



ÉXITO

en el primer grado

Los programas, la experiencia y los activos de AED fueron adquiridos por FHI 360 en julio del 2011.



FHI 360 is a nonprofit human development organization dedicated to improving lives in lasting ways by advancing integrated, locally driven solutions. Our staff includes experts in health, education, nutrition, environment, economic development, civil society, gender, youth, research and technology – creating a unique mix of capabilities to address today's interrelated development challenges. FHI 360 serves more than 60 countries, all 50 U.S. states and all U.S. territories.

Visit us at www.fhi360.org.

Mayo 2009

ISBN10 0-89492-030-8
ISBN13 978-0-89492-030-1

Impreso en los Estados Unidos de América

Derechos de autor © 2009 por AED

AED
1825 Connecticut Avenue, NW
Washington, DC 20009
Tel.: 202.884.8000
Fax: 202.884.8400
www.aed.org

AED protege el medio ambiente. En el proceso de producción de esta publicación ahorramos: 5 árboles; 2,495 galones de agua; 2,000,000 BTU de energía.

Esta publicación es una traducción del documento original escrito en inglés.

SOBRE LA AED

La Academia para el Desarrollo Educativo (AED) es una organización sin fines de lucro que trabaja a nivel mundial promoviendo el desarrollo económico, social, educativo y la salud, como fundamento de las sociedades prósperas.

En colaboración con socios locales, nacionales e internacionales, la AED promueve enfoques prácticos e integrales para dar respuesta a los retos sociales y económicos y asegurar así resultados sostenibles. AED ejecuta más de 300 programas en los 50 estados de los Estados Unidos y en más de 150 países.

Nuestra visión

AED visualiza un mundo donde todas las personas tengan la oportunidad de desarrollar todo su potencial y de que contribuyan al bienestar de sus familias, del país y del mundo en general.

Nuestra misión

La misión de AED es hacer una diferencia positiva en las vidas de las personas, mediante el trabajo conjunto con socios para crear y ejecutar soluciones innovadoras de los problemas socioeconómicos más importantes.

Sobre el Global Education Center de AED

El Centro Global de Educación (GEC, por sus siglas en inglés) busca el mejoramiento de los sistemas educativos para transformarlos en modelos sostenibles que aseguren que todos los niños y niñas tengan acceso a una educación básica de alta calidad. El GEC trabaja conjuntamente con las comunidades y los gobiernos para desarrollar programas que lleguen a todos los niños sin importar cuán remotas o pobres sean sus comunidades. Estos programas parten de nuestra experiencia y soportan enfoques innovadores para abordar nuevos retos.

ÉXITO

en el primer grado

Mayo 2009



PRÓLOGO

Por casi 20 años, desde la Conferencia de Jomtien en 1990, hemos trabajado para ampliar el acceso educativo con el fin de lograr las metas de Educación para Todos. A medida que más y más niños ingresan al sistema escolar, nuestra prioridad se ha centrado en asegurar una educación de calidad para todos. Este cambio de enfoque, de pasar de insumos a resultados cualitativos, demanda pensar de forma innovadora cómo se le puede dar apoyo estratégico a la educación.

Estamos desarrollando nuevas ideas, estrategias y herramientas que ayuden a revolucionar la enseñanza y el aprendizaje en el mundo. Si bien, no existe un conjunto único de estrategias o herramientas que garanticen alcanzar la calidad en la educación, especialmente en entornos azotados por la pobreza, sí hemos avanzado en la comprensión de los elementos críticos que son necesarios para elevar la calidad en contextos con condiciones únicas en cada comunidad y país.

Éxito en el Primer Grado, es la primera publicación de la nueva serie de AED que examina la educación de calidad para todos. En ella se presentan cuatro principios nacidos de la experiencia e investigación, que creemos que son el fundamento para comunidades de aprendizaje saludables, exitosas y sostenibles. Dichos principios son:

- Maximizar las oportunidades de aprendizaje
- Crear múltiples estructuras de apoyo
- Crear comunidades de aprendizaje
- Integrar la educación con otros sistemas creados en función de los niños

Cada sección de la presente publicación introduce y examina un principio, acompañado de ejemplos e historias de éxito, extractos de informes técnicos, fotografías y demás evidencia que ilustran cómo el principio en cuestión se aplica a los contextos del mundo real.

Reconocemos que existe la oportunidad para disentir o perfeccionar los principios acá planteados. Ofrecemos esta publicación como un punto inicial de discusión. Esperamos que promueva el debate ya que nosotros en AED le damos la bienvenida a todos aquellos interesados en mejorar la calidad educativa mientras continuamos con nuestra misión esencial común: apoyar a los estudiantes, docentes, familias y comunidades de todo el mundo.



Patrick Fine
Vicepresidente y Director
Centro Global de Educación AED

CONTENIDO

¿Por qué el Primer Grado es Fundamental?	5
El Panorama de la Educación	9
Marco Necesario para el Éxito en el Primer Grado	17
Principio 1: Maximizar las Oportunidades de Aprendizaje	19
Principio 2: Crear Múltiples Estructuras de Apoyo	29
Principio 3: Crear Comunidades de Aprendizaje	35
Principio 4: Integrar la Educación con otros Sistemas Creados en Función de los Niños	45
Conclusión	55
Recursos Adicionales	58

¿POR QUÉ EL PRIMER GRADO ES *fundamental?*

En ninguna parte es la calidad más importante que en el diseño y prestación de la educación en el primer grado. Las experiencias que una nación diseña para su infancia más vulnerable pueden determinar si los niños continuarán y terminarán su educación o si se quedarán en el camino. Con un riesgo altísimo de por medio, no es aconsejable dejar los resultados al azar.

Dentro de las metas de Educación para Todos (EFA por sus siglas en inglés) lograr que los niños entren al primer grado es lograr que entren oficialmente a la educación formal. Por supuesto, estos niños habrán estado aprendiendo activamente desde el nacimiento, desarrollando su lenguaje y sus habilidades de raciocinio, y adquiriendo conceptos valiosos sobre las familias y comunidades donde viven, pero es el primer grado donde los niños se encuentran por primera vez con la educación formal.

Por primera vez para ellos, su aprendizaje se ve manejado por un profesor; su forma de pensar se ve evaluada por ese profesor y el grado de desarrollo medido sobre unas metas establecidas. Estas interacciones

invariablemente moldean la imagen que tienen de sí mismos y de la escuela. Se confrontan en la escuela con un juego más serio con reglas más complejas y metas aparentemente aleatorias. Sin embargo, lo que podría ser lo más desconcertante desde la perspectiva de un niño es que poco de lo que él o ella han aprendido antes de cursar el primer grado les será útil al navegar en este nuevo terreno.

Se tiene la expectativa que al final del año, los niños en el primer grado adquieran destrezas esenciales para aprender a leer, escribir y contar números porque son esas habilidades las que les permitirán pasar al segundo grado

Estas experiencias del primer grado forjan los pilares de la educación formal. Se tiene la expectativa que al final del año, los niños en el primer grado adquieran destrezas esenciales para aprender a leer, escribir y

contar números porque son esas habilidades las que les permitirán pasar al segundo grado. Adquirir esas destrezas académicas durante el primer grado se

convierte en un reto para muchos niños, y en donde por un sinnúmero de razones, muchos fracasan.

Sin duda, aprender a leer y a contar es un prerrequisito para el éxito en los siguientes grados. No obstante, la fórmula del éxito escolar contiene otros ingredientes igual de importantes.

El éxito de la educación formal requiere de un desarrollo afectivo, social, físico y de procedimientos. Es cierto que a los niños se les demanda aprenderse los fundamentos de la lectura, escritura, ciencias y matemáticas, pero éstas deben ser ante sus ojos significativas y por qué no, divertidas.

Deben aprender las habilidades y convencionalismos que utilizan las personas para expresar sus ideas y sentimientos a terceros mientras están inmersos en el proceso de aprendizaje. Incluso, se espera que los niños en primer grado empiecen a adquirir los procesos de razonamiento estratégico y habilidades que hagan posible un aprendizaje independiente y continuo durante toda la vida.

Los niños que cursan el primer grado deben entender de qué se trata la escuela. Las niñas y niños que nunca han sido parte de un sistema de educación formal deben desarrollar actitudes positivas sobre la escuela, sobre el valor del aprendizaje en la escuela y sobre su propio valor como sujetos de aprendizaje. Deben verse como miembros de la comunidad escolar, donde todas las personas independientemente de su género, grupo étnico e idioma son respetadas.

En primer grado, los niños descubren nuevas reglas y roles, algunos de los cuales pueden entrar en conflicto con ideas y valores importantes que aprendieron en el hogar. Para los niños de muy corta edad, establecer el propósito de ir a la escuela, resolver los conflictos culturales y negociar nuevas relaciones con adultos y demás niños, desarrollando al mismo tiempo diferentes habilidades académicas abstractas podría parecer todo un reto formidable. Sin embargo, las oportunidades de ese niño de sobrevivir en la escuela dependerán de su capacidad de asumir dicho reto.



REPITENCIA *del Primer Grado*

En la mayoría de los países, en especial las naciones en desarrollo, las altas tasas de repitencia se concentran en el primer grado. Por ejemplo, en Nepal, el 43% de los alumnos repite el primer grado, en comparación con el 11% de repitentes de 5to grado. Las tasas de repitencia del primer grado cercanas al 30% o más se ven en Brasil, Guatemala, República Popular de Laos y algunos países del África Subsahariana. La incidencia de este fenómeno refleja en parte la calidad de la educación primaria, aunque en muchos países las altas tasas de repitencia del primer grado pueden sugerir problemas de transición y preparación para el siguiente grado.

En Latinoamérica y el Caribe, a pesar de las altas tasas de acceso y participación en la educación primaria, finalizar la educación básica continúa siendo un gran reto ya que las tasas de culminación son menores al 83% en la mayoría de los países. En algunos países de la región como República Dominicana, Guyana y Nicaragua, menos del 60% de los niños que inician primaria llegan terminar su último grado.

Tomado de UNESCO, 2007, *Informe de Monitoreo Global*

¿POR QUÉ EL PRIMER GRADO ES FUNDAMENTAL?

Por suerte, los niños no tienen que pasar por la experiencia del primer grado sin ningún tipo de ayuda. Existen técnicas instructivas, materiales didácticos, políticas y un sinnúmero de adultos que les ayudan a adquirir las habilidades cognitivas, afectivas, físicas y sociales necesarias. Por desgracia, no existe una “solución mágica” que se pueda utilizar en todos los niños y con iguales resultados satisfactorios. La misma técnica didáctica o libro de texto que trabaja bien con un niño, quizá no funcione para otro – aunque estén sentados en el mismo salón de clases. ¿Por qué?

De niño a niño, hay una variación amplia de base de conocimientos, atributos físicos, habilidades cognitivas y disposición natural. Los niños maduran a ritmos distintos y de formas disímiles. Estas diferencias individuales se ven maximizadas en el primer grado, cuando los niños se ven forjados o evaluados por sus experiencias en la escuela.

Construir unos cimientos integrales en el primer grado es esencial para tener éxito en la escuela. Los niños y sus padres deben ser protagonistas principales y activos para alcanzar este objetivo. Sin embargo, es responsabilidad de los profesionales de la educación que participan directa e indirectamente en el diseño y manejo de los procesos educativos - tomadores de decisiones, docentes, administradores y otros – asegurarse que este proyecto de construcción no fracase.

Estos profesionales deben analizar detenidamente la estructura que estén diseñando y tomar en cuenta cómo ese diseño puede aprovecharse para alcanzar resultados exitosos. Alcanzar el éxito en el primer grado requiere un marco de referencia efectivo que apoye a los niños, padres de familia, profesores y comunidades.

Esta publicación ilustra este marco de referencia, que no es ni radical ni revolucionario. Es más, muchos elementos e intervenciones asociados con él, señalados en las páginas siguientes, son prácticas conocidas y de demostrada eficacia. No obstante, es útil reflejar cómo un simple marco puede redefinir nuestra visión de los problemas. Un marco puede incluso informar cómo buscamos las soluciones que conviertan las probabilidades de éxito de los niños no sólo posibles, sino inevitables.

Antes de enfocarnos en la elaboración del marco de trabajo que permita crear resultados exitosos en el primer grado, es útil tomar en consideración algunos de los retos que enfrentan los planificadores de la educación en los países en desarrollo.

LECTURA ADICIONAL

Hamre, B., & Pianta, R. (2005). ¿Puede el apoyo pedagógico y emocional marcar la diferencia en los niños en peligro de fracasar? Título original: Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), pp. 949–967.

Hyde, K., & Kabiru, M. (2005). El desarrollo temprano de la infancia como estrategia importante para mejorar los resultados de aprendizaje. Asociación para el Desarrollo Educativo de África. Título original: Early childhood development as an important strategy to improve learning outcomes. *Association for the Development of Education in Africa*.

Pence, A., et al. (2004). Elaboración y Aplicación de las Políticas de ECD en África. Título original: ECD policy development and implementation in Africa. *International Journal of Educational Policy*, 13–29.

Ziolkowski, R. (2007). Intervenciones Tempranas en Estudiantes con Dificultades de Lectura. Título original: Early interventions for students with reading difficulties. *Reading Improvement*, 43(2), 76–86.

EL PANORAMA DE LA *educación*

En la última década, la educación en los países en desarrollo atraviesa una nueva era de transformación. Las políticas nacionales que eliminaron los cobros en las escuelas abrieron las puertas de la enseñanza a millones de niños, adolescentes y a sus familias que estaban fuera del sistema educativo. Ahora corresponde a los educadores demostrarles a estos nuevos estudiantes – y a la comunidad global – sus capacidades para brindar una educación que implique altos estándares de calidad y que esa educación de calidad, a su vez, conduzca a resultados que tengan un valor real en las personas, familias y comunidades. Para alcanzar estas metas los retos inherentes son de naturaleza cualitativa y cuantitativa.

EFA e iniciativas similares crearon un desequilibrio entre la demanda y la capacidad del sector educativo.

En algunos países, la proporción alumnos – maestro se encuentra actualmente en niveles disfuncionales. Las aulas atestadas ejercen una presión asfixiante en la fuerza laboral educativa y en la capacidad de las escuelas, y más en donde no existen suficientes maestros calificados para hacerle frente a la demanda. Los gobiernos poseen recursos limitados para contratar, darle educación y retener al personal talentoso y motivado. Asimismo, existe

insuficiencia de libros de textos y materiales didácticos; hay escasez de aulas, mobiliario y equipo escolar, así como de directores competentes.

En algunos lugares, la inadecuada capacidad escolar ha llevado a prácticas de turnos dobles o triples que erosionan la cantidad de tiempo que pasan los niños en la escuela diariamente y que aceleran el deterioro de los inmuebles y equipos escolares existentes. Estos factores echan por tierra la capacidad de alcanzar y asegurar resultados pedagógicos de calidad.

Más profesores, más clases y más libros de texto son esenciales para garantizar resultados de calidad. Sin embargo, este reto cuantitativo no es nada sencillo. Los planificadores a menudo carecen de la capacidad y de los sistemas de información que les permitan administrar y manejar de manera efectiva los recursos financieros, humanos y físicos que tienen.

Las aulas urbanas de primer grado de un país podrían estar abarrotadas de alumnos, mientras que las aulas de primer grado de las escuelas ubicadas en zonas remotas y rurales podrían estar subutilizadas. Incluso puede ser que haya una distribución inequitativa de los materiales didácticos o simplemente no existen del todo. La fuerza laboral docente rara vez se despliega para colocar a los maestros más efectivos en las aulas de primer grado más desafiantes.

Existen también retos cualitativos. EFA provocó cambios dramáticos en el panorama de la educación de los países de África, Asia y América. Cuando las escuelas abrieron sus puertas, millones de niños marginados ingresaron al sistema. Estos niños ya presentaban diferencias

cualitativas. Muchos niños y sus familias entraban en contacto por primera vez con la educación formal. La mayoría de estos nuevos alumnos eran niñas; tenían que hablar un idioma natal que no era el lenguaje oficial; venían de hogares pobres y analfabetas; presentaban cierto nivel de discapacidad física, emocional o cognoscitiva. Una vez que se sentaron en sus pupitres, estos niños de primer grado se encontraron con políticas, maestros y libros de textos tradicionales que nunca fueron diseñados para tomar en cuenta tanta diversidad.

EFA amplió los sistemas nacionales de educación a nuevos contextos. Los gobiernos ahora brindan servicios en lugares que anteriormente no atendían – áreas rurales, tugurios urbanos, poblaciones desplazadas, entornos de postguerra y comunidades flotantes o temporales. Cada nuevo contexto agrega otra capa de complejidad logística, administrativa y política, demandando que los sistemas educativos tengan una mayor flexibilidad cualitativa que se adapte a los contornos locales y a las diversas necesidades.



PROPORCIÓN de Alumnos por Maestro

La proporción alumnos/maestro (PAM) mide la cantidad de profesores en relación con el tamaño de la población estudiantil, de modo que existen implicaciones de carácter cualitativo. En términos generales, una proporción superior al 40:1 les dificulta a los maestros mantener un estándar de calidad adecuado. En el 2004, la proporción fue menor de 40:1 en el 84% de los 174 países con estadísticas disponibles. La mayoría de los 28 países con proporciones mayores a 40:1 se concentró en el África Subsahariana, aunque algunos correspondían a Asia Oriental, el Pacífico, Sur y Oeste de Asia. Entre las regiones, el África Subsahariana ocupa la mediana más alta (44:1), mientras que las variaciones interpaíses en esa región eran abismales: por ejemplo, El Congo, Etiopía y Malawi presentaron proporciones iguales o superiores a 70:1, mientras que las Islas Seychelles apenas tenían una relación de 14:1. El Chad, Mozambique, Afganistán y Ruanda también acusaron altas proporciones entre 62:1 y 69:1. Estas tasas altísimas atenta contra el aprendizaje.

Tomado de UNESCO, 2007, *Informe Monitoreo Global*

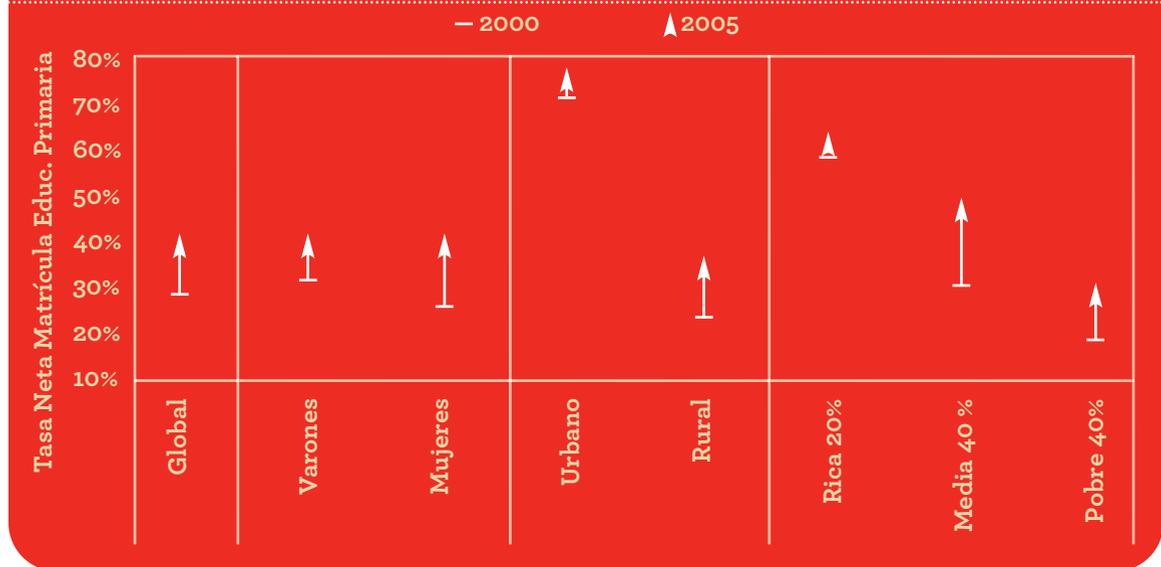


CRECIENDO en la pobreza

- Casi la mitad de los países del mundo carecen de programas formales para niños menores de tres años.
- Un niño nacido en un país en desarrollo tiene una probabilidad de 4 en 10 de vivir en la pobreza extrema.
- Aproximadamente 10.5 millones de niños fallecieron en el 2005 antes de cumplir los 5 años; la mayoría fallecieron de enfermedades prevenibles y en países asolados por conflictos armados desde 1999.
- El SIDA ha dejado en la orfandad a más de 15 millones de niños menores de 18 años; el 80% de ellos viven en el África Subsahariana.
- Los derechos de millones de niños son violados a través de prácticas de tráfico de menores, trabajo infantil, abuso y negligencia.
- La mayoría de los 50 millones de niños cuyos nacimientos están fuera de los registros civiles cada año, no pueden tener acceso a los servicios básicos o educación como resultado.

Tomado de UNICEF, 2005, *State of the World's Children*

Cuando Etiopía aumentó el NÚMERO DE NIÑOS MATRICULADOS, los beneficios fueron mayores en los grupos marginales que estaban fuera del sistema escolar.



Tomado de encuesta de datos demográficos y de salud 2000 & 2005, calculado por el Centro de Datos y Políticas de Salud



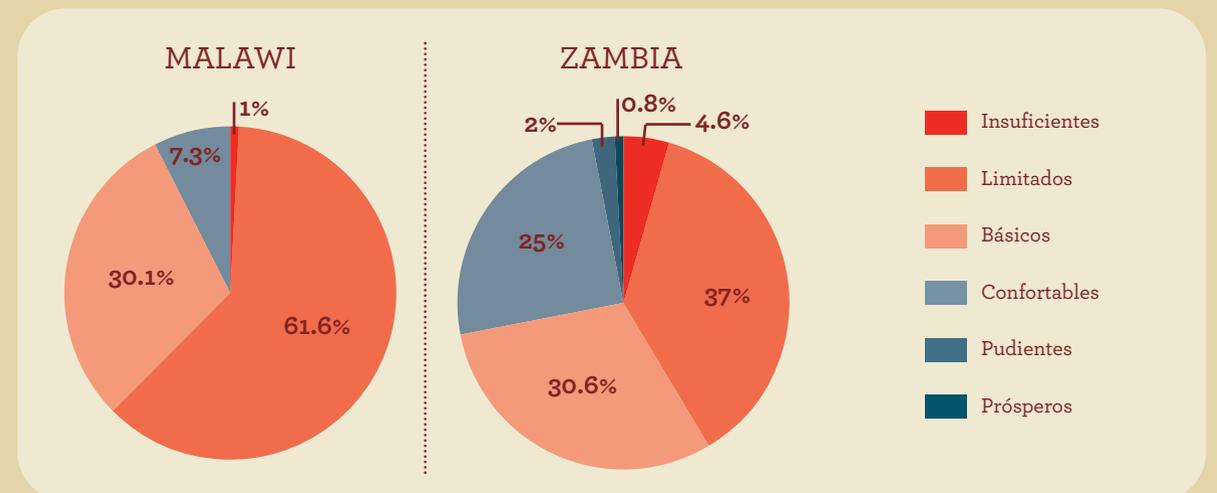
Los recursos de la educación en el **ÁFRICA SUBSAHARIANA**

Un estudio realizado por Consorcio del África Meridional para el Monitoreo de la Calidad de la Educación reveló las siguientes categorías descriptivas. Estas fueron determinadas para ser altamente correlacionadas con el aprendizaje de los alumnos.

- NIVEL 1** **Recursos insuficientes**
Los edificios requieren de reparaciones. La escuela tiene patio de recreo y clases al aire libre. Hay pizarras y tiza. Los niños tienen que compartir los pupitres y libros de texto; tienen además libros de ejercicios, lapiceros y lápices.
- NIVEL 2** **Recursos limitados**
Posee todo lo anterior. La escuela queda a 5 km de clínicas y mercado, con espacio abierto para deportes y agua sin acueductos. El aula es una estructura temporal. Existe una oficina administrativa. Los docentes tienen sillas, escritorios y acceso a diccionarios de inglés. Los alumnos cuentan con reglas.
- NIVEL 3** **Recursos básicos**
Todo lo anterior. La escuela tiene un muro perimetral, bodega y sala de profesores. Hay servicio de agua potable. Menos de 60 alumnos utilizan los servicios higiénicos. Las aulas tienen gráficos en las paredes. Los docentes tienen diccionarios de inglés, Atlas y acceso a mapas y guías. Los alumnos poseen cuadernos y borradores.
- NIVEL 4** **Recursos confortables**
Todo lo anterior. La escuela tiene electricidad, biblioteca, botiquín, radio, teléfono y máquina de escribir. Las aulas poseen armarios. Los docentes tienen mapamundis, mapas de África y acceso a instrumentos geográficos. Los alumnos poseen libros de texto y tajadores. La escuela compra libros todos los años. Los libros se pueden prestar.
- NIVEL 5** **Recursos pudientes**
Todo lo anterior. La escuela queda a 5 km o menos de bibliotecas y librerías. Las aulas tienen grifos de agua y libreros. La escuela posee un mimeógrafo y grabadora. Al menos existe un libro por alumno en las clases y en la biblioteca. Se llevan expedientes de los alumnos.
- NIVEL 6** **Recursos prósperos**
Todo lo anterior. La escuela tiene una secretaria, salón de actos y cafetería. Los edificios están en buenas condiciones. El espacio físico del docente es como mínimo 2 m² x alumno. La escuela tiene TV, VHS, fotocopidora, computadora, proyector, fax y proyector de cine.

DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES DE RECURSOS ESCOLARES

PAÍS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5	NIVEL 6
	Insuficiente	Limitado	Básico	Confortable	Pudiente	Abundante
	% de escuelas dentro de cada país					
Botswana	0.0	1.3	6.8	68.4	19.8	3.8
Kenia	0.0	11.4	41.7	38.6	6.5	1.9
Lesoto	0.0	9.2	49.0	40.5	1.3	0.0
Malawi	1.0	61.6	30.1	7.3	0.0	0.0
Mauricio	0.0	0.0	0.0	14.2	52.8	32.9
Mozambique	3.1	24.8	32.5	32.9	6.7	0.0
Namibia	0.0	12.9	33.8	30.4	10.6	12.3
Seychelles	0.0	0.0	0.0	0.0	28.8	71.2
Sudáfrica	1.0	14.9	19.7	30.2	14.0	20.3
Suazilandia	0.0	3.5	29.3	51.8	13.1	2.3
Tanzania	1.4	30.6	45.5	22.5	0.0	0.0
Uganda	3.6	32.6	40.6	19.1	3.5	0.7
Zambia	4.6	37.0	30.6	25.0	2.0	0.8
Zanzíbar	2.0	40.5	39.0	17.7	0.0	0.9



Tomado de Mioko Saito, 2007, *Construction and Application of SACMEQ School Resources*, UNESCO



INTEGRANDO A los marginados

Se procedió a revisar los planes nacionales de educación de 45 naciones, incluyendo los 20 que encabezan las estadísticas más altas con niños fuera del sistema escolar, con la finalidad de ver qué categorías de niños y adultos los gobiernos consideraban como marginados. Los planes nacionales contienen propuestas para atraer a más niños a las escuelas (UNESCO-IIEP, 2006). Una de las metodologías más utilizadas para llegar hasta los segmentos marginados es reducir los costos directos y de oportunidad de la educación mediante la abolición del cobro de la matrícula, facilitarles materiales didácticos y uniformes e introducir medidas que fomenten la demanda como la merienda escolar y becas.

18 PAÍSES mencionan medidas para superar obstáculos culturales, en especial para las niñas, como aumento de profesoras y garantizar que las escuelas sean agradables y adecuadas para las niñas.

8 PAÍSES de Latinoamérica y el Caribe introducen los idiomas locales en sus contenidos curriculares, mientras que OTROS 8 planean incrementar la demanda de la educación a través de campañas informativas dirigidas a los padres de familia y comunidades.

En los planes nacionales se analizan estrategias públicas claves para vencer las múltiples barreras que enfrentan las personas en las áreas remotas.

15 PLANES tienen como prioridad clave aumentar el número de escuelas en áreas de difícil acceso.

Las estrategias contemplan la **CONSTRUCCIÓN DE MÁS** escuelas con internados, escuelas en villas y pueblitos, diseño de aulas móviles y servicio de recorrido escolar.

6 PAÍSES pretenden introducir horarios escolares flexibles, en especial en áreas donde los niños deben trabajar en fincas y granjas rurales.

43 PAÍSES no cuentan con garantías constitucionales de la educación gratuita y obligatoria, mientras que **37** limitan el derecho de la educación a sus ciudadanos y residentes legales, discriminando a los hijos de inmigrantes, trabajadores extranjeros y residentes temporales.

Tomado de UNESCO, 2007, *Informe Monitoreo Global*

En medio de todo esto, la misión central de los sistemas educativos atraviesa una transformación sustancial. Los sistemas centralizados diseñados para que los alumnos adquieran conocimientos estándares y hechos, dan paso a proveedores descentralizados, cuya nueva misión es generar una población nacional con cohesión social o pensadores críticos

multilingües, emprendedores y profesionales preparados para participar en la economía del conocimiento.

La naturaleza cualitativa de la misión de la educación – expresada a través de políticas, contenido curricular y evaluaciones – aumenta cada vez en complejidad. El mundo de la educación se ve reformado por las



fuerzas sociales de género, identidad nacional y cohesión social; por los vientos económicos del comercio global y por las corrientes intelectuales de las tecnologías de información y comunicación (TICs). Para la mayoría de niños de los países en desarrollo, el primer grado representa el umbral a este nuevo mundo. El futuro no lo decidirán estrategias cuantitativas o cualitativas por separado, sino un nuevo enfoque que combine estas estrategias en una sola. Los diseñadores de la educación que se enfrentan a los retos y oportunidades creados por EFA comienzan a alejarse de los objetivos cuantitativos de construir más escuelas o capacitar a más maestros. Ya se empiezan a abordar la naturaleza cualitativa de los recursos físicos, humanos, políticas y

prácticas y de cómo todos estos elementos pueden ir en apoyo a los educandos de primer grado. Igualmente, ya se toman en consideración cómo utilizar insumos educativos para apalancar sistemas de educación cualitativamente diferentes, localmente más sensibles y para producir de manera consistente resultados mucho más provechosos para las comunidades atendidas.

LECTURA ADICIONAL

Hanushek, E., & Wößmann, L. (2007). El papel de la calidad en la educación y el crecimiento económico. Título original: The role of education quality and economic growth. Washington, DC: The World Bank.

Fuller, B., & Heyneman, S. (1989). La calidad en la educación del Tercer Mundo: colapso actual, potencial futuro. Investigador de la educación. Título original: Third world school quality: Current collapse, future potential. *Educational Researcher*, 18, 12–19.

Galabawa, J., E. M. K. Senkoro, F. E. M. K., & Lwaitama, A. F. 2000. La equidad en la educación de Tanzania. Título original: The equality of education in Tanzania. Dar es Salaam, Tanzania: University of Dar es Salaam.



MARCO NECESARIO PARA

el éxito

DEL PRIMER GRADO

Los edificios se mantienen firmes porque sus diseños siguen los principios de la física y la estética. La mano de obra de un trabajador especializado y el uso de materiales de construcción de alta calidad contribuyen al resultado en general del proyecto. Sin embargo, ni la cantidad de mano de obra, independientemente que sea calificada o no, ni la cantidad de materiales, de buena o mala calidad, podrán compensar una estructura que no tome en cuenta sus principios fundamentales de construcción.

Las estructuras educativas también deben seguir principios fundamentales. Las estructuras educativas que desprecien los principios básicos nunca podrán ser exitosas, sin importar cuántos maestros se desplieguen ni cuántos libros de texto se faciliten. La investigación y observación de escuelas efectivas y de sistemas eficientes alrededor del mundo arrojan algunas luces sobre las características de éxito en la educación. Las prácticas que apoyan a los estudiantes y al aprendizaje se remontan a algunos principios bien conocidos que les proporcionan a todo sistema educativo una integridad estructural.

Los principios con demostrada efectividad que garantizan el aprendizaje exitoso de todos los niños son:

- Maximizar las oportunidades de aprendizaje
- Crear múltiples estructuras de apoyo
- Crear comunidades de aprendizaje
- Integrar la educación con otros sistemas creados en función de los niños

¿Cómo podrían estos principios arrojar estrategias específicas que aseguren el éxito en el primer grado, especialmente en contextos con recursos escasos?



PRINCIPIO

1

MAXIMIZAR
*las oportunidades
de aprendizaje*

Las estructuras educativas que apoyen a los estudiantes de primer grado maximizan las oportunidades de aprendizaje al dedicarle más tiempo a la instrucción y a la práctica. Los alumnos que pasan más tiempo recibiendo instrucción y prácticas guiadas tienen mayores posibilidades de éxito que aquellos que no tienen acceso a este tiempo extra. Las estructuras curriculares agregan una dimensión cualitativa a este principio al asegurarse que maestros y alumnos pasen más tiempo en alcanzar objetivos de un valor educativo alto.

Los sistemas de educación maximizan las oportunidades de aprendizaje al ampliar el tiempo dedicado a la enseñanza durante el día escolar. Los programas de pre-clases y extraescolares extienden el horario y amplían la cantidad de horas de enseñanza

en el año escolar. Las oportunidades de aprendizaje se pueden ver multiplicadas también al reducir las causas de ausentismo en alumnos y profesores. Es obvio que el simple hecho de expandir el tiempo que el niño pasa en la escuela importará poco, a menos que la estructura educativa indique cómo los estudiantes y maestros deberán aprovechar esas oportunidades de aprendizaje que se les presentan.

Una política que maximiza las oportunidades de aprendizaje es asignar a los mejores profesores al primer grado. Estos docentes tienen que ser especialistas en educación temprana. La mayoría de los niños de corta edad tienen una curiosidad natural por el mundo que los rodea, por lo que los buenos profesores de primer grado entienden cómo aprovechar esa curiosidad natural y aplicarla al aprendizaje en la escuela.

Investigación de Efectividad Escolar en GUATEMALA

El estudio sobre efectividad escolar de AED, realizado por el Programa II de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (EQUIP2, financiado por USAID) evaluó escuelas de Guatemala, Nepal y Etiopía junto con los factores de oportunidad de aprendizaje. Aunque el estudio se enfocó en la evaluación y observación de las habilidades de lectura de los estudiantes de tercer grado, los investigadores recopilamos mucha información sobre los tiempos en que las escuelas están cerradas y hay ausentismo. La siguiente información proviene de Guatemala.

En las 26 escuelas abarcadas por el estudio, las observaciones de las clases se hicieron en 99 aulas, con la finalidad de saber cómo aprovechan su tiempo los estudiantes durante las clases, con el profesor dentro y fuera del aula.

De los 180 días oficiales del calendario escolar, las 26 escuelas estuvieron cerradas en promedio por 8.5 días/año. El ausentismo de maestros y alumnos representó un promedio de 22.7 y 14.4 días adicionales perdidos de clase, respectivamente, lo que redujo el año escolar a 134.4 días. Al deducir el tiempo por las veces en que se empezaron tarde las clases, salidas tempranas y recesos extendidos, los alumnos sólo tuvieron 96.8 días de clases/año, o sea 3.6 horas por día de clases, comparado con las 5 horas que manda la ley.

El estudio revela que los maestros de primer grado permanecen en sus puestos el 70% del tiempo, mientras que los alumnos están haciendo tareas y actividades el 60% del tiempo. En promedio, el 11% de estudiantes tuvieron interacción social durante la observación de una hora, mientras que el 23% de los educandos no participaron en ninguna actividad de aprendizaje.



¿QUÉ ES la lectura?

Leer es comprender textos escritos y consiste en dos procesos relacionados entre sí: reconocimiento de las palabras y la comprensión de sus significados. Los lectores acuden a sus conocimientos previos cognoscitivos, vocabularios y gramática para poder entender estos textos.

Lenguaje Oral

La investigación muestra una estrecha relación entre el vocabulario oral y la capacidad de lectura temprana. Antes que los niños puedan asociar la forma escrita con la oral, necesitan aprender vocabulario, gramática y fonemas del lenguaje oral.

Conciencia Fonológica

La conciencia fonológica es la capacidad de prestar atención a los sonidos del lenguaje. Independientemente del sistema escrito existe un principio fonológico universal en la lectura.

Fluidez

Las personas que leen con fluidez lo hacen con precisión, rapidez y expresivamente. Los lectores con fluidez reconocen de inmediato las palabras y saben dónde hacer énfasis o pausa al leer.

Vocabulario

Son las palabras que se reconocen en un escrito y que coinciden con el vocabulario oral del lector. Este elemento es de suma importancia para los niños que desarrollan su competencia oral, así como para los hablantes no nativos que aprenden un segundo idioma.

Conocimiento previo

Conocimientos sobre el mundo, la cultura, áreas especializadas y el conocimiento lingüístico son todos factores importantes en la lectura. La enseñanza debe ser sensible ante el conocimiento que requiere el lector para comprender un texto.

Comprensión

Comprensión es un proceso activo. Los lectores hacen inferencias activas de las palabras que utiliza el autor. Los lectores están conscientes del grado de entendimiento de un texto mientras lo leen y toman las medidas activas necesarias para vencer cualquier dificultad de comprensión.

Tomado de Elizabeth Pang, Angaluki Muaka, Elizabeth Bernhardt & Michael Kamil, 2003, Enseñando a Leer, Academia Internacional de Educación (Teaching Reading, International Academy of Education)



PRINCIPIOS DE *la enseñanza de la ciencia*

- Pensar en la enseñanza de la ciencia como un medio significativo para alcanzar un fin importante: el aprendizaje del estudiante.
- Concentrarse en las ideas científicas básicas que tengan la mayor importancia
- Promover el entendimiento científico profundo a través de la enseñanza que refleje la naturaleza y características de la investigación científica, los valores de la ciencia y el cuerpo del conocimiento científico.
- Al diseñar y dar clases de ciencia, considerar la interacción compleja entre la maduración biológica de los estudiantes, sus conocimientos previos, experiencias y destrezas de razonamiento, de modo que las lecciones representen un reto para las habilidades cognitivas de los estudiantes, sin abrumarlos.
- Enseñar mediante estrategias y técnicas que ayuden a los estudiantes a convertirse en pensadores activos.
- Conectar el contenido de las ciencias con los intereses particulares y con la vida de los estudiantes, sus preocupaciones sociales y demás aspectos de la vida escolar.
- Establecer altas expectativas de aprendizaje para todos los estudiantes.
- Utilizar estrategias pedagógicas que disminuyan posibles ansiedades y conflictos percibidos de los estudiantes cuando se enseñen ideas científicas que puedan ser controversiales para ellos, aunque no lo sean para los científicos

Tomado de John R. Staver, 2007, Ciencia de la Enseñanza, Academia Internacional de Educación

Los docentes concedores del contenido curricular, de las etapas del desarrollo, de la pedagogía de aprendizaje activo y del desarrollo infantil pueden establecer todos estos enlaces individualizados a través de un enfoque cuyo centro de acción es el estudiante.

Los buenos maestros también maximizan las oportunidades de aprendizaje al utilizar técnicas pedagógicas que atraen a los niños y les fomentan su curiosidad. Ellos instan a los niños a hacer predicciones, a someter hipótesis a prueba y compartir opiniones personales. Los profesores efectivos maximizan el aprendizaje al ayudarles a los niños a hacer conexiones personales entre sus conocimientos previos con lo que han aprendido en la escuela y con sus vidas fuera de la escuela. Para lograrlo, los

docentes deben contar con un amplio repertorio de técnicas pedagógicas efectivas variadas y poderosas para cubrir las necesidades de un universo en expansión de alumnos inmersos en una amplia gama de tareas y de contextos educativos

Los maestros pueden incluso maximizar las oportunidades de aprendizaje al utilizar pedagogías que integran activamente a todos los alumnos. El aprendizaje colaborativo, la instrucción por pares y fomentar que cada uno de los alumnos responda a preguntas, así como técnicas de señalización que le permitan a la clase entera responder a las preguntas del docente, permiten que cada niño tenga una participación activa en el proceso de aprendizaje, aún en aulas con sobrepoblación o con escasos recursos.



ENSEÑANZA DE *las Matemáticas en grupos pequeños*

Los hallazgos de las investigaciones demuestran con firmeza la utilidad de de los grupos pequeños a la hora de enseñar matemáticas. Este enfoque puede dar como resultado un mayor aprendizaje de los estudiantes, evaluados mediante los métodos tradicionales de evaluación académica. Al trabajar con grupos pequeños para dar clases de matemáticas, los profesores deberán:

- Escoger tareas relacionadas con conceptos e ideas importantes de matemáticas.
- Seleccionar las tareas que sean apropiadas para el trabajo en grupo.
- Considerar en hacer que los alumnos trabajen por si solos y luego trabajen en grupo para que ellos compartan sus propias ideas y trabajos.
- Dar instrucciones claras a los grupos y establecer las expectativas para cada uno.
- Hacer énfasis en los objetivos y metas del grupo, así como en el sentido de responsabilidad de cada miembro.
- Escoger las tareas que los estudiantes encuentren interesantes.
- Asegurarse que el trabajo en grupo se finalice de tal forma que las ideas y métodos utilizados se socialicen por los alumnos y/o el maestro.

Tomado de Douglas Grouws y Kristin Gebula, 2000, Mejorando el rendimiento estudiantil en matemáticas, Academia Internacional de Educación



ENFOQUE DE *las escuelas activas*

El enfoque de Escuelas Activas se remonta del modelo de Escuela Nueva desarrollado en Colombia en los años 70. El modelo en principio estaba diseñado para abordar las necesidades de los maestros de escuelas multigrados rurales. La AED ha desarrollado la Escuela Activa por más de 17 años en Guinea Ecuatorial, Guatemala, Nicaragua y Perú.

El enfoque de aprendizaje activo prioriza las interacciones significativas y relevantes para las vidas de los estudiantes. El enfoque de las escuelas activas fomenta el desarrollo de liderazgo en los estudiantes a través de los roles que juegan en su propia formación, a través de proyectos en la comunidad y gobiernos estudiantiles en cada grado, todo ellos forjando la conducta participativa, cívica y democrática en el salón de clases.

Los estudiantes trabajan en grupos a través de guías de aprendizaje auto-dirigido, que le permiten al maestro ser un facilitador del aprendizaje, moviéndose entre los grupos y grados para darles una retroalimentación y orientaciones personalizadas a los estudiantes. Los maestros se ven apoyados en el aula a través de las visitas in situ de los facilitadores que brindan asistencia técnica al observar, compartir y darles retroalimentación, consejos, resolución de problemas y lluvias de ideas con los maestros. Éstos también participan en los círculos de aprendizaje de docentes, donde comparten sus experiencias y aprenden los unos de los otros al discutir qué es lo que ha funcionado o no en sus clases.

Si bien el empoderamiento y la flexibilidad son elementos claves del modelo, su esencia central se basa un enfoque estructurado que les brinda tanto a los profesores como a los alumnos las herramientas y recursos necesarios para mejorar la calidad educativa y el proceso de aprendizaje.

Aumentar el tiempo que pasan los niños de primer grado en la escuela no aborda por sí solo la raíz del problema, la cual radica en que los niños de primer grado tienen cada uno distintos ritmos de aprendizaje. Por lo tanto, cada alumno requiere de distintas cantidades de tiempo para alcanzar y dominar los objetivos de aprendizaje. La enseñanza diferenciada, el ritmo individual de aprendizaje, la tutoría intensiva y otras técnicas le dan al niño la cantidad de tiempo que requiere para pasar el grado y aprender efectivamente.

Una estructura educativa efectiva debe también implicar oportunidades de aprendizaje informal que amplíe el día escolar y vaya más allá del aula. Los programas de actividades extracurriculares (por ejemplo, lecturas en voz alta, sesiones de canto y cuentos, huertos escolares y limpieza ambiental) organizadas mediante la colaboración entre las escuelas y las asociaciones comunitarias les ofrecen a los padres de familia y tutores, estrategias útiles que apoyan y complementan las enseñanzas en el salón de clases.



Aprendizaje de Actividades en JORDANIA

El nuevo contenido curricular para preescolar en Jordania hace énfasis en la formulación de preguntas y aprendizaje de actividades. La clase se divide en áreas de actividades donde los alumnos participan en tareas y actividades relacionadas con un tema en particular. Por ejemplo, el “agua” es un tema importante que se ve integrado a un programa educativo a través de estaciones de aprendizaje en el salón de clases.

Las estaciones de aprendizaje se establecen a través de grupos pequeños. Los niños se mueven en todo el salón de acuerdo con el tema y la lección en cuestión. Se reúnen en el centro para esperar instrucciones en grupo. Estas áreas alrededor del salón crean entornos reducidos de instrucciones grupales que ayudan a asegurar que cada niño del grupo tenga alguna experiencia de aprendizaje activo. De esta forma, el salón refleja la ecología del aprendizaje y de las estructuras, apoyando las actividades asociadas con las distintas experiencias de aprendizaje.



CARACTERÍSTICAS DE LA *enseñanza efectiva*

- 1 **Darle sentido a los contenidos** al utilizar la comprensión del contenido y de las herramientas como vehículo para crear experiencias que hagan de la materia algo significativo para los alumnos.
- 2 **Comprender la teoría de desarrollo y aprendizaje infantil** para producir lecciones que apoyen el desarrollo intelectual, social y personal de los niños.
- 3 **Comprender los estilos de aprendizajes** y cuán diferentes son los alumnos, para crear las oportunidades personalizadas según cada educando.
- 4 **Utilizar estrategias y resolución de problemas pedagógicos** para fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el desempeño.
- 5 **Entender la motivación y la conducta** para crear entornos de aprendizaje que promuevan la interacción, el compromiso y la auto-motivación.
- 6 **Entender y aprovechar las técnicas de comunicación verbal**, no verbal y medios de comunicación que promuevan la investigación, la colaboración y la interacción receptiva.
- 7 **Planificar la enseñanza** con base en el conocimiento de la materia, de los estudiantes, de la comunidad y de los objetivos del programa curricular.
- 8 **Utilizar las evaluaciones**, así como las estrategias formales e informales que permitan darle seguimiento al desarrollo intelectual, social y físico continuo de cada niño.
- 9 **Entender las prácticas reflexivas** para evaluar las acciones de cada niño y buscar las oportunidades de crecimiento profesional.
- 10 **Crear relaciones interpersonales** que fortalezcan las relaciones con los pares, padres de familia e instituciones que apoyan el bienestar y aprendizaje de los estudiantes.

El Consorcio Interestatal para la Evaluación y el Apoyo a Educadores Recién Graduados (INTASC), conformado por agencias de educación estatales y nacionales de los EE.UU. se dedica a la preparación, licenciatura y desarrollo profesional continuo de los docentes. Al aplicar las características arriba señaladas, los docentes se aseguran que todos los niños aprendan y se desempeñen a altos niveles.

Para mayor información, diríjase a la página web del Consejo de Jefes de Inspectores de Escuelas Estatales (www.ccsso.org)



Los programas de proyección social ayudan a los niños a ampliar sus oportunidades de aprendizaje en la comunidad a través de proyectos significativos y minuciosos. Incluso los padres y madres de familia con poco o ningún bagaje académico pueden convertirse en recursos valiosos, en especial cuando profesores profesionales guían sus esfuerzos.

Los niños que cursan primer grado como resultado de las iniciativas de educación primaria universal, se les ubican por lo general en los contextos con mayores dificultades geográficas y económicas. La asistencia regular a la escuela requiere de políticas que aborden dichas problemáticas geográficas y económicas. Garantizar que las escuelas brinden servicios de calidad que los padres de familia perciban como valiosos y decidan incurrir en los costos para tener a los hijos en la escuela, es un buen comienzo. Sin embargo, estas estrategias también deben incluir incentivos tangibles como los programas de alimentación, salud, centros comunitarios, guarderías, becas, y programas compensatorios para los padres de familia.

Las estructuras de educación también deben abordar las necesidades de los maestros para maximizar sus propias oportunidades de aprendizaje. Después de todo, los docentes son modelos importantes para todos los niños en el primer grado. Los niños de corta edad que ven a los adultos participar en el proceso de aprendizaje comienzan a comprender que el aprendizaje es valioso y disfrutable.

Los sistemas de educación pueden apoyar la reflexión de los docentes, su auto evaluación y las oportunidades de aprendizaje de pares. Los maestros necesitan de oportunidades para continuar su aprendizaje en áreas y campos de interés personal; las inversiones se verán reflejadas en una mejor calidad del docente y en una mayor moral. Los sistemas de educación pueden apalancar aún las inversiones más modestas de recursos, tiempo, reconocimiento y demás incentivos en apoyo a las oportunidades de aprendizaje de los profesores.

LECTURA ADICIONAL

Alvarado, F., & La Voy, D. (2006). Los maestros: poderosos innovadores. Washington, DC: Academy for Educational Development.

Pianta, R., Belsky, J., Houts, R., & Morrison, F. (2007). Oportunidades para aprender en las aulas de primarias estadounidenses. Título original: Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315, 1795–1796.



2

PRINCIPIO

CREAR MÚLTIPLES
*estructuras de
apoyo*

CREAR MÚLTIPLES ESTRUCTURAS DE APOYO

Todos los sistemas, sin importar su visión o buena ejecución, corren el riesgo de fracasar. Circunstancias inusuales, necesidades especiales y la combinación no anticipada de factores pueden provocar brechas en cualquier sistema. Esas fallas no se cubren con esfuerzos extraordinarios individuales ni por buena suerte. Los sistemas complejos de gran escala son exitosos porque tienen múltiples estructuras de apoyo, como mecanismos de contingencia, y demás aparatos de seguridad que permiten hacer ajustes correctivos. La redundancia estructural, utilizando un término de ingeniería, o múltiples estructuras de refuerzo, no elimina los problemas pero sí puede minimizar la posibilidad de que un simple malfuncionamiento, defecto o deficiencia desemboque en una falla total.

La naturaleza de desarrollo del aprendizaje sugiere que en cada aula de primer grado en todos los países hay una cantidad significativa de niños que corren el riesgo de fracasar debido a una amplia gama de factores cognoscitivos, sociales, lingüísticos,

económicos y físicos. Las estructuras de apoyo de la educación que garantizan el éxito del primer grado se adelantan a las causas potenciales de fracaso y crean una redundancia en el sistema para asegurar el éxito en términos generales.

Sin estas múltiples capas de apoyo formadas en la estructura de la educación, muchos niños de primer grado pueden fracasar porque los vacíos entre lo que el niño sabe y puede hacer y lo que el sistema curricular le exige son muy numerosos y extensos. Por desgracia, muchos niños que están en primer grado no pueden contar con sus padres de familia para llenar esos vacíos. Los padres de familia en ocasiones tienen poca o ninguna educación formal y el lenguaje que hablan a veces no es el idioma que están aprendiendo sus niños.

El sistema de educación debe llenar esos vacíos no sólo una, sino un sinnúmero de capas de apoyo. Es difícil garantizar la graduación exitosa de todos los niños de primer grado si los educadores no brindan las capas apropiadas y adecuadas de apoyo.

El Éxito de EL SALVADOR

En El Salvador, se desarrolló un nuevo currículo basado en competencias que incluye un mecanismo de evaluación continua. Este mecanismo les permite a los docentes monitorear el rendimiento académico de los estudiantes. Este enfoque elaborado por el Ministerio de Educación en colaboración con USAID tiene el objetivo de mejorar el aprendizaje y, en última instancia, reducir las tasas de repitencia y de deserción escolar del país. La evaluación continua le ayuda al docente a recolectar información sobre el avance del alumno con el fin de tomar mejores decisiones sobre qué enseñarle, a qué ritmo y cómo, teniendo en cuenta las habilidades específicas de cada uno de los estudiantes.

Con esta información se espera que el docente ajuste las lecciones y las haga más personalizadas para responder a las necesidades individuales. Para los alumnos en desventaja, la evaluación continua es una oportunidad valiosa de “encarrilarse” porque el docente provee ejercicios que se enfocan con mayor precisión en los problemas de los niños. Cuando el docente aplica la evaluación continua, ésta se vuelve parte integral y permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como cualquier planificador, los educadores no pueden darse el lujo de esperar y actuar hasta que ocurran las fallas estructurales. Los administradores de las políticas de educación y los profesores deben preguntarse:

- ¿En qué áreas nuestros niños de primer grado tienen más problemas?
- ¿Qué retos deben superar los niños que por primera vez están en la educación formal para avanzar en la escuela?
- ¿Qué tipos de apoyos podemos integrar en los programas para ayudarles a vencer los obstáculos cuando estos se presenten?

La aplicación de sistemas de apoyo redundante demuestra que los educadores que diseñaron estos sistemas asumieron la responsabilidad de asegurar el éxito de cada uno de los niños.

El apoyo de estructuras redundantes viene en muchas formas. Pueden venir integradas en las políticas de educación a través de contenidos curriculares apropiados. Dichos contenidos se formulan bajo el supuesto que los niños se desarrollan de formas disímiles y que los parámetros de aprendizaje, en especial en el primer grado



evaluación DEL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LOS NIÑOS

En programas apropiados de desarrollo, la evaluación y el currículo van integrados. Los maestros realizan siempre una evaluación por observación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación precisa de los niños pequeños es difícil porque el desarrollo y el aprendizaje de ellos es rápido, no uniforme, episódico e insertado en contextos culturales y lingüísticos específicos. Casi siempre, se utilizan métodos de evaluaciones inadecuadas e imprecisas que sirven para catalogar, rastrear o incluso deshabilitar a los niños de corta edad.

- La evaluación del progreso y logros de los niños pequeños es continua, estratégica y determinada.
- El contenido de las evaluaciones reflejan el progreso alcanzado de objetivos de aprendizaje y desarrollo; la evaluación va de la mano con la planificación de la enseñanza.
- La evaluación tiene como fundamento los resultados de observar el desarrollo del niño, los datos descriptivos, los trabajos que ha hecho y su desempeño en actividades reales, no elaboradas.
- Las evaluaciones deben ajustarse a un propósito en específico y se utilizan sólo para el propósito para el cual fueron formuladas.
- Las decisiones que tengan mayor impacto en los niños, como las matrículas o pruebas de aptitud, nunca deben tomarse con base en una sola evaluación de desarrollo o investigación de antecedentes, sino en múltiples fuentes.
- Las evaluaciones de desarrollo y las observaciones sirven para identificar a los niños con necesidades especiales de aprendizaje.
- Las evaluaciones reconocen las variaciones individuales en los alumnos y dan espacio a las diferencias en los estilos y ritmos de aprendizaje.
- Las evaluaciones abordan legítimamente no sólo lo que los niños pueden hacer por sí solos, sino también lo que pueden hacer con la asistencia de otros niños o adultos.

Tomado de la Asociación Nacional para la Educación de Infantes (NAEYC), Características Distintivas de la Infancia Temprana, www.naeyc.org



INVERSIÓN en materiales didácticos

Los libros de texto y materiales didácticos impactan la obtención de mejores resultados de educación primaria de muchos países en desarrollo, lo cual puede reflejar el hecho que dichas naciones, debido a sus limitaciones presupuestarias, por mucho tiempo han fallado en destinar fondos suficientes para comprar este tipo de recursos, lo que ha provocado su relativa escasez. No sólo los estudios funcionales de producción, sino también las evaluaciones aleatorias refuerzan la influencia de los libros de texto y de los materiales educativos. Las evaluaciones del sector educación realizadas por la OED en Ghana y la India refuerzan la importancia de las intervenciones con materiales didácticos.

Sin embargo, el estudio aleatorio de Glewwe & Kremer en Kenia nos advierte: los materiales deben tener un diseño adecuado para que no sean muy difíciles para la típica escuela primaria rural y se debe capacitar a los docentes en conjunto con la introducción de los materiales didácticos. Por lo tanto, las condiciones locales deben ser un factor a tomar en cuenta a la hora de diseñar los materiales.

Lo interesante de mejorar los materiales didácticos es que se puede hacer a un costo unitario razonable en comparación con el Producto Interno Bruto (PIB) per cápita y del costo por estudiante, a cambio de un mejoramiento sustancial en la eficiencia en la educación (Pritchett & Filmer, 1999), siempre y cuando los materiales didácticos reciban prioridad sobre la reducción del número de estudiantes en el aula una vez que la clase haya alcanzado un nivel de 40 estudiantes. Aún así, hay muchos casos, como en el África Subsahariana, donde la población es superior a los 50 alumnos por aula, lo cual perjudica los buenos resultados de aprendizaje.

Tomado de Maurice Boissiere, 2004, Factores determinantes de los resultados de la educación primaria de los países en vías de desarrollo, Banco Mundial

les ofrecen a los alumnos múltiples oportunidades para cumplir y dominar los objetivos principales de aprendizaje.

Los maestros también incorporan la redundancia en el contenido didáctico al agregar los objetivos de otras disciplinas. Pueden reforzar las metas de lectura al integrarla en áreas de contenido como ciencias o geografía. La enseñanza inter disciplinaria integrada les ofrece a los alumnos una exposición múltiple de la misma información, pero en contextos diferentes.

La integración de los objetivos de aprendizaje también les permite a los maestros comprimir el programa curricular para tener espacio y tiempo y repasar habilidades y contenidos críticos con los niños que no pudieron alcanzar las metas de aprendizaje cuando se les enseñó por primera vez.

Los maestros que utilizan la pedagogía de la evaluación y monitoreo continuo, aún en un primer grado con sobrepoblación estudiantil, pueden determinar si un niño cumplió con los objetivos principales de una lección antes de pasar a la próxima lección. Esperar hasta el final de una unidad, semestre o año escolar para determinar si el niño alcanzó o no los objetivos propuestos servirá poco para un niño de primer grado. Los métodos de diagnóstico pedagógico les permiten a los maestros tomar decisiones inmediatas y con conocimiento de causa, repasar o aclarar conceptos difusos para los niños.

Los materiales instructivos incluso ofrecen apoyo redundante. Por ejemplo, los maestros que dictan clase, limitan las oportunidades de aprendizaje de muchos niños en el primer grado. Esto se constituye

El Éxito de EGIPTO

Como parte del Programa Nacional de Libros de Egipto, impulsado por la AED y financiado por USAID, unos 22 millones de libros seleccionados y editados por especialistas en educación de Egipto, y publicados e impresos por empresas egipcias, fueron distribuidos a más de 11 millones de estudiantes de las primarias de ese país, dispersos en unas 21,500 escuelas de 27 gobernaciones de Egipto. Cada escuela recibió estantes diseñados profesionalmente para reducir espacio al guardar los libros y de fácil uso.

También se les facilitó materiales de enriquecimiento complementario, como libros de lectura de gran tamaño a más de 17,000 preescolares de niveles 1 y 2 así como a los primeros y segundos grados.

en un reto para aquellos niños que escuchan en la escuela un idioma distinto al hablado en casa. Este tipo de instrucción requiere que el niño recuerde de memoria contenidos claves de un día para otro. Aún en aulas muy pobres, los maestros pueden colocar murales, dibujos, gráficos, abecedarios, objetos hechos con materiales de la comunidad como referencias visuales permanentes de apoyo redundante para la memoria auditiva del menor. Estos apoyos múltiples les permiten a los niños repasarlos una y otra vez hasta que ya no los necesiten.

Los educadores utilizan el término “andamiaje” para describir este tipo de apoyo didáctico. La noción de andamiaje implica que los apoyos didácticos son temporales y son necesarios sólo cuando el niño atraviesa una fase crucial de su aprendizaje para desarrollar nuevas ideas o destrezas. Si se retira el andamiaje antes de tiempo, el proyecto colapsará.

Una manera de abordar la necesidad de apoyos redundantes es complementar con apoyos para los maestros. Los sistemas escolares carecen de recursos para contratar más maestros. Sin embargo, hay profesores, paraprofesionales o personal administrativo educativo a niveles locales o distritales que están subutilizados y que pueden ir a apoyar a otros docentes. Los maestros de pre servicio son otro recurso flexible. Los administradores efectivos exploran formas innovadoras para aumentar el número de adultos para apoyar

a los niños de primer grado como adaptar las descripciones de los puestos de trabajo de los empleados existentes.

El apoyo redundante no debe confundirse con el apoyo duplicado. Lo que se necesita es un apoyo cualitativo diferenciado. Los niños que llegan a dominar los objetivos didácticos en el aula se pueden beneficiar de las clases para pequeños grupos. Los niños cuyos padres y madres de familia no pueden garantizar la asistencia regular del alumno pueden verse beneficiados de una tutoría individual intensiva cuando regresen a la escuela. Los infantes que aprenden un segundo o tercer idioma pueden requerir de asistencia lingüística especial.

Al igual que los alumnos de primer grado necesitan de apoyo redundante para cumplir con los objetivos didácticos, así también los docentes requieren de apoyo que puede provenir de un líder como un director, supervisor o mentor. Los programas de desarrollo profesional son permanentes y se hacen in situ a través de apoyos redundantes, no a través de los talleres de una sesión.

El aprendizaje siempre implica cierto riesgo cuando el estudiante se va alejando de lo conocido y familiar para acercarse a lo nuevo. Tanto profesores como estudiantes requieren de apoyos sólidos que les den la certeza que no desfallecerán en el intento.

LECTURA ADICIONAL

UNESCO. (2005). ¿Qué es la enseñanza con diagnóstico? Título original: What is diagnostic teaching? Available at www.UNESCO.org



PRINCIPIO

3

CREAR
*comunidades de
aprendizaje*

CREAR COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Por lo general, se cree que la educación es un conjunto de interacciones docente – alumnos, o alumno – alumno. Sin embargo, esas interacciones se dan en contextos que pueden ejercer un impacto profundo en lo que los niños pequeños se llevan consigo de la escuela.

Este contexto de aprendizaje es extenso e integral. Incluye el entorno inmediato del aula de primer grado, pero abarca hasta los valores étnicos, culturales y tradicionales de los niños y de sus familias, pasando por los horizontes políticos del gobierno y del futuro de los educandos. Por eso, es fundamental que los sistemas de educación formen ambientes de aprendizajes en el aula que comprendan estos enfoques, que apoyen el aprendizaje y eleven el valor del aprendizaje y de los educandos.

La creación de comunidades de aprendizaje es esencial especialmente para los niños en contacto por primera vez con la educación formal. Los niños pequeños necesitan ver pruebas evidentes que su aula y su escuela son una comunidad donde se valora a cada persona. Deben encontrar salones acogedores e inclusivos con muebles, equipos y materiales propios para niños.

Más aún, en las comunidades escolares con recursos modestos el entorno del salón de clases se puede modificar para darles la bienvenida a los jóvenes educandos y brindarles la confianza de que este lugar fue organizado con la intención de procurar su bienestar y comodidad. Tal vez vean un lugar especial si ven expuestos los trabajos de otros niños y niñas o escuchan palabras de elogio por esfuerzos y logros específicos. Las imágenes y sonidos que forman las comunidades de aprendizaje deben reflejar una diversidad de idiomas, culturas y géneros representados en la clase.



Aprendizaje basado en proyectos en el PRIMER GRADO

El enfoque de la Escuela Activa utiliza los proyectos como estrategia clave para atraer y dar la bienvenida a estudiantes a su escuela.

Los docentes guían a los estudiantes a través de una serie de actividades a largo plazo o proyectos que les permitan a los niños de primer grado desarrollar habilidades comunicativas, lectura y escritura. Los proyectos contienen situaciones de la vida real que les permiten a los alumnos hablar sobre la vida diaria, compartir experiencias, reflexionar sobre sus actos, escribir de forma espontánea y leer texto reales. Los proyectos que pueden adaptarse con facilidad a un contexto particular como por ejemplo “Mi nombre”, “La tienda (o abacería)”, “Los animales y plantas de la comunidad” y “Las fiestas locales”.

La esencia central de la estrategia está en el uso de “expresiones significativas” para desarrollar competencias fundamentales simultáneamente en los niños de primer grado: cognoscitivas, comunicativas, lingüísticas y motora visuales. En el primer proyecto “Mi nombre” se utiliza lenguaje real en vez de decodificar palabras, al ir aprendiendo a escribir y leer sus propios nombres. Al mismo tiempo, el niño empieza a desarrollar su propia identidad, formar imágenes positivas de sí mismo y aprender a pensar por sí mismo.

Tomado de conversaciones con Oscar Mogollón



Idioma utilizado en la INSTRUCCIÓN

Los especialistas lingüísticos argumentan que los niños que aprenden conocimientos en su lengua materna en los primeros seis a ocho años (método conocido como el modelo bilingüe aditivo) tienen mejores notas y mayor autoestima que aquellos que reciben clases exclusivamente en el idioma oficial (modelo sustractivo) o que quienes hacen una transición muy prematura (antes de los 6 a 8 años) de su lengua natal al idioma oficial (modelo de transición) (Thomas & Collier, 2002). Es incluso más fácil para el niño convertirse en un lector competente y comunicador en su lengua materna.

Una vez que el niño ya puede leer y escribir en un idioma, puede transferir sus habilidades a otros idiomas. Los ambientes didácticos bilingües tienden a ser más confortables para los niños, en comparación con los entornos monolingües. Las evidencias extraídas de Bolivia, Guinea-Bissau, Mozambique y Níger demuestran que los padres y madres de familia tienden a comunicarse con los docentes y a participar en las actividades de la escuela cuando se utilizan las lenguas locales (Benson, 2002).

Tomado de Maurice Boissiere, 2004, Factores determinantes de los resultados de la educación primaria de los países en vías de desarrollo, Banco Mundial



El Éxito de PERÚ

Como parte de un esfuerzo en Perú para integrar a los padres y madres de familia en las actividades de aprendizaje, el Proyecto Aprender de AED, financiado por USAID, ayudó en las comunidades rurales a que los padres y madres de familia, miembros comunitarios y estudiantes promovieran la lectura. Si bien Aprender ayudó a las comunidades a organizar y crear sus prioridades y planes, cada una desarrolló sus propias estrategias.

En la comunidad de Alto Junao, San Martín, los miembros comunitarios decidieron establecer una hora de lectura familiar. En ese período, los docentes visitan a las familias y ayudan a los padres de familia a aprender a trabajar con la comprensión lectora con sus hijos. Sin embargo, ya que la mayoría de las familias no regresaba sino hasta pasado el mediodía del campo, había poco tiempo para trabajar con ellos. Entonces decidieron iniciar sus labores más temprano para tener libre en la tarde para las lecturas. Luego, la comunidad creó una biblioteca móvil donde las familias intercambiaron libros y textos que cada familia había escrito, de tal modo que siempre había un flujo constante de materiales de lectura. Al pasar el tiempo, los padres y madres de familia adquirieron mucha experiencia y ya no necesitaron de la ayuda de los docentes, de modo que el gobierno estudiantil se hizo cargo de la biblioteca. A través del trabajo en casa, muchos padres y madres de familia adquirieron experiencia e interés de modo tal que ahora substituyen a

los docentes cuando éstos se ausentan. El concepto de la biblioteca móvil ha sido tan aceptado que se ha expandido a muchas otras escuelas del proyecto, cada cual con sus propias variaciones. En la comunidad de Nuevo Egipto, la biblioteca funciona los sábados en la noche en la plaza principal; los miembros comunitarios escogen los libros y son invitados todos los días a leerlos en la plaza. El interés ha sido tal que los miembros comunitarios buscan cómo expandir la biblioteca y le han agregado rompecabezas, ajedrez y demás juegos educativos.

En la comunidad de Amarayí, los alumnos recogieron más de mil libros a través de una “Marcha del Libro”; fueron a la capital de la provincia a buscar libros donados. Luego, los miembros de la comunidad formaron y equiparon su propia biblioteca y han continuado promoviendo la lectura como parte de su cultura. Incluso, otra comunidad rural, El Cedro, decidió crear un concurso de comprensión de lectura para padres de familia. Previamente, los docentes organizaron a los padres de familia por nivel de lectura y los capacitaron en el tema. Para la competencia, los padres de familia recibieron textos acordes con los niveles de lectura que mostraron, incluyendo textos para padres analfabetos, quienes interpretaron las imágenes en vez de las letras. La actividad estimuló el interés entre ellos, quienes desarrollaron sus propias habilidades de comprensión, de modo que pudieran ayudar a sus propios hijos.

La creación de dichos entornos no debe requerir recursos extraordinarios. Un ambiente escolar efectivo refuerza la imagen de una comunidad didáctica al mostrar las herramientas, trofeos y parafernalia del aprendizaje.

Otra manera de crear una comunidad didáctica eficaz es contribuyendo a la predictibilidad. Ésta alivia en los estudiantes la ansiedad que se origina de intentar encontrarle sentido a una situación desordenada o caótica. Los buenos docentes establecen rutinas, patrones de conducta y horarios predecibles y se apegan a los mismos.

Los docentes crean las comunidades de aprendizaje al hacer que el proceso de aprendizaje sea transparente. Los niños más pequeños pueden entonces ver con facilidad el proceso de aprendizaje como la adquisición de información aleatoria y fuera de contexto. Los docentes efectivos piensan en voz alta, sirven de modelo de conducta de aprendizaje y aprenden junto con sus estudiantes. Las técnicas didácticas efectivas ayudan a los niños a enlazar la nueva información y los nuevos conceptos con sus experiencias y conocimientos previos.



NORMAS PARA las alianzas Familia- Escuela

Hacer sentir bienvenidas a todas las familias a la comunidad escolar – las familias son participantes activos de la vida escolar y deben hacerse sentir bienvenidos, valorados y conectados con los demás, con el personal de la escuela y con lo que los estudiantes están haciendo.

- **Comunicación efectiva**—Las familias y el personal entablan una comunicación regular, de dos vías y significativa sobre el aprendizaje de los alumnos.
- **Apoyo al buen rendimiento del estudiante**—Las familias y el personal colaboran juntos para apoyar el aprendizaje de los niños y el desarrollo saludable tanto en casa como en el colegio.
- **Abogar por cada niño**—Las familias son los defensores de los niños (propios y ajenos) y deben asegurarse que los estudiantes reciban un trato justo, imparcial y que tengan acceso a las oportunidades de aprendizaje en apoyo de su buen rendimiento en las clases.
- **Compartir el poder**—Las familias y el personal participan por igual en las decisiones que afectan a los niños y juntos comunican y crean políticas, prácticas y programas.
- **Colaboran con la comunidad**—Las familias y el personal colaboran con los miembros comunitarios para conectar a los estudiantes, familias y personal en mayores oportunidades de aprendizaje, servicios comunitarios y participación cívica.

Estas normas son el marco de trabajo de la PTA que dicta cómo las familias, escuelas y comunidades deben trabajar juntas para apoyar el rendimiento exitoso de los estudiantes.

Tomado de la Asociación de Padres y Docente (PTA). Consulte la Guía de Aplicación de las Normas en www.pta.org/bsp

CREAR COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

En comunidades así, los niños ven el aprendizaje como el proceso donde las ideas de la escuela conforman los fundamentos de su conocimiento habitual.

En vez de dejarle al niño la tarea de que le encuentre sentido a las actividades de la escuela, un docente efectivo le explica qué es lo están aprendiendo, por qué y cómo puede aplicar dicho conocimiento a su vida cotidiana fuera de la escuela. Los niños de primer grado necesitan ver enlaces directos y explícitos entre las actividades escolares. Cuando los profesores explican cómo herramientas como la lectura, las matemáticas, hacer preguntas, formular y comprobar hipótesis pueden aplicarse a las vidas de los alumnos, entonces ellos mismos se encargan de demostrar de forma patente el valor del aprendizaje.

Cada comunidad posee sus propios métodos para hacer las cosas. Los docentes inducen a los niños de primer grado hacia la comunidad del educando al asegurarse que adquieran el lenguaje particular, los hábitos y actitudes del educando. Ayudar a los niños pequeños a establecer sus propias metas y ofrecerles estrategias para monitorear el avance hacia el logro de dichas metas, es parte fundamental del proceso.

Los niños de corta edad aprenden pronto que los exámenes y demás tipos de evaluaciones son parte normal de la comunidad didáctica. Las evaluaciones del niño en habilidades como lectura y matemáticas ayudan a los docentes a darle seguimiento a la efectividad de sus métodos y programas pedagógicos.

El Éxito de GUINEA ECUATORIAL

El Programa de la AED para el Desarrollo Educativo de Guinea Ecuatorial (PRODEGE), financiado por el Gobierno de la República de Guinea Ecuatorial y la Corporación Hess, creó los Días de Logros para estimular la participación de la comunidad.

Los Días de Logros son una oportunidad para que la comunidad, docentes, niños, niñas, jóvenes y autoridades educativas celebren los logros en apoyo a las escuelas locales. La comunidad de Moka celebró hace poco un Día de Logros lleno de actividades culturales e informes de avance que detallaban las metas alcanzadas por la escuela y la comunidad.

- Una niña presentó afiches con símbolos matemáticos y letras del alfabeto, confeccionados con el apoyo de los padres de familia, bajo la coordinación de una profesora. Los afiches servirán de materiales de consulta para los primeros tres grados.
- El Comité del Rendimiento Académico y Estudios presentó un mapa de la comunidad. Los padres de familia estaban muy orgullosos del diseño porque todos habían sido participes. Pronto se pintará el mapa en una de las paredes de la escuela.

Durante ese día, la comunidad de Moka aprendió a reconocer los logros alcanzados y se establecieron nuevos retos, como la creación de una escuela para padres de familia y continuar con los planes de la comunidad.

El Éxito de AMÉRICA CENTRAL

El Reporte Escolar de AED (SRC por sus siglas en inglés) fue desarrollado en las escuelas de República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Honduras entre 2004 y 2005 con el propósito de movilizar a las comunidades para impulsar la calidad educativa en sus propias escuelas.

En una escuela con una población total de 600 alumnos, los miembros del Grupo de Análisis del Reporte Escolar – tres docentes, tres alumnos y tres padres de familia – revisaron las notas de los estudiantes, observaron clases y determinaron que la lecto-escritura en todos los grados era deficiente. Estos hallazgos fueron compartidos por el Grupo de Análisis en una presentación abierta en la que más de 1000 personas de la comunidad participaron.

Una de las recomendaciones de la comunidad para fomentar la lectura en casa fue que todos los viernes los docentes fotocopiaran extractos de diferentes lecturas y le pidieran a los alumnos y a sus familiares leerlas juntos durante el fin de semana. Al final de la presentación, los padres de familia acordaron escoger a un familiar para leer con sus hijos las lecturas durante el fin de semana. Todos los lunes, los alumnos de todos los grados debían responder preguntas relacionadas con las lecturas asignadas. Los docentes reportaron que el aspecto más estimulante de esta actividad fue el entusiasmo de los niños y su pasión por leer. Ellos decían: “Leí con mi papá” “Leí con mi mamá” o “Mi hermano leyó conmigo”.

Una encuesta informal hecha a los padres comprobó que más del 50% de las familias de la comunidad hacían las lecturas con sus hijos. La escuela adoptó dicha actividad y la incluyó en el Plan de Acción del 2006.

Sin embargo, las evaluaciones son intrusivas y en ocasiones dominan los demás aspectos de la comunidad didáctica, minimizando la importancia de otras actividades valiosas. Los docentes ayudan a los niños y padres y madres de familia a ubicar las evaluaciones formales en la perspectiva correcta. Los docentes integran la evaluación auténtica en la comunidad didáctica como una herramienta que los educandos utilizan para reflejar el progreso que ellos mismos van alcanzando.

Los maestros pueden contribuir a que los niños de primer grado se conviertan en miembros de la comunidad de educandos que se valgan por sí mismos, al enseñarles qué deben hacer cuando ellos crean que el aprendizaje significativo se ha resquebrajado. Deben explicarles con claridad las diversas estrategias que los niños pueden utilizar para restablecer el proceso de aprendizaje; pueden ser preguntas para aclarar tareas, utilización de ejemplos, consulta de gráficos en las

paredes o pedirle ayuda a un amigo. Hay que invitar y darles la bienvenida a los padres de familia para que se unan a la comunidad educativa, no como invitados, sino como miembros permanentes. Muchos niños pobres que están en primer grado provienen por lo general de hogares donde los padres de familia tienen poca o ninguna educación. En las comunidades con alta incidencia de VIH/SIDA, malaria o demás enfermedades mortales, es común ver que los niños viven con sus abuelos u otro familiar. Para los niños que vienen de familias con poca o ninguna preparación académica, el valor de la educación formal obligatoria podría ser vago o abstracto. Los padres de familia o encargados de los niños quizá no puedan ayudarles a entender los propósitos de la educación o no poder apoyar la labor del profesor. Por tanto, integrar a los padres de familia como aliados de la comunidad educativa es esencial para el éxito en el primer grado.

Además de participar en los comités

CREAR COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

rectores de la escuela, los padres de familia pueden desempeñar roles valiosos y productivos. Para atraerlos hacia la comunidad educativa, las escuelas pueden organizar programas efectivos de orientación y capacitación de padres de familia voluntarios. El personal de la escuela puede integrarlos sin descuidar sus propias responsabilidades profesionales.

Los padres pueden escuchar a sus hijos

leer en voz alta, administrar un salón de recursos o biblioteca e incluso ayudar a crear recursos didácticos valiosos. Pueden compartir sus experiencias, habilidades y destrezas como parte de la enseñanza del primer grado. Pueden participar en los programas de meriendas escolares, actividades de recreación y programas de aprendizaje al aire libre. Extender la

comunidad didáctica de esta forma



Círculos de Maestros en GUINEA ECUATORIAL

El Programa para el Desarrollo Educativo de Guinea Ecuatorial (PRODEGE), financiado por el Gobierno de la República de Guinea Ecuatorial y la Corporación Hess, creó los Círculos de Docentes para apoyar a los maestros en cada localidad.

En los círculos, los docentes se reúnen con regularidad para discutir diversos temas relacionados con sus necesidades académicas. Analizan programas y comparten experiencias, metodologías, técnicas, desafíos y logros. Los facilitadores utilizan los círculos para capacitar a los docentes en temas específicos del contenido curricular, e incluso abordan temas locales de importancia como la malaria, la tifoidea y la higiene dental.

El Éxito de NAMIBIA

El proyecto de Apoyo a la Educación Básica de Namibia, ejecutado por AED con el financiamiento de USAID impulsó un “Campamento de Escritura Infantil”. El campamento contó con la presencia de docentes de 29 escuelas primarias y de profesores de idiomas de las seis regiones del norte de Namibia. Allí se capacitó a los participantes en la redacción de historias buenas para niños pequeños, con conceptos y temas relacionados con el impacto del VIH/SIDA en sus vidas. El personal del campamento introdujo a los participantes en una amplia gama de habilidades necesarias para desarrollar un sentido de la audiencia al escribir; comprender y aplicar los conceptos de trama y contextos en la redacción de historias e incluso el uso de conocimientos locales, resolución de problemas, diálogos e ilustraciones para darle vida a las historias que leerán los niños.

El resultado más importante del campamento fue la elaboración de los borradores de historias para estudiantes. Sin embargo, otro objetivo importante era mejorar las habilidades de los profesores para impartir el tema de la redacción en sus clases. Los docentes practicaron varias técnicas que pueden luego aplicar en sus aulas con sus alumnos. Un participante dijo: “trabajar en grupo para escribir una historia era todo un reto, pero sí es una estrategia muy útil para el aprendizaje cooperativo. La sesión me abrió los ojos me enseñó que nosotros como docentes y los alumnos necesitamos todos participar en la redacción de libros para la enseñanza en el aula”.

restablece el vínculo vital entre el hogar y la escuela y ubica el aprendizaje en la escuela como un complemento de la enseñanza de los niños en el hogar.

Las escuelas deben ser comunidades de aprendizaje tanto para el docente como para el alumno. Directores efectivos conducen a la comunidad de educandos a través de políticas que le brindan a los docentes el tiempo y los incentivos para planificar juntos, enseñar juntos y aprender del alumno y viceversa. Las investigaciones en acción, los círculos de docentes y otras formas de reflexión organizada y auto estudio van forjando las habilidades profesionales y refuerzan la noción que el aprendizaje es un proceso continuo que dura toda la vida.

Los docentes deben tener sus propios

objetivos de aprendizaje. Deben concebir estrategias para darle seguimiento rutinario y periódico al grado de cumplimiento de dichos objetivos y documentar los logros de su comunidad didáctica a través de carteras profesionales, álbumes de recortes y exposición de casos.

Las escuelas están enlazadas con las comunidades de aprendizaje globales a través del acceso a sociedades profesionales, revistas y publicaciones, así como a recursos en Internet como el Portal de Aprendizaje Global (www.glp.net).

LECTURA ADICIONAL

Edgerton, D. (2005). Escuelas, comunidades y democracia: Proyecto BASE de Nicaragua. Título original: Schools, communities and democracy: The Nicaragua BASE Project. Washington, DC: Academy for Educational Development.

Leu, E. (2005). El rol de docentes, escuelas y comunidades en la calidad de la educación. Título original: The role of teachers, schools and communities in quality education. Washington, DC: Academy for Educational Development.



4

PRINCIPIO

INTEGRAR
*la educación con otros
sistemas creados
en función de*
LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

INTEGRAR LA EDUCACIÓN CON OTROS SISTEMAS CREADOS EN FUNCIÓN DE LOS NIÑOS

Por lo general, se concibe la enseñanza como una iniciativa aislada. Las aulas primarias están separadas y a veces los docentes se sienten aislados de los demás adultos. Esta situación aparente puede ocultar el hecho que un aula de primer grado es parte de un sinnúmero de sistemas creados en función de los niños.

Algunos de estos sistemas pueden ser la educación de preescolar, primaria y secundaria, inclusive las instituciones de formación docente. Sin embargo, hay otros sistemas fuera del sector educación, como son el gobierno, el de salud, higiene, ámbito laboral y medio ambiente que contribuyen al bienestar de los niños de primer grado.

Los programas de educación temprana han demostrado su contribución en el éxito del primer grado cuando se dan las transiciones adecuadas entre los programas

Las intervenciones que se enfocan en las escuelas y docentes suelen ignorar la importancia de coordinar los sistemas creados en función de la niñez. ¿Pueden los esfuerzos de la educación y de esos sistemas integrarse de tal forma que juntos garanticen resultados exitosos para la niñez? Ciertamente, las escuelas se benefician cuando se comunican con sus propios sistemas. Un ejemplo es el enlace entre escuelas primarias. Ya

señalamos cómo los docentes de primer grado crean las comunidades de aprendizaje dentro de la escuela, pero los profesores pueden establecer vínculos con docentes de otras escuelas primarias. Los programas de colaboración e intercambio



EL CASO DE *la educación temprana*

Los programas de Educación Temprana (ECCE, por sus siglas en inglés), cuando están bien diseñados, pueden contribuir de manera significativa al bienestar de los niños en los primeros años de formación y en su futuro, complementando la atención que han recibido en el hogar. Los programas que combinan la nutrición, atención médica y la educación ejercen un impacto positivo en los resultados cognoscitivos obtenidos. La participación en los programas de educación temprana incluso facilita la matrícula de las escuelas primarias y provoca buenos resultados en los primeros años de formación, en especial de niños en desventaja. Desde la perspectiva económica, la inversión en los programas de la infancia temprana cosecha altos réditos en términos de capital humano, de modo que está más que justificada la intervención del estado. Finalmente, los programas de educación temprana pueden reducir la desigualdad social: pueden compensar la vulnerabilidad y desventajas derivadas de factores como la pobreza, género, raza, etnicidad, castas o religión.

Tomado de UNESCO, 2007, Informe de Monitoreo Global



Los Preescolares en JORDANIA

Jordania ha sido un exportador importante de talentos tecnológicos para el Medio Oriente y más allá. Sin embargo, la creciente competencia y la progresiva complejidad del trabajo tecnológico se han convertido en un desafío para el rol futuro de Jordania en la región. Con la expectativa de desarrollar una capacidad tecnológica local y de continuar siendo parte de las economías en crecimiento en el Medio Oriente, Jordania ha revisado su sistema de educación y elaboró una nueva reforma denominada Reforma Educativa para la Economía del Conocimiento (ERfKE, por sus siglas en inglés). La educación temprana está entre las principales prioridades porque prepara a los estudiantes con miras hacia un contexto de tecnología y conocimientos complejos en todos los aspectos de la sociedad, especialmente la eventual participación en la fuerza laboral del país.

Antes de 2004, había pocos preescolares públicos establecidos o apenas iniciando, cuya mayoría ocupaba aulas improvisadas prestadas temporalmente de escuelas primarias de niñas, que de por sí contaban con espacios limitados.

El proyecto en apoyo a dicha reforma educativa, impulsado por AED y financiado por USAID, dio asistencia en mejoramiento de infraestructura y desarrollo para ampliar los preescolares públicos. En unos cuantos años, el proyecto brindaba asistencia a 582 preescolares y la expansión continúa. Unos 750 docentes de preescolares han recibido como mínimo 120 horas de capacitación en el nuevo contenido curricular nacional para jardines infantiles; los directores asisten a seminarios sobre la importancia de la educación preescolar y cómo brindarle apoyo a sus docentes, niños y familiares; a los supervisores se les ha capacitado en brindar apoyo pedagógico adicional.

Para darle seguimiento al progreso de los nuevos ingresos, se les facilitaron a los kindergarten más de 7,000 boletines de notas para que haya una comunicación constante con los padres de familia. Incluso se lanzó un programa de participación de padres de familia para conectar a las familias con la escuela y dar asistencia al programa de actividades escolares mediante la participación de los padres de familia en el aula. Más de 170 aulas fueron rehabilitadas y equipadas con juegos infantiles. Asimismo, el proyecto les dio a unos 415 preescolares materiales mejorados – libros, manipulables y juguetes didácticos según las edades de los niños – para reforzar el aprendizaje de los estudiantes. Estos materiales y técnicas de aprendizaje mejoradas han beneficiado directamente a más de 12,500 niños de los kindergarten de Jordania.

INTEGRAR LA EDUCACIÓN CON OTROS SISTEMAS CREADOS EN FUNCIÓN DE LOS NIÑOS

de información introducen a las escuelas primarias en una red vibrante y colegial integrada que multiplica los recursos intelectuales y físicos, e incluso que estimula la innovación y adaptación de prácticas de eficacia comprobada.

Las escuelas primarias pueden enlazarse a los sistemas de educación preescolar. Los programas de educación temprana han demostrado que sí contribuyen al éxito en el primer grado cuando se dan las transiciones correctas

entre ambos sistemas. El preescolar hace la función de admisión para la primaria. Al matricular a los niños en programas de educación temprana, los directores mejoran la planificación a largo plazo.

Además de apoyar el crecimiento y desarrollo de los niños pequeños, los programas de educación temprana ayudan a los niños y padres y madres de familia a prepararse para la educación primaria pública. Los programas de educación temprana facilitan la transición del aprendizaje en el hogar para convertirlos en miembros de una comunidad escolar.

Este tipo de programas ayudan al niño a desarrollar meta conceptos clave de lenguaje, matemáticas y razonamiento estratégico que le facilitarán su paso exitoso por el primer grado.

Los programas de educación temprana incluso contribuyen a que los infantes desarrollen importantes habilidades cognitivas, lingüísticas, emocionales, físicas y de interacción social. La comunicación con la educación primaria les permite a los profesores de educación temprana poder ayudar a los niños marginados para que desarrollen un volumen esencial de conocimientos conceptuales que se convertirán en la base de su paso satisfactorio por el primer grado.

Las escuelas primarias necesitan estar vinculadas con la secundaria para que haya una mayor transición entre ambos niveles. Dichos vínculos les permitirán a los docentes compartir ideas sobre la pedagogía efectiva centrada en el alumno y desarrollo infantil, así como información específica de áreas de contenido.

La integración con las escuelas secundarias significa que las escuelas primarias con recursos humanos modestos tendrán a jóvenes de secundaria que pueden servir de modelos, mentores o tutores para actividades extracurriculares en apoyo a los niños y niñas de primer grado.

Los planificadores de la educación integran sistemas de desarrollo profesional en las etapas de pre-servicio y en servicio para docentes y administradores. La preparación de los docentes en pre-servicio debe incluir experiencias prácticas

Las escuelas primarias necesitan estar vinculadas con los dos primeros años de secundaria. Los docentes de los dos sistemas pueden contribuir a que haya una mayor transición entre los grados.

La educación puede vincularse con otros sistemas creados en función de la niñez para obtener ventajas similares y garantizar el paso exitoso del niño por el primer grado.



con clases de primaria. Esta vinculación no sólo fortalecerá la preparación del pre servicio, sino incluso estos profesores pueden dar asistencia profesional sin costo alguno en aulas, especialmente aquellas con sobrepoblación estudiantil. Los cursos del programa de pre-servicio asignan docentes principiantes para que trabajen con estudiantes ya sea de forma individual o grupal, de modo que se convierte en una especie de recurso redundante para los alumnos. Las experiencias de campo permiten que las ideas sobre aprendizaje y enseñanza fluyan en ambas direcciones entre la clase de primer grado y la institución formadora de docentes.

La educación puede ir vinculada con otros sistemas creados en función de los niños para garantizar, en todos los sentidos, el éxito del niño en el primer grado. La noción de integración sistémica se ve reflejada en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

Este enfoque integral vincula una educación exitosa con los sistemas que se enfocan en la pobreza, hambre, salud materno-infantil, protección ambiental y alianzas con las comunidades. Los diversos tipos de bienestar y desarrollo infantil abordan distintos aspectos de la vida y crecimiento de los niños. Interactúan en formas muy importantes, en ocasiones recíprocas. Los niños bien alimentados y saludables tienen mejor disposición para el aprendizaje desde el inicio (primer grado), pero es necesario que los conceptos de nutrición y salud sean acordes con los educandos de primer grado.

INTEGRAR LA EDUCACIÓN CON OTROS SISTEMAS CREADOS EN FUNCIÓN DE LOS NIÑOS

El acceso a la atención prenatal adecuada es esencial para la salud de la madre y para el desarrollo de infantes saludables. Las clínicas de atención prenatal pueden convertirse en propugnadores de la educación preescolar. Les pueden brindar a los padres primerizos literatura infantil, materiales didácticos simples y sugerencias para promover el desarrollo lingüístico del infante.

Los programas de concientización ambiental tienen un efecto directo en el bienestar de la niñez y en sus comunidades. Las agencias que

promueven la concientización ambiental pueden brindar materiales educativos complementarios, actividades y expertos que se pueden traducir en clases de ciencias de primer grado.

Los vínculos que integran la salud infantil y la educación son un recurso de capital importancia para los niños de corta edad. Los niños de comunidades marginadas tienden a sufrir más de enfermedades transmitidas por el agua y de males contagiosos. Muchas enfermedades infantiles pueden contenerse, tratarse o eliminarse a través de correctas



COMBINANDO *la salud y la educación*

Las intervenciones combinadas de nutrición y educación tendrán mayores posibilidades de éxito que las acciones que se enfocan en la nutrición solamente. Los estudios realizados en Guatemala y Vietnam (Watanabe et al., 2005) indican que los paquetes de asistencia nutricional tuvieron un impacto de mayor amplitud y duración en los niños que recibían suficiente estimulación cognoscitiva. Una implicación importante a señalar es que en aquellos lugares donde los problemas de salud o nutrición son recurrentes (por ejemplo, por variaciones periódicas en la ingesta nutricional o transmisión de enfermedades, o donde las comunidades se ven expuestas siempre a males donde no existen las medidas preventivas más básicas), las intervenciones de la educación tienen igual importancia que las acciones de salud.

Tomado de Koichiro Watanabe, et al., 2005, Intervenciones de Desarrollo Infantil Temprano y el Desarrollo Cognoscitivo de los Niños de Áreas Rurales de Vietnam. Título original: Early Childhood Development Interventions and Cognitive Development of Young Children in Rural Vietnam



estrategias de prevención como la vacunación, uso de mosquiteros, dietas enriquecidas con yodo, mejores condiciones higiénico-sanitarias o respuestas de tratamientos (desparasitación, antibióticos, etc.). El bienestar de los infantes es esencial para mantener al niño en la escuela, para que asista con regularidad y preserve sus oportunidades de formación. Los niños con discapacidades físicas y mentales tienen mayores probabilidades de matricularse en las escuelas primarias públicas si la educación es gratuita y obligatoria. Los niños que sufren discapacidades físicas experimentarán grandes desventajas en entornos escolares que restrinjan la

libertad de movimiento. Los niños con discapacidades físicas, mentales y cognoscitivas requieren de una enseñanza ajustada si queremos integrarlos en los programas regulares.

Las deficiencias visuales y auditivas ejercen un impacto muy profundo en el paso exitoso de los niños por el primer grado. Por lo general, las deficiencias en la visión o audición pasan inadvertidas antes de que el niño entre al primer grado, donde encontrará y experimentará ciertas actividades visuales y auditivas. En consecuencia, algunos niños no pueden distinguir bien las letras escritas en la pizarra a cierta distancia desde donde

INTEGRAR LA EDUCACIÓN CON OTROS SISTEMAS CREADOS EN FUNCIÓN DE LOS NIÑOS

están sentados, más si el aula no tiene la iluminación adecuada. Los jovencitos con deficiencias auditivas sufren de no poder discernir las leves diferencias en los fonemas de las letras, especialmente si hablamos de un aula abarrotada y ruidosa.

Los educadores no necesitan convertirse en doctores, pero los docentes de primer grado deben comprender a fondo los factores de salud y nutrición y cómo pueden llegar a perjudicar el aprendizaje. Unas relaciones sólidas entre el sector salud y el sector educación les permitirán a los docentes tener acceso a la información adecuada. Los docentes son casi siempre los primeros en darse cuenta si un niño sufre de deficiencias visuales, auditivas, de alguna enfermedad o de una mala dieta. Los vínculos entre los sistemas de atención en salud y de educación aumentan las posibilidades que los niños reciban el apoyo correcto en tiempo y forma.

Integrando los diversos sistemas creados en torno a la niñez potencializa varios beneficios. La integración de los sistemas quiere decir que cada sistema aumenta su atención en los niños; la integración crea

sinergia y promueve la innovación; crea un enfoque integral y perfecto destinado al desarrollo de los infantes. Los niños perciben dichos sistemas como coherentes, alineados y naturales para con su desarrollo.

Los desafíos para integrar los diversos sistemas son de índole ideológica y administrativa. Resolverlos implica por lo general sostener discusiones intensivas con diversas agencias e instituciones hasta que surgen los puntos en común, valores y enfoques compartidos. Para los educadores, el establecimiento de alianzas con profesionales fuera del sector salud puede ser una tarea muy difícil, en especial si los educadores creen que la educación es una responsabilidad autónoma e independiente.

Crear vínculos con otros sistemas creados en torno a la niñez aumenta las posibilidades de éxito de los niños en el primer grado, a medida que todos vayan reconociendo que los sistemas y actores comparten por igual la responsabilidad de alcanzar el éxito propuesto.

Crear vínculos con otros sistemas creados en torno a la niñez aumenta las posibilidades de éxito de los niños en el primer grado, a medida que todos vayan reconociendo que los sistemas y actores comparten por igual la responsabilidad de alcanzar el éxito propuesto.



LECTURA ADICIONAL

- Dickinson, P, Lothian, S., & Jonz, M. B. (2007). Compartiendo la responsabilidad para con nuestros niños: cómo una comunidad convierte su visión para la niñez en realidad. Título original: Sharing responsibility for our children: How one community is making its vision for children a reality. *Young Children*, 62[2], 49–55.
- Hawes, H. (2003). Programa curricular del sector salud y calidad escolar: perspectivas internacionales. Título original: Health curriculum and school quality: International perspectives. *Compare*, 33[1], 5–14.
- Milbourne, L., Macrae, S., & Maguire, M. (2003). Soluciones colaborativas o problemas nuevos de políticas: exploración de alianzas con múltiples instituciones de la educación y la salud. *Revista de Políticas de Educación*. Título original: Collaborative solutions or new policy problems: Exploring multi-agency partnerships in education and health work. *Journal of Education Policy*, 18[1], 19–35.
- Ndiaye, M. (2006). Alianzas en el sistema educativo de Senegal. *Perspectivas: Análisis trimestral de la educación comparativa*. Título original: Partnerships in the education system of Senegal. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 36[2], 223–243.
- Tadesse, S., & Hoot, J. (2006). Niñez en prostitución en las aulas de primaria: voces de Etiopía. Título original: Child prostitutes in primary classrooms: Voices from Ethiopia. *Childhood Education*, 83[2], 75.



conclusión

En resumen, los cuatro principios - Maximizar las oportunidades de aprendizaje, Crear múltiples estructuras de apoyo, Crear comunidades de aprendizaje e Integrar la educación con otros sistemas creados en función de los niños – nos brindan un marco de trabajo simple y flexible que describe las estructuras cualitativas y cuantitativas que incrementan las posibilidades de éxito de los niños en su primer año de educación formal. Dichos principios nos llevan a un fundamento cognoscitivo, físico e interpersonal que es vital para mantener al niño dentro del sistema escolar y para que apruebe con éxito todos los grados de primaria.

Estos principios no sólo contribuyen a que los niños tengan éxito en la escuela, sino también nos brindan las orientaciones estructurales para crear comunidades saludables para padres y madres de familia, docentes y autoridades escolares. Como herramienta de planificación, dicho marco de trabajo se puede utilizar para organizar un auto estudio o evaluaciones de diagnóstico para saber qué piensan los educadores y padres de familia sobre los tipos de sistemas educativos que generan resultados valiosos para los niños, sus familias y sus comunidades. El marco de trabajo puede ser incluso un sistema

efectivo para hacer una evaluación general de la calidad escolar y la base del reporte escolar que refleje el desempeño de la escuela.

Algunas escuelas son transformadas gracias a personas carismáticas, líderes naturales que son capaces de inspirar a los demás con sus acciones. Algunas escuelas cambian gracias a programas innovadores; otras son transformadas a través de proyectos de reconstrucción y rehabilitación. Toda transformación conlleva implicaciones significativas para mejorar la calidad de toda la comunidad de

aprendizaje en la cual se desempeñan alumnos y docentes. Pero las transformaciones de este tipo no llegan a todas las escuelas en todos los contextos y, de darse el caso, son a veces cambios difíciles de sustentar.

No obstante, un marco de trabajo en educación que contenga principios estructurales sólidos puede ofrecernos la fortaleza y la flexibilidad de crear y preservar mejoras cualitativas en todos los contextos.

El marco educativo que aquí presentamos aumenta el grado de éxito de los niños que entran a estudiar el primer grado porque se les brinda varios tipos de apoyos que convierten el aprendizaje en un fenómeno inevitable. Dichas estructuras acomodan la diversidad de experiencias, habilidades e intereses con los cuales los niños deben construir sus propias bases que les permitan alcanzar el éxito.

Los marcos de trabajo en educación estructuran los comportamientos, actitudes y perspectivas de los niños, docentes, administradores y demás actores que viven y trabajan dentro de la comunidad educativa. Incluso ofrecen una forma de replantear y reexaminar las escuelas y cómo se pueden aprovechar recursos valiosos como el tiempo, el capital humano y el capital financiero.

Todos los sistemas de educación deben enfocarse en la sostenibilidad. Sin embargo, no existe una ruta única para alcanzar la calidad sostenible en la

educación. Las experiencias más recientes nos recuerdan que los niños, contextos, tecnologías e incluso, los conceptos de lo que llamamos calidad están en constante evolución, pero los enfoques que parecen tener el mayor impacto sostenible en la educación son aquellos que sostienen y premian el pensamiento y el comportamiento innovador, no los programas especiales.

Forjar los cimientos del éxito en el primer grado continúa siendo un reto crítico para los educadores de todos los países. Los gobiernos se han comprometido a crear las instituciones que le garanticen a cada niño una educación útil y valiosa. Las Naciones Unidas han ido incluso más allá al consagrar la educación como un derecho humano en la Declaración de los Derechos del Niño.

Respetar y observar esta obligación va más allá de simplemente seleccionar pruebas eficientes, introducir técnicas pedagógicas específicas o crear sistemas de información más eficientes. Significa crear instituciones de integridad incuestionable, organizadas en torno al único propósito estratégico de ayudar a todos los niños a que se consideren valiosos por sí mismos y a encontrar su lugar que por derecho les corresponde en el mundo. Los marcos que motivan el éxito en el primer grado deben entusiasmar a los educadores a soñar con estructuras novedosas que se sostengan en estos cimientos; estructuras que merezcan albergar los recursos más valiosos del mundo y que nutran su futuro.



RECURSOS

La siguiente información es una muestra de los recursos recomendados para quien participe en el diseño de programas de mejoramiento de la calidad educativa de los primeros grados.

Sociedades Profesionales (USA)

- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) www.naeyc.org – Asociación Nacional para la Educación de la Niñez
- National Association of Elementary School Principals (NAESP) www.naesp.org – Asociación Nacional de Directores de Escuelas Primarias
- Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) www.ascd.org – Asociación para la Supervisión y Elaboración de Programas Curriculares
- Association for the Development of Education in Africa (ADEA) www.adeanet.org – Asociación para el Desarrollo de la Educación en África
- International Reading Association (IRA) www.reading.org – Asociación Internacional de Lectura
- Association for Childhood Education International (ACEI) www.acei.org –

Asociación Internacional para la Educación de la Niñez

- World Association of Early Childhood Educators (WAECE) www.waece.org – Asociación Mundial de Docentes de Educación Temprana
- National Association of Bilingual Educators (NABE) www.nabe.org – Asociación Nacional de Educadores Bilingües

Agencias Internacionales

- USAID. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional www.usaid.gov
- Banco Mundial www.worldbank.org
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) www.unesco.org
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) www.unicef.org
- Organización Mundial de la Salud (OMS) www.who.int

- Organización Panamericana de la Salud (OPS) www.paho.org
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) www.ilo.org
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) www.undp.org
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) www.oecd.org

Agencias, Fundaciones y Organizaciones

- Wallace Foundation (Programas de aprendizaje extra escolares) www.wallacefoundation.org
- Early Childhood Knowledge Center (U.S. Department of Health & Human Services) www.eclkc.ohs.acf.hhs.gov
- World Wildlife Foundation (WWF) www.wwf.org
- Early Connections (tecnología aplicada en la educación temprana) www.netc.org/earlyconnections
- Departamento de Educación www.ed.gov/parents/academic/help/partnership
- Asociación Nacional de Padres de Familia y Profesores www.pta.org
- National Service Learning Clearinghouse (Padres de familia que participan en las acciones comunitarias de aprendizaje) www.servicelearning.org

- National Staff Development Council (NSCD) Standards for parent involvement www.nsd.org
- National Coalition for Parent Involvement in Education (NCPIE) www.ncpie.org
- Reading Rockets www.readingrockets.org
- The Early Childhood Education Assessment (ECEA) Consortium www.ccsso.org
- Focusing Resources on Effective School Health (FRESH) www.freshschools.org
- The Partnership for Child Development (PCD) www.child-development.org

Otros Sitios

- First-School First-School www.first-school.ws
- Can Teach www.canteach.ca
- Pre-School Education.com www.Preschooleducation.com
- Home Instruction for Parents of Pre-school Youngsters (HIPPY) www.hippyusa.org
- PRAXIS www.ets.org/Media/Tests/PRAXIS/pdf/0011.pdf
- Kathy Shrock's Guide for Educators school. www.discoveryeducation.com/schrockguide/assess.html
- The British Association for Early Childhood Education www.early-education.org.uk

ACADEMIA PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO (AED)

JUNTA DIRECTIVA

EDWARD W. RUSSELL

Presidente
Ex-vicepresidente, Asuntos Gubernamentales,
J.P. Morgan Chase & Co.

ROBERTA N. CLARKE

Vicepresidenta
Catedrática Adjunta, Escuela de
Administración, Universidad de Boston

STEPHEN F. MOSELEY

Presidente y Director Ejecutivo

J. BRIAN ATWOOD

Decano, Instituto Hubert H. Humphrey de
Asuntos Públicos, Universidad de
Minnesota; Ex- Administrador, Agencia de
los EE.UU. para el Desarrollo Internacional

DR. BARRY BLOOM

Catedrático Distinguido Departamento de
Inmunología y Enfermedades Infecciosas,
Escuela de Salud Pública, Ex decano de
Salud Pública Universidad de Harvard

SARAH C. CAREY

Socia, Squires, Sanders & Dempsey L.L.P.;
Presidenta, Eurasia Foundation

HARRIET MAYOR FULBRIGHT

Ex Director Ejecutivo, Presidente Comité de
Artes y Humanidades; Ex Director Ejecutivo,
Fulbright Association

GAIL A. GALUPPO

Vicepresidente Ejecutivo y Director de
Mercadeo, Western Union Company

FREDRICK J. ISEMAN

Presidente y Socio Administrador, Caxton-
Iseman Capital, Inc.

SHEILA AVRIN MCLEAN

Consultora en Estrategias; Ex- Presidenta
y Directora Ejecutiva, Boyden World
Corporation

JAMES R. PAINTER

Ex- Presidente y Director Ejecutivo, Modern
Woman, Inc.; Ex directivo, Paxar Corporation

ADEL SAFTY

Fundador de UNESCO Leadership Chair y
Presidente del Global Leadership Forum;
Catedrático Distinguido Visitante y
Consejero Especial del Rector de la Academia
de Administración Pública Siberiana, Rusia

NIARA SUDARKASA

Erudita en Residencia, Biblioteca de
Investigación y Centro Cultura Africano-
Americano; Ex Presidenta, Lincoln
University

ALLEN J. WELTMANN

Ex socio, PricewaterhouseCoopers;
Presidente, Libraries Development Advisory
Board, Pennsylvania State University

AGRADECIMIENTOS

AED GLOBAL EDUCATION CENTER
Patrick Fine, Director
Frances Hays, Deputy Director

CONTENIDO
J.M. Wile

EDITORIAL
Carrie Willimann

DISEÑO Y PRODUCCION
AED Social Change Design
Sarah Bishop
Erik Lundgren

CREDITOS FOTOGRAFÍAS
Opara Adolphus C. (c) 2007, Cortesía de Photoshare
Asta Benetyte (c) 2006, Cortesía de Photoshare
Bill Denison
Marco Javier
Susan Long (c) 2007, Cortesía de Photoshare
Hannibal Zenon D. Ong (c) 2007, Cortesía de Photoshare
AED Archivos

REVISIÓN
John Gillies
Mark Ginsburg
Paula Gubbins
Donna Kay LeCzel
Mary Maguire

TRADUCCIÓN Y REVISIÓN AL ESPAÑOL
Traducciones de Nicaragua
Eva Grajeda
Sergio Ramírez

PROYECTOS DISTINGUIDOS GEC
Programa para el Desarrollo Educativo de Guinea Ecuatorial
Alfonso Alogo Ndong, Pedro Sergio Obiang Edu, Rosalina Ikaka Banganga, José Nseng Mba Esemé
Carmen Siri, Hernán Torres Maldonado, Sergio Ramirez, Kirsten Galisson

Fortalecimiento de la Educación Básica en El Salvador
Antonieta Harwood, Ana Flórez

Reporte Escolar en Centro América
Ana Flórez

EQUIP2/Leader Award
Audrey-Marie Schuh Moore, Elizabeth Adelman, Eva Grajeda

Jordania ESP
Conrad W. Snyder, Audrey-marie Schuh Moore, David Balwanz

Namibia BES 3
Donna Kay LeCzel

Nicaragua Excelencia
Bridget Drury, Kirsten Galisson

Peru Aprende
Kristin Brady



Connecting People > Creating Change

1825 Connecticut Ave., NW
Washington, DC 20009
Tel. 202.884.8000
Fax. 202.884.8400

www.aed.org

Para mayor información:
<http://gec.aed.org>