poner en práctica para los docentes, puede ser bueno incluir un andamiaje adicional para los docentes que ilustre cómo poner en práctica las actividades en el aula, así como la forma de apoyar a los alumnos que puedan necesitar ayuda adicional. Lo ideal sería que estos materiales ofrecieran más apoyo al principio del año y permitieran una mayor libertad de acción a medida que los docentes adquieren soltura con las nuevas habilidades pedagógicas. Los materiales también pueden ser educativos, en el sentido de que proporcionan consejos y apoyo a los docentes para desarrollar pedagogías clave, como las habilidades de observación y la enseñanza receptiva.
  - Los materiales del currículo deben diseñarse de forma que sean sencillos, prácticos y fáciles de usar, con toda la información de fácil acceso e interpretación para el docente. En particular, los materiales deben proporcionar orientaciones específicas sobre qué tipos de recursos utilizar y cómo utilizarlos.

- Debe proporcionarse formación y apoyo de seguimiento en el aula a los docentes que apliquen una nueva pedagogía. No basta con proporcionar materiales al docente. La formación y el apoyo de seguimiento son esenciales. La formación debe ser más intensa al principio y hacer más hincapié en la práctica que en la teoría. Una vez en el aula, los docentes necesitan el apoyo continuo de *coaches*, mentores y compañeros para mejorar su práctica y la asimilación de las nuevas pedagogías. El Capítulo 3 contiene una descripción más detallada de la formación y el apoyo a los docentes.
5. *Realizar pruebas piloto y recabar la opinión de los docentes* sobre los enfoques pedagógicos y el currículo a lo largo de todo el proceso. El docente debe ser escuchado e incluido en el proceso de introducción de nuevos enfoques pedagógicos y documentos curriculares. Deben formar parte del proceso de creación, no solo ser traídos al final para realizar pruebas piloto.
  6. *Desarrollar un plan de apoyo a la transición a la escuela primaria.* Los niños suelen tener dificultades en la transición a programas de enseñanza primaria excesivamente formales y estructurados. En muchos países, los programas de preescolar y de primer grado pueden ser muy diferentes y no reflejar la progresión del aprendizaje. Es esencial que los centros preescolares y las escuelas primarias colaboren para garantizar una transición fluida para los alumnos, que incluya el aprendizaje académico, las expectativas socioemocionales y las expectativas de los padres.

### **Preguntas clave para guiar el proceso de toma de decisiones**

¿Es la pedagogía fácil de aplicar para los docentes? ¿Qué pedagogías pueden integrarse en los materiales curriculares de la forma más sencilla? Centrarse en estas pedagogías más fáciles de aplicar puede permitir una asimilación más rápida, y las pedagogías nuevas y más complicadas pueden introducirse lentamente a lo largo del proyecto. Por ejemplo, al principio, una intervención puede centrar sus esfuerzos en proporcionar apoyo a los docentes para fomentar el desarrollo de la autorregulación de los niños. Podría tratarse solo de una pregunta o actividad diaria que realice el docente. A medida que los docentes adquieren más confianza y experiencia en el apoyo a la autorregulación, pueden introducirse pequeños pasos adicionales, de forma culturalmente relevante.

¿Dónde tendrán mayor impacto los recursos? Es importante pensar bien qué tipos de recursos se utilizarán más en el aula, y con qué fines, y cuántos se necesitan para tener un impacto significativo. Por ejemplo, si se da a los docentes un juego de figuras geométricas para matemáticas,

pero no se les proporciona ningún apoyo sobre cómo pueden utilizarlas los alumnos en pequeños grupos, es posible que acaben solo en manos de los docentes y no se utilicen según lo previsto.

¿Cómo se puede hacer participar a las partes interesadas en la toma de decisiones y la contextualización? En particular, ¿cómo se puede recurrir a los miembros de la comunidad y a los padres para que apoyen los principios pedagógicos clave y presten un apoyo adicional a las escuelas?

A pesar de los planes y la secuencia de acontecimientos mejor pensados, es raro que una ejecución salga exactamente como se había previsto. Por ejemplo, un proyecto puede estar diseñándose en un país en el que los documentos curriculares necesitan una revisión importante para permitir la integración de nuevas pedagogías, pero dicha revisión no es posible en ese momento. En este caso, los docentes pueden recibir apoyo para utilizar las nuevas pedagogías con los materiales existentes. Aunque no es lo ideal, la formación docente y el apoyo en el aula pueden permitir la integración de las nuevas pedagogías, siempre que se establezcan vínculos explícitos entre lo que el gobierno pide a los docentes y las nuevas pedagogías.

### **Posibles limitaciones**

Como en cualquier aplicación, siempre hay limitaciones que considerar y compensaciones que hacer.

- *Tiempo.* El tiempo siempre es una limitación: nunca hay tiempo suficiente para hacerlo todo como idealmente debería hacerse. Teniendo esto en cuenta, cada esfuerzo tendrá que plantearse preguntas difíciles y tomar decisiones sobre qué priorizar y cuándo.
- *Gestión de las expectativas y los deseos de las partes interesadas.* Cuando se trabaja con diferentes partes interesadas (por ejemplo, el gobierno, la comunidad de donantes, los padres, las organizaciones comunitarias), siempre hay que negociar en qué hacer hincapié. La clave de esta negociación es garantizar que los docentes y los alumnos no se vean sobrecargados y que la intervención satisfaga sus necesidades.
- *Costo.* El costo es siempre un factor limitante y hay que tomar decisiones clave sobre dónde y cuándo dedicar la mayor cantidad de recursos.

Dados los retos y decisiones detallados anteriormente, es prudente adoptar un enfoque a largo plazo para la aplicación de los principios clave enumerados en este capítulo. Pedir a los docentes y a las comunidades que cambien su comportamiento y adopten prácticas nuevas y desconocidas es difícil y, si no se hace bien, tiende a fracasar. Existe una gran cantidad de literatura sobre el fracaso del aprendizaje “centrado en el alumno”,



“activo” y “basado en el juego” en los países de ingreso bajo y medio, y relativamente pocos éxitos, especialmente a escala. Un examen más detallado de muchos de estos esfuerzos apunta a diversos factores, como la falta de adecuación a las normas culturales y la falta de recursos. Para abordar estas cuestiones, este capítulo propone pequeños pasos y cambios adaptados y respetuosos con las normas culturales, la apertura al cambio y la adaptación de los objetivos a largo plazo a medida que se dan los pequeños pasos y se introducen los cambios.

### **Punto clave**

- A la hora de planificar la aplicación, las recomendaciones clave incluyen comprender cómo contextualizar los principios pedagógicos; priorizar los ámbitos de conocimiento partiendo de las progresiones del desarrollo y basándose en los documentos normativos del país; priorizar el apoyo a los docentes que pueda integrarse en los documentos curriculares; desarrollar conjuntamente alcances, secuencias y documentos curriculares integrando los principios pedagógicos; realizar pruebas piloto y recabar la opinión de los docentes sobre los enfoques pedagógicos y el currículo a lo largo de todo el proceso; y desarrollar un plan para apoyar la transición a la escuela primaria.

### **Retroalimentación y mejora continuas**

Una vez elaborados los materiales curriculares, resulta tentador decir que son “definitivos”. Pero los documentos curriculares evolucionan continuamente. Es importante contar con un sistema que permita la mejora continua de los materiales. Una vez que los materiales se han distribuido a los docentes, debe haber observaciones rutinarias, entrevistas e informes de los docentes que proporcionen información sobre cómo están utilizando los materiales, y que identifiquen los principales retos y éxitos. Deberían hacerse revisiones de los materiales a intervalos regulares para abordar estos retos.

A la hora de recopilar información sobre cómo se utilizan los materiales, pueden ser útiles varios tipos de fuentes de datos. En primer lugar, recopilar datos sobre cómo utilizan los docentes los materiales en el aula. A través de las observaciones de los administradores escolares, el personal del distrito y otros actores relevantes, se pueden recopilar datos sobre cómo interpretan los docentes los materiales y las dificultades y los éxitos que tienen. El análisis de estas dificultades y éxitos puede proporcionar información útil y detallada para la revisión. En segundo lugar, se debe hablar con los docentes para conocer sus percepciones y sugerencias de



mejora de los materiales. Hay que separar las cuestiones que pueden resolverse mediante la revisión de los materiales de las que pueden orientarse mejor hacia la formación y otro tipo de apoyo docente. Por último, hablar con otras personas del sistema educativo, incluidos alumnos, padres, administradores y otro personal de apoyo, para entender cómo se pueden tener en cuenta sus sugerencias de mejora (véase el Capítulo 5).

### ***Puntos clave***

- Los documentos curriculares evolucionan continuamente. Es importante disponer de un sistema que permita la mejora continua de los materiales.
- Este sistema de mejora debe incluir la recopilación de datos mediante observaciones rutinarias, y entrevistas con los docentes y otras personas del sistema educativo.

## **ESTUDIOS DE CASO**

### **Bangladesh, Tanzania y Uganda**

En Bangladesh, un pequeño estudio investigó cómo se entendía, incorporaba y practicaba el juego en las clases públicas semirurales de preescolar (Chowdhury y Rivalland, 2016). Entre los docentes y los padres entrevistados, una serie de actividades como ejercicios físicos, canto, actuación, rimas, juegos, juegos al aire libre y dibujo se describió como juego, y se consideró un medio para desarrollar las habilidades académicas al animar a los niños a seguir las instrucciones del docente de forma correcta.

Posteriormente, un estudio realizado en tres países —Bangladesh, Tanzania y Uganda— se basó en el estudio previo e introdujo 40 Laboratorios de Juego (Play Labs) preescolares en las aldeas rurales de cada país. Este estudio, de mayor alcance, investigó el impacto de estos Laboratorios de Juego en el desarrollo físico, cognitivo y social, la disposición al juego, el lenguaje oral y la autorregulación de 720 niños de tres a cinco años de edad durante más de dos años. El progreso de estos niños se comparó con el de los niños que vivían en pueblos similares, pero que o bien contaban con un centro preescolar gestionado por el gobierno o por la comunidad, o bien no tenían centro preescolar. Además, el estudio investigó las características de la situación familiar de los niños y la calidad de las prácticas de los responsables del laboratorio de juegos que influían en el desarrollo de los niños. Los resultados indicaron un cambio significativo a lo

largo del estudio. Al principio, tanto para los niños de los Laboratorios de Juego como para los del grupo de control, los factores del hogar estaban relacionados con todos los aspectos de su desarrollo, pero, al final, estas relaciones se mantuvieron solo para los niños del grupo de control. Este resultado sugiere que los Laboratorios de Juego ejercieron una mayor influencia en los resultados de los niños pequeños en comparación con el entorno del hogar. Al final del primer año, los niños de los Laboratorios de Juego habían progresado significativamente más en una serie de mediciones de desarrollo, y las relaciones más fuertes se daban entre la calidad de las interacciones de los líderes de los Laboratorios de Juego con los niños y el progreso de estos, más notablemente en la disposición al juego y la autorregulación (Whitebread y Yesmin, 2021).

Dos aspectos de esta intervención que influyeron significativamente en estos resultados satisfactorios tuvieron que ver con las sólidas relaciones establecidas con los padres y la comunidad, y con la formación inicial y continua de los responsables del Laboratorio de Juego. Padres y madres y los miembros de la comunidad se implicaron de forma crucial en el Laboratorio de Juego desde el principio, a través de un comité representativo, y los padres de familia (pero no exclusivamente las madres) organizaron turnos en los que trabajaban como ayudantes en las aulas, fabricaban juguetes y otros materiales para los niños, y realizaban tareas rutinarias de limpieza y mantenimiento. Esta implicación les hizo apropiarse del proyecto del Laboratorio de Juego y facilitó su educación sobre la pedagogía de estos centros, lo que influyó claramente en sus propias relaciones y formas de interactuar con sus hijos en el hogar.

Las líderes del Laboratorio de Juego eran generalmente mujeres jóvenes que habían tenido éxito en su propia escolarización. Su formación consistió en un período inicial de unas pocas semanas, durante las cuales se les enseñaron las habilidades básicas que necesitarían para dirigir el Laboratorio de Juego, que al principio estaba claramente organizado con un diseño de sala estándar, incluidos rincones especiales relacionados con las áreas curriculares y un horario de actividades establecidas. Una vez en marcha, se impartieron jornadas mensuales de formación en servicio en el centro de formación, durante las cuales se abordaron con mayor profundidad aspectos concretos de la pedagogía o del currículo, y los docentes tuvieron la oportunidad de plantear y debatir cuestiones que les preocupaban.

Los gobiernos de los tres países también se implicaron en el proyecto desde el principio y se comprometieron, en mayor o menor medida, a colaborar con el equipo del proyecto para extender los Laboratorios de Juego a toda su oferta educativa en las distintas zonas del país. El proyecto ha demostrado que este modelo, en el que interviene un director de Laboratorio de Juego remunerado y una participación considerable de los

padres y la comunidad local, proporciona a los niños pequeños una experiencia preescolar asequible y de alta calidad que les prepara para iniciar con éxito su escolarización.

## Filipinas

El gobierno filipino ha dado prioridad y hecho especial hincapié en la educación temprana como motor del desarrollo individual y social. Mediante la aplicación de la Ley de Educación Básica en 2013, el país introdujo el jardín de infancia (para niños de cinco años) como primer nivel educativo obligatorio. Este cambio de política ha requerido esfuerzos para articular y alinear la educación de los primeros años y la primaria en el desarrollo de los currículos y la preparación del personal docente.

Las revisiones del currículo y de otros documentos pedagógicos muestran que el currículo está secuenciado de forma que garantiza una continuación en las trayectorias de aprendizaje. Existe un compromiso para promover el aprendizaje activo y el descubrimiento, con el docente como facilitador. Esto se alinea con los objetivos en torno al aprendizaje lúdico y también favorece la mejora de las habilidades de autorregulación.

Un estudio de caso detallado (CEPI, 2020, p. 9) afirma:

El docente debe promover actividades contextualizadas que ayuden a los alumnos a dar sentido a lo que se les enseña, un claro vínculo con el principio de creación de significado. Por ejemplo, a los docentes de jardín de infancia se les exige que utilicen unidades temáticas o temas que integren los diferentes dominios, siguiendo el principio de que “el crecimiento y el desarrollo de los niños están interrelacionados y son interdependientes” (DepEd Order No. 47, s. 2016, p. 4). Por ejemplo, en el jardín de infancia hay 7 dominios, es decir, Desarrollo socioemocional, Desarrollo de valores, Salud física y Desarrollo motor, Desarrollo estético, Matemáticas, Entorno físico y natural, y Lenguaje, literacidad y comunicación. En este grado, se espera que las aulas estén organizadas por áreas, o rincones de actividad, que “animen a los alumnos a pasar más tiempo participando en diferentes actividades de aprendizaje dentro de estas áreas” (DepEd Order No. 47, s. 2016, p. 17).

Se han creado materiales de apoyo para que los docentes apliquen el Currículo Nacional, como la Guía del Docente de Jardín de Infancia creada por el Departamento de Educación con la asistencia técnica de Save the Children (Philippines, Department of Education, 2017). Este documento ofrece orientación semanal sobre cómo abordar todas las habilidades descritas en el Currículo Nacional. Este tipo de orientación, y otras similares, ilustran cómo un país ha dado prioridad a la educación temprana de calidad mediante el establecimiento de directrices para los currículos y la

pedagogía que se ajustan a la investigación, y el posterior desarrollo de recursos para que los docentes impartan una enseñanza de alta calidad.

## CONCLUSIÓN

La verdadera fuerza de la EIT de alta calidad no es, en general, el currículo formal, sino la naturaleza y la calidad de las relaciones entre los educadores y los niños en el entorno o en el aula. El papel del educador de EIT es más efectivamente el de facilitador y guía que el de instructor. Más allá de garantizar una relación receptiva y de apoyo entre el educador y el niño, hay tres elementos clave de la pedagogía de alta calidad que favorecen el desarrollo del niño: (1) el apoyo a las habilidades orales y comunicativas del niño, (2) el apoyo a la capacidad del niño para autorregular sus procesos mentales cognitivos y emocionales, y (3) la creación de oportunidades para el aprendizaje activo a través del juego. Para garantizar que todos los niños tengan un comienzo seguro en su trayectoria escolar, es importante que se proporcione un currículo integral y basado en la evidencia, que debe incluir actividades que apoyen el desarrollo de los niños en cinco áreas: salud y desarrollo físico, desarrollo social y emocional, comprensión y habilidades de preliteracidad y pre conocimiento numérico, formas de entender el mundo, y autoexpresión a través de las artes creativas. Es vital que los educadores de EIT colaboren con los padres para mejorar la calidad de la experiencia en el hogar y la transición fluida del hogar al centro preescolar. A la hora de planificar la aplicación, se aconseja un proceso de tres pasos, que incluya un diagnóstico para comprender el contexto cultural y político actual, la planificación de la aplicación, y la garantía de un plan y un proceso de retroalimentación y mejora continuos.

Véase la Tabla 2.1 para un resumen de las principales conclusiones de este capítulo.

## Tabla 2.1 Resumen de puntos clave del Capítulo 2

### La naturaleza y la calidad de las relaciones entre adultos y niños

- El papel del educador de EIT es más efectivamente el de facilitador y guía que el de instructor. Esto se ha denominado una pedagogía “relacional” más que pedagogía instructiva.
- Hay tres elementos clave de una pedagogía de la EIT de calidad: (1) apoyar las habilidades orales y comunicativas de los niños, (2) apoyar la capacidad de los niños para autorregular sus procesos mentales cognitivos y emocionales y (3) crear oportunidades para el aprendizaje activo a través del juego.

### Primer elemento: comunicar significados

- Los niños necesitan tener oportunidades para comunicar significados mediante la representación de sus percepciones y comprensiones sobre el mundo a través de una serie de medios lingüísticos, visuales y físicos, incluidas las actividades.
- La capacidad de los niños para comunicar significados está influida por su lenguaje oral, su conversación exploratoria y sus habilidades narrativas.
- Existen diversas actividades y herramientas específicas que los docentes pueden utilizar para cultivar estas habilidades, como la lectura de libros y la narración de cuentos. Las oportunidades de participar en interacciones recíprocas con docentes y compañeros, así como las oportunidades para que los niños se expliquen, pueden fomentar la capacidad de los niños para comunicar significados.

### Segundo elemento: autorregulación

- Las capacidades de autorregulación de los niños son enseñables, ya que están muy influidas por una serie de factores sociales.
- Las aulas que apoyan la autorregulación se caracterizan por tareas desafiantes y abiertas, oportunidades para que los niños controlen el nivel de desafío y el fomento de sentimientos positivos hacia el desafío.

Debe apoyarse la autonomía de los niños ofreciéndoles la posibilidad de elegir y animándoles a desarrollar sus ideas e intereses, así como enfoques que les animen a hablar de su aprendizaje y a reflexionar sobre él.

### Tercer elemento: aprendizaje lúdico y activo

- El aprendizaje lúdico y activo afecta al funcionamiento ejecutivo, la autorregulación y el desarrollo del lenguaje de los niños.
- El juego es polifacético y puede caracterizarse en cinco tipos —el juego físico, el juego con objetos, el juego simbólico, el juego de simulación y los juegos con reglas—, cada uno de los cuales sirve a un propósito diferente.

### Elementos clave del currículo

- Aunque el currículo se organiza necesariamente en áreas temáticas, es vital que se tenga en cuenta un enfoque integral del niño.
- Un currículo integral y basado en la evidencia debe incluir actividades que apoyen el desarrollo de los niños en cinco áreas: salud y desarrollo físico, desarrollo social y emocional, comprensión y habilidades emergentes de literacidad y aritmética, formas de entender el mundo y autoexpresión a través de las artes creativas.

*Continúa en la siguiente página*

## Tabla 2.1 (Continuación)

- Documentar las actividades, los intereses y los logros de los niños mediante exposiciones en las paredes, en libros o álbumes de clase, incluyendo registros de las discusiones, fotos de las actividades y productos creativos de los niños, puede ayudar a evaluar el desarrollo de los niños y servir de base para la planificación futura de la clase por parte del educador. La documentación abierta debe complementarse con los propios registros del educador y del niño sobre las actividades, los entusiasmos y los logros de cada niño.

### Diagnóstico

- A la hora de diagnosticar las condiciones sobre el terreno, los aspectos clave a tener en cuenta incluyen la comprensión de los conocimientos de los docentes, la observación de la enseñanza en el aula, el conocimiento de los materiales disponibles, la revisión de los documentos curriculares, la comprensión del nivel de apoyo en el aula y en la escuela de que disponen los docentes y los padres, y las opiniones de la comunidad sobre la pedagogía y el apoyo a la misma.

### Planificar la aplicación

- A la hora de planificar la aplicación, las recomendaciones clave incluyen comprender cómo contextualizar los principios pedagógicos; priorizar los ámbitos de conocimiento partiendo de las progresiones del desarrollo y basándose en los documentos normativos del país; priorizar el apoyo a los docentes que pueda integrarse en los documentos curriculares; desarrollar conjuntamente los alcances y secuencias y los documentos curriculares, integrando los principios pedagógicos; realizar pruebas piloto y recabar la opinión de los docentes sobre los enfoques pedagógicos y el currículo a lo largo de todo el proceso; y desarrollar un plan para apoyar la transición a la escuela primaria.

### Retroalimentación y mejora continuas

- Los documentos curriculares evolucionan continuamente. Es importante disponer de un sistema que permita la mejora continua de los materiales.
- Este sistema de mejora debe incluir la recopilación de datos mediante observaciones rutinarias, y entrevistas con los docentes y otras personas del sistema educativo.

**Fuente:** tabla creada para esta publicación.

**Nota:** EIT= educación infantil temprana.

## REFERENCIAS

- Anders, Y., H. G. Rossbach, S. Weinert, S. Ebert, S. Kuger, S. Lehl y J. von Maurice (2012). "Home and Preschool Learning Environments and Their Relations to the Development of Early Numeracy Skills." *Early Childhood Research Quarterly* 27 (2): 231–44.
- Antonio, L. C. (2010). "Study on Recyclables Collection Trends and Best Practices in the Philippines." En *3R Policies for Southeast and East Asia*, editado por M. Kojima, 40–70. Jakarta: Economic Research Institute for ASEAN and East Asia. <https://www.eria.org/RPR-2009-10.pdf#page=48>.
- Arnold, A. (2015). "'When the Chicks Hatch, a Man Will Come and Bring Them Yolk to Eat': Assessment in the Early Years." En *Teaching and Learning in the Early Years*, 4a ed., editado por D. Whitebread y P. Coltman, 77–92. Londres: Routledge.
- Atkinson, S., ed. (1992). *Mathematics with Reason: The Emergent Approach to Primary Maths*. Londres: Hodder Education.
- Aurino, E., S. Wolf y E. Tsinigo (2020). "Household Food Insecurity and Early Childhood Development: Longitudinal Evidence from Ghana." *PLOS ONE* 15 (4): e0230965.
- Bance, L. (2015). "'I've Got a Song to Sing': Creating a Musical Environment for Children in Their Early Years." En *Teaching and Learning in the Early Years*, 4a. ed., editado por D. Whitebread y P. Coltman, 229–45. Londres: Routledge.
- Barker, J. E., A. D. Semenov, L. Michaelson, L. S. Provan, H. R. Snyder y Y. Munakata (2014). "Less-Structured Time in Children's Daily Lives Predicts Self-Directed Executive Functioning." *Frontiers in Psychology* 5: 593.
- Berger, C., O. Cuadros y A. H. N. Cillesson (2019). "Children's Friendships and Social Development." En *SAGE Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education*, editado por D. Whitebread, V. Grau, K. Kumpulainen, M. McClelland, N. Perry y D. Pino-Pasternak. Londres: SAGE.
- Bertram, T. y C. Pascal (2002). *Early Years Education: An International Perspective*. Londres: Qualifications and Curriculum Authority.
- Best, J. R., P. H. Miller y J. A. Naglieri (2011). "Relations between Executive Function and Academic Achievement from Ages 5 to 17 in a Large, Representative National Sample." *Learning and Individual Differences* 21 (4): 327–36.
- Bingham, S. y D. Whitebread (2018). "School Readiness in Europe: Issues and Evidence." En *International Handbook of Early Childhood Education*, Vol. I, editado por M. Fleer y B. van Oers. Dordrecht: Springer.

- Bonawitz, E., P. Shafto, H. Gweon, N. D. Goodman, E. Spelke y L. Schulz (2011). "The Double-Edged Sword of Pedagogy: Instruction Limits Spontaneous Exploration and Discovery." *Cognition* 120 (3): 322–30.
- Boyle, E. A., T. Hainey, T. M. Connolly, G. Gray, J. Earp, M. Ott, T. Lim, et al. (2016). "An Update to the Systematic Literature Review of Empirical Evidence of the Impacts and Outcomes of Computer Games and Serious Games." *Computers and Education* 94: 178–92.
- Bronson, M. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. Nueva York: Guilford Press.
- Butler, L. P., S. Ronfard y K. H. Corriveau (2020). *The Questioning Child: Insights from Psychology and Education*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Cadima, J., K. Verschueren, T. Leal y C. Guedes (2016). "Classroom Interactions, Dyadic Teacher-Child Relationships, and Self-Regulation in Socially Disadvantaged Young Children." *Journal of Abnormal Child Psychology* 44 (1): 7–17.
- Carpenter, M., K. Nagell y M. Tomasello. 1998. "Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9–15 Months of Age." *Monographs of the Society for Research in Child Development* 63 (4): i–iv, 1–143.
- Carr, M. (2011). "Young Children Reflecting on Their Learning: Teachers' Conversation Strategies." *Early Years* 31 (3): 257–70.
- Cefai, C. (2008). *Promoting Resilience in the Classroom*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- CEPI (2020). "Case Study: Curricular Review of The Philippines." Información preparada para esta publicación.
- Chowdhury, N. N. y C. Rivalland (2016). "Conceptualising Play as Pedagogy in the ECE Context of a Developing Country: The Case Study of Bangladesh." *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices* 1 (2).
- Coates, E. y A. Coates (2016). "The Essential Role of Scribbling in the Imaginative and Cognitive Development of Young Children." *Journal of Early Childhood Literacy* 16 (1): 60–83.
- Coltman, P. (2015). "'How Many Toes Has a Newt?' Science in the Early Years." En *Teaching and Learning in the Early Years*, 4a ed., editado por D. Whitebread y P. Coltman, 268–81. Londres: Routledge.
- Cowan, K. y M. Berry (2015). "'Once There Was Someone Who Walked on the Sky': Creativity in the Early Years." En *Teaching and Learning in the Early Years*, 4a. ed., editado por D. Whitebread y P. Coltman, 246–67. Londres: Routledge.
- Cox, M. (1992). *Children's Drawings*. Londres: Penguin Books.
- Deans, J (2016). "Thinking, Feeling and Relating: Young Children Learning through Dance." *Australasian Journal of Early Childhood* 41 (3): 46–57.



- Deci, E. L. y R. M. Ryan (2008). "Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health." *Canadian Psychology* 49 (3): 182–85.
- Dignath, C., G. Buettner y H. P. Langfeldt (2008). "How Can Primary School Students Learn Self-Regulated Learning Strategies Most Effectively?: A Meta-Analysis on Self-Regulation Training Programmes." *Educational Research Review* 3 (2): 101–29.
- Dockrell, J. E. (2019). "Language Learning Challenges in the Early Years." En *SAGE Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education*, editado por D. Whitebread, V. Grau, K. Kumpulainen, M. McClelland, N. Perry y D. Pino-Pasternak. Londres: SAGE.
- Dunphy, E. (2010). "Assessing Early Learning through Formative Assessment: Key Issues and Considerations." *Irish Educational Studies* 29 (1): 41–56.
- Engel, S. (2011). "Children's Need to Know: Curiosity in Schools." *Harvard Educational Review* 81 (4): 625–45.
- Florez, I. R. (2011). "Developing Young Children's Self-Regulation through Everyday Experiences." *Young Children* 66 (4): 46–51.
- Fuhs, M. W., D. C. Farran y K. T. Nesbitt (2013). "Preschool Classroom Processes as Predictors of Children's Cognitive Self-Regulation Skills Development." *School Psychology Quarterly* 28 (4): 347–59.
- Gifford, S. y P. Coltman (2015). "'How Many Shapey Ones Have You Got?' Number and Shape in the Early Years." En *Teaching and Learning in the Early Years*, 4a ed., editado por D. Whitebread y P. Coltman, 281–93. Londres: Routledge.
- Gillespie, L. G. y J. D. Greenberg (2017). "Empowering Infants' and Toddlers' Learning through Scaffolding." *Young Children* 72 (2): 90–93.
- Gopnik, A. y A. N. Meltzoff (1992). "Categorization and Naming: Basic-Level Sorting in Eighteen-Month-Olds and Its Relation to Language." *Child Development* 63 (5): 1091–103.
- Gopnik, A., A. N. Meltzoff y P. K. Kuhl (1999). *The Scientist in the Crib: Minds, Brains, and How Children Learn*. Nueva York: William Morrow and Co.
- Goswami, U. (2019). "Speech Rhythm and Language Acquisition: An Amplitude Modulation Phase Hierarchy Perspective." *Annals of the New York Academy of Sciences* 1453 (1): 67–78.
- Grau, V. y D. Whitebread, eds. (2018). "Relationships between Classroom Dialogue and Support for Metacognitive, Self-Regulatory Development in Educational Contexts." *New Directions for Child and Adolescent Development* 162.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Londres: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Londres: Routledge.

- Hoff, E. (2013). "Interpreting the Early Language Trajectories of Children from Low SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps." *Developmental Psychology* 49 (1): 4–14.
- Holmes, R. M., B. Gardner, K. Kohm, C. Bant, A. Ciminello, K. Moedt y L. Romeo (2019). "The Relationship between Young Children's Language Abilities, Creativity, Play, and Storytelling." *Early Child Development and Care* 189 (2): 244–54.
- Huss, M., J. P. Verney, T. Fosker, N. Mead y U. Goswami (2011). "Music, Rhythm, Rise Time Perception and Developmental Dyslexia: Perception of Musical Meter Predicts Reading and Phonology." *Cortex* 47 (6): 674–89.
- Jarvis, P. (2010). "'Born to Play': The Biocultural Roots of Rough and Tumble Play, and Its Impact upon Young Children's Learning and Development." En *Play and Learning in the Early Years*, editado por P. Broadhead, J. Howard y E. Wood, 61–77. Londres: SAGE.
- Jenkins, J. M., A. A. Whitaker, T. Nguyen y W. Yu (2019). "Distinctions without a Difference? Preschool Curricula and Children's Development." *Journal of Research on Educational Effectiveness* 12 (3): 514–49.
- Jolley, R. P. (2010). *Children's Pictures*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Kabay, S., S. Wolf y H. Yoshikawa (2017). "'So That His Mind Will Open': Parental Perceptions of Early Childhood Education in Urbanizing Ghana." *International Journal of Educational Development* 57 (noviembre): 44–53.
- Kamii, C. (2015). "Play and Mathematics in Kindergarten." En *Play from Birth to Twelve: Contexts, Perspectives, and Meanings*, editado por D. P. Fromberg y D. Bergen, 197–205. Nueva York: Routledge.
- Krämer, M. (2017). "Nutrition and Child Development in Low-and Middle-Income Countries—Evaluation of Three Micronutrient Interventions." Disertación doctoral, Georg-August-Universität Göttingen.
- Lewallen, T. C., H. Hunt, W. Potts-Datema, S. Zaza y W. Giles (2015). "The Whole School, Whole Community, Whole Child Model: A New Approach for Improving Educational Attainment and Healthy Development for Students." *Journal of School Health* 85 (11): 729–39.
- Lewis, M., G. Young, J. Brooks y L. Michalson (1975). "The Beginning of Friendship." En *Friendships and Peer Relationships*, editado por M. Lewis y L. Rosenblum. Nueva York: Wiley.
- Lillard, A. S., M. D. Lerner, E. J. Hopkins, R. A. Dore, E. D. Smith y C. M. Palmquist (2013). "The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence." *Psychological Bulletin* 139 (1): 1–34.
- Littleton, K., N. Mercer, L. Dawes, R. Wegerif, D. Rowe y C. Sams (2005). "Talking and Thinking Together at Key Stage 1." *Early Years* 25 (2): 167–82.

- Lyle, S. (2008). "Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice." *Language and Education* 22 (3): 222–40.
- MacDonald, M. (2007). "Toward Formative Assessment: The Use of Pedagogical Documentation in Early Elementary Classrooms." *Early Childhood Research Quarterly* 22 (2): 232–42.
- Malloch, S. y C. Trevarthen (2009). "Musicality: Communicating the Vitality and Interest of Life." En *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*, editado por S. Malloch and C. Trevarthen. Oxford: Oxford University Press.
- Marsh, K. (2017). "Creating Bridges: Music, Play and Well-Being in the Lives of Refugee and Immigrant Children and Young People." *Music Education Research* 19 (1): 60–73.
- McClelland, M. M., A. C. Acock, A. Piccinin, S. A. Rhea y M. C. Stallings (2013). "Relations between Preschool Attention Span-Persistence and Age 25 Educational Outcomes." *Early Childhood Research Quarterly* 28 (2): 314–24.
- McClelland, M. M. y S. B. Wanless (2012). "Growing Up with Assets and Risks: The Importance of Self-Regulation for Academic Achievement." *Research in Human Development* 9 (4): 278–97.
- McNerney, K. y N. Hall (2017). "Developing a Framework of Scientific Enquiry in Early Childhood: An Action Research Project to Support Staff Development and Improve Science Teaching." *Early Child Development and Care* 187 (2): 206–20.
- Mistry, J., B. Rogoff y H. Herman (2001). "What Is the Meaning of Meaningful Purpose in Children's Remembering? Istomina Revisited." *Mind, Culture, and Activity* 8 (1): 28–41.
- Nath, S. y D. Szücs (2014). "Construction Play and Cognitive Skills Associated with the Development of Mathematical Abilities in 7-Year-Old Children." *Learning and Instruction* 32: 73–80.
- Nicolopoulou, A. y H. Ilgaz (2013). "What Do We Know about Pretend Play and Narrative Development? A Response to Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith and Palmquist on 'The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence.'" *American Journal of Play* 6 (1): 55–81.
- Nicolopoulou, A., K. S. Cortina, H. Ilgaz, C. B. Cates y A. B. de Sá (2015). "Using a Narrative- and Play-Based Activity to Promote Low-Income Preschoolers' Oral Language, Emergent Literacy, and Social Competence." *Early Childhood Research Quarterly* 31: 147–62.
- Ornstein, P. A., J. K. Grammer y J. L. Coffman (2010). "Teachers' 'Mnemonic Style' and the Development of Skilled Memory." En *Metacognition, Strategy Use, and Instruction*, editado por H. S. Waters y W. Schneider. Nueva York: Guilford Press.

- Papandreou, M. (2014). "Communicating and Thinking through Drawing Activity in Early Childhood." *Journal of Research in Childhood Education* 28 (1): 85–100.
- Papatheodorou, T. y J. R. Moyles, eds. (2008). *Learning Together in the Early Years: Exploring Relational Pedagogy*. Nueva York: Routledge.
- Pellegrini, A. D., K. Kato, P. Blatchford y E. Baines (2002). "A Short-Term Longitudinal Study of Children's Playground Games across the First Year of School: Implications for Social Competence and Adjustment to School." *American Educational Research Journal* 39 (4): 991–1015.
- Pellis, S. y V. Pellis (2009). *The Playful Brain: Venturing to the Limits of Neuroscience*. Oxford: One World Publications.
- Perry, N. E. (1998). "Young Children's Self-Regulated Learning and Contexts That Support It." *Journal of Educational Psychology* 90 (4): 715–29.
- Perry, N. E. (2013). "Understanding Classroom Processes that Support Children's Self-Regulation of Learning." En *Self-Regulation and Dialogue in Primary Classrooms. British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education – Current Trends, No. 10*, editado por D. Whitebread, N. Mercer, C. Howe y A. Tolmie, 45–67. Leicester: British Psychological Society.
- Philippines, Department of Education (2017). "Kindergarten Teacher's Guide." Manila.
- Pickford, T., W. Garner y E. Jackson (2013). *Primary Humanities: Learning through Enquiry*. Londres: SAGE Publications Limited.
- Pino-Pasternak, D., M. Basilio y D. Whitebread (2014). "Interventions and Classroom Contexts That Promote Self-Regulated Learning: Two Intervention Studies in United Kingdom Primary Classrooms." *Psykhe* 23 (2): 1–13.
- Pino-Pasternak, D., D. Whitebread y D. Neale (2018). "The Role of Regulatory, Social, and Dialogic Dynamics on Young Children's Productive Collaboration in Group Problem Solving." *New Directions for Child and Adolescent Development* 162: 41–66.
- Piper, B., Y. Sitabkhan y E. Nderu (2018). "Mathematics from the Beginning: Evaluating the Tayari Pre-Primary Program's Impact on Early Mathematic Skills." *Global Education Review* 5 (3): 57–81.
- Platas, L. M. (2015). "The Mathematical Development Beliefs Survey: Validity and Reliability of a Measure of Preschool Teachers' Beliefs about the Learning and Teaching of Early Mathematics." *Journal of Early Childhood Research* 13 (3): 295–310.
- Quinn, S., S. Donnelly y E. Kidd (2018). "The Relationship between Symbolic Play and Language Acquisition: A Meta-Analytic Review." *Developmental Review* 49: 121–35.

- Ramani, G. B. y R. S. Siegler (2008). "Promoting Broad and Stable Improvements in Low-Income Children's Numerical Knowledge through Playing Number Board Games." *Child Development* 79 (2): 375–94.
- Rao, Z. y J. Gibson (2019). "The Role of Pretend Play in Supporting Young Children's Emotional Development." En *SAGE Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education*, editado por D. Whitebread, V. Grau, K. Kumpulainen, M. McClelland, N. Perry y D. Pino-Pasternak, 63–79. Londres: SAGE.
- Reese, E. (2015). "What Good Is a Picturebook? Developing Children's Oral Language and Literacy through Shared Picturebook Reading." In *Learning from Picturebooks*, 208–22. Nueva York: Routledge.
- Reeve, J., R. M. Ryan, E. L. Deci y H. Jang (2008). "Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective." *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*, editado por D. Schunk y B. Zimmerman, 223–44. Nueva York: Routledge.
- Roskos, K. y J. Christie (2011). "The Play-Literacy Nexus and the Importance of Evidence-Based Techniques in the Classroom." *American Journal of Play* 4 (2): 204–24.
- Sandseter, E. B. H. y L. E. O. Kennair (2011). "Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences." *Evolutionary Psychology* 9 (2): 257–84.
- Sawyer, J. (2017). "I Think I Can: Preschoolers' Private Speech and Motivation in Playful versus Non-Playful Contexts." *Early Childhood Research Quarterly* 38: 84–96.
- Siegler, R. S. y X. Lin (2009). "Self-Explanations Promote Children's Learning." En *Metacognition, Strategy Use, and Instruction*, editado por H. S. Waters y W. Schneider, 85–113. Nueva York: Guilford Press.
- Siegler, R. S. y G. B. Ramani (2008). "Playing Linear Numerical Board Games Promotes Low-Income Children's Numerical Development." *Developmental Science* 11 (5): 655–61.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). "Creativity, Communication and Collaboration: The Identification of Pedagogic Progression in Sustained Shared Thinking." *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education* 15 (3): 3–23.
- Solis, L., K. Khumalo, S. Nowack, E. Bythe-Davidson y B. Mardell (2019). "Towards a South African Pedagogy of Play: A Pedagogy of Play." Working Paper.
- Suggate, S., E. Schaughency, H. McAnally y E. Reese (2018). "From Infancy to Adolescence: The Longitudinal Links between Vocabulary, Early Literacy Skills, Oral Narrative, and Reading Comprehension." *Cognitive Development* 47: 82–95.

- Suggate, S. P., E. A. Schaughency y E. Reese (2012). "Children Learning to Read Later Catch Up to Children Reading Earlier." *Early Childhood Research Quarterly* 28 (1): 33–48.
- Sylva, K., E. C. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford y B. Taggart (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12—The Final Report: Effective Pre-School Education*. Londres: DfES / Institute of Education, University of London.
- Tomasello, M. y M. J. Farrar (1986). "Joint Attention and Early Language." *Child Development* 57 (6): 1454–63.
- UNESCO (2015). *EFA Global Monitoring Report. Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Van der Sluis, S., P. F. de Jong y A. van der Leij (2007). "Executive Functioning in Children, and Its Relations with Reasoning, Reading, and Arithmetic." *Intelligence* 35 (5): 427–49.
- Vygotsky, L. S. 1978. "The Role of Play in Development." En *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, editado por M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, 99–104. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waite, S., ed. (2017). *Children Learning Outside the Classroom: From Birth to Eleven*. Londres: SAGE.
- White, R. E., E. O. Prager, C. Schaefer, E. Kross, A. L. Duckworth y S. M. Carlson (2017). The 'Batman Effect': Improving Perseverance in Young Children." *Child Development* 88 (5): 1563–71.
- Whitebread, D. (2014a). "The Importance of Self-Regulation for Learning from Birth." En *Characteristics of Effective Learning: Helping Young Children Become Learners for Life*, editado por H. Moylett, 15–35. Maidenhead: Open University Press.
- Whitebread, D. (2014b). *The Power of Physical Play* (DVD and Notes). Siren Films, Newcastle-on-Tyne.
- Whitebread, D. (2017). "Free Play and Children's Mental Health." *Lancet Child and Adolescent Health* 1 (November): 167–69.
- Whitebread, D. (2020). "Influences on the Emergence and Development of Cognitive and Emotional Regulation in Early Childhood." En *Trends and Prospects in Metacognition Research across the Life Span—A Tribute to Anastasia Efklides*, editado por P. Metallidou y D. Moraitou. Dordrecht: Springer.
- Whitebread, D., M. Basilio, M. Kvalja y M. Verma (2012). *The Importance of Play: A Report on the Value of Children's Play with a Series of Policy Recommendations*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Whitebread, D., M. Basilio, L. O'Sullivan y A. Zachariou (2019). "The Importance of Play, Oral Language and Self-Regulation in Children's Development and Learning: Implications for Quality in Early Childhood



- Education." En *SAGE Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education*, editado por D. Whitebread, V. Grau, K. Kumpulainen, M. McClelland, N. Perry y D. Pino-Pasternak. Londres: SAGE.
- Whitebread, D. y P. Coltman (2011). "Developing Young Children as Self-Regulated Learners. En *Beginning Teaching: Beginning Learning: In Early Years and Primary Education*, editado por J. Moyles, J. Georgeson y J. Payler. Maidenhead: Open University Press.
- Whitebread, D., M. Kuvajla y A. O'Connor (2015). *Quality in Early Childhood Education—An International Review and Guide for Policy Makers*. Informe para el World Innovation Summit for Education. Doha: WISE.
- Whitebread, D., D. Neale, H. Jensen, C. Liu, S. L. Solis, E. J. Hopkins, K. Hirsh-Pasek y J. M. Zosh (2017). "The Role of Play in Children's Development: A Review of the Evidence." Billund: LEGO Foundation.
- Whitebread, D. y L. O'Sullivan (2020). "Pretend Play in Young Children and the Emergence of Creativity." En *Mind Wandering and Creativity: Cognitive Processes and Creative Output*, editado por D. Preiss, D. Cosmelli y J. C. Kaufman. San Diego, CA: Academic Press.
- Whitebread, D. y S. Yesmin (2021). "Factors Contributing to the Effectiveness of Preschool PlayLabs in Bangladesh, Tanzania and Uganda." Ponencia preparada para la European Early Childhood Educational Research (EECERA) Conference, Zagreb, 29 de agosto-21 de septiembre.
- Wood, D., J. S. Bruner y G. Ross (1976). "The Role of Tutoring in Problem Solving." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2): 89–100.
- Zosh, J. M., K. Hirsh-Pasek, E. J. Hopkins, H. Jensen, C. Liu, D. Neale, S. L. Solis y D. Whitebread (2018). "Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum." *Frontiers in Psychology* 9: 1124.





# 3

## Formación de personal eficaz para la educación infantil temprana

### PANORAMA GENERAL

Un personal de calidad que esté motivado, comprometido, equipado y recompensado es fundamental para que los países proporcionen una educación infantil temprana (EIT) de calidad a los niños pequeños. La relación entre los niños y los educadores de la primera infancia es fundamental para saber cómo y qué aprenden los niños. La calidad del educador de EIT es uno de los factores predictivos más importantes de unas aulas educativamente ricas y de la calidad general de la EIT. Los educadores de la primera infancia tienen un papel vital que desempeñar en la creación de entornos físicos y psicológicos positivos para el aprendizaje; pueden ayudar a conformar los resultados educativos de los niños y sus actitudes hacia la educación a través de sus habilidades y de la motivación de los niños. Este capítulo propone cuatro estrategias clave —atraer, preparar, apoyar y retener— para formar un personal de EIT eficaz y de alta calidad.

---

Este capítulo ha sido escrito por Nirmala Rao, Emma Pearson, Benjamin Piper y Carrie Lau.

## UN PERSONAL VALORADO, FORMADO Y CON APOYO: CLAVE PARA LA CALIDAD DE LA EIT

La expansión sin precedentes de los programas de educación infantil temprana (EIT) en los centros de los países de ingreso bajo y medio (PIBM) brinda la oportunidad de prevenir las brechas de aprendizaje que influyen negativamente en el rendimiento escolar de los niños. Sin embargo, una preocupación asociada a esta rápida expansión es que pueda producirse la correspondiente disminución de la calidad de los servicios debido, en parte, a la escasez de educadores de la primera infancia cualificados (véase el Cuadro 3.1 para una definición de educadores de la primera infancia.) Los PIBM están empezando a centrar su atención en la calidad de los educadores, cuidadores e instructores de la EIT. Pero con demasiada frecuencia los educadores son jóvenes, no tienen oportunidades de formación y están mal pagados. Atraer, preparar y apoyar al personal, al tiempo que se mejora el sistema más amplio de la EIT, es fundamental para garantizar que la creciente disponibilidad de plazas se corresponda con el aumento de la calidad de la educación.

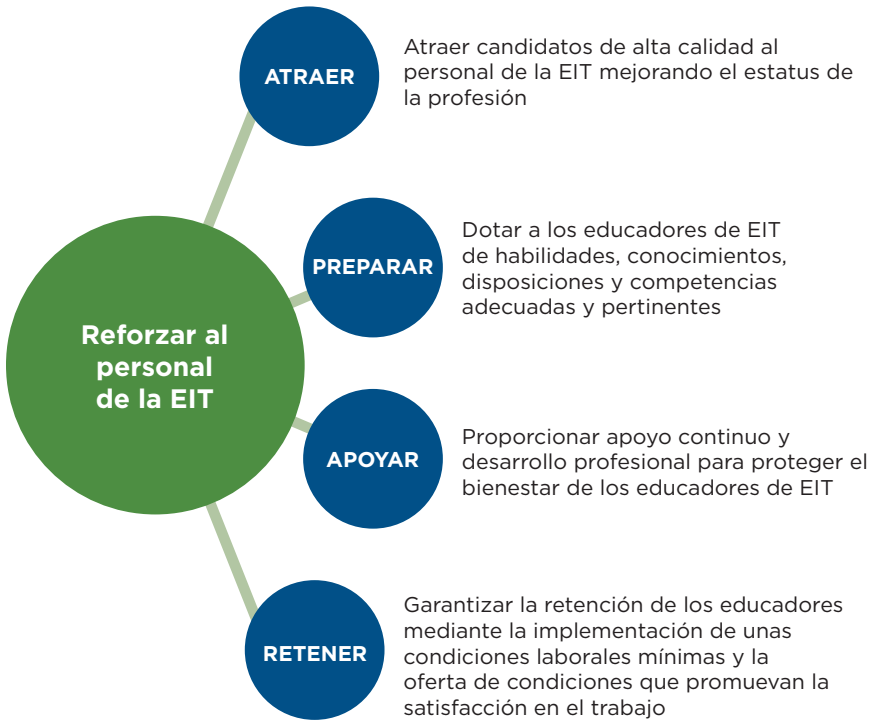
La evidencia existente en todo el mundo sugiere que los educadores que se sienten valorados y apoyados —a través del salario, el prestigio, las cualificaciones y las oportunidades de desarrollo profesional (DP)— tienden a rendir mejor y a permanecer más tiempo en la profesión que aquellos que no se sienten valorados. La Figura 3.1 ilustra cuatro principios y

### CUADRO 3.1

#### Definición de educadores de la primera infancia

Este libro se centra en la educación de la primera infancia (EIT), que puede impartirse en una gran variedad de entornos, se denomina de distintas maneras en los distintos países y puede aplicarse con diversos grados de formalidad. En consecuencia, el personal que imparte la EIT varía mucho de un país a otro en muchos aspectos, como la formación, las cualificaciones, la función, el cargo y la capacitación. Este capítulo se refiere a los educadores de la primera infancia, o educadores de la EIT, reconociendo que en algunos países pueden ser conocidos como docentes, cuidadores, asistentes o incluso voluntarios. Este capítulo se centra en el personal que imparte EIT en entornos formalizados en todos los países con el objetivo principal de apoyar el desarrollo de los niños pequeños y su preparación para la escuela primaria.

**Figura 3.1 Cuatro estrategias para reforzar al personal de la EIT**



**Fuente:** figura creada para esta publicación.

**Nota:** EIT= educación infantil temprana.

las estrategias generales para atraer, preparar, apoyar y retener a los educadores de EIT para mejorar los entornos de educación preescolar. Estos cuatro principios son el marco del resto de este capítulo. El capítulo también ofrece un ejemplo de cómo un país, China, ha aplicado eficazmente estos principios en los últimos años (véase el Anexo 3A).

El éxito en la consecución de estos principios depende de una aplicación más amplia de los apoyos sistémicos para apuntalar el trabajo en las cuatro áreas. Estos apoyos sistémicos deben incluir un sistema transparente de reconocimientos y oportunidades de remuneración; formación y DP incrementales de alta calidad, relevantes y de apoyo; y un monitoreo y evaluación eficaces de los componentes estructurales de la EIT que se retroalimenten y apoyen al personal para una prestación eficaz de la

EIT. Aunque los principios aquí esbozados pueden aplicarse por igual a la EIT y a otros sectores educativos, existen importantes distinciones en las consideraciones enumeradas dentro de cada principio. Estas distinciones reflejan el consenso mundial, plasmado en el concepto de “cuidado enriquecedor” (Black *et al.*, 2017), en torno a la importancia en la EIT de los enfoques holísticos que requieren una estrecha relación con las familias y las comunidades. También reflejan el acuerdo internacional sobre la naturaleza única del enfoque curricular, los enfoques pedagógicos, los entornos físicos para el aprendizaje y las interacciones entre educadores y niños (Kaga, Bennett y Moss, 2010). Dadas estas distinciones y la menor edad de los niños atendidos en las aulas de educación infantil, los educadores de la primera infancia requieren atributos disposicionales que les permitan ofrecer experiencias educativas de alta calidad a los niños pequeños.

## ¿Por qué es importante la calidad del educador de EIT?

Los docentes desempeñan un papel fundamental en la creación de entornos físicos y psicológicos positivos para el aprendizaje. Pueden moldear los resultados educativos de los niños y sus actitudes hacia la educación a través de sus habilidades pedagógicas y su comportamiento. La calidad del educador de EIT es uno de los factores predictivos más importantes de las interacciones educativamente ricas en el aula y, por tanto, de la calidad del programa (Perlman *et al.*, 2016; Slot, Lerkkanen y Leseman, 2015). Como los miembros de cualquier tipo de personal, los educadores de EIT pueden ser vulnerables al estrés y se requieren apoyos pertinentes para garantizar que puedan responder adecuadamente a una serie de retos a la hora de proporcionar un entorno seguro y enriquecedor a los niños pequeños (Kinkead-Clark, 2019). Para ser eficaces, los educadores de EIT deben poseer un conjunto único de conocimientos profesionales y pedagógicos, habilidades y disposiciones que les doten de la motivación y el impulso necesarios para ofrecer experiencias educativas de alta calidad a los niños pequeños. Estos atributos pueden adquirirse a través de la formación inicial, los programas en servicio (para actualizar las cualificaciones profesionales) o las actividades de DP. Se reconoce ampliamente que una combinación de todos ellos es preferible para establecer y mantener una enseñanza de alta calidad tanto en los PIBM como en los países de ingreso alto (PIA).

### **Puntos clave**

- Los educadores de la primera infancia tienen un papel fundamental en la creación de entornos físicos y psicológicos positivos para el aprendizaje. Pueden contribuir a moldear los resultados educativos de

los niños y sus actitudes hacia la educación a través de sus habilidades y de la motivación a los niños.

- La calidad y la capacidad del educador de EIT se encuentran entre los predictores más importantes de unas aulas educativamente ricas y de la calidad general de la EIT.
- Para ser eficaces, los educadores de EIT deben poseer un conjunto único de conocimientos profesionales y pedagógicos, habilidades y disposiciones que les doten de la motivación y el impulso necesarios para ofrecer experiencias educativas de alta calidad a los niños pequeños.

## LOS EDUCADORES DE EIT DE LOS PAÍSES DE INGRESO BAJO Y MEDIO SE ENFRENTAN A RETOS ÚNICOS

Los principios esbozados en este capítulo se aplican por igual a los PIBM y a los PIA. Sin embargo, existen algunos retos que son exclusivos de los PIBM y que deben tenerse en cuenta en los esfuerzos por desarrollar y retener un personal de EIT próspero.

### Funciones y cualificaciones diversas y representación profesional limitada

En muchos países, los educadores de la primera infancia están empleados de manera informal y tienden a ser más jóvenes que sus pares en otros sectores educativos más formalizados (OECD, 2019a). Por ello, tienen menos probabilidades que los docentes de primaria o secundaria de estar afiliados a sindicatos o a grupos profesionales.

Las variaciones en las estructuras normativas hacen que exista una amplia gama de requisitos profesionales de acceso. Los educadores de EIT pueden carecer de formación académica o profesional en EIT, tener alguna formación informal no acreditada en EIT, un certificado de enseñanza de EIT o una licenciatura en un campo no relacionado, una licenciatura en EIT o una licenciatura no relacionada con la EIT con un diploma de posgrado en EIT. Incluso cuando existen requisitos de acceso a la profesión, es posible que aún no existan oportunidades de formación que se ajusten a estos requisitos. En 2018, solo el 60 % de los educadores de EIT de los países de ingreso bajo cumplían la cualificación académica mínima requerida para ser contratados como educadores de EIT, mientras que el 80 % de los educadores de primaria cumplían las cualificaciones

mínimas requeridas para el empleo (UNESCO UIS, 2019). Esta situación es especialmente evidente en las zonas remotas y rurales, donde es poco probable que grandes proporciones de educadores de EIT hayan alcanzado los requisitos básicos de acceso a la profesión (Neuman, Josephson y Chua, 2015).

## Condiciones de trabajo diversas y exigentes

Muchos educadores de EIT trabajan con niños en entornos informales y no regulados. Por ejemplo, la EIT puede referirse a centros preescolares apoyados por la comunidad que ocupan espacios temporales, o a programas móviles que atienden a niños de comunidades marginadas y geográficamente remotas. Aunque estas situaciones ofrecen importantes espacios y oportunidades para la innovación, también conllevan el riesgo de ser malas condiciones de trabajo para algunos educadores de EIT. Comprender la diversidad única de los entornos en los PIBM es crucial para garantizar sistemas equitativos que apoyen un personal próspero.

Allí donde los educadores de la EIT tienen un acceso limitado a la preparación o a la formación, es especialmente importante que se les proporcionen herramientas básicas para apoyar su práctica, incluidas directrices curriculares claras y fáciles de utilizar y materiales de apoyo. Para proporcionar una EIT de alta calidad, los educadores de la primera infancia deben disponer de entornos físicos adecuados para la enseñanza, clases de tamaño manejable, materiales educativos apropiados y familias y comunidades que les apoyen, y deben operar en un entorno político favorable a la infancia. Sin embargo, los análisis basados en el Enfoque de Sistemas para Mejores Resultados Educativos del Banco Mundial: Desarrollo de la Primera Infancia (SABER-ECD; World Bank, 2019) del Banco Mundial indican que ocho de cada trece países de ingreso bajo no disponen de normas de infraestructura para los centros de educación preescolar no estatales, y seis de cada trece países de ingreso bajo no las tienen para los centros estatales. Allí donde existen reglamentos, el cumplimiento de los estándares tiende a ser limitado. De los 37 PIBM que completaron el SABER-ECD, solo 11 informaron del cumplimiento de la proporción recomendada de 1:15 entre personal y niños (World Bank, 2019). Las proporciones personal-niño sugeridas no parecen tener en cuenta las diferencias en las necesidades de los niños, como las diferencias en el entorno socioeconómico (OECD, 2019b). En la mayoría de los casos, las proporciones de personal por niño tienden a ser más bajas en las zonas urbanas que en las rurales. En relación con esto, cuando las proporciones son más elevadas, existe una tendencia a que los educadores estén menos cualificados, lo que indica que el

personal menos cualificado o preparado se enfrenta a condiciones de trabajo más difíciles.

## **Grave escasez de educadores de EIT en las zonas rurales**

Los educadores de la primera infancia en las zonas rurales, donde los niños pueden estar especialmente necesitados de una EIT de alta calidad debido a la limitación de recursos en el hogar, son muy escasos. Aunque no es el único factor determinante, la escasez de educadores de la primera infancia en las zonas rurales ha exacerbado las disparidades entre las zonas urbanas y rurales en cuanto a la calidad de los programas de EIT (Sun, Rao y Pearson, 2015). En las zonas rurales y remotas, el papel de los educadores de EIT se ha considerado tradicionalmente el de cuidadores o “madres sustitutas” sin necesidad de formación profesional. En las zonas rurales, no hay suficientes oportunidades de formación inicial y continua para hacer frente a esta falta de cualificación. Además, hay brechas en la disponibilidad de personal debidamente cualificado para monitorear la calidad de la EIT o para realizar los tipos de visitas de mentoría y supervisión que se consideran importantes en entornos de bajos recursos, donde las oportunidades de capacitación formal pueden ser limitadas (Neuman y Devercelli, 2013). El bajo nivel de cualificación de los docentes también puede contribuir a los problemas de retención, especialmente cuando se combina con la falta de paridad en los salarios y las condiciones de servicio de los educadores de primaria.

Las normativas son fundamentales para mejorar las condiciones y la calidad del trabajo; sin embargo, los retos señalados anteriormente exigen un pensamiento innovador y un nivel de flexibilidad en torno a la preparación del personal. Por ejemplo, centrarse en las oportunidades de formación en servicio puede ser más práctico para los educadores que trabajan en lugares remotos o de difícil acceso.

### ***Puntos clave***

- El aumento de la profesionalización puede impulsar la calidad de los educadores de la EIT, superando los retos actuales de elevada informalidad y baja cualificación, estatus y remuneración existentes en muchos países.
- Muchos educadores de la primera infancia trabajan hoy en entornos muy difíciles, lo que afecta a su propio bienestar y a su capacidad para fomentar un aprendizaje temprano de calidad.
- Muchos países necesitan hacer frente a una grave escasez de educadores de EIT en las zonas rurales para elevar los niveles de calidad.

## CUATRO PRINCIPIOS PARA UN PERSONAL DE EIT EFICAZ

Las características y los comportamientos de los educadores de EIT influyen en gran medida en la calidad del programa que imparten y en el aprendizaje de los niños. Por lo tanto, no hay que escatimar esfuerzos para garantizar que las condiciones de trabajo sean atractivas para las personas que tienen el potencial de contribuir significativamente a mejorar el aprendizaje de los niños. También son cruciales las oportunidades para que estos educadores asistan a una formación de alta calidad, de modo que estén bien preparados para desempeñar sus funciones, y se les apoye y anime a permanecer en la profesión. Estos objetivos requieren un sistema de educación preescolar coherente, que responda a las diversidades del contexto esbozadas en la sección anterior, y que esté respaldado por una visión fuerte, apoyada por un compromiso político coherente y sostenido. En este capítulo se proponen principios que deberían formar parte de dicho sistema para promover un personal docente de EIT con las habilidades, el apoyo y la motivación necesarios para impartir una EIT de calidad a niños de edades comprendidas entre los tres y los seis años.

Antes de presentar los principios ilustrados en la Figura 3.1, cabe señalar que la base de evidencias sobre el personal de EIT en los PIBM es pequeña. Hay una escasez de investigaciones rigurosas, detalladas y contextualizadas sobre el impacto de la formación de los educadores de la EIT en la calidad en las aulas, los resultados de los niños y la retención de los educadores. Teniendo en cuenta estas advertencias, algunas de las recomendaciones que se avanzan en este capítulo no están respaldadas por una base sólida de evidencias procedentes específicamente de los PIBM, sino que se basan en estudios realizados en los países de ingreso alto. Los siguientes principios se basan en todas las evidencias disponibles, tanto de los países de ingreso alto como de los PIBM.

### Principio 1: Atraer a los educadores de EIT a la profesión

La contratación de candidatos comprometidos y de alta calidad, con las cualificaciones adecuadas y las disposiciones deseadas, es claramente fundamental para desarrollar un personal prometedor. A continuación, se esbozan ideas basadas en evidencias sobre las condiciones en torno al reconocimiento que pueden inhibir como apoyar la contratación y la retención de educadores de alta calidad. Las evidencias de los sistemas educativos reconocidos entre los “mejores” del mundo indican que un apoyo estatal bien establecido y un compromiso constante (independientemente



del partido político que esté en el poder o de los cambios de liderazgo) con una visión compartida de la educación dan como resultado una serie de beneficios que contribuyen a un personal bien reconocido, apoyado y de alta calidad (Darling-Hammond *et al.*, 2009). En Finlandia, por ejemplo, se ha comprobado que un liderazgo nacional coherente y sostenido para alcanzar los objetivos educativos, que produce un fuerte apoyo público y unos sistemas de gobernanza sólidos, atrae a candidatos de alta calidad y es más eficaz que una orientación hacia la consecución de resultados inmediatos mediante reformas fragmentadas que pueden privar de derechos a los educadores (Ruiz, 2011).

### **Remuneración y reconocimiento**

A nivel mundial, existe una tendencia a que la EIT funcione en condiciones relativamente informales en comparación con la enseñanza primaria y secundaria, sobre todo cuando la asistencia es opcional. En comparación con sus colegas de la enseñanza primaria y secundaria, los educadores de EIT están mal remunerados por su trabajo, y los resultados de SABER-ECD indican que existe paridad salarial entre los educadores de la EIT y los de la enseñanza primaria en solo seis de los 37 PIBM encuestados (World Bank, 2019). También es más probable que los educadores de EIT trabajen en el sector privado, donde los salarios tienden a ser más bajos y menos constantes que en entornos del sector público (Sun, Rao y Pearson, 2015).

En algunos PIBM, la remuneración de los educadores de EIT es poco concreta y depende parcial o totalmente de reconocimientos no financieros. Puede consistir en contribuciones en especie proporcionadas por miembros de la comunidad y puede extenderse a que se considere trabajo voluntario (Neuman, Josephson y Chua, 2015). Dado que el sentimiento de los educadores de ser valorados por la sociedad está vinculado a sus salarios (OECD, 2019b), no es sorprendente que los educadores de EIT que ganan menos que sus colegas de otros niveles educativos puedan sentirse infravalorados. Los bajos salarios y las disparidades en la remuneración tienen consecuencias en el empleo y en la retención del personal de EIT de alta calidad, siendo los primeros dos aspectos esenciales para lograr ambientes favorables para el aprendizaje de los niños (Neuman, Josephson y Chua, 2015).

Aunque los entornos y situaciones complejos y diversos en los que trabajan los educadores de la primera infancia en los PIBM exigen un nivel de flexibilidad para innovar, se requiere una base de estándares mínimos de remuneración y reconocimiento para que los educadores de EIT se sientan valorados. Como se ha destacado anteriormente, unos sistemas de gobernanza sólidos apoyan unas expectativas educativas elevadas y, a su vez, un personal próspero, bien apoyado y duradero.

### ***Prestigio social y satisfacción laboral***

Normalmente existe una correlación positiva entre el prestigio social que se concede a una profesión y las condiciones de trabajo dentro de esa profesión. En comparación con los educadores que trabajan en escuelas primarias y secundarias, el personal de la EIT tiende a considerarse como menos prestigioso, dado que las cualificaciones mínimas para entrar a formar parte de este personal suelen ser más bajas y los sistemas de regulación y remuneración están menos establecidos. Esta disparidad se ve a menudo reforzada por la idea de que enseñar a niños pequeños es una ocupación de estatus inferior (Beteille y Evans, 2019). Tales suposiciones deben cuestionarse y abordarse mediante políticas e inversiones que hagan hincapié en la importancia de los años de la primera infancia y en las habilidades necesarias para ofrecer experiencias de aprendizaje de alta calidad a los niños pequeños.

La evidencia indica que los sentimientos de gratificación y satisfacción personal de los educadores están relacionados con la remuneración y el prestigio social, que a su vez reflejan sistemas sólidos de gobernanza y una visión política compartida de la educación. La satisfacción laboral también se logra a través de sistemas de apoyo que permiten a los educadores de EIT ofrecer experiencias de alta calidad a los niños pequeños mediante el acceso a ambientes y materiales de aprendizaje adecuados, una formación y un apoyo apropiados, y oportunidades continuas de DP (Totenhagen *et al.*, 2016).

### ***Puntos clave***

- La contratación de candidatos comprometidos y de alta calidad, con las cualificaciones adecuadas y las disposiciones deseadas, es esencial para el desarrollo de un personal de EIT próspero.
- Atraer a educadores de EIT dispuestos a aprender e innovar debe ser una prioridad.
- Se necesita un conjunto de estándares mínimos de remuneración y reconocimiento para que los educadores de EIT se sientan valorados y comprometidos.
- Un apoyo estatal bien establecido y un compromiso coherente con una visión compartida de la educación contribuyen a un personal de EIT reconocido, apoyado y de alta calidad.

## **Principio 2: Preparación profesional**

La EIT se diferencia de otras formas de modalidades educativas en varios aspectos, como su conexión con las comunidades y el énfasis en las relaciones, el enfoque en los niños y las familias, el rol de apoyo a las transiciones

entre el aprendizaje temprano informal y los entornos formalizados de la escuela primaria, y la diversidad en los currículos y los enfoques pedagógicos. Por este motivo, aunque existen características esenciales de una enseñanza de calidad en los entornos de la EIT, los enfoques contextualizados y flexibles de la formación son importantes (Pearson *et al.*, 2017). Para garantizar que los educadores estén adecuadamente preparados para enseñar, deben proporcionarse las cualificaciones y la formación adecuadas, incluidas la formación inicial y en servicio. Esas cualificaciones y esa formación deben reforzarse con estándares profesionales y marcos de competencia.

La flexibilidad y la innovación pueden apoyar y mejorar el aprendizaje temprano de calidad. Sin embargo, estas características deben estar apoyadas por sistemas que describan la responsabilidad para y de los educadores de EIT, que incluyan directrices o estándares de habilidades reconocidos que fundamenten la acreditación y la formación profesionales. Algunos países han establecido organismos de acreditación que otorgan licencias a los educadores de EIT (por ejemplo, en el sudeste asiático, la Agencia para el Desarrollo de la Primera Infancia de Singapur, la Comisión de Regulación Profesional de Filipinas y el Consejo de Docentes de Tailandia). Algunos países también exigen que los educadores de EIT aprueben un examen de certificación (por ejemplo, Camboya y Filipinas) y una recertificación periódica (SEAMEO y UNESCO, 2016). Sin embargo, en muchos PIBM sigue habiendo importantes brechas en cuanto a la disponibilidad de estándares o marcos de competencias claros para los educadores de EIT (Neuman, Josephson y Chua, 2015).

A la hora de desarrollar directrices y sistemas, es importante tener en cuenta que las evidencias en torno a la preparación y la calidad de los educadores son complejas y equívocas. Por ejemplo, cada vez hay más conciencia en los países de ingreso alto de que la obtención de un título universitario puede no equipar por sí sola suficientemente a un educador de EIT para ofrecer experiencias educativas de alta calidad (Falenchuk *et al.*, 2017). Los datos indican que la calidad y la pertinencia de la formación son cruciales para desarrollar un personal de EIT de alta calidad, y que las oportunidades de DP continuo y centrado en el lugar de trabajo ofrecen los resultados más eficaces (Darling-Hammond *et al.*, 2009). Estas evidencias apoyan un pensamiento innovador en torno a la oferta de una formación que sea rigurosa y de alta calidad, pero que responda al contexto y apoye los aspectos únicos de la práctica de la EIT, como la conexión con las familias y las comunidades.

### **Contenido de la formación**

Ciertos enfoques pedagógicos eficaces, que se describen con más detalle en el Capítulo 2, se recomiendan para los educadores en ambientes formales y pueden tener relevancia para la preparación de los educadores

de EIT. Estos enfoques incluyen la identificación de vías alternativas para que los alumnos aprendan los contenidos, centrándose en estimular el pensamiento y el aprendizaje, y las responsabilidades profesionales, como la comunicación con las familias (Beteille y Evans, 2019). Sin embargo, la EIT es distinta en muchos aspectos de la enseñanza primaria y secundaria más escolarizadas. La preparación de los educadores de EIT debe orientarse hacia las siguientes consideraciones y resultados clave:

- Conocimientos adecuados sobre el período de desarrollo de la primera infancia, contenidos y conocimientos pedagógicos (Beteille y Evans, 2019)
- Conocimientos sobre los enfoques basados en el juego y sobre cómo adaptar y desarrollar los currículos para adaptarlos a los contextos locales (Pearson *et al.*, 2017)
- Disponer de un tiempo de práctica significativo para aplicar con mayor eficacia rutinas de instrucción de mayor calidad (Pearson *et al.*, 2017)
- La capacidad de adaptarse a las trayectorias individuales de aprendizaje
- Habilidades socioemocionales, como la empatía hacia los niños y sus familias (Beteille y Evans, 2019; Pearson *et al.*, 2017)
- La creación de una mentalidad de crecimiento en los alumnos (Beteille y Evans, 2019)
- Comunicación y colaboración eficaces, resolución de problemas y práctica reflexiva (Pearson *et al.*, 2017)

Las características únicas de la EIT en los PIBM también tienen repercusiones para los tipos de habilidades que la formación debe apoyar y promover. Estas habilidades incluyen el conocimiento y la familiaridad con los recursos pertinentes y locales de la EIT para apoyar los currículos; la capacidad de adaptar estos a las necesidades contextuales (por ejemplo, las diversas necesidades lingüísticas); y la capacidad de conectar con las familias y las comunidades (Neuman, Josephson y Chua, 2015; Pearson *et al.*, 2017; Sun, Rao y Pearson, 2015).

### **Oferta de formación en EIT**

Una característica clave del éxito de la formación de los educadores de la EIT es la incorporación del aprendizaje práctico y experiencial en los programas de formación (Pearson *et al.*, 2017). Las oportunidades de practicar para interiorizar los principios y conectar lo que se está aprendiendo con sus propias experiencias son importantes para un aprendizaje eficaz entre los educadores de EIT (Piper, Mejía y Betts, 2020). Adaptar la formación al currículo de la EIT, donde exista, es otro requisito clave —especialmente en contextos en los que la formación puede ser limitada— para garantizar que cualquier formación que se imparta se centre en las

habilidades esenciales para apoyar un aprendizaje de calidad (Pearson *et al.*, 2017).

Es tan importante abordar de qué manera aprenden los educadores como tomar decisiones cuidadosas sobre lo que aprenden. Dado que la bibliografía mundial aporta evidencias de que tanto la formación inicial como el DP en el trabajo son importantes, en las siguientes secciones se analizan ambos aspectos con referencia específica a los PIBM. La educación y preparación previas al trabajo se refieren a la formación que reciben los educadores antes de incorporarse al cuerpo docente. La formación inicial tiende a constituir el enfoque dominante de la preparación en contextos en los que existen estrictos requisitos profesionales de ingreso. La formación en servicio y las oportunidades de desarrollo se ofrecen a los educadores que, entre el personal, están involucrados activamente. Cada vez hay más evidencia que sugiere que las oportunidades de DP continuas, de alta calidad y centradas en el lugar de trabajo pueden constituir un poderoso mecanismo para fortalecer al personal docente. Dadas las características de la EIT, este enfoque contemporáneo de la formación en servicio permite el desarrollo de sistemas de formación y preparación de alta calidad, flexibles e innovadores para los educadores de la EIT.

*Formación inicial.* En muchos PIBM, la formación inicial consiste en programas de corta duración (comúnmente, de cuatro a seis semanas, aunque pueden ser tan breves como unos pocos días). Sin embargo, es poco probable que una formación inicial muy breve proporcione las habilidades suficientes para dotar a los educadores de la EIT de la confianza y la competencia necesarias para impartir una EIT sostenida y de calidad. Por lo tanto, es fundamental garantizar que los educadores de la EIT tengan acceso a oportunidades de apoyo continuo para cultivar habilidades, competencias y disposiciones adecuadas y pertinentes. Además, se debe proporcionar una combinación de vías (tanto para la formación inicial como para la formación en servicio) para garantizar que los educadores tengan los conocimientos, las habilidades y las disposiciones para trabajar con sensibilidad con los niños pequeños, sus familias y sus comunidades.

*Formación en servicio y DP.* Debido a los contextos en los que trabajan muchos educadores de EIT, se ha sugerido que el DP en el trabajo puede ser más importante, o más apropiado, que la formación inicial (Neuman, Josephson y Chua, 2015). Sin embargo, aunque los educadores de los PIBM disponen de formación en servicio, la duración y pertinencia varían enormemente (Neuman, Josephson y Chua, 2015), lo que subraya la necesidad de implementar una serie de vías certificadas y reconocidas para la formación en EIT. Para abordar esta necesidad, resulta útil examinar algunas características y ejemplos de programas eficaces de formación en servicio en materia de EIT.

Basándose en una revisión sistemática de los programas de DP para educadores escolares en Estados Unidos, Darling-Hammond, Hyler y Gardner (2017) desgranaron los elementos de los programas de DP eficaces, incluyendo un enfoque de contenidos, aprendizaje activo, uso de modelos y modelado, *coaching* y apoyo de expertos, retroalimentación y reflexión, y duración sostenida. Entre los ejemplos de relevancia específica para los PIBM se incluye la formación en servicio de cinco días para preescolares del Centro Nacional de Formación de Maestros de Guardería de Ghana, a la que siguieron cursos de actualización de dos días y de un día a intervalos de cuatro y ocho meses, respectivamente. El programa ofrecía una formación basada en la experiencia y se centraba en ayudar a los educadores a proporcionar enfoques apropiados para la edad y basados en el juego. Los resultados iniciales de una evaluación aleatoria de un grupo de comparación indicaron que incluso períodos cortos de formación en servicio, seguidos de cursos de actualización, podían tener efectos positivos significativos en la calidad de la enseñanza y del aula, así como en los resultados de los niños (Wolf *et al.*, 2019). Un estudio de evaluación de un programa similar orientado principalmente a la formación inicial mostró una mejora de los conocimientos sobre el currículo y el desarrollo infantil, pero también un impacto mínimo en la calidad real de la enseñanza (Wolf, 2018).

El programa Tayari de educación preescolar en Kenia prestó apoyo a docentes de más de 2 000 centros de EIT y llegó a implantarse en cuatro condados. La formación en servicio fue impartida por funcionarios de EIT de los condados con el apoyo técnico del equipo Tayari. Los docentes recibieron formación en servicio de corta duración en cada uno de los tres trimestres, con más tiempo de formación en el primer trimestre y menos en el tercero. La formación en servicio estaba vinculada a un sólido programa de *coaching* y apoyo a la instrucción impartido por funcionarios de EIT del gobierno. Los resultados del experimento controlado aleatorio de la evaluación externa de Tayari mostraron efectos de más de 0.30 de desviación típica en tres grupos de tratamiento (Ngware *et al.*, 2019), y otro ensayo controlado aleatorio de Tayari mostró impactos similares en la preparación escolar (Piper, Merseth y Ngaruiya, 2018). La intervención Tayari fue única en el sentido de que el programa demostró que la formación en servicio eficaz podía ser impartida por funcionarios gubernamentales a gran escala, y que la formación en servicio podía complementarse con *coaching* y retroalimentación constantes proporcionados por funcionarios gubernamentales de EIT.

En Chile y Jamaica se ofrecen enfoques modulares de formación (Neuman, Josephson y Chua, 2015). El módulo jamaicano consiste en talleres de siete días a lo largo de un período de siete meses, centrados en las habilidades para el compromiso en el aula, la gestión eficaz y el desarrollo

socioemocional. Los estudios de evaluación revelaron que los niños de las clases de los educadores participantes mostraron más interés y entusiasmo que otros cuyos educadores no participaron. En Chile, 18 sesiones de formación con *coaching* bimensual condujeron a mejoras significativas en los resultados y en las interacciones entre educadores y niños, incluyendo el apoyo emocional e instructivo y la organización del aula. Sin embargo, no se informó de impactos significativos en las habilidades lingüísticas o de literacidad de los niños (Yoshikawa *et al.*, 2015).

El consenso entre los expertos sobre si la formación en DP debe centralizarse es que depende de lo bien preparados que estén los departamentos gubernamentales para impartir una formación de calidad. Cuando escasean los formadores cualificados o los materiales de formación, es más probable que las asociaciones entre organismos gubernamentales, no gubernamentales y de otro tipo que trabajan sobre el terreno den como resultado una formación de calidad (Pearson *et al.*, 2017).

### **Puntos clave**

- Para garantizar que los educadores están adecuadamente preparados para enseñar, necesitan una formación inicial adecuada y oportunidades de desarrollo profesional en el trabajo.
- Es poco probable que una formación inicial de corta duración proporcione por sí sola las habilidades suficientes para dotar a los educadores de EIT de la confianza y las competencias necesarias para ofrecer una calidad sostenida. Garantizar que los educadores tengan acceso a oportunidades de apoyo continuo para cultivar habilidades, competencias y disposiciones apropiadas y pertinentes a través de la formación en servicio es fundamental para la calidad.

### **Principio 3: Apoyo a los educadores de EIT**

Los educadores de EIT necesitan formación, pero también necesitan apoyo continuo. Las estrategias de apoyo continuo y de DP para proteger el bienestar del personal de EIT son cruciales para la calidad. Entre los enfoques para proporcionar apoyo se incluyen los siguientes:

- Garantizar una cultura de mentoría y apoyo centrada en capacitar a los educadores para mejorar la prestación (no punitiva).
- Mentoría a través de comunidades de práctica.
- Apoyar el desarrollo curricular con la revisión y actualización continuas de los materiales, y garantizar que estos se difundan y apliquen ampliamente.



- Establecimiento de marcos normativos para la remuneración, las condiciones laborales y los derechos de los trabajadores.
- Establecimiento de estrategias de comunicación claras (verticales y horizontales) entre los múltiples departamentos y sectores pertinentes.
- Aprovechar e implicar a las redes de EIT que existen en el país en las iniciativas de desarrollo del personal de EIT.
- Programar actividades regulares, nacionales y regionales de la red de EIT y de organización.

### **Apoyo profesional**

Los sistemas de apoyo profesional para los docentes siguen siendo un aspecto poco investigado y conceptualizado del desarrollo de los educadores de EIT a nivel mundial, a pesar de las evidencias de que los sistemas de apoyo eficaces son un aspecto clave de un personal prometedor y de alta calidad. Por ejemplo, la encuesta internacional *Starting Strong Teaching and Learning* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) (OECD, 2019b) proporciona datos de los países de la OCDE sobre una serie de factores que apoyan o inhiben el bienestar de los docentes y, por tanto, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En varios países de la OCDE, los factores de estrés comunes incluyen la falta de recursos y demasiados niños en las aulas o salas de juego. En algunos países, las tareas administrativas también causan estrés, pero no en todos. Están surgiendo evidencias preliminares de que en los PIBM pueden existir fuentes similares de estrés que provoquen agotamiento (Lee y Wolf, 2018). Las investigaciones emergentes de los PIBM añaden nuevas perspectivas que destacan la importancia de un apoyo que responda a los compromisos personales más amplios de los docentes y a sus vidas fuera de la escuela, así como a sus necesidades profesionales (Schwartz *et al.*, 2019). El apoyo a los educadores de EIT puede adoptar diversas formas, desde la formación continua en DP hasta oportunidades de reuniones profesionales informales para crear un sentido de pertenencia y apoyo entre pares. Un aspecto fundamental de todos los sistemas de apoyo exitosos consiste en centrarse en valorar y apoyar en lugar de crear una sensación de vigilancia.

### **Desarrollo profesional**

El desarrollo profesional (DP) se refiere a la disponibilidad de oportunidades de formación y desarrollo continuos para los individuos que les ayuden a avanzar en su práctica y sus carreras. Dichas oportunidades pueden estar o no certificadas, pero es importante que: (1) estén conectadas con sistemas reconocidos para un mayor reconocimiento o remuneración profesional o (2) respondan a necesidades específicas de la práctica profesional, de modo que sean valoradas por los docentes como relevantes para el desarrollo de su carrera o para mejorar su práctica. Es posible que



muchos educadores de EIT no tengan acceso a experiencias de formación inicial de alta calidad (Hamre, ParTEE y Mulcahy, 2017). Por lo tanto, la oferta equitativa de oportunidades de DP que sean relevantes en diversos contextos es clave para apoyar a un cuerpo docente próspero. Aunque la evidencia sugiere que los programas de pedagogía estructurada tienen efectos positivos en la literacidad y las matemáticas de los niños (Beteille y Evans, 2019), en muchas zonas rurales, el acceso a la DP es escaso y los requisitos son poco estrictos (Neuman, Josephson y Chua, 2015; Yang y Rao, 2020).

Varios estudios, realizados tanto en países de ingreso alto como en PIBM, indican que los sistemas de apoyo receptivos, que valoran la experiencia de los educadores y proporcionan oportunidades adecuadas y relevantes para ampliar dicha experiencia, probablemente generan la receptividad de los educadores a las oportunidades de DP. Dotar a los educadores de la mentalidad y las oportunidades para participar en el aprendizaje permanente sobre cómo ayudar a los niños a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes apropiados genera una respuesta positiva a las oportunidades de DP (Beteille y Evans, 2019; Schwartz *et al.*, 2019).

Un apoyo eficaz con respecto al contenido debe estar vinculado a las necesidades identificadas de los educadores y debe permitirles opinar sobre el tipo de aprendizaje que necesitan (Darling-Hammond, Hyler y Gardner, 2017). La inclusión de modelos de currículos y materiales para el aula es importante, y la evaluación periódica del DP también se considera esencial para sustentar las mejoras en curso (Darling-Hammond, Hyler y Gardner, 2017).

Es posible que muchos educadores de la EIT no tengan acceso a los tipos de experiencias de DP que probablemente sean eficaces (Hamre, ParTEE y Mulcahy, 2017). Por lo tanto, es importante identificar y desarrollar mecanismos apropiados para diseñar e implementar programas de DP de calidad, que cambien de manera exitosa y positiva las prácticas de enseñanza de los educadores, de modo que se pueda mejorar la calidad de la EIT. Uno de esos mecanismos puede ser las de comunidades de práctica de educadores de EIT o las actividades regulares de organización EIT, que apoyen los tipos de retroalimentación y asistencia entre pares asociados con la mentoría y el *coaching* eficaces, como se describe a continuación.

## **Mentoría y coaching**

Varios informes han destacado la importancia del seguimiento del DP a corto plazo con mentoría y supervisión *in situ* por parte de personal capacitado (Beteille y Evans, 2019; Darling-Hammond, Hyler y Gardner, 2017). Es probable que este apoyo *in situ* sea de especial importancia en los PIBM, donde la preparación inicial de los educadores es de corta duración, lo que implica que la mentoría de seguimiento para apoyar el

impacto sostenido de dicha formación es crucial (Pearson *et al.*, 2017). Los sistemas eficaces de mentoría y supervisión también pueden proporcionar un mecanismo crucial de “retroalimentación” que identifique las necesidades de formación en servicio sobre la base del compromiso directo con el personal de primera línea durante las visitas de observación y las sesiones de retroalimentación.

Yoshikawa y otros (2015) informan sobre un exitoso programa de *coaching* para educadores de EIT en Chile, en el que el *coaching* y el apoyo didáctico a través de DP tuvieron un impacto de moderado a grande en el apoyo emocional, el apoyo a la enseñanza y la organización del aula. Un factor clave que contribuyó al éxito asociado al programa fue, según se informa, la colaboración entre las partes interesadas a diferentes niveles, incluidos los educadores, los directores y los líderes de la comunidad (Yoshikawa *et al.*, 2015). Otro ejemplo exitoso de resultados positivos asociados a la mentoría continua en un contexto de PIBM es el programa de Desarrollo de la Primera Infancia en Madrasas de la Red de Desarrollo Aga Khan, en el que los educadores de EIT reciben formación en el centro y sobre el terreno, seguida de un apoyo continuo proporcionado por los Centros de Recursos de Madrasas. Según Rashid y Bartlett (2009), las características clave de los programas de Madrasas son que los educadores reciben apoyo a través de visitas de mentoría continuas y regulares; la educación y la formación se enfocan fuertemente en proporcionar a los educadores habilidades en el desarrollo de materiales, utilizando materiales y recursos disponibles localmente; y los centros preescolares están fuertemente apoyados por un comité de gestión local que tiene vínculos bien establecidos con la comunidad. Los estudios de evaluación de este programa indican que aspectos específicos de la formación que recibieron los educadores como parte de su inscripción en los programas del Centro de Recursos de Madrasas (por ejemplo, formación en el uso de materiales disponibles localmente y de bajo costo dentro de un programa centrado en el niño) estuvieron relacionados con resultados positivos para los niños (Malmberg, Mwaura y Sylva, 2011).

La intervención Tayari en Kenia utilizó la observación mensual de las aulas y el apoyo de un funcionario gubernamental de EIT como parte clave del programa. El apoyo se basó en un sistema de *coaching* a través de una tableta que sugería áreas de retroalimentación pedagógica a partir de los resultados de la observación de las aulas. Los datos de las visitas de *coaching* se incluyeron en un tablero de mandos a nivel de condado, con información sobre la calidad de las aulas y el rendimiento de los *coaches*. Esta intervención de *coaching* formó parte de tres grupos de tratamiento diferentes, todos los cuales mostraron impactos importantes y estadísticamente significativos en la preparación para la escuela a escala (Ngware *et al.*, 2019; Piper, Merseth y Ngaruiya, 2018).

La importancia del seguimiento de la mentoría y el apoyo a los educadores de EIT también se pone de relieve en el siguiente consenso de expertos en torno a las características de una mentoría y supervisión eficaces, realizado por Pearson y otros (2017):

- Las observaciones de la práctica deben ir seguidas de sesiones de diálogo y reflexión.
- La formación debe ir seguida de mentoría y supervisión continuas *in situ*.
- Los supervisores deben estar debidamente formados, tener experiencia y ser capaces de ofrecer retroalimentación de forma no amenazadora.
- Los sistemas de supervisión y monitoreo deben hacer hincapié en el automonitoreo (por ejemplo, mediante listas de verificación y formularios de automonitoreo) y deben programarse sesiones periódicas de puesta en común con los compañeros.

### **Apoyo emocional y empoderamiento del educador**

La encuesta internacional de la OCDE *Starting Strong Teaching and Learning* (OECD, 2019b) destaca las complejidades asociadas con la prestación de apoyos eficaces y eficientes a los educadores. La investigación sobre el abandono de los educadores de EIT y el aprovechamiento de las oportunidades de DP en Ghana destaca, de forma similar, la importancia de los apoyos que son sensibles a los valores profesionales de los educadores y a sus compromisos personales más amplios (Schwartz *et al.*, 2019). Estas conclusiones sugieren que los sistemas de apoyo genuino que dan lugar a una mejora de la enseñanza y el aprendizaje se basan en preocupaciones en torno a la valoración de los docentes, el reconocimiento de sus contribuciones al apoyo del aprendizaje temprano y la garantía de que los educadores tengan acceso a oportunidades para mejorar su práctica y sus carreras. Este apoyo requiere que se preste atención a múltiples elementos de “el sistema” para garantizar una enseñanza de calidad, que van desde trayectorias profesionales claras, pasando por sistemas eficaces de mentoría y supervisión, hasta el acceso de los docentes a materiales y recursos didácticos adecuados, así como a redes de apoyo profesional.

### **Liderazgo pedagógico y de centro**

El liderazgo eficaz de los aspectos tanto pedagógicos como administrativos de los centros de EIT es de vital importancia. Existen evidencias consistentes en todos los países que apoyan la noción de que una mejor gestión conduce a mejores resultados (Beteille y Evans, 2019). Una buena gestión es clave para ofrecer buenas condiciones de trabajo y oportunidades de DP continuo, lo que puede dar como resultado atraer a educadores de mayor calidad y tener menores tasas de rotación de personal (Neuman, Josephson y Chua, 2015). Sin embargo, los líderes informaron en general estar

estresados por tener demasiado trabajo administrativo (OECD, 2019a), lo que implica que puede que no tengan tiempo suficiente para liderar en otros aspectos de la EIT.

Rashid y Bartlett (2009), citados en Sun, Rao y Pearson (2015) describen los centros preescolares de las madrasas comunitarias atendidas por la Fundación Aga Khan de Kenia, Uganda y Zanzíbar como centros que presentan características clave, tales como una sólida mentoría continua para los docentes y una formación tanto en el centro como sobre la práctica, plenamente respaldada por comités de gestión que mantienen fuertes vínculos con la comunidad. Los líderes de la EIT en los países de la OCDE suelen tener mejores cualificaciones que su personal de primera línea. En algunos países de la OCDE, los directores de los centros pueden haber recibido formación en liderazgo educativo, pero normalmente no han tenido una formación específica de liderazgo en EIT. Esta brecha señala la necesidad de centrarse más en proporcionar a los líderes de EIT de todo el mundo la formación adecuada para que puedan proporcionar el apoyo pedagógico y administrativo que los educadores de EIT necesitan para ofrecer un aprendizaje temprano de calidad.

### ***Puntos clave***

- Los sistemas de apoyo eficaces son clave para que el personal prospere y sea de alta calidad, y deben centrarse en *valorar y apoyar*, no en vigilar.
- Los educadores de EIT necesitan apoyo continuo; las comunidades de aprendizaje de bajo costo respaldadas por el *coaching* de los educadores pueden ayudar a elevar la calidad.

### **Principio 4: Retener a los educadores de calidad de la EIT**

La retención de los educadores de EIT es notoriamente difícil en casi todos los países. El bajo estatus, la remuneración y las cualificaciones, combinados con las escasas oportunidades de DP, ponen en peligro la retención de los educadores de calidad, especialmente en las zonas rurales y de difícil acceso. Este problema de retención puede atribuirse a las características del personal de EIT reconocidas en todo el mundo, incluida la diversa gama de ambiente en los que trabajan, lo que da lugar a un alto grado de informalidad y poco rigor en torno a la regulación y el monitoreo del personal.

En China, por ejemplo, la calidad de la EIT varía notablemente de una región a otra, y la contratación y retención de educadores debidamente cualificados en las zonas rurales son especialmente difíciles (Sun, Rao y

Pearson, 2015). Es evidente la tendencia de los educadores de preescolar en China a pasar de los centros privados a los financiados por el gobierno debido a la seguridad laboral y los beneficios asociados a los empleos financiados por el gobierno (Feng, Tian y Jiang, 2017). Un corolario es que el personal de los centros preescolares privados de las zonas rurales presentan una alta rotación. Además, más de un tercio de los educadores de preescolar de las zonas rurales de China carecen de cualificaciones profesionales reconocidas para la enseñanza de la EIT (China, MOE, 2018b) y tienen escasas oportunidades de DP (Yang y Rao, 2020). Estos ejemplos ponen en relieve las frágiles circunstancias en las que trabajan muchos educadores de EIT. Establecer y mantener unas condiciones de trabajo atractivas es fundamental para mejorar la retención del personal. La progresión profesional y la satisfacción, junto con una mejor remuneración, reconocimiento e incentivos, también reportan beneficios. El establecimiento de sistemas de apoyo y la apertura de oportunidades de DP y mentoría pueden contribuir a mejorar la retención.

La reciente pandemia mundial de COVID-19 ha llamado aún más la atención sobre los problemas de este sector, que en muchos países está fuertemente orientado hacia la prestación de servicios privados. Informes recientes indican que cerca del 85 % de los operadores de centros preescolares privados sudafricanos han sido incapaces de pagar los salarios de los educadores ante la pandemia de COVID-19 (Matlhape, 2020).

### ***Puntos clave***

- Retener a los educadores de EIT de alta calidad es difícil debido a las características comunes del personal de EIT, como un estatus y una remuneración bajos, pocas oportunidades de DP, un alto grado de informalidad y poco rigor en torno a la regulación y el monitoreo.
- Establecer y mantener unas condiciones de trabajo atractivas es fundamental para mejorar la retención del personal. La progresión profesional y la satisfacción junto con una mejor remuneración, reconocimiento e incentivos pueden ayudar con el tema de la retención.
- El establecimiento de sistemas de apoyo y la apertura de oportunidades para el DP y la mentoría pueden contribuir a mejorar la retención.

### ***Oportunidades adicionales para potenciar el personal de EIT***

El reconocimiento actual de la importancia de los primeros años para el desarrollo humano y social ofrece oportunidades, sin parangón en la historia, para crear y retener un personal eficaz de EIT. La priorización de la EIT en las políticas nacionales y las posibilidades de la tecnología

digital ofrecen perspectivas únicas para la mejora del personal de EIT en los PIBM.

### **Los países están desarrollando y modificando las políticas de EIT**

Las Directrices Políticas de la OIT sobre el Trabajo Decente para el Personal Docente de la Primera Infancia (International Labour Organization, 2013) y SABER-ECD (World Bank, 2019) proporcionan directrices y marcos globales para el personal docente de la primera infancia, mientras que las Directrices del Sudeste Asiático para el Desarrollo y la Gestión del Personal Docente de la Primera Infancia (SEAMEO y UNESCO, 2016) proporcionan directrices regionales. Cada vez más PIBM han desarrollado políticas y estándares para la EIT (Vargas-Barón, 2015). Por ejemplo, China publicó el Plan Nacional de Reforma y Desarrollo de la Educación a Medio y Largo Plazo (2010-2020) que universalizó la educación preescolar (China, State Council, 2010a, 2010b). India publicó la Política Nacional de Atención y Educación de la Primera Infancia, un Marco Curricular Nacional de Atención y Educación de la Primera Infancia y los Estándares de Calidad para la Atención y Educación de la Primera Infancia (India, Ministry of Women and Child Development, 2013a, 2013b, 2013c) en 2013 y, más recientemente, la Política Educativa Nacional 2020, que incluye la atención y educación de la primera infancia (India, Ministry of Human Resource Development, 2020).

Las políticas nacionales de EIT han incluido a menudo un elemento de financiación para la preparación y el desarrollo profesional. Sin embargo, los sistemas que apoyan la preparación de los educadores deben financiarse de forma sostenible, garantizando que el personal de EIT se forme de manera adecuada y eficaz a lo largo del tiempo (y no llenando carencias a corto plazo). Las agencias donantes también han proporcionado ayuda para el DP de los educadores porque se considera una buena forma de mejorar la calidad de la EIT. Evidentemente, la formación impartida por los organismos donantes debe estar en consonancia con los sistemas nacionales de apoyo al personal de EIT o contribuir a ellos.

### **Tecnología digital**

Se puede proporcionar DP continuo a los educadores de EIT aprovechando las ventajas de la tecnología. Los estudios que han evaluado la eficacia del DP apoyado en la tecnología para educadores de primaria y secundaria en los PIBM han arrojado resultados dispares. En el programa Tayari de Kenia, los *coaches* recibieron tabletas como apoyo a la instrucción. Los participantes en el programa mostraron mejoras (Ngware *et al.*, 2019; Piper, Merseth y Ngaruiya, 2018), pero el diseño de la investigación impidió realizar una estimación del impacto de la tecnología separada del

resto de la intervención preescolar. Comprender cómo y si el apoyo habilitado por la tecnología para los educadores de EIT es posible en otros contextos de PIBM sigue siendo un área de investigación adicional. Sin embargo, aún faltan evidencias sobre formas eficaces de aprovechar el poder de la tecnología para apoyar a los educadores de EIT en servicio.

## DIRECTRICES DE IMPLEMENTACIÓN

Esta sección se centra en ofrecer orientaciones a los hacedores de políticas para mejorar la calidad del personal docente de la EIT. Se ofrecen varias medidas de acción para que dichos hacedores las elaboren, junto con sugerencias sobre cómo, en la práctica, pueden llevarse a cabo estas medidas.

### Diagnóstico de la situación de la EIT en su contexto

Los hacedores de políticas deben diagnosticar la situación particular en sus contextos individuales. Este diagnóstico ayudará a proporcionar un punto de partida y una secuencia para las intervenciones que tengan más probabilidades de ser eficaces. Considere los vínculos con los principios descritos anteriormente. Por supuesto, cada país es diferente, y las estructuras de la EIT que fundamentan las políticas relacionadas con la preparación y el apoyo a los educadores varían.

- Los países con una elevada tasa de matriculación en la EIT deberían gestionar sus sistemas de preparación de educadores de forma muy diferente a los que tienen una tasa de matriculación baja. Por ejemplo, un país con una tasa bruta de matriculación del 20 % en la educación preescolar debería tener unos requisitos de cualificación relativamente reducidos, ya que la demanda a corto plazo es de un rápido aumento de la disponibilidad de educadores. Deberían existir planes para mejorar esos requisitos con el tiempo, y para ayudar a los educadores a mejorar sus cualificaciones si es que entran con unas más bajas. Los países con tasas brutas de matriculación del 80 % o superiores deberían centrarse más en aumentar los requisitos para los educadores, trabajando junto con la hacienda pública para aumentar la remuneración de forma gradual, pero significativa, para que el puesto de educador de EIT resulte más atractivo.
- Los países con una baja proporción de educadores de EIT formados profesionalmente deben actuar de forma diferente a los que tienen un alto nivel de educadores de EIT formados. Si hay muy pocos educadores formados, el énfasis debe ponerse en integrar la formación inicial en la EIT



con una sólida estructura de DP en servicio con la que las habilidades de los educadores puedan mejorar rápida y eficazmente, idealmente con una vía para actualizar sus cualificaciones formales y profesionales. Estos países también podrían examinar el equilibrio entre proveedores de formación en EIT públicos y privados y centrarse en fomentar la expansión de los centros privados junto a los públicos, garantizando al mismo tiempo la calidad en esos centros privados de formación. Sin embargo, si el 80 % de los educadores de la EIT ya están formados, entonces el énfasis debería ponerse principalmente en aumentar la relevancia y la importancia de la propia formación, de manera que el valor instructivo del DP del que disfrutaban los educadores sea significativamente mayor.

- Los hacedores de políticas deben diagnosticar el estado de sus estructuras de EIT utilizando una serie de parámetros. Necesitan información sobre la duración de los programas de formación que compiten entre sí, la integración con las estructuras de apoyo de la formación en servicio, la cooperación entre los sectores sanitario y educativo en materia de EIT y la viabilidad de la enseñanza de la EIT como profesión frente al personal de la enseñanza primaria y otras oportunidades del mercado.

## Planificación eficaz a largo plazo

Es esencial planificar la mejora de la calidad del personal de la EIT. Un país de ingreso bajo anunció recientemente que aumentaría la duración exigida a la formación profesional de los educadores de EIT, de un año —duración actual— a tres. Este anuncio fue recibido inicialmente con una retroalimentación positiva a nivel externo, pero con cierta consternación a nivel interno cuando las autoridades se dieron cuenta de que no habían planificado lo que ocurriría con el personal de EIT en los dos años intermedios. La confusión resultante afectó negativamente al país debido a la escasa preparación. La imposición de cambios en la composición del personal de EIT tiene importantes repercusiones fiscales. Por lo tanto, es esencial que un país seleccione cuidadosamente entre diferentes estrategias para mejorar la calidad de su personal de EIT. La estrategia elegida debe ser lógica, asequible y eficaz para mejorar la calidad del personal de la EIT. Hay que asegurarse de que los planes incluyan respuestas a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuántos educadores de EIT se necesitan, dados los cambios en las tasas de matriculación y el aumento de las expectativas de cualificación del sector? Hay que asegurarse de planificar tanto el aumento curvilíneo de los educadores necesarios como el aumento significativo de la financiación necesaria para los salarios de los educadores de EIT cuando aumenten sus cualificaciones profesionales.



- ¿Cómo se planificará la evolución de la matriculación en la EIT a lo largo del tiempo? Si el país se encuentra en medio de una rápida expansión, ¿cómo afectará esto tanto a las tasas de matriculación a nivel macro como a las plazas y aulas disponibles a nivel micro? El impulso para aumentar la matriculación en la EIT, ¿afecta por igual a los niños de diferentes edades? Por ejemplo, ¿se está centrando el país en aumentar la matriculación de todos los niños de tres a seis años? ¿O se hace hincapié en matricular a los niños durante un año antes del inicio de la escuela primaria formal? ¿Se centrará el país en aumentar la matriculación de todos los grupos socioeconómicos, o habrá una orientación basada en los ingresos o geográfica para aumentar la matrícula en la EIT?
- Muchos países están respondiendo al aumento de la demanda de matriculación en la EIT construyendo aulas de EIT junto a las escuelas. ¿Debería tratarse de un aula o de más, y podría considerarse la posibilidad de utilizar centros de EIT auxiliares que estén más cerca de donde viven los niños? ¿Cómo cambian con el tiempo estos aumentos de la tasa de matrícula a medida que se acercan a niveles más altos? Otros contextos sugieren que los aumentos de matrícula no son lineales y que se estabilizan en determinados porcentajes. Obviamente, los cambios en la matriculación tienen implicaciones financieras. Cuando aumenta la matrícula, se necesitan más docentes de EIT y hay que pagarles. Es altamente recomendable que no aumente el tamaño de las clases. Por lo tanto, es vital planificar una mayor financiación para los salarios de los educadores de la EIT cuando se prevean aumentos en la matriculación en la EIT.
- ¿Cómo debe gestionarse la oferta privada y pública de educadores de EIT? Muchos sistemas de información sobre la gestión de la educación miden mejor la oferta de preparación de educadores de EIT en los colegios públicos que en los privados o el nivel de cualificación de los educadores en el sector público en comparación con el privado. Disponer de datos precisos de ambos grupos es importante, y el país debe ser realista a la hora de planificar cuándo se pueden construir nuevos colegios públicos en comparación con la planificación de una mayor oferta privada. Si la oferta privada contribuye de forma importante al personal de EIT, como en Uganda, la planificación de la EIT debería incluir la regulación y la supervisión de estos proveedores privados. Indonesia, Singapur, Filipinas y Tailandia han establecido organismos de acreditación que podrían considerarse ejemplos a seguir (SEAMEO y UNESCO, 2016). Los cambios en la oferta relativa de EIT entre proveedores privados y públicos tienen implicaciones para los presupuestos nacionales. Aunque el aumento de la oferta privada reduce la capacidad de los hacedores de políticas para gestionar todos los elementos de la calidad de los educadores de la EIT, es

una estrategia para reducir la carga financiera del gobierno cuando hay un aumento de la matriculación en la EIT.

## Coordinar e integrar

La EIT es, en esencia, una función integrada. Los hacedores de políticas deberían hacer mucho más hincapié en la coordinación y la integración en la EIT. Algunos ejemplos son los siguientes:

- *Coordinación con los ministerios de salud y servicios sociales.* El diseño de la EIT difiere según el país, pero en muchos PIBM, la educación y la sanidad se solapan hasta cierto punto. Muchos programas de EIT fracasan principalmente por la escasa integración de las prioridades, la financiación y el apoyo de estos sectores. Esto es de especial interés en contextos en los que las preocupaciones por el contagio de COVID-19 deben determinar cómo se produce la coordinación entre los ministerios, sobre todo porque el agua, el saneamiento, la higiene y las rutas de referencia para los problemas de salud son primordiales. Los hacedores de políticas eficaces que consideren el desarrollo del personal de la EIT deberían incluir el liderazgo y las ideas de los servicios sanitarios y sociales en el diseño para el desarrollo del personal de la EIT.
- *Coordinación con los departamentos del Ministerio de Educación.* La EIT es un subsector que se ve afectado por la propia dirección de la EIT, el departamento u organismo encargado del currículo, el departamento de formación docente y el departamento de gestión de materiales, si está separado del organismo encargado del currículo. Es importante que los hacedores de políticas de EIT comprendan el amplio abanico de partes interesadas sobre las que hay que influir para que el programa de EIT sea eficaz. En muchos casos, estas direcciones o departamentos funcionan de forma independiente, y cada uno de ellos influye en la forma en que se toman las decisiones sobre el personal de la EIT.
- *Integración del currículo de educación primaria.* Los alumnos que dejan la EIT y entran en la escuela primaria experimentan a menudo choques sustanciales dadas las grandes diferencias pedagógicas y afectivas entre la EIT y la escuela primaria. Los líderes eficaces de la EIT considerarán la integración del currículo de formación de educadores de EIT y el currículo de formación de educadores de primaria. Y, en muchos casos, el currículo del educador de primaria podría aprender del currículo del educador de EIT.
- *Integración de la formación inicial y continua.* Las estructuras de apoyo a los educadores de la EIT requieren una mayor integración entre el apoyo previo al trabajo y el apoyo durante el mismo. En la actualidad,

muchos sistemas de EIT tratan estas dos partes del apoyo al educador por separado, lo que reduce la eficacia de ambas y, lo que es más importante, dificulta que los educadores pongan en práctica las habilidades adquiridas o reforzadas en cualquiera de ellas. En algunos países, como Sudáfrica, los cursos de formación en EIT a nivel de certificado integran la formación inicial de los educadores, los procesos de inducción y el DP continuo.

- *Integración de las modalidades de servicio docente.* El modo en que se contrata, gestiona y paga a los docentes difiere a menudo dentro de un mismo país. Por ejemplo, algunos docentes de EIT son contratados formalmente a nivel nacional o local. Otros docentes de EIT son contratados por los consejos escolares, y otros con una formación menos reglada solo reciben un pequeño estipendio, a veces de forma poco sistemática. Estas modalidades de servicio difieren en función de la riqueza y la urbanidad de estas localidades, siendo las localidades más rurales las que suelen tener las estructuras de gestión menos formales. Es importante que los sistemas de EIT dispongan de datos fiables sobre estas modalidades de docentes de EIT, junto con estructuras de apoyo a las relaciones menos formales con los docentes, para que las reformas centradas en la mejora de los resultados incluyan la amplia gama de modalidades de servicio docente habituales en los PIBM.

## Monitorear y evaluar

Los principios descritos en este capítulo son directrices importantes que los hacedores de políticas pueden utilizar para el monitoreo y la evaluación de sus opciones. Una gestión eficaz de los datos puede ayudar a los dirigentes a determinar dónde los cambios políticos están atascados en cuellos de botella de la implementación, y cómo puede mejorar el sistema general a partir de una mayor fidelidad de la ejecución en áreas concretas. En general, un monitoreo eficaz ayudará a los hacedores de políticas a poner en práctica una estrategia eficaz en materia de personal de la EIT y permitirá realizar ajustes rápidos en la estrategia y la secuencia de determinadas opciones políticas. Los hacedores de políticas que consideren cómo mejorar la oferta y el apoyo a los educadores de EIT deben desarrollar sistemas de monitoreo eficaces para gestionar este proceso con las siguientes características:

- *Datos sobre los docentes.* Una grave debilidad de muchos sistemas es la falta de una base de datos sólida de educadores de la EIT que permita a los líderes del país considerar, a nivel agregado, cómo el personal

educador de la EIT se ajusta a la demanda de educadores. Y lo que es aún más importante, se necesitan datos para comprender cómo podría reorganizarse el personal para reducir el exceso de oferta en algunas áreas y gestionar las carencias en otras.

- *Aprendizaje de los alumnos y habilidades de los educadores.* La métrica que más importa es el aprendizaje de los alumnos. La calidad del personal docente de EIT de un país se mide mejor por la proporción de alumnos que están preparados para la escuela. Las estructuras de desarrollo de educadores de la EIT que tienen datos impresionantes, pero poco aprendizaje, son ineficaces, por lo que es esencial saber tanto cómo se está desarrollando a los educadores como cuál es su impacto en el aprendizaje. Un indicador inicial del aprendizaje podría ser las habilidades que tienen los educadores y los métodos pedagógicos que utilizan, pero ambas métricas son complejas analíticamente.

### **Puntos clave**

- El contexto del país —niveles de matrícula, formación y cualificaciones existentes, y capacidad institucional— determinará el enfoque político para aumentar la calidad del personal.
- El desarrollo de un personal de calidad para la EIT lleva tiempo; la planificación es fundamental para garantizar un aumento sostenido de la calidad del personal.
- La coordinación y la integración son vitales para lograr beneficios más amplios; y el monitoreo y la evaluación pueden ayudar a apuntalar el éxito.

### **Acciones rápidas para la mejora del personal de la EIT**

Esta sección se centra en los pasos prácticos que los países pueden dar para maximizar la calidad del personal de la EIT. Las sugerencias que figuran a continuación siguen los cuatro principios destacados a lo largo del capítulo, y sugieren acciones rápidas que pueden emprenderse de inmediato.

#### **Atraer**

Para atraer a potenciales candidatos de calidad para educadores de EIT, los países deben tomar varias medidas:

- Considerar las trayectorias profesionales de los educadores de la EIT. Aunque el salario inicial sea bajo, es más probable que los educadores se sientan atraídos por la profesión si existe un escalafón profesional claramente definido.

- Considerar que el comportamiento clave que se necesita de los educadores es la voluntad de utilizar métodos atractivos inherentes al éxito de la implementación de la EIT. Por lo tanto, es crucial centrarse en atraer a educadores comprometidos y activos que apliquen nuevos métodos y estrategias. Un 56 % de los países no exigen cualificaciones postsecundarias a los educadores de la EIT, por lo que es especialmente importante atraer a la profesión a personas motivadas (World Bank, 2019).
- Comunicar a los candidatos y al conjunto más amplio de educadores potenciales que el país está interesado en contar con un personal de EIT diverso. Dado que la gran mayoría de los educadores de EIT son mujeres, los países pueden reducir la desigualdad de género utilizando activamente mensajes de reclutamiento que indiquen el interés del país por los hombres, las minorías y otros grupos infrarrepresentados en el personal de EIT.

### **Preparar**

Se pueden utilizar varios métodos para diseñar programas de formación previos al trabajo que desarrollen eficazmente las habilidades necesarias para disponer de un personal de EIT de alta calidad.

- Garantizar que los programas de formación inicial para educadores de EIT incluyan actividades de prácticas. Aunque haya que reducir la duración o la complejidad de los componentes técnicos de la intervención, es esencial que los programas preparatorios previos al trabajo incluyan una o dos rondas de prácticas con supervisión y retroalimentación por parte de los profesores del programa. Durante las prácticas, los participantes deben enseñar de forma conjunta con el educador del aula, aprendiendo así con la práctica. También deben tener oportunidades significativas de enseñar, sumando varias semanas durante cada ronda. El rendimiento en las prácticas debe constituir una parte sustancial de la evaluación de los alumnos en prácticas, que deben ser evaluados utilizando una medición clara y basada en el comportamiento de la pedagogía en el aula. El programa de formación del Centro Nacional de Formación de Docentes de Educación Infantil de Ghana ofrece un conjunto de oportunidades para realizar prácticas que han tenido un impacto en el comportamiento.
- Los programas de formación inicial deben centrarse en crear oportunidades para que los participantes practiquen actividades y habilidades después de observar el modelado de la instrucción. A la hora de determinar la cantidad de tiempo que se debe dedicar a la exposición, el debate, el modelado y la práctica, los programas deben centrarse en aumentar el modelado de la instrucción por parte de educadores expertos en EIT y en el tiempo para que los participantes practiquen esas habilidades.

Cada idea o elemento del contenido didáctico que se exponga a los participantes debe asociarse con tiempo para practicar esas habilidades.

- El contenido de la preparación de educadores debe estar basada en la realidad didáctica y en la intersección del currículo de EIT existente, los materiales disponibles en el mercado y las habilidades necesarias para que los docentes desarrollen materiales de instrucción hechos por ellos mismos. El tiempo en el aula debe centrarse en oportunidades prácticas para que los educadores en formación practiquen la preparación de planes de lecciones y materiales de instrucción, dada la combinación de currículos, materiales ya preparados y materiales hechos por los educadores a disposición de los educadores convencionales.
- La estructura de formación inicial debe diseñarse de modo que ofrezca múltiples vías de acceso al mercado de la enseñanza. Kenia, por ejemplo, tiene varias vías de certificación diferentes para la EIT, que incluyen certificados, diplomas y educación superior. Los educadores de EIT de Kenia proceden de escuelas superiores de EIT, tanto públicas como privadas, lo que proporciona vías flexibles para el personal de Kenia.

### Apoyar

Los docentes son estudiantes adultos. Las estructuras de apoyo dirigidas a los educadores de EIT, como estudiantes adultos que requieren un paquete de apoyo pedagógico, son esenciales para mejorar la calidad del personal. Los países que se tomen en serio el aumento de la calidad de sus educadores deberían emprender lo siguiente:

- Los hacedores de políticas deben encontrar la manera de dotar de personal a un sistema de apoyo a la enseñanza mediante *coaching*. Los educadores de EIT necesitan una retroalimentación regular en el aula por parte de otras personas que sepan cómo es la enseñanza de calidad. La evidencia sugiere que un *coach* encargado de apoyar a los educadores de 20 centros de EIT sería capaz de proporcionar *coaching* instructivo de forma constante (Wilichowski y Popova, 2021). El *coach* debe incluir observaciones en el aula, retroalimentación de la instrucción y apoyo continuo (Piper, Mejía y Betts, 2020). Se puede ascender a un educador a este puesto o contratar a un agente externo. Se debe prestar atención a la selección de *coaches* que tengan las habilidades necesarias para proporcionar retroalimentación instructiva a los docentes de EIT. En particular, el *coach* debe ser seleccionado en función de sus méritos y de su calidad instructiva, más que por su antigüedad u otros factores que no estén directamente relacionados con la mejora del aprendizaje. Estos *coaches* deben contar con herramientas de apoyo para identificar los retos de la enseñanza y con apoyo para garantizar que la retroalimentación

entre los *coaches* y los educadores se centre en los comportamientos clave de la enseñanza. La inversión en este sistema se amortizará con la mejora del aprendizaje. Chile, por ejemplo, utiliza un sistema de apoyo a la enseñanza para maximizar el perfeccionamiento de los educadores y la mejora del aprendizaje (Yoshikawa *et al.*, 2015), al igual que el Programa de Madrasas de la Fundación Aga Khan (Rashid y Bartlett, 2009) y la intervención Tayari de EIT en Kenia (Piper, Merseth y Ngaruiya, 2018).

- Deberían desarrollarse comunidades de aprendizaje de bajo costo para complementar los sistemas de *coaching*. Dependiendo del contexto y del tamaño de las agrupaciones de escuelas de la EIT, las reuniones de las comunidades de aprendizaje deberían llevarse a cabo a nivel de escuela o de agrupación. Las agrupaciones son conjuntos de escuelas geográficamente próximas. Las comunidades de aprendizaje a nivel de escuela son más fáciles de gestionar porque no hay costos de transporte, pero es menos probable que la formación se lleve a cabo con un alto nivel de fidelidad o calidad, dado el menor nivel de cualificación del facilitador de las reuniones a nivel de escuela. Es más probable que el nivel de grupo cuente con facilitadores de mayor calidad, pero las distancias que deben recorrer los educadores requerirán el reembolso de los gastos de transporte o un cambio en las condiciones de servicio de los educadores para incluir el desplazamiento a las reuniones. En cualquier caso, estas comunidades de aprendizaje deberían centrarse en reforzar determinadas habilidades de los educadores. Debería pensarse detenidamente en permitir que la agenda de las comunidades de aprendizaje sea creada por los educadores, capitalizando la demanda de DP. También podrían desarrollarse temas estructurados para abordar cuestiones específicas de la enseñanza, lo que permitiría centrarse más detalladamente en lo que los *coaches* identifican como puntos débiles en la aplicación en el aula. La evidencia reciente sugiere que WhatsApp, Telegram u otras plataformas de redes sociales podrían reforzar la capacidad de los docentes para comunicarse entre sí más allá de las reuniones programadas.

## **Retener**

Algunos elementos clave son fundamentales para retener a los educadores de EIT.

- Los países deberían desarrollar modestos programas de DP que vinculen la participación satisfactoria en cursos de corta duración y la asistencia a reuniones de comunidades de aprendizaje con la carrera profesional de los educadores. Lo que los educadores deben hacer para obtener la licencia y mantenerla debería estar muy claro, y estas actividades de DP deberían estar relacionadas principalmente con estos requisitos.

- Los escalafones de la carrera docente deben planificarse cuidadosamente, garantizando que los países puedan permitirse los salarios necesarios para los niveles superiores del escalafón. Estos escalafones deberían proporcionar no solo incentivos para la retención a lo largo del tiempo, sino también el compromiso de DP y otros comportamientos de los educadores importantes para los códigos de la profesión dentro del país concreto, a fin de garantizar que los docentes tengan una verdadera vía de progresión en su carrera.
- Los incentivos no pecuniarios son importantes para retener a los educadores de EIT. Este tipo de incentivos incluyen el reconocimiento en reuniones, certificados, pequeñas recompensas de bajo costo y el refuerzo positivo en público. Los países con financiación suficiente deberían considerar la posibilidad de aumentar los salarios para garantizar la retención de los educadores, pero incluso estos países deberían hacer más atractiva la profesión ofreciendo incentivos no pecuniarios estructurados.

## Elegir entre acciones rápidas

Este capítulo ofrece una larga lista de acciones potenciales que los países y los dirigentes pueden emprender para mejorar la calidad del personal de la EIT. La secuencia de estas acciones depende de las realidades del contexto, y los hacedores de políticas no deberían emprender necesariamente estas actividades de forma secuencial. En su lugar, los hacedores de políticas deberían considerar la posibilidad de poner en marcha inicialmente un pequeño conjunto de actividades esenciales para acumular más rápidamente las ganancias más accesibles, que pueden aumentar la viabilidad de las acciones futuras. Se podrían seleccionar inicialmente dos prioridades para demostrar que el sistema puede responder a las necesidades del personal educador de EIT; estas prioridades pueden sentar las bases de un paquete de intervenciones más amplio para los educadores de EIT. Las dos prioridades iniciales deberían basarse en los resultados del análisis de diagnóstico descrito al principio de esta sección.

## CONCLUSIÓN

Un personal de EIT de alta calidad es esencial para garantizar la calidad de la EIT. Este capítulo destaca la importancia de atraer, preparar, apoyar y retener a personas adecuadas como educadores de EIT. La Tabla 3.1 ofrece información más específica sobre estos cuatro principios



junto con sugerencias para ponerlos en práctica. El capítulo también hace hincapié en la importancia de una formación inicial obligatoria y de alta calidad; de las oportunidades de DP continuo; del apoyo emocional; y de una remuneración adecuada para contar con un personal de calidad. Se anima a los hacedores de políticas a tomar, cuanto antes, los pasos basados en evidencias que se comentan en la sección “Acciones rápidas”. Estos pasos prácticos, que pueden aplicarse de inmediato, tienen el potencial de generar impactos positivos sustanciales en la calidad del personal de la EIT y, a su vez, en los aprendizajes de los niños pequeños. Sin embargo, centrarse únicamente en el personal no basta para promover eficazmente el desarrollo y el aprendizaje en los centros para la primera infancia. Un enfoque sistémico es esencial en los PIBM, donde las normas de funcionamiento de los programas para la primera infancia son inexistentes, relativamente bajas o simplemente no se aplican. Los educadores de la primera infancia necesitan disponer de entornos físicos adecuados para la enseñanza, clases de tamaño manejable, materiales educativos apropiados y familias y comunidades que les apoyen; y necesitan operar dentro de un entorno político favorable a la infancia para garantizar que pueden proporcionar cuidados enriquecedores a todos los niños pequeños. La tabla 3.2 ofrece un repaso de los puntos clave de este capítulo.

**Tabla 3.1 Resumen de estrategias para formar un personal eficaz de EIT**

Principios	Principios de buenas prácticas	Consideraciones para el personal de EIT en entornos de bajos recursos
<b>Atraer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar el estatus de la EIT y del personal de la EIT mediante el compromiso público y la comunicación.</li> <li>Hacer hincapié en el reclutamiento de candidatos comprometidos y de alta calidad con requisitos de entrada apropiados (incluyendo los requisitos educativos, de experiencia y de disposición).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a los líderes fuertes del sector para mejorar su estatus y atraer candidatos (véase también el Capítulo 5).</li> <li>Desarrollar requisitos de entrada que se adapten a las necesidades y contextos específicos (es decir, los conocimientos sobre diversidad lingüística o el trabajo en situaciones de emergencia pueden ser necesarios en algunos contextos y no en otros) y, a continuación, actualizar o revisar los requisitos de entrada a medida que el personal adquiera más competencias.</li> </ul>

**Tabla 3.1 (Continuación)**

Principios	Principios de buenas prácticas	Consideraciones para el personal de EIT en entornos de bajos recursos
<b>Preparar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implantar una serie de vías reconocidas y certificadas para la formación en EIT.</li> <li>• Dotar a los educadores de EIT de habilidades, conocimientos, disposiciones y competencias adecuados y pertinentes que respondan al contexto para trabajar específicamente en entornos de EIT orientados a la comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantizar que la formación en EIT sea adecuada para impartir el currículo de EIT. Se deben implementar enfoques prácticos que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje experimental.</li> <li>• Garantizar una amplia disponibilidad para los educadores mediante modalidades flexibles de formación y desarrollo profesional que respondan a necesidades únicas (acceso geográfico y transporte; diversos contextos de formación, incluida la EIT en comunidades de difícil acceso o en situaciones de emergencia; diversidad lingüística).</li> <li>• Garantizar que la formación incluya contenidos sobre prácticas inclusivas que aborden la diversidad única de los contextos de los PIBM (es decir, niños de barrios marginales; hijos de trabajadores inmigrantes; niños de comunidades remotas, étnica y lingüísticamente diversas).</li> <li>• Hacer hincapié en las disposiciones y habilidades que permitan a los educadores de EIT hacer frente y responder (creatividad en el desarrollo de materiales; incidencia respecto a la EIT; creación de asociaciones comunitarias y multisectoriales).</li> <li>• Garantizar que la asistencia a la formación sea recompensada y reconocida.</li> </ul>
<b>Apoyar</b>	<p>Establecer y mantener estrategias de apoyo continuo y desarrollo profesional para proteger el bienestar de los trabajadores de la EIT:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Coaching</i> y apoyo a la instrucción</li> <li>• Mentoría a través de comunidades de práctica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyar el desarrollo del currículo con la revisión y actualización continuas de los materiales. Garantizar la amplia difusión y aplicación de los materiales.</li> <li>• Aprovechar e implicar a las redes de EIT que existen en el país en las iniciativas de desarrollo del personal de EIT.</li> </ul>

*Continúa en la siguiente página*

**Tabla 3.1 (Continuación)**

Principios	Principios de buenas prácticas	Consideraciones para el personal de EIT en entornos de bajos recursos
<b>Apoyar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades regulares de redes y organizaciones nacionales y regionales de EIT</li> <li>• Marcos reguladores de la remuneración, las condiciones laborales y los derechos de los trabajadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantizar una cultura de mentoría y apoyo centrada en apoyar a los educadores para mejorar la prestación (no punitiva).</li> <li>• Establecer estrategias de comunicación claras (verticales y horizontales) entre los múltiples departamentos y sectores pertinentes.</li> </ul>
<b>Retener</b>	<p>Establecer y mantener unas condiciones de trabajo atractivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporción profesor-alumno</li> <li>• Instalaciones de las aulas</li> <li>• Progresión profesional y satisfacción</li> <li>• Remuneración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar una formación continua contextualizada e intensiva en lugar de una formación generalizada y teórica que puede resultar ineficaz para una preparación específica, a través de la cual los educadores puedan ver el impacto positivo de su práctica en los niños.</li> <li>• Establecer equipos de trabajo sólidos, a nivel local y de distrito, para proporcionar <i>coaching</i> y mentoría a los educadores de EIT que señalen el valor que se concede a su papel y a su impacto.</li> <li>• Establecer y aplicar mecanismos de recompensa claros y transparentes que reconozcan la formación continua y la progresión profesional.</li> </ul>

**Fuente:** tabla creada para esta publicación.

**Nota:** EIT = educación infantil temprana; PIBM = países de ingreso bajo y medio.

**Tabla 3.2 Resumen de puntos clave del Capítulo 3**

### Un personal valorado, formado y apoyado es clave para la calidad de la EIT

- Los educadores de la primera infancia tienen un papel fundamental en la creación de entornos físicos y psicológicos positivos para el aprendizaje. Pueden ayudar a conformar los resultados educativos de los niños y sus actitudes hacia la educación a través de sus habilidades y motivación a los niños.
- La calidad y la capacidad de los educadores de EIT figuran entre los factores predictivos más importantes de unas aulas educativamente ricas y de la calidad general de la EIT.
- Para ser eficaces, los educadores de EIT deben poseer un conjunto único de conocimientos profesionales y pedagógicos, habilidades y disposiciones que les doten de la motivación y el impulso necesarios para ofrecer experiencias educativas de alta calidad a los niños pequeños.

*Continúa en la siguiente página*

**Tabla 3.2 (Continuación)****Los educadores de EIT en países de ingreso bajo y medio se enfrentan a retos únicos**

- El aumento de la profesionalización puede impulsar la calidad de los educadores de EIT, superando los retos actuales en muchos países de elevada informalidad y baja cualificación, estatus y remuneración.
- Muchos educadores de EIT trabajan hoy en entornos muy difíciles, lo que afecta a su propio bienestar y a su capacidad para fomentar un aprendizaje temprano de calidad.
- Muchos países tienen que hacer frente a una grave escasez de educadores de EIT en las zonas rurales para elevar el nivel general.

**Principio 1: Atraer a los educadores de EIT a la profesión**

- La contratación de candidatos comprometidos y de alta calidad con las cualificaciones adecuadas y las disposiciones deseadas es esencial para el desarrollo de un personal prometedor.
- Atraer a educadores de EIT, dispuestos a aprender e innovar, debe ser una prioridad.
- Es necesario un conjunto de normas mínimas de remuneración y reconocimiento para que los educadores de EIT se sientan valorados y comprometidos.
- El apoyo estatal bien establecido y el compromiso constante con una visión compartida de la educación contribuyen a contar con un personal de EIT bien reconocido, respaldado y de alta calidad.

**Principio 2: Preparación profesional**

- Para garantizar que los educadores están adecuadamente preparados para enseñar, necesitan una formación inicial adecuada y oportunidades de desarrollo profesional en el trabajo.
- Es poco probable que una formación inicial de corta duración proporcione por sí sola las habilidades suficientes para dotar a los educadores de EIT de la confianza y la competencia necesarias para ofrecer una calidad sostenida. Garantizar que los educadores tengan acceso a oportunidades de apoyo continuo para cultivar habilidades, competencias y disposiciones apropiadas y pertinentes a través de la formación en servicio es fundamental para la calidad.

**Principio 3: Apoyar a los educadores de EIT**

- Los sistemas de apoyo eficaces son clave para que el personal prospere y sea de alta calidad, y deben centrarse en *valorar* y *apoyar*, no en vigilar.
- Los educadores de EIT necesitan apoyo continuo; las comunidades de aprendizaje de bajo costo respaldadas por el *coaching* a los educadores pueden ayudar a elevar la calidad.

**Principio 4: Retener a los educadores de EIT de calidad**

- Retener a los educadores de EIT de alta calidad es difícil debido a las características comunes del personal de EIT, como un estatus y una remuneración bajos, pocas oportunidades de DP, un alto grado de informalidad y poco rigor en torno a la regulación y el monitoreo.

*Continúa en la siguiente página*

**Tabla 3.2 (Continuación)**

- Establecer y mantener unas condiciones de trabajo atractivas es fundamental para mejorar la retención del personal. La progresión profesional y la satisfacción, junto con una mejor remuneración, reconocimiento y recompensas pueden ayudar en el tema de la retención.
- El establecimiento de sistemas de apoyo y la apertura de oportunidades para el DP y la mentoría pueden contribuir a mejorar la retención.

**Directrices para la implementación**

- **Diagnosticar la situación de la EIT en su contexto.** El contexto del país —niveles de matriculación, formación y cualificaciones existentes y capacidad institucional— determinará el enfoque de las políticas para aumentar la calidad del personal.
- **Planificación eficaz a largo plazo.** La formación de un personal de calidad para la EIT lleva tiempo; la planificación es fundamental para garantizar un aumento sostenido de la calidad del personal.
- **Coordinar e integrar.** La coordinación y la integración son vitales para lograr beneficios más amplios, y el monitoreo y la evaluación pueden ayudar a apuntalar el éxito.

**Fuente:** tabla creada para esta publicación.

**Nota:** EIT = educación infantil temprana; DP = desarrollo profesional.

## ANEXO 3A: ATRACCIÓN, PREPARACIÓN, APOYO Y RETENCIÓN DE EDUCADORES DE EIT EN CHINA

**Tabla 3A.1 Atracción, preparación, apoyo y retención de educadores de EIT en China**

Principios	Ejemplos de buenas prácticas en China
<b>Atraer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Según la <i>Ley del Docente</i> (National People's Congress, 1993), los educadores de EIT deben haber completado un programa de formación postsecundaria en EIT en una institución terciaria acreditada.</li> <li>• En 2012, el Ministerio de Educación (MOE, por sus siglas en inglés) publicó las "<i>Normas profesionales para educadores de preescolar (versión de prueba)</i>" (China, MOE, 2012a) con el fin de establecer normas profesionales y de competencia para los educadores de EIT.</li> <li>• Para garantizar la seguridad laboral y los beneficios sociales de los educadores de EIT, se han asignado más cuotas de puestos establecidos formalmente (<i>bianzhi</i>) y títulos profesionales (<i>zhicheng</i>), especialmente en las zonas rurales remotas (China, MOE, 2017b; China, State Council, 2010c). Por ejemplo, en la provincia de Zhejiang, se establece explícitamente que al menos un educador de EIT debe tener un <i>bianzhi</i> en cada aula de preescolar de las zonas rurales remotas (China, MOE, 2019b).</li> </ul>

*Continúa en la siguiente página*

**Tabla 3A.1 (Continuación)**

Principios	Ejemplos de buenas prácticas en China
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para atraer a educadores (en EIT y en educación primaria y secundaria) a trabajar en zonas desfavorecidas, el Programa de Formación Docente Gratuita (FTEP, por sus siglas en inglés) ofrece incentivos monetarios para los estudios universitarios. A su vez, los docentes graduados del FTEP están obligados a trabajar en su ciudad natal durante seis años, con al menos un año en zonas rurales. El FTEP también apoya que los docentes cursen un máster a tiempo parcial después de haber trabajado durante un año tras su graduación (China, State Council, 2018).</li> </ul>
<b>Preparar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Ministerio de Educación anima a las instituciones terciarias a establecer programas de grado asociado de cinco años para aumentar el número de plazas en los programas de formación docente previa al trabajo (China, State Council, 2010c).</li> <li>• Existen estrictos estándares de programa y mecanismos de garantía de calidad para monitorear regularmente la calidad de los programas de formación docente previa al trabajo en instituciones terciarias (China, MOE, 2016b, 2018a). Los estándares abordan: (1) los objetivos del programa y de los cursos, (2) los requisitos de graduación, (3) el contenido y la enseñanza de los cursos, (4) el compromiso con la comunidad y la experiencia práctica, (5) los antecedentes y las cualificaciones de los instructores de los cursos, (6) las instalaciones y los recursos, (7) el automonitoreo de la garantía de calidad y (8) el desarrollo profesional de los docentes participantes. La calidad de los programas de formación docente previa se califica en función de los ocho estándares y se clasifica en Nivel 1 (requisito mínimo), Nivel 2 (buena calidad) y Nivel 3 (extraordinaria). El período de validez es de seis años.</li> <li>• Los programas de formación docente previa al trabajo hacen hincapié en los enfoques prácticos y en las prácticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>– El contenido didáctico incluye ejemplos de buenas prácticas de centros preescolares (China, MOE, 2017b).</li> <li>– Se proporcionan experiencias de prácticas con apoyo profesional, incluyendo: (1) el requisito de al menos un semestre de prácticas (18 semanas); (2) el enfoque de doble mentor en el apoyo profesional (supervisión por parte del instructor del programa de formación docente previa al trabajo y del profesor colaborador del lugar de prácticas); (3) diferentes modalidades de prácticas, por ejemplo, microenseñanza, observación y enseñanza de estudiantes en lugares de prácticas; y (4) asociación a largo plazo entre la escuela y la universidad (China, MOE, 2016b, 2017b).</li> </ul> </li> </ul>
<b>Apoyar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde 2010, el Programa Nacional de Formación Docente (NTTP, por sus siglas en inglés) proporciona un desarrollo profesional continuo en zonas rurales subdesarrolladas y remotas. El NTTP ofrece diferentes modalidades y enfoques de formación, por ejemplo,</li> </ul>

*Continúa en la siguiente página*

Tabla 3A.1 (Continuación)

Principios	Ejemplos de buenas prácticas en China
<b>Apoyar</b>	<p>formación presencial intensiva de corta duración (talleres, seminarios, prácticas sobre el terreno, observación) y aprendizaje en línea (China, MOE, 2011a). Los proveedores del NTTP están obligados a evaluar y monitorear la calidad de la impartición de la formación de desarrollo profesional bajo la supervisión de los gobiernos locales (China, MOE, 2019a). En 2020, el MOE publicó 11 directrices para regular la calidad del NTTP, con objetivos diferenciados para docentes principiantes, másters, maestros rurales, directores y formadores de docentes. (China, MOE, 2020).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El Ministerio de Educación exige a los centros preescolares que inviertan el 5 % de su gasto anual en apoyar el desarrollo profesional de los docentes para garantizar que cada docente dedique al menos 360 horas a actividades de desarrollo profesional en un ciclo de cinco años (China, MOE, 2012b).</li> <li>• Los docentes principiantes deben recibir 120 horas de iniciación y mentoría (China, MOE, 2011b). Por ejemplo, en Shanghai, todos los docentes principiantes reciben un año de inducción y mentoría estandarizadas basadas en la comunidad y organizadas por las Oficinas de Educación a nivel de distrito. La Oficina de Educación específica protocolos de mentoría claros y establecidos, y exige que el proceso de inducción se documente en el manual de inducción para docentes principiantes (Shanghai Municipal Education Commission, 2012).</li> </ul>
<b>Retener</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las comunidades de desarrollo profesional se forman a nivel regional, donde los centros preescolares de alta calidad proporcionan desarrollo profesional y apoyo curricular a otros centros preescolares del mismo distrito. En las zonas rurales, los centros preescolares de los municipios centrales asumen la responsabilidad de apoyar el desarrollo profesional docente en los centros preescolares de los pueblos de la misma región administrativa (China, MOE, 2017a).</li> <li>• Los centros preescolares están obligados a cumplir los estándares nacionales sobre condiciones de trabajo y reglamentos sobre el tamaño de las clases, la proporción entre docentes y niños, las instalaciones de las aulas y el material didáctico (China, MOE, 2016a).</li> <li>• El Ministerio de Educación ha aumentado la remuneración y los subsidios para los educadores de EIT en zonas rurales remotas (por ejemplo, la remuneración de los docentes sin <i>bianzhi</i> es igual a la de los que tienen <i>bianzhi</i>; se les proporciona vivienda) (China, MOE, 2015).</li> </ul>

Continúa en la siguiente página

**Tabla 3A.1 (Continuación)**

Principios	Ejemplos de buenas prácticas en China
<b>Retener</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El otorgamiento de títulos profesionales (<i>zhicheng</i>) tiene prioridad para los docentes con <i>bianzhi</i>, lo que supone una progresión profesional para los docentes. Sin embargo, en algunas provincias, como Shandong y Guangdong (por ejemplo, Shenzhen), todos los docentes elegibles, incluidos los que trabajan en el sector privado sin <i>bianzhi</i>, reciben por igual los títulos profesionales (Shandong Province Education Department, 2019; Shenzhen Education Bureau of Bao'an District, 2019).</li> </ul>

**Fuente:** China, MOE, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b, 2020; China, State Council, 2010c, 2018; Shandong Province Education Department, 2019; Shanghai Municipal Education Commission, 2012; Shenzhen Education Bureau of Bao'an District, 2019

**Nota:** EIT = educación infantil temprana.

## REFERENCIAS

- Beteille, T. y D. K. Evans (2019). "Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession." World Bank Policy Approach to Teachers. Washington, DC: Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf>.
- Black, M. M., S. P. Walker, L. C. H. Fernald, C. T. Andersen, A. M. DiGirolamo, C. Lu, D. C. McCoy, *et al.* (2017). "Early Childhood Development Coming of Age: Science through the Life Course." *Lancet* 389 (10064): 77–90. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7).
- China, MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2011a). "Circular on the Implementation of National Teacher Training Programs for Preschool Teachers" (en chino). [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7058/201109/t20110905\\_146630.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7058/201109/t20110905_146630.html).
- China, MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2011b). "Suggestions on Strengthening the Teacher Training for Primary and Secondary School Teachers" (en chino). [http://www.gov.cn/gongbao/content/2011/content\\_1907089.htm](http://www.gov.cn/gongbao/content/2011/content_1907089.htm).
- China, MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2012a). "The Issuance of Professional Standards of Kindergarten Teachers (Trial Version), Professional Standards of Primary School Teachers (Trial Version), and Professional Standards of Secondary School Teachers (Trial Version)" (en chino). [http://old.moe.gov.cn//publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7232/201212/xxgk\\_145603.html](http://old.moe.gov.cn//publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7232/201212/xxgk_145603.html).



- China, MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2012b). "Suggestions on Reinforcing the ECE Workforce" (en chino). [http://www.gov.cn/zwggk/2012-09/07/content\\_2218778.htm](http://www.gov.cn/zwggk/2012-09/07/content_2218778.htm).
- China, MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2015). "Circular on the Implementation of Rural Teacher Supporting Program" (en chino). [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xxgk/moe\\_1777/moe\\_1778/201506/t20150612\\_190354.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201506/t20150612_190354.html).
- China, MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2016a). "Preschool Working Regulation" (en chino). [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe\\_621/201602/t20160229\\_231184.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/201602/t20160229_231184.html).
- China, MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2016b). "Strengthen Pre-service Teacher Educational Practicum" (en chino). [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201604/t20160407\\_237042.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201604/t20160407_237042.html).
- China, MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2017a). "Suggestions on the Implementation of the Third Round of Three-Year Action Plans of Early Childhood Education 2017–2020" (en chino). [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201705/t20170502\\_303514.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201705/t20170502_303514.html).
- China, MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2017b). "Circular on the Implementation of Quality Standards of Pre-Service ECE Teacher Preparation Program (Trial)" (en chino). [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106\\_318535.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html).
- China, MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2018a). "Revitalization of Teacher Education from 2018 to 2022." [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323\\_331063.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323_331063.html).
- China, MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2018b). 2017年全国教育事业发展统计公报 (*China Education Statistics Year Book of 2017*). [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_sjzl/sjzl\\_fztj-gb/201807/t20180719\\_343508.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztj-gb/201807/t20180719_343508.html).
- China, MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2019a). "Circular on the Implementation of National Teacher Training Program for Preschool, Primary, and Secondary School Teachers in 2019" (en chino). [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201903/t20190315\\_373529.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201903/t20190315_373529.html).
- China, MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2019b). "The Response to the No.3836 Proposal in The Second Session of the 13th National People's Congress" (en chino). [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xxgk/xxgk\\_jyta/jyta\\_jijiaosi/201912/t20191204\\_410821.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_jijiaosi/201912/t20191204_410821.html).

- China, MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2020). "Circular on the Issuance of 11 Documents of Teacher Training" (en chino). [http://www.moe.gov.cn/s78/A10/A10\\_gggs/A10\\_sjhj/202003/t20200330\\_436306.html](http://www.moe.gov.cn/s78/A10/A10_gggs/A10_sjhj/202003/t20200330_436306.html).
- China, State Council (State Council of the People's Republic of China) (2010a). 国家中长期教育改革和发展规划纲要(Outline of the National Plan for Medium- and Long-Term Education Reform and Development (2010–2020) (en chino). [http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content\\_1667143.htm](http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm).
- China, State Council (State Council of the People's Republic of China) (2010b). 国家中长期教育改革和发展规划纲要(State Council's Suggestions on the Current Development of Early Childhood Education) (en chino). [http://www.gov.cn/zwggk/2010-11/24/content\\_1752377.htm](http://www.gov.cn/zwggk/2010-11/24/content_1752377.htm).
- China, State Council (State Council of the People's Republic of China) (2010c). "Suggestions on Current Development of Preschool Education" (en chino). [http://www.gov.cn/zwggk/2010-11/24/content\\_1752377.htm](http://www.gov.cn/zwggk/2010-11/24/content_1752377.htm).
- China, State Council (State Council of the People's Republic of China) (2018). "Upgrading the Free Teacher Education Program" (en chino). [http://www.gov.cn/zhengce/content/2018-08/10/content\\_5313008.htm](http://www.gov.cn/zhengce/content/2018-08/10/content_5313008.htm).
- Darling-Hammond, L., M. E. Hyler y M. Gardner (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., R. C. Wei, A. Andree, N. Richardson y S. Orphanos (2019). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Palo Alto, CA: School Redesign Network at Stanford University.
- Falenchuk, O., M. Perlman, E. McMullen, B. Fletcher y P. S. Shah (2017). "Education of Staff in Preschool Aged Classrooms in Child Care Centers and Child Outcomes: A Meta-Analysis and Systematic Review." *PLOS ONE* 12 (8): e0183673.
- Feng, W., P. Tian y H. Jiang (2017). 区域幼儿园教师队伍配置进展与优化路径研究- 基于北京市2010-2015年的实证分析° ("Research on the Progress and Optimization Paths of District-Based Allocation of Kindergarten Teachers—Based on the Empirical Analysis of Beijing from 2010 to 2015"). *Teacher Education Research* 29 (3): 39–45.
- Hamre, B. K., A. Partee y C. Mulcahy (2017). "Enhancing the Impact of Professional Development in the Context of Preschool Expansion." *AERA Open* 3 (4). <https://doi.org/10.1177/2332858417733686>.
- India, Ministry of Human Resource Development (2020). "National Educational Policy 2020." Ministry of Human Resource Development, New Delhi. [https://www.education.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/NEP\\_Final\\_English\\_0.pdf](https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf).

- India, Ministry of Women and Child Development (2013a). “National Early Childhood Care and Education (ECCE) Curriculum Framework.” Ministry of Women and Child Development, New Delhi. [https://wcd.nic.in/sites/default/files/national\\_ecce\\_curr\\_framework\\_final\\_03022014%20%282%29.pdf](https://wcd.nic.in/sites/default/files/national_ecce_curr_framework_final_03022014%20%282%29.pdf).
- India, Ministry of Women and Child Development (2013b). “National Early Childhood Care and Education (ECCE) Policy.” Ministry of Women and Child Development, New Delhi. <https://wcd.nic.in/sites/default/files/National%20Early%20Childhood%20Care%20and%20Education-Resolution.pdf>.
- India, Ministry of Women and Child Development (2013c). “Quality Standards for Early Childhood Care and Education (ECCE).” Ministry of Women and Child Development, New Delhi. <http://www.nipccd-earcarchive.wcd.nic.in/sites/default/files/PDF/Quality%20Standards%20for%20ECCE.pdf>.
- International Labour Organization (2013). “ILO Policy Guidelines on the Promotion of Decent Work for Early Childhood Education Personnel.” International Labour Office, Sectoral Activities Department, Geneva.
- Kaga, Y., J. Bennett y P. Moss (2010). *Caring and Learning Together: A Cross-National Study on the Integration of Early Childhood Care and Education within Education*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bangkok.unesco.org/content/caring-and-learning-together-cross-national-study-integration-early-childhood-care-and>.
- Kinkead-Clark, Z (2019). “Using Temperament-Based Approaches to Negotiate the Terrains of Crisis in Jamaican Early Childhood Classrooms.” *Journal of Early Childhood Teacher Education* 41 (3): 209–22. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1609142>.
- Lee, S. S. y S. Wolf (2018). “Measuring and Predicting Burnout among Early Childhood Educators in Ghana.” *Teaching and Teacher Education* 78: 49–61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.021>.
- Matlhape, G (2020). “The Early Childhood Workforce in Times of COVID-19—Are They Adequately Supported?” Webinar, Early Childhood Workforce Initiative. <https://www.earlychildhoodworkforce.org/content/early-childhood-workforce-times-covid-19-are-they-adequately-supported>.
- Malmberg, L.-E., P. Mwaura y K. Sylva (2011). “Effects of a Pre-School Intervention on Cognitive Development among East-African Pre-School Children: A Flexibly Time-Coded Growth Model.” *Early Childhood Research Quarterly* 26 (1): 124–33. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.003>.
- Neuman, M. J. y A. E. Devercelli (20213). “What Matters Most for Early Childhood Development: A Framework Paper.” *Systems Approach*

- for Better Education Results (SABER) Working Paper 5, World Bank, Washington, DC.
- Neuman, M. J., K. Josephson y P. G. Chua (2015). "A Review of the Literature: Early Childhood Care and Education (ECCE) Personnel in Low- and Middle-Income Countries." Early Childhood Care and Education Working Paper 4, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París.
- Ngware, M., N. Hungi, P. Wekulo, M. Mutisya, C. Faye, J. Njagi, N. Muhia, E. Wambiya, H. Donfouet y C. Oduor (2019). *Impact Evaluation of Tayari School Readiness Program in Kenya*. Nairobi: African Population and Health Research Centre. [https://aphrc.org/wp-content/uploads/2019/07/Kenya\\_ECDE\\_ImpactEvaluation\\_TayariFINAL\\_20022019.pdf](https://aphrc.org/wp-content/uploads/2019/07/Kenya_ECDE_ImpactEvaluation_TayariFINAL_20022019.pdf).
- OECD (2019a). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- OECD (2019b). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.
- Pearson, E., H. Hendry, N. Rao, F. Aboud, C. Horton, I. Siraj, A. Raikes y J. Miyahara (2017). "Reaching Expert Consensus on Training Different Cadres in Delivering Early Childhood Development at Scale in Low-Resource Contexts." UK Government Department for International Development, London. <https://www.gov.uk/dfid-research-outputs/reaching-expert-consensus-on-training-different-cadres-in-delivering-early-childhood-development>.
- Perlman, M., O. Falenchuk, B. Fletcher, E. McMullen, J. Beyene y P. S. Shah (2016). "A Systematic Review and Meta-Analysis of a Measure of Staff/Child Interaction Quality (the Classroom Assessment Scoring System) in Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes." *PLOS ONE* 11 (12): e0167660.
- Piper, B., J. Mejia y K. Betts (2020). *Teacher Support Guidelines for Coaching and Communities of Practice*. Research Triangle Park, NC: RTI International.
- Piper, B., K. Merseth y S. Ngaruiya (2018). "Scaling Up Early Childhood Development and Education in a Devolved Setting: Policy Making, Resource Allocations, and Impacts of the Tayari School Readiness Program in Kenya." *Global Education Review* 5 (2): 47–68. <http://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/397>.
- Rashid, N. y K. Bartlett (2019). "Training Professionals for Quality ECCD Practice: Lessons from the Madrasa Programme and AKF." Presentación en el Primer Taller Técnico de la Africa Early Childhood Care and Development Initiative, Zanzíbar, 25 de octubre.

- Ruiz, M. J. G. (2011). "OECD, PISA and Finnish and Spanish Comprehensive School." *Procedia—Social and Behavioral Sciences* 15: 2858–63. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.203>.
- Schwartz, K., E. Cappella, J. L. Aber, M. A. Scott, S. Wolf y J. R. Behrman (2019). "Early Childhood Teachers' Lives in Context: Implications for Professional Development in Under-Resourced Areas." *American Journal of Community Psychology* 63 (3–4): 270–85. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12325>.
- SEAMEO y UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2016). *Southeast Asian Guidelines for Early Childhood Teacher Development and Management*. Bangkok: Southeast Asia Ministers of Education Organization; UNESCO Bangkok.
- Shandong Province Education Department (2019). "Circular on Confering Teacher Professional Titles for Preschool, Primary School, and Secondary School Teachers of 2019" (en chino). [http://edu.shandong.gov.cn/art/2019/12/9/art\\_11990\\_8162131.html](http://edu.shandong.gov.cn/art/2019/12/9/art_11990_8162131.html).
- Shanghai Municipal Education Commission (2012). "Suggestions on the Novice Teacher Standardized Training for Preschool, Primary, and Secondary School Teachers" (en chino). <http://www.shanghai.gov.cn/nw2/nw2314/nw2319/nw12344/u26aw31503.html>.
- Shenzhen Education Bureau of Bao'an District (2019). "Circular on Promoting the Quality of Minban Preschool, Primary School, and Secondary School" (en chino). [http://sso.sz.gov.cn/pub/baqzfx2017/jyj/zwgk/zxwj/201908/t20190805\\_18108611.htm](http://sso.sz.gov.cn/pub/baqzfx2017/jyj/zwgk/zxwj/201908/t20190805_18108611.htm).
- Slot, P. L., M. K. Lerkkanen y P. P. Leseman (2015). "The Relations between Structural Quality and Process Quality in European Early Childhood Education and Care Provisions: Secondary Analyses of Large Scale Studies in Five Countries." CARE—European Early Childhood Education and Care. [http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE\\_WP2\\_D2\\_\\_2\\_Secondary\\_data\\_analyses.pdf](http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2__2_Secondary_data_analyses.pdf).
- Sun, J., N. Rao y E. Pearson (2015). "Achieving Goal 1. Policies and Strategies to Enhance the Quality of Early Childhood Educators." Documento preparado para el Education for All Global Monitoring Report 2015, *Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232453e.pdf>.
- Totenhagen, C. J., S. A. Hawkins, D. M. Casper, L. A. Bosch, K. R. Hawkey y L. M. Borden (2016). "Retaining Early Childhood Education Workers: A Review of the Empirical Literature." *Journal of Research in Childhood Education* 30 (4): 585–99. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1214652>.

- UNESCO (Instituto de Estadística de la UNESCO) (2019). <http://data.uis.unesco.org/>.
- Vargas-Barón, E. (2015). "Policies on Early Childhood Care and Education: Their Evolution and Some Impacts." Documento preparado para el Education for All Global Monitoring Report 2015, *Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Wilichowski, Tracy y Anna Popova (2021). "Structuring Effective One-to-One Support." Guidance Note. Washington, DC: Banco Mundial.
- Wolf, S. (2018). "Impacts of Pre-Service Training and Coaching on Kindergarten Quality and Student Learning Outcomes in Ghana." *Studies in Educational Evaluation* 59: 112–23.
- Wolf, S., J. L. Aber, J. R. Behrman y E. Tsinigo (2019). "Experimental Impacts of the 'Quality Preschool for Ghana' Interventions on Teacher Professional Well-Being, Classroom Quality, and Children's School Readiness." *Journal of Research on Educational Effectiveness* 12 (1): 10–37. <https://doi.org/10.1080/19345747.2018.1517199>.
- World Bank (2019). *Systems Approach for Better Educational Results (SABER): Early Childhood Development (ECD)*. Washington, DC: Banco Mundial. <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&pd=6&sub=1>.
- Yang, Y. y N. Rao (2020). "Teacher Professional Development among Preschool Teachers in Rural China." *Journal of Early Childhood Teacher Education* 42 (3): 219–44. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1726844>.
- Yoshikawa, H., L. Diana, C. Snow, E. Treviño, M. C. Barata, C. Weiland, C. Gomez, et al. (2015). "Experimental Impacts of a Teacher Professional Development Program in Chile on Preschool Classroom Quality and Child Outcomes." *Developmental Psychology* 51 (3): 309–22. <https://doi.org/10.1037/a0038785>.

# 4

## Creación de entornos de EIT que promuevan el aprendizaje temprano

### PANORAMA GENERAL

Los entornos de la educación infantil temprana (EIT) influyen enormemente en las experiencias de aprendizaje de los niños, así como en su salud y desarrollo en general. Un entorno de aprendizaje adecuado es algo más que espacio, edificios caros o equipamiento. Se trata, en el mejor de los casos, de crear un entorno propicio para el aprendizaje y que garantice que los niños se sientan seguros, den sentido al mundo y se sientan empoderados, comprendidos y libres para aprender de forma activa y flexible. Existen cinco principios que sustentan un entorno propicio para un aprendizaje temprano de calidad: (1) seguridad general, (2) organización pedagógica, (3) flexibilidad espacial, (4) empoderamiento y autoría, y (5) diseño centrado en el niño. Estos cinco principios pueden ayudar a crear un entorno de aprendizaje temprano propicio y enriquecedor, que refleje las culturas locales, los paisajes y las experiencias de la comunidad. Un entorno de aprendizaje adecuado ayuda a los niños a aprender sobre sí mismos, sobre los demás y sobre la diversidad del mundo. Se centra en las relaciones de aprendizaje entre los niños, los adultos y los materiales, y se basa en encuentros flexibles en lugar de una enseñanza rígida.

---

Este capítulo ha sido escrito por Cynthia Adlerstein y Alejandra Cortázar.



## CREAR ESPACIOS SEGUROS, FLEXIBLES Y CREATIVOS PARA APRENDER

Crear el entorno adecuado para un aprendizaje temprano de calidad es algo más que ladrillos y cemento, mobiliario, equipamiento, libros y pizarras. No es solo una cuestión de “espacio”, edificios, arquitectura y disposición de las aulas (Robson y Mastrangelo, 2018). Un entorno de aprendizaje adecuado permite a los niños interactuar con sus docentes y con el mundo de un modo que les ayuda a aprender y a comprender mejor el mundo (Byers *et al.*, 2018; OECD, 2017a).

Los entornos de aprendizaje pueden construirse y organizarse de muchas maneras diferentes. No existe un único entorno o enfoque que sea el mejor. Sin embargo, los entornos que son participativos y que abren oportunidades para el aprendizaje y la interacción dinámicos serán más propicios para una EIT de calidad.<sup>1</sup> Es el uso culturalmente sensible del espacio físico y del tiempo para apoyar múltiples experiencias de aprendizaje y diversas prácticas pedagógicas, lo que hace posibles los entornos de aprendizaje de calidad (Cleveland *et al.*, 2018).

En este capítulo se analizan cinco principios para lograr entornos de aprendizaje favorables y enriquecedores para la EIT (Figura 4.1). Asimismo, se resumen muchas perspectivas pedagógicas, innovaciones basadas en la investigación y las principales evidencias internacionales sobre la creación y el mantenimiento de entornos de aprendizaje de calidad (Cleveland, 2018; OECD, 2017b; UIS, 2012).

La *seguridad general* es el primer principio clave, que destaca las condiciones mínimas de protección que deben darse antes de que pueda comenzar cualquier tipo de prestación educativa. Una vez que los entornos reúnen un nivel adecuado de seguridad, el siguiente atributo es la *organización pedagógica* de los entornos de aprendizaje de la EIT, lo que significa que cada parte del entorno físico de aprendizaje debe estar cuidadosamente planificada y destinada a motivar oportunidades específicas de enseñanza y aprendizaje. El tercer principio es la *flexibilidad espacial*: el capítulo ilustra cómo los entornos de la EIT de calidad deben pasar de una disposición rígida, centrada en el docente, a espacios multifuncionales y abiertos, con diversos centros de aprendizaje y zonas adaptables para la exploración de los niños y el aprendizaje colaborativo en grupo. *El empoderamiento y la autoría*, el cuarto principio, destaca la importancia de ofrecer oportunidades para que los niños, los docentes y las familias puedan personalizar los espacios de aprendizaje temprano a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, el quinto principio se enfoca en el *diseño centrado en el niño* en los entornos de aprendizaje, incluyendo las proporciones niño-adulto, el tamaño de los grupos de niños, la accesibilidad de los niños y el acceso a las oportunidades de aprendizaje.



**Figura 4.1 Cinco principios clave para unos entornos de aprendizaje de calidad**



*Fuente:* figura creada para esta publicación.

Juntos, estos cinco principios sientan las bases de unos entornos de EIT de calidad. El capítulo explora las ideas que subyacen a los cinco principios y cómo se ponen en práctica. También examina cómo las diferencias políticas, económicas, sociales y regionales configuran un entorno de calidad. A continuación, el debate se centra en cómo trasladar estos principios a la política y la práctica.

## **PRINCIPIOS DE LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE TEMPRANO DE CALIDAD EN LA EIT**

### **Seguridad general: condiciones mínimas de protección para el aprendizaje**

La seguridad debe ser lo primero. Garantizar la seguridad general de los niños debe ser siempre la máxima prioridad. Un espacio seguro y protector debe minimizar los posibles riesgos y peligros (UIS, 2012). El docente

y los niños deben sentirse seguros (Cleveland *et al.*, 2018). Los entornos físicos de aprendizaje seguros no solo protegen a los niños, los docentes y las comunidades, sino que también cuentan con protocolos y códigos de conducta explícitos que promueven un sentimiento de cuidado en la comunidad y una conciencia de seguridad entre los docentes, las familias y los alumnos.

La seguridad general depende del compromiso de toda la comunidad, de la implicación de los padres y de la toma de decisiones participativa con los docentes y los niños. En Ruanda, los comités de padres y los docentes gestionan las condiciones de seguridad de las escuelas. Las familias ayudan a construir muros de adobe alrededor del recinto escolar para impedir que los forasteros y las cabras deambulen por los alrededores. Los padres y los niños cuidan los huertos en los que cultivan productos para la escuela, y plantan árboles de sombra con los docentes para que los niños puedan jugar al aire libre sin peligro. El Ministerio de Educación turco, a través del Programa de Escuelas Amigas de la Infancia (un modelo de UNICEF), involucra a las familias y a las comunidades para garantizar que los alumnos se sientan seguros y respetados y para crear una vida sana para toda la comunidad escolar (Miske, 2010). Los docentes y los padres son considerados monitores de seguridad de primera línea. Se turnan para vigilar a los niños en los pasillos y los patios de recreo, y elaboran mapas escolares para que los niños puedan señalar dónde pueden sentirse inseguros en la escuela.

Los entornos de aprendizaje basados en la seguridad y las condiciones mínimas de protección para todos los niños pequeños deben incluir condiciones higiénicas con instalaciones culturalmente sensibles, una calidad del aire y unos niveles de ruido razonables, protocolos de seguridad y accesibilidad universal para todos los miembros de la comunidad.

El agua, el saneamiento y la higiene son componentes esenciales de la seguridad general. Las prácticas de higiene adecuadas, como lavarse las manos, eliminar la basura de forma controlada y acabar con la defecación al aire libre, pueden verse comprometidas en ausencia de un suministro de agua adecuado y de retretes apropiados. La falta de agua limpia, de sistemas de lavado y de material higiénico contribuye a que los niños falten a clase y obtengan malos resultados a causa de parásitos y enfermedades. En varios países como la India, Malawi y Vietnam, aunque las campañas de saneamiento han mejorado la comprensión de los niños sobre los hábitos higiénicos y el lavado de manos (Masangwi *et al.*, 2012), un alto porcentaje de defecación en el recinto escolar, letrinas inadecuadas e instalaciones para el lavado de manos inapropiadas para la edad de los más pequeños siguen impidiendo prácticas saludables y entornos libres de toxinas (Fauziati, 2016; Patil *et al.*, 2015; Xuan *et al.*, 2013).

Los entornos de aprendizaje seguros proporcionan instalaciones sanitarias adecuadas, eliminación de basura y lavado de manos en las aulas o en los espacios comunes de los centros (Cobanoglu y Sevim, 2019). Por ejemplo, en Mindanao (Filipinas), los centros de EIT y las escuelas primarias adquirieron depósitos de agua de plástico resistentes y rentables de 500 galones, dispositivos de captación del agua de lluvia, tuberías de goma y lavabos. Voluntarios de la comunidad construyeron sistemas de abastecimiento de agua para mejorar la salud y los hábitos de lavado de manos de 200 niños, y para regar huertos escolares medicinales y de hortalizas con el fin de reducir el hambre.

La evidencia sugiere que, de todas las características arquitectónicas (luz, temperatura, tamaño, etc.), la baja calidad del aire y los altos niveles de ruido son los que tienen un impacto negativo directo en el aprendizaje (EEF, 2019). Los espacios de aprendizaje sin ventilación suelen tener mayores concentraciones de dióxido de carbono, lo que puede influir en la cognición de los niños, afectando al reconocimiento de palabras, entre otras cosas (EEF, 2019). Los niveles elevados de ruido (por ejemplo, los entornos situados bajo una trayectoria de vuelo, cerca de núcleos de transporte o autopistas, o cerca de obras de construcción) también pueden tener un impacto perjudicial significativo en el aprendizaje. Disponer de ventanas para captar la luz natural, generar ventilación cruzada y utilizar espacios naturales al aire libre para las clases son formas rentables de mejorar la calidad del aire y superar estos problemas. En Kerala, India, una escuela cercana a una carretera muy transitada plantó huertos de verduras y frutas a ambos lados del edificio escolar. Los huertos incluyen parras de fruta de la pasión y otras enredaderas que crean un techo natural “vegetal”, bajo el que los niños pasan diariamente un tiempo considerable. Han transformado los alrededores de la escuela en espacios saludables que reducen el ruido y las altas temperaturas durante las clases de verano. Los nuevos huertos han motivado a toda la comunidad a convertir y mantener los espacios escolares no utilizados en lugares para la agricultura ecológica. Todos los alumnos tienen plantas asignadas para que regarlas y evaluar su crecimiento sean responsabilidades cotidianas. Parte del tiempo escolar se dedica al aprendizaje en los huertos. También se asigna tiempo para el cultivo antes y después de la escuela, incluso con los padres y los docentes.

La seguridad estándar del día a día es importante. Por ejemplo, los cables eléctricos deben estar ocultos y los enchufes, colocados fuera del alcance de los niños; las rampas deben estar diseñadas para alumnos discapacitados; y las escaleras deben estar bien iluminadas y ser lo suficientemente anchas para que los alumnos puedan subir con seguridad. Los pasamanos deben ser duraderos. Los estantes, armarios y cajones

no deben tener puntas o esquinas afiladas o peligrosas; y las estructuras deben estar libres de materiales peligrosos. Todos los entornos deben tener señales de advertencia a la altura de los ojos de los niños y planes de evacuación de emergencia conocidos por los miembros de la comunidad.

Los entornos de aprendizaje seguros son culturalmente sensibles y reflejan las condiciones locales. Por ejemplo, en los primeros días de la expansión de la EIT en Etiopía, algunas escuelas transformaron sus suelos de tierra en superficies lisas y limpias para el aprendizaje con capas de yeso y pintura para suelos porque los pupitres y las sillas no eran asequebles. Los niños recibieron alfombrillas limpias y de colores brillantes en las que podían sentarse después de quitarse los zapatos, lo que no solo proporcionó un aula agradable y ordenada, sino que también ofreció a los niños, docentes y padres una comprensión de la importancia de la higiene y la limpieza, incluso en un entorno con pocos o ningún recurso para mobiliario (UNICEF, 2006).

Los protocolos de seguridad para gestionar emergencias (terremotos, inundaciones, incendios y similares) y el acceso universal a espacios seguros son necesarios para la seguridad general (Britto, 2017; Duarte, Jaureguiberry y Racimo, 2017). Los centros de EIT y las escuelas deben proporcionar a los educadores y a los niños los lugares y las instrucciones necesarias para minimizar los entornos peligrosos (Cobanoglu y Sevim, 2019) y gestionar la seguridad de la comunidad durante las emergencias. Un ejemplo interesante de equipamiento de evacuación de bajo costo, que combina seguridad y bienestar infantil, es el tobogán de evacuación chileno. Los centros públicos de EIT con servicio de guardería (niños de dos años o menos) disponen de toboganes de evacuación en el exterior de los edificios para que niños y adultos puedan utilizarlos desde las salas del segundo piso en caso de emergencia.

### ***Puntos clave***

- La seguridad de los niños y de los docentes debe ser lo primero; sin ella, no puede haber aprendizaje.
- Los entornos físicos de aprendizaje seguros protegen a los niños, a los docentes y a las comunidades, y cuentan con protocolos y códigos de conducta explícitos que promueven un sentimiento de cuidado dentro de la comunidad y una conciencia de seguridad entre los docentes, las familias y los alumnos.
- Hacer posible la seguridad general implica la participación activa de los niños, las familias y los docentes.

## Organización pedagógica: espacios que promueven la exploración, la interacción y la colaboración

Los entornos de aprendizaje de calidad para la EIT ofrecen contenidos y prácticas educativas que construyen conocimientos e implican a los niños en la creación de significados (Devine-Wright, 2009). Cada parte del entorno de la EIT (pasillos, aulas, salas comunes y baños) busca motivar oportunidades y aprendizajes específicos (Adlerstein, Manns y González, 2016). La organización pedagógica del entorno refleja los propósitos educativos y las creencias sobre cómo aprenden los niños, y siempre debe ser coherente con los objetivos curriculares, los estándares de aprendizaje o los objetivos educativos con los que están de acuerdo las comunidades, y apoyarlos. La organización pedagógica no es una única disposición correcta, sino la forma en que los educadores, las familias y los niños organizan sus recursos para aprender y pasar el tiempo en un entorno educativo.

La organización pedagógica es siempre el resultado de opciones educativas. El docente de EIT puede desarrollar el pensamiento espacial para construir entornos de aprendizaje de calidad (Cortés Loyola, Adlerstein Grimberg y Bravo Colomer, 2020; Luka, 2014). Los entornos organizados pedagógicamente se reconocen como la segunda prioridad para docentes y educadores (de 81) en la encuesta *TALIS Starting Strong Survey 2018*, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Las investigaciones sugieren que deben evitarse la decoración sin sentido y los espacios abarrotados (Sim *et al.*, 2019). Deben fomentarse los centros de aprendizaje, las áreas de juego y las zonas de exploración para promover la interacción entre adultos y niños y el aprendizaje práctico. La organización pedagógica puede convertir infraestructuras y espacios básicos y de bajo costo en centros de exploración y zonas artísticas.

Por ejemplo, algunas guarderías urbanas de Vietnam equiparon varias ventanas de pasillos altos con taburetes y recursos de observación (prismáticos, tierra, libros y similares) para que los niños pudieran conectar con el paisaje natural y urbano. Asimismo, en las guarderías públicas chilenas, las ventanas y claraboyas inaccesibles de los pasillos se cubrieron con papel celofán de colores para permitir nuevas experiencias estéticas a los niños de dos y tres años.

La organización pedagógica mediante la zonificación y las áreas de aprendizaje, como el rincón del hogar, la zona de construcción, la biblioteca del aula o las secciones de ciencias y exploración sensorial no es nueva. La idea de organizar diferentes zonas y áreas de juego para fomentar la actividad autónoma de los niños surgió de la pedagogía froebeliana (Cortés Loyola, Adlerstein Grimberg y Bravo Colomer, 2020).

Aunque la evidencia sobre qué centros de aprendizaje y qué materiales son los más eficaces no es concluyente, las experiencias de colaboración que surgen dentro de estos centros de aprendizaje se asocian sistemáticamente con un aprendizaje positivo (EEF, 2019). Los centros organizados pedagógicamente en la EIT requieren mucho más que sentar a los niños juntos con determinados materiales. Los espacios de aprendizaje apoyan la organización pedagógica para que todos los niños puedan acceder a materiales y experiencias de aprendizaje que promuevan la interacción, el pensamiento compartido sostenido y la colaboración. Los espacios de aprendizaje deben considerar la distribución de recursos y tecnologías de visualización (pantallas digitales, tabletas y similares) que permitan a docentes y niños desarrollar tareas y experiencias de aprendizaje precisas en pequeños grupos y mediante la exploración independiente (Cleveland *et al.*, 2018).

Los CENDI (Centros de Desarrollo Infantil del Frente Popular Tierra y Libertad) de Monterrey, México, convirtieron las aulas en “laboratorios de aprendizaje” para la exploración, el juego libre y la resolución de problemas por parte de los niños. Las paredes exhiben objetos de conocimiento como ayudas visuales para la enseñanza y el aprendizaje. Entre ellos se incluyen tarjetas con palabras, fotografías de objetos locales y fotografías de prácticas sociales. Algunas superficies y muebles (respaldos de sillas, estanterías, mesas) se utilizan para organizar el material de forma creativa. También se utilizan para exponer proyectos, retos y descubrimientos. Los rincones de lectura, los pequeños espacios para descansar y las ventanas bajas con cestas que contienen lupas, macetas y cuadernos para observar y registrar el crecimiento de las plantas ayudan a los niños y a los docentes a explorar, descubrir y aprender juntos. Un reloj en la pared de cada aula, un amplio calendario y una línea de tiempo gráfica con las tareas diarias dan estructura a la jornada escolar. Los entornos de aprendizaje de los CENDI organizan los lugares y los recursos pedagógicos para que los niños participen en el aprendizaje en todo momento y de diversas maneras; el entorno les anima a asumir retos individuales, responsabilidades colectivas y a colaborar en la resolución de problemas.

En Etiopía, India y Kenia, las aulas centradas en el docente se han convertido en espacios de aprendizaje estimulantes gracias al uso de tableros de bolsillo con tarjetas de palabras, tarjetas de dibujos y tarjetas numéricas; tableros murales pintados con tinta indígena; alfabetos, números y signos de alfombrilla; recortes y esquemas de cuentos en las paredes; y material didáctico de bajo costo o sin costo en los rincones de aprendizaje. Según UNICEF (2019), el costo medio de convertir un aula keniana estándar en un entorno de aprendizaje estimulante es de 25 USD.

## **Puntos clave**

- El entorno físico de los centros de EIT debe planificarse para motivar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje.
- Con materiales de bajo costo y disponibles localmente, las paredes, las ventanas y las zonas o rincones de juego organizados pueden convertirse en espacios de aprendizaje lúdicos y estimulantes.
- Los entornos de aprendizaje de la EIT deben organizarse de modo que todos los niños puedan acceder a materiales y experiencias de aprendizaje que promuevan la exploración, la interacción y la colaboración.

## **Flexibilidad espacial: lugares adaptables para un aprendizaje flexible**

Los espacios adaptables, o zonas que pueden reorganizarse en función de las diferentes necesidades pedagógicas y curriculares, son cruciales para un aprendizaje temprano de calidad. La flexibilidad espacial complementa los centros de aprendizaje estables y fijos, y fomenta lugares multifuncionales que responden fácilmente a las necesidades emergentes de enseñanza-aprendizaje (OECD, 2017b). Promueve una sensación de apertura y amplitud (Kennedy, 2010) necesaria para participar en el aprendizaje, y favorece el crecimiento de las ideas (Gandini, 2005), la colaboración y la creatividad (Adlerstein, Manns y González 2016). Los espacios flexibles pueden fomentar una enseñanza más eficaz (Anderson-Butcher *et al.*, 2010; Oblinger, 2007), el trabajo en equipo de los educadores, una mejor planificación y un mayor enfoque en el aprendizaje personalizado. También mejoran la autoconfianza de los niños para emprender iniciativas y trabajar colectivamente en grupo (Dekker, Elshout-Mohr y Wood, 2006; Fielding, 2006). Esta idea contrasta fuertemente con la escolarización desde edades tempranas en los centros de EIT, que imita las aulas tradicionales de la escuela primaria.

La flexibilidad sustituye la idea de una única disposición del aula centrada en el docente y en el alumno desde una perspectiva individual (normalmente, una pizarra y asientos frontales para los alumnos) por diversos artefactos, materiales y lugares polivalentes que reflejan los matices de las diferentes áreas de conocimiento y las diversas experiencias de aprendizaje que funcionan de forma simultánea y conectada.

Los entornos flexibles suelen tener menos pero mejores recursos. Deben proporcionar una rotación y renovación permanentes, que impliquen vías de circulación intencionadas y zonas para que todo el grupo se encuentre con diferentes interacciones de aprendizaje (exploración, observación, creación, comunicación y exposición). La idea es facilitar el

aprendizaje en cualquier lugar, permitiendo que todos los espacios interiores y exteriores sean, en sí mismos, herramientas de aprendizaje (OECD, 2013). La flexibilidad espacial es posible con recursos sencillos y disponibles localmente. Fomenta la creatividad dentro y fuera del aula. Las plataformas elevadas y las grandes alfombras pueden servir de soporte para representaciones, reuniones de grupo o actividades en el suelo. Las plantas en macetas, las lupas, las rocas, las conchas, los libros de naturaleza, los lápices y el papel en el alféizar de una ventana pueden crear oportunidades para la exploración.

La flexibilidad espacial es siempre un reto para los docentes y educadores. No se trata solo de abrir o ampliar espacios: requiere una mayor planificación en torno a las actividades, el comportamiento, las transiciones y el control del sonido. La flexibilidad anima a los educadores de la primera infancia a pasar de aulas cerradas y rígidas a espacios de aprendizaje en los que el aprendizaje fluye y refluye en función de las necesidades de aprendizaje y las circunstancias de la enseñanza (Oblinger, 2007). Es más probable que los educadores se adapten y reorganicen las aulas de forma diferente si se les ha animado, mediante la formación y las políticas, a planificar la flexibilidad espacial, asumir riesgos y experimentar con el uso versátil de los espacios para desarrollar nuevas estrategias pedagógicas.

Los entornos de aprendizaje flexibles exigen una transición de las aulas basadas en las tres S (lo que en inglés sería estáticas, seguras e higiénicas) a entornos basados en las tres A (adaptables, ágiles y en armonía con el contexto local). Los entornos seguros y limpios son una condición esencial para los entornos educativos, pero sin espacios transformables es menos probable que se produzca un aprendizaje profundo (Richardson y Mishra, 2018). La disponibilidad de materiales y espacios abiertos afecta directamente a la variedad de actividades que realizan los niños y a las oportunidades de aprendizaje de que disponen (Beghetto y Kaufman, 2014; Cleveland, 2018; Dudek, 2012).

Los entornos de aprendizaje flexibles permiten una conversión ágil de los espacios y una fácil adaptación, facilitan la conexión y el movimiento entre aulas o centros de aprendizaje, y apoyan encuentros sociales sólidos para el aprendizaje en diferentes tipos de agrupaciones. Los entornos de aprendizaje flexibles ofrecen un diseño más abierto y buenas líneas de visión, con zonas de descanso y espacios compartidos para el aprendizaje cerca de las aulas que facilitan la circulación. Por ejemplo, en lugar de paredes caras y rígidas (como las de hormigón, ladrillo o madera) para las aulas contiguas y los centros de aprendizaje, los separadores pueden estar hechos de materiales variados, como estanterías a media altura, particiones de tela tipo cortina, mobiliario versátil como mesas ligeras, paredes de escalada, plataformas y pizarras blancas móviles. Este enfoque permite que todo el entorno de aprendizaje se convierta en un gran



espacio, mientras conserva la posibilidad de dividirlo en aulas o secciones de aprendizaje tradicionales. El sello de flexibilidad de “menos es más” fomenta aulas espaciosas, despejadas y que invitan a la acción (Cleveland *et al.*, 2018) con lugares para experiencias prácticas y vínculos con el exterior (visual y físicamente), siguiendo los intereses de movimiento, juego y exploración de los niños.

En los jardines de infancia públicos chilenos, las aulas se reorganizan continuamente para que los niños y los docentes emprendan diferentes proyectos de lectura y literatura. Aunque todos los jardines de infancia cuentan con bibliotecas de aula (por normativa nacional) y zonas de lectura, la flexibilidad (como práctica y del mobiliario) permite a los educadores transformar temporalmente todo el espacio en distintos lugares para que los niños disfruten simultáneamente de la literatura de diferentes maneras. Las cortinas divisorias, las estanterías multiusos y los muebles ensamblados permiten a los niños circular por el aula, recrear personajes con marionetas y construir escenografías y diálogos para las representaciones. Colchonetas, mantas, telas, cojines y alfombras permiten fácilmente la flexibilidad espacial en las aulas, sustituyendo a las tradicionales sillas rígidas y delimitando los flujos para apoyar el comportamiento centrado y la competencia general con las tareas (Moore, 1996; Maxwell, 2007). Son de bajo costo en comparación con el mobiliario escolar y más cómodos para los niños más pequeños. Estos materiales son fáciles de utilizar para delimitar lugares de trabajo individual, descanso y actividades tranquilas, juego libre o reunión para celebrar. Pueden ayudar a proporcionar un entorno práctico flexible y dinámico para el aprendizaje. Proporcionan pistas que guían las actividades de los niños y sus posibles usos son fáciles de entender o imaginar. El uso de elementos transportables como separadores y señales hace que los entornos resulten familiares y atractivos, apoyando la autonomía de los niños y guiando su uso sin la intervención directa del docente (Arndt, 2012). Flexibilidad significa utilizar el espacio de muchas maneras para actividades diversas y estimulantes.

La red de jardines de infancia AEIOtú en Colombia ofrece espacios activos, flexibles e impulsados por los niños, que conectan a niños y docentes de diversas maneras para promover el aprendizaje. Los centros AEIOtú ofrecen oportunidades para mejorar progresivamente el aprendizaje en los barrios de bajo nivel socioeconómico. Los niños pueden pasar de escuchar a un interlocutor (tradicionalmente el docente que explica o hace una demostración) que habla a todo el grupo, a trabajar en pequeños grupos en actividades basadas en proyectos, trabajar de forma independiente (leyendo, buscando o experimentando) o trabajar con un adulto. Aunque los lugares específicos para cada tipo de experiencia de aprendizaje (una sala de conferencias, una sala de arte, un centro de luz, una zona de teatro) podrían acomodar cada tipo de trabajo, las transiciones entre

actividades pueden ser a menudo inmediatas y favorecer la experiencia de aprendizaje. Los espacios AEIOtú pueden reconfigurarse fácilmente sin necesidad de infraestructuras ni equipos tecnológicos costosos. Las estanterías y las cortinas de tela funcionan como separadores que los niños pueden abrir, y las mesas y las sillas son móviles según los intereses de los niños. Los interruptores de la luz están instalados a la altura de las manos de los niños, y los materiales se guardan en contenedores transparentes para facilitar el acceso cuando se necesiten.

### **Puntos clave**

- Los espacios flexibles pueden fomentar una enseñanza, un trabajo en equipo y una planificación más eficaces entre los educadores, así como la autonomía de los niños para emprender iniciativas y trabajar colectivamente en grupo.
- Los entornos multifuncionales y abiertos que se basan en las tres A (adaptable, ágil y en armonía) son más eficaces para fomentar la exploración y el aprendizaje colaborativo de los niños que las disposiciones rígidas centradas en el docente y basadas en las tres S (lo que en inglés sería estático, seguro e higiénico).

### **Empoderamiento y autoría: crear oportunidades para la cocreación**

Los entornos de aprendizaje pueden ofrecer oportunidades educativas y comunicar valores y creencias pedagógicas. Pueden permitir o dificultar un sentimiento compartido de pertenencia entre niños y educadores (Miller, 2019; OECD, 2017b; Wall, 2015). En la EIT, los entornos de aprendizaje de calidad empoderan a los niños como aprendices y como participantes plenos en experiencias que construyen conocimiento y comparten identidad y pertenencia cultural (Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Mills y Comber, 2013). El empoderamiento se basa en una cultura de aprendizaje en la que se invita a docentes y alumnos a tomar decisiones activas sobre dónde trabajar, y donde tienen la libertad de cambiar de espacio para adaptarlo a sus intereses y prioridades de enseñanza y aprendizaje (Cleveland *et al.*, 2018). Los entornos de aprendizaje empoderados proporcionan un sentimiento de pertenencia y propiedad. Animan a los miembros de la comunidad a llenar los espacios dados con nuevos significados de convivencia y aprendizaje continuo a través de su diseño compartido. Los entornos de aprendizaje de calidad permiten a los niños decidir cómo organizar el espacio, el mobiliario y los materiales para apoyar sus proyectos

de aprendizaje, permitiéndoles, junto con los docentes, encontrar su voz y encontrar un significado al compartir sus ideas en torno a un centro de aprendizaje (Adlerstein, Manns y González, 2016).

El principio de empoderamiento no requiere recursos caros y sofisticados (McGregor, 2003), sino todo lo contrario: delega la toma de decisiones espaciales para implicar a niños y adultos en el pensamiento espacial y la construcción (Ferrare y Apple, 2010) y permite el dominio del entorno de aprendizaje (Cleveland, 2018; Cleveland *et al.*, 2018). En otras palabras, permite a los niños formar parte de lugares de aprendizaje elegidos por ellos mismos, y les brinda la oportunidad de elegir materiales y experiencias que cambian el espacio de aprendizaje a lo largo del día. Algunos ejemplos son el uso de espacios de exposición bidimensionales y tridimensionales como estanterías, tableros y taburetes de diferentes alturas para que los niños muestren sus proyectos y celebren sus logros.

Numerosos estudios destacan la importancia de los entornos de aprendizaje que favorecen el empoderamiento para la satisfacción laboral del personal y la retención de los trabajadores (OECD, 2019). Promover mejores condiciones de trabajo para los docentes de EIT, por ejemplo, protegiendo zonas para poner a prueba ideas pedagógicas y experimentar con diferentes disposiciones espaciales, o para probar nuevas estructuras y lugares de juego, puede contribuir a aumentar el rendimiento y la realización del personal. Los entornos de aprendizaje que favorecen el empoderamiento mejoran la colaboración de los docentes de EIT para monitorear los procesos de aprendizaje de los niños (Cleveland *et al.*, 2018; OECD, 2009, 2019).

El programa MAFA (Modelamiento de Ambientes Físicos de Aprendizaje) desarrollado en los jardines de infancia públicos chilenos es un ejemplo de ambientes físicos de aprendizaje que favorecen el empoderamiento. El programa MAFA utiliza un sistema de tres bloques de construcción: primero, piezas de madera que pueden disponerse en soportes multiusos para sustituir al mobiliario escolar tradicional. En segundo lugar, se proporciona un recurso lúdico para que docentes y niños compartan sus ideas sobre cómo configurar los espacios físicos para el aprendizaje. En tercer lugar, a través de la aplicación del sistema (MAFAApp) los docentes pueden documentar las formas innovadoras y colaborativas en que utilizan el espacio. El docente de EIT recibe una formación que fomenta una nueva mentalidad y le inspira a unirse a una comunidad virtual de práctica. El programa MAFA empodera a adultos y niños para que se comprometan con un nuevo pensamiento espacial. Proporciona un sentido de propiedad que mejora progresivamente la calidad de los entornos de aprendizaje a través de interacciones democráticas y la conciencia de lugar de los niños (cómo y dónde aprenden).

Montar un aula MAFA cuesta un 30 % menos que montar un aula normal en una escuela o jardín de infancia. El docente de EIT también se

siente más competente para mejorar la calidad de sus entornos de aprendizaje (Adlerstein-Grimberg y Bralic-Echeverría, 2021). Un aula MAFA también fomenta el compromiso de los padres y nuevos comportamientos de responsabilidad para mantener estos resultados (Adlerstein y Pardo, 2017).

### **Puntos clave**

- Dar a los niños, los docentes y las familias la oportunidad de personalizar y cambiar los entornos de aprendizaje fomenta el sentimiento de pertenencia y propiedad, y ofrece oportunidades para la cocreación.
- Los entornos que favorecen el empoderamiento no son espacios acabados. Al contrario, ofrecen a los niños y a los docentes oportunidades de aprendizaje continuo para repensarlos y completarlos.

### **Diseño centrado en el niño: el espacio adecuado, número de niños por clase y la proporción entre niños y adultos**

Los entornos de aprendizaje para los niños pequeños, tanto construidos como naturales, deben tener un diseño centrado en el niño. Deben reflejar las características de desarrollo, las prácticas sociales y culturales y los intereses cotidianos de los niños. Para que los entornos de aprendizaje de la EIT sean significativos se requiere una escala y accesibilidad adecuadas, una proporción razonable entre niños y adultos y un número de niños en clase que permita interacciones personalizadas y lúdicas.

Una adaptación de escala apropiada al niño significa que el entorno físico y cultural está al alcance de los niños. Los espacios deben reflejar la perspectiva de desarrollo y las posibilidades socioculturales para producir un apego espacial seguro (Pilowsky, 2016). Una adaptación de escala centrada en el niño (o significativa para el niño) se refiere a espacios y recursos que se pueden agarrar, escalar y conquistar para el aprendizaje de los niños sin barreras físicas y culturales (Cleveland, 2018). En otras palabras, la escala adaptada garantiza que los niños puedan moverse por su entorno con facilidad y comodidad.

Por regla general, los objetos deben estar a la altura de los ojos de los niños de cuatro a seis años, o a 95 centímetros del suelo (Fundación Bernard van Leer, 2019). Los objetos y los lugares de uso social deben estar al alcance de la mano, en el campo de visión de los niños, tener el tamaño adecuado y una sensación hogareña (véase, por ejemplo, la Fotografía 4.1). Se necesitan interiores de estilo doméstico que no parezcan institucionales (Cleveland *et al.*, 2018), que potencien la disponibilidad de materiales auténticos y fomenten prácticas que lleven la vida cotidiana a los entornos. Cuando el personal de EIT puede adaptar los recursos y la

diversidad sociocultural al entorno físico, ofrece oportunidades más favorables para el desarrollo saludable de los niños pertenecientes a minorías y mejora el desarrollo cognitivo de los niños. Por ejemplo, en lugar de utilizar sillas y mesas demasiado grandes, que dejan a los niños con los pies colgando, una adaptación de escala adecuada garantiza otras formas socialmente relevantes de sentarse o descansar.

### Fotografía 4.1 Entornos a escala al alcance de los niños



**Fuente:** imagen cortesía de Cynthia Adlerstein. Se requiere permiso adicional para su reutilización.

La red peruana de jardines de infancia Casa Amarilla desarrolló una versión local del enfoque Reggio Emilia para comunidades desfavorecidas. Los niños estaban interesados en explorar la arquitectura urbana y el funcionamiento de la construcción, especialmente los túneles y los puentes. Respondiendo a estos intereses, los educadores escalaron espacios de construcción y artefactos con estructuras y materiales reciclados (por ejemplo, tubos de plástico, cajas de cartón, trozos de madera, como se ve en la Fotografía 4.2) para que los niños construyeran y experimentaran con ellos. Esto ayudó a los niños a comprender cómo los trabajadores construyen túneles.



## Fotografía 4.2 Estructuras recicladas y artefactos de escalada



**Fuente:** imágenes cortesía de Cynthia Adlerstein. Se requiere permiso adicional para su reutilización.

El número de niños en la clase o el grupo también es esencial para un aprendizaje temprano de calidad. A medida que el tamaño de una clase o grupo de enseñanza se reduce, los docentes pueden interactuar más frecuentemente con cada niño y desarrollar una serie de enfoques pedagógicos para enseñar de forma receptiva, mejorando las oportunidades y el aprendizaje (EEF, 2019). Cuando los grupos son más pequeños y la proporción niño-adulto es baja, las prácticas pedagógicas de alta calidad pueden afectar significativamente a los niños al proporcionar interacciones más frecuentes (Pianta *et al.*, 2009) y un pensamiento compartido sostenido (Purdon, 2016; Siraj-Blatchford, 2009). Las investigaciones demuestran que una proporción baja entre niños y adultos se correlaciona con una mayor interacción verbal y un diálogo más receptivo y prolongado (Siraj-Blatchford *et al.*, 2002). Asimismo, el trabajo en grupo es posible con una proporción menor entre niños y adultos, lo que genera un compromiso más activo y sostenido, un razonamiento de orden superior e interacciones receptivas (Blatchford *et al.*, 2006).

Por el contrario, las aulas con más niños tienen más probabilidades de presentar pedagogías centradas en el docente. Los entornos de aprendizaje abarrotados perturban las interacciones con mayores niveles de conflicto interpersonal, lo que intensifica el juego solitario de los niños y el tiempo de los docentes para abordar los conflictos en el aula debidos al hacinamiento (Evans y Hygge, 2007; Mathews y Lippman, 2020). Los grupos más numerosos aumentan el estrés de los niños y del personal (Legendre, 2003; Valente *et al.*, 2012), lo que conduce a un aumento del absentismo y del agotamiento, así como a la jubilación de los docentes (OECD, 2019).

Reducir la proporción de niños por adulto cuesta más. Los hacedores de políticas con presupuestos limitados y aulas abarrotadas deben establecer normas realistas y apoyar a los docentes para que gestionen el tamaño de los grupos de forma significativa. El tamaño correcto del aula y la proporción adecuada entre niños y adultos no son números únicos ni exactos. Por el contrario, el cálculo debe garantizar que todos los alumnos tengan acceso a entornos que fomenten su desarrollo como seres humanos (UIS, 2012). Mientras trabajan para abordar las elevadas proporciones entre niños y adultos, los países pueden explorar tácticas para promover un mejor ambiente en las aulas y un aumento de las interacciones—incluso en espacios de aprendizaje sobrepoblados— como la contratación de ayudantes, el uso de modelos de turnos, la rotación de los niños entre espacios exteriores e interiores y la realización de actividades en grupo, entre otras. Según la evidencia más decisiva que existe en la actualidad (de escuelas primarias de Estados Unidos), la cuestión crítica en el tamaño de los grupos parece ser si la reducción de las proporciones es suficiente para permitir que los educadores desarrollen nuevas habilidades y enfoques pedagógicos que reduzcan su estrés, agotamiento y absentismo.

La reducción de la densidad puede lograrse utilizando el espacio de las aulas de forma más flexible y creativa, reduciendo la necesidad de múltiples piezas de mobiliario (Lippman, 2013) y zonificando los espacios con centros de aprendizaje que permitan un flujo ágil durante el juego y la experiencia de aprendizaje en grupo. En el CEIP Andalucía de Sevilla, España, los alumnos se reúnen en grupos mixtos (etnia, sexo, motivación, rendimiento), lo que les anima a ayudarse mutuamente y a comprender mejor el proceso de aprendizaje. Toda la clase se divide regularmente en pequeños grupos interactivos de cuatro o cinco alumnos. Las clases comprenden actividades que duran 15 o 20 minutos y están acompañadas por un docente u otro adulto. Una vez finalizado el tiempo dedicado a una actividad, los adultos rotan a otro grupo para pasar un tiempo con todos los grupos cada lección. Cada grupo realiza una actividad diferente, pero el tema general de todas las actividades es el mismo.

### ***Puntos clave***

- Los entornos de aprendizaje de la EIT deben tener un diseño centrado en el niño, que refleje sus características de desarrollo, sus prácticas sociales y culturales y sus intereses cotidianos.
- Los espacios y los recursos adaptados a escala de los niños y accesibles para los niños, así como las proporciones niño-adulto y el número de alumnos por clase que permitan interacciones personalizadas y lúdicas fomentan el aprendizaje temprano.

## **PONER EN PRÁCTICA LA POLÍTICA: CREAR LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE ADECUADOS**

Los gobiernos (centrales, regionales y locales) de los países de ingreso bajo y medio pueden tomar varias medidas para proporcionar a los niños entornos de aprendizaje temprano de calidad.

### **Análisis de la situación: foco de la atención**

El primer paso para actuar es comprender el punto de partida. Este volumen propone que los hacedores de políticas exploren las siguientes cuestiones en un análisis de la situación local, basado en los cinco principios de los entornos de aprendizaje temprano de calidad. Al abordar estas cuestiones, los hacedores de políticas pueden comprender mejor si los entornos de aprendizaje del país responden a las necesidades de los niños pequeños. En la siguiente sección se presenta una lista de posibles preguntas a plantear como parte de un análisis de la situación de los entornos de aprendizaje de la EIT.

#### ***Seguridad general***

¿Reúnen los centros unas condiciones mínimas de higiene y seguridad para que los niños puedan aprender? ¿Se garantiza un suministro de agua limpia para lavarse las manos? ¿Se controla la recogida de basura? ¿Pueden controlarse la luz, el ruido y la temperatura en los centros de EIT para que los niños puedan participar en experiencias de aprendizaje y juego? ¿Son accesibles los materiales y los entornos físicos a todos los niños y adultos? ¿Conocen todos los miembros de la comunidad los protocolos de seguridad y los lugares de evacuación? ¿Participan las familias y los miembros de la comunidad para garantizar la seguridad y mantener prácticas saludables?

#### ***Organización pedagógica***

¿Se reconoce el valor pedagógico de los objetos y espacios cotidianos? ¿Se han organizado diferentes áreas y zonas para que los niños participen en diversas experiencias de aprendizaje? ¿Refleja el entorno lo que los niños exploran, aprenden y resuelven en su vida cotidiana? ¿Incluye el entorno físico elementos didácticos que apoyen diferentes estrategias de enseñanza (relojes, libros, paneles de palabras nuevas, cuadros de responsabilidades, etc.)? ¿Tienen los niños acceso a lugares que fomenten diferentes interacciones y acciones como compartir, explorar, moverse, descansar, colaborar, expresar, etc.? ¿Disponen los niños de espacios en los que puedan descansar, estar tranquilos, jugar, crear y correr?



### **Flexibilidad espacial**

¿Es el entorno de aprendizaje fácilmente adaptable a diferentes tipos de experiencias y agrupaciones? ¿Es el mobiliario polivalente y fácil de ajustar para usos diversos? ¿Pueden utilizarse los muebles como divisores y separadores de todo el espacio? ¿Pueden los niños circular y fluir por los distintos centros de aprendizaje? ¿Pueden los niños conectar fácilmente las zonas interiores y exteriores durante las experiencias de aprendizaje? ¿Los materiales son abiertos e invitan a los niños a crear, construir, imaginar y resolver? ¿Predominan los materiales naturales y significativos en el entorno de aprendizaje?

### **Empoderamiento y autoría**

¿Tienen los niños oportunidades de personalizar sus entornos de aprendizaje? Los entornos de aprendizaje, ¿documentan y muestran los pensamientos, las acciones y las decisiones de los niños? ¿Invitan los docentes a los niños a organizar los espacios y exponer sus proyectos y procesos de aprendizaje? ¿Están las exposiciones hechas por niños y adultos? ¿Cuentan los docentes con apoyo para probar nuevas disposiciones espaciales y lugares de enseñanza? ¿Sienten las familias, los niños y los docentes que su entorno expresa una identidad compartida?

### **Diseño centrado en el niño**

¿Se siente el entorno de aprendizaje acogedor y hogareño? ¿Incluye el entorno de aprendizaje objetos que los niños y la comunidad atesoran en su vida cotidiana? ¿El entorno físico está adaptado a escala para estar al alcance de todos los niños? ¿Hay suficientes adultos en el entorno de aprendizaje para interactuar de forma receptiva con los niños? ¿La proporción de niños por educador permite la exploración, el juego libre y el aprendizaje colaborativo de los niños? ¿El número de niños en el entorno de aprendizaje garantiza un nivel de ruido confortable? ¿Permite el tamaño del espacio de aprendizaje que los niños se muevan sin interrupciones? ¿Pueden los niños ver a través de las ventanas o son demasiado altas para ellos? ¿Incluye el entorno de aprendizaje recursos auténticos y naturales para el aprendizaje como rocas, conchas marinas, semillas y ramas? ¿Las paredes están pintadas y no están abarrotadas de ayudas visuales?

### **Cómo hacerlo**

La aplicación de algunos de los principios de este capítulo requiere estándares y reglamentos, mientras que la de otros no. Esta sección presenta ambos.

## **Estándares y reglamentos**

Los principios de seguridad general y de entornos centrados en el niño forman parte de lo que se conoce como indicadores de calidad estructural, y están relacionados con el espacio, la seguridad y las condiciones sanitarias; el número de niños por grupo; la proporción niño-adulto y el número de niños por clase, entre otros (Slot, 2018). Estos dos principios pueden aplicarse mediante el desarrollo de estándares, normas o regulaciones. Las regulaciones permiten a los países garantizar que los programas de EIT cumplen unas condiciones mínimas. Muchos países establecen estándares de calidad para las licencias, la acreditación o la certificación de los centros de EIT. Aunque el establecimiento de estándares pueda parecer fácil o sencillo, el reto consiste en garantizar que su cumplimiento sea asequible, lo que significa que el establecimiento de estándares debe ir acompañado de apoyo.

Chile es un ejemplo de ello. Se establecieron estándares, pero cuando se hicieron obligatorios, menos del 10 % de los programas pudieron cumplirlos porque no habían recibido apoyo para mejorar las condiciones. Sudáfrica es otro ejemplo: definió estándares en 2009 para los programas de EIT (DBE y UNICEF, 2009), pero no se han aplicado plenamente (Atmore, Van Niekerk y Ashley-Cooper, 2012). De forma similar, Jamaica desarrolló una estructura de gobierno —la Comisión de la Primera Infancia— para evaluar y monitorear los estándares de todos los programas de EIT; sin embargo, no proporcionó apoyo a los programas para cumplir los estándares ni evaluó la viabilidad de los estándares que estableció (UNICEF, 2020).

Aprendiendo de estos ejemplos, se proponen los siete pasos siguientes para que los países desarrollen estándares de calidad estructural de la EIT:

1. *Realizar un estudio de país para evaluar la calidad de los entornos de aprendizaje de la EIT.* Aunque puede resultar difícil obtener información sobre todos los programas de EIT de un país, es crucial contar con una muestra representativa. Este estudio debería proporcionar información sobre la situación en el terreno y servirá de base para estimar los costos de cualquier mejora.
2. *Evaluar la viabilidad de elevar los estándares.* Cada país debe evaluar si es factible mejorar las condiciones de la EIT. Por ejemplo, si un alto porcentaje de programas carece de agua corriente, es importante saber si es factible resolver ese problema o si existen otras alternativas adecuadas. Lo mismo puede decirse de la escasez de docentes o del tamaño de las aulas. A la hora de evaluar la viabilidad, es importante ser creativo para intentar encontrar diferentes soluciones. Por ejemplo, utilizar espacios exteriores para la enseñanza es una opción en un país con temperaturas suaves si las aulas son demasiado pequeñas.

3. *Establecer estándares.* Deben establecerse estándares que sean exigentes, pero al mismo tiempo alcanzables.
4. *Calcular la brecha de calidad.* Es importante calcular la brecha de calidad, es decir, la distancia entre la realidad del programa y los estándares. Esta medida puede utilizarse para determinar el nivel de apoyo necesario.
5. *Apoyar los programas para alcanzar los estándares y reducir la brecha* proporcionando recursos y asistencia técnica. Este apoyo puede incluir recursos para mejorar las instalaciones, contratar personal o proporcionar asistencia técnica.
6. *Hacer oficiales los estándares.* Para que las normas funcionen, deben ser legalmente vinculantes. El cumplimiento de las normas podría ser un requisito previo para los nuevos programas. Los programas antiguos deberían tener tiempo para realizar cambios que les permitan cumplir las nuevas normas.
7. *Desarrollar un sistema de certificación o monitoreo.* Una institución independiente es útil para evaluar y monitorear los estándares. Es importante definir con qué frecuencia deben certificarse los programas, determinar si se visitarán los programas y esbozar las posibles consecuencias de no cumplir los estándares.

### **Otras estrategias de implementación**

Los principios de organización pedagógica, flexibilidad espacial y empoderamiento y autoría pueden aplicarse mediante una o varias de las siguientes estrategias:

- *Orientaciones o directrices técnicas.* Las orientaciones proporcionan a las partes interesadas una guía sobre cómo aplicar en la práctica determinadas ideas o conceptos, normalmente a través de publicaciones que se entregan a los profesionales, a las familias o a ambos. Muchos países proporcionan orientaciones técnicas a los proveedores de EIT para que puedan cumplir los requisitos y estar en consonancia con los principios propuestos. Las directrices pueden ir acompañadas de desarrollo profesional para garantizar un mayor nivel de aplicación (Guskey, 2002). Por ejemplo, la mayoría de las directrices sobre infraestructuras son elaboradas por arquitectos o diseñadores, en consulta con expertos en EIT (Guskey, 2002). Este tipo de documento puede asesorar a los proveedores sobre cómo construir centros de EIT que respondan a las necesidades y exigencias de los niños. Un ejemplo es el documento *Rwanda Child Friendly Schools Infrastructure Standards and Guidelines* (Rwanda, Ministerio de Educación, 2009), que establece estándares para las infraestructuras y describe las buenas prácticas que deben seguir las escuelas. Otro ejemplo es la *New South*

*Wales Childcare Planning Guideline* (NSW Department of Planning and Environment, 2017) en Australia, que ofrece orientación para la planificación basada en siete principios: contexto, espacios de aprendizaje adaptables, formas construidas, seguridad, sostenibilidad, paisaje y amenidad.

- *Programas específicos.* Otra alternativa para introducir una nueva idea es desarrollar un programa específico que se aplique en los centros de EIT. Los programas pueden ser desarrollados y puestos en marcha por proveedores privados o por los gobiernos. Existen varios ejemplos de programas interesantes (públicos y privados) que promueven algunos de los principios presentados en este capítulo. Por lo general, los programas se centran en uno o dos principios y pretenden promover el aprendizaje y el desarrollo de los niños mediante la mejora del entorno de aprendizaje. La Fundación Patio Vivo de Chile es un programa que utiliza los espacios al aire libre con fines pedagógicos. La organización trabaja en colaboración con el centro o la comunidad escolar para diseñar y proporcionar espacios al aire libre que estén alineados con el currículo. Patio Vivo es un ejemplo de la aplicación de los principios de flexibilidad, formación e intención pedagógica.<sup>2</sup>
- Las escuelas forestales (en los países escandinavos, Australia, Nueva Zelanda y el Reino Unido) son modelos de cómo utilizar el espacio exterior y la naturaleza con fines pedagógicos. Ilustran los principios de flexibilidad e intención pedagógica. Las escuelas forestales son programas de EIT en los que los niños, dirigidos por educadores de EIT formados, pasan la mayor parte del día al aire libre realizando actividades de aprendizaje en el bosque o en otros entornos naturales. Estos programas suelen disponer de unas pequeñas instalaciones con servicios sanitarios y un espacio para que los niños guarden sus pertenencias y permanezcan en el interior en caso de condiciones meteorológicas extremas (Williams-Sieghfredsen, 2012).
- *Oportunidades de desarrollo profesional.* El desarrollo profesional permite a los educadores poner en práctica nuevas estrategias, reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y realizar cambios, y adaptar los entornos de aprendizaje. Cuando un país desea realizar cambios a nivel de la práctica, el desarrollo profesional es una buena estrategia. Un buen ejemplo de cómo promover los principios esbozados anteriormente, a través del desarrollo profesional, es el Programa Faros de la Fundación Transforma en Perú. A través del desarrollo profesional, la asistencia técnica y la evaluación del entorno de aprendizaje, la Fundación apoya programas para proporcionar a los niños entornos de aprendizaje que respondan a sus necesidades. Este apoyo incluye visitas semanales a las escuelas; oportunidades de formación *in situ* y a distancia para docentes, *coaches* y directores; y diálogo y apoyo continuos. La Fundación

trabaja con las familias y las comunidades para transformar los entornos de aprendizaje empezando por los materiales que las familias y las comunidades pueden proporcionar, como los materiales reciclados de las fábricas donde trabajan los padres. El programa se asegura de que las instalaciones reúnen las condiciones básicas, como servicios sanitarios adecuados, y proporcionan a los niños espacios flexibles llenos de materiales naturales donde pueden participar en múltiples experiencias de aprendizaje.<sup>3</sup>

- *Estrategias de comunicación* (seminarios, campañas). Cuando el objetivo es introducir una nueva idea en la sociedad, es importante que gane aceptación. Por ejemplo, si un país quiere aumentar el juego al aire libre, podría generar una campaña de comunicación que presente evidencias de los beneficios del juego al aire libre para el aprendizaje. Esta actividad garantizará que todas las partes interesadas —directores de centros, educadores de la primera infancia, padres, docentes y la comunidad— comprendan los cambios que los centros para la primera infancia deben realizar para lograr este objetivo. Un ejemplo de este tipo de campañas es la canadiense *Make Room for Play*, creada por la organización no gubernamental ParticipACTION. La campaña destacaba cómo el uso de pantallas reduce el tiempo de juego. Otro ejemplo es la campaña británica *Love Outdoor Play* de la organización benéfica Play England, que promovía las experiencias de los niños al aire libre, la experimentación con la naturaleza y el uso de los espacios públicos.

Hay muchas estrategias y pasos que dar para lograr la calidad. Alcanzar ese objetivo también requiere voluntad política, recursos, capacidad técnica y un personal bien formado, lo que puede variar en función de la fase en la que se encuentre cada país para lograr la calidad.

En los países que se encuentran en las primeras fases de consecución de la calidad, el sector privado, los organismos internacionales y las organizaciones no gubernamentales proporcionan entornos de aprendizaje temprano enriquecidos mediante programas, desarrollo profesional y estrategias de comunicación. Los gobiernos tienen la oportunidad de aprender de estas experiencias para fundamentar sus programas públicos. Los países que se encuentran en las primeras fases no tienen normas ni regulaciones sobre la EIT. Es posible que hayan intentado una regulación, pero que no se haya finalizado o aprobado. En algunos casos, los estándares no han tenido éxito. La atención en estos países tiende a centrarse en el acceso más que en la calidad.

Los países que se encuentran en una fase intermedia han elaborado estándares y directrices para los entornos de la EIT o comparten principios comunes en sus directrices curriculares. Sin embargo, no existen

mecanismos de evaluación, monitoreo o certificación de las normas. También es posible que el gobierno, además de los programas privados, tenga programas específicos y estrategias de desarrollo profesional o de comunicación que fomenten uno o varios de los principios expuestos en este capítulo. En estos países se está desarrollando un enfoque centrado en la calidad; no obstante, es posible que no existan estructuras de gobierno, financiación o capacidad técnica para aplicar plenamente las políticas de calidad.

Los países en fases más avanzadas cuentan con sistemas públicos de EIT que comparten una visión común de un entorno de aprendizaje temprano deseado. Cuentan con un currículo coherente, desarrollo profesional y estándares de calidad. Estos países tienen estándares para los programas de EIT con directrices técnicas claras sobre cómo alcanzarlos, así como una estructura de gobierno con mecanismos para evaluarlos, monitorearlos y certificarlos. Estos países siguen utilizando estrategias de desarrollo profesional y de comunicación para promover y fomentar algunos de los principios. Las políticas de EIT de estos países se centran en la calidad.

## Monitoreo del progreso

Los programas y los países pueden evaluar la calidad de los entornos de aprendizaje de la EIT. Esta evaluación puede realizarse a diferentes niveles, en función del objetivo y de los recursos.

Dentro de los programas de EIT, tanto los educadores como los directores pueden evaluar los entornos de aprendizaje para desarrollar planes de mejora o para evaluar la necesidad de renovar, mantener o acomodar espacios o prácticas. Quienes realicen una evaluación necesitan un instrumento de evaluación y tiempo para llevar a cabo la observación y proporcionar retroalimentación a los educadores. Es fundamental tener en cuenta los recursos para financiar las mejoras en las áreas débiles.

La administración local o central puede evaluar la calidad de los entornos de aprendizaje para monitorear el cumplimiento de los estándares. Los profesionales formados en el uso de instrumentos de evaluación deben realizar visitas sobre el terreno para llevar a cabo la observación de las aulas.

Los países y los programas pueden desarrollar sus propios instrumentos en función de sus normas u optar por utilizar instrumentos disponibles en el mercado, como los siguientes:

- *Las escalas de cualificación del entorno (Infant/Toddler Environment Rating Scale, Early Childhood Environment Rating Scale, Family Child Care Environment Rating Scale).* Estas escalas permiten realizar una evaluación

de los diferentes servicios, incluidos el cuidado de bebés, el cuidado de niños en familia y el cuidado en los centros. Las escalas de valoración del entorno evalúan tanto los espacios interiores como los exteriores, así como la disponibilidad y el uso de materiales y las interacciones. Los educadores y supervisores pueden identificar las áreas específicas que son fuertes y débiles, y comprender qué medidas deben tomarse para mejorar la calidad del entorno (Harms, Clifford y Cryer, 1998).

- *El Sistema MAFA* (descrito anteriormente en este capítulo) también ha diseñado un modelo de evaluación denominado ME.MAFA. Tiene seis dimensiones para evaluar la calidad del entorno de aprendizaje: flexible, simbólicamente significativo, pedagógicamente intencionado, inclusivo, empoderador y promotor del bienestar. Esta herramienta de evaluación fue diseñada para ser utilizada fácilmente por educadores, directores y supervisores. No requiere formación específica. También puede utilizarse para el desarrollo profesional y para proporcionar retroalimentación (Adlerstein, Manns y González, 2018).
- *Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS)*. Esta escala se centra en la planificación, la calidad arquitectónica general, los espacios de actividad interiores y las zonas de juego exteriores. Su objetivo es evaluar si es necesario desarrollar, ampliar o renovar las zonas; no evalúa componentes más subjetivos del entorno de aprendizaje (Moore y Sugiyama, 2007).

## Limitaciones nacionales para lograr la calidad

Los países pueden enfrentarse a varias limitaciones cuando intentan aplicar estos principios. Un obstáculo común es la falta de capacidad técnica. Muchos países de ingreso bajo y medio cuentan con pocos o ningún especialista en EIT o desarrollo infantil temprano en sus gobiernos centrales. El personal de EIT tampoco suele estar bien formado, lo que dificulta la puesta en práctica de los principios.

Como en cualquier otro sector, la EIT necesita especialistas. A corto plazo, los gobiernos podrían solicitar asesoramiento internacional. Sin embargo, a largo plazo es importante reforzar el personal de la EIT y apoyar a las universidades u otras instituciones en la creación de capacidades nacionales. Algunos países ofrecen subvenciones para estudiar en el extranjero a cambio de volver al país de origen a trabajar. Otros países ofrecen incentivos para que los mejores estudiantes cursen estudios universitarios.

Otro obstáculo potencial son las expectativas poco realistas dentro de las estándares elaborados por los hacedores de políticas y otras partes



interesadas. Mejorar la calidad es un proceso lento y costoso. Los países tienden a establecer estándares más estrictos de lo que pueden alcanzar y permitirse. O no evalúan la viabilidad de cumplir los estándares. Establecer objetivos intermedios factibles —proporcionar agua potable en los centros preescolares, por ejemplo— crea la oportunidad de fijar objetivos más ambiciosos más adelante. Aunque muchos países son conscientes de la importancia de contar con entornos de aprendizaje de calidad para la EIT, no disponen necesariamente de los recursos suficientes para invertir ni de la voluntad o la capacidad para dar prioridad a la EIT frente a demandas contrapuestas. En todo el mundo, muchos países invierten menos recursos en la EIT que en otros niveles educativos (UNICEF, 2019).

Por último, otro posible obstáculo es lo que se ha denominado “escolarización”, que se refiere a la tendencia a imitar los entornos de la escuela primaria en los programas de EIT. En muchos países, los programas de EIT se parecen a los de la escuela primaria, con niños de tan solo tres años sentados en filas de sillas escuchando a un educador impartir contenidos. La mayoría de los principios descritos en este capítulo no pueden llevarse a cabo en estas condiciones (Williams-Siegfredsen, 2017).

### **Puntos clave**

- **Análisis de la situación.** Se puede comprender mejor si los entornos de aprendizaje de un país responden a las necesidades de los niños pequeños realizando un análisis de la situación que utilice los cinco principios como punto de referencia. Comprender dónde se encuentra un país con respecto a la calidad es útil para el diseño de estrategias destinadas a mejorar la calidad a lo largo del tiempo.
- **Estrategias para crear entornos de EIT que promuevan el aprendizaje temprano.** La aplicación de los principios de este capítulo exige diferentes estrategias:
  - *Seguridad y diseño centrados en el niño.* La mejor forma de aplicar estos principios es mediante el desarrollo de estándares, normas o regulaciones.
  - *Organización pedagógica, flexibilidad espacial y empoderamiento y autoría.* Estos principios pueden aplicarse mediante directrices, programas, desarrollo profesional y estrategias de comunicación.
- **Fijar objetivos realistas.** Mejorar la calidad es un proceso lento y costoso que requiere establecer objetivos realistas que sean alcanzables y asequibles. Realizar un monitoreo regular y proporcionar apoyo



para el logro de los objetivos puede ayudar a crear espacios que promuevan el aprendizaje temprano.

## CONCLUSIÓN

Este capítulo se centra en los entornos de aprendizaje de la EIT como hábitats educativos en los que los niños deben encontrar una gran variedad de oportunidades, experiencias y recursos enriquecedores que les ayuden a desarrollarse como seres humanos individuales y a prosperar como parte de la sociedad. La comprensión de los entornos de aprendizaje de calidad va mucho más allá de las instalaciones construidas o la disposición física de las aulas. El capítulo aboga por lugares que interconecten aspectos sociales, culturales, temporales y físicos para que docentes y niños participen en experiencias compartidas de aprendizaje.

Los entornos de aprendizaje de la EIT de calidad tienen un núcleo pedagógico basado en un lugar específico que se apoya en procesos de transformación participativos viables. Implicar a los niños, las familias y los educadores en el proceso continuo de creación de entornos de aprendizaje es fundamental para impulsar un sentimiento de pertenencia y adoptar una responsabilidad compartida para mantener las mejoras en el aprendizaje. No existe un único trazado o material arquitectónico correcto que resulte ser el mejor en todas las circunstancias. El uso pedagógico de recursos locales auténticos y el apoyo a metodologías didácticas innovadoras hacen posibles entornos de aprendizaje de calidad. Por lo tanto, los entornos de aprendizaje que influyen positivamente en el desarrollo de los niños son el resultado de un diseño innovador del espacio, sostenido con prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje (Mahat *et al.*, 2018; Young *et al.*, 2019).

Partiendo de esta perspectiva, el establecimiento de entornos eficaces de aprendizaje de la EIT requiere la consideración de cinco principios clave a nivel de los profesionales, la gestión y la política para desarrollar diferentes mecanismos y estrategias. La aplicación de estos cinco principios requiere regulaciones, orientaciones o directrices técnicas, programas específicos, oportunidades de desarrollo profesional y estrategias de comunicación. Además, se trata de un proceso dinámico, ya que los niños, los educadores y las familias cambian con el tiempo y a medida que aumentan los conocimientos teóricos y empíricos.

La Tabla 4.1 presenta los puntos clave de este capítulo.

## Tabla 4.1 Resumen de puntos clave del Capítulo 4

### Seguridad general: condiciones mínimas de protección para el aprendizaje

- La seguridad de los niños y de los docentes debe ser lo primero; sin ella, no puede haber aprendizaje.
- Los entornos físicos de aprendizaje seguros protegen a los niños, a los docentes y a las comunidades, y cuentan con protocolos y códigos de conducta explícitos que promueven un sentimiento de cuidado dentro de la comunidad y una conciencia de seguridad entre los docentes, las familias y los alumnos.
- Hacer posible la seguridad general implica la participación activa de los niños, las familias y los docentes.

### Organización pedagógica: espacios que promueven la exploración, la interacción y la colaboración

- El entorno físico de los centros de EIT debe planificarse para motivar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje.
- Con materiales de bajo costo y disponibles localmente, las paredes, las ventanas y las zonas o rincones de juego organizados pueden convertirse en espacios de aprendizaje lúdicos y estimulantes.
- Los entornos de aprendizaje de la EIT deben organizarse de modo que todos los niños puedan acceder a materiales y experiencias de aprendizaje que promuevan la exploración, la interacción y la colaboración.

### Flexibilidad espacial: lugares adaptables para un aprendizaje flexible

- Los espacios flexibles pueden fomentar una enseñanza, un trabajo en equipo y una planificación más eficaces entre los educadores, así como la autonomía de los niños para emprender iniciativas y trabajar colectivamente en grupo.
- Los entornos multifuncionales y abiertos que se basan en las tres A (adaptable, ágil y en armonía) son más eficaces para fomentar la exploración y el aprendizaje colaborativo de los niños que las disposiciones rígidas centradas en el docente y basadas en las tres S (lo que en inglés sería estático, seguro e higiénico).

### Empoderamiento y autoría: creando oportunidades para la cocreación

- Dar a los niños, los docentes y las familias la oportunidad de personalizar y cambiar los entornos de aprendizaje fomenta el sentimiento de pertenencia y propiedad, y ofrece oportunidades para la cocreación.
- Los entornos que favorecen el empoderamiento no son espacios acabados. Al contrario, ofrecen a los niños y a los docentes oportunidades de aprendizaje continuo para repensarlos y completarlos.

### Diseño centrado en el niño: el espacio adecuado, número de niños por clase y la proporción entre niños y adultos

- Los entornos de aprendizaje de la EIT deben tener un diseño centrado en el niño que refleje sus características de desarrollo, sus prácticas sociales y culturales y sus intereses cotidianos.
- Los espacios y los recursos a escala y accesibles para los niños, así como las proporciones niño-adulto y el número de alumnos por clase que permitan interacciones personalizadas y lúdicas, fomentan el aprendizaje temprano.

*Continúa en la siguiente página*

**Tabla 4.1 (continuación)****Llevar la política a la práctica: crear el entorno de aprendizaje adecuado**

- *Análisis de la situación.* Se puede comprender mejor si los entornos de aprendizaje de un país responden a las necesidades de los niños pequeños realizando un análisis de la situación que utilice los cinco principios como punto de referencia. Comprender dónde se encuentra un país con respecto a la calidad es útil para el diseño de estrategias que mejoren la calidad con el tiempo.
- *Estrategias para crear entornos de EIT que promuevan el aprendizaje temprano.* La aplicación de los principios de este capítulo requiere diferentes estrategias:
  - *Seguridad y diseño centrado en el niño.* Estos principios se aplican mejor mediante el desarrollo de estándares, normas o reglamentos.
  - *Organización pedagógica, flexibilidad espacial y empoderamiento y autoría.* Estos principios pueden aplicarse mediante directrices, programas, desarrollo profesional y estrategias de comunicación.
- *Establecer objetivos realistas.* La mejora de la calidad es un proceso lento y costoso que requiere el establecimiento de objetivos realistas que sean alcanzables y asequibles. Llevar a cabo un monitoreo regular y proporcionar apoyo para la consecución de los objetivos puede ayudar a crear espacios que promuevan el aprendizaje temprano.

**Fuente:** tabla creada para esta publicación.

**Nota:** EIT = educación infantil temprana.

La Tabla 4.2 resume las buenas prácticas y las prácticas arriesgadas, y proporciona algunas preguntas de verificación de la aplicación para el monitoreo del proceso.

**Tabla 4.2 Resumen de buenas prácticas y prácticas arriesgadas**

Principios	Buenas prácticas y decisiones que refuerzan	Prácticas y decisiones arriesgadas que debilitan	Preguntas guía
<b>Seguridad general</b> Los hábitats no tóxicos y las prácticas saludables hacen que todos se sientan seguros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener acceso a agua limpia.</li> <li>• Disponer de sistemas de lavado de manos.</li> <li>• Implementar prácticas higiénicas.</li> <li>• Utilizar la luz natural, el flujo de aire, la jardinería y la agricultura ecológica para superar el ruido, la temperatura y la mala calidad del aire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacios de EIT sin servicios de agua potable ni instalaciones sanitarias.</li> <li>• Espacios de EIT sin corrientes de aire, luz natural y amortiguadores de ruido.</li> <li>• Entornos de EIT próximos a industrias que manejan elementos peligrosos o tóxicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existen requisitos mínimos de seguridad e higiene para los programas de EIT?</li> <li>• ¿Existen mecanismos para garantizar el cumplimiento de los requisitos mínimos de seguridad e higiene?</li> </ul>

*Continúa en la siguiente página*

**Tabla 4.2 (continuación)**

Principios	Buenas prácticas y decisiones que refuerzan	Prácticas y decisiones arriesgadas que debilitan	Preguntas guía
<b>Seguridad general</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar la concienciación sobre la seguridad teniendo, compartiendo y practicando protocolos de seguridad para emergencias.</li> <li>• Implicar a la comunidad en el mantenimiento de la seguridad mediante turnos de observación, haciendo un mapeo de la violencia y creando seguridad en los entornos.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Existe financiación pública para el mantenimiento?</li> </ul>
<b>Organización pedagógica</b> Varios centros de aprendizaje y puntos de interés construyen conocimiento e involucran a los niños en la creación de significados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar todos los espacios y objetos como impulsores del aprendizaje para fomentar una experiencia o resultado de aprendizaje específico.</li> <li>• Organizar centros y zonas de aprendizaje que todos los niños puedan comprender y a los que puedan acceder.</li> <li>• Garantizar que los centros y zonas de aprendizaje tengan tareas y experiencias claras para el trabajo individual o en grupos pequeños.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decorar paredes y espacios con imágenes estereotipadas y/o productos de marca.</li> <li>• Colocar los materiales en el perímetro de las paredes de la habitación, dejando el centro vacío.</li> <li>• Abarrotar los espacios con diferentes recursos y materiales.</li> <li>• Almacenar los materiales fuera del alcance de los niños, solo para el acceso y uso de los adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Está capacitado el personal de la EIT para preparar y organizar pedagógicamente el entorno?</li> <li>• ¿Ofrece el gobierno directrices, programas o desarrollo profesional para ayudar al personal de la EIT a implantar espacios pedagógicamente intencionados?</li> </ul>

*Continúa en la siguiente página*

**Tabla 4.2 (continuación)**

Principios	Buenas prácticas y decisiones que refuerzan	Prácticas y decisiones arriesgadas que debilitan	Preguntas guía
<p><b>Flexibilidad espacial</b></p> <p>Espacios polivalentes que responden a los intereses y necesidades emergentes de enseñanza-aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rotar y cambiar continuamente todos los materiales y recursos para mantener el asombro de los niños y suscitar nuevos intereses y proyectos.</li> <li>• Tener materiales y espacios abiertos que los docentes y los niños puedan adaptar fácilmente para diferentes propósitos.</li> <li>• Utilizar objetos y espacios sencillos como divisores para dividir todo el espacio en diferentes lugares, vías y flujos de aprendizaje.</li> <li>• Utilizar señales y puntos de interés para diseñar caminos y líneas de visión que conecten las experiencias de aprendizaje en el interior y en el exterior.</li> <li>• Animar a los docentes y a los niños a explorar y probar usos flexibles del espacio y el tiempo, por ejemplo, trasladando las rutinas de comida y cuidado personal a espacios al aire libre.</li> <li>• Hacer que los docentes planifiquen y sincronicen el uso flexible del espacio, basándose en los intereses de los niños.</li> <li>• Disfrutar de la flexibilidad espacial con los niños y las familias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abarrotar las aulas con recursos y materiales pedagógicos.</li> <li>• Castigar o menospreciar los esfuerzos de los niños y los docentes por probar la flexibilidad espacial.</li> <li>• Imponer una distribución única para las aulas y las zonas comunes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las normativas o directrices sobre infraestructuras, ¿promueven el uso flexible de los espacios?</li> <li>• ¿Cuentan los programas de EIT con espacios interiores y exteriores?</li> <li>• ¿Existe una comprensión pública y social de la importancia del uso de los espacios al aire libre?</li> <li>• ¿Está capacitado el personal de la EIT para ser flexible en el uso de los espacios y la adaptación a las necesidades de los niños?</li> </ul>

**Tabla 4.2 (continuación)**

Principios	Buenas prácticas y decisiones que refuerzan	Prácticas y decisiones arriesgadas que debilitan	Preguntas guía
<p><b>Empoderamiento y autoría</b></p> <p>Los niños y los educadores cocrean activamente lugares de aprendizaje que expresan sus conocimientos y la creación de significados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a los niños la oportunidad de personalizar los espacios del aula, reorganizando el mobiliario y los materiales en función de nuevas ideas y proyectos.</li> <li>• Incluir fotografías y creaciones de los niños que reflejen sus intereses y experiencias personales en los centros de aprendizaje y las zonas comunes para convertirlos en un asunto colectivo.</li> <li>• Hablar de habitar entornos con los niños, y deliberar con ellos mejores formas de hacerlo.</li> <li>• Compartir la responsabilidad de organizar los espacios interiores y exteriores con los niños y las familias, cocreando nuevos lugares para aprender y vivir juntos.</li> <li>• Comunicar en paredes, muebles y superficies las ideas, proyectos y experiencias que los docentes y los niños están desarrollando.</li> <li>• Escuchar las ideas, intereses y prácticas de los niños para ampliarlos en el diseño de nuevos espacios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir la distribución del aula de forma permanente.</li> <li>• Obligar a utilizar los mismos materiales, recursos y espacios para todos los niños dentro de determinadas experiencias de aprendizaje.</li> <li>• Hacer que los educadores y los directivos decidan solos cómo diseñar los espacios de aprendizaje.</li> <li>• Hacer que los niños organicen, limpien o reorganicen el entorno mediante competencias o premios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Permiten el currículo y otros instrumentos de políticas adaptarse a las ideas e intereses de los niños?</li> <li>• ¿Está el personal de la EIT formado para identificar y responder a los intereses y necesidades de los niños?</li> <li>• ¿Existe una comprensión compartida del papel central de los niños en la cocreación de su proceso de aprendizaje?</li> </ul>

*Continúa en la siguiente página*

**Tabla 4.2 (continuación)**

Principios	Buenas prácticas y decisiones que refuerzan	Prácticas y decisiones arriesgadas que debilitan	Preguntas guía
<p><b>Diseño centrado en el niño</b></p> <p>El tamaño del espacio, la proporción entre niños y adultos y los materiales a escala adaptada al niño hacen que el entorno sea acogedor, culturalmente significativo y accesible para todos ellos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar un entorno acogedor y hogareño con objetos significativos que capten la vida cotidiana de los niños.</li> <li>• Utilizar recursos naturales y objetos culturales auténticos para crear paisajes multisensoriales (sonidos, fragancias, texturas, luces y sabores).</li> <li>• Poner el material al alcance de los niños y asegurarse de que pueden alcanzar y tener acceso a los diferentes materiales y recursos de aprendizaje.</li> <li>• Renovar permanentemente los recursos disponibles en los centros de aprendizaje con objetos atesorados por los niños y la comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abarrotar los espacios y superficies con ayudas para el aprendizaje y recursos pedagógicos.</li> <li>• Utilizar materiales artificiales y estereotipados que infravaloren los objetos y prácticas culturales relevantes.</li> <li>• Prohibir a los niños que lleven a la escuela objetos personales significativos (juguetes, su manta o almohada favorita).</li> <li>• Dejar que los recursos se deterioren y pierdan el poder de motivar y asombrar a los niños.</li> <li>• Preferir los espacios perfectamente organizados por los adultos a los lugares imperfectamente organizados por los niños.</li> <li>• Almacenar los recursos didácticos en estantes altos e inalcanzables o en contenedores herméticamente cerrados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Existen requisitos mínimos (estándares) para la proporción niño-adulto y el tamaño de los grupos en los programas de EIT?</li> <li>• ¿Existen requisitos mínimos (estándares) para los espacios interiores y exteriores de los programas de EIT?</li> <li>• ¿Existen mecanismos para garantizar el cumplimiento de los requisitos de calidad estructural?</li> <li>• ¿Existe apoyo financiero para que los programas de EIT cumplan los requisitos o las normas?</li> <li>• ¿El personal de la EIT está formado para tomar decisiones de diseño centradas en el niño?</li> </ul>

**Fuente:** tabla creada para esta publicación.

**Nota:** EIT = educación infantil temprana.

## NOTAS

1. Este capítulo utiliza el acrónimo EIT para “educación infantil temprana” en lugar de AEPI (atención y en la primera infancia) o ECIT (educación y cuidado infantil temprano) porque, en coherencia con un punto de vista pedagógico de los entornos de aprendizaje, el “cuidado” está en la naturaleza ética de cualquier nivel educativo y no debe limitarse exclusivamente a los servicios para niños pequeños. Asimismo, el capítulo parte de la base de que los entornos de aprendizaje tienen un núcleo pedagógico que hace posible el derecho a la educación, mientras que los servicios de atención a la primera infancia están orientados exclusivamente a la protección y el bienestar social de los niños y las familias.
2. Para más información, consulte “Proyectos” (<http://patiovivo.cl/proyectos/>).
3. Para más información, consulte “Transforma” (<http://transforma.org.pe/transforma---que-hacemos.html>).

## REFERENCIAS

- Adlerstein, C., P. Manns y A. González (2016). *Pedagogías para habitar el jardín infantil. Construcciones desde el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje (MAFA)*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Adlerstein, C., P. Manns y A. González (2018). *Valorar El Modelamiento Del Ambiente Físico De Aprendizaje En La Educación Parvularia. Manual para la aplicación de ME.MAFA*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Adlerstein, C. y M. Pardo (2017). “Highlights and Shadows in ECEC Policy in Latin America and the Caribbean.” En *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy*, editado por L. Miller, C. Cameron, C. Dalli y N. Barbour. New Delhi: SAGE Publications.
- Adlerstein-Grimberg, C. Y. y A. Bralic-Echeverría (2021). “Heterotopic Place-Making in Learning Environments: Children Living as Creative Citizens.” *Magis* 14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.hpml>.
- Anderson-Butcher, D., H. Lawson, A. Iachini, P. Flaspohler y J. Bean (2010). “Emergent Evidence in Support of a Community Collaboration Model for School Improvement.” *Children and Schools* 32: 160–71.
- Arndt, P. A. (2012). “Design of Learning Spaces: Emotional and Cognitive Effects of Learning Environments in Relation to Child Development.” *Mind, Brain, and Education* 6 (1): 41–48.



- Atmore, E., L. J. van Niekerk y M. Ashley-Cooper (2012). "Challenges Facing the Early Childhood Development Sector in South Africa." *South African Journal of Childhood Education* 2 (1): 120–39.
- Beghetto, R. y J. Kaufman (2014). "Classroom Contexts for Creativity." *High Ability Studies* 25 (1): 53–69.
- Bernard van Leer Foundation (2019). "An Urban95 Starter Kit: Ideas for Action." La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Blatchford, P., E. Baines, C. Rubie-Davies, P. Bassett y A. Chowne (2006). "The Effect of a New Approach to Group Work on Pupil-Pupil and Teacher-Pupil Interactions." *Journal of Educational Psychology* 98 (4): 750–65. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.750>.
- Britto, P. R. (2017). *Early Moments Matter for Every Child*. Nueva York: UNICEF.
- Byers, T., M. Mahat, K. Liu, A. Knock y W. Imms (2018). *A Systematic Review of the Effects of Learning Environments on Student Learning Outcomes*. Melbourne: Universidad de Melbourne, LEARN. <http://www.ilet.com.au/publications/reports>.
- Cleveland, B. (2018). "Why Innovative Learning Environments? Stories from Three Schools That Helped Establish an Ongoing Space and Pedagogy." En *School Space and Its Occupation: Conceptualising and Evaluating Innovative Learning Environments*, editado por S. Alterator y C. Deed, 39–65. Boston: Brill Sense. [https://doi.org/10.1163/9789004379664\\_004](https://doi.org/10.1163/9789004379664_004).
- Cleveland, B., P. Soccio, R. Mountain y W. Imms (2018). "Learning Environment Design and Use: Towards Effective Learning Environments in Catholic Schools (TELE): An Evidence-Based Approach (2015–2017)". Catholic Education Melbourne.
- Cobanoglu, F. y S. Sevim (2019). "Child-Friendly Schools: An Assessment of Kindergartens." *International Journal of Educational Methodology* 5 (4): 637–50. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.4.637>.
- Cortés Loyola, C., C. Adlerstein Grimberg y Ú. Bravo Colomer (2020). "Early Childhood Teachers Making Multiliterate Learning Environments: The Emergence of a Spatial Design Thinking Process." *Thinking Skills and Creativity* 36. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100655>.
- Dahlberg, G., P. Moss y A. Pence (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Grao.
- DBE (Department of Basic Education) y UNICEF (2009). *National Early Learning and Development Standards for Children Birth to Four Years (NELDS)*. Pretoria: Department of Basic Education. <https://www.unicef.org/southafrica/media/1746/file/ZAF-national-early-learning-and-developmentstandards-for-children-birth-to-4-years-2011.pdf>.

- Dekker, R., M. Elshout-Mohr y T. Wood (2006). "How Children Regulate Their Own Collaborative Learning." *Educational Studies in Mathematics* 62: 57–79.
- Devine-Wright, P. (2009). "Rethinking NIMBYism: The Role of Place Attachment and Place Identity in Explaining Place-Protective Action." *Journal of Community and Applied Social Psychology* 19 (6): 426–41.
- Duarte, J., F. Jaureguiberry y M. Racimo (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8158/Suficiencia-equidad-y-efectividad-de-la-infraestructura-escolar-en-America-Latina-segun-el-TERCE.PDF?sequence=3>.
- Dudek, M. (2012). *Children's Spaces*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- EEF (2019). "Built Environment." Londres: Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/early-years-toolkit/built-environment>.
- Evans, G. y S. Hygge (2007). "Noise and Performance in Adults and Children." En *Noise and Its Effects*, editado por L. Luxon y D. Prasher. London: Whurr Publishers.
- Fauziati, E. (2016). "Child Friendly School: Principles and Practices." *The First International Conference on Child-Friendly Education* 95–101.
- Ferrare, J. y M. Apple (2010). "Spatializing Critical Education: Progress and Cautions." *Critical Studies in Education* 51 (2): 209–21.
- Fielding, M. (2006). "Leadership, Radical Student Engagement and the Necessity of Person-Centred Education." *International Journal of Leadership in Education* 9: 299–313.
- Gandini, L. (2005). *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. Nueva York: Teachers College Press.
- Guskey, T. (2002). "Professional Development and Teacher Change." *Teachers and Teaching* 8 (3): 381–91. doi:10.1080/135406002100000512.
- Harms, T., R. M. Clifford y D. Cryer (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale—Revised Edition (ECERS-R)*. Nueva York: Teachers College Press.
- Kennedy, M. (2010). "In Position to Learn." *American School & University* 82 (6): 20–22.
- Legendre, A. (2003). "Environmental Features Influencing Toddlers' Bioemotional Reactions in Daycare Centers." *Environment and Behavior* 35 (4): 523–49.
- Lippman, P. C. (2013). "Designing Collaborative Spaces." *Campus Technology* 26 (9): 21–26.
- Luka, I. (2014). "Design Thinking in Pedagogy." *Journal of Education, Culture, and Society* 5 (2): 63–74. <https://doi.org/10.15503/jecs20142.63.74>.
- Mahat, M., C. Bradbeer, T. Byers y W. Imms (2018). "Innovative Learning Environments and Teacher Change: Defining Key Concepts."

- Technical Report 3/2018, Universidad de Melbourne. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12508.28802>.
- Masangwi, S., A. Grimason, T. Morse, N. Ferguson y L. Kazembe (2012). "Community Knowledge Variation, Bed-Net Coverage and the Role of a District Healthcare System, and Their Implications for Malaria Control in Southern Malawi." *Southern African Journal of Epidemiology and Infection* 27 (3): 116–25.
- Mathews, E. y P. C. Lippman (2020). "The Design and Evaluation of the Physical Environment of Young Children's Learning Settings." *Early Childhood Education Journal* 48: 171–80. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00993-x>.
- Maxwell, L. (2007). "Competency in Child Care Settings." *Environment and Behavior* 39 (2): 229–45.
- McGregor, J. (2003). "Making Spaces: Teacher Workplace Topologies." *Pedagogy, Culture and Society* 11 (3): 353–77. <https://doi.org/10.1080/14681360300200179>.
- Miller, V. (2019). "Creating the Third Teacher through Participatory Learning Environment Design: Reggio Emilia Principles Support Student Wellbeing." En *School Spaces for Student Wellbeing and Learning*, editado por H. Hughes, J. Franz y J. Willis. Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-6092-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-13-6092-3_13).
- Mills, K. A. y B. Comber (2013). "Space, Place, and Power: The Spatial Turn in Literacy Research." *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture*, editado por K. Hall, T. Cremin, B. Comber y L. C. Moll, 412–23. Nueva York: John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118323342.ch30>.
- Miske, S. (2010). "Child Friendly Schools—Safe Schools." Discurso de apertura del Segundo Simposio Internacional "Children at risk and in need of protection." Ankara, Turquía, 24 de abril de 2010.
- Moore, G. (1996). "How Big Is Too Big? How Small Is Too Small? Child Care Facility Design." *Child Care Information Exchange* 110: 21–24.
- Moore, G. y T. Sugiyama (2007). "The Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS): Reliability and Validity for Assessing the Physical Environment of Early Childhood Educational Facilities." *Children, Youth and Environments* 17 (4): 24–53. <http://www.colorado.edu/journals/cye>.
- NSW Department of Planning and Environment (2017). *Childcare Planning Guideline: Delivering Quality Childcare for NSW*. Sydney: NSW Department of Planning and Environment. <https://www.planning.nsw.gov.au/-/media/Files/DPE/Guidelines/child-care-planning-guideline-2017-08.pdf>.
- Oblinger, D. G. (2007). "Space as a Change Agent." Educause. <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/learning-spaces/chapter-1-space-change-agent>.

- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. Educational Research and Innovation. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>.
- OECD (2017a). "An OECD Framework for a Module on the Physical Learning Environment." Edición revisada. París: OECD Publishing.
- OECD (2017b). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>.
- OECD (2019). *Good Practice for Good Jobs in Early Childhood Education and Care*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/64562be6-en>.
- Patil, S. R., B. F. Arnold, A. L. Salvatore, B. Briceno, S. Ganguly, J. M. Colford y P. J. Gertler (2015). "The Effect of India's Total Sanitation Campaign on Defecation Behaviors and Child Health in Rural Madhya Pradesh: A Cluster Randomized Controlled Trial." *PLOS Medicine* 11 (8). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001709>.
- Pianta, R., W. Barnett, M. Burchinal y K. Thornburg (2009). "The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned with the Evidence Base, and What We Need to Know." *Psychological Science in the Public Interest* 10 (2): 49–88. doi:10.1177/1529100610381908.
- Pilowsky, M. (2016). *Apego espacial: La lugaridad en el aprendizaje*. Santiago, Chile: Ediciones JUNJI. <https://www.junji.gob.cl/cuaderno-1-la-lugaridad-en-el-aprendizaje/>.
- Purdon, A. (2016). "Sustained Shared Thinking in an Early Childhood Setting: An Exploration of Practitioners' Perspectives." *Education 3-13* 44 (3): 269–82. <https://doi.org/10.1080/03004279.2014.907819>.
- Richardson, C. y P. Mishra (2018). "Learning Environments That Support Student Creativity: Developing the SCALE." *Thinking Skills and Creativity* 27 (March): 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.004>.
- Robson, K. y S. Mastrangelo (2018). "Children's Views of the Learning Environment: A Study Exploring the Reggio Emilia Principle of the Environment as the Third Teacher." *Journal of Childhood Studies* 42 (4): 1–16. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18100>.
- Rwanda, Ministry of Education (2009). "Child Friendly Schools Infrastructure Standards and Guidelines 2009." Ministry of Education, Kigali. [https://www.preventionweb.net/files/15377\\_rwandachild-friendlyschoolsinfrastru.pdf](https://www.preventionweb.net/files/15377_rwandachild-friendlyschoolsinfrastru.pdf).
- Sim, M., J. Bélanger, A. Stancel-Pi tak y L. Karoly (2019). "Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018 Conceptual Framework." OECD Education Working Paper 197. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/106b1c42-en>.

- Siraj-Blatchford, I. (2009). "Conceptualising Progression in the Pedagogy of Play and Sustained Shared Thinking in Early Childhood Education: A Vygotskian Perspective." Faculty of Social Sciences–Papers. University of Wollongong.
- Siraj-Blatchford, I., K. Sylva, S. Muttock, R. Gilden y D. Bell (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Informe de investigación 356. Londres: Department for Education and Skills. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR356.pdf>.
- Slot, P. (2018). "Structural Characteristics and Process Quality in Early Childhood Education and care: A Literature Review." OECD Education Working Paper 176. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>.
- UIS (2012). *A Place to Learn: Lessons from Research on Learning Environments*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UNICEF (2006). *The Child Friendly School Manual*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [http://www.unicef.org/publications/files/Child\\_Friendly\\_Schools\\_Manual\\_EN\\_040809.pdf](http://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf).
- UNICEF (2019). *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF (2020). *Access and Equity in Early Childhood Education: Evaluation of Five Countries in Latin America and the Caribbean*. Ciudad de Panamá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/lac/media/11041/file/Access-Equity-in-Early-Childhood-Education.pdf>.
- Valente, D. L., H. M. Plevinsky, J. M. Franco, E. C. Heinrichs-Graham y D. E. Lewis (2012). "Experimental Investigation of the Effects of the Acoustical Conditions in a Simulated Classroom on Speech Recognition and Learning in Children." *Journal of the Acoustical Society of America* 131 (1): 232–46.
- Wall, G. (2015). "Modern Learning Environments: Impact on Student Engagement and Achievement Outcomes." Informe de investigación del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Williams-Siegfredsen, J. (2017). *Understanding the Danish Forest School Approach: Early Years Education in Practice*, Segunda edición. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315542027>.
- Xuan, L. T. T., T. Rheinländer, L. N. Hoat, A. Dalsgaard y F. Konradsen (2013). "Teaching Handwashing with Soap for Schoolchildren in a Multi-Ethnic Population in Northern Rural Vietnam." *Global Health Action* 6 (1). <https://doi.org/10.3402/gha.v6i0.20288>.
- Young, G., D. Philpott, E. Butler, K. Maich y S. Penney (2019). "Exploring the Impact of Quality Early Child Education on Special Education: Can We Prevent Placement in Special Education?" *Exceptionality Education International* 29 (3): 6–21.



# 5

## El rol de la gestión, la dirección y el monitoreo en la producción de aprendizajes de calidad en la educación infantil temprana

### PANORAMA GENERAL

Un liderazgo y una gestión eficaces son cruciales para impartir una educación infantil temprana (EIT) de calidad. Los buenos líderes y gestores tienen un impacto positivo en el aprendizaje, la salud y el bienestar de los niños gracias a su capacidad para promover varios aspectos clave de una EIT de calidad, como el apoyo y la motivación de los docentes de EIT, el fomento de entornos de aprendizaje positivos y la promoción de alianzas sólidas con las familias. Este capítulo identifica formas de elevar la calidad de la EIT en los países de ingreso bajo y medio (PIBM) a través de:

- *Mejor liderazgo y gestión*, garantizando que los líderes reciban educación, formación y apoyo en administración, pedagogía y creación de alianzas.
- *Buenas políticas*, mejorando la contratación, la evaluación y el monitoreo al tiempo que se proporcionan estándares, reglamentos y directrices.
- *Inversión en datos y rendición de cuentas*, elevando el nivel y el rendimiento mediante el aseguramiento de la calidad.

---

Este capítulo ha sido escrito por Iram Siraj, Violeta Arancibia y Juan D. Barón, con la destacada colaboración de Catalina Lillo en la investigación.

## INTRODUCCIÓN

Una dirección y una gestión eficaces<sup>1</sup> son fundamentales para ofrecer calidad en los centros de EIT y tienen un efecto positivo en el aprendizaje, la salud y los resultados sociales de los niños, así como en su bienestar. Cada vez hay más evidencias empíricas que demuestran que el papel y las acciones de un líder afectan a los resultados de los alumnos y que, después de los docentes, es probable que la gestión de los centros de EIT sea el segundo factor determinante del aprendizaje en la escuela (Bloom *et al.*, 2015; Fryer, Levitt y List, 2015; Leithwood *et al.*, 2004; Robinson, 2007). Además, unos sistemas de gestión competentes son fundamentales para lograr la calidad. En este capítulo se revisan las evidencias sobre la contribución de los líderes escolares a la calidad de la EIT. También examina la gestión y las políticas que conducen a un aprendizaje de calidad para los niños en la EIT.

En los países de ingreso alto, los sistemas de gestión, las políticas y los procedimientos, así como los conocimientos generales en materia de gestión, están ampliamente disponibles. Este puede no ser el caso en los PIBM. Las responsabilidades de dirección pueden no estar claramente definidas y muchos países carecen de un cuadro coherente de docentes o líderes escolares formados y cualificados, y pueden depender en gran medida de acuerdos informales en los que los docentes desempeñan el papel de directores, pero sin criterios de cualificación específicos.

La mayoría de los PIBM carecen de la infraestructura “de arriba hacia abajo”, la formación en gestión, los recursos operativos y los conocimientos prácticos de administración y finanzas necesarios para gestionar unos servicios eficientes y eficaces. La evidencia anecdótica sugiere que la mayoría de los PIBM también carecen de una pedagogía de alta calidad basada en evidencia y de oportunidades de desarrollo profesional a escala del sistema. En consecuencia, la mayoría de los directores de escuelas de los PIBM no tienen ni una sólida formación pedagógica ni aptitudes de gestión, lo que da lugar a prácticas de gestión ineficaces y obstaculiza la calidad de la EIT.

Esta falta de profesionalización no es exclusiva de la EIT (para una revisión, véase Adelman y Baron, 2019). Sin embargo, establecer una dirección y una gestión eficaces en los centros de EIT es a la vez más difícil y más urgente que en el resto del sistema educativo. El reto se ve agravado por el hecho de que los servicios de la EIT tienden a ser proporcionados por una combinación de organizaciones con y sin ánimo de lucro, cada una con una motivación diferente, y por una gran cantidad de microempresas.

Estos factores han conducido a un sistema de EIT fragmentado dentro de los PIBM, con un personal fraccionado que actualmente requiere líderes de EIT más capaces, mejor formados, más altamente cualificados



y con muchos más recursos y apoyo de los que tienen en la actualidad. Unos líderes “nuevos y mejorados” podrían dar forma a una cultura más justa y a una mayor calidad de los servicios de la EIT. Estos líderes permitirían mejores prácticas de gestión y, por tanto, mejores resultados para los alumnos.

Las evidencias sobre el impacto de una dirección más eficaz en el aprendizaje de los alumnos en los centros de EIT de los PIBM son limitadas. La mayoría de estos estudios se han centrado en la educación primaria o secundaria (por ejemplo, Blimpo, Evans y Lahire, 2015; Bloom *et al.*, 2015; Leithwood *et al.*, 2004; Mbiti, 2016) o en países de ingreso alto (Muijs *et al.*, 2004; Siraj-Blatchford y Manni, 2007). Sin embargo, varios aspectos de la bibliografía sobre la dirección escolar en los PIBM son relevantes para la EIT.

En este capítulo se examinan las evidencias emergentes y se sugieren los factores determinantes y facilitadores de una dirección eficaz de la EIT en los PIBM, incluidos tres elementos clave: (1) una buena gestión y dirección, que incluya la dirección de las áreas administrativa, pedagógica y de alianzas; (2) políticas de apoyo a la gestión eficaz de la EIT que incluyan la contratación, la evaluación y la formación de los líderes escolares; y (3) el aseguramiento de la calidad en la prestación de servicios y el uso eficaz de los datos para fomentar la mejora. A continuación, este capítulo extrae implicaciones políticas y ofrece orientaciones de aplicación para mejorar la gestión de la EIT en los PIBM.

## ELEMENTOS CLAVE DE UNA GESTIÓN Y UNA DIRECCIÓN DE ALTA CALIDAD DE LA EIT

En esta sección se destacan tres áreas para una provisión eficaz de los servicios de EIT: una buena gestión y dirección a nivel escolar, políticas a nivel de sistema y sistemas explícitos de aseguramiento de la calidad basados en evidencia. Los tres no son aplicables a todos los sistemas educativos de EIT. Sin embargo, estas áreas muestran la complejidad del papel del líder y la necesidad de entornos que apoyen los servicios de calidad.

### Buena gestión y dirección a nivel escolar

Las funciones reales que desempeña un director de EIT para guiar y gestionar los centros de EIT pueden variar en función de factores contextuales, como el tipo de oferta o si el centro está adscrito a una escuela primaria, entre otros. Sin embargo, en todos los contextos, los directores

escolares desempeñan muchas actividades diferentes. El rol de director escolar es complejo. Requiere de numerosas competencias, tanto pedagógicas como administrativas, así como de las habilidades socioemocionales necesarias para desarrollar y crear alianzas con docentes, padres, alumnos, organizaciones no gubernamentales (ONG), funcionarios de la administración y otros actores del sistema educativo. Para apoyar una gestión eficaz, es necesario definir claramente los detalles del rol que se espera del director escolar y las funciones que conlleva el cargo (así como las responsabilidades de otras personas con cargos directivos en la escuela). Estas expectativas deben desarrollarse con la participación de especialistas en gestión, directores de EIT en activo y docentes, y deben ser adecuadas al contexto. Además, estas deben ser claras para los directores de EIT y otros miembros del sistema, y deben adaptarse a los diferentes contextos de la escuela (por ejemplo, EIT como parte de una escuela más grande, EIT gestionada por la comunidad, EIT proporcionada de forma privada, etc.).

### **Actividades administrativas**

Los gestores y directores dedican la mayor parte de su tiempo a tareas administrativas, más aun cuando las actividades no están estandarizadas, bien definidas o planificadas. Para ahorrar tiempo en la administración, los sistemas educativos deben definir los roles, las responsabilidades y los procesos, así como crear la capacidad para llevar a cabo esas actividades. La tecnología, los manuales de procedimientos escolares, los videos de formación y el *coaching* pueden ayudar. Las siguientes son tareas administrativas clave que los directores escolares, los equipos directivos o incluso algunos docentes de las escuelas pequeñas realizan a diario:

*Planificación para una gestión y asignación responsable y eficaz de los recursos.* La asignación de recursos establece el clima de un entorno que, a su vez, influye y afecta al aprendizaje (Sim *et al.*, 2019). No se trata solo de bolígrafos, papel, juguetes, material pedagógico y libros de texto: la gestión de los roles y responsabilidades del personal también requiere una asignación y planificación cuidadosas, al igual que la distribución de responsabilidades y salarios. La asignación equitativa de responsabilidades y salarios fomenta tanto el compromiso del personal como su adhesión a una cultura compartida con prioridades comunes. El programa del *National College for Education Leadership*, que ha ayudado a Jamaica a tener éxito en el aumento del acceso de los estudiantes a las escuelas y en la mejora de la calidad educativa, identificó que la asignación eficiente de los recursos financieros es crucial para la gestión escolar (Nannyonjo, 2017).

Llevar un registro transparente de todos los gastos es vital. El administrador general debe priorizar lo que el centro necesita gastar, después de sus gastos fijos básicos, para cumplir unos estándares eficaces. Los directores deben planificar y gestionar los recursos para cumplir los objetivos

a corto, medio y largo plazo. Deben proyectar los ingresos y los costos mediante presupuestos para garantizar la seguridad, la calidad, la equidad y la sostenibilidad. En Senegal, por ejemplo, se exigió a los directores escolares que presentaran planes presupuestarios para los materiales de enseñanza y aprendizaje, así como para la formación docente (Barrera-Osorio *et al.*, 2009). Las partes interesadas deben poder ver la organización estructural del centro, por ejemplo, su equipo directivo, el personal de apoyo, las horas trabajadas, los roles específicos —desde la dirección hasta la limpieza—, y una asignación bien organizada de los recursos educativos (por ejemplo, libros, juguetes, materiales, equipos informáticos y sistemas administrativos). La mayor partida de gastos de cada centro son los salarios del personal, que suelen financiarse en los PIBM con una mezcla de subvenciones gubernamentales, donaciones extranjeras y locales, y cuotas pagadas por los padres o cuidadores de los alumnos.

*Preparación y gestión de los presupuestos de forma sistemática.* Los directores deben tener conocimientos financieros para ser eficaces. Si los directores de la EIT carecen de conocimientos financieros, es crucial que los adquieran mediante la formación. Por ejemplo, deben comprender la diferencia entre gastos recurrentes (es decir, salarios, recursos, mantenimiento y reparaciones, gastos generales fijos) y gastos de capital (edificios, maquinaria, nuevas instalaciones), y entre un estado de flujo de caja, una cuenta de ingresos y gastos y un balance, y sentirse cómodos y competentes con los tres.

Aumentar la asignación presupuestaria sin una planificación sistemática y una reforma organizativa no conduce a la mejora de los centros escolares (Barrera-Osorio *et al.*, 2009). La falta de planificación y conocimientos financieros conduce inevitablemente a comprometer la prestación de un servicio de calidad a los niños, al personal y a los padres. Una gestión financiera eficaz es siempre flexible y capaz de responder con rapidez, dado que los directores deben manejar los cambios en el número de alumnos, el porcentaje de niños con necesidades especiales, los cambios en la fiscalidad local, el aumento de la morosidad cuando una economía local lucha contra la sequía y la inflación, las fluctuaciones estacionales cuando los padres se trasladan después de la cosecha y el impacto de los conflictos armados, por mencionar algunos. Para responder, los gestores eficaces deben desarrollar un enfoque financiero centrado en las soluciones y basado en las necesidades de los niños. Por ejemplo, una asignación presupuestaria descentralizada para que el presupuesto se ajustara a las necesidades de las escuelas mejoró la calidad de la educación en Mozambique (World Bank, 2007).

*Utilización de sistemas adecuados para registrar, gestionar y planificar las finanzas.* La forma o el sistema concreto de gestión financiera dependerá del tamaño y la complejidad del centro o la escuela de EIT y del contexto en

el que opere, por ejemplo, si se trata de una empresa estatal, privada o de una comunidad local. Los intentos de crear sistemas de “talla única” están condenados al fracaso; sin embargo, existe abundante orientación a nivel nacional y en línea. Por ejemplo, Escocia ha creado *Heads Together*, una comunidad nacional en línea para que los directores escolares compartan sus experiencias, que incluye una plataforma para intercambiar prácticas de gestión, incluso en torno a cuestiones financieras (Pont, Nusche y Moorman, 2008). El registro, la gestión y la planificación de las finanzas suelen requerir un mínimo de orientación en materia de mantenimiento de registros que responda no solo a la capacidad de los centros, sino también a la normativa sobre el mantenimiento de registros. En algunos casos, puede ser preferible un paquete de *software*, pero la sofisticación de su funcionalidad depende de los conocimientos informáticos del usuario y del presupuesto del centro de EIT, lo que puede suponer una gran barrera de entrada para muchos centros de los PIBM.

En 2019, tras más de una década de lucha contra una mala gestión financiera que había provocado deudas y bajos salarios, una pequeña escuela rural comunitaria de Chilanga (Zambia) creó tres sistemas Excel hechos a medida para ayudar a gestionar sus ingresos por cuotas, la planilla y los ingresos y gastos. Los paquetes comerciales disponibles eran demasiado caros, así que la escuela construyó el suyo propio, con ayuda de sus administradores, para satisfacer sus necesidades concretas. En seis meses, gracias a una mejor gestión financiera, la escuela consiguió liberarse de deudas y aumentar los salarios del personal en un 33 %. Es posible que una ONG u otras personas que trabajen con sistemas escolares creen sistemas de gestión financiera similares, sencillos y pertinentes, y los proporcionen gratuitamente a las microempresas de los PIBM, del mismo modo que algunas ONG proporcionan gratuitamente medidas de evaluación infantil, medicamentos, agua, etc.

La microgestión financiera continua es esencial, pero también lo son una revisión formal anual y una previsión a tres años, que podría implicar una evaluación comparativa con escuelas similares. La previsión incluye tener en cuenta (y proyectar) el número de alumnos, el tamaño de las clases o grupos, los gastos de personal y los aumentos salariales, el mantenimiento previsto, el desarrollo de capital a más largo plazo, el contexto económico local y los planes del gobierno. En Honduras, las escuelas PROHECO que tienen consejos escolares implicaron a los directores escolares y a los docentes en la supervisión del presupuesto, la contratación y el pago de los docentes, la actualización de las instalaciones escolares y el registro de la asistencia de profesores y alumnos. Este esfuerzo redujo significativamente el abandono escolar (Barrera-Osorio *et al.*, 2009). Algunos de estos planes y sistemas plurianuales en los PIBM son descendentes, es decir, exigidos a la escuela local o al centro de EIT por el gobierno o las

cadena comerciales, pero el director individual de un centro tiene que cumplir estos requisitos por sí mismo.

*Dirigir la contratación y el desarrollo del personal (cuando proceda).* Las personas son el mayor recurso de toda organización. Reclutar, invertir en personal y retener a los mejores debería ser la principal prioridad de todo centro de EIT. La contratación, la inducción, la evaluación, el apoyo, el desarrollo, la gratificación y la promoción del personal requieren sistemas claros, equitativos, sencillos y transparentes. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), por ejemplo, destaca los beneficios del desarrollo docente y de dirección para los centros (OECD, 2019, pp. 153-88). Las escuelas se consideran ahora lugares donde los docentes tienen oportunidades de desarrollo profesional continuo. Muchos países cuentan con estrategias de contratación y retención, como la reforma en la India para reclutar profesores por contrato, el programa de profesores adicionales en Kenia para permitir que las comunidades escolares contraten profesores; y el mecanismo de pago por rendimiento en Brasil (Bruns, Filmer y Patrinos, 2011). Sin embargo, las estrategias de incorporación de docentes con contrato han planteado problemas a medio plazo en muchos países porque los docentes por contrato han buscado la formalización y la regularización dentro de la función pública. En muchos países, la cuestión de la remuneración por rendimiento ha sido polémica y políticamente inviable.

Una gestión eficaz implica la utilización de políticas adecuadas para cada fase del proceso de contratación. Estas políticas pueden proceder de un gobierno regional, de una ONG o del sector privado. Pero la mayoría de los centros de EIT de los PIBM son microempresas, lo que significa que los directores escolares locales tienen que establecer ellos mismos estos sistemas de contratación. Los sistemas de gestión eficaces contienen descripciones sencillas de los sistemas de contratación, desarrollo y gestión del personal que son pertinentes y aplicables a cualquier país de ingreso bajo o medio. Un sistema eficaz incluye políticas y procedimientos que promueven la igualdad, las responsabilidades del personal, la contratación, la salud y el bienestar, la remuneración, el período de prueba, las vacaciones anuales, los permisos por enfermedad, los permisos por maternidad y paternidad, la gestión del desempeño, la conducta del personal, las quejas, la disciplina y el despido. Todas las políticas deben ajustarse a las necesidades gubernamentales, legales y locales. En el programa Carrera Magisterial de México, por ejemplo, los salarios de los docentes están vinculados a los resultados de su evaluación anual, que consiste en la evaluación de los compañeros, la evaluación del director y el rendimiento de los alumnos (McEwan y Santibáñez, 2005).

*Comunicación abierta y coherente con las autoridades competentes.* Una gestión eficaz también implica líneas claras de rendición de cuentas. Por supuesto, la rendición de cuentas más importante es sobre el aprendizaje y

el bienestar de los niños, el personal y las familias. Pero los directores de EIT son también la interfaz entre este contexto local y las estructuras más amplias que apoyan a la escuela o al centro de EIT. En muchos países de la OCDE, la principal responsabilidad de la dirección escolar ha pasado de la gestión de los insumos a la mejora de los resultados de los docentes y los niños; de ahí la necesidad de adaptar los requisitos nacionales a las necesidades locales para construir criterios a nivel escolar (Pont, Nusche y Moorman, 2008).

### **Liderazgo pedagógico**

En los países en desarrollo ha ido cobrando fuerza un nuevo paradigma: la importancia del rol pedagógico del director escolar o del equipo directivo en el apoyo a los docentes (Bambrick-Santoyo, 2012). La mayoría de los países en desarrollo confían en los directores escolares exclusivamente para la administración, dejando el apoyo pedagógico para los docentes en manos de actores externos. Incluso cuando las escuelas cuentan con buenos recursos, el liderazgo pedagógico de un director escolar es crucial para dar coherencia a las actividades escolares, proporcionar un apoyo continuo a los docentes y dar prioridad a la EIT. El liderazgo pedagógico significa situar el apoyo a los docentes al centro de la gestión de la escuela, no solo suministrando insumos y material sino también proporcionando retroalimentación, organizando a los equipos directivos y a los docentes para identificar mejor a los alumnos con deficiencias y proporcionando recursos a los alumnos que más los necesitan.

*Poner el aprendizaje en el centro del liderazgo.* El aprendizaje debe ser el resultado principal de todas las actividades de la escuela, en particular para los alumnos de EIT que están desarrollando habilidades fundacionales que determinarán sus futuras trayectorias educativas. Dar prioridad al interés superior del niño impulsaría la transformación de los servicios de la EIT en los PIBM. Por lo tanto, es importante desarrollar prácticas centradas en el niño que la dirección debería fomentar, apoyar y sostener (véanse los capítulos 2 y 4). Es crucial comprender la naturaleza polifacética de la calidad, y el aprendizaje y el bienestar de los niños pequeños deben ser el centro de la agenda del centro de EIT (Sim *et al.*, 2019). Entre los aspectos importantes se incluyen, por ejemplo, los siguientes (Sim *et al.*, 2019, p. 11):

- Interacción entre el personal y los niños, incluida la calidad de las relaciones entre el personal y los niños; y el monitoreo y la evaluación del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños.
- Características del centro, incluidas las características de calidad estructural, el liderazgo pedagógico y administrativo, el clima y las relaciones con las partes interesadas.

- Características del director y del personal, incluidos los antecedentes y la preparación inicial, el desarrollo profesional, el bienestar y las creencias profesionales sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños, y la autoeficacia.

*Adaptar adecuadamente el currículo.* Un director de EIT eficaz también entiende tanto la pedagogía como la forma en que esta afecta a la gestión y la adaptación del currículo para que se ajuste a su finalidad. Según Everard, Morris y Wilson (2004), los directores escolares deben conocer bien la reforma de los currículos nacionales y saber cómo adaptar el currículo nacional, o un currículo elegido, a las necesidades de los niños. Los PIBM se enfrentan a retos adicionales, como las aulas multiedad, dado que algunos niños entran en la escuela como no lectores mayores y sin experiencia escolar, son retenidos debido a necesidades particulares o reingresan a una edad más avanzada cuando cambian las finanzas o las prioridades de la familia.

Un director eficaz implica a todo el personal en el desarrollo y la impartición del currículo, y proporciona a todo el personal herramientas para una planificación, evaluación y registro adecuados de la progresión del aprendizaje en los sistemas (para informar dentro de la escuela y a los padres). Es importante crear un sentimiento de propiedad y proporcionar apoyo a quienes imparten el currículo. En una encuesta realizada a 1,850 directores escolares, Barber, Whelan y Clark (2010) constatan que el *coaching* de los docentes y la mejora del currículo se consideraron las competencias más importantes de los directores escolares de alto rendimiento.

Los buenos directores de EIT conocen el contexto y vinculan el currículo a la vida cotidiana de los niños en su comunidad y contextos locales. Sin esta relevancia, todas las escuelas y centros de EIT corren el riesgo de sufrir un alto nivel de abandono temprano en la trayectoria de aprendizaje del niño, especialmente en los PIBM si los padres y los niños no ven el sentido de invertir sus limitados recursos y tiempo en la educación temprana.

*Utilizar sistemas adecuados de evaluación infantil de forma precisa y metódica.* Un director de EIT eficaz utiliza sistemas apropiados de evaluación de los niños de forma precisa y metódica. Los directores conocen todas las normas locales para informar sobre el aprendizaje y el progreso del niño. Los directores también deben ayudar a los docentes a utilizar sus propias evaluaciones sobre cómo progresa un niño en todos los dominios clave del desarrollo y a registrar su evolución de forma coherente y metódica. En la India, se formó a los docentes en el uso de las libretas de calificaciones para registrar el rendimiento en lectura de los niños y orientar así su práctica docente (Banerjee *et al.*, 2010). Aparte de una medición precisa, el registro y la elaboración de informes también permiten una evaluación más formativa que, a su vez, ayuda a la planificación y la progresión de los



niños como individuos o en pequeños grupos. El docente también puede crear los entornos óptimos para el aprendizaje y los espacios para el juego, las actividades dirigidas por el profesor en pequeños grupos y las sesiones con grupos más grandes.

*Fijar la dirección, el ritmo, la cultura y la estrategia.* Las escuelas de alto rendimiento demuestran la fuerza y el valor de desarrollar una estrategia a largo plazo que se alinee estrechamente con su misión y su visión (Bloom *et al.*, 2015). Independientemente de si el director escolar es consciente de sí mismo y posee una filosofía y una visión educativas claras y sistemáticas, el director debe disponer de estrategias y prácticas para influir en los demás a fin de hacer realidad la visión (York-Barr y Duke, 2004). Para los PIBM con reservas de directores y docentes, esto significa establecer una estrategia para profesionalizar a esos directores escolares y docentes (OECD, 2019). La mejor forma de abordar este objetivo es proporcionando una estrategia de desarrollo profesional continua y especializada para los directores escolares de EIT y primaria que atienden a niños de tres a seis años.

*Establecer y facilitar transiciones fluidas para los niños.* El Centro Nacional de Participación de los Padres, la Familia y la Comunidad de Estados Unidos sugiere tres transiciones para la atención en la EIT: del hogar a una guardería o centro preescolar, dentro de los programas de EIT, y de las clases del jardín de infancia a la escuela primaria. Estas transiciones presentan tanto oportunidades como retos para el niño, la familia y el proveedor de educación.

Una dirección eficaz en la escuela y en el gobierno incluye el desarrollo de las habilidades necesarias para evaluar las prácticas de transición actuales, para comprender lo que ha sido eficaz y lo que hay que cambiar, para asociarse con las familias a través de las transiciones y para pedir a las familias y a los niños mayores que compartan sus experiencias sobre las transiciones. Una transición con éxito implica: (1) orientar y tranquilizar a los niños y a las familias sobre el entorno, las actividades, las expectativas de aprendizaje y las rutinas del centro de EIT; (2) planificar las transiciones para que sean oportunas y predecibles, y se produzcan según las necesidades y el ritmo de cada niño; y (3) preparar a las familias para que ayuden a satisfacer las necesidades de sus hijos al trasladarse al nuevo entorno e invitar a los padres a quedarse en el nuevo entorno. Las transiciones tienen más éxito cuando las familias participan en la planificación y la toma de decisiones, y cuando existen sistemas para compartir información sobre los puntos fuertes y los retos de sus hijos con respecto al centro de EIT o la escuela. Los sistemas de comunicación recíproca y bidireccional son vitales en todos los aspectos de la EIT.

*Desarrollar e integrar tanto un “panorama general” como una comprensión contextual local.* Los directores escolares más eficaces son aquellos que



comprenden y abordan sus retos con una perspectiva que abarca todo el sistema (Talan, Bloom y Kelton, 2014) y que, además, se comunican eficazmente hacia el exterior y hacia el interior. Esto implica comunicarse bien con el gobierno local, con los miembros de la comunidad y otras partes interesadas, y con el personal, las familias y los propios niños (Siraj-Blatchford y Manni, 2007).

Una buena dirección local de la EIT implica desarrollar una apreciación de la visión de conjunto y del contexto completo del entorno, a través de la comprensión de las relaciones e interacciones de cada parte en la prestación del “servicio completo”. Esta comprensión global es una característica esencial y distintiva del liderazgo, y es la habilidad de liderazgo particular que permite a los directores locales identificar con precisión los cambios que deben realizar para mejorar (Siraj-Blatchford y Sum, 2013).

Una dirección eficaz integra la comprensión del panorama general y la comunicación multidireccional para crear la base de pensamiento sólida necesaria para una estructura de gestión del conocimiento que facilite el flujo de información y la captura de los datos apropiados. Estos, a su vez, crean la base de evidencias para mejorar la toma de decisiones y la rendición de cuentas.

*Proporcionar una supervisión reflexiva y un desarrollo continuo del personal.* Los directores de la EIT que proporcionan a su personal orientación, monitoreo y supervisión reflexiva constantes son una característica distintiva de los servicios de la EIT de alto rendimiento (Siraj-Blatchford y Manni, 2007). Howes, James y Ritchie (2003) también constataron que la supervisión reflexiva predijo el impacto de los programas de formación de docentes de preescolar afroamericanos y latinos en el aprendizaje de los niños. Barber, Whelan y Clark (2010) demuestran que los directores escolares logran más éxito cuando apoyan el desarrollo del personal, y Robinson (2007) constata que la defensa y la participación de un director escolar en el aprendizaje y el desarrollo de los docentes tuvo un impacto significativo en el aprendizaje de los alumnos.

## **Alianzas**

Las alianzas son cruciales para los centros de EIT. Proporcionan apoyo, tanto financiero como en especie; defienden la importancia de la EIT; ayudan a movilizar a otras partes del sistema educativo para que actúen en la escuela; garantizan que las familias trabajen con las escuelas para ayudar a apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños; y proporcionan una fuente externa de rendición de cuentas.

*Construir una alianza sólida entre la EIT y las familias.* Las investigaciones demuestran que las expectativas familiares y la implicación de los padres tienen un gran impacto en el aprendizaje de los niños (Leithwood, Sun y Schumacker, 2019). Otros estudios indican que los programas de

intervención parental pueden promover tanto la interacción entre padres e hijos como la participación de los padres en las actividades de lectura y juego de los niños (Engle *et al.*, 2011).

En la India, Banerjee y otros (2010) constatan que el aprendizaje de los alumnos mejoró cuando los directores escolares utilizaron las libretas de calificaciones para mantener a los padres al corriente de la información escolar, y cuando pusieron en marcha un programa de formación para promover la participación de los padres en el aprendizaje de los niños. Del mismo modo, en Jamaica, los padres se implicaron en el proceso de aprendizaje de sus hijos mediante la lectura de la información contenida en su Pasaporte de Salud y Desarrollo Infantil (Word Bank, 2015).

Los directores de EIT pueden aprender a promover el compromiso familiar mediante el contacto continuo, el intercambio de información sobre el desarrollo de los niños, las visitas a domicilio y la ayuda a los padres para reforzar el entorno de aprendizaje temprano en casa (Melhuish *et al.*, 2008). La sección anterior sobre las transiciones también es relevante para la colaboración familiar, al igual que la sección posterior sobre los comités escolares.

### **Puntos clave**

Los directores de EIT tienen responsabilidades complejas y variadas, que requieren competencias muy diversas en las siguientes áreas:

- *Administración.* La capacidad de planificar y gestionar eficazmente la asignación de recursos es crucial para una dirección y gestión de calidad de la EIT, ya que la mayor parte del tiempo de un director escolar se dedica a estas tareas.
- *Liderazgo pedagógico.* Los buenos directores sitúan el aprendizaje al centro del liderazgo y ayudan a los docentes a adaptar el currículo, a utilizar la evaluación de forma adecuada y a apoyar las transiciones de los niños. Los buenos directores también comprenden los retos de todo el sistema y el contexto local, y los equilibran; también apoyan el desarrollo del personal.
- *Alianzas.* Desarrollar y fomentar alianzas positivas entre la escuela y la familia es un rol clave de los directores escolares.

### **Gestión de la EIT a nivel del sistema**

Muchos sistemas educativos de los países en desarrollo carecen de definiciones claras sobre cómo deben gestionarse las escuelas y, en particular, los centros de EIT o las escuelas con aulas de EIT. No existen orientaciones

sobre quién hace qué, cómo y en qué condiciones. Esta situación crea retos para el monitoreo, el apoyo y, en última instancia, la garantía de una prestación de servicios de calidad y de mejoras en las habilidades fundamentales de los niños. No suele haber políticas sobre regulaciones para los centros de EIT que incluyan los aprendizajes, ni resultados para la gestión, ni mecanismos de aseguramiento de la calidad, ni una organización de la gestión que ayude a los docentes a utilizar mejor los recursos y a implicar a los alumnos y a los padres. Estas políticas son necesarias para garantizar la expansión coherente del sistema, facilitar la rendición de cuentas, aplicar la medición y el control de la calidad, orientar los recursos de forma más eficaz y garantizar que los niños estén seguros y aprendan en las aulas de EIT. Además, cuando estos elementos existen, no necesariamente se tiene en cuenta el contexto. Por ejemplo, los requisitos para las escuelas urbanas son los mismos que para las rurales, que suelen disponer de menos recursos. Cuando se promulgan las políticas, no hay suficiente formación ni comunicación estratégica para asegurarse de que las partes interesadas entienden sus roles y responsabilidades.

### ***Políticas de apoyo a la gestión de la EIT a nivel de sistema***

*Mejorar la selección y evaluación de los directores de la EIT.* Las autoridades educativas de los PIBM suelen seleccionar a los docentes con más experiencia laboral y mejor rendimiento docente en los centros para que ejerzan como directores escolares (Adelman y Baron, 2019). Sin embargo, sin una formación especializada, unos excelentes docentes pueden no llegar a ser buenos directores o gestores eficientes. Por el contrario, a la hora de seleccionar directores de EIT, la formación, las habilidades y las cualificaciones formales deben combinarse con una evaluación formativa.

Los estudios indican que las cualificaciones educativas de los directores de EIT pueden predecir la eficacia de su liderazgo. Por ejemplo, Perlman y otros (2019) exploraron la asociación entre las características de los directores y la práctica de la supervisión en 80 centros de EIT y descubrieron que los años de experiencia laboral y el nivel educativo de los directores predecían su involucramiento en las reuniones de supervisión con los docentes. En Inglaterra, la Cualificación Profesional Nacional para la Dirección aumentó el rendimiento de los directores cuando hizo obligatorias las cualificaciones formales para los directores escolares (Barber, Whelan y Clark, 2010).

Además, las competencias comunes compartidas por los directores eficaces en los estudios existentes actúan como indicadores a la hora de seleccionar a los directores escolares. Estas competencias incluyen conocimientos y experiencia en pedagogía y gestión, habilidades interpersonales para trabajar con los miembros de la comunidad, identidad personal (es decir, autorreflexión y autoconciencia) y capacidad para colaborar con el

personal y motivarlo (New Venture Fund, 2018). En los PIBM con tradición jerárquica o de gestión por instrucciones, es necesario establecer programas de formación para apoyar a los directores a la hora de asumir riesgos y confiar en el personal.

Dado que las altas tasas de rotación de directores escolares tienen un efecto negativo en el rendimiento escolar (Barber, Whelan y Clark, 2010; Bartanen, Grissom y Rogers, 2019), los directores potenciales podrían unirse a un programa de predesignación para evaluar su capacidad de liderazgo y su compromiso antes de asumir un cargo formal. Bloom y otros (2016) desarrollaron la Encuesta Mundial de Gestión y la Encuesta de Prácticas de Gestión y Organización (MOPS, por sus siglas en inglés) para medir las capacidades de los directores a través de entrevistas. La Encuesta Mundial de Gestión incluye preguntas abiertas para medir las formas de monitoreo y evaluación de los directores. En cambio, la MOPS incluye preguntas cerradas sobre, por ejemplo, la frecuencia del monitoreo. Lemos y Scur (2016) han adaptado y verificado la MOPS en Colombia, la India y México.

A menudo, los PIBM no disponen de sistemas rigurosos de selección de directores para sus escuelas. A veces, esto significa que se selecciona a un docente con experiencia en el aula, sin asegurarse de que posee las competencias necesarias en materia dirección administrativa y liderazgo pedagógico.

La experiencia internacional demuestra que tienden a aplicarse dos conjuntos de criterios a la hora de seleccionar a los directores de EIT: las credenciales académicas y los antecedentes profesionales que permiten una selección adecuada del personal. Las credenciales académicas se refieren al título profesional del candidato, que da preferencia al título de docente. Los antecedentes profesionales se refieren a la experiencia docente. Sin embargo, en algunos PIBM, los directores de EIT puede que no cuenten siquiera con un título de profesor y, en algunos casos, carecer también de experiencia docente. En esos casos, los directores suelen ser elegidos personalmente por la autoridad política en el poder.

A nivel internacional, muchos directores son seleccionados entre los altos cargos de otros sectores sin experiencia docente directa y con escasos conocimientos sobre cómo supervisar a los docentes (New Venture Fund, 2018), especialmente en las grandes cadenas de EIT con ánimo de lucro. A estos directores puede resultarles difícil manejar con sensatez y eficacia las responsabilidades docentes, de currículo y de gestión. En su lugar, una forma más distribuida de dirección puede empoderar a los docentes cualificados existentes para que compartan responsabilidades y fomenten la mejora de la EIT.

Snell y Swanson (2000) identifican un marco para ayudar a los directores escolares a desarrollar una dirección distribuida. Contiene cinco

dimensiones: (1) empoderar a los docentes cualificados para promover su capacidad de acción y su voluntad de asumir retos; (2) desarrollar la profesionalidad de los docentes y profundizar en su comprensión de la pedagogía y de las capacidades de los niños; (3) fomentar la reflexión para promover la capacidad de acción y la responsabilidad personal de los docentes; (4) abogar por la colaboración en lugar de la competencia; y (5) exigir la creación y la planificación para promover la flexibilidad de los docentes en la enseñanza. Estas dimensiones son especialmente importantes para los directores y gestores que unipersonalmente desean desarrollar a sus docentes y llevar a cabo una planificación exitosa para su centro, y también para el sistema más amplio de la EIT en los PIBM.

Los docentes-directores informales también pueden influir en el desarrollo profesional basado en la escuela e influir en sus compañeros para mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los niños (Poekert, Alexandrou y Shannon, 2016). Según la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (una encuesta mundial a gran escala para investigar a los docentes y el entorno de aprendizaje en las escuelas), un liderazgo firmemente distribuido puede fomentar una cultura de responsabilidades compartidas y relaciones positivas entre docentes y alumnos (OECD, 2016).

*Desarrollar la gestión escolar descentralizada en sistemas de EIT fragmentados.* Los directores eficaces son influyentes no solo desde el punto de vista administrativo, sino también pedagógico (Adelman y Baron, 2019). En lugar de controlar a través de la burocracia, empoderan proporcionando claridad: mantienen la dirección y el ritmo de la organización, cultivan el compromiso del personal y de los padres, fomentan (y esperan) un servicio de alta calidad y desarrollan un entorno de trabajo positivo a través de un sentido de propósito común, misión compartida y deseo colectivo de desarrollo y cambio.

En una revisión de 134 estudios, Robinson (2007) identifica cinco tipos de prácticas de gestión escolar descentralizada (GED) que tienen un impacto significativo en el aprendizaje de los niños: el establecimiento de objetivos, la formación de los docentes, un entorno colaborativo, la evaluación de la enseñanza, y el currículo y la dotación estratégica de recursos.

Por supuesto, a nivel de los centros de EIT de los PIBM, los directores de EIT del sector gubernamental y de las grandes cadenas privadas y ONG suelen tener un poder de decisión limitado. Sin embargo, aún pueden tener cierta autonomía sobre la aplicación y la adaptación del currículo a sus necesidades locales (OECD, 2009). Por ejemplo, Yang (2019) constata que incluso los directores de centros preescolares chinos más regulados pudieron iniciar la innovación de los currículos mediante una planificación y una experimentación cuidadosas.

En algunos PIBM se han iniciado reformas de GED para mejorar la eficacia de la financiación y de todo el servicio educativo (Blimpo, Evans y Lahire, 2015). En Zambia, por ejemplo, después de que muchas pequeñas escuelas comunitarias se endeudaran en las difíciles condiciones económicas nacionales, el Departamento de Educación empezó a proporcionar formación en el servicio sobre gestión empresarial y financiera a todos los directores de escuela. Algunos PIBM han creado comités escolares locales para implicar a los directores escolares y a los padres en el control de la administración escolar mediante una mayor profesionalidad y colaboración entre la escuela y la comunidad (Barrera-Osorio *et al.*, 2009). Y en otros PIBM, diferentes partes interesadas locales han empezado a colaborar para monitorear el rendimiento escolar, recaudar fondos y examinar las finanzas, y contratar y formar a los docentes (Barrera-Osorio *et al.*, 2009).

Maeshall y Bunly (2017) evalúan los efectos del tratamiento del Proyecto de Ampliación del Apoyo al Sector Educativo (una modalidad de reforma de GED en Camboya) en 238 escuelas primarias rurales. Constatan que la concesión de pequeñas subvenciones para la GED a las escuelas estaba vinculada a un mejor rendimiento escolar y a niveles más altos de logros académicos de los alumnos.

En Kenia, la intervención de la GED empoderó a los comités escolares para monitorear y evaluar la asistencia y el rendimiento de los docentes (Duflo, Dupas y Kremer, 2011). En otros PIBM, se ha empoderado a la dirección de las escuelas para contratar y despedir a los docentes y vincular los salarios de los profesores a su rendimiento, y han mejorado la calidad de la enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los alumnos (Bruns, Filmer y Patrinos, 2011).

En los PIBM en los que los directores únicos de pequeños centros de EIT tienen un poder de decisión muy limitado, la GED podría aplicarse allí donde sea necesario y la información local puede empoderar a la comunidad local y descentralizar la toma de decisiones (Blimpo, Evans y Lahire, 2015).

### **Formación y apoyo para la gestión**

La gestión y la dirección eficaces implican diferentes conjuntos de competencias. La “bifuncionalidad” generalizada de estos dos roles en los PIBM exige una formación inicial y una formación continua en servicio en materia de dirección que apoye el desarrollo de ambos conjuntos de habilidades, así como una mejora de la contratación y la evaluación de los directores de la EIT.

*Diseñar e impartir una formación inicial y en servicio eficaz para los directores de la EIT.* Una formación práctica continua es esencial para desarrollar las competencias básicas de los directores de EIT. Una formación pertinente y bien diseñada es especialmente importante en los PIBM, dado el doble rol

de director y gestor que desempeñan los líderes de EIT en los pequeños centros de EIT. Para ser eficaz, la formación debe producirse tanto antes del nombramiento como a lo largo del servicio.

En la mayoría de los PIBM no existe formación inicial para los directores escolares. Las posibilidades de desarrollo y especialización en dirección y gestión son muy escasas o no existen. La dirección solo ha cobrado relevancia en los últimos años; en los PIBM, algunos directores tienen uno o dos años de formación docente y, en algunos países, solo cuentan con estudios secundarios. Por ejemplo, en Chile no existía formación sobre dirección centrada en la EIT hasta hace poco, donde los docentes que optaron por formarse en esta área ahora realizan cursos de dirección o cursos de postgrado para profesores y directores de sistemas escolares.

Para mejorar el aprendizaje de los niños, todos los directores de EIT deben asumir la responsabilidad del desarrollo del personal, lo que incluye la supervisión y la evaluación del rendimiento de los docentes, la mentoría y la planificación del desarrollo profesional de los docentes y el fomento de una cultura de trabajo reflexiva y colaborativa (OECD, 2015), además de ocuparse de su propio desarrollo y aprendizaje continuos.

Los directores de EIT pueden desempeñar un rol clave para garantizar que los docentes se sientan apoyados y tengan una formación pedagógica eficaz (véase el Capítulo 3). En una revisión sistemática de la investigación de los PIBM, Evans y Popova (2016) constatan que la formación pedagógica de los docentes hizo que su enseñanza fuera más pertinente para las necesidades de desarrollo de los niños y mejoró su aprendizaje. Cuando el personal empieza a ver que su aprendizaje profesional conduce directamente a mejores resultados para los niños, empieza a comprender que el aprendizaje profesional hace que su trabajo sea más satisfactorio y tenga un propósito. Esto puede conducir, a su vez, a que el personal se sienta más apoyado, a que aumente la asistencia y la retención del personal y, en consecuencia, a que se reduzcan los costos de contratación.

Siraj-Blatchford y Manni (2007) analizan los datos sobre dirección del estudio longitudinal *Effective Provision of Preschool Education* (Sylva et al., 2004), en el que se examinan 12 centros de EIT identificados por su valor añadido para los resultados cognitivos y sociales de los niños. Identificaron una serie de “categorías de prácticas de dirección eficaces”, que resultan valiosas a la hora de formar a directores eficaces de EIT en los PIBM. Entre ellas se incluyen la identificación y articulación de una visión colectiva, la construcción de propósitos comunes, la comunicación eficaz, el fomento de la reflexión, el apoyo al desarrollo profesional, el monitoreo y la evaluación de la práctica, la construcción de una cultura del aprendizaje, el fomento y la facilitación de las asociaciones entre padres y comunidad, una sólida comprensión del contexto escolar (un buen conocimiento de las necesidades de la comunidad local, las familias y los niños) y la concentración en



la educación (es decir, una mezcla de un currículo sólido y un aprendizaje experimental y guiado junto con el juego).

Las evidencias de la investigación sugieren que una formación inicial y en servicio eficaz debe incluir ayudar a los directores de la EIT a entender cómo motivar al personal; crear el tiempo y el espacio para conversaciones profesionales que contribuyan a la excelencia en la práctica de la enseñanza en interiores y exteriores; garantizar que todas las decisiones se basan en evidencias y datos empíricos, incluidos sus propios datos que abarcan las voces del personal, los padres y los niños; mantener un enfoque riguroso e igualitario sobre la equidad y la excelencia; y construir una comunidad y una cultura de aprendizaje y eficacia colectiva que priorice siempre el interés superior del niño.

En algunos PIBM ya se ha adoptado cierta formación básica para directores escolares y gestores, por ejemplo, en Colombia, México y Zambia (Adelman y Baron, 2019). Mutale y otros (2017) informan que, en Zambia, la confianza y las capacidades de gestión de los participantes mejoran tras participar en un programa de formación en dirección y gestión. En la sección “Enfoque”, al final de este capítulo, se ofrecen algunas lecciones aprendidas de 12 países sobre el estado de las políticas que apoyan la gestión de la EIT.

### ***Puntos clave***

- A la hora de seleccionar a los directores de la EIT, la formación, las competencias y las cualificaciones formales deben combinarse con una evaluación formativa. La formación práctica continua es esencial para desarrollar las competencias básicas de los directores de la EIT.
- Para mejorar el aprendizaje de los niños, todos los directores de la EIT deben responsabilizarse del desarrollo del personal, por ejemplo, supervisando y evaluando el rendimiento de los docentes, ofreciendo mentoría, planificando el desarrollo profesional de los docentes y fomentando una cultura de trabajo reflexiva y colaborativa (OECD, 2015), además de ocuparse de su propio desarrollo y aprendizaje continuos.
- La gestión escolar descentralizada puede ser un enfoque eficaz para empoderar a los directores y a las comunidades escolares.

### **Sistemas de aseguramiento de la calidad para mejorar la prestación de servicios de la EIT**

El monitoreo y la rendición de cuentas son esenciales para una dirección eficaz. El monitoreo proporciona información importante sobre el funcionamiento de la escuela, el rendimiento de los docentes y el aprendizaje de



los niños. El monitoreo y la rendición de cuentas también informan sobre la propia actuación de los directores.

Según Miller y Smith (2011), un sistema eficaz de rendición de cuentas incluye estándares, sistemas de evaluación y mecanismos de cumplimiento. La UNESCO (2017) ha construido un marco de responsabilidad escolar para implicar a los gobiernos, las escuelas, los docentes, los padres, los estudiantes y las organizaciones internacionales en la provisión de una educación de mayor calidad. También se están desarrollando sistemas de aseguramiento de la calidad para la educación preterciaria en países como Haití y Pakistán.

Establecer un sistema de calidad eficaz y eficiente, que incluya el monitoreo y la rendición de cuentas, requiere que cada parte del sistema educativo colabore en la mejora de la EIT a todos los niveles, dado que el apoyo y la rendición de cuentas nunca recaen en una sola parte interesada (Siraj-Blatchford y Sum, 2013).

En esta sección se sugieren cuatro medidas de monitoreo y rendición de cuentas para una mejor gestión de las escuelas: (1) fijar estándares exhaustivos y adaptados al contexto local; (2) establecer un sistema de evaluación y rendición de cuentas; (3) utilizar los datos de forma eficaz para promover mecanismos de cumplimiento y orientar el apoyo; y (4) empoderar y evaluar a los comités escolares. En conjunto, estas medidas constituyen un sistema de aseguramiento de la calidad que pueden aplicar los organismos que pretendan mejorar los servicios de la EIT.

### ***Desarrollar estándares exhaustivos y adaptados al contexto local***

Los estándares formales pueden promover la inspección interna y externa del funcionamiento de las escuelas, pero es importante considerar cuidadosamente cómo los incentivos pueden cambiar el comportamiento y la gama de posibles consecuencias imprevistas que podrían derivarse, y estar preparados para mejorar y ajustar las reformas para corregir los primeros pasos en falso. Por ejemplo, en la RAE de Hong Kong, China, se estableció en 2007 el Marco de Aseguramiento de la Calidad (MAC) para monitorear la calidad de los programas de EIT y promover la mejora de los centros preescolares. Como parte de este esfuerzo, solo los jardines de infancia sin ánimo de lucro que cumplían los requisitos del MAC podían acceder a las subvenciones del gobierno (Yang, Wang y Li, 2017). Para cumplir los requisitos, el director-gestor local de EIT debe guiar al personal del centro a través de una autoevaluación interna y de una revisión externa de la calidad realizada por la Oficina de Educación (Yang, Wang y Li, 2017).

Miller y Smith (2011) identifican tres tipos de estándares de rendición de cuentas que se han establecido en algunos PIBM: (1) estándares basados en los datos sobre el tamaño de las clases, las cualificaciones de los

docentes y el equipamiento escolar; (2) estándares basados en procesos, vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje; y (3) estándares basados en los resultados, para examinar y evaluar el aprendizaje de los niños (Miller y Smith, 2011).

Un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) examina los estándares de 71 sistemas escolares y constata que, en general, se centran en las infraestructuras (por ejemplo, el patio de recreo, el suministro de material didáctico y de agua), la enseñanza y el aprendizaje (por ejemplo, la proporción profesor-niño, la cualificación de los profesores, el número máximo de niños) y la salud física, la protección y la seguridad de los niños (instalaciones de primeros auxilios, agua potable, suministro de retretes).

Las motivaciones, las etapas y las partes implicadas en el proceso de elaboración de estándares variarán según el país. No obstante, es posible distinguir dos enfoques para elaborar estándares: el modelo descendente, más jerárquico y en el que participan principalmente expertos y entidades gubernamentales, y el modelo ascendente, en el que diversas comunidades, partes interesadas en la educación y otras organizaciones sociales participan por igual en la elaboración de los documentos de política.

Muchos países han establecido perfiles para las funciones de sus directores escolares, a menudo refiriéndose solo a sus roles administrativos o de gestión y descuidando el requisito fundamental de que el director escolar sea el líder pedagógico. Por lo tanto, es importante llegar a un acuerdo transparente sobre los conocimientos necesarios y las responsabilidades de los directores escolares.

Los estándares de la práctica, los conocimientos de los directores escolares y las responsabilidades de gestión de la escuela deben incluir la participación de la comunidad, la gestión de los recursos y el entorno educativo. Con estos estándares, el país dispone de un punto de referencia común sobre las expectativas de una escuela de EIT de calidad. Los estándares y sus respectivos indicadores deben ser claros, significativos y pocos, con el objetivo de evitar una carga burocrática excesiva en la supervisión y la evaluación. En la mayoría de los casos se proponen entre cuatro y seis estándares o dimensiones, que luego se subdividen en dos o tres subestándares o indicadores.

Lo ideal sería que cualquier nuevo marco para los estándares de la EIT en los PIBM se desarrollara con la participación conjunta de todas las partes interesadas: expertos en gestión, especialistas en pedagogía, directores de centros, docentes y padres. Para ser útiles y productivos, estos nuevos estándares deben ajustarse a las circunstancias locales, ser alcanzables por los directores de los centros locales y contar con la aprobación más amplia posible. Deben ser claros, específicos, alcanzables y pertinentes para el contexto educativo, y tener en cuenta el contexto

local, las familias, el bienestar de los niños, los recursos y la comunidad educativa en general.

Utilizando como base la plantilla expuesta anteriormente, las organizaciones pueden elaborar estándares generales de la EIT que incorporen los elementos de entrada, proceso y resultados de la rendición de cuentas escolar. Además, teniendo en cuenta las diferencias contextuales de los centros preescolares locales en los PIBM, la organización que establece los estándares podría dar instrucciones a los comités escolares locales para que adapten los estándares generales a sus condiciones y necesidades locales (Pritchett, 2015). Este enfoque podría ayudar a los hacedores de políticas y a los encargados de su aplicación a apoyar la infraestructura de gestión y a desarrollar un modelo más adaptado al contexto e individualizado.

### ***Establecer un sistema de evaluación, apoyo y rendición de cuentas basado en datos***

Después de establecer los estándares pertinentes para la EIT, se necesita un sistema de evaluación para garantizar que los estándares se aplican y promover la mejora de la EIT. En Inglaterra, por ejemplo, los estándares bien establecidos se han utilizado cada vez más en los procesos de evaluación y gestión, y los resultados de la evaluación pueden servir de guía para seguir mejorando (UNESCO, 2017). Los informes de inspección están disponibles públicamente a través de internet, lo que puede motivar la participación pública en el funcionamiento de las escuelas (Miller y Smith, 2011). En Colombia, sin embargo, los resultados de las inspecciones con estándares establecidos se utilizaron para disminuir la inversión gubernamental en escuelas de bajo rendimiento, lo que puede llevar al cierre de escuelas (OECD, 2015). Por lo tanto, las herramientas y los objetivos del monitoreo son consideraciones importantes a la hora de diseñar estrategias de supervisión, monitoreo y recopilación de datos.

El modelo chileno de gestión de centros preescolares ofrece un buen ejemplo de estándares claros. El modelo tiene cinco dimensiones, cada una de las cuales puede servir de pauta para la evaluación: (1) la dirección, que incluye la visión estratégica, la gestión del centro, la gestión centrada en los resultados y la planificación; (2) los estándares centrados en la familia y la comunidad; (3) la gestión pedagógica, que incluye los estándares de gestión curricular, las interacciones pedagógicas y los entornos propicios para el aprendizaje; (4) el bienestar integral, que incluye un buen entorno, una vida sana y espacios educativos seguros; y (5) la gestión de los recursos, que incluye los recursos humanos y la gestión operativa. Lo interesante de este modelo es que no divide tajantemente las responsabilidades del director de EIT entre la dirección pedagógica y la gestión administrativa: ambas son responsabilidad del director de EIT.

Los directores de EIT pueden utilizar las mediciones existentes para monitorear la calidad de su interacción pedagógica, el currículo y el entorno de aprendizaje de los niños en las aulas, como el Sistema de Prácticas y Procesos de Instrucción Docente (Seidman *et al.*, 2013), la Medición de los Entornos de Aprendizaje Temprano (revisada para los PIBM), la Extensión de la Escala de Calificación del Entorno de la Primera Infancia (Sylva, Siraj-Blatchford y Taggart, 2010) y la Escala de Pensamiento Compartido Sostenido y Bienestar (Siraj, Kingston y Melhuish, 2015). Todas estas mediciones requieren formación antes de su uso (que puede impartirse internamente), y todas ellas proporcionan indicadores claros de la práctica e ítems que los docentes pueden utilizar para su propio desarrollo a través de conversaciones profesionales y para autoevaluarse o ser evaluados externamente.

Es importante señalar que las evaluaciones en la EIT se enfrentan a retos distintos a los de otros niveles de los sistemas educativos. Debe hacerse hincapié en la realización de evaluaciones en entornos que resulten cómodos, familiares, no amenazadores y de interés para el niño, y que incorporen las consideraciones relativas al desarrollo del niño, las consideraciones culturales y la posibilidad de medir discapacidades (por ejemplo, Bowman, Donovan y Burns, 2001).

Se están elaborando algunas mediciones del desarrollo infantil específicas para los PIBM que pueden utilizarse para la evaluación escolar y externa. El método más común de recopilación de información es a través de entrevistas con el director de la EIT, el cuerpo docente, los padres y los niños; la observación de las actividades en el aula, el recreo y otros espacios; y la asistencia a reuniones. Las encuestas también son una herramienta útil de recopilación de datos. Algunos sistemas se centran en las evaluaciones de los alumnos, mientras que otros utilizan las evaluaciones escolares. Como resultado, existen enfoques divergentes que, por un lado, promueven la mejora de la calidad mediante evaluaciones de los conocimientos de los alumnos y, por otro, consideran la necesidad de utilizar evaluaciones externas que verifiquen la calidad de la EIT de acuerdo con los últimos estándares e indicadores. Entre los ejemplos de herramientas de evaluación de alumnos se incluyen las Escalas de Desarrollo Infantil Temprano de Asia Oriental y el Pacífico de Rao, Sun y Becher (2015), que se desarrollaron para niños de 36 a 71 meses en Asia Oriental y han demostrado una consistencia interna satisfactoria para evaluar los resultados de desarrollo de los niños. Otra es la Evaluación Internacional del Desarrollo y el Aprendizaje Temprano (Save the Children, 2011), una herramienta de libre acceso que se ha utilizado en más de 60 PIBM para evaluar el aprendizaje infantil. Además, entre los ejemplos de herramientas diseñadas para el monitoreo a gran escala de aprendizaje infantil se incluyen los Elementos Anclas para la Medición del Desarrollo Infantil

Temprano (AIM-ECD) (Pushparatnam *et al.*, 2021) y el Índice de Desarrollo Infantil Temprano (ECDI2030) (UNICEF, 2021).

Otros casos se adhieren a un modelo de rendición de cuentas profesional, centrándose principalmente en el desarrollo sostenible de las capacidades de los profesionales dentro del establecimiento. En América Latina, Brasil sigue este modelo, buscando mejorar la calidad de los servicios a través del desarrollo de la capacidad interna de cada centro. Se hace especial énfasis en evitar cualquier tipo de competencia o comparación entre centros preescolares, buscando mejorar las condiciones de trabajo de los profesionales como parte de sus estándares de calidad (CIDE, 2017).

Mejorar el monitoreo y la evaluación (o inspección) de la gestión escolar tiene un impacto tanto a medio como a largo plazo, y debe realizarse un seguimiento para mantener los impactos positivos (World Bank, 2015). Según la encuesta *Starting Strong Survey 2018* (OECD, 2019), los directores de EIT deben monitorear y evaluar a los niños para mejorar el aprendizaje, identificar a los niños con necesidades particulares, evaluar el programa y monitorear las tendencias a lo largo del tiempo y para la rendición de cuentas de alto nivel (OECD, 2019, pp. 43-44).

### **Utilizar los datos de forma eficaz para promover mecanismos de cumplimiento y orientar el apoyo**

Es necesario establecer mecanismos de cumplimiento para comprobar que los estándares escolares y los sistemas de evaluación se aplican de forma coherente y correcta. El desarrollo de redes digitales globales y de tecnología avanzada ha ayudado considerablemente a los sistemas de monitoreo escolar, y son valiosos para reducir los costos de la recopilación de datos y el monitoreo.

Varios PIBM (por ejemplo, Brasil, Ghana y Haití) han adoptado mecanismos de cumplimiento basados en datos para monitorear la calidad de la educación y la asistencia de los alumnos. En Baluchistán, Pakistán, por ejemplo, los teléfonos se utilizan ahora para la recopilación de datos con el fin de mejorar los procesos de toma de decisiones de las escuelas. Los datos recogidos incluyen la asistencia de los docentes, la matriculación de los alumnos, los presupuestos escolares y la provisión de instalaciones básicas. La naturaleza en tiempo real de estos datos permite un monitoreo oportuno y continuo del sistema escolar, lo que puede promover la toma de decisiones basada en evidencias (Baron y Salazar, 2018a).

En Perú, la recopilación de datos basada en la tecnología también se lleva a cabo en las escuelas y los datos se envían al Ministerio de Educación para su retroalimentación y evaluación. El gobierno local también puede adoptar medidas específicas para mejorar la prestación de servicios (Barón y Salazar, 2018b). El uso eficaz de los datos también puede proporcionar a los padres y a otras partes interesadas información sobre la

asignación de recursos, el funcionamiento de las escuelas y el aprendizaje de los alumnos (Bruns, Filmer y Patrinos, 2011); asimismo, puede orientar a los padres en la selección de escuelas que funcionen mejor, obligando así a los servicios de la EIT a trabajar de acuerdo con los estándares y directrices existentes (Miller y Smith, 2011). Para generar la aceptación necesaria, los programas deben proporcionar a los padres un acceso fácil a información directa sobre los resultados de rendimiento de una escuela determinada. Por lo tanto, los datos de calidad y las plataformas de datos son esenciales para informar tanto a los padres como a los administradores escolares sobre el rendimiento de una escuela. Con el tiempo, la evaluación basada en datos ayudará en gran medida a la toma de decisiones de los directores de la EIT a la hora de gestionar y modificar los servicios de la EIT para los niños pequeños y sus familias.

Los datos del sistema de aseguramiento de la calidad o del sistema de rendición de cuentas pueden utilizarse para destinar los escasos recursos a las partes del sistema que los necesitan. Los datos adquieren entonces importancia no solo para el seguimiento de los progresos, sino también para determinar cómo asignar los recursos humanos y financieros de forma más eficaz.

### ***Empoderar y evaluar a los comités escolares***

Las iniciativas de descentralización, incluida la mejora de la capacitación de los comités escolares y la inversión en los mismos, también pueden mejorar la rendición de cuentas de las escuelas: los comités escolares pueden ayudar a adaptar los estándares oficiales al entorno local y actuar como inspectores en las escuelas que recopilan e informan de los datos.

En los PIBM, los gobiernos suelen nombrar a más docentes en un intento de controlar el tamaño de las clases y obtener mejores aprendizajes (Mbiti, 2016). Lamentablemente, aumentar la cantidad sin mejorar la calidad ni la rendición de cuentas no supone prácticamente ninguna diferencia en el aprendizaje de los niños. Lo que importa es mejorar la rendición de cuentas de los docentes y promover su calidad profesional.

Se ha comprobado que empoderar a los comités escolares para que, por ejemplo, contraten a los docentes y renueven sus contratos disminuye el absentismo de los profesores y mejora la enseñanza (Muralidharan *et al.*, 2016). Duflo, Dupas y Kremer (2011) llevaron a cabo un experimento aleatorio en Kenia y descubrieron que los docentes que habían sido incorporados con contratos otorgados directamente por las escuelas dedicaban más tiempo a la enseñanza que los nombrados por el nivel central.

Hanushek, Link y Woessmann (2013) constatan, sin embargo, que la autonomía escolar apenas supuso diferencias en los sistemas escolares de bajo rendimiento. Por lo tanto, la evaluación de la GED desempeña un

papel importante. Demas y Arcia (2015) desarrollaron la herramienta Autonomía Escolar y Rendición de Cuentas (SAA, por sus siglas en inglés) para monitorear la GED mediante la evaluación de la participación del comité escolar, la gestión financiera de las escuelas, la gestión del personal, el aprendizaje de los alumnos y el uso de la información.

### ***Puntos clave***

- Los sistemas de aseguramiento de la calidad pueden ayudar a mejorar la gestión escolar y la prestación de servicios de la EIT.
- Los sistemas de aseguramiento de la calidad conllevan medidas de monitoreo y rendición de cuentas, entre las que se incluyen:
  - El desarrollo de estándares exhaustivos y adaptables a las circunstancias locales.
  - El establecimiento de un sistema de evaluación, apoyo y rendición de cuentas basado en datos.
  - La utilización eficaz de los datos para promover mecanismos de cumplimiento y orientar el apoyo.
  - El empoderamiento y la evaluación de los comités escolares.

## **LLEVAR LAS POLÍTICAS A LA PRÁCTICA**

Esta sección expone las implicaciones de las políticas para el diagnóstico, la aplicación y el monitoreo de una gestión y una dirección eficaces de la EIT. Extrae implicaciones políticas de las evidencias analizadas en la sección anterior, pero las principales ideas proceden de países de ingreso alto y de sistemas escolares más desarrollados. Por lo tanto, es importante recopilar evidencias a medida que avanzan las reformas en los PIBM. En esta sección se presenta una hoja de ruta para que los tomadores de decisiones pongan en práctica los principios expuestos anteriormente, con el fin de impulsar la eficacia de la labor de gestión y de los directores de los centros de EIT para promover y apoyar un aprendizaje de calidad. El plan de aplicación está anclado en el desarrollo y el apoyo del director escolar como elemento fundamental de una gestión eficaz.

### **Diagnóstico**

Para llevar a cabo reformas en la gestión, la política y el aseguramiento de la calidad en la EIT, es necesario comprender la situación y las políticas



actuales. Solo entonces será posible identificar oportunidades concretas para realizar cambios que aumenten la calidad. Para obtener una imagen completa del sistema de la EIT desde el punto de vista de la gestión, la política y el aseguramiento de la calidad, serían útiles los siguientes tipos de estudios:

- *Diagnóstico de las políticas en el contexto nacional de la EIT.* La primera tarea consiste en trazar un mapa exhaustivo de las instituciones nacionales existentes para hacerse una idea clara de cómo funcionan. Una actividad clave en esta coyuntura sería revisar las evaluaciones (si existen) para comprender los modelos viables para una eventual ampliación. El mapeo también debe incluir una revisión de las políticas, los reglamentos y los apoyos institucionales existentes en los distintos países. Al comenzar la fase de diseño, deben tenerse en cuenta las características culturales del país y las creencias de la sociedad en relación con la EIT.
- *Mapeo cuantitativo del contexto nacional.* Dada la diversidad de modalidades de EIT, es posible encontrar una gran variedad de directores escolares en los centros educativos. Por ejemplo, en los centros de EIT que están adscritos a escuelas primarias, lo más probable es que el puesto de director de EIT lo ocupe el director general de la escuela. Dado que los directores escolares tienen tantas responsabilidades, no suelen disponer del tiempo ni de los conocimientos necesarios para gestionar la EIT. En unos pocos casos, las escuelas con preescolar, jardín de infancia, primer grado o segundo grado como grado inicial tienen un director que dirige el ciclo educativo, centrándose en las clases de EIT. En las zonas rurales de los PIBM, son habituales las aulas multiedad, y un docente que es también el director escolar atiende a niños de entre cuatro y seis años, y a veces hasta de siete. En las zonas urbanas, los centros públicos y formales de EIT son los más comunes; la mayoría de las veces cuentan con un director de escuela. Por lo tanto, es necesario recopilar datos fiables sobre la situación nacional de la EIT, incluyendo el número de centros y sus diversas modalidades de gestión y provisión; rurales frente a urbanos; privados frente a públicos; edad y matriculación de los alumnos; número de docentes; y características de los directores (datos sobre edad, educación, temas recientes de formación en servicio, años de experiencia, etc.). Dado el enfoque multidisciplinar de la EIT, ¿qué ministerio es responsable de ella? ¿El ministerio de sanidad, el de educación, el de la mujer, varios ministerios o la comunidad?
- *Revisión de las políticas públicas en relación con los docentes y los directores de EIT.* Una cuestión importante para los hacedores de políticas es si



existe una trayectoria profesional docente que incluya a los directores escolares, una escala profesional de gestión para los directores escolares o ambas. Esto es importante, dado que se necesitarán incentivos, no necesariamente todos monetarios, para contratar y formar a los directores escolares. También es importante examinar si las políticas docentes y de gestión escolar están coordinadas y son coherentes con los objetivos superiores del sistema. No siempre es así; por lo general, las iniciativas superiores en materia de formación docente, formación en servicio y políticas de desarrollo profesional establecidas por los ministerios están desarticuladas y, a menudo, desconectadas de la realidad de los centros. Sin embargo, se pueden desarrollar programas y, al mismo tiempo, comenzar a visualizar una política para una carrera de dirección escolar. Es importante que el director se dé cuenta de que, si debe someterse a un proceso de cambio, las condiciones de trabajo deberán ajustarse en cierta medida. Es necesario contar con un compromiso político que se traduzca en disponer de los fondos necesarios para aplicar las políticas.

- *Estudio sobre el uso del tiempo de los equipos de gestión y de los directores escolares.* Sería importante formarse una idea clara de las demandas de tiempo para la gestión de las escuelas o centros de EIT, y hacer distinciones claras para los diferentes acuerdos.
- *Evaluación de las posibilidades de formación de los directores de EIT.* Las preguntas clave aquí podrían ser las siguientes: ¿Qué programas de formación existen? ¿Incluyen una práctica intensa o son solo teóricos? ¿Cuál es el componente académico? ¿Qué incentivos existen para asistir? ¿Los administradores y gestores escolares disponen de apoyo, orientación y materiales continuos? ¿Saben quién debe llevar a cabo las actividades, cuándo y cómo? Es importante identificar los estándares o expectativas para los gestores y directores escolares, prestando especial atención al rol pedagógico del director. Estas son preguntas importantes que deben responderse antes de pasar a la aplicación de programas independientes.
- *Herramientas, estudio de datos y monitoreo y evaluación.* Es importante comprender qué datos produce ya el país sobre gestión, matriculación, aseguramiento de la calidad y cualquier otro aspecto relacionado con la EIT. También es importante identificar qué herramientas, si las hay, se han utilizado y adaptado para medir los recursos, su uso y el aprendizaje a nivel escolar. Además, es importante identificar qué otras herramientas (aplicaciones, cuestionarios en papel, redes informales) utilizan los supervisores para recopilar datos, apoyar la gestión de las escuelas y difundir información sobre políticas y su aplicación desde los niveles superiores del ministerio.

## Plan de implementación: condiciones propicias y hoja de ruta

La implementación debe estar impulsada por dos factores: (1) los datos de los diagnósticos y (2) los objetivos del sistema de EIT que el país quiere implantar. La implementación también debe tener en cuenta las dotaciones financieras y un plazo. Existen algunas condiciones necesarias para mejorar la calidad de los centros de EIT a través de la gestión y la dirección.

*Compromiso político.* El compromiso político es necesario para garantizar que se invierte en aspectos de la calidad que pueden ser más difíciles de cuantificar, pero que son tan o más importantes que los resultados visibles, como la infraestructura o la asistencia. El compromiso político también es necesario para establecer la EIT como una política estatal a largo plazo y garantizar los recursos necesarios para su implementación y evaluación.

*Estándares de rendimiento para directores de centros de EIT.* La primera sección de este capítulo destaca la importancia de los estándares del marco de referencia para dirigir la mejora del rendimiento y la eficacia de los directores de los centros. Para establecer estándares de rendimiento, en primer lugar, es importante que las partes interesadas desarrollen un marco de referencia común de acuerdo con el contexto específico. Esto debe acordarse y comunicarse cuidadosamente. Cuantas más consultas se realicen, más fácil será la implementación. Muchos países tienen perfiles para las funciones de los directores, pero estos perfiles se refieren únicamente a sus funciones administrativas. La necesidad de que los directores sean también líderes pedagógicos no se especifica en esos perfiles. Por lo tanto, lo importante es contar con un acuerdo claro, específico y transparente sobre los conocimientos y las responsabilidades de los directores escolares (Anderson *et al.*, 2008; Ingvarson y Kleinhenz, 2006).<sup>2</sup>

Los estándares de rendimiento deben elaborarse con la participación de varios grupos: especialistas en gestión, directores escolares en activo y docentes. Los estándares son un acuerdo sobre lo que cada entidad espera de sus directores, por lo que deben contar con la aprobación más amplia posible. Deben ser claros, específicos, alcanzables en su consecución y pertinentes para el contexto educativo, teniendo en cuenta el territorio local y la comunidad educativa. Una vez desarrollados, invertir el tiempo suficiente en la elaboración, discusión y difusión de los estándares es clave. Una vez elaborados, el director queda debidamente facultado para actuar y su rol adquiere más valor en el centro educativo. Los directores valoran tener un marco común y claro y una guía de actuación. También valoran tener una finalidad pedagógica en sus acciones administrativas.

Uno de los retos que plantea el establecimiento de estándares para la dirección de centros de EIT es que la educación preescolar para niños de

cuatro a seis años se incorpora cada vez más a los centros de educación primaria en muchos países. Los estándares de dirección entre los centros de educación preescolar y primaria no son muy diferentes. Sin embargo, una de las principales diferencias radica en el rol central de los directores de EIT en el bienestar y la comunicación con las familias. Algunos países aspiran a integrar al director de preescolar y al equipo de gestión. Otros recurren a un programa de formación en servicio para directores escolares que se centra en el desarrollo educativo de los niños, desde las etapas más tempranas, para facilitar la transición del preescolar a los primeros cursos de la educación primaria. Un programa de este tipo brinda la oportunidad de formar a los directores de los centros y a las familias sobre las ventajas de promover mecanismos de transición, pero no suele abordarse en los PIBM.

Otro reto es conciliar los diferentes tipos de modalidades y niveles educativos (desde la guardería hasta el jardín de infancia) en un único marco de calidad o entre un conjunto de estándares. Es una asignatura pendiente, pero la idea es avanzar en un marco general que sea lo suficientemente flexible como para dar cabida a las distintas modalidades de los centros.

Se recomienda elaborar primero los estándares y, a continuación, realizar el diagnóstico de las competencias y los conocimientos de los directores en activo para dotar al estudio de un marco teórico más sólido y desarrollar las herramientas de recopilación de datos necesarias.

*Evaluación de las competencias de los actuales directores de los centros de EIT.* El siguiente paso para mejorar la calidad de los centros de EIT es evaluar las competencias de los directores, incluidos los que dirigen centros independientes o los que dirigen escuelas primarias que incorporan la EIT, tanto en contextos urbanos como rurales. Esta evaluación debe basarse en estándares, y su objetivo es visualizar, tanto para las decisiones políticas como para los propios directores, la brecha entre el rendimiento actual y los estándares de rendimiento. Esto es esencial para la formación y para establecer las competencias de los directores. El diagnóstico requiere conocer la demografía, la experiencia laboral de los directores, los tipos de educación y formación, los salarios, las horas de trabajo, etc. Muchos PIBM no disponen de estas estadísticas actualizadas.

Esta evaluación orienta a los encargados de la toma de decisiones sobre las necesidades de formación en servicio. A partir de las conclusiones de estos diagnósticos, se pueden tomar decisiones para priorizar la asignación de los recursos disponibles a las zonas geográficas o grupos demográficos más necesitados: ¿Los niños de los sectores más vulnerables tienen menos directores escolares eficaces? ¿Hay zonas rurales o urbanas donde los directores son más débiles? Una ventaja adicional de la evaluación de las competencias de los directores actuales es que hacerlo puede conducir a la identificación de directores eficaces en todo el país que podrían ser contratados para apoyar los esfuerzos de formación.

*Programas de formación en servicio para directores de centros de EIT.* Una vez validados los estándares y realizado el diagnóstico, el siguiente paso es tomar una decisión estratégica: formar a los directores dentro del sistema, seleccionar a otros nuevos, o ambas cosas. En los PIBM, la decisión más estratégica es apostar por la formación, dado que lo más probable es que el diagnóstico muestre muchas deficiencias en el desempeño de los actuales directores escolares. También hay que reconocer que pocos PIBM ofrecen procesos de formación inicial para directores, lo que se traduce en una oferta limitada de candidatos. Por lo tanto, sería más apropiado formar simultáneamente a los directores en ejercicio y reclutar nuevos candidatos para la formación antes de la selección y la contratación.

Organizar un programa eficaz de formación de líderes para los centros de EIT presenta retos y conlleva un proceso gradual que incluye una evaluación de los resultados. En los PIBM, desarrollar un programa nacional simultáneo para todos los directores escolares sería complejo. La experiencia en diferentes países de América Latina (Chile, República Dominicana, Perú) demuestra que realizar inicialmente un programa piloto en una región del país beneficia las operaciones y la calidad del servicio.

*Proporcionar programas de formación de calidad para la dirección escolar.* La formación de los directores de EIT debe estar bien planificada. Es responsabilidad del Ministerio de Educación, junto con las instituciones profesionales y de enseñanza superior, diseñar experiencias de formación coherentes, acumulativas e integrales, así como ocuparse de los resultados.

El diseño debe incluir, en primer lugar, una evaluación de las competencias y los conocimientos de los directores basada en los estándares establecidos. Los resultados de la evaluación identifican la brecha entre el trabajo actual de los directores y los estándares esperados. Este ejercicio permite realizar ajustes en el plan de formación que correspondan a las necesidades. Por ejemplo, las brechas a las que se enfrentan los directores de las zonas rurales serán diferentes a las de las zonas urbanas. Por lo tanto, los programas deben adaptarse a cada contexto, y los planes de formación, ajustarse a las diferentes modalidades de la EIT.

El programa de formación debe desarrollar capacidades de gestión pedagógica y de liderazgo en los directores de los centros. Por un lado, el objetivo de la formación es desarrollar habilidades en los directores como la visión estratégica, la formación de equipos, la capacidad de negociación y de comunicación eficaz, la empatía y el sentido de la autosuficiencia, entre otras. Por otro lado, la formación debe dotar a los participantes de ciertos conocimientos profesionales, como el liderazgo directivo, la toma de decisiones basada en datos escolares reales, la inclusión y la igualdad en la primera infancia y la sensibilidad ante la diversidad étnica, cultural y lingüística. Los directores deben conocer y desarrollar las habilidades necesarias para incorporar la heterogeneidad de los niños, utilizar prácticas

pedagógicas en los centros preescolares, realizar evaluaciones y dirigir con un sólido conocimiento del currículo. Esto permitirá a los directores apoyar el desarrollo profesional de sus docentes, llevar a cabo la gestión de proyectos, etc. No obstante, los estudios muestran que algunos directores escolares se sienten menos preparados para los roles administrativos, como la gestión financiera, y que se sienten más preparados para los roles de educadores de EIT y para establecer relaciones con el personal (Hayden, 1997; Muijs *et al.*, 2004). Por lo tanto, un buen programa de formación de directores debería reforzar sus habilidades administrativas junto con sus capacidades de gestión pedagógica y de dirección.

Los instructores de los programas de formación deben tener una buena formación en gestión y dirección educativa. Esta es quizá la mayor dificultad para llevar a cabo programas de formación eficaces. La mayoría de los instructores de los PIBM son académicos de departamentos de educación que, en general, están alejados de los problemas reales y concretos a los que se enfrentan los directores. Tienden a centrarse más en la teoría que en la práctica. A menudo, no están al día en el estudio de la gestión o la dirección educativa. A su vez, estos países recurren a directores regionales o de distrito que carecen de conocimientos y experiencia en este tipo de programas de formación, dado que su principal objetivo siempre ha sido la supervisión.

La formación debe estar centrada y ser específica para el contexto de los directores escolares. Una de las frustraciones de los estudiantes adultos en formación es el inevitable desfase entre las ideas teóricas de sus estudios y su capacidad para aplicar estas ideas en su trabajo. Los modelos de formación de éxito se basan en la premisa de que la aplicación inmediata de los nuevos conocimientos a situaciones de la vida real refuerza las lecciones aprendidas. Para que la formación sea eficaz, los ejemplos utilizados deben estar relacionados con problemas y preocupaciones reales a los que se enfrentan los participantes en su trabajo. La formación debe entrelazar la teoría con los problemas idiosincrásicos a los que se enfrentan los directores. Los estudios de casos, el modelado de un director eficaz y los planes de mejora de los programas son solo algunos ejemplos de estrategias didácticas para que estas conexiones resulten prácticas. Los métodos de aprendizaje activo promueven la adquisición de habilidades. Los programas de formación que incluyen el modelado seguido del juego de roles y la retroalimentación del rendimiento, ofrecidos en una atmósfera de apoyo emocional, han tenido éxito en varios estudios (por ejemplo, Dufrene *et al.*, 2005; Sterling-Turner, Watson y Moore, 2002). Las evidencias también respaldan la importancia de contar con mentores que sean instructores con experiencia en la dirección y que puedan acompañar a los directores en su trabajo diario para monitorear las mejoras, así como proporcionar retroalimentación sobre el rendimiento. La inclusión de mentores aumenta el costo global de los programas de formación, pero garantiza su calidad.

La formación debe centrarse en el director como agente del cambio. Los directores eficaces crean una visión que sirve para catalizar el cambio. El director debe estar preparado para superar los obstáculos y fomentar el progreso. La exposición a diferentes modelos de cambio y la oportunidad de desarrollar habilidades que garanticen el éxito de las reformas necesarias son esenciales en los programas de formación. Los buenos programas de desarrollo profesional para administradores de la primera infancia incluyen ambos aspectos: llevan a las personas a niveles superiores de conocimiento y capacidad (lo que saben) al tiempo que alteran los procesos de pensamiento para profundizar en su comprensión de su práctica profesional (cómo lo hacen).

Incluir un componente de evaluación es importante. Las evaluaciones de la formación deben incluir el aprendizaje del director: adquisición de nuevos conocimientos, destrezas y habilidades aprendidas, cambios de comportamiento observados en las nuevas prácticas de trabajo, cambios en el clima organizativo de la escuela, calidad de las prácticas docentes y satisfacción de los padres. En general, los programas de formación incluyen evaluaciones basadas en la satisfacción con el servicio prestado, pero rara vez proporcionan una evaluación que mida el nivel de logro del aprendizaje en las nuevas prácticas. El segundo tipo de evaluación es esencial para promover un cambio real en la calidad y una mejor comprensión de la eficacia de la formación.

Debe fomentarse y apoyarse el crecimiento profesional de los participantes. Siempre que sea posible, la formación debe traducirse en sistemas de incentivos basados en los méritos y en ascensos en la carrera profesional del director. La idea es asegurarse de que lo que se enseña en la formación se utiliza en el aula.

Se pueden crear redes de directores en los centros de EIT. El rol profesional de un director de educación temprana suele ser solitario. Por ello, las experiencias de formación deben incluir oportunidades para el apoyo entre pares y para generar redes territoriales.

Los recursos y el apoyo pedagógico necesarios dependerán del tipo de programa de formación, es decir, de si es solamente presencial o tanto presencial como en línea, y de si incluye seguimiento y mentoría. Asimismo, la duración del programa es una consideración presupuestaria importante. En general, un programa centrado en el desarrollo de habilidades y buenas prácticas debe tener en cuenta el considerable tiempo necesario para absorber, desarrollar y consolidar las nuevas habilidades. La formación en dirección/liderazgo es más intensa y requiere más tiempo que la formación en gestión porque implica cambios fundamentales en la forma en que las personas conciben sus roles y resuelven los problemas. Por lo tanto, aunque el seguimiento aumenta el costo de los programas de formación, los hace más eficaces. Los manuales bien redactados para los directores son

también una herramienta importante para sus operaciones cotidianas. Los alumnos deben centrarse en el desarrollo de buenas prácticas y en cómo afrontar los múltiples retos que conlleva una gestión escolar eficaz.

*Identificar y seleccionar a los nuevos directores escolares de la EIT.* Una vez establecidos los estándares y creado un programa de formación en servicio para los directores, el sistema educativo necesita mejorar su sistema de selección de directores. Hay poca información sobre la selección específica de directores para el contexto de la EIT, pero la experiencia de la selección de directores escolares puede aportar ideas importantes. El sistema educativo de Ontario utiliza una identificación temprana y eficaz de los futuros directores dentro de la organización, lo que garantiza el desarrollo de sus talentos a lo largo del tiempo mediante experiencias de liderazgo desde dentro del establecimiento existente, junto con otras estrategias similares (Barber, Whelan y Clark, 2010). El sistema de selección de directores escolares de Ontario es un modelo valioso porque incluye un sistema eficaz de identificación, selección y desarrollo de directores que se integra en una red armoniosa y eficaz que fortalece los sistemas escolares (Barber, Whelan y Clark, 2010).

*Implementar sistemas de aseguramiento de la calidad y de recopilación de datos.* A partir de la discusión anterior sobre los estándares, los procedimientos y las definiciones de los roles y las responsabilidades, se puede desarrollar un sistema de aseguramiento de la calidad para hacer un seguimiento de la implementación, medir las mejoras e identificar los retos. Este sistema servirá para medir cuantitativamente los estándares de los centros de EIT que los directores deben mejorar cada año. Debe incluir indicadores medibles, alineados con los estándares, que sirvan como una forma fácil de desarrollar planes de mejora que los directores escolares puedan utilizar para gestionar mejor el centro y para compararse con otros centros. Un sistema de aseguramiento de la calidad de este tipo también ayudará a los hacedores de políticas a identificar dónde desplegar más recursos para hacer frente a unas condiciones difíciles o a la falta de mejoras.

## Monitoreo de la implementación

Al igual que los directores escolares necesitan tener claros sus roles, responsabilidades, rendición de cuentas y herramientas que faciliten su trabajo, la implementación de programas y reformas para la gestión y la dirección de la EIT debe seguir principios similares. El éxito de la implementación dependerá de la calidad de los recursos disponibles, la planificación, el monitoreo y la corrección del camino para superar los desafíos. Por lo tanto, la existencia de departamentos de EIT competentes en los ministerios o en las unidades de prestación de servicios que puedan monitorear y evaluar el progreso es fundamental para la mejora de los servicios de la EIT.



El proceso en cada país, especialmente en los PIBM, no es fácil. No obstante, las lecciones aprendidas en otros países y contextos proporcionan valiosas aportaciones para la implementación del liderazgo. El reto más importante es llevar a cabo un riguroso proceso de implementación que incluya la movilización de recursos humanos, financiación y voluntad política.

### ***Puntos clave***

Los países pueden mejorar la calidad de su liderazgo en materia de EIT a través de los siguientes pasos:

- Diagnosticar los retos y las circunstancias actuales.
- Planificar la implementación para garantizar el apoyo político a las reformas, el establecimiento de estándares, la evaluación, el monitoreo, el aseguramiento de la calidad y la formación tanto en gestión como en dirección educativa.
- Monitorear la implementación para evaluar el progreso y mejorar los servicios.

## **CONCLUSIÓN**

Los directores de EIT desempeñan los roles cruciales de gestionar los centros de EIT, apoyar a los educadores y comprometerse con las familias. Los directores de EIT contratan a los educadores y al personal, monitorean si los currículos y los enfoques pedagógicos se implementan con fidelidad en el aula y proporcionan apoyo a la instrucción. También toman decisiones clave sobre el entorno físico y los recursos de la escuela, y son un vínculo importante con las familias y las comunidades en general. El doble conjunto de responsabilidades —tanto de gestión como pedagógicas— excepcionalmente amplio de los directores de centros de educación y formación infantil y juvenil significa que los directores eficaces de estos centros deben dominar ambos conjuntos de habilidades, sobre todo teniendo en cuenta la escasa capacidad y las difíciles condiciones de trabajo que socavan la motivación y la retención en el sector de la educación y la formación infantil y juvenil. Es fundamental que se desarrollen sólidos programas de formación de directores de EIT, centrados en el liderazgo, la gestión pedagógica y administrativa y la coordinación con el resto del sistema educativo. Un liderazgo y una gestión eficaces son cruciales para posibilitar varios aspectos clave de una EIT de calidad, como el apoyo y la motivación de los docentes de EIT, el fomento de entornos de aprendizaje positivos y la promoción de alianzas sólidas con las familias.

Véase la Tabla 5.1 para un repaso de los puntos clave de este capítulo.



## Tabla 5.1 Resumen de puntos clave del Capítulo 5

### Buena gestión y dirección a nivel escolar

- *Administración.* La capacidad de planificar y gestionar eficazmente la asignación de recursos es crucial para una dirección y gestión de calidad de la EIT, ya que la mayor parte del tiempo de un director escolar se dedica a estas tareas.
- *Liderazgo pedagógico.* Los buenos directores sitúan el aprendizaje al centro del liderazgo y ayudan a los docentes a adaptar el currículo, a utilizar la evaluación de forma adecuada y a apoyar las transiciones de los niños. Los buenos directores también comprenden los retos de todo el sistema y el contexto local y los equilibran; también apoyan el desarrollo del personal.
- *Alianzas.* Desarrollar y fomentar asociaciones positivas entre la escuela y la familia es un rol clave de los directores escolares.

### Gestión de la EIT a nivel de sistema

- A la hora de seleccionar a los directores de EIT, la formación, las competencias y las cualificaciones formales deben combinarse con una evaluación formativa. La formación pragmática continua es esencial para desarrollar las competencias fundamentales de los directores de EIT.
- Para mejorar el aprendizaje de los niños, todos los líderes de EIT, incluidos los directores-gestores, deben asumir la responsabilidad del desarrollo del personal como la supervisión y la evaluación del rendimiento de los docentes, la mentoría y la planificación del desarrollo profesional de los docentes, y el fomento de una cultura de trabajo reflexiva y colaborativa (OECD, 2015), además de ocuparse de su propio desarrollo y aprendizaje continuos.
- La gestión escolar descentralizada puede ser un enfoque eficaz para empoderar a los directores y a las comunidades escolares

### Aseguramiento de la calidad para la prestación de servicios y los datos

- Los sistemas de aseguramiento de la calidad pueden ayudar a mejorar la gestión escolar y la prestación de servicios de EIT.
- Los sistemas de aseguramiento de la calidad implican medidas de monitoreo y rendición de cuentas, entre ellas:
  - Desarrollar estándares exhaustivos y adaptables al contexto local.
  - Establecer un sistema de evaluación, apoyo y rendición de cuentas basado en datos.
  - Utilizar los datos de forma eficaz para promover mecanismos de cumplimiento y orientar el apoyo.
  - Empoderar y evaluar a los comités escolares.

### Llevar las políticas a la práctica

Los pasos cruciales que puede dar un país para mejorar la calidad de su liderazgo en materia de EIT son los siguientes:

- Diagnosticar los retos y las circunstancias actuales.
- Planificar la implementación para garantizar el apoyo político a las reformas, el establecimiento de estándares, la evaluación, el monitoreo, el aseguramiento de la calidad y la formación tanto en gestión como en dirección educativa.
- Monitorear la implementación para evaluar el progreso y mejorar los servicios.

**Fuente:** tabla creada para esta publicación.

**Nota:** EIT = educación infantil temprana.

# Gestión de la EIT: algunas lecciones desde el terreno

Con el apoyo de los *Early Years Fellows* del Banco Mundial,<sup>a</sup> se recopiló información en 12 países utilizando un breve cuestionario para conocer las políticas en torno a la gestión de la educación infantil temprana (EIT) y el apoyo a la misma (véase el Anexo 5A). Los países eran Angola, Brasil, Burundi, Camerún, la República Árabe de Egipto, El Salvador, Jordania, Malí, Marruecos, Macedonia del Norte, Pakistán y Túnez. De las respuestas al breve cuestionario, junto con las revisiones documentales, se pueden extraer las siguientes conclusiones sobre el estado de las políticas y el apoyo a la EIT:

- *Los centros privados de EIT suelen tener mayor autonomía.* Una de las diferencias más importantes es el grado de autonomía de gestión de los centros privados. La mayoría de los jardines de infancia privados no están adscritos a una escuela primaria privada y tienen un director que se dedica exclusivamente a la EIT, en comparación con los sistemas públicos.
- *Faltan políticas claras para la gestión de la EIT.* No existe una política clara con respecto al liderazgo en los centros de EIT. Hay países en los que los centros de EIT suelen tener un director que es el representante directivo o administrativo; esta situación se da tanto en los proveedores públicos como en los privados (Angola, Brasil, El Salvador, Macedonia del Norte, Malí, Túnez). En otros casos, los centros públicos de EIT (denominados aulas de jardín de infancia) están

adscritos a escuelas primarias. El director de la escuela primaria es responsable de la escuela en su conjunto, incluidas las aulas de jardín de infancia. En estos países, los directores escolares suelen designar a otro docente para que les apoye con funciones específicas (Angola, Camerún, Egipto, Jordania, Pakistán), y en otros, como Marruecos, el concepto de dirección escolar de EIT no existe actualmente. En las escuelas comunitarias de muchos países no hay ningún director.

- *El gobierno sigue desempeñando un rol importante en la contratación.* En la mayoría de países, los procesos de contratación los lleva a cabo el Ministerio de Educación, tanto a nivel nacional como regional. En otros casos, los llevan a cabo los municipios. La diferencia entre los centros de EIT del sector público y privado es que los centros privados pueden seleccionar y contratar directamente a los docentes.
- *Las cualificaciones necesarias para el liderazgo varían mucho entre los países de ingreso bajo y medio.* La mayoría de los países exigen que los candidatos a director de EIT tengan un título de bachillerato y entre cinco y diez años de experiencia profesional trabajando en un centro escolar. Sin embargo, los requisitos de cualificación son diversos entre los países de la muestra. Por ejemplo, Jordania exige un máster, mientras que otros países solo requieren un título de bachillerato (Macedonia del Norte, Pakistán), nueve años de educación (Burundi) o simplemente experiencia previa (Angola). Algunos países ni siquiera tienen un marco establecido para los directores escolares, y el rol se desempeña de manera más informal (Marruecos). En Camerún, la mayoría de los directores de centros de EIT no tienen que obtener una cualificación especial antes de ser nombrados directores de un centro de EIT. En Angola, aunque el Decreto Presidencial 129/17 de 16 de junio (Estatuto del Subsistema de la EIT) establece que los directores de centro deben ser docentes de EIT con al menos cinco años de experiencia, hay muchos casos en los que otras disposiciones constituyen el principal criterio para los nombramientos en los centros públicos.
- *Los nombramientos de los directores escolares no suelen ser fijos.* No se especifica la duración del mandato ni el número de veces que un director puede ser nombrado de nuevo.
- *En general, los directores escolares no pueden contratar ni evaluar a los docentes porque otras autoridades ministeriales o municipales tienen autoridad para hacerlo.* En Marruecos, por ejemplo, los directores escolares solo son evaluados para las funciones relacionadas con la escuela primaria y no existe un marco reglamentario para el nivel preescolar. La excepción es Camerún, donde el director o la directora pueden seleccionar, contratar y evaluar a los docentes. Estas evaluaciones tienen consecuencias para la promoción profesional de los docentes. Las asociaciones de padres y profesores, con la orientación de los directores o directoras, también pueden contratar docentes para cubrir las necesidades de determinados centros académicos. En las escuelas privadas, los directores escolares sí contratan y evalúan a su personal docente y sus resultados pueden tener consecuencias.

- *En cuanto a la formación específica para directores o coordinadores de EIT, existen programas de formación en servicio en Angola, Brasil, Camerún, Egipto, Malí y Pakistán. En los demás países encuestados, no existe ningún programa nacional de formación en servicio para los directores de EIT. Los temas de estos programas de formación no están especificados, excepto en Brasil, donde se hace hincapié en la gestión operativa, los programas de alimentación y similares. La necesidad de formación de directores y coordinadores de EIT es urgente. En Brasil, por ejemplo, el Censo Escolar de los profesionales con cargo de gestor tiene una sección sobre cursos de especialización para la EIT. De los 91,399 profesionales inscritos en el Censo, solo el 11 % ha realizado un curso de especialización relacionado con la educación preescolar.*
- *No hay incentivos para los que asisten a programas de formación de directores, excepto en Camerún, Egipto y Pakistán, donde estos están más relacionados con aumentos salariales por asumir funciones de director. Por el contrario, los directores comunitarios de EIT de las zonas rurales, donde aprenden los niños más vulnerables y que a veces solo cuentan con un docente, no reciben ningún tipo de formación (Camerún, Malí).*

Es evidente que la realidad del rol del director del centro de EIT no coincide con lo que proponen la teoría y las buenas prácticas internacionales. Sin dejar de reconocer los esfuerzos que estos países están realizando, será necesario un cambio continuo y sostenido para acelerar una EIT de calidad. Detrás de cada director de EIT hay docentes e innumerables alumnos cuyo desarrollo físico, intelectual, emocional y social está en peligro en esta etapa crítica de su desarrollo.

En este complejo contexto, hay algunos países que se han esforzado en aumentar el acceso a la educación, normalmente centrándose en el acceso a los cursos de primaria. Sin embargo, la EIT es crucial para construir unas buenas bases cognitivas y sociales que hagan que la escuela primaria sea más productiva para los niños. Hay que centrarse en integrar y generalizar la gestión de la EIT en el marco de gestión y reglamentación de la enseñanza primaria. Esta integración requerirá una gestión y una dirección especializadas que comprendan la necesidad de inversiones y de una prestación de servicios de calidad. Esto significa formar a los directores —que no solo asumen las tareas administrativas del centro, sino que también proporcionan liderazgo pedagógico— sobre cómo acompañar y apoyar a sus docentes, observar eficazmente las aulas, dar retroalimentación oportuna, monitorear el progreso de cada niño en relación con el currículo y construir una relación sólida y enriquecedora con los padres. Por desgracia, poco de esto se ve en la práctica en los países de ingreso bajo y medio encuestados.

- a Los autores desean dar las gracias a los *Early Years Fellows* del Banco Mundial que respondieron a la encuesta: Saed Alzawahreh, Amna Ansari, Bárbara Barbosa, Martin Galevski, Etienne A. Guirou, António Felix B. Jerónimo, Soukaina Tazi, Sara Velásquez, Rana Yacoub y Zeineb Ben Yahmed.

## ANEXO 5A: ENCUESTA POR CUESTIONARIO

**Antecedentes:** El equipo del Banco Mundial está trabajando para ilustrar la diversidad y la complejidad de la dirección de los centros de educación infantil temprana (EIT) en los países de ingreso bajo y medio. Agradecemos su apoyo para rellenar la siguiente encuesta que nos ayudará a captar la naturaleza heterogénea de los centros de enseñanza de la EIT para nuestra próxima publicación.

**Instrucciones:** Por favor, responda completamente a las siguientes preguntas proporcionando respuestas detalladas y documentando las fuentes de información. Por favor, proporcione fuentes y enlaces para referenciar todas sus respuestas.

### Preguntas:

1. ¿Existe un puesto de director o coordinador escolar en los centros de EIT? Indique si su respuesta se refiere a centros públicos o privados.
2. ¿Quién es la figura del director o coordinador en funciones? (docente, administrador, otro). Indique si su respuesta se refiere a público o privado.
3. ¿Cuál es la formación profesional del director en los centros de EIT? ¿Qué titulación o titulaciones superiores tienen (si las tienen)? ¿Tienen alguna certificación? ¿Qué porcentaje de directores solo tiene el título de educación secundaria?
4. ¿Cuántas figuras de director/coordinador hay en las escuelas? ¿Hay un solo director para todos los grados (incluida la EIT) o hay también un director para los grados de EIT?
5. ¿Quién elige el puesto de director/coordinador en el centro/grados de EIT?
6. ¿Qué entidad (si existe) designa a la persona encargada de seleccionar el puesto de director/coordinador en el centro de enseñanza? Si es posible, comparta la ley o norma correspondiente que lo determina.
7. ¿Cuánto dura el mandato del cargo de director/coordinador? ¿Existen contratos de duración determinada o límites de mandato?
8. ¿Existe una entidad o persona asignada que evalúe el rendimiento del director/coordinador?
9. ¿Puede el director/coordinador seleccionar, contratar y evaluar a los docentes? ¿Tienen consecuencias estas evaluaciones?
10. ¿Existe alguna formación en servicio nacional, pública o privada, para los directores de EIT?
11. ¿Tienen los directores o coordinadores de EIT algún incentivo académico?
12. ¿Hay algo más que le gustaría compartir sobre la dirección de escuelas de EIT?

## NOTAS

1. Conviene hacer algunas advertencias: En primer lugar, utilizamos “gestión” y “dirección (liderazgo)” indistintamente; para distinciones claras, véase Davies (2003). En segundo lugar, cuando nos referimos al papel del director, tenemos en mente una definición más amplia de director, en el sentido de que no es el individuo sino el equipo de gestión el que desempeña el “rol del director”. En tercer lugar, la mayoría de las (limitadas) evidencias sólidas sobre las prácticas de dirección en los resultados proceden de países con ingresos más altos o son para un nivel educativo diferente, no necesariamente el de la EIT, para el que la investigación y las evidencias son más limitadas.
2. Un buen ejemplo de estos estándares es el estudio de caso de Chile sobre la gestión de centros preescolares. El modelo chileno incluye cinco dimensiones y cada una de ellas sirve de pauta para la evaluación: (1) liderazgo según los estándares de visión estratégica, gestión del centro, gestión orientada a resultados y planificación; (2) estándares centrados en la familia y la comunidad; (3) gestión pedagógica, que incluye estándares de gestión curricular, interacciones pedagógicas y entornos propicios para el aprendizaje; (4) bienestar integral, referido a un buen ambiente, vida sana y espacios educativos seguros; y (5) gestión de recursos, referido a recursos humanos y gestión operativa. Lo interesante de este modelo es que no divide tajantemente las responsabilidades del director en términos de liderazgo pedagógico y gestión administrativa. Ambas son responsabilidades del director.

## REFERENCIAS

- Adelman, M. y J. Baron (2019). “School Principals as Effective Leaders and Managers: A Critical Piece of the Learning Puzzle.” Sin publicar.
- Anderson, M., P. Gronn, L. Ingvarson, A. Jackson, E. Kleinhenz, P. McKenzie, B. Mulford y N. Thornton (2008). “OECD Improving School Leadership Activity. Australia: Country Background Report.” Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Bambrick-Santoyo, P. (2012). *Leverage Leadership: A Practical Guide to Building Exceptional Schools*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Banerjee, A. V., R. Banerji, E. Duflo, R. Glennerster y S. Khemani (2010). “Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India.” *American Economic Journal: Economic Policy* 2 (1): 1–30.

- Barber, M., F. Whelan y M. Clark (2010). "Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems Are Building Leadership Capacity for the Future." McKinsey and Company. [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/schoolleadership\\_final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/schoolleadership_final.pdf).
- Baron, J. y I. P. Salazar (2018a). "Review of Monitoring Experiences: Cases." Sin publicar.
- Baron, J. y I. P. Salazar (2018b). "Semáforo escuela Peru's School Monitoring System." Sin publicar.
- Barrera-Osorio, F., T. Fasih, H. Patrinos y L. Santibañez (2009). *Decentralized Decision-Making in Schools. The Theory and Evidence of School-Based Management*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Bartanen, B., J. A. Grissom y L. K. Rogers (2019). "The Impacts of Principal Turnover." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 41 (3): 350–74.
- Blimpo, M. P., D. K. Evans y N. Lahire (2015). "Parental Human Capital and Effective School Management: Evidence from The Gambia." Working Paper 7238. Washington, DC: Banco Mundial.
- Bloom, N., R. Lemos, R. Sadun y J. Van Reenen (2015). "Does Management Matter in Schools?" *Economic Journal* 125 (584): 647–74.
- Bloom, N., R. Lemos, R. Sadun, D. Scur y J. Van Reenen (2016). "International Data on Measuring Management Practices." *American Economic Review* 106 (5): 152–56.
- Bowman, B., S. Donovan y S. Burns, eds. (2001). *Eager to Learn: Educating Our Pre-schoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bruns, B., D. Filmer y H. Patrinos (2011). *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Human Development Perspectives. Washington, DC: Banco Mundial.
- CIDE (2017). "Estándares de oportunidades de aprendizaje en Educación Parvulario: evidencia comparada." Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Davies, Brent (2003). "Leadership and Management Processes." En *Handbook of Educational Leadership and Management*, editado por Brent Davies y John West-Burnham. Londres: Pearson Longman.
- Demas, A. y G. Arcia (2015). "What Matters Most for School Autonomy and Accountability: A Framework Paper." Systems Approach for Better Education Results (SABER) Working Paper 9. Washington, DC: Banco Mundial.
- Duflo, E., P. Dupas y M. Kremer (2011). "Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya." *American Economic Review* 101 (5): 1739–74.
- Dufrene, B. A., G. H. Noell, D. N. Gilbertson y G. J. Duhon (2005). "Monitoring Implementation of Reciprocal Peer Tutoring: Identifying and

- Intervening with Students Who Do Not Maintain Accurate Implementation." *School Psychology Review* 34 (1): 74–86.
- Engle, P. L., L. Fernald, H. Alderman, J. Behrman, C. O’Gara, A. Yousafzai, M. Cabral de Mello, *et al.* (2011). “Strategies for Reducing Inequalities and Improving Developmental Outcomes for Young Children in Low-Income and Middle-Income Countries.” *Lancet* 378 (9799): 1339–53.
- Evans, D. K. y A. Popova (2016). “What Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews.” *World Bank Research Observer* 31 (2): 242–70.
- Everard, K. B., G. Morris y I. Wilson (2004). *Effective School Management*. Londres: SAGE.
- Fryer, R. G., S. Levitt y J. A. List (2015). “Parental Incentives and Early Childhood Achievement: A Field Experiment in Chicago Heights.” Universidad de Harvard, Cambridge, MA. [https://scholar.harvard.edu/files/fryer/files/gecc\\_final.pdf](https://scholar.harvard.edu/files/fryer/files/gecc_final.pdf).
- Hanushek, E. A., S. Link y L. Woessmann (2013). “Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA.” *Journal of Development Economics* 104: 212–32.
- Hayden, J. (1997). “Directors of Early Childhood Services: Experience, Preparedness and Selection.” *Journal of Australian Research in Early Childhood Education* 1: 49–61.
- Howes, C., J. James y S. Ritchie (2003). “Pathways to Effective Teaching.” *Early Childhood Research Quarterly* 18: 104–20.
- Ingvarson, L. y E. Kleinhenz (2006). “Estándares profesional de práctica y su importancia para la enseñanza.” *Revista de Educación* 340: 265–95.
- Leithwood, K., K. Seashore Louis, S. Anderson y K. Wahlstrom (2004). *How Leadership Influences Student Learning: A Review of Research*. Minneapolis, MN: Universidad de Minnesota; Ontario: Universidad de Ontario; Nueva York: Wallace Foundation. [http://conservancy.umn.edu/bitstream/11299/2035/1/CAREI\\_ReviewofResearch\\_How\\_Leadership\\_Influences.pdf](http://conservancy.umn.edu/bitstream/11299/2035/1/CAREI_ReviewofResearch_How_Leadership_Influences.pdf).
- Leithwood, K., J. Sun y R. Schumacker (2019). “How School Leadership Influences Student Learning: A Test of The Four Paths Model.” Sin publicar.
- Lemos, R. y D. Scur (2016). “Developing Management: An Expanded Evaluation Tool for Developing Countries.” Londres: London School of Economics, Center for Economic Performance.
- Maeshall, J. H. y A. Bunly (2017). “School Grants and School Performance in Rural Cambodia.” *Journal of Development Effectiveness* 9 (3): 305–28.
- Mbiti, I. M. (2016). “The Need for Accountability in Education in Developing Countries.” *Journal of Economic Perspectives* 30 (3): 109–32.



- McEwan, P. y L. Santibáñez (2005). "Teacher and Principal Incentives in Mexico." En *Incentives to Improve Teaching, Lessons from Latin America*, editado por Emiliana Vegas. Washington, DC: Banco Mundial.
- Melhuish, E., K. Sylva, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart y M. Phan (2008). "Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School." *Journal of Social Issues* 64 (1): 95–114. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x.
- Miller, L. J. y S. C. Smith (2011). "Did the No Child Left Behind Act Miss the Mark? Assessing the Potential Benefits from an Accountability System for Early Childhood Education." *Educational Policy* 25 (1): 193–214.
- Muijs, D., C. Aubrey, A. Harris y M. Briggs (2004). "How Do They Manage? A Review of the Research on Leadership in Early Childhood." *Journal of Early Childhood Research* 2 (2): 157–69.
- Muralidharan, K., J. Das, A. Holla y A. Mohpal (2016). "The Fiscal Cost of Weak Governance: Evidence from Teacher Absence in India." Policy Research Working Paper 7579, World Bank, Washington, DC.
- Mutale, W., A. T. Vardoy-Mutale, A. Kachemba, R. Mukendi, K. Clarke y D. Mulenga (2017). "Leadership and Management Training as a Catalyst to Health System Strengthening in Low-Income Settings: Evidence from the Implementation of the Zambia Management and Leadership Course for District Health Managers in Zambia." *PLOS ONE* 12 (7): 1–24.
- Nannyonjo, H. (2017). *Building Capacity of School Leaders: Strategies That Work—Jamaica's Experience*. Washington, DC: Banco Mundial.
- New Venture Fund (2018). "Developing Early Childhood Leaders to Support Strong, Equitable Systems: A Review of the Early Childhood Leadership Development Landscape." New Venture Fund, Washington, DC. [https://www.arabellaadvisors.com/wp-content/uploads/2018/04/New-Venture-Fund\\_Packard\\_report\\_v7.pdf](https://www.arabellaadvisors.com/wp-content/uploads/2018/04/New-Venture-Fund_Packard_report_v7.pdf).
- OECD (2009). *Improving School Leadership: The Toolkit*. París: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/44339174.pdf>.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. París: OECD Publishing.
- OECD (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. París: OECD Publishing. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/school-leadership-for-learning\\_9789264258341-en#page3](https://read.oecd-ilibrary.org/education/school-leadership-for-learning_9789264258341-en#page3).
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Perlman, M., N. Howe, C. Gulyas y O. Falenchuk (2019). "Associations between Directors' Characteristics, Supervision Practices and Quality

- of Early Childhood Education and Care Classrooms." *Early Education and Development* 31 (4): 507–23.
- Poekert, P., A. Alexandrou y D. Shannon (2016). "How Teachers Become Leaders: An Internationally Validated Theoretical Model of Teacher Leadership Development." *Research in Post-Compulsory Education* 21 (4): 307–29.
- Pont, B., D. Nusche y H. Moorman (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. París: OECD Publishing.
- Pritchett, L. (2015). "Creating Education Systems Coherent for Learning Outcomes: Making the Transition from Schooling to Learning." Working Paper 15/005, Research on Improving Systems of Education (RISE).
- Pushparatnam, A., D. A. Luna Bazaldua, A. Holla, J. P. Azevedo, M. Clarke y A. Devercelli (2021). "Measuring Early Childhood Development among 4–6 Year Olds: The Identification of Psychometrically Robust Items across Diverse Contexts." *Frontiers in Public Health* 9: 569448. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.569448>.
- Rao, N., J. Sun y Y. Becher (2015). "Assessing Early Development and Learning across Cultures: The East Asia Pacific—Early Child Development Scales." *Assessment and Development Matters* 7: 21–25.
- Robinson, V. M. J. (2007). "School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why." ACEL Monograph Series, Australian Council for Educational Leaders, Winmalee, Australia. <http://www.saspa.com.au/wp-content/uploads/2016/02/Robinson.pdf>.
- Save the Children (2011). *The International Development and Early Learning Assessment*. London: Save the Children. <https://idela-network.org/mou-form/>.
- Seidman, E., M. Raza, S. Kim y J. M. McCoy (2013). *Teacher Instructional Practices and Processes System (V.5) – TIPPSS*. Nueva York: Universidad de Nueva York.
- Sim, M. P. Y., J. Belanger, A. Stancel-Pitak y L. A. Karoly (2019). "Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018 Conceptual Framework." Education Working Paper 197. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/106b1c42-en>.
- Siraj, I., D. Kingston y E. Melhuish (2015). *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) Scale for 2–5-Year-Olds Provision*. Londres: UCL and IOE Press.
- Siraj-Blatchford, I. y L. Manni (2007). *Effective Leadership in the Early Years Sector*. Londres: Institute of Education, University of London.
- Siraj-Blatchford, I. y C. Sum (2013). "Understanding and Advancing System Leadership in the Early Years." Nottingham: National College for Teaching and Leadership.

- Snell, J. y J. Swanson (2000). "The Essential Knowledge and Skills of Teacher Leaders: A Search for a Conceptual Framework." Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleans, LA, 24-28 de abril.
- Sterling-Turner, H. E., T. S. Watson y J. W. Moore (2002). "The Effects of Direct Training and Treatment Integrity on Treatment Outcomes in School Consultation." *School Psychology Quarterly* 17: 47–77.
- Sylva, K., E. C. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford y B. Taggart (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. Londres: DfES/Institute of Education, University of London.
- Sylva, K., I. Siraj-Blatchford y B. Taggart (2010). "Early Childhood Environment Rating Scale-Extension." Nueva York: Teachers College Press.
- Talan, T. N., P. J. Bloom y R. E. Kelton (2014). "Building the Leadership Capacity of Early Childhood Directors: An Evaluation of a Leadership Development Model." *Early Childhood Research and Practice* 16 (1): 1–10.
- UNESCO (2017). *Accountability in Education: Meeting Our Commitments*. París: UNESCO Publishing.
- UNICEF (2021). "Early Childhood Development Index 2030: A New Tool to Measure SDG Indicator 4.2.1." <https://data.unicef.org/resources/early-childhood-development-index-2030-ecdi2030/>.
- World Bank (2007). *What Is School-Based Management?* Washington, DC: Banco Mundial.
- World Bank (2015). *World Bank Support to Early Childhood Development: An Independent Evaluation*. Washington, DC: Independent Evaluation Group, World Bank.
- Yang, W. (2019). "Moving from Imitation to Innovation: Exploring a Chinese Model of Early Childhood Curriculum Leadership." *Contemporary Issues in Early Childhood* 20 (1): 35–52.
- Yang, W., J. Wang y H. Li (2017). "Achieving a Balance between Affordability, Accessibility, Accountability, Sustainability and Social Justice: The Early Childhood Education Policies in Hong Kong." *Early Childhood Education Policies in Asia Pacific*, editado por H. Li, E. Park y J. J. Chen, 51–71. Singapur: Springer.
- York-Barr, J. y K. Duke (2004). "What Do We Know about Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship." *Review of Educational Research* 74 (3): 255–316.



# 6

## Hacia un aprendizaje temprano de calidad: sistemas para el éxito

### PANORAMA GENERAL

La implementación de servicios de aprendizaje temprano de alta calidad, eficaces, y distribuidos equitativamente es necesaria desde el punto de vista empírico y conceptual, pero supone un reto en la práctica. Por muy eficaces que sean los currículos y la pedagogía específicos, los entornos de aprendizaje particulares, o incluso los educadores y directores individuales, son insuficientes para hacer avanzar plenamente el aprendizaje temprano. El aprendizaje temprano se sitúa en el vórtice de un conjunto diverso de programas, instituciones, y sistemas existentes, cada uno cargado de historias, normativas, personal, mecanismos de financiación, enfoques de gobernanza, y requisitos de datos y rendición de cuentas únicos y muy influyentes. Para implementar y escalar con éxito los servicios de aprendizaje temprano, la necesaria comprensión de cómo funcionan e interactúan estas instituciones y sistemas hace esencial un examen del pensamiento, la composición, y la infraestructura de los sistemas. Un análisis de este tipo indica que (1) el aprendizaje temprano puede ser un puente eficaz para vincular los sistemas educativos y de la primera infancia, a menudo dispares, y (2) la atención a estos sistemas y a la infraestructura que los sustenta es crucial para mantener esfuerzos eficaces de aprendizaje temprano, y para rentabilizar las inversiones fiscales y humanas en los niños pequeños.

---

Este capítulo ha sido escrito por Sharon Lynn Kagan y Caitlin M. Dermody.

## INTRODUCCIÓN

¿Por qué terminar un libro sobre el aprendizaje temprano con un capítulo sobre sistemas? ¿Qué son los sistemas y por qué son relevantes para el aprendizaje temprano? Al abordar estas dos cuestiones, este capítulo contextualiza los retos inherentes de llevar a buen puerto y, esperamos, a escala, las ideas presentadas a lo largo de este libro. Los capítulos anteriores abordan los elementos individuales que apoyan el aprendizaje temprano. Este capítulo explica por qué es importante considerar todos los elementos como parte de un sistema y por qué el pensamiento sistémico es esencial para ofrecer un aprendizaje temprano de calidad a escala. El capítulo comienza reconociendo la vulnerabilidad contemporánea de los esfuerzos de aprendizaje temprano, subrayando cómo su reciente y rápida expansión global corre el riesgo, aunque sea inadvertidamente, de exacerbar prácticas y políticas profundamente arraigadas que inhiben el éxito de su implementación. Con base en la teoría, la investigación, y la práctica de los sistemas, el capítulo presenta una nueva perspectiva sobre cómo los servicios de aprendizaje temprano podrían considerarse, diseñarse, implementarse, y ampliarse en el contexto de los sistemas existentes que los engloban.

## ANTECEDENTES Y RETOS: UN IMPERATIVO SISTÉMICO

### Antecedentes y retos

Anclados en estudios académicos de diversos campos, bien investigados y divulgados, que ensalzan los beneficios del aprendizaje temprano de alta calidad<sup>1</sup> como un elemento decisivo para la competencia individual de los niños y para el avance social y económico general de los países, los programas de aprendizaje temprano cada vez reciben más atención, a pesar de que cuentan con una financiación insuficiente en comparación con las escuelas primarias y secundarias. En todo el mundo, estos servicios para la primera infancia han recibido un mayor apoyo público y una mayor asignación de recursos, lo que ha permitido matricular a un mayor número de niños pequeños (Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee, 2016; UNICEF, 2019; Vargas-Barón *et al.*, 2019).

Sin embargo, por muy prometedor que esto pueda parecer, en realidad no todo es tan color de rosa. Independientemente de estas mayores

inversiones en programas de aprendizaje temprano, los avances de los niños no son sólidos (Barnett, 2008; Fukkink, Jilink y Oostdam, 2017; Love *et al.*, 2013; US Department of Health and Human Services, 2010; van Huizen y Plantenga, 2018) y a menudo no se mantienen (Lipsey, Farran y Durkin, 2018; Shuey y Kankaras, 2018; Whitehurst, 2018). Además, faltan aceleradores de la eficacia; los programas no son todos de alta calidad, no se distribuyen equitativamente, a veces son ineficaces y suelen ser difíciles de sostener y escalar, lo que se traduce en una maximización limitada de las considerables inversiones que se realizan en ellos (OECD, 2017a; Reid *et al.*, 2019; UNESCO, 2019; UNICEF, 2019; Watson, 2012).

Para complicar la fragilidad de los programas contemporáneos de aprendizaje temprano, su origen los hace precarios. Todos los servicios para niños pequeños y sus familias no son competencia de una sola disciplina, profesión, o ministerio. Debido a su existencia en múltiples disciplinas (por ejemplo, la educación, la psicología, la economía y la ciencia política), estos servicios suelen existir (y a veces simultáneamente) en ministerios tan variados como los de Educación, Servicios Sociales, Bienestar o Desarrollo Comunitario y Económico. Como subconjunto específico de estos servicios, los servicios de aprendizaje temprano se sitúan entre estructuras sociales y gubernamentales diversas y, a menudo, mal cimentadas. Cargados de estas incoherencias, y agobiados además por unos compromisos fiscales gubernamentales incipientes y dispersos, los programas de aprendizaje temprano de muchos países están fragmentados en su intención y en su prestación, y resultan onerosamente confusos para las familias, los docentes o cuidadores y los hacedores de políticas.

Los servicios de aprendizaje temprano están inundados de retos importantes, muchos de ellos planteados en este volumen: ¿cómo pueden producirse servicios de aprendizaje temprano que respondan a las necesidades contemporáneas de los niños y a sus diversas condiciones y entornos de aprendizaje?; ¿cómo pueden mantenerse los logros que los niños obtienen en los programas de aprendizaje temprano en su transición a la escuela primaria?; ¿cómo puede promoverse la continuidad entre los servicios de preescolar y primaria para maximizar su impacto?; ¿cómo pueden diseñarse servicios que atiendan adecuadamente a las poblaciones cada vez más diversas? En resumen: ¿cómo garantizar que los programas y servicios que se creen fomenten los resultados deseados para todos los programas y servicios, y para todos los niños? Las respuestas políticas típicas a estas y otras preguntas incisivas incluyen el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas, la superposición de más programas o servicios, o llegar a poblaciones nuevas y previamente desatendidas o subatendidas.

Este capítulo sugiere que tales esfuerzos, por muy bien intencionados y necesarios que sean, son insuficientes para abordar los amplios y desafiantes problemas a los que se enfrentan ahora quienes intentan hacer

avanzar los servicios de aprendizaje temprano. Sugiere que las soluciones a cuestiones complejas exigen algo más que la simple suma de más servicios, independientemente de su calidad o mérito individual. Reconocer la magnitud y profundidad de los retos contemporáneos, junto con la peligrosa base sobre la que se asientan los servicios de aprendizaje temprano, significa que los hacedores de políticas deben pensar de forma diferente —y mucho más audaz— si la esperanza es mejorar y ampliar de forma duradera los servicios de aprendizaje temprano y, lo que es más importante, avanzar en el bienestar de los niños a los que dichos servicios pretenden servir.

## Comprender los sistemas: el enfoque del capítulo

Abordar estas realidades conceptual y prácticamente exige un pensamiento fresco. El pensamiento fresco implica la ampliación intencionada de las perspectivas y la búsqueda de formas inventivas de entender los problemas que suelen estar limitados por las respuestas convencionales. En relación con el tema central de este capítulo, significa considerar los servicios de aprendizaje temprano de forma amplia y sistémica. Para ello, los hacedores de políticas deben distinguir entre aprendizaje temprano y servicios de aprendizaje temprano, definir los sistemas y comprender el pensamiento sistémico, planificar el cambio conceptualizando los servicios de aprendizaje temprano de forma holística e interactiva, e implementar sistemas respetuosos y que respondan al contexto.

### ***Distinción entre aprendizaje temprano y servicios de aprendizaje temprano***

*La educación y cuidado infantil temprano (ECIT)* se caracteriza por su compromiso de fomentar una pedagogía centrada en el niño. Su definición está bastante consensuada —aunque no en su totalidad— y suele considerarse que abarca los años comprendidos entre el nacimiento y los ocho años. El *aprendizaje temprano* es un constructo pedagógico y de desarrollo que se refiere a qué y cómo aprenden los niños. Intrínsecamente, por tanto, el aprendizaje temprano es espontáneo y ubicuo, puesto que tiene lugar en cualquier lugar donde se encuentren los niños pequeños: en sus hogares, comunidades, campos, zonas de juego, parques, y entornos comunitarios. Pero el aprendizaje temprano, tal y como se utiliza el término en este volumen, es bastante diferente: se refiere al aprendizaje que tiene lugar en experiencias más formalizadas basadas en centros que se han establecido intencionadamente para apoyar el aprendizaje temprano en programas para niños de tres a seis años.

Como tales, los *servicios de aprendizaje temprano* (a diferencia del aprendizaje temprano) se caracterizan por los esfuerzos planificados y organizados



que se llevan a cabo en una gran variedad de entidades institucionales —programas de atención integral, servicios de preescolar y jardín de infancia, y escuelas que trabajan para promover el aprendizaje temprano—. En este sentido, los servicios de aprendizaje temprano son similares a las amebas: aunque están unidos por un núcleo pedagógico (el aprendizaje temprano), los servicios se extienden, adoptando formas diversas y, a menudo, la pátina de su entorno anfitrión. Así pues, tal y como se utiliza aquí, el *aprendizaje temprano* es un constructo pedagógico, mientras que los servicios de aprendizaje temprano son un constructo institucional. Como constructo institucional, los *servicios de aprendizaje temprano* se comprometen a hacer avanzar el aprendizaje de los niños dentro y a través de los programas y entornos en los que se prestan.

### **Definir los sistemas y pensar sistémicamente**

Hasta la fecha, la mayoría de los esfuerzos programáticos y políticos enfocados en la mejora de los servicios de aprendizaje temprano se han centrado en el niño, el aula, el enfoque pedagógico y, a veces, el programa como unidades primarias de análisis. Aunque son esenciales para el avance de la pedagogía y la programación, estas perspectivas solo representan una dimensión importante de los servicios de aprendizaje temprano. Este capítulo sugiere que, más allá de su enfoque en los niños, las aulas, y los programas individuales, los servicios de aprendizaje temprano deben conceptualizarse y entenderse como parte de un sistema más amplio y complejo.

Dado que los sistemas son complejos, una analogía puede ayudar a aclarar lo que son e ilustrar su importancia para los servicios de aprendizaje temprano. Considere que los servicios o programas de aprendizaje temprano son como los automóviles; tienen propiedades consistentes. Para los automóviles, las propiedades son las ruedas, las puertas, y las luces intermitentes; para los servicios de aprendizaje temprano, las propiedades son el currículo, la pedagogía, y los centros. Estas propiedades pueden variar en detalle (por ejemplo, los automóviles son de diferentes colores y los servicios de aprendizaje temprano utilizan diferentes currículos y tienen lugar en diferentes centros), pero ambas son tangibles e identificables. Tanto los automóviles como los servicios de aprendizaje temprano tienen funciones claras; están diseñados para llevarnos a lugares (por ejemplo, los automóviles transportan a las personas a lugares específicos y los servicios de aprendizaje temprano preparan a los alumnos para la escuela y las experiencias de aprendizaje a lo largo de sus vidas). Tanto los automóviles como los servicios de aprendizaje temprano son entidades directas, identificables y concretas que los usuarios experimentan.

Pero ni los automóviles ni los servicios de aprendizaje temprano pueden funcionar de forma aislada. Llevando la analogía más lejos, ambos necesitan una infraestructura que los sustente. La infraestructura para cada

uno adopta formas diferentes. Los automóviles necesitan una infraestructura física (por ejemplo, autopistas, puentes, túneles), una infraestructura reglamentaria (por ejemplo, permisos de conducir, señales de alto, mecanismos de vigilancia de la velocidad), y una infraestructura fiscal (por ejemplo, financiación de los automóviles y seguros). Estos apoyos infraestructurales hacen que los automóviles sean útiles, seguros, y operativos a escala. Construir simplemente más y más automóviles sin atender a los esfuerzos correspondientes para mejorar la infraestructura disminuye su utilidad. Si no se presta atención a la infraestructura física, las carreteras se atascan y se debilitan por el uso excesivo; si no se presta atención a la infraestructura fiscal, la producción desenfrenada de automóviles puede dejar a los automóviles sin comprar, relegados a los lotes de exposición. Es la combinación de los automóviles y la infraestructura lo que hace que el sistema de transporte automovilístico sea viable y eficaz.

Del mismo modo, los servicios de aprendizaje temprano necesitan y se apoyan en una infraestructura esencial que también los hace fructificar y ser eficaces. La infraestructura que sustenta los servicios de aprendizaje temprano, aunque históricamente se ha pasado por alto en la bibliografía, se ha convertido en un tema clave en los estudios recientes. Aunque no existe un consenso absoluto sobre estos elementos infraestructurales, suelen incluir la financiación, la gobernanza, la regulación y la rendición de cuentas, la capacidad del personal, la recopilación y el uso de datos, el compromiso de la familia y la comunidad, y los vínculos con otros servicios (Kagan y Cohen, 1997). En conjunto, estos elementos infraestructurales se combinan con los servicios de aprendizaje temprano (es decir, los servicios directos) para formar un sistema. Kagan y Cohen (1997) señalan que una ecuación sencilla representa esta relación: un sistema se compone de, o es igual a, los servicios directos de aprendizaje temprano más la infraestructura.

Además, Kagan y Cohen (1997) sugieren que los servicios directos y los siete elementos de la infraestructura son necesarios para que un sistema funcione, expresado formulaicamente como ocho (el servicio directo y los siete elementos de la infraestructura) menos uno (ya sea el servicio directo o cualquier elemento individual de la infraestructura) es igual a cero, lo que hace que el sistema sea nulo, porque los ocho elementos son esenciales para formar un sistema coherente y que funcione. Y lo que es más importante: solo cuando se aborda el sistema total pueden producirse los resultados sistémicos deseados y a menudo ausentes que permiten la creación y ampliación de servicios de aprendizaje temprano meritorios. Los resultados sistémicos, a diferencia de los resultados individuales o programáticos, incluyen servicios de aprendizaje temprano de alta calidad, distribuidos equitativamente, diseñados y ejecutados con eficacia, financiados y gobernados con eficiencia y ampliados de forma

duradera (Kagan y Roth, 2017). El pensamiento sistémico y la implementación abordan estos resultados; el pensamiento programático no puede hacerlo y no lo hace.

### **Planificar el cambio: conceptualizar de forma holística e interactiva**

Más allá de definir y reconocer la importancia del pensamiento sistémico y la esencialidad de abordar todos los elementos del sistema, los procesos asociados a cómo se conceptualizan y cambian los sistemas deben recibir cierta atención. La planificación de sistemas exige una conceptualización amplia de la fórmula  $8 - 1 = 0$ , pero también requiere reconocer que los sistemas no son estáticos. Al contrario, son altamente dinámicos y están en constante cambio de maneras a veces predecibles, pero a menudo impredecibles. Los sistemas están contorneados por las formas en que interactúan sus elementos. Los cambios en un solo elemento de la infraestructura suelen afectar a todo el sistema. Debido a la naturaleza interactiva de los sistemas, los planificadores y pensadores de sistemas no solo deben pensar de forma holística (por ejemplo,  $8 - 1 = 0$ ) sino también planificar dichas interacciones.

Con la vista puesta en la mejora del sistema global, los investigadores se esfuerzan por discernir cómo se relacionan los distintos elementos sistémicos y cómo se influyen mutuamente (Britto *et al.*, 2014; Kagan *et al.*, 2016; Marope y Kaga, 2015; Naudeau *et al.*, 2010; Vargas-Barón, 2015). Aunque el consenso sobre estas interacciones aún está en desarrollo, la bibliografía subraya sistemáticamente las desventajas de pensar en los elementos de un sistema de forma independiente, una práctica aún muy extendida. Recientemente, por ejemplo, se ha pregonado la mejora de la capacidad del personal como una panacea casi total para abordar la mayor parte de los problemas asociados a los servicios de aprendizaje temprano. En realidad, mejorar la calidad del personal, por muy popular y necesario que sea, no es la única solución a los retos relacionados y recurrentes en materia de personal (por ejemplo, suministro, retención, rotación) a los que se enfrentan los programas de aprendizaje temprano.

Múltiples factores, representados por elementos del sistema, contribuyen en gran medida a la capacidad del personal (por ejemplo, conseguir la financiación duradera para apoyar el aumento de la remuneración, superar los estragos de la gobernanza mixta y los salarios diferenciales que animan al personal a cambiar de un programa a otro, o hacer frente a la rendición de cuentas, y los enfoques normativos que establecen diferentes requisitos de personal, incluso dentro de una misma jurisdicción). La capacidad del personal no puede mejorarse de forma significativa sin atender a los elementos infraestructurales, incluyendo, como mínimo, las finanzas, la gobernanza, la regulación, y la rendición de cuentas. En

resumen, comprender cómo interactúan entre sí los diversos elementos del sistema para apoyar un aprendizaje temprano de calidad es un corrolato de la planificación y el pensamiento sistémicos eficaces, y un requisito previo para su avance y escalabilidad.

### ***Implementación de sistemas contextualmente respetuosos***

Comprender los sistemas que influyen en los servicios de aprendizaje temprano significa reconocer que, aunque el pensamiento sistémico puede ser comparativamente reciente en este campo, los sistemas que engloban a los servicios de aprendizaje temprano no lo son. Para considerar de la mejor manera posible cómo implementar unos servicios de aprendizaje temprano mejorados, hay que reconocer la magnitud de la variación contextual de los servicios de aprendizaje temprano y los contextos en los que, en general, se sitúan dichos servicios (Kammerman y Kahn, 1989). En algunos países, los servicios de aprendizaje temprano, y los servicios de ECIT en general, son una parte reconocida de la infraestructura social, que se beneficia de un gran apoyo público y de una financiación completa. En otros países, los servicios de aprendizaje temprano no siempre se definen como una parte duradera del tejido social, lo que hace que los servicios tengan un alcance, un ámbito y, a veces, incluso una duración limitados. Dado que los servicios de aprendizaje temprano son producto de la historia social y el contexto histórico de su país, no solo varían, sino que también pueden exigir diferentes áreas y niveles de atención.

Por ejemplo, en un país con muy pocos recursos dedicados a los servicios de aprendizaje temprano, habrá que centrar una atención considerable en el elemento de financiación de la infraestructura, mientras que los países que apoyan adecuadamente los servicios de aprendizaje temprano pueden tener que ocuparse menos de la financiación. O, en un país que evite sistemáticamente la rendición de cuentas, la atención al complejo cumplimiento de la normativa podría ser mucho menos intensa que en un país que preste mucha atención a las medidas y procesos de evaluación frecuentes. En este sentido, la implementación de los sistemas viene determinada por el contexto. Determinar cómo diseñar e implementar servicios de aprendizaje temprano de calidad y alineados exige que adoptemos una perspectiva sistémica y que la fundamentemos en una comprensión clara del contexto. Afortunadamente, y respaldado por ejemplos de sistemas emergentes que engloban el trabajo de los servicios de aprendizaje temprano a nivel mundial (Kagan, 2018; OECD, 2017a; Reid *et al.*, 2019; UNESCO, 2019; UNICEF, 2019; Urban *et al.*, 2012), este capítulo ofrece ejemplos de cómo pueden implementarse tales esfuerzos utilizando perspectivas sistémicas basadas en el contexto.

## **Puntos clave**

- Los servicios de aprendizaje temprano necesitan y se apoyan en una *infraestructura* esencial que comprende siete elementos: financiación, gobernanza, regulación y rendición de cuentas, capacidad del personal, recopilación y uso de datos, compromiso de la familia y la comunidad, y vínculos con otros servicios.
- Los siete elementos de la infraestructura se combinan con los servicios de aprendizaje temprano para formar un sistema. Todos los elementos deben trabajar en armonía con el servicio para ofrecer un aprendizaje temprano de calidad.
- Comprender cómo interactúan entre sí los diversos elementos del sistema para apoyar un aprendizaje temprano de calidad es un requisito previo para su avance y escalabilidad.

## **SISTEMAS QUE ENMARCAN A LOS SERVICIOS DE APRENDIZAJE TEMPRANO**

### **Pensamiento sistémico en general**

Los retos a los que se enfrenta la amplia gama de servicios que apoyan a los niños pequeños no son nuevos ni exclusivos de este campo. Trascendiendo disciplinas, instituciones y poblaciones, los retos sistémicos han existido durante décadas, lo que ha suscitado una rica y variada base teórica.<sup>2</sup> En general, la teoría de sistemas se enmarca en cinco temas: existe un vínculo funcional entre los elementos o partes de un sistema y el todo; los elementos del sistema y el todo existen en relación unos con otros; los elementos del sistema cambian con el tiempo y se ven influidos unos por otros, por nuevos conocimientos y por contextos alterados; dicho cambio suele ser impredecible y no lineal; y el cambio existe dentro de una red de causalidad, de modo que un cambio en un elemento afecta a otros elementos y a todo el sistema.

En relación con todos los sistemas de trabajo, y especialmente con los programas de ECIT y los servicios de aprendizaje temprano, Ackoff (2010) sugiere que los sistemas y los “desórdenes” que evocan pueden tratarse mediante la absolución (ignorando el lío y esperando que la situación actual se autocorrija), la resolución (creando una respuesta suficientemente buena), la solución (creando una respuesta que genere el mejor resultado posible para el sistema actual) o la disolución (rediseñando el sistema para eliminar el desorden). Este capítulo sostiene que los programas para la

primera infancia y los servicios de aprendizaje temprano pueden caracterizarse por las dos primeras vías de actuación: la absolución y la resolución. Con respecto a la absolución, muchos defensores del aprendizaje temprano ignoran el desorden del sistema, ya sea conscientemente (porque supone un gran reto) o inconscientemente (por falta de comprensión). Otros que desean ver ganancias inmediatas están resueltos a seguir adelante con los avances programáticos porque una solución “suficientemente buena” puede ser oportuna y alcanzable. Ackoff (2010) y otros pensadores sistémicos, entre ellos las autoras de este capítulo, consideran que, en general, la absolución y la resolución son insuficientes.

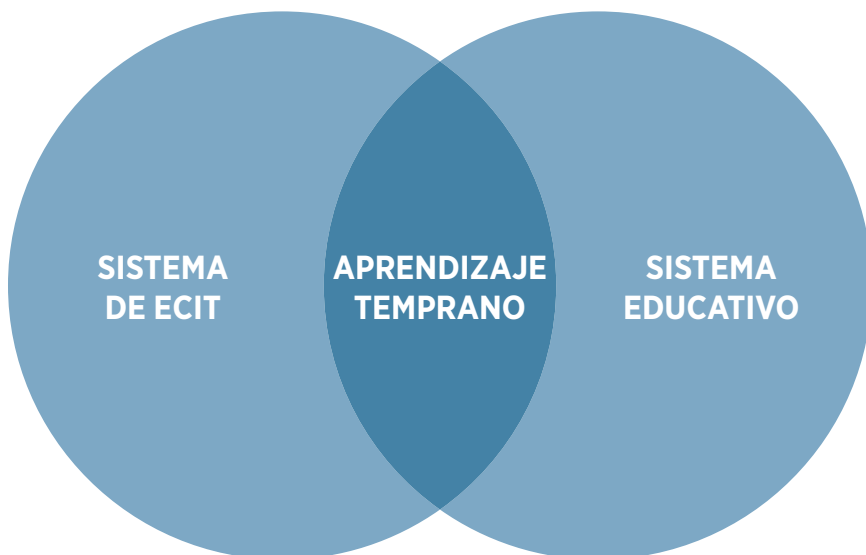
En lo que respecta a los niños pequeños, dados los beneficios demostrados de los programas de aprendizaje temprano de calidad, descuidar el pensamiento sistémico es moralmente incorrecto, estratégicamente imprudente, y perjudicial para nuestro bienestar social colectivo.

### **Muchos sistemas (pero dos cruciales)**

Para empezar a abordar los retos sistémicos asociados a los servicios de aprendizaje temprano, hay que reconocer que el “desorden” no ha sido creado por un único programa o disciplina. En consecuencia, su solución debe basarse en múltiples disciplinas y en los sistemas institucionales que las hacen realidad. Son muchos los sistemas que influyen en los niños pequeños, entre ellos el sistema familiar, el sistema (embrionario en la mayoría de los países) de ECIT, el sistema educativo, el sistema sanitario, el sistema de bienestar social, el sistema del vecindario o de la vivienda, y los sistemas económico y político. A pesar de sus distintas funciones, estructuras y culturas, todos ellos están respaldados por políticas públicas que, a menudo, refuerzan su insularidad y los hacen en cierto modo impermeables al cambio. Incrustados en el tejido social y operativo de los países, todos ellos influyen en los niños pequeños, aunque en distinta medida.

Pero ¿afectan todos estos sistemas a los servicios de aprendizaje temprano, el tema central de este volumen, en la misma medida? A lo largo de este volumen, y como se ha señalado, los servicios de aprendizaje temprano se refieren al conjunto de actividades que los niños de tres a seis años experimentan cuando se encuentran en servicios educativos basados en centros fuera del hogar; dichos servicios se centran principalmente en desarrollar y ofrecer oportunidades pedagógicas para impulsar el aprendizaje de los niños pequeños. Utilizando esta definición, los servicios de aprendizaje temprano en todo el mundo se prestan a través de dos sistemas principales: ECIT y educación (Figura 6.1). Algunos países prestan la mayoría de los servicios de aprendizaje temprano a través de un sistema de ECIT; otros los prestan a través del sistema educativo nacional o local; y otros utilizan una combinación de ambos.<sup>3</sup>

**Figura 6.1 El aprendizaje temprano como puente entre dos sistemas**



**Fuente:** figura creada para esta publicación.

**Nota:** ECIT= educación y cuidado infantil temprano.

Independientemente de qué sistema tenga la autoridad legal para el aprendizaje temprano, la alineación entre los sistemas de ECIT y educativos es fundamental. Pero cada uno de estos sistemas tiene sus propias perspectivas, valores, metodologías, y pedagogías; como resultado, los sistemas suelen mostrarse reticentes al cambio. Además, y como ya se ha señalado, los esfuerzos de alineación se han centrado normalmente en la alineación pedagógica y de los programas, prestando escasa atención a la alineación de los elementos sistémicos que componen la infraestructura. Por el contrario, y presentando una perspectiva novedosa, este capítulo sostiene que, para lograr la alineación y ampliar los servicios de aprendizaje temprano, también deben alinearse todos los elementos de la infraestructura. Para lograr esta alineación, y como preludeo al debate sobre cómo puede implementarse y ampliarse el aprendizaje temprano, el capítulo analiza y ofrece ejemplos de sistemas de ECIT, describe sus elementos y, a continuación, analiza el sistema educativo. Al presentar cada sistema por separado, el capítulo pretende esbozar sus distinciones contextuales y operativas, identificar la posición del aprendizaje temprano dentro de ellos y —algo fundamental para la tesis de este capítulo— determinar con



mayor claridad los retos sistémicos que deben abordarse y alinearse para avanzar y ampliar los servicios de aprendizaje temprano.

### **El sistema de ECIT**

*Esfuerzos del sistema de ECIT en acción.* En comparación con el sistema educativo, la aparición de los sistemas de ECIT es bastante reciente y, en algunos países, aún incipiente. Aunque embrionarios, los sistemas de ECIT están ganando popularidad y surgiendo en todo el mundo en respuesta a la expansión de los servicios para los niños pequeños y sus familias. A medida que las nuevas investigaciones fueron promoviendo el aumento de la financiación de los programas de ECIT a finales del siglo XX y principios del XXI, muchos países —especialmente los actuales países de ingreso alto, pero también los de ingreso bajo y medio— ampliaron sus servicios para los niños pequeños. A menudo, dicha expansión se produjo de forma un tanto precipitada, normalmente con una planificación limitada a largo plazo y bajo la tutela de diferentes ministerios. La rápida expansión, aunque bienvenida, tuvo diversos efectos secundarios, como una calidad cuestionable, una distribución no equitativa entre las poblaciones y la incertidumbre sobre las distinciones programáticas, la disponibilidad y la accesibilidad para los padres, el público y los creadores de políticas. Estas condiciones, a veces caóticas y a menudo confusas, impulsaron la necesidad de un enfoque más sistemático y eficaz de la prestación de servicios. Los sistemas de ECIT nacieron de la necesidad de coordinar unos servicios a menudo dispares y en plena expansión.

Defendida desde hace tiempo en Estados Unidos (Kagan y Cohen, 1997; Sugarman, 1991), la labor de los sistemas de ECIT se está implementando ahora en todo el mundo. Por ejemplo, Chile Crece Contigo, una importante iniciativa de sistemas en Chile, coordina los esfuerzos entre el Ministerio de Desarrollo Social y otros ministerios sectoriales, con el objetivo de promover una gestión y regulación coherentes de los servicios. En Colombia, De Cero a Siempre coordina la ECIT entre distintos organismos, con mecanismos de coordinación tanto nacionales como regionales. Singapur consolidó la ECIT de los Ministerios de Educación, Sanidad y Comunidad, Juventud y Deportes para crear una única Agencia de Desarrollo de la Primera Infancia en 2013 (Bull y Bautista, 2018). En la República de Corea, aunque no existe una única entidad de gobierno, la Oficina de Coordinación de Políticas Gubernamentales (parte de la Secretaría del Primer Ministro) se ha encargado de coordinar los esfuerzos entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud y Bienestar (Moon y Landsberg, 2018). Y en la RAE de Hong Kong, China, a pesar de su fuerte orientación hacia el sector privado, el gobierno reconoce las diferencias sistémicas y fomenta la alineación de los programas mediante incentivos económicos (Rao y Lau, 2018).



*Comprender los sistemas de ECIT.* Más allá de estos esfuerzos de implementación, el trabajo sobre los sistemas de ECIT está recibiendo atención académica. Estos estudios en países de todo el mundo, a menudo iniciados con el objetivo de comprender mejor los sistemas, discernir su impacto y producir datos que mejoren su calidad, complementan los esfuerzos sobre el terreno (Adams *et al.*, 2019; Araujo *et al.*, 2016; Bertram y Pascal, 2016; Kagan *et al.*, 2016; Kagan y Landsberg, 2019; Meloy, Gardner y Darling—Hammond, 2019; Neuman, Roth y Kagan, de próxima publicación; OECD 2001, 2017a, 2017b; Vargas-Barón, 2013; Weiland y Yoshikawa, 2013; World Bank, 2018). Para obtener una perspectiva contemporánea sobre esta cuestión, un reciente análisis comparativo examina los sistemas de ECIT y su infraestructura en seis jurisdicciones: Australia; Inglaterra; Finlandia; Hong Kong RAE, China; Corea; y Singapur (Kagan y Landsberg, 2019).

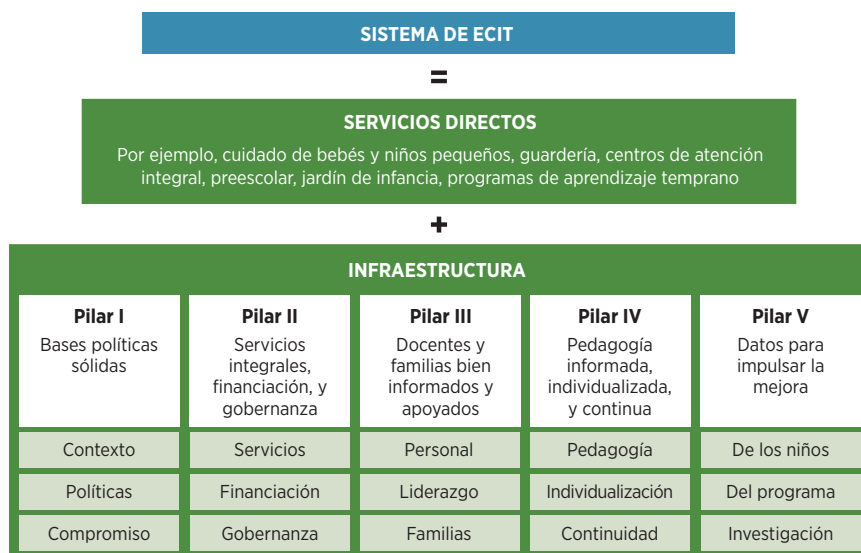
En todos estos países desarrollados, el estudio constata que, aunque los servicios directos y los ministerios bajo cuyos auspicios operan varían considerablemente, los países demostraron fuertes compromisos de infraestructura en cinco áreas que constituyen pilares: bases políticas sólidas (pilar I); estructuras de financiación y gobernanza duraderas (pilar II); personal y familias con conocimientos y apoyo (pilar III); pedagogía informada, individualizada y continua (pilar IV); y datos que se utilizan para impulsar mejoras (pilar V). Además, el estudio concluye que, en circunstancias ideales, estos cinco pilares estarían respaldados por 15 componentes básicos bien definidos e implementados, tal y como se representa en la Figura 6.2.

Observando que no todos los países implementaron cada uno de los 15 componentes básicos de la misma manera o en el mismo grado, el estudio reconoce la importancia de conceptualizar sistemas que incluyan los 15 componentes básicos, en el entendido de que los patrones y procesos específicos de implementación variarán. En primer lugar, en condiciones ideales, la construcción de un sistema funcional de ECIT requiere una base política sólida, definida como aquella que reconoce tanto la importancia social como económica de invertir en los niños pequeños. Los países con bases políticas sólidas también respetan las distintas necesidades de las familias, las comunidades y los estados, y han encontrado formas eficaces de implicar a las poblaciones y vincular sin problemas los niveles de gobierno.

En segundo lugar, los sistemas de ECIT se basan en estructuras físicas y fiscales que garantizan la estabilidad y la calidad de los servicios, y cuentan con estructuras específicas de gobernanza de la primera infancia que tratan de fomentar la transparencia y la coordinación entre programas y servicios, favoreciendo así su eficacia y equidad colectivas. En tercer lugar, los sistemas de ECIT fuertes se ocupan de su gente. El personal está bien

formado y remunerado de forma justa, lo que reduce la rotación; se cultiva y prepara el liderazgo; y las familias participan de forma significativa en los programas y servicios. En cuarto lugar, los sistemas de ECIT proporcionan una pedagogía centrada en el niño e individualizada que promueve la continuidad de las experiencias y el aprendizaje de los niños pequeños. Por último, los sistemas de ECIT sólidos planifican la recopilación y el uso de datos para mejorar los servicios pedagógicos para los niños, la calidad de los programas, y el diseño general de los servicios. Los sistemas de ECIT también cuentan con una capacidad de investigación que aborda los retos inherentes a la prestación de diversos servicios a los niños pequeños y sus familias.

**Figura 6.2 Los elementos del sistema de ECIT**



**Fuente:** figura creada para esta publicación, adaptada de Kagan (2019).

**Nota:** ECIT= educación y cuidado infantil temprano.

### **El sistema educativo**

A diferencia de los sistemas de ECIT, que aún son incipientes, en todos los países existen sistemas educativos establecidos desde hace mucho tiempo que planifican y prestan servicios educativos a sus poblaciones. Además de estar bien establecidos, los sistemas educativos son una parte reconocida del tejido social de las naciones y se consideran esenciales para el progreso y el bienestar de la sociedad. Los sistemas educativos gozan de un apoyo

actitudinal tal que no se cuestiona su existencia. En parte, este apoyo puede deberse a que existe una comprensión general de los fines de la educación, de lo que hacen las escuelas, de cómo funcionan, y de por qué hay que apoyarlas. En resumen, estos apoyos significan que, en todos los países, los sistemas educativos son realidades aceptadas, apuntaladas por valores y mecanismos que los institucionalizan a través del tiempo y el espacio.

En todo el mundo, los sistemas educativos comparten objetivos similares; existen para agilizar y proporcionar servicios educativos de alta calidad, distribuidos equitativamente, eficientes, y sostenidos en el tiempo. Más allá de unos objetivos declarados que sean transparentes y razonablemente coherentes, los sistemas educativos se caracterizan por jerarquías específicas, límites claramente delimitados, e infraestructuras sofisticadas. La mayoría de los sistemas educativos funcionan con jerarquías administrativas y de gobierno definidas en las que las líneas de autoridad son nítidas y los poderes de toma de decisiones están claramente distribuidos. Por ejemplo, los sistemas educativos cuentan con consejos de educación definidos que son distintos de su personal administrativo. Las escuelas individuales dentro del sistema educativo funcionan principalmente bajo la tutela del sector público con un considerable apoyo fiscal público, aunque los servicios educativos del sector privado están cada vez más extendidos.

Además, la mayoría de los sistemas educativos se rigen por normativas federales, estatales, y locales que atañen a todas las escuelas y tienen en cuenta las aportaciones del público en su gobernanza, aportaciones que en muchos países tienen un peso considerable. En otras palabras, las jerarquías, con sus mecanismos establecidos de gobernanza y rendición de cuentas, son claras. Además, la mayoría de los sistemas educativos establecen diferentes tipos de delimitaciones. Tienen zonas específicas en las que se encuentran sus escuelas y servicios, y de las que son responsables. Establecen límites en cuanto a las edades de los niños que deben asistir a la escuela. Y delimitan claramente los límites sobre quién puede ser empleado en las escuelas, y suelen establecer requisitos para el personal, niveles, y tablas salariales comunes. Por último, los sistemas educativos cuentan con una infraestructura sofisticada: disponen de conductos profesionales para preparar a los docentes a través de instituciones de enseñanza superior, procedimientos organizados de rendición de cuentas y datos, y mecanismos coherentes de financiación y gobernanza.

Es importante señalar que, aunque los países consideran conceptualmente la educación en general como una parte esencial de la infraestructura social y comparten la claridad de las jerarquías, los límites y los elementos infraestructurales generales, los servicios educativos que prestan y la forma en que los prestan varían considerablemente. De hecho, varían en la mayoría de las características operativas (por ejemplo, edades de asistencia obligatoria, gastos por alumno, número de días que constituyen un año,

intensidad y duración del monitoreo, y número y gama de servicios para diversas poblaciones). También varían en la cuantía de sus compromisos fiscales con la educación (OECD, 2019) y en la forma en que se relacionan con el sector privado y otros sistemas (sanidad, bienestar, servicios sociales). De hecho, los sistemas y la forma en que cambian difieren en gran medida porque están moldeados por sus contextos socioculturales (por ejemplo, valores, creencias, patrimonio, religión) y económico-políticos (por ejemplo, demografía, pensamiento y movimientos sociales, liderazgo gubernamental, financiación) (véase el Anexo 6A).

### ***Comparación de los sistemas de ECIT y educativos***

Como se ha señalado, los sistemas educativos y de ECIT son bastante diferentes, en parte porque se centran en etapas de desarrollo distintas, y la opinión pública los considera de forma algo diferente. Maduros, estables, y profundamente arraigados en el tejido social de las naciones, los sistemas educativos son los cimientos de las sociedades y, en muchas comunidades, el centro de la vida comunitaria. Sus patrones de ser, repletas de historias, culturas, y sistemas de creencias únicos, están bien instanciadas y, en ocasiones, son reacias o impermeables al cambio, como han señalado durante mucho tiempo innumerables estudiosos (Lightfoot, 1978; Sarason, 1971; Wagner, 1994) e innumerables profesionales pueden atestiguar. Además, cuentan con una infraestructura bien perfeccionada que contribuye a fomentar la coherencia entre las escuelas. Por el contrario, los sistemas de ECIT están aún en formación, surgiendo a menudo sin la comprensión ni el apoyo públicos. Frágiles, cambiantes y aún maleables, los sistemas de ECIT son bastante porosos puesto que sus funciones y estructuras aún se están definiendo. Dadas estas diferencias, resulta a la vez difícil e inexacto equiparar los sistemas de ECIT y educativos.

A pesar de estas diferencias, tanto la ECIT como el sistema educativo están arraigados en sus contextos. Ambos se preocupan por avanzar en el aprendizaje y tratan de ofrecer oportunidades educativas ricas que sean apropiadas desde el punto de vista cultural, del desarrollo y del contexto. Además, ambos dependen de infraestructuras que necesitan apoyo. Aunque operacionalmente se manifiestan de forma muy diferente, los pilares y los componentes básicos aplicables a los sistemas de ECIT en todo el mundo y descritos en la Figura 6.2 también aplican al sistema educativo. Por ejemplo, la mayoría de los sistemas educativos incluyen la capacidad de monitorear y regular sus servicios y cuentan habitualmente con entidades dedicadas a recopilar, procesar, y utilizar datos para la mejora de la instrucción o la gestión. La forma en que lo hacen (con qué frecuencia, para qué niños, utilizando qué medidas) varía, pero los sistemas educativos desarrollan datos para impulsar la mejora (pilar V). Del mismo modo, todos los sistemas educativos procuran contar con docentes y familias bien informados y respaldados.

Aunque tienen diversos requisitos para los docentes y diferentes enfoques para fomentar su calidad pedagógica, los sistemas educativos abordan este pilar (pilar III) al igual que los demás propuestos para los sistemas de ECIT. Además, tanto la ECIT como los sistemas educativos necesitan la comprensión y el apoyo de la opinión pública para fomentar su calidad y durabilidad en un escenario ideal (pilar I).

Además de estas similitudes estructurales, los dos sistemas comparten un vínculo fundamental, en particular sus esfuerzos por impulsar las experiencias de aprendizaje temprano de calidad de los niños. Cada vez más, ambos atienden a niños pequeños y comparten la intención de apoyar el aprendizaje temprano. Entienden que los primeros años sientan las bases importantes para el aprendizaje posterior y mantienen el compromiso de fomentar la “preparación” de los niños para la escuela y su éxito en ella.

### ***El reto de la alineación***

Dado que los sistemas de ECIT y educativos existen independientemente unos de otros, con demasiada frecuencia solo tienen interacciones modestas y una alineación limitada. Aunque a veces atienden a niños de las mismas edades y tienen un enfoque similar del aprendizaje, los sistemas de ECIT y educativos suelen tener filosofías y pedagogías bastante distintas con respecto al aprendizaje temprano (Kagan y Tarrant, 2010; Pianta, Cox y Snow, 2007; Sameroff y Haith, 1996). Como se ha señalado, a menudo cuentan con personal preparado y remunerado de forma diferente, y tienen distintos requisitos normativos programáticos y distintos enfoques y mediciones de la calidad. A menudo se financian y gobiernan de forma muy diferente, ya que los servicios de ECIT a veces funcionan principalmente en el sector privado, y los servicios educativos, en el sector público. En consecuencia, estas diferencias contextuales plantean un reto importante para quienes se ocupan de hacer progresar los servicios de aprendizaje temprano. La tarea que se plantea, por tanto, no es solo construir sistemas de ECIT funcionales que hagan honor a las teorías y metodologías del desarrollo, sino también alinearlos con los valores y orientaciones que prevalecen en el sistema educativo más establecido. Determinar cómo crear oportunidades continuas de aprendizaje temprano que trasciendan y, a la vez, vinculen los sistemas de ECIT y de educación es la cuestión a la que se dedica ahora este capítulo.

### ***Puntos clave***

- Aunque son muchos los sistemas que afectan a los niños pequeños, tanto el sistema de ECIT, como el de educación son cruciales para la prestación de servicios de aprendizaje temprano.

- La alineación entre los sistemas de ECIT y de educación es limitada, pero fundamental para brindar servicios de aprendizaje temprano de calidad.
- Para lograr la alineación y ampliar los servicios de aprendizaje temprano, es necesario alinear los elementos de la infraestructura de ambos sistemas, como la remuneración, la formación, la pedagogía, los requisitos normativos, y las mediciones de la calidad.

## UN ENFOQUE SISTÉMICO PARA ALINEAR Y BRINDAR EL APRENDIZAJE TEMPRANO

### Alineación de los servicios de aprendizaje temprano: una retrospectiva breve

#### *Esfuerzos de transición y alineación*

Los esfuerzos por crear vínculos y continuidad entre las instituciones que atienden a los niños pequeños no son nuevos. Entender por qué evolucionaron y cómo les fue, aunque sea brevemente, es un prelude importante para comprender la necesidad y la naturaleza de la reconceptualización contemporánea de los servicios de aprendizaje temprano, tal como se presenta en este volumen. Remontándose a las críticas sobre la incapacidad del programa *Head Start* en Estados Unidos para permitir a sus participantes mantener los logros alcanzados en los primeros años de escolarización (Rivlin y Timpane, 1975), los esfuerzos de continuidad y transición florecieron en Estados Unidos.<sup>4</sup> Aprendiendo de estos esfuerzos, se han afianzado los intentos de crear actividades que faciliten la transición de los niños a la escuela formal, normalmente no como parte de las políticas nacionales, sino como esfuerzos programáticos. Dichos esfuerzos adoptan la forma de visitas preparatorias, formación de padres y docentes e informes compartidos de los alumnos (Ahtola *et al.*, 2011; Mow, Jones y People, 2015; OECD, 2017b).

Estas actividades de “transición” —que sólo afectan a algunos niños, sólo durante algún tiempo— han sido sustituidas por un trabajo que promueve enfoques más integrales y duraderos de la alineación. En lugar de centrarse en actividades puntuales, a menudo intermitentes, se están imponiendo enfoques más sostenidos. El alineamiento pedagógico exige la armonización del currículo, los estándares, las evaluaciones, las competencias docentes, los requisitos de certificación, y la remuneración (Kagan, 2010; Kagan y Kauerz, 2012; Shuey *et al.*, 2019), independientemente del lugar en el que los niños pequeños reciban los servicios. Por ejemplo, una

orientación pedagógica común en forma de marco nacional caracteriza las experiencias de aprendizaje temprano de los niños en economías tan diversas como Australia, Inglaterra, Finlandia, la RAE de Hong Kong en China, y Singapur (Kagan y Landsberg, 2019).

La modalidad en la que los docentes enseñan en un entorno preescolar un año y acompañan a algunos o a todos sus alumnos a la escuela formal está ganando popularidad. Los requisitos de certificación de la ECIT se están alineando con las escuelas, y los modelos de financiación del aprendizaje temprano están adoptando la fórmula de financiación escolar (NIEER, 2019). El desarrollo de planes individuales de aprendizaje que se diseñan en los programas de ECIT y se trasladan con los niños a las escuelas está operativo en Inglaterra y Finlandia. De hecho, todo un movimiento que alinea la educación preescolar hasta el tercer grado se esfuerza por fomentar una alineación más profunda y duradera (Atchison y Diffey, 2018b; Kauerz, 2010). Además, se están llevando a cabo esfuerzos multisectoriales que vinculan los programas de ECIT con los servicios de salud, salud mental, y apoyo conductual (Kagan y Landsberg 2019).

### **Realidades de la alineación**

A pesar de estos meritorios esfuerzos, la fragmentación sistémica entre los sistemas de ECIT y educativos sigue siendo una realidad tan indiscutible como desafiante, en parte debido a las propias intervenciones. La mayoría de los esfuerzos para corregir los brechas sistémicas son muy idiosincrásicos, aislados, y esporádicos; son en gran medida esfuerzos que no han sido evaluados, que procuran establecer una prueba de concepto. Al carecer de un apoyo fiscal a gran escala, estos esfuerzos pueden estar diseñados y concebidos localmente para honrar las tradiciones, historias, y culturas locales, pero, por lo tanto, siguen siendo difíciles de generalizar tanto a nivel regional, como nacional. Además, y trascendiendo los propios servicios directos, las intervenciones se ven a menudo constreñidas por la escasa atención prestada a los apoyos infraestructurales de los sistemas, distintos y terriblemente desalineados. Por ejemplo, pocos esfuerzos de alineación trascienden un enfoque programático para abordar las incoherencias de los sistemas en la preparación y certificación de los docentes, el monitoreo de los programas, la financiación, y la gobernanza, por mencionar algunas.

El reto de la alineación se manifiesta de varias maneras. La coordinación limitada entre sectores es un reto común en todos los países; en muchos países en los que se están realizando esfuerzos de infraestructura, la dotación de personal sigue siendo insuficiente para superar los retos de la alineación. Rumanía, por ejemplo, cuenta con oficinas coordinadas de educación temprana, pero su personal es limitado (Adams *et al.*, 2019) para permitir una alineación sistémica integral. En resumen, un problema



importante, y que se aborda con más detalle a continuación, es que la mayoría de los esfuerzos actuales de alineación no reflejan un pensamiento sistémico y, en consecuencia, no abordan los elementos infraestructurales que podrían promover una alineación duradera.

## Posicionamiento de los servicios de aprendizaje temprano

Atrapados en la vorágine del sistema embrionario de la ECIT y del sistema educativo establecido, ¿dónde encajan los servicios de aprendizaje temprano? Y, lo que es más importante, ¿cómo debe conceptualizarse y planificarse su alineación con ambos sistemas? Tres principios, cada uno con intenciones distintas, guían las respuestas de este capítulo a esta pregunta seminal. El primero es un principio de enmarque del aprendizaje temprano: los servicios de aprendizaje temprano no son competencia exclusiva ni del sistema ECIT, ni del sistema educativo, sino que trascienden y son muy pertinentes para ambos sistemas. El segundo es un principio conceptual: dado que los servicios de aprendizaje temprano suelen situarse en la confluencia de dos sistemas principales, el pensamiento sistémico debe entenderse como un preludeo de su alineación. El tercero es un principio operativo: dado que los servicios de aprendizaje temprano no sólo conforman, sino que son conformados por la forma en que se implementan, deben tenerse en cuenta las propiedades existentes de cada sistema con el objetivo de honrar el pensamiento y el contexto de cada uno de ellos.

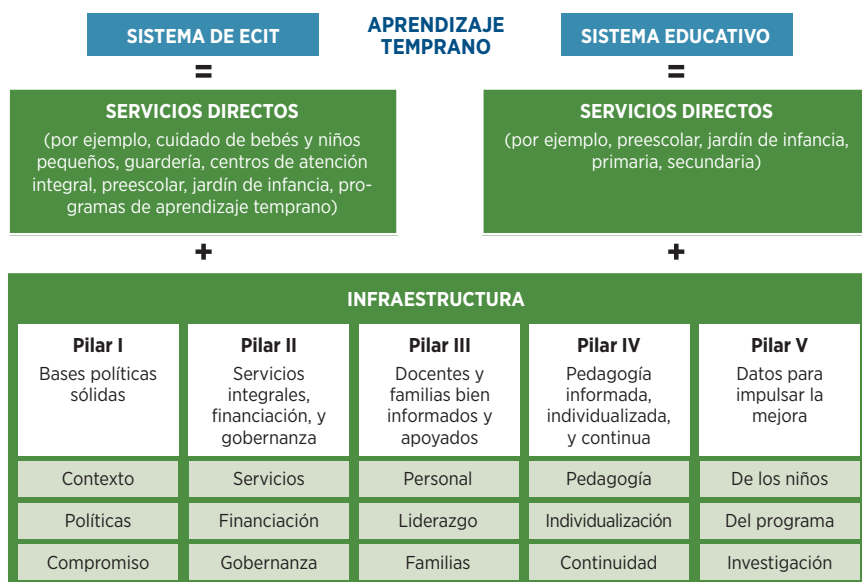
En lo que respecta al primer principio —enmarcar o situar al aprendizaje temprano—, los servicios de aprendizaje temprano encajan perfectamente tanto en el ámbito de la ECIT, como en el del sistema educativo. Representados gráficamente en la Figura 6.3, no se conceptualizan como un sistema separado, sino que, a medida que avanzan los servicios de aprendizaje temprano, deben formar parte tanto del sistema de ECIT como del educativo. La posición en cada uno de estos dos sistemas puede variar según el lugar y el momento. Por ejemplo, en el país X, los servicios de aprendizaje temprano pueden estar más estrechamente alineados con el sistema de ECIT mientras que, en el país Y, pueden estar más asociados con el sistema educativo. Además, dada la naturaleza emergente de los sistemas de ECIT, dichas asociaciones dentro de un mismo país pueden cambiar a medida que evolucionan los enfoques más consolidados de la ECIT. Aunque no se trata de un sistema único, los servicios de aprendizaje temprano deben tratar de estar representados en ambos y de alinearlos. Es el puente que atraviesa y ayuda a vincular los sistemas de ECIT y educativos.

El segundo principio, más conceptual, reconoce la esencialidad del pensamiento sistémico para el avance de los servicios de aprendizaje temprano.



Se basa en la realidad de que los esfuerzos programáticos para apoyar las transiciones, como se ha señalado anteriormente, no han sido ni generalizados, ni notablemente exitosos. Para evitar estos enfoques intermitentes, los servicios de aprendizaje temprano tendrán que ocuparse de los dos componentes de un sistema —sus programas y su infraestructura—, con un fuerte énfasis en los elementos de infraestructura o bloques de construcción enumerados en la Figura 6.3. Por ejemplo, los servicios de aprendizaje temprano necesitarán estándares únicos, medidas de implementación y logros, capacidad profesional y compromiso de la familia y la comunidad en momentos cruciales. Estos programas también necesitarán apoyo fiscal y de gobernanza. La cuestión es que, a la hora de diseñar un aprendizaje temprano eficaz, sus defensores deben mirar mucho más allá de los servicios directos y considerar las formas en que la infraestructura para el aprendizaje temprano puede desarrollarse o infundirse en los sistemas existentes de ECIT y educativos. Aunque no es necesario que los servicios de aprendizaje temprano desarrollen una estructura sistémica separada, deben conceptualizarse sistémicamente considerando cómo se impulsarán las funciones sistémicas mediante la atención a los elementos de la infraestructura.

**Figura 6.3 El aprendizaje temprano y los sistemas de ECIT y educativos**



**Fuente:** figura creada para esta publicación.

**Nota:** ECIT= educación y cuidado infantil temprano.

En tercer lugar, la operacionalización de los servicios de aprendizaje temprano no puede entenderse como la simple inserción de programas o actividades en uno o ambos sistemas, ni siquiera como la selección de los elementos de cada sistema que mejor se adapten a las intenciones del aprendizaje temprano. No se trata de la “escolarización” del currículo del aprendizaje temprano, ni sólo de moldear la pedagogía primaria para que se parezca más a la que se practica en los programas de ECIT de calidad. Más bien, la alineación sistémica exige que el contexto ayude a dar forma a la intervención. Hacerlo bien significa que los promotores del aprendizaje temprano deben comprender y evaluar las filosofías, internacionalidades, y capacidades asociadas tanto a los sistemas de ECIT, como a los de educación, observando cómo apoyan los servicios de aprendizaje temprano. La alineación sistémica, entonces, no se convierte simplemente en una intervención programática, sino en un esfuerzo constante, secuenciado, y muy centrado para alinear los elementos clave, las prácticas, y la infraestructura de apoyo en estos dos sistemas focales. Evoca estrategias que alinean las relaciones, las actividades, y las herramientas de aprendizaje que son continuas, a pesar de los límites del centro y del sistema; alinea la pedagogía, las prácticas, y los programas a través de los dos sistemas y entre ellos (Kagan, 2010). De hecho, exige un enfoque sistémico de la alineación, que comprenda y honre el contexto.

## Un enfoque sistémico de la alineación

Para lograr dicha alineación, resulta útil volver a los cinco pilares que caracterizan a los sistemas de ECIT y educativos, con el fin de detectar dónde existe un potencial de alineación prometedor (Figura 6.3).

- Refiriéndonos al pilar I, la alineación mejorará si existen unas bases políticas sólidas dentro y entre los dos sistemas de acogida para crear un contexto social que valore el aprendizaje temprano, al igual que la educación primaria y secundaria. Además, significa que, cuando se elaboran políticas en un sistema, se disciernen las posibles consecuencias en el otro.
- En cuanto al pilar II, los servicios de aprendizaje temprano deben apoyar estrategias diversas e integrales que promuevan la alineación, entendiendo al mismo tiempo que se necesitan estrategias comunes de financiación y gobernanza. Por ejemplo, se requieren estrategias específicas para garantizar que, independientemente de si los programas infantiles se encuentran en el sistema de ECIT o en el educativo, reciban una financiación comparable a niveles adecuados, y que se eliminen las disparidades de financiación impulsadas por los sistemas.

- Como se expresa en el pilar III, los servicios de aprendizaje temprano deben abordar la naturaleza y la calidad del personal y de su liderazgo. Es decir, los docentes de todos los sistemas deben tener una formación comparable, las mismas oportunidades de desarrollo y promoción profesional, y una remuneración equitativa en función de su experiencia y nivel de preparación. Las disposiciones para implicar a las familias deberían ser análogas para los programas del sistema de ECIT o del sistema educativo.
- Reconociendo el pilar IV, la pedagogía y el currículo deben alinearse para que existan estándares integrales de aprendizaje temprano, que especifiquen lo que los niños deben saber y ser capaces de hacer, en todos los programas y sistemas. Del mismo modo, en ambos sistemas deben respetarse los marcos curriculares integrales (qué se enseña) y la pedagogía centrada en el niño (cómo se enseña).
- Por último, en relación con el pilar V, las evaluaciones de los niños y las evaluaciones de los programas deben ser similares, independientemente del programa en el que esté inscrito el niño, y deben ser secuenciales a lo largo del tiempo. Los servicios de aprendizaje temprano fomentan los vínculos con las familias y promueven el desarrollo y la utilización de datos a medida que los niños atraviesan los sistemas. Esto significa que deben recopilarse datos uniformes dentro de cada sistema y que esos datos deben compartirse cuando los niños hacen la transición del sistema de ECIT al sistema educativo.

En resumen, la alineación sistémica entre la ECIT y el sistema educativo se caracteriza por un compromiso con la continuidad dentro de los servicios directos y una infraestructura que fomenta la continuidad pedagógica, programática, y política para los niños de tres a seis años, independientemente del entorno institucional o del sistema que los englobe.

Por difícil que sea, si se hace bien, esta alineación sistémica ofrece muchas ventajas. En primer lugar, centrarse en la alineación reconoce la realidad de los dos sistemas y puede ser un catalizador para la reforma institucional en todos ellos. En segundo lugar, al alinear la comprensión de la pedagogía de calidad centrada en el niño en todos los sistemas, se puede iniciar en los primeros años un enfoque más sincronizado y fundamentado científicamente, que los teóricos del aprendizaje llevan mucho tiempo proponiendo, y mantenerlo durante los años de escolarización primaria de los niños. En tercer lugar, alinear los servicios y las oportunidades de aprendizaje para los niños podría reducir los efectos negativos de atravesar transiciones difíciles, fomentando así el potencial para obtener resultados mejorados y sostenidos. Por último, este enfoque refuerza la calidad y la eficacia de los servicios, tanto para la ECIT como

para el sistema educativo, al crear sinergias intelectuales para los niños y sinergias operativas para los servicios prestados.

### ***Puntos clave***

- El aprendizaje temprano es el puente que une los sistemas de ECIT y educativos; debe considerarse parte de ambos, aunque su posición en cada uno de estos dos sistemas de acogida varíe en función del tiempo y el contexto.
- La fragmentación sistémica entre los sistemas de ECIT y educativos sigue siendo una realidad.
- El pensamiento sistémico es esencial para avanzar en el aprendizaje temprano: puede conducir a reformas institucionales, reducir los retos de las transiciones para los niños e impulsar la eficacia y la calidad del aprendizaje.

## **IMPLEMENTACIÓN DE UN APRENDIZAJE TEMPRANO DE CALIDAD ABORDANDO SISTEMAS COMPLEJOS**

Una vez considerado conceptualmente el alineamiento sistémico, el siguiente paso es fomentar su implementación. Por difícil que sea, existen estrategias viables, extraídas de diversas partes del mundo, que resultan ilustrativas y útiles.

Partiendo del aprendizaje global, se presentan cuatro estrategias secuenciales: comprender el contexto, diseñar servicios de aprendizaje temprano, implementar servicios de aprendizaje temprano de calidad, y evaluar y mejorar los servicios de aprendizaje temprano. Como refuerzo de las numerosas sugerencias que se ofrecen en este volumen, a continuación, se analiza cada una de estas estrategias, junto con las recomendaciones correspondientes.

### **Estrategia 1: Comprender el contexto**

Los servicios de aprendizaje temprano están conformados por tres contextos fundacionales que influyen mucho en la implementación: el contexto de los países, el contexto de los sistemas en general, y el contexto de los sistemas de ECIT y educativos. Comprender estos contextos y cómo

influyen en los servicios de aprendizaje temprano es esencial para el éxito de la implementación.

### **Contexto de país**

Todas las políticas y servicios destinados a los niños están enmarcados por los contextos de sus países, que se componen de creencias, valores, y circunstancias sociales, históricas, políticas, y económicas fundamentales. Comprender el contexto significa discernir cómo influyen las normas y prácticas culturales inherentes al país en el desarrollo de los niños pequeños, así como en los servicios que reciben. Por ejemplo, los países nórdicos, impregnados de una tradición de Estado del bienestar, ofrecen sólidos servicios para los niños pequeños a través del sector público. En cambio, muchos países asiáticos recurren a servicios del sector privado. A veces, los países geográficamente grandes delegan políticas y programas en unidades subnacionales (estados o provincias). Por el contrario, los países pequeños (en el sentido de población o geografía) pueden mantener un enfoque centralizado del aprendizaje temprano, lo que a menudo facilita la implementación y la coherencia del aprendizaje temprano en todo el país. Además, la situación económica general de un país influye en su capacidad para comprometerse con los servicios de aprendizaje temprano en general y, luego, en dónde y cómo decide utilizar sus recursos, ya que la mayoría de los países de ingreso bajo y medio prestan servicios directos a los niños antes de desarrollar la infraestructura necesaria para prestar servicios de calidad.

Dado que los contextos varían, las conclusiones de muchos estudios subrayan que no puede haber un único modelo o enfoque de los sistemas que funcione en todos los países (Kagan, 2018; Montie, Claxton y Lockhart, 2007; Neuman y Devercelli, 2013). Reconocer tal diversidad, sin embargo, no significa que las lecciones de la alineación sistémica no puedan compartirse de forma beneficiosa. De hecho, los países pueden y deben aprender de otros países, sin dejar de estar atentos a la necesidad de adaptar las políticas al contexto nacional. La implementación comienza con la determinación del grado en que los supuestos sociales, o los elementos del contexto, son fijos o maleables, y el grado en que los que son maleables pueden cambiarse. Así pues, comprender tanto la importancia del contexto del país como su situación es un primer paso para la implementación de servicios de aprendizaje temprano de calidad.

### **Contexto de sistema en general**

Como sugiere este capítulo, el pensamiento sistémico es esencial para que avancen significativamente los servicios de aprendizaje temprano; sin embargo, su desafío a la linealidad, la autonomía individual, la prolijidad, y la finalización lo hacen difícil de comprender. A diferencia de una simple intervención programática que puede ser lanzada como en paracaídas en

un contexto, el trabajo en sistemas requiere comprender que, en primer lugar, los sistemas tienen estructuras y procesos únicos y, en segundo lugar, los sistemas se ven y comprenden desde múltiples perspectivas (Checkland, 1985). Como tal, el trabajo de sistemas significa tratar con más de una estructura o una disciplina, cada una de las cuales está contextualmente integrada. Esta orientación más expansiva también significa que el trabajo de sistemas exige que se preste atención al contexto fiscal y operativo de los programas. Significa comprender la orientación política del país (por ejemplo, las orientaciones económicas de bienestar social frente a las de mercado mixto; las orientaciones políticas democráticas frente a las autocráticas). Y significa conceptualizar el diseño estructural y las relaciones de las diversas entidades gubernamentales y no gubernamentales (por ejemplo, estructura gubernamental centralizada frente a descentralizada; requisitos de rendición de cuentas estrictos frente a otros más bien moderados) a medida que se evocan los sistemas. En resumen, el trabajo con sistemas exige una comprensión de los contextos en los que se diseñan y se implementan.

En el caso de los servicios de aprendizaje temprano, líderes deben comprender la naturaleza del aprendizaje y el desarrollo de los niños, el número y la naturaleza de los programas de aprendizaje temprano existentes, el grado y la forma en que se financian, los mecanismos de gobernanza que se han probado o que existen en la actualidad, la capacidad de las instituciones para preparar y formar a los profesionales, el calibre del sistema de rendición de cuentas y el grado en que los servicios de aprendizaje temprano están alineados con los sistemas de ECPI y educativos. También significa estar preparado para hacer frente al proceso de implementación sistémica (por ejemplo, convivir con la ambigüedad, los resultados vagamente configurados, los elementos sistémicos que interactúan y los procesos colaborativos —y a menudo desalentadores—) que es adverso al trabajo sistémico de cualquier tipo.

### ***Contexto de los sistemas de ECIT y educativos***

Dado que los servicios de aprendizaje temprano se sitúan en el vórtice de dos sistemas y los trascienden, su implementación está muy influida por los contextos en los que se desarrollan. Como ya se ha expuesto en este capítulo, a pesar de sus diferencias, los sistemas de ECIT y educativos comparten funciones fundamentales (por ejemplo, el fomento del aprendizaje, la prestación de servicios de calidad y el desarrollo de la eficacia y la sostenibilidad institucionales). Como tales, su trabajo puede basarse en objetivos y entendimientos similares sobre cómo lograr el cambio. Como se ha comentado en otros lugares con respecto a los esfuerzos de aprendizaje temprano (Kagan, 2018; Kagan y Gómez, 2015), el desarrollo de una teoría de cambio puede fomentar un conjunto de expectativas comunes sobre lo que debe suceder y cómo pueden desarrollarse los cambios, aun frente

a individuos de diversas procedencias y perspectivas. En concreto, y como se demuestra en el Anexo 6A, una teoría de cambio específica las aportaciones necesarias para lograr el cambio, las variables a tener en cuenta en el proceso de implementación del cambio y los resultados deseados (Coffman, 2012; Connell y Kubisch, 1998; Greenfield, 2009; Yoshikawa *et al.*, 2018). En sus primeras fases, el desarrollo de una teoría de cambio debe incluir a diversas partes interesadas que representen a diferentes grupos de interés y que reconozcan la importancia de la alineación sistémica. Aunque una teoría de cambio puede guiar los esfuerzos de aprendizaje temprano, los contornos del contexto y los implicados están obligados a respetar diversas culturas e historias institucionales y personales.

### **Recomendaciones relacionadas con la comprensión del contexto**

- Considerar cómo influyen los contextos en la prestación de servicios de aprendizaje temprano y en la alineación sistémica.
- Construir y popularizar comprensiones compartidas de los sistemas y los elementos sistémicos; utilizar estratégicamente el marco de los sistemas para diseñar y avanzar en la implementación de los servicios de aprendizaje temprano.
- Incorporar evaluaciones contextuales como un paso temprano en el proceso y diseñar servicios de aprendizaje temprano basados en estos conocimientos.
- Desarrollar o adoptar una teoría de cambio para guiar el proceso de cambio y delinear los resultados previstos; asegurarse de que las partes interesadas formen parte de todo el proceso de diseño.

## **Estrategia 2: diseñar servicios de aprendizaje temprano**

Como ya se ha comentado, la motivación para crear programas de ECIT ha estado impulsada por fuerzas externas al niño, en particular por necesidades u objetivos sociales importantes. Por el contrario, el ímpetu para desarrollar servicios de aprendizaje temprano emana internamente, de quienes trabajan en este campo y comprenden los complejos retos inherentes a la superación de años de prestación descoordinada de servicios; es su necesidad sentida de una mayor coherencia y continuidad en todos los sistemas lo que no sólo enmarca el trabajo de los servicios de aprendizaje temprano, sino que lo impregna de urgencia y energía.

### **Establecer límites**

Como parte de la comprensión de los servicios de aprendizaje temprano a través de una lente sistémica, deben determinarse los límites o

el universo de los servicios de aprendizaje temprano, así como la infraestructura que los sustenta. Los límites son los “puntos de corte del análisis” (Midgley, 2008) y abordan cuestiones como: ¿abarcan los servicios de aprendizaje temprano las guarderías, la atención residencial o la acogida de niños de esta edad, o sólo incluyen los servicios etiquetados como educativos?, ¿incluyen los servicios que se prolongan durante los primeros años de escolarización?, ¿se refieren a servicios financiados sólo por el gobierno o por una combinación de recursos del sector público y privado? Además, la definición de los límites aborda el grado en que se incluyen los esfuerzos integrales de desarrollo de la primera infancia que se originan fuera de las escuelas (es decir, los servicios que emanan de los sectores sanitario, de salud mental y social).

Más allá de determinar el universo de servicios que abarcan los esfuerzos para fomentar la alineación sistémica, hay que tener en cuenta las poblaciones que deben cubrir las alineaciones previstas. ¿Hasta qué punto debe universalizarse la prestación de servicios de aprendizaje para todos los niños o centrarse en grupos específicos? A menudo, por ejemplo, dada la baja representatividad de algunas poblaciones, como los niños procedentes de entornos de bajos ingresos, migrantes, rurales, y con necesidades especiales, se está considerando la posibilidad de trabajar para dar prioridad a estas poblaciones en los esfuerzos de alineación (Bertram y Pascal, 2016; Neuman y Devercelli, 2013; OECD, 2001, 2016).

Una vez que los límites delimitan los programas y las personas incluidos, cada elemento de la infraestructura puede definirse en consecuencia (Checkland, 2000). La gobernanza abordaría la forma en que se prestan estos programas o servicios, con el objetivo de considerar formas de vincular la gobernanza de los sistemas de ECIT y educativos. A nivel pedagógico, dichos límites podrían incluir la alineación de los currículos y los marcos pedagógicos, las cualificaciones de los docentes y las evaluaciones que sean iguales en ambos sistemas. A nivel programático, el establecimiento de los límites podría diseñar reglamentos y mecanismos de monitoreo según los mismos estándares; podría incluir formas de implicar a las familias que trasciendan los sistemas formales. En otras palabras, la fijación de los límites establece el marco de los sistemas, es decir, el ámbito al que se dirigen los esfuerzos sistémicos.

### ***Evaluación de las necesidades***

Una vez establecidos los límites, las evaluaciones de las necesidades determinan el estado actual de los servicios directos de aprendizaje temprano y de la infraestructura que los respalda. Este inventario proporciona información crítica que da forma al alcance de los esfuerzos y orienta el desarrollo de un plan inicial. La evaluación de las necesidades se caracteriza por dos condiciones: en primer lugar, por muy bien elaboradas



que estén, las necesidades se consideran emergentes y sujetas a perfeccionamiento o modificación, lo que exige que se lleve a cabo una nueva evaluación. En segundo lugar, el diseño general, los fundamentos y el protocolo deben ser comprendidos e incluir a múltiples participantes (por ejemplo, familias, líderes comunitarios, cargos electos, representantes de organizaciones no gubernamentales), con el objetivo de incorporar diversas perspectivas al plan. El objetivo de una amplia participación en las primeras fases del trabajo de los sistemas es crear evaluaciones comunes y realistas de lo que existe o no existe y aportar diversas perspectivas al diálogo. Para llevar a cabo dichas evaluaciones, pueden utilizarse diversas estrategias, como por ejemplo la investigación—acción sistémica (Burns, 2007), las intervenciones sistémicas (Midgley, 2006) y la modelización participativa de la dinámica de sistemas (Hovmand, 2014). Independientemente de la estrategia utilizada, los datos producidos deben ser cuidadosamente analizados y considerados, normalmente por los participantes implicados en la planificación, con el objetivo de crear una teoría de cambio que guíe la acción. Esos planes de acción suelen estar compuestos por objetivos a corto y largo plazo y, a menudo, utilizan múltiples estrategias simultáneamente (Midgley, 2006).

### ***Recomendaciones relacionadas con el diseño de servicios de aprendizaje temprano***

- Fomentar una amplia participación en todas las facetas del proceso de diseño.
- Delimitar los límites de los servicios de aprendizaje temprano.
- Planificar y financiar una evaluación de necesidades inclusiva y orientada al contexto.
- Utilizar los datos de la evaluación de necesidades para establecer prioridades de actuación a corto y largo plazo.
- Reconocer que no existe una única estrategia de diseño que funcione en todos los contextos y que, a menudo, las estrategias de alineación sistémica se moldean y remodelan con el tiempo.

### **Estrategia 3: Implementación de servicios de aprendizaje temprano de calidad**

Para que los servicios de aprendizaje temprano alineados lleguen a buen puerto, hay que tener en cuenta cuatro condiciones principales: la influencia de las relaciones, la importancia de las estructuras, el rol crítico de las personas y los líderes, y la presencia de recursos esenciales: compromiso público, tiempo y dinero. A continuación se analiza cada una de ellas.

### **La influencia de las relaciones**

Todos los servicios de aprendizaje temprano se basan en relaciones: relaciones entre los individuos implicados en hacer realidad los servicios y relaciones entre las instituciones que componen los sistemas que enmarcan los servicios. En lo que respecta a los individuos, una implementación satisfactoria requiere prestar atención a las diversas relaciones que preceden a la planificación del sistema y evolucionan a causa de ella, gestionar estas relaciones y reconocer que los diversos (y a veces poco convencionales) grupos de interés son una pieza central de la implementación de los sistemas. Aunque las instituciones están compuestas por individuos, las instituciones tienen sus propias culturas y, a veces, relaciones bastante históricas que influyen en la implementación de los servicios de aprendizaje temprano. Ya sean fluidas o estén cargadas de competencia, incoherencias de valores u orientaciones pedagógicas diferentes, estas relaciones institucionales heredadas deben comprenderse y abordarse. Las declaraciones de intenciones comunes, los memorandos de entendimiento o los contratos son estrategias que pueden ayudar a precisar las relaciones, los roles, y las responsabilidades y a alinear verticalmente los servicios de aprendizaje temprano con las escuelas primarias y otros servicios educativos.

### **La importancia de las estructuras**

Las relaciones transinstitucionales que apoyan el aprendizaje temprano deben cimentarse a través de estructuras o mecanismos formales: grupos de trabajo, comités dentro y fuera de los programas, juntas, comisiones e incluso la creación de nuevos ministerios se han utilizado como mecanismos para ello. Generalmente algo formales, estructurados y regularizados, estos mecanismos ponen sobre la mesa voces diversas y proporcionan el impulso para la implementación de los servicios de aprendizaje temprano en todos los sistemas de ECIT y de educación. A menudo denominados mecanismos de ampliación de los límites (BSM, por sus siglas en inglés) (Aldrich y Herker, 1977; Tushman y Katz, 1980), estos esfuerzos desempeñan múltiples funciones —fijación de objetivos, planificación y rendición de cuentas de los sistemas— y varían en cuanto a diseño, apoyo, y grado de autoridad. Algunos cuentan con personal designado y grandes presupuestos; otros se administran en colaboración con roles menos formales prescritos. Sea cual sea su estructura organizativa, estos centros suelen dedicarse a la planificación, el diseño de sistemas, la evaluación continua y el desarrollo profesional cada vez más interdisciplinario. Los BSM, considerados “anclajes institucionales” por SABER-ECD son una recomendación política recurrente para los países de ingreso bajo y medio que se esfuerzan por crear servicios de aprendizaje temprano (Adams *et al.*, 2019; World Bank, 2018). También se utilizan para crear vínculos entre niveles de gobierno y servicios diversos, especialmente

en contextos descentralizados, en los que los servicios comunitarios, regionales, estatales, y federales se solapan (Britto, Engle y Super, 2013; Naumann *et al.*, 2013). Independientemente de su diseño o intención, los BSM proporcionan conceptualmente estructuras para coordinar una serie de servicios a través de sectores, ministerios y niveles de gobierno.

Los países que están haciendo progresar los servicios de aprendizaje temprano tienen mucha experiencia con distintos tipos de BSM. Inglaterra y Finlandia son ejemplos clave: a menudo, un solo ministerio es responsable del desarrollo de los currículos, de la coordinación de la información, del establecimiento de estándares para niños y docentes y, en algunos casos, del monitoreo, y la rendición de cuentas para alinear los sistemas de ECIT y educativos. Asignar la responsabilidad del aprendizaje temprano a dos ministerios también es bastante común, pero los países líderes que han adoptado esta estructura dividida, como la República de Corea, deben trabajar para instaurar la continuidad entre ellos (Kagan y Landsberg, 2019). Mediante el desarrollo de marcos comunes, un desarrollo profesional común, requisitos comunes para la carrera profesional y escalafones comunes, consiguen una alineación funcional (Kagan y Landsberg, 2019), que a veces da lugar a la formación de una estructura. Por último, la creación de una entidad completamente nueva para guiar el desarrollo de los programas de aprendizaje temprano se está imponiendo en algunos países (por ejemplo, Singapur) y en varios estados de Estados Unidos (por ejemplo, Alabama, Georgia, y Massachusetts) (Atchison y Diffey, 2018a). La creación de una nueva entidad permite la realización de una alineación estructural y funcional, aunque las diferencias contextuales influyen en la facilidad con la que se crean estos nuevos organismos.

A pesar de su importancia, los BSM presentan desafíos relacionados con su implementación. En primer lugar, la creación de estructuras es complicada y depende en gran medida del contexto, por lo que su establecimiento resulta más fácil en unos contextos que en otros. En segundo lugar, el pensamiento sistémico y la planificación suelen estar encabezados por un líder apasionado y comprensivo, por los cargos electos del país o del condado, o por el cónyuge de un cargo electo, lo que da lugar a estructuras cargadas políticamente y, a menudo, vulnerables a los cambios en el poder político. En tercer lugar, los BSM suelen comenzar con gran euforia, para luego verse sobrecargados por las realidades asociadas al trabajo intersectorial. A pesar de sus limitaciones, estos BSM pueden fomentar los tipos de vínculos intersistémicos necesarios para hacer avanzar servicios de aprendizaje temprano altamente mixtos.

### ***El rol crítico de las personas y los líderes***

En el corazón de cualquier organización, y a menudo como factor predictivo de su éxito, está la capacidad de los individuos que la dirigen y la

integran. Los servicios de aprendizaje temprano no son una excepción, a pesar de la realidad de que, en la mayoría de los países, el personal de aprendizaje temprano no está universalmente bien formado ni bien remunerado. A lo largo de este volumen se ha señalado la necesidad de ofrecer a los profesores oportunidades de aprendizaje profesional sobresalientes y continuas. Sin embargo, también es necesario cultivar y preparar a los líderes, que a veces se pasan por alto, para que guíen la evolución del aprendizaje temprano. A medida que crezca el sector y aumenten los retos, se necesitará más que nunca un liderazgo específico para el aprendizaje temprano. El desarrollo del liderazgo debe considerarse esencial para el avance del aprendizaje temprano. Para alcanzar este nivel de liderazgo, deben crearse conscientemente oportunidades de desarrollo profesional que atraigan a personas de diversos orígenes o con ideas diversas. Tales esfuerzos deben anclarse en la literatura de sistemas en general (Ackoff, 1999; Checkland, 1985; Forrester, 1994; Overton, 2013; Senge, 2006) y reconocer las formas diferentes, múltiples y cambiantes que adopta el liderazgo (Ackoff, 2010; Senge, Hamilton y Kania, 2015). Tales esfuerzos deben preparar a los individuos para liderar dentro y entre agencias y organizaciones, y para reconocer las distinciones entre liderazgo titular, compartido, y operativo.

### ***Disponibilidad de recursos esenciales: compromiso público, tiempo, y financiación***

Fortalecidos por la investigación, los datos indican ahora claramente los beneficios del aprendizaje temprano para los individuos y las sociedades. Los beneficios de la vinculación de los servicios de aprendizaje temprano, menos documentados, no se han popularizado ampliamente, por lo que su importancia no suele ser bien comprendida por las familias o el público. Garantizar que dicha información sea ampliamente comprendida y compartida es fundamental para conseguir el apoyo público al avance del aprendizaje temprano. Pero tal reconocimiento no se produce sin una atención cuidadosa y una planificación estratégica, en parte debido a la naturaleza todavía idiosincrásica de tales esfuerzos. Además, el momento oportuno para llevar a cabo los esfuerzos de aprendizaje temprano es muy variado debido a la complejidad que entraña la creación de sinergias entre instituciones y sistemas. Smith y Thelen (2003) explican que, al igual que los elementos del desarrollo —como las reacciones neuronales o el crecimiento corporal— se producen en escalas de tiempo diferentes para los distintos individuos, cada esfuerzo único de los servicios de aprendizaje temprano variará en el momento de su desarrollo. En un contexto, el establecimiento de un enfoque de evaluación puede llevar meses; en otro, años. Afortunadamente, cuando se adopta el pensamiento sistémico, algo que comienza como un esfuerzo de planificación puede evolucionar rápidamente hacia la

acción. Además, algo que comienza en un elemento de la infraestructura puede generar efectos indirectos en otro. Por ejemplo, el desarrollo de un marco nacional para mejorar la calidad pedagógica puede dar lugar a la necesidad de un mayor monitoreo para garantizar su implementación, o a una mayor compensación para fomentar la continuidad del personal. El tiempo, aunque difícil de predecir, pero esencial de tener en cuenta, es una variable crítica de la implementación.

No menos importante que el momento oportuno, la disponibilidad de recursos y sus usos, a lo largo del tiempo, forman parte del pensamiento sistémico. A menudo alentada por los llamamientos de la opinión pública y los medios de comunicación a favor de una mayor inversión, la financiación del aprendizaje temprano está aumentando. Sin embargo, la financiación suele ser de corta duración, restringida en su uso y de difícil acceso, lo que hace que los beneficios previstos sean algo limitados. La financiación es esencial para tender puentes entre los sistemas de ECIT y educativos, y es también el punto de apoyo sobre el que se equilibran la calidad, la distribución equitativa y la sostenibilidad de los servicios de aprendizaje temprano. El pensamiento sistémico significa que los planes a largo plazo para la sostenibilidad fiscal son esenciales para el proceso de implementación.

### ***Recomendaciones relacionadas con la implementación de servicios de aprendizaje temprano de calidad***

- Dar a conocer la importancia y los beneficios de los vínculos institucionales para los niños pequeños.
- Dar prioridad al desarrollo de relaciones que fomenten la continuidad vertical y horizontal entre instituciones y sistemas.
- Diseñar una estructura de servicios de aprendizaje temprano que se adapte al contexto, teniendo en cuenta el valor y los obstáculos asociados a las diversas estructuras y BSM.
- Centrarse en el desarrollo y el mantenimiento de la capacidad a nivel de docentes y cuidadores, y líderes.
- Considerar el rol del compromiso público, el tiempo y los recursos a medida que se afianza la implementación.

### **Estrategia 4: Evaluar y mejorar los servicios de aprendizaje temprano**

Existe un amplio acuerdo sobre la necesidad de evaluar tanto la implementación como los resultados asociados a los servicios de aprendizaje temprano. Desde el punto de vista de la implementación, conocer los éxitos, las secuencias de implementación preferidas, o los obstáculos podría

facilitar el reto al revelar los elementos sistémicos que son prioridades de implementación esenciales. Además, disponer de datos sólidos sobre los resultados, si estos son positivos, podría impulsar el apoyo a los servicios de aprendizaje temprano, del mismo modo que los resultados positivos de los programas para la primera infancia han alimentado la voluntad política en favor de los esfuerzos de la ECIT (Belfield *et al.*, 2006; Campbell *et al.*, 2002; Reynolds *et al.*, 2002).

Sin embargo, existe poco consenso sobre los resultados precisos que deben caracterizar a estos servicios. Tradicionalmente, la eficacia de los programas de aprendizaje temprano se ha medido en función de dos variables: la calidad del programa (evaluada mediante variables de proceso y estructurales) y los resultados obtenidos por los niños. Más compleja, mixta y contextualizada, la evaluación de los servicios de aprendizaje temprano necesita un conjunto diferente de métricas y un conjunto diferente de resultados, incluidos los resultados que se obtienen no sólo para el niño, sino también para la familia, la pedagogía, y la alineación de los sistemas de acogida. Aunque este capítulo ofrece un conjunto de resultados (calidad, equidad, sostenibilidad y eficiencia de los sistemas de aprendizaje temprano que atañen a los niños, los programas, las familias y las instituciones), estos no son necesariamente objeto de un consenso general.

Incluso si los resultados se acordaran y especificaran claramente, existen métricas y herramientas limitadas con las que evaluarlos. La creación de métricas es complicada y a menudo implica un conjunto de habilidades que tradicionalmente no forman parte de la pericia de los especialistas en aprendizaje temprano. Por ejemplo, para medir la eficiencia sistémica, hay que recurrir a economistas capaces de crear herramientas de eficiencia. Para crear una medida de la sostenibilidad, hay que determinar qué debe sostenerse, lo que plantea un reto, dado que el trabajo de los sistemas está diseñado para ser evolutivo y adaptativo. Por diseño, los sistemas tienen éxito en la medida en que sus resultados son acumulativos y adaptables a contextos cambiantes. Por lo tanto, las métricas de los servicios de aprendizaje temprano deben ser relevantes tanto contextual como universalmente: las primeras para garantizar la fidelidad a la individualidad de los sistemas y las segundas, para asegurar agregaciones de datos precisas en todos los sistemas.

Es necesario que exista una capacidad integral de recopilación y análisis de datos. En muchos países, los sistemas de datos de referencia, aunque están mejorando, siguen siendo bastante frágiles, incluso dentro de un mismo ministerio. Dado que los servicios de aprendizaje temprano tienden a trascender los organismos y los ministerios, las complejidades se agravan y requieren una colaboración y alineación interinstitucional en la recopilación y el análisis de datos. Tales esfuerzos interinstitucionales deben lidiar con cuestiones de responsabilidad compartida, confidencialidad, control de

calidad, y eficacia sistémica. Hasta la fecha, los esfuerzos por establecer estos sistemas de datos integrales se están afianzando en Brasil y otros países; en ocasiones, los esfuerzos surgen como respuesta a crisis nacionales (por ejemplo, problemas medioambientales, seguridad alimentaria), y los organismos principales asumen la responsabilidad de inspirar el desarrollo de datos de sistemas integrales.

Más allá de llegar a un consenso sobre los resultados deseados, crear métricas y desarrollar la capacidad de recopilación de datos dentro de las instituciones y entre ellas, hay que considerar formas eficaces de utilizar los datos para mejorar los servicios de aprendizaje temprano y los sistemas alineados. Dicha utilización e intercambio de datos son especialmente cruciales, dado que el aprendizaje temprano trasciende los sistemas y dado que se trata de un campo emergente. Hay lecciones que aprender en todos los países sobre procesos notables para hacer avanzar el trabajo de los sistemas en la implicación de la comunidad, los sistemas de financiación consolidados, los sistemas de datos integrados, la gobernanza consolidada y otras áreas del aprendizaje temprano que están pidiendo más información. Por ello, se necesitan mecanismos para compartir y utilizar los datos dentro de los países y entre ellos.

### ***Recomendaciones relacionadas con la evaluación de los servicios de aprendizaje temprano***

- Crear un proceso o mecanismo para definir los resultados y sus indicadores para los servicios de aprendizaje temprano.
- Desarrollar, pilotar, y validar métricas y herramientas sistémicas que aborden los resultados e indicadores mencionados.
- Actualizar los sistemas de datos para recopilar y utilizar eficazmente los datos de los servicios de aprendizaje temprano que trascienden los sistemas de ECIT y educativos.
- Apoyar los esfuerzos en materia de datos que creen y difundan información empírica, útil, e innovadora directamente relacionada con los servicios de aprendizaje temprano y los sistemas de los que son parte.

### ***Puntos clave***

- Para implementar servicios de aprendizaje temprano de calidad, es importante estructurar dichos servicios para que se adapten al contexto, dar prioridad a la continuidad entre las instituciones y los sistemas, y mantener la capacidad a nivel de docentes o cuidadores, y líderes.
- Los beneficios de los vínculos institucionales para los niños pequeños deben subrayarse para fundamentar los esfuerzos de implementación.



## CONCLUSIÓN

Este capítulo presenta un enfoque sistémico de la implementación de los servicios de aprendizaje temprano que fomenta su calidad, distribución equitativa, escalabilidad, y eficiencia. Con base en los datos y la recopilación de las experiencias vividas en países de todo el mundo, este capítulo afirma que, aunque ya se ha avanzado mucho en este sentido, aún queda mucho por hacer.

La creación de servicios de aprendizaje temprano guiados por el pensamiento sistémico y la alineación de los sistemas no es una tarea fácil. Tampoco es un trabajo para quienes desean un éxito instantáneo. Más bien, este trabajo requiere visión, apoyo, y conocimiento persistentes y recurrentes a largo plazo. A la larga, comprender la potencia del pensamiento sistémico para hacer avanzar los servicios de aprendizaje temprano es una de las necesidades más acuciantes y, a la vez, una de las mayores oportunidades.

La Tabla 6.1 repasa las conclusiones presentadas en este capítulo.

### Tabla 6.1 Resumen de puntos clave del Capítulo 6

#### Antecedentes y retos: un imperativo sistémico

- Los servicios de aprendizaje temprano necesitan y se apoyan en una infraestructura esencial que comprende siete elementos: financiación, gobernanza, regulación y responsabilidad, capacidad del personal, recopilación y uso de datos, compromiso de la familia y la comunidad, y vínculos con otros servicios.
- Los siete elementos de la infraestructura se combinan con los servicios de aprendizaje temprano para formar un sistema. Todos los elementos deben trabajar en armonía con el servicio para ofrecer un aprendizaje temprano de calidad.
- Comprender cómo interactúan entre sí los diversos elementos del sistema para apoyar un aprendizaje temprano de calidad es un requisito previo para su avance y escalabilidad.

#### Sistemas que enmarcan a los servicios de aprendizaje temprano

- Aunque son muchos los sistemas que afectan a los niños pequeños, tanto el sistema de ECIT como el educativo son cruciales para la prestación de servicios de aprendizaje temprano.
- La alineación entre los sistemas de ECIT y educativos es limitada, pero fundamental para brindar servicios de aprendizaje temprano de calidad.
- Para lograr la alineación y ampliar los servicios de aprendizaje temprano, es necesario alinear los elementos de la infraestructura de ambos sistemas, como la remuneración, la formación, la pedagogía, los requisitos normativos y las mediciones de la calidad.

*Continúa en la siguiente página*



**Tabla 6.1 (continuación)**

**Un enfoque sistémico para alinear y brindar el aprendizaje temprano**

- El aprendizaje temprano es el puente que une los sistemas de ECIT y los educativos; debe considerarse parte de ambos, aunque su posición en cada uno de estos dos sistemas de acogida varíe en función del tiempo y el contexto.
- La fragmentación sistémica entre los sistemas de ECIT y los educativos sigue siendo una realidad.
- El pensamiento sistémico es esencial para hacer avanzar el aprendizaje temprano: puede conducir a reformas institucionales, reducir los retos de las transiciones para los niños e impulsar la eficacia y la calidad del aprendizaje.

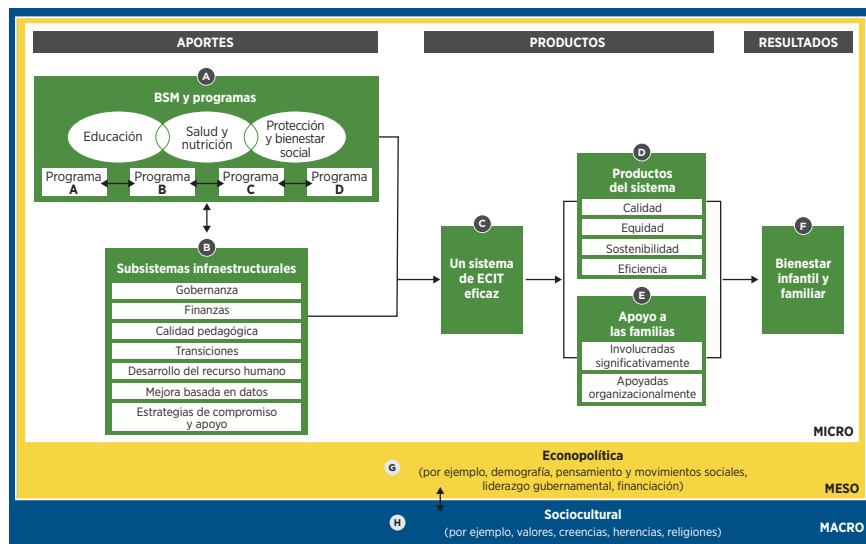
**Implementación de un aprendizaje temprano de calidad abordando sistemas complejos**

- Para implementar servicios de aprendizaje temprano de calidad, es importante estructurar dichos servicios para que se adapten al contexto, dar prioridad a la continuidad entre las instituciones y los sistemas, y mantener la capacidad a nivel de docentes y cuidadores, y líderes.
- Hay que insistir en los beneficios que aportan los vínculos institucionales a los niños pequeños, para fundamentar los esfuerzos de implementación.

*Fuente:* tabla creada para esta publicación.

*Nota:* EIT = educación infantil temprana.

**Figura 6.A1 Teoría de cambio de los sistemas de ECIT**



*Fuente:* figura creada para esta publicación, adaptada de Kagan (2018).

*Nota:* ECIT= educación y cuidado infantil temprano.

## ANEXO 6A: TEORÍA DE CAMBIO DE LOS SISTEMAS DE ECIT

Planteadas originalmente por Kagan y Gómez (2015) para los sistemas de ECIT, ampliada por Kagan y otros (2016) y perfeccionada para el estudio *Early Advantage* (Kagan, 2018), la siguiente teoría de cambio adopta una perspectiva sistémica. Aunque está diseñada para los sistemas de ECIT y no para los sistemas educativos, los principios centrales de la teoría pueden aplicarse a ambos sistemas de acogida de servicios de aprendizaje temprano; proporciona una vía funcional, límites definidos, insumos observables y productos y resultados alcanzables. Presentada en la Figura 6A.1, la teoría sugiere que, cuando los programas y servicios esenciales (A) están respaldados por una infraestructura claramente delineada (B), darán lugar a un sistema de ECIT eficaz (C). A continuación, el sistema producirá los resultados deseados (servicios de alta calidad, distribuidos equitativamente, sostenibles y eficientes) (D); y, cuando estos resultados se combinen con apoyos familiares (E), se obtendrán resultados positivos en forma de un bienestar positivo del niño y la familia (F). Los contextos econopolítico (por ejemplo, demografía, pensamiento y movimientos sociales, liderazgo gubernamental, financiación) (G) y sociocultural (por ejemplo, valores, creencias, herencias, religiones) (H) rodean e influyen en gran medida la implementación de la teoría de cambio.

### NOTAS

1. Como reflejo de la rápida evolución de las ideas dentro de un campo igualmente dinámico, para mayor claridad se hacen las siguientes distinciones con respecto a los servicios que reciben los niños. El *desarrollo de la primera infancia* se refiere al amplio abanico de ofertas disponibles para los niños pequeños (desde el nacimiento hasta los ocho años) y sus familias, entre las que se incluyen las guarderías familiares, los servicios basados en centros (que tienen lugar en centros de atención integral, jardines de infancia, guarderías, preescolar, jardín de infancia y escuelas), los programas de visitas a domicilio, la educación y el apoyo a los padres y los servicios de salud y nutrición. La *educación y cuidado infantil temprano* (ECIT), un subconjunto del desarrollo de la primera infancia, se refiere al conjunto de programas establecidos expresamente para apoyar el aprendizaje temprano y el desarrollo de los niños pequeños, que normalmente atienden a los niños desde su nacimiento hasta su entrada en la escuela formal,

incluyendo servicios como guarderías, centros de atención integral, preescolar y jardín de infancia. Los *servicios o programas de aprendizaje temprano*, tal y como se utilizan aquí, son un subconjunto de la ECIT, y se refieren a programas basados en centros que se han establecido intencionadamente para apoyar el aprendizaje temprano de los niños de tres a seis años.

2. Los trabajos sistémicos se remontan al siglo XIX, una época de rápido progreso social, pero cobraron vigencia más tarde, surgiendo de ámbitos tan diversos como la biología (Von Bertalanffy, 1950), la lingüística (Banathy, 1968), la sociología (Parsons, 1951), el desarrollo ecológico (Odum, 1983), la teoría y la gestión organizativas (Senge, 2006), la dinámica de sistemas (Forrester, 1970) e incluso la psicología del desarrollo (Bronfenbrenner, 1979). Para los fines de este capítulo, se sintetizaron las obras de muchos teóricos de los sistemas (Forrester, 1970, 1971, 1994; Overton, 2013; Senge, 2006; Smith y Thelen, 2003).
3. La prestación de servicios de aprendizaje temprano varía mucho en todo el mundo. En los países en los que los servicios de aprendizaje temprano son competencia de más de un sistema, a veces los servicios se dividen en función de la edad de los niños: el sistema de ECIT presta servicios a los niños más pequeños (por ejemplo, de tres a cuatro años), mientras que el año inmediatamente anterior a la escuela primaria (de cinco a seis años) lo presta el sistema educativo local. En otros casos, ambos sistemas prestan servicios a los niños de tres a seis años de forma paralela.
4. Acelerados por las inversiones federales en esfuerzos de demostración, el *Follow Through Project*, el *Head Start Planned Variation* y el *Developmental Continuity Project* pretendían promover la continuidad entre los programas para la primera infancia y los servicios ofrecidos por las escuelas públicas. En su mayoría de naturaleza pedagógica o curricular, estos esfuerzos observaron y trataron de mejorar las diferencias institucionales, lamentablemente sólo con un éxito modesto, como constataron el *National Transition Study* y el *National Head Start/Public School Early Childhood Transition Study* (Love et al., 1992; Ramey et al., 2000).

## REFERENCIAS

- Ackoff, R. L. (1999). *Re-Creating the Corporation: A Design of Organizations for the 21st Century*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ackoff, R. L. (2010). *Systems Thinking for Curious Managers*. Devon: Triarchy Press.

- Adams, L., A. Sava, M. Moarcas y C. Ulrich Hygum (2019). "Romania Early Childhood Development: SABER Country Report 2019." Systems Approach for Better Education Results, World Bank, Washington, DC.
- Ahtola, A., G. Silinskas, P. L. Poikonen, M. Kontoniemi, P. Niemi y J. E. Nurmi (2011). "Transition to Formal Schooling: Do Transition Practices Matter for Academic Performance?" *Early Childhood Research Quarterly* 2 (3): 295–302.
- Aldrich, H. y D. Herker (1977). "Boundary Spanning Roles and Organization Structure." *Academy of Management Review* 2 (2): 217–30.
- Araujo, M. C., Y. Cruz-Agayo, A. Jaimovich y S. L. Kagan (2016). "Drawing Up an Institutional Architecture." En *The Early Years: Child Well-Being and the Role of Public Policy*, editado por S. Berlinski and N. Schady, 179–201. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Atchison, B. y L. Diffey (2018a). "Governance in Early Childhood Education." Education Commission of the States, Washington, DC.
- Atchison, B. y L. Diffey (2018b). "Initiatives from Preschool to Third Grade: A Policymaker's Guide." Education Commission of the States, Washington, DC.
- Banathy, B. H. 1968. *Instructional Systems*. Belmont, CA: Fearon Publishers.
- Barnett, W. S (2008). "Preschool Education and Its Lasting Effects: Research and Policy Implications." Education and the Public Interest Center, Boulder, CO; y Education Policy Research Unit, Tempe, AZ. <http://epicpolicy.org/publication/preschooleducation>.
- Belfield, C., M. Nores, W. S. Barnett y L. Schweinhart (2006). "The High-Scope Perry Preschool Program: Cost-Benefit Analysis Using Data from the Age-40 Follow-up." *Journal of Human Resources* 41 (1): 162–90.
- Bertram, T. y C. Pascal (2016). *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries*. Hamburgo: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Britto, P. R., P. L. Engle y C. M. Super, eds. (2013). *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Britto, P. R., H. Yoshikawa, J. van Ravens, L. A. Ponguta, M. Reyes, S. Oh y R. Seder (2014). "Strengthening Systems for Integrated Early Childhood Development Services: A Cross-National Analysis of Governance." *Annals of the New York Academy of Sciences* 1308 (1): 245–55.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bull, R. y A. Bautista (2018). "A Careful Balancing Act: Evolving and Harmonizing a Hybrid System of ECEC in Singapore." En *The Early Advantage 2: Building Systems That Work for Young Children*, editado por S. L. Kagan y E. Landsberg, 155–81. Nueva York: Teachers College Press.

- Burns, D. (2007). *Systemic Action Research: A Strategy for Whole System Change*. Bristol, RU: Policy Press.
- Campbell, F. A., C. T. Ramey, E. Pungello, J. Sparling y S. Miller-Johnson (2002). "Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project." *Applied Developmental Science* 6 (1): 42–57.
- Checkland, P. (1985). "Achieving 'Desirable and Feasible' Change: An Application of Soft Systems Methodology." *Journal of the Operational Research Society* 36 (9): 821–31.
- Checkland, P. (2000). "Soft Systems Methodology: A Thirty Year Retrospective." *Systems Research and Behavioral Science* 17 (S1): S11–S58.
- Coffman, J. (2012). "Evaluating Systems Building Efforts." En *Early Childhood Systems: Transforming Early Learning*, editado por S. L. Kagan and K. Kauerz, 199–215. Nueva York: Teachers College Press.
- Connell, J. y A. Kubisch (1998). "Applying a Theory of Change Evaluation Approach to the Evaluation of Comprehensive Community Initiatives: Program, Prospects, and Problems." En *New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Theory, Measurement, and Analysis*, editado por K. Fulbright-Anderson, A. Kubisch y J. Connell, 15–44. Aspen, CO: The Aspen Institute.
- Forrester, J. W. (1970). "Systems Analysis as a Tool for Urban Planning." *IEEE Transactions on Systems Science and Cybernetics* 6 (4): 258–65.
- Forrester, J. W. (1971). "Counterintuitive Behavior of Social Systems." *Technological Forecasting and Social Change* 3: 1–22.
- Forrester, J. W. (1994). "System Dynamics, Systems Thinking, and Soft OR." *System Dynamics Review* 10 (2–3): 245–56.
- Fukink, R., L. Jilink y R. Oostdam (2017). "A Meta-Analysis of the Impact of Early Childhood Interventions on the Development of Children in the Netherlands: An Inconvenient Truth?" *European Early Childhood Education Research Journal* 25 (5): 656–66.
- Greenfield, P. M. (2009). "Linking Social Change and Developmental Change: Shifting Pathways of Human Development." *Developmental Psychology* 45 (2): 401–18.
- Hovmand, P. S. (2014). *Community Based System Dynamics*. Nueva York: Springer.
- Kagan, S. L. (2010). "Seeing Transition through a New Prism: Pedagogical, Programmatic, and Policy Alignment." En *Transitions for Young Children: Creating Connections across Early Childhood Systems*, editado por S. L. Kagan y K. Tarrant, 3–17. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Kagan, S. L., ed. (2018). *The Early Advantage 1: Early Childhood Systems That Lead by Example*. Nueva York: Teachers College Press.
- Kagan, S. L. (2019). "The Quest for Social Strategy". En *The Early Advantage 2: Building Systems That Work for Young Children*, editado por S.L. Kagan and E. Landsberg, 1–19. Nueva York: Teachers College Press.

- Kagan, S. L., M. C. Araujo, A. Jaimovich y Y. C. Aguayo (2016). "Understanding Systems Theory and Thinking: Early Childhood Education in Latin America and the Caribbean." En *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*, editado por A. Farrell, S. L. Kagan y E. K. M. Tisdall, 163–84. Londres: SAGE Press.
- Kagan, S. L. y N. E. Cohen (1997). "Not by Chance: Creating an Early Care and Education System for America's Children." Informe abreviado, The Quality 2000 Initiative, Bush Center in Child Development and Social Policy, Universidad de Yale, New Haven, CT.
- Kagan, S. L. y R. E. Gomez, eds. (2015). *Early Childhood Governance: Choices and Consequences*. Nueva York: Teachers College Press.
- Kagan, S. L. y K. Kauerz, eds. (2012). *Early Childhood Systems: Transforming Early Learning*. Nueva York: Teachers College Press.
- Kagan, S. L. y E. Landsberg, eds. (2019). *The Early Advantage 2: Building Systems That Work for Young Children*. Nueva York: Teachers College Press.
- Kagan, S. L. y J. L. Roth (2017). "Transforming Early Childhood Systems for Future Generations: Obligations and Opportunities." *International Journal of Early Childhood* 49 (2): 138–54.
- Kagan, S. L. y K. Tarrant, eds. (2010). *Transitions for Young Children: Creating Connections across Early Childhood Systems*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kammerman, S. B. y A. J. Kahn. 1989. "The Normative/Ideological Context of Policy Formation Family Policy: Has the United States Learned from Europe?" *Review of Policy Research* 8 (3): 581–98.
- Kauerz, K. (2010). *PreK-3rd: Putting Full-Day Kindergarten in the Middle*. Nueva York: Foundation for Child Development.
- Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee (2016). "Advancing Early Childhood Development: From Science to Scale, an Executive Summary for The Lancet's Series." *Lancet*. <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/2018/2Lancet%20ECD%20Executive%20Summary.pdf>.
- Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds Apart: Relationships between Families and Schools*. Nueva York: Basic Books.
- Lipsey, M. W., D. C. Farran y K. Durkin (2018). "Effects of the Tennessee Prekindergarten Program on Children's Achievement and Behavior through Third Grade." *Early Childhood Research Quarterly* 45: 155–76.
- Love, J. M., R. Chazan-Cohen, H. Raikes y J. Brooks-Gunn (2013). "What Makes a Difference? Early Head Start Evaluation Findings in a Longitudinal Context." *Monograph from the Society for Research in Child Development* 78.
- Love, J. M., M. E. Logue, J. V. Trudeau y K. Thayer (1992). *Transitions to Kindergarten in American Schools, Final Report of the National Transition Study*. Washington, DC: Office of Planning and Policy.

- Marope, P. T. M. y Y. Kaga (2015). *Investing against Evidence: The Global State of Early Childhood Care and Education*. París: UNESCO Publishing.
- Meloy, B., M. Gardner y L. Darling-Hammond (2019). *Untangling the Evidence on Preschool Effectiveness: Insights for Policymakers*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Midgley, G. (2006). "Systemic Intervention for Public Health." *American Journal of Public Health* 96 (3): 466–72.
- Midgley, G. (2008). "Systems Thinking, Complexity and the Philosophy of Science." *Emergence: Complexity and Organization* 10 (4).
- Montie, J. E., J. Claxton y S. D. Lockhart (2007). "A Multinational Study Supports Child-Initiated Learning: Using the Findings in Your Classroom." *YC Young Children* 62 (6): 22–26.
- Moon, M. y E. Landsberg (2018). "Progress via Innovation and Investment: Setting the Stage for Greater Harmonization in the Republic of Korea." En *The Early Advantage 2: Building Systems That Work for Young Children*, editado por S. L. Kagan y E. Landsberg, 128–54. Nueva York: Teachers College Press.
- Mow, V. L., C. Jones y J. People (2015). *Evaluation of the Transition to School Statement*. Sydney: Center for Education Statistics and Evaluation.
- Naudeau, S., N. Kataoka, A. Valerio, M. J. Neuman y L. K. Elder (2010). *Investing in Young Children: An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Naumann, I., C. M. McLean, A. Koslowski, E. K. M. Tisdall y E. Lloyd (2013). "Early Childhood Education and Care Provision: International Review of Policy, Delivery and Funding." Scottish Executive. [https://www.research.ed.ac.uk/portal/files/12434956/Early\\_Childhood\\_Education\\_And\\_Care\\_Provision.pdf](https://www.research.ed.ac.uk/portal/files/12434956/Early_Childhood_Education_And_Care_Provision.pdf).
- Neuman, M. J. y A. E. Devercelli (2013). "What Matters Most for Early Childhood Development: A Framework Paper." SABER Working Paper Series 5, World Bank, Washington, DC.
- Neuman, M. J., J. Roth y S. L. Kagan. A publicarse próximamente. *A Compendium of International Early Childhood Systems Research*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- NIEER (2019). *The State of Preschool 2018: State Preschool Yearbook*. New Brunswick, NJ: Rutgers Graduate School of Education.
- Odum, H. T. (1983). *Systems Ecology: An Introduction*. Hoboken, NJ: Wiley.
- OECD (2001). *Starting Strong I: Early Childhood Education and Care*. París: OECD Publishing.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016*. París: OECD Publishing.
- OECD (2017a). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. París: OECD Publishing.
- OECD (2017b). *Starting Strong V—Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. París: OECD Publishing.



- OECD (2019). *Education at a Glance 2019*. París: OECD Publishing.
- Overton, W. F. (2013). "A New Paradigm for Developmental Science: Relationism and Relational-Developmental Systems." *Applied Developmental Science* 17 (2): 94–107.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Londres: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Pianta, R. C., M. J. Cox y C. Snow, eds. (2007). *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ramey, S. L., C. T. Ramey, M. M. Phillips, R. G. Lanzi, C. Brezaussek, C. R. Katholi, S. Snyder y F. Lawrence (2000). *Head Start Children's Entry into Public School: A Report on the National Head Start/Public School Early Childhood Transition Demonstration Study*. Washington, DC: Administration on Children, Youth and Families, US Department of Health and Human Services.
- Rao, N. y C. Lau (2018). "Responsive Policymaking and Implementation: Enhancing ECEC System Quality and Equity in Hong Kong." En *The Early Advantage 2: Building Systems That Work for Young Children*, editado por S. L. Kagan y E. Landsberg, 99–127. Nueva York: Teachers College Press.
- Reid, J. L., S. A. Melvin, S. L. Kagan y J. Brooks-Gunn (2019). "Building a Unified System for Universal Pre-K: The Case of Nueva York City." *Children and Youth Services Review* 100: 191–205.
- Reynolds, A. J., J. A. Temple, D. L. Robertson y E. A. Mann (2002). "Age 21 Cost-Benefit Analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 24 (4): 267–303.
- Rivlin, A. M. y P. M. Timpane, eds. (1975). *Ethical and Legal Issues of Social Experimentation*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Sameroff, A. y M. Haith, eds. (1996). *The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sarason, S. B. (1971). *The Culture of School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Nueva York: Currency Doubleday.
- Senge, P., H. Hamilton y J. Kania (2015). "The Dawn of System Leadership." *Stanford Social Innovation Review* 13 (1): 27–33.
- Shuey, E. A. y M. Kankaras (2018). "The Power and Promise of Early Learning." OECD Education Working Paper 186, OECD Publishing, París.
- Shuey, E., K. Najung, A. Cortazar, X. Poblete, L. Rivera, M. J. Lagos, F. Faverio y A. Engel (2019). "Curriculum Alignment and Progression between Early Childhood Education and Care and Primary School: A Brief Review and Case Studies." OECD Education Working Paper 193, OECD Publishing, París.



- Smith, L. B. y E. Thelen (2003). "Development as a Dynamic System." *Trends in Cognitive Sciences* 7 (8): 343–48.
- Sugarman, J. (1991). *Building Early Childhood Systems*. Washington, DC: Child Welfare League of America.
- Tushman, M. L. y R. Katz. (1980). "External Communication and Project Performance: An Investigation into the Role of Gatekeepers." *Management Science* 26 (11): 1071–85.
- UNESCO (2019). *Regional Guidelines on Innovative Financing Mechanisms and Partnership for Early Childhood Care and Education (ECCE)*. París: UNESCO Publishing.
- UNICEF (2019). *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Urban, M., M. Vandenbroeck, K. Van Laere, A. Lazzari y J. Peeters (2012). "Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice." *European Journal of Education* 47 (4): 508–26.
- US Department of Health and Human Services (2010). *Head Start Impact Study: Final Report, January 2010*. Washington, DC: Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation. [https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/executive\\_summary\\_final\\_508.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/executive_summary_final_508.pdf).
- Van Huizen, T. y J. Plantenga (2018). "Do Children Benefit from Universal Early Childhood Education and Care? A Meta-Analysis of Evidence from Natural Experiments." *Economics of Education Review* 66: 206–22.
- Vargas-Barón, E (2013). "Building and Strengthening National Systems for Early Childhood Development." En *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*, editado por P. R. Britto, P. L. Engle y C. M. Super, 443–66. Oxford: Oxford University Press.
- Vargas-Barón, E. (2015). "Policies on Early Childhood Care and Education: Their Evolution and Some Impacts." Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2015*. París: UNESCO Publishing.
- Vargas-Barón, E., J. Small, D. Wertlieb, H. Hix-Small, R. Gómez Botero, K. Dieh, P. Vergara y P. Lynch (2019). *Global Survey of Inclusive Early Childhood Development and Early Childhood Intervention Programs*. Washington, DC: Rise Institute.
- Von Bertalanffy, L. 1950. "The Theory of Open Systems in Physics and Biology." *Science* 111 (2872): 23–29.
- Wagner, T. (1994). *How Schools Change*. Boston: Beacon Press.
- Watson, J. (2012). "Starting Well: Benchmarking Early Education across the World." The Economist Intelligence Unit, Londres.
- Weiland, C. y H. Yoshikawa (2013). "Impacts of a Prekindergarten Program on Children's Mathematics, Language, Literacy, Executive Function, and Emotional Skills." *Child Development* 84 (6): 2112–30.

- Whitehurst, G. R. (2018). "Does State Pre-K Improve Children's Achievement?" *Evidence Speaks Reports 2* (59). Washington, DC: Brookings Institution.
- World Bank (2018). "Republic of Azerbaijan Early Childhood Development SABER Country Report." Washington, DC: Banco Mundial.
- Yoshikawa, H., A. J. Wuerml, A. Raikes, S. Kim y S. B. Kabay (2018). "Toward High Quality Early Childhood Development Programs and Policies at National Scale: Directions for Research in Global Contexts." *Social Policy Report 31* (1): 1–36.

## ECO-AUDIT

### *Declaración de beneficios medioambientales*

El Grupo del Banco Mundial se ha comprometido a reducir su huella medioambiental. Para apoyar este compromiso, aprovechamos las opciones de publicación electrónica y la tecnología de impresión bajo demanda, que se encuentra en centros regionales de todo el mundo. En conjunto, estas iniciativas permiten reducir las tiradas y las distancias de envío, lo que se traduce en una reducción del consumo de papel, del uso de productos químicos, de las emisiones de gases de efecto invernadero y de los residuos.

Seguimos los estándares recomendados para el uso del papel establecidos por la Iniciativa de Prensa Verde (Green Press Initiative). La mayoría de nuestros libros se imprimen en papel certificado por el Consejo de Administración Forestal (FSC), y casi todos contienen entre un 50 % y un 100 % de material reciclado. La fibra reciclada del papel de nuestros libros está sin blanquear o blanqueada mediante procesos totalmente libres de cloro (TCF), procesados libres de cloro (PCF) o mejorados libres de cloro elemental (EECF).

Encontrará más información sobre la filosofía medioambiental del Banco en <http://www.worldbank.org/corporateresponsibility>.



En este libro, destacados investigadores y expertos en la aplicación de diversas disciplinas ofrecen estrategias basadas en evidencias, rentables y viables para ofrecer una educación infantil temprana (EIT) de calidad a gran escala en países de ingreso bajo y medio (PIBM).

A lo largo de la última década, neurocientíficos, psicólogos cognitivos y del desarrollo, economistas e investigadores de la educación han acumulado evidencia para orientar el diseño de programas de EIT. Sin embargo, gran parte de esta evidencia no ha sido fácilmente accesible para los hacedores de política y los profesionales, y no se han alcanzado las sinergias potenciales de las consideraciones interdisciplinarias.

*Aprendizaje temprano de calidad: Fomentando el potencial de los niños* sintetiza las evidencias de las distintas disciplinas y traza el camino a seguir para una educación temprana de calidad. El volumen incluye:

**Panorama general**, *De la evidencia a las políticas efectivas: cómo invertir en educación infantil temprana para fomentar el potencial de los niños*, escrito por Magdalena Bendini, Amanda E. Devercelli, Elaine Ding, Melissa Kelly y Adelle Pushparatnam

**Capítulo 1**, *El aprendizaje en la primera infancia*, por Elizabeth Spelke y Kristin Shutts

**Capítulo 2**, *Pedagogía y contenidos curriculares: construir habilidades y conocimientos fundamentales*, por David Whitebread y Yasmin Sitabkhan

**Capítulo 3**, *Formación de personal eficaz para la educación infantil temprana*, por Nirmala Rao, Emma Pearson, Benjamin Piper y Carrie Lau

**Capítulo 4**, *Creación de entornos de EIT que promuevan el aprendizaje temprano*, por Cynthia Adlerstein y Alejandra Cortázar

**Capítulo 5**, *El rol de la gestión, la dirección y el monitoreo en la producción de aprendizajes de calidad en la educación infantil temprana*, por Iram Siraj, Violeta Arancibia y Juan Barón

**Capítulo 6**, *Hacia un aprendizaje temprano de calidad: sistemas para el éxito*, por Sharon Lynn Kagan and Caitlin M. Dermody

Este volumen recoge los datos más recientes sobre la forma más eficaz de aprender de los niños pequeños y sobre cómo los programas de educación infantil temprana pueden fomentar la capacidad natural y la motivación de los niños para aprender. El volumen ofrece orientación a los hacedores de políticas sobre el diseño y la implementación de las mismas, incluyendo qué elementos de la EIT deben priorizarse en entornos con recursos y capacidades limitados en países de ingreso bajo y medio.

