

GPE KIX  
INFORME DE  
SÍNTESIS

Intercambio de Conocimiento e Innovación de la Alianza Mundial para la Educación

# APRENDIZAJE TEMPRANO SÍNTESIS DE INVESTIGACIÓN



ECE

Bajo licencia de Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0.  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



Los usuarios que deseen hacer un uso comercial deben ponerse en [contacto con nosotros](#) para obtener un permiso formal, detallando el material que les interesa utilizar y describiendo el uso previsto.

### **Cita recomendada**

Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo. 2024. *Desarrollo profesional del profesorado: síntesis de investigación*. Ottawa, Canadá.

### **Acerca del IDRC**

Como parte de los esfuerzos de Canadá en materia de asuntos exteriores y desarrollo, el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) promueve y financia la investigación y la innovación en las regiones en desarrollo y junto con ellas para impulsar el cambio global. Invertimos en investigación de alta calidad en países en desarrollo, compartimos conocimientos con investigadores y legisladores para una mayor aceptación y uso, y movilizamos nuestras alianzas globales para construir un mundo más sostenible e inclusivo. Visite [idrc.ca](http://idrc.ca).

### **Acerca de la GPE**

La Alianza Mundial para la Educación (GPE, por sus siglas en inglés) es el mayor fondo mundial dedicado exclusivamente a transformar la educación en los países de bajos ingresos y una alianza única de múltiples partes interesadas. Obtenga más información en [globalpartnership.org](http://globalpartnership.org).

### **Acerca GPE KIX**

El Intercambio en Conocimiento e Innovación de la Alianza Mundial para la Educación (GPE KIX, por sus siglas en inglés) es un esfuerzo conjunto entre la GPE y el IDRC cuyo objetivo es asegurar que los países socios tengan y utilicen la evidencia y la innovación que necesitan para acelerar el acceso, los resultados del aprendizaje y la igualdad de género a través de sistemas educativos equitativos, inclusivos y resilientes aptos para el siglo XXI.

### **Acerca de este informe**

Este informe de síntesis es uno de cinco informes encargados por GPE KIX para consolidar la evidencia y las lecciones aprendidas de los proyectos de investigación aplicada financiados durante la primera fase del programa, de 2019 a 2024. Estos proyectos de múltiples partes interesadas se centraron en los desafíos clave que enfrentan los sistemas educativos en todo el Sur Global y generaron evidencia, fortalecieron las capacidades y movilizaron el conocimiento para la formulación de políticas y prácticas. Los informes de esta serie abordan cinco temas prioritarios identificados por las partes interesadas nacionales en la educación: sistemas de datos y uso de datos; aprendizaje temprano; igualdad de género, equidad e inclusión; niños y jóvenes que no asisten a la escuela; y desarrollo profesional del profesorado.

### **Reconocimientos**

Este informe fue preparado por el profesor Seth Oppong en nombre de la African Early Childhood Network (AfECN), con el apoyo del asistente de investigación, Fiji Phuti. Fue revisado por Joy Nafungo y Sophie D'Aoust del IDRC y George Evans Owino de AfECN.

GPE KIX desea agradecer la generosa contribución de la Fundación LEGO a cinco de los ocho proyectos de investigación sobre aprendizaje temprano que aparecen en este informe.

**Para más información:** [www.gpekix.org/es](http://www.gpekix.org/es)

# ACRÓNIMOS

<b>BELDS</b>	Mejor aprendizaje y desarrollo temprano a escala
<b>COVID-19</b>	Enfermedad por coronavirus de 2019
<b>ECE</b>	Educación de primera infancia
<b>ECED</b>	Educación de primera infancia y desarrollo
<b>GEI</b>	Igualdad de género, equidad e inclusión social
<b>GOALS</b>	Espacios de aprendizaje abiertos y activos de Gambia
<b>GPE</b>	Alianza Mundial para la Educación
<b>GPE KIX</b>	Intercambio de Conocimiento e Innovación de la Alianza Mundial para la Educación
<b>GREAT</b>	Educación y transformación con perspectiva de género
<b>IDRC</b>	Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo
<b>KIX</b>	Intercambio de Conocimiento e Innovación
<b>LTP</b>	Aprendizaje a través del juego
<b>ODS</b>	Objetivo de Desarrollo Sostenible
<b>ONG</b>	Organizaciones no gubernamentales
<b>PBL</b>	Aprendizaje basado en el juego
<b>PIA</b>	Países de ingresos altos
<b>PIMB</b>	Países de ingresos medios y bajos
<b>SPP</b>	Preescolar de verano
<b>TWG</b>	Grupo de trabajo técnico
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>UNICEF</b>	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

# TÍTULOS DE PROYECTOS ABREVIADOS

<b>BELDS</b>	Integrando la educación infantil en la planificación sectorial
<b>Capacidades docentes para PBL</b>	Desarrollo de capacidades docentes para el aprendizaje temprano basado en el juego en Ghana y Sierra Leona
<b>De niño a niño</b>	Enfoque de aprendizaje inclusivo de niño a niño: cómo ampliar la escala del aprendizaje inclusivo basado en el juego para una transición fluida de la educación preescolar a la escuela primaria
<b>GREAT-ECE</b>	Educación y transformación con perspectiva de género - Educación de la primera infancia a través del juego para ampliar la escala en Mozambique y Ruanda
<b>IHELP</b>	El proyecto inclusivo de aprendizaje temprano basado en el hogar
<b>LEARN Plus</b>	Adaptar, probar y escalar un modelo probado de educación preescolar de verano en Camboya, República Democrática Popular Lao y Tanzania
<b>Promoviendo aprendizaje temprano positivo</b>	Promoviendo resultados positivos en el aprendizaje temprano mediante el fortalecimiento de la capacidad de aprender a través del juego - Evidencia de Nigeria, Gambia y Kenia
<b>SSRI</b>	Escalando la Iniciativa para la Preparación Escolar - Fortalecimiento de las capacidades escolares y comunitarias para la adopción del aprendizaje basado en el juego en Uganda y Zambia

# CONTENIDO

<b>Resumen ejecutivo</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>4</b>
1.1    La investigación.....	5
1.2    Acercas de este informe.....	10
<b>2. El panorama de la ECE</b> .....	<b>11</b>
<b>3. Hallazgos clave sobre el escalamiento de las innovaciones para promover la ECE de calidad</b> .....	<b>14</b>
3.1    Pedagogía basada en el juego y preparación escolar.....	14
3.2    Formación, apoyo y desarrollo profesional del profesorado .....	20
3.3    Igualdad de género, equidad e inclusión como cuestiones transversales en la ECE.....	23
3.4    Escalamiento y sostenibilidad de la ECE en la planificación del sector educativo.....	28
3.5    Asociaciones en materia de ECE, participación comunitaria y de los padres.....	34
<b>4. Lagunas de la investigación y direcciones futuras</b> .....	<b>37</b>
<b>5. Conclusiones y recomendaciones</b> .....	<b>40</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>43</b>

# RESUMEN EJECUTIVO

El aprendizaje temprano ha sido identificado como un factor crítico para fomentar el desarrollo cognitivo, socioemocional y físico de los niños, mejorar la equidad de género y apoyar los resultados educativos a largo plazo. Este informe de síntesis consolida la evidencia de ocho proyectos de investigación aplicada del Intercambio de Conocimiento e Innovación de la Alianza Mundial para la Educación (GPE KIX) enfocados en mejorar la educación de la primera infancia (ECE) en países de ingresos bajos y medios (PIBM). Cinco de los ocho proyectos sintetizados en este estudio fueron cofinanciados por la Fundación LEGO. Los proyectos GPE KIX tuvieron como objetivo fortalecer los sistemas de aprendizaje temprano mediante la promoción de la pedagogía basada en el juego, el desarrollo de capacidades docentes, la equidad de género y la inclusión y la participación comunitaria. A partir de su experiencia y hallazgos, este informe proporciona una descripción general de los desafíos clave y los enfoques innovadores relacionados con el escalamiento de las iniciativas de aprendizaje temprano e identifica recomendaciones de políticas públicas para garantizar el acceso a una educación de calidad para los niños pequeños.

## Temas y hallazgos principales

**1. Pedagogía basada en el juego y preparación escolar:** el aprendizaje basado en el juego (PBL, por sus siglas en inglés) se reconoce como un enfoque crítico para fomentar el desarrollo cognitivo y socioemocional en la primera infancia. A pesar de su inclusión en muchas políticas educativas nacionales, la implementación efectiva sigue siendo un desafío. Los proyectos GPE KIX han demostrado resultados positivos al integrar el PBL en los planes de estudio preescolares en varios países, entre ellos Ghana, Kenia y Gambia. El éxito en el escalamiento del PBL depende no solo de los marcos de políticas, sino también de la participación activa de la comunidad y de los padres. El desarrollo de capacidades de los docentes y la creación de materiales basados en el juego que sean pertinentes a nivel local y culturalmente apropiados son factores clave para una implementación exitosa.

**2. Capacitación y desarrollo profesional docente:** una barrera importante para la implementación efectiva de la ECE es la falta de capacidad y confianza de los profesores para impartir pedagogías basadas en el juego. Los proyectos de GPE KIX se enfocaron en desarrollar y ensayar estrategias innovadoras de capacitación de docentes, incluyendo el aprendizaje entre pares y las comunidades de práctica para complementar el modelo de Capacitación de Capacitadores. En Uganda y Zambia, por ejemplo, la investigación sobre el escalamiento de la Iniciativa de Preparación para la Escuela fortaleció la capacidad de los docentes mediante capacitación

práctica y la creación de guías curriculares basadas en el juego. La tutoría regular de los docentes y el desarrollo profesional continuo son necesarios para garantizar el éxito a largo plazo.

**3. Igualdad de género, equidad e inclusión social (GEI):** la igualdad de género, la equidad y la inclusión social son cuestiones transversales que influyen en el acceso a una ECE de calidad. Los proyectos GPE KIX hicieron hincapié en la eliminación de los estereotipos de género y la promoción de prácticas inclusivas que beneficien a los niños marginados, en particular a aquellos con discapacidades. Por ejemplo, en Etiopía y Uganda se impartió formación a profesores y cuidadores para que pudieran atender las necesidades específicas de los niños de comunidades vulnerables. Para garantizar entornos de ECE inclusivos, es fundamental involucrar a los padres y abordar el estigma en torno a la discapacidad.

**4. Escalamiento y sostenibilidad de la ECE:** la sostenibilidad y la escalabilidad de los programas de ECE dependen del apoyo político, la participación de la comunidad y la integración de modelos de aprendizaje temprano en los planes nacionales del sector educativo. Los proyectos de GPE KIX han logrado escalar con éxito los modelos de ECE basados en la comunidad y en el hogar mediante la creación de sólidas alianzas con las partes interesadas locales y el aprovechamiento de herramientas digitales de código abierto. Por ejemplo, la investigación sobre un modelo de educación preescolar de verano en Tanzania y Camboya demostró la relación coste-eficacia de las intervenciones a corto plazo que preparan a los niños para la educación primaria. La integración de la ECE en estrategias nacionales de educación más amplias es esencial para la sostenibilidad a largo plazo.

**5. Participación de la comunidad y de los padres:** la participación activa de la comunidad y de los padres es esencial para el éxito de los programas de aprendizaje temprano. Los proyectos de GPE KIX involucraron a las comunidades locales a través de talleres, investigación participativa y campañas de concienciación. En Gambia y Nigeria, se capacitó a los padres para que apoyaran el aprendizaje a través del juego, mientras que en Zambia, los esfuerzos de movilización comunitaria dieron como resultado la construcción de parques de juegos al aire libre. Se ha identificado que el fomento de la participación de los padres, en particular en zonas rurales y desfavorecidas, es un factor clave para sostener las iniciativas de aprendizaje temprano.

## Recomendaciones

- **Integrar el juego en el plan de estudios de la ECE:** Los planes de estudio de la enseñanza preescolar deben centrarse en el aprendizaje basado en el juego adecuado a cada edad. Incluir recursos para orientar tanto a los profesores como a los padres en el uso del PBL, y llevar a cabo un seguimiento y una evaluación periódicos, contribuirá a garantizar el cumplimiento de las normas de calidad de la ECE.
- **Fortalecer la formación de los docentes y ampliar el acceso a los programas de formación:** se debería dar prioridad al desarrollo profesional continuo, la tutoría y la formación práctica para generar confianza en los docentes a la hora de impartir una pedagogía basada en el juego. Las rutas para la formación docente deberían ampliarse para incluir opciones digitales y otras opciones a distancia que sean más accesibles para quienes viven en zonas rurales y remotas.
- **Promover la equidad de género, la igualdad y la inclusión:** las consideraciones de GEI deben incorporarse en las políticas y los programas de ECE, con especial atención a las necesidades de los grupos marginados, incluyendo los niños con discapacidades y las niñas.
- **Fomentar el compromiso de la comunidad:** la participación de los padres y de la comunidad debe promoverse activamente mediante campañas de sensibilización y formación, garantizando que todas las partes interesadas se comprometan con el éxito de los programas de aprendizaje temprano.
- **Garantizar la sostenibilidad y la escalabilidad:** los modelos de ECE deben integrarse en los planes nacionales del sector educativo, y los gobiernos deben colaborar con los socios locales e internacionales para garantizar su sostenibilidad a largo plazo.

La evidencia obtenida de estos proyectos de GPE KIX destaca el rol fundamental de la educación de la primera infancia en el fomento de sistemas educativos inclusivos y equitativos. Al invertir en el aprendizaje basado en el juego, el desarrollo de la capacidad de los docentes y los enfoques sensibles al género, los PIBM pueden mejorar el acceso a un aprendizaje temprano de calidad para todos los niños. Las lecciones aprendidas de estos proyectos proporcionan una hoja de ruta para escalar las intervenciones eficaces de ECE y garantizar que el aprendizaje temprano siga siendo una prioridad en las agendas educativas nacionales.

# 1. INTRODUCCIÓN

El Intercambio en Conocimiento e Innovación de la Alianza Mundial para la Educación (GPE KIX) es un esfuerzo conjunto entre la GPE y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) de Canadá cuyo objetivo es asegurar que los países socios puedan acceder a y utilicen la evidencia y la innovación que necesitan para acelerar el acceso, los resultados del aprendizaje y la igualdad de género a través de sistemas educativos equitativos, inclusivos y resilientes aptos para el siglo XXI. Durante su primera fase, del 2019 al 2024, GPE KIX financió 41 proyectos de investigación aplicada centrados en los desafíos principales que enfrentan los sistemas educativos en todo el Sur Global. Estos proyectos generaron evidencia, fortalecieron capacidades y movilizaron conocimientos en políticas y prácticas. Fueron llevados a cabo por una variedad de universidades, think tanks, redes y ONG.

Este documento es uno de los cinco informes de síntesis encargados por GPE KIX para consolidar la evidencia y las lecciones aprendidas en proyectos financiados por GPE KIX relacionados con los temas prioritarios identificados por las partes interesadas nacionales en la educación: sistemas de datos y uso de datos; aprendizaje temprano; igualdad de género, equidad e inclusión social (GEI); niños y jóvenes que no asisten a la escuela; y desarrollo profesional del profesorado.

Desde hace mucho tiempo se ha reconocido que la primera infancia es una etapa muy importante del desarrollo humano. Una infancia segura y enriquecedora proporciona a los jóvenes el apoyo que necesitan para convertirse en adultos resilientes. Las experiencias positivas con la educación ayudan a los jóvenes a aceptar nuevos desafíos e incluso a aprender durante toda la vida. Las intervenciones de aprendizaje temprano son imprescindibles para aumentar el acceso a oportunidades de aprendizaje temprano de calidad y asequibles para todos los niños. El aprendizaje temprano desarrolla la alfabetización (lenguaje), la aritmética, las habilidades socioemocionales y el apoyo, y mejora el desarrollo físico. En este informe, nos centramos en las oportunidades de aprendizaje para los niños de tres a ocho años, aunque reconocemos la importancia de los primeros 1000 días (desde el nacimiento hasta los tres años).

Este informe sintetiza la evidencia emergente de ocho proyectos de investigación aplicada de GPE KIX que buscaron fortalecer la educación de la primera infancia (ECE) con un enfoque en ampliar la escala del impacto de las innovaciones de ECE. Cinco de los ocho proyectos resumidos en este estudio de síntesis fueron cofinanciados por la Fundación LEGO. Al compartir los resultados de estos estudios sobre temas de la primera infancia, este informe de síntesis tiene como objetivo informar las políticas y prácticas nacionales e internacionales y las futuras iniciativas de aprendizaje temprano y ECE.

## 1.1 La investigación

En este informe se analizan los siguientes proyectos, que abarcan 19 países de ingresos bajos y medios (PIBM):

**Tabla 1:** Proyectos de investigación, países de enfoque, organizaciones implementadoras, objetivos e innovaciones

Proyectos y países	Organizaciones implementadoras	Objetivos e innovaciones ensayadas
<p><b>Enfoque de aprendizaje inclusivo de niño a niño: cómo ampliar la escala del aprendizaje inclusivo basado en el juego para una transición fluida de la educación preescolar a la escuela primaria (De niño a niño)</b></p> <p>Etiopia, Malawi y Uganda</p>	<p>Kyambogo University</p> <p>Chancellor College, University of Malawi</p> <p>University of Gondar</p> <p>Literacy and Adult Basic Education</p>	<p>El objetivo general del proyecto fue adaptar y escalar el aprendizaje de niño a niño como un medio para ayudar a los niños a realizar la transición del preescolar al primer ciclo de primaria. El modelo de aprendizaje de niño a niño implica que los niños mayores ayuden a los más pequeños a adquirir habilidades de preparación para la escuela, alfabetización y habilidades sociales en comunidades donde no hay escuelas preescolares formales disponibles o no están bien equipadas.</p>
<p><b>Promoviendo resultados positivos en el aprendizaje temprano mediante el fortalecimiento de la capacidad de aprender a través del juego – Evidencia de Nigeria, Gambia y Kenia (Promoviendo el aprendizaje temprano positivo)</b></p>	<p>The African Early Childhood Network</p> <p>African Population and Health Research Center</p> <p>UNICEF</p>	<p>La investigación tuvo como objetivo ensayar y adaptar innovaciones para apoyar el desarrollo de capacidades de los docentes, de los padres y de otras partes interesadas clave sobre cómo implementar enfoques de aprendizaje a través del juego (LTP), aprovechando las prácticas positivas y lúdicas existentes en las escuelas preescolares. La investigación se basó en un enfoque ensayado de desarrollo de capacidades de los docentes de ECE conocido como Tayari, que es rentable, escalable y susceptible de incorporar enfoques basados en el juego.</p>

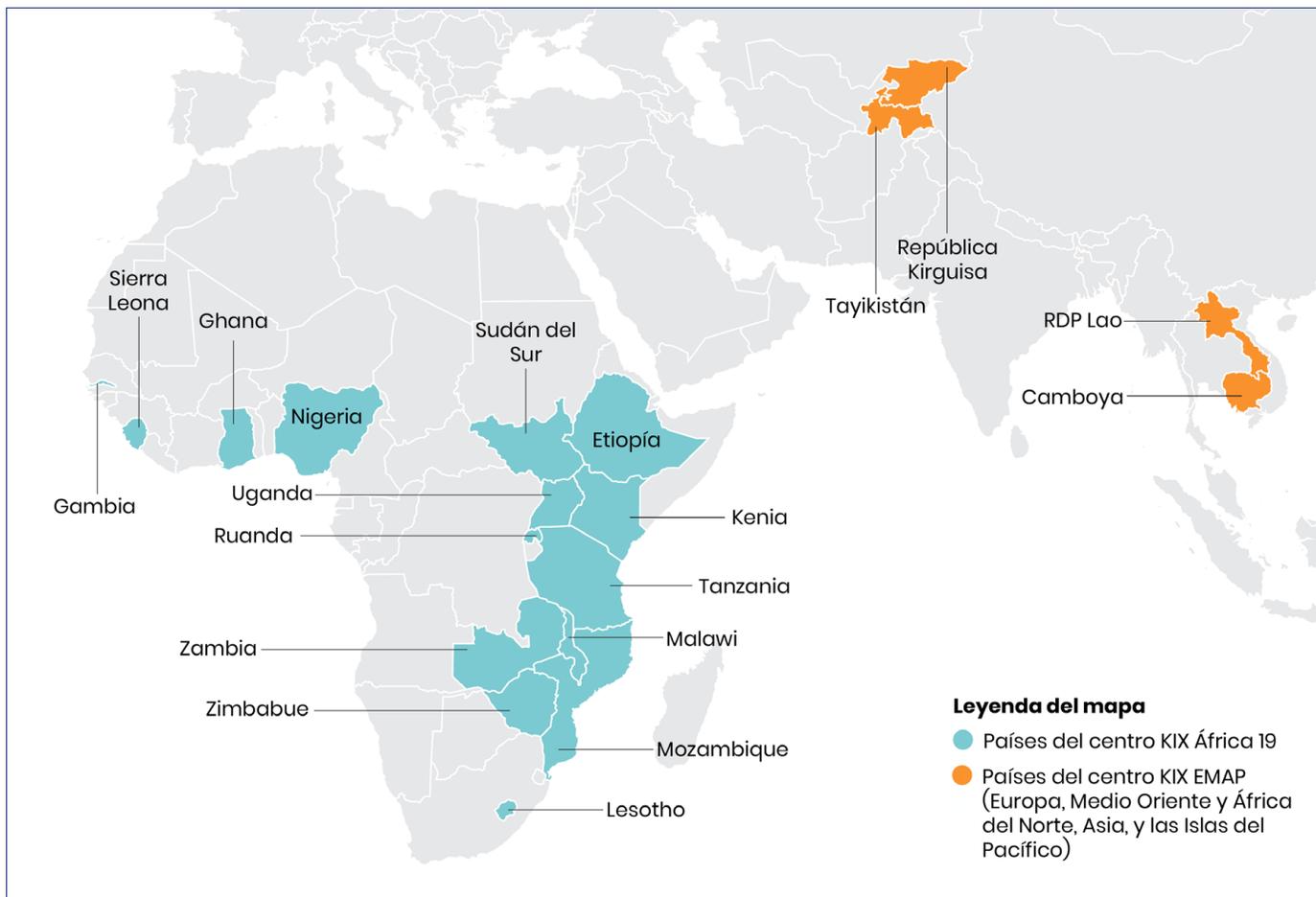
Proyectos y países	Organizaciones implementadoras	Objetivos e innovaciones ensayadas
<p>Educación y transformación con perspectiva de género – Educación de la primera infancia a través del juego para ampliar la escala en Mozambique y Ruanda (GREAT-ECE)</p>	<p>Three Stones International Rwanda</p> <p>Right to Play, Canada</p> <p>Cambridge Education, UK</p>	<p>La investigación se diseñó para generar evidencia en torno al aprendizaje basado en el juego y con perspectiva de género en los entornos de ECE en Mozambique y Ruanda y generar conciencia entre las partes interesadas a través de una adaptación basada en evidencia del programa de Educación y Transformación con Perspectiva de Género (GREAT) de Right to Play. El proyecto analizó los aportes de maestros, líderes escolares, padres y cuidadores, junto con las evaluaciones de aprendizaje de los niños y la observación de las actividades del programa, para determinar cómo se pueden introducir enfoques de aprendizaje basado en el juego (PBL) y con perspectiva de género en la educación preescolar y cómo esto contribuye a dar forma a las normas de género, las habilidades para la vida y los resultados del aprendizaje.</p>

Proyectos y países	Organizaciones implementadoras	Objetivos e innovaciones ensayadas
<p><b>Escalando la Iniciativa para la Preparación Escolar – Fortalecimiento de las capacidades escolares y comunitarias para la adopción del aprendizaje basado en el juego en Uganda y Zambia (SSRI)</b></p>	<p>Zambia Open Community Schools</p> <p>University of Zambia</p> <p>Makerere University</p>	<p>El proyecto tuvo como objetivo fortalecer las capacidades de las escuelas, las comunidades y los sistemas de educación temprana para adoptar el PBL en proyectos con el fin de promover el desarrollo integral de los niños y garantizar una transición fluida desde los centros de educación preescolar. Basándose en las lecciones aprendidas en la implementación de la Iniciativa de Preparación para la Escuela en dos provincias de Zambia, el proyecto revisó el aprendizaje basado en proyectos en los marcos curriculares de aprendizaje temprano de Uganda y Zambia y diseñó un marco de aprendizaje mejorado, identificando y desarrollando materiales de aprendizaje contextualmente relevantes con aportes de maestros, padres y niños. El equipo de investigación trabajó en estrecha colaboración con funcionarios de educación desde el nivel nacional hasta el local.</p>
<p><b>Desarrollo de capacidades docentes para el aprendizaje temprano basado en el juego en Ghana y Sierra Leona (Capacidades de los docentes para PBL)</b></p>	<p>Institute of Statistical, Social and Economic Research, University of Ghana</p> <p>Associates for Change</p> <p>University of Sierra Leone</p>	<p>La investigación buscó generar conocimiento y evidencia para mejorar la práctica del aprendizaje basado en el juego, la formación de docentes y determinar formas rentables de capacitar a los docentes de ECE. El proyecto estudió la implementación de dos programas de capacitación basados en aprendizaje basado en proyectos (PBL) de Right to Play, Sabre Education y Teach for Sierra Leone en entornos rurales y urbanos en Ghana y Sierra Leona para evaluar su eficacia y escalabilidad.</p>

Proyectos y países	Organizaciones implementadoras	Objetivos e innovaciones ensayadas
<p><b>Adaptar, probar y escalar un modelo probado de educación preescolar de verano en Camboya, República Democrática Popular Lao y Tanzania (LEARN Plus)</b></p>	<p>Plan International Canada</p> <p>American Institutes for Research</p> <p>The Mother Child Education Foundation</p>	<p>La investigación tuvo como objetivo adaptar, ensayar y escalar un programa preescolar de verano (SPP) contextualizado de 10 semanas para apoyar la expansión de una educación preescolar de calidad y con perspectiva de género en comunidades desatendidas. El proyecto se basó en pruebas piloto previas del modelo de SPP acelerado LEARN de Plan International en Laos. LEARN Plus implicó adaptar el modelo para incluir un enfoque más profundo en la igualdad de género y la inclusión antes de escalarlo a los tres países.</p>
<p><b>Integrando la educación infantil en la planificación sectorial (BELDS)</b></p> <p>República Kirguisa, Lesotho, Sierra Leona, Sudán del Sur y Tayikistán</p>	<p>UNICEF</p> <p>World Bank Group</p> <p>Early Childhood Development Action Network</p>	<p>Este proyecto tuvo como objetivo apoyar la integración del sector preescolar en los procesos de planificación del sector educativo en cinco países socios de la GPE. Su objetivo fue escalar y expandir el enfoque de Mejor aprendizaje y desarrollo tempranos a gran escala (BELDS, por sus siglas en inglés) para producir un kit de herramientas globales integral, flexible y práctico (el BELDS Accelerator Toolkit) para ayudar a los países socios de la GPE a planificar e implementar la ECE a gran escala a través de procesos de planificación e implementación del sector educativo.</p>

Proyectos y países	Organizaciones implementadoras	Objetivos e innovaciones ensayadas
<p><b>Proyecto inclusivo de aprendizaje temprano basado en el hogar (IHELP)</b></p> <p>Kenia, Uganda y Zimbabwe</p>	<p>Kyambogo University</p> <p>Sense International</p> <p>Masinde Muliro University of Science and Technology</p> <p>University of Zimbabwe</p>	<p>La investigación tuvo como objetivo aumentar la acción a nivel comunitario y nacional para brindar acceso a un aprendizaje y cuidado tempranos de calidad y mejorar los resultados de preparación escolar para niños y niñas, incluidos aquellos con discapacidades. Basándose en las características comprobadas de los modelos de ECE basados en el hogar, en centros y en el juego, el proyecto adaptó y amplió un modelo de ECE basado en el hogar eficaz e inclusivo (IHELP). Extrajo lecciones sobre cómo los padres y maestros pueden apoyar el aprendizaje en el hogar y en el aula, con mejoras sensoriales, para mejorar tanto el acceso como los resultados del aprendizaje.</p>

**Figura 1:** Países en los que se ejecutaron los proyectos de investigación de GPE KIX.



## 1.2 Acerca de este informe

Esta síntesis implicó la identificación, evaluación y síntesis de la evidencia producida por GPE KIX sobre el aprendizaje temprano con el fin de producir un resumen que pudiera informar las mejores prácticas e identificar las lagunas en la evidencia, con el objetivo de ayudar a definir futuras agendas de investigación (ver Grant and Booth 2009; Tricco et al. 2018, 2016). El enfoque de esta síntesis implicó cuatro actividades:

- Refinamiento de los temas y evaluación de la amplia evidencia producida por los proyectos de GPE KIX
- Discusiones virtuales en grupos de discusión para identificar lagunas en los informes de los proyectos y refinar preguntas adicionales para guiar el proceso de revisión del alcance
- Revisión del alcance de la literatura publicada sobre el panorama de la ECE en los países socios de la GPE, en relación con los temas relevantes para los proyectos de GPE KIX, y los productos y resultados de la investigación de los beneficiarios de GPE KIX y las partes interesadas clave.
- Integración de la evidencia y redacción del informe.

La siguiente sección proporciona una descripción general del panorama de la ECE, destacando sus beneficios, desafíos y rol en el progreso hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el bienestar y la educación de los niños. La Sección 3 presenta los hallazgos clave de esta revisión de la investigación de GPE KIX y de la literatura de referencia sobre cinco temas principales: pedagogía basada en el juego; formación y apoyo docente; igualdad de género, equidad e inclusión social; escalamiento y sostenimiento de la ECE dentro de la planificación del sector educativo; y la importancia de la participación de la comunidad y de los padres. La Sección 4 destaca las brechas de investigación que surgieron de esta revisión y las posibles direcciones de investigación futuras. El informe concluye en la Sección 5 con una serie de recomendaciones para las partes interesadas clave que pueden hacer contribuciones importantes para promover el acceso a la ECE de calidad, incluyendo profesionales, investigadores, formuladores de políticas y donantes.

Los lectores interesados en obtener más detalles sobre los proyectos individuales pueden encontrar datos y evidencia adicionales en los informes de proyectos y otros resultados de investigación incluidos en la sección de referencias de este informe.

## 2. EL PANORAMA DE LA ECE

La ECE de buena calidad brinda una amplia gama de beneficios para los niños, las familias y las comunidades. A través de los programas de ECE, los niños obtienen espacios seguros en los que crecer, lo que apoya su desarrollo cognitivo, socioemocional y físico. Como cuidadoras principales en la mayoría de los contextos, las mujeres también se benefician del acceso a la ECE. Logran tener más tiempo libre y pueden dedicarse a actividades generadoras de ingresos que aumentan su autonomía y la prosperidad familiar en general. Para las comunidades, los beneficios duraderos de una ECE de calidad incluyen la reducción del trabajo infantil y el aumento de la movilidad social intergeneracional y la igualdad de género (Mwaipopo et al. 2021).

Teniendo en cuenta todos estos beneficios, la educación de la primera infancia y el desarrollo (ECED, por sus siglas en inglés), un término general que abarca la ECE y los beneficios relacionados, tales como la nutrición infantil y los servicios de cuidado familiar, se ha convertido en una prioridad a nivel mundial. Las Naciones Unidas han abogado por una ECED de alta calidad, ampliando la agenda de políticas globales para incluir indicadores de acceso universal a la educación preescolar y la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial de los niños (ONU 2015). Una señal de progreso hacia la expansión del acceso a la ECED es el hecho de que muchos países ahora brindan acceso a al menos un año de educación preescolar gratuita (Britto et al. 2015; Raikes et al. 2023). Una ECED de calidad requiere la participación de muchos sectores, que se superponen con la nutrición, la salud y la protección infantil. Su gobernanza abarca entornos privados y públicos, lo que implica la supervisión de la financiación y la dotación de personal y requiere coordinación desde los niveles nacional hasta local (Britto et al. 2015; UNESCO 2021).

Sin embargo, abundan los desafíos a enfrentar para brindar una programación de ECE de calidad, como lo han destacado Mwaipopo et al. (2021) Las desigualdades en las oportunidades de aprendizaje temprano suelen atribuirse a la pobreza, las deficiencias nutricionales, una oferta limitada de servicios de ECE y una escasez de docentes capacitados y calificados. Otros factores son la baja remuneración de los docentes, la falta de conciencia pública sobre la importancia de la ECE, la mala infraestructura y los desafíos lingüísticos. Los niños de los países socios de la GPE a menudo enfrentan privaciones socioeconómicas debido a la pobreza de los padres y los persistentes problemas ambientales y de salud (Allel et al. 2021). Allel et al. también señalan la importancia de una estimulación temprana limitada, incluso en las comunidades rurales donde los niños tienen múltiples oportunidades y recursos para jugar.

Las menores inversiones en ECE explican la baja retención escolar, la limitada conciencia sobre la ECE entre los miembros de la comunidad y la menor matriculación, entre otros problemas. Si bien los donantes están financiando el sector de la ECE para fortalecer el acceso a servicios de calidad a gran escala, esto sigue siendo un desafío (Neuman y Powers 2022). Al escalar la ECE, la mayoría de los países tienden a centrarse en la infraestructura, tales como aspectos del entorno físico, las características del grupo (por ejemplo, la proporción de adultos por niño) y las variables de los cuidadores o docentes (por ejemplo, la educación y la formación iniciales). Sin embargo, invertir solo en infraestructura no es suficiente para garantizar otros aspectos de la calidad que experimentan los niños en los entornos de ECE, tales como las interacciones con los docentes, los compañeros y los materiales de aprendizaje.

A nivel mundial, el acceso a la ECE se ha duplicado en las últimas cuatro décadas, pasando de un promedio del 30% de los niños en 1986 a un poco más del 60% en 2019 (Akkari 2022; UNESCO 2021). Sin embargo, este acceso es desigual. La matriculación en ECE varía del 21% en los PIBM al 79% en los países de ingresos altos (PIA), según los datos de 196 países anteriores a la pandemia de COVID-19 (McCoy et al. 2021; Raikes et al. 2023). La UNESCO (2021) informa que los niños de los PIA tienen mayor acceso a la educación preescolar que los niños de los PIBM. El aumento de la ECE parece haberse producido principalmente en los países del sur de Asia, el este de Asia, el Pacífico y América Latina y el Caribe. Los niños de los países de Oriente Medio y África tienen menos probabilidades de beneficiarse de la ECE, con una tasa bruta media de matriculación del 30% en la educación preescolar (Akkari 2022).

En 2015, la elaboración del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de las Naciones Unidas acordó un compromiso mundial para mejorar la educación preescolar. En esencia, el ODS 4 busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, incluyendo los niños menores de cinco años (Olusanya et al. 2023; UNESCO 2016). El objetivo 4.2 de los ODS estipula que, para el 2030, la comunidad mundial debería garantizar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a una ECE y preescolar de calidad para que estén preparados para la educación primaria (UNESCO 2021).

El Objetivo 4.2 de los ODS busca el acceso a una ECE de calidad para todos, destacando la demanda de intervenciones efectivas en los PIBM (Olusanya et al. 2023; ONU 2015). Sin embargo, el establecimiento de metas de ODS no es el primer llamado al cambio. En el 2000, algunos países adoptaron políticas nacionales de ECE para cumplir las metas de Educación para Todos en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas (UNESCO 2021). En el 2012, 23 países de África adoptaron políticas nacionales de ECE (Mezu 2023; UNESCO 2021). A pesar de la adopción de políticas nacionales en materia de ECE, menos del 10% de los gastos de educación pública se asignaron a servicios de ECE en estos países.

El progreso hacia una ECE de calidad vivió un retroceso durante la pandemia de COVID-19. La pandemia exacerbó las desigualdades preexistentes y afectó negativamente a poblaciones que ya estaban desfavorecidas. En el 2020, UNICEF estimó que más del 90% de los estudiantes de todo el mundo se vieron afectados por la pandemia y las medidas de respuesta asociadas (UNICEF 2020). Los servicios de ECE recibieron un apoyo limitado en respuesta a la COVID-19 en comparación con otros niveles educativos. Dos tercios de los PIBM redujeron su presupuesto de educación pública para la ECE (UNESCO 2021). Una respuesta inadecuada al impacto de la pandemia en los servicios de ECE significó que aproximadamente un tercio de los niños a nivel mundial se quedaron atrás en su desarrollo (UNICEF 2020). UNICEF (2020) destacó que el 70% de los estudiantes que asistían a programas preescolares antes del cierre de las escuelas carecían de acceso a oportunidades de aprendizaje a distancia.

## 3. HALLAZGOS CLAVE SOBRE EL ESCALAMIENTO DE LAS INNOVACIONES PARA PROMOVER LA ECE DE CALIDAD

Este resumen de los hallazgos se basa en nuestra revisión de la literatura publicada y los documentos de los proyectos y el análisis de los debates de los grupos de discusión organizados. Exploramos estos resultados bajo los siguientes cinco temas:

- Pedagogía basada en el juego y preparación escolar
- Formación, apoyo y desarrollo profesional del profesorado
- Igualdad de género, equidad e inclusión social como cuestiones transversales en la ECE
- Escalamiento y garantía de la sostenibilidad de la planificación de la ECE
- Asociaciones en materia de ECE y participación comunitaria y de los padres

### 3.1 Pedagogía basada en el juego y preparación escolar

El juego es fundamental para enriquecer las experiencias de aprendizaje de los niños y fomentar la interacción entre pares. A pesar del reconocimiento generalizado de la importancia del juego en las políticas educativas nacionales, la implementación de enfoques basados en el juego sigue siendo un desafío persistente. Aunque los gobiernos y los responsables de la formulación de políticas han introducido la pedagogía basada en el juego en los planes de estudio, esto por sí solo no es suficiente. Coury y Ortiz (2021) abogan por un enfoque de implementación curricular que priorice la dinámica de interacción entre maestros y niños, así como las metodologías pedagógicas utilizadas en la educación preescolar, adaptadas al contexto de aprendizaje local. Enfatizando los entornos de aula, este enfoque abarca al maestro, el niño, la metodología de aprendizaje y los recursos ambientales.

“

*“Aunque el plan de estudios menciona la creación de un buen entorno para que los niños jueguen, no ofrece detalles sobre cómo se puede lograr. No hay ejemplos de juegos o de instrucción adecuados para los alumnos de aprendizaje temprano”*

Hombre, debate en grupo de discusión, Mozambique

Las brechas significativas en la capacidad del personal docente representan un desafío en muchos países, ya que la mayoría de los maestros carecen de las habilidades y el conocimiento necesarios para implementar eficazmente el aprendizaje basado en el juego en el aula. No obstante, se han observado avances en algunos países incluidos en los proyectos GPE KIX, como Ghana, Gambia y Kenia, donde los maestros han tomado medidas para integrar el aprendizaje basado en el juego en los planes curriculares de educación preescolar.

Los proyectos GPE KIX han revelado lecciones sobre innovaciones y estrategias que refuerzan los enfoques basados en el juego, así como evidencia dirigida a abordar las brechas en los contenidos y metodologías de enseñanza para fomentar el aprendizaje a través del juego. Innovaciones y estrategias contextualizadas, como la capacitación de maestros en pedagogía basada en el juego y el uso de niños mayores como facilitadores, han demostrado ser eficaces para fortalecer estos enfoques y abordar las deficiencias en las metodologías de enseñanza. Estas estrategias conducen a mejores resultados y a un mayor apoyo por parte de los directivos escolares para las iniciativas de desarrollo de capacidades. La participación activa de los padres y de la comunidad en general también es un factor clave para el éxito del aprendizaje a través del juego.

Los resultados del proyecto [Promoviendo resultados positivos de aprendizaje temprano mediante el fortalecimiento de la capacidad de aprendizaje a través del juego: evidencia de Nigeria, Gambia y Kenia](#) (Promoviendo el aprendizaje temprano positivo) subrayan la importancia de evaluar los conocimientos de los docentes para medir los cambios en sus prácticas. Previamente y posteriormente al finalizar la capacitación en pedagogía basada en el juego, se administraron pruebas para evaluar los cambios en los conocimientos, las habilidades y las actitudes de los docentes con respecto a la implementación del aprendizaje a través del juego (LTP) en las aulas de preescolar. Se observaron mejoras positivas entre los docentes y



*“En Gambia, todos valoran el aprendizaje basado en el juego. Nuestro desafío actual es la falta de recursos, especialmente en términos de capacidad, porque tenemos docentes que tienen conocimientos limitados sobre el aprendizaje basado en el juego, incluyendo los directores de las escuelas”*

Mujer, debate en grupo de discusión, Gambia

las escuelas, lo que despertó el interés de los administradores escolares en apoyar iniciativas de desarrollo de capacidades para los educadores. El proyecto [Enfoque de aprendizaje inclusivo de niño a niño: cómo ampliar la escala del aprendizaje inclusivo basado en el juego para una transición fluida de la educación preescolar a la escuela primaria](#) (De niño a niño), que involucró a niños mayores como facilitadores para ampliar el aprendizaje basado en el juego, afirmó que los niños en las zonas rurales de África se benefician de los grupos de juego de distintas edades, donde sus compañeros mayores desempeñan un rol en la facilitación de las experiencias de aprendizaje.

Los esfuerzos de colaboración entre los gobiernos y las distintas partes interesadas son cruciales para promover la integración y la sostenibilidad de las iniciativas de PBL en los planes de estudio y las políticas públicas. Por ejemplo, en Nigeria, el proyecto Promoviendo el aprendizaje temprano positivo subrayó la importancia de la participación de las partes interesadas, lo que dio como resultado la adaptación del plan de estudios con el enfoque Reggio Emilia, centrado en el niño y basado en la experiencia, para reforzar su componente de LTP. De manera similar, en Gambia, la participación colaborativa de las partes interesadas condujo al perfeccionamiento y ensayo de un plan de estudios mejorado de Espacios de aprendizaje abiertos y activos de Gambia (GOALS), complementado con recursos complementarios tales como manuales de desarrollo de capacidades para docentes y guías de participación de los padres. Mientras tanto, en Kenia, las partes interesadas colaboraron en el desarrollo conjunto del borrador inicial del modelo de LTP.

El proyecto [Escalando la iniciativa para la preparación escolar – Fortalecimiento de las capacidades escolares y comunitarias para la adopción del aprendizaje basado en el juego en Uganda y Zambia](#) (SSRI) adoptó un enfoque similar en Uganda, convocando reuniones de colaboración con las partes interesadas y figuras clave del sector educativo para establecer objetivos para el desarrollo de un plan de estudios nacional basado en el juego. Esta iniciativa también implicó la creación de un manual de capacitación integral y guías para padres, administradores escolares y cuidadores. Los resultados de estas interacciones con las partes interesadas a nivel nacional condujeron al desarrollo de una aplicación web y móvil diseñada para mejorar la capacidad de los padres, cuidadores y educadores para la preparación y la transición a la escuela. Esta aplicación, centrada en el contenido educativo, permitió así un sistema de aprendizaje en línea. Se distribuyeron tabletas equipadas con la aplicación móvil a centros de ECE seleccionados en Uganda.

Preparar a los niños para el siguiente nivel de escolarización también es fundamental para su éxito. En los últimos años, los expertos han comenzado a darse cuenta de la importancia de apoyar la transición entre la primera infancia y la escolarización formal. Como destaca Margetts (2014), la transición a la escolarización formal implica la adaptación a nuevas reglas, entornos físicos y dinámicas sociales complejas. El grado en que los niños se sienten cómodos y seguros de sí mismos durante este período de transición determina significativamente sus identidades emergentes, sus relaciones interpersonales y su avance cognitivo (Margetts 2014). Para los niños desfavorecidos, la transición a la escuela puede plantear obstáculos adicionales. La investigación sobre estas transiciones para las poblaciones marginadas se ha centrado principalmente en discernir dificultades específicas para transiciones exitosas, fomentar esfuerzos colaborativos y ofrecer recomendaciones para mejorar el proceso de transición (Kaplan, Mart y Dicken 2022). Estos hallazgos subrayan la importancia de adaptar el apoyo para dar cabida a las variaciones individuales y reconocer la diversidad cultural a medida que los niños desfavorecidos hacen la transición a la escolarización formal.

Los resultados de un estudio de impacto en el marco del proyecto [Adaptar, probar y escalar un modelo probado de educación preescolar de verano en Camboya, República Democrática Popular Lao y Tanzania](#) (LEARN Plus) project indicaron que el programa LEARN Plus de diez semanas de duración para la educación preescolar en verano puede ayudar a preparar a los niños de pequeñas aldeas de zonas rurales para la educación preescolar a un coste asequible y sin necesidad de infraestructura o personal docente adicional. El noventa y cuatro por ciento de los niños que participaron en el programa se matricularon en primer grado a tiempo, en comparación con solo el 57 por ciento de los niños que no recibieron ninguna forma de educación preescolar. Los niños que se matricularon en el programa de diez semanas obtuvieron mejores resultados en materia de preparación escolar en aritmética y aprendizaje de idiomas en comparación con los niños que no se matricularon y los que asistieron a una escuela preescolar formal de nueve meses.

La colaboración entre los maestros de ECE y de primaria también aumentará el apoyo tanto para los educadores como para los niños. En lugar de depender únicamente de evaluaciones sumativas, promover debates continuos entre los maestros de ECE y de los primeros grados de primaria sobre el progreso y la preparación de los niños puede fortalecer la pedagogía basada en el juego, la preparación escolar y la transición exitosa. También puede hacerlo la exposición temprana de los niños al entorno de la escuela primaria: se recomiendan altamente las actividades que permiten a los niños de preescolar visitar las aulas de primer

grado e interactuar con el entorno antes de su transición oficial. El proyecto SSRI hizo obligatorio que los maestros de ECE y de primer grado interactúen y se reúnan durante todo el año escolar.

Estudios anteriores han destacado que las creencias de los padres sobre la preparación escolar y su nivel de participación en el hogar pueden afectar significativamente la transición exitosa de los niños a la escuela, y las diferencias en estas creencias y niveles de participación pueden contribuir a variaciones en los resultados de los niños durante esta transición (Puccioni, Baker y Froiland 2019). La participación de los padres en el hogar también se ha identificado como un factor importante para mejorar el desarrollo cognitivo de los niños (Xia, Hackett y Webster 2019). Para promover una preparación escolar equitativa, es imperativo implementar estrategias específicas que aborden los desafíos que enfrentan los padres. El proyecto SSRI confirmó que involucrar a los padres y crear entornos domésticos propicios era indispensable para la preparación y la transición a la escuela. Se encontró que generar conciencia sobre la importancia de la ECE y orientar a los padres sobre estrategias para apoyar la educación de sus hijos podría empoderarlos. Las escuelas y las comunidades podrían, por ejemplo, colaborar para establecer bibliotecas, espacios de aprendizaje interactivos y talleres que ofrezcan recursos y conocimientos a los padres. Estas iniciativas fomentan un entorno de aprendizaje colaborativo, garantizando así que cada niño ingrese a la educación formal con una base sólida.

El proyecto SSRI también muestra cómo se pueden implementar diversas estrategias para desarrollar la capacidad y obtener el apoyo de la comunidad para el aprendizaje basado en el juego. En algunas comunidades participantes, los padres y los miembros de la comunidad han desempeñado roles importantes en el apoyo a las actividades de PBL mediante la obtención de materiales y equipos locales. El uso del capital humano y el apoyo de la comunidad en Zambia muestra el potencial de aprovechar los recursos locales para promover el PBL y mejorar los resultados de la ECE. Orientar a los padres y a los miembros de la comunidad sobre su rol en el PBL es crucial para ayudar a las escuelas a implementar el PBL de manera colaborativa dentro de los contextos locales, lo que contribuye a su eficacia y sostenibilidad. El fortalecimiento de la capacidad de los padres y los miembros de la comunidad para apoyar el PBL requiere inversiones específicas en la capacitación de los cuidadores y el establecimiento de estructuras comunitarias para facilitar la implementación. Contextualizar los manuales de capacitación para padres, administradores escolares y cuidadores es crucial para crear y mantener entornos de aprendizaje basados en el juego. Promover el uso de los recursos disponibles, tales como los patios de recreo locales, puede mejorar aún más la participación de la comunidad.

Los modelos de aprendizaje temprano deben adoptar prácticas culturalmente pertinentes y abordar las diversas necesidades de la comunidad para promover el aprendizaje basado en el juego. Todos los proyectos de GPE KIX fomentaron el uso de espacios de juego al aire libre, materiales y lenguas locales, y actividades tales como el canto, los juegos y la narración de cuentos. Este alejamiento de la pedagogía basada en el juego centrada en el Occidente aborda cuestiones de acceso a los recursos, creencias y prácticas culturales. Además, reconociendo la importancia de la mediación de los adultos en el juego de los niños, el proyecto [Educación y transformación con perspectiva de género - Educación de la primera infancia a través del juego para ampliar la escala en Mozambique y Ruanda](#) (GREAT-ECE) sensibilizó a los padres sobre la necesidad de utilizar estos enfoques en el hogar, fomentando un enfoque de participación parental impulsado por los docentes. De manera similar, a través del proyecto De niño a niño, Etiopía ha desarrollado materiales de juego para facilitar el LTP, los cuales han sido adoptados y popularizados entre los padres, los miembros de la comunidad y los docentes por igual.



*“Necesitamos monitorear a los docentes de la ECE tanto en escuelas privadas como públicas. Los docentes no están capacitados para la ECE. Los docentes no conocen el plan de estudios, por lo tanto, debemos asegurarnos de que estén bien informados sobre él.”*

Mujer, debate en grupo de discusión, Sierra Leona

### 3.2 Formación, apoyo y desarrollo profesional del profesorado

La implementación eficaz del currículo para niños pequeños depende en gran medida de la capacidad de los maestros. Sin embargo, muchos maestros carecen de las habilidades y la confianza necesarias para el PBL, como lo demuestran los hallazgos de las revisiones bibliográficas y las evaluaciones de referencia en todos los proyectos de investigación de GPE KIX. Al reconocer esta brecha, los proyectos diseñaron estrategias para desarrollar y ensayar enfoques innovadores para el desarrollo de la capacidad de los maestros. Por ejemplo, Lesotho ha implementado capacitación en línea para maestros de ECE utilizando los hallazgos del proyecto [Integrando la educación infantil en la planificación sectorial](#) (BELDS). El proyecto De niño a niño se centró en desarrollar la capacidad de los maestros para facilitar el aprendizaje, mientras que GREAT-ECE brindó capacitación sobre pedagogía basada en el juego y desarrolló materiales didácticos. De manera similar, la adaptación y escalamiento del modelo preescolar LEARN Plus en Camboya, la República Democrática Popular Lao y Tanzania incluyó sesiones de capacitación para docentes y directores de escuelas, con el objetivo de apoyar la transición sin problemas de los primeros alumnos a la educación primaria formal.

Una de las barreras para formar docentes de ECE cualificados es la escasez de instituciones de formación en este ámbito. Los proyectos de GPE KIX recomendaron altamente la tutoría y el coaching continuos, y en particular las visitas de supervisión reflexivas, como enfoques para fortalecer la capacidad de los docentes. Las estrategias implementadas en los proyectos (tales como el enfoque de Capacitación de capacitadores, el apoyo continuo, el aprendizaje entre pares y las comunidades de práctica) fueron eficaces para desarrollar la capacidad y la confianza de los docentes para facilitar el aprendizaje a través del juego.

En Ruanda, el proyecto GREAT-ECE monitoreó las actividades en el aula e identificó áreas en las que los docentes aún tenían carencias de habilidades. Estas carencias se abordaron luego mediante sesiones de tutoría y coaching. Cada ronda de observación en el aula permitió captar mejoras importantes en la impartición del aprendizaje basado en el juego entre los docentes participantes del estudio. El aprendizaje entre pares también surgió como una vía para el desarrollo de capacidades, a través de actividades tales como las comunidades de práctica que dieron a los docentes la oportunidad de intercambiar experiencias y estrategias para superar las dificultades que enfrentaban. Los desafíos identificados en estas sesiones se abordaron luego mediante capacitación de actualización y sesiones de práctica durante lecciones simuladas. La capacitación de docentes realizada por el proyecto GREAT-ECE en Ruanda y Mozambique condujo a un mayor uso de la pedagogía basada en el juego.

El contenido de la capacitación en los proyectos abarcó temas como el currículo de ECE, enfoques de aprendizaje basados en el juego, desarrollo y uso de materiales de enseñanza y aprendizaje utilizando recursos disponibles localmente, participación de los padres y pedagogías relacionadas con el género y la discapacidad. Para el enfoque de Capacitación de capacitadores, los módulos adicionales incluyeron supervisión de apoyo, tutoría y entrenamiento. En varios proyectos, se desarrollaron materiales tales como manuales y pautas para apoyar el desarrollo de capacidades de los docentes. Entre ellos se encontró el Manual de desarrollo de capacidades para docentes de preescolar de Nigeria, que sirvió de guía para la aplicación del currículo inspirado en Reggio en el proyecto Promoviendo el aprendizaje temprano positivo. En Gambia, se desarrolló un manual de desarrollo de capacidades para docentes y una estrategia de participación de los padres, que se alinearon con el currículo de GOALS revisado. Un paquete de actividades y un manual para cuidadores producidos por el proyecto De niño a niño constituyen recursos útiles para desarrollar una comprensión práctica de la pedagogía basada en el juego en Uganda y Etiopía.

La integración de la LTP en el currículo de ECE y de formación de docentes, junto con un mayor acceso a recursos para el apoyo y el aprendizaje continuos, fortalece la capacidad de los docentes. El proyecto SSRI estableció centros de recursos dedicados al aprendizaje basado en el juego en la Universidad de Zambia y en los colegios públicos de formación de ECE. Esto sirvió como centro para la difusión de conocimientos y para la formación. La formación de docentes y el monitoreo del uso del currículo de formación garantizan que los docentes tengan las habilidades necesarias, al tiempo que ofrecen a los formuladores de políticas públicas evidencia de la implementación real del currículo en el aula. En el proyecto SSRI, los desarrolladores colaboraron con el Ministerio de Educación y Desarrollo Curricular de Zambia para integrar el PBL en el currículo de formación de docentes. Esto implicó revisar el currículo para incluir módulos dedicados a las metodologías de PBL, brindando una guía integral sobre la incorporación de actividades de aprendizaje basadas en el juego en diversas materias y áreas de aprendizaje. El proyecto también diseñó sesiones de desarrollo profesional continuo basadas en competencias enfocadas exclusivamente en el PBL para maestros tanto en formación como en servicio. Se utilizaron herramientas y tecnologías fáciles de usar, tales como módulos Know-How y una tableta Early Learning Kiosk para mejorar la capacitación experiencial de los maestros. Adicionalmente, el proyecto elaboró documentales mostrando prácticas exitosas de PBL, y los difundió a través de plataformas en línea, escuelas de formación de docentes y talleres para inspirar a los educadores y promover la colaboración.

Hallazgos del proyecto [Desarrollo de capacidades docentes para el aprendizaje temprano basado en el juego en Ghana y Sierra Leona](#) (Capacidades de los docentes para PBL) muestran que los docentes en general tienen una actitud positiva respecto al PBL. Ven el valor de los resultados, que van desde una mayor participación de los alumnos en las clases hasta mejoras en las habilidades lingüísticas y el desarrollo cognitivo, social y físico. Los hallazgos de todos los proyectos muestran una mejora

continúa en las habilidades de los docentes para impartir progresivamente el currículo a través de enfoques de aprendizaje basado en el juego después de una tutoría y un apoyo cercanos. Entre los que participaron en programas de desarrollo profesional continuo, el 66,7 por ciento de los docentes calificó su capacidad para centrarse en el desarrollo cerebral y el aprendizaje del niño como muy buena, en comparación con el 33,3 por ciento del grupo que no participó en la intervención. Las diferencias de género en las calificaciones también son evidentes, ya que las maestras generalmente califican sus conocimientos y habilidades con mayor precisión que los maestros en varios aspectos del aprendizaje basado en el juego.

Sin embargo, aunque muchos docentes están comprometidos con la creación de entornos propicios para el aprendizaje basado en el juego y aprecian las habilidades y los estilos de aprendizaje únicos de los niños, algunos tienen dificultades para comprender el concepto de LTP. Esto refleja una falta de alineación entre la política y la implementación y una falta de consenso sobre los resultados previstos de la ECE. A pesar de que casi todos los docentes integran actividades de PBL en cierta medida, los defensores entusiastas enfrentan desafíos prácticos tales como la gestión de la inversión de tiempo adicional, la posible fatiga, la falta de personal de apoyo capacitado, recursos e infraestructura limitados y la sensación de no estar adecuadamente equipados para implementar lo que se espera.



*“Ya desarrollamos el currículo basado en estándares para el jardín de infantes en septiembre de 2019. Hemos capacitado a los maestros. Los coordinadores de distrito de ECE han recibido capacitación sobre el currículo. Hemos desarrollado la Política Nacional para la Primera Infancia. La cuestión ahora es brindar capacitación a los maestros recién nombrados que no pasaron por el currículo basado en estándares. Trabajamos con Right to Play, que [se centra] en la pedagogía basada en el juego. UNICEF también ha ayudado con la pedagogía digitalizada del currículo basado en estándares, en el que estamos capacitando a los maestros para que los maestros implementen el currículo muy bien. Hemos adoptado los Lineamientos para la participación de la familia que proporciona orientación sobre cómo educar a los padres dentro de la comunidad sobre el currículo basado en estándares.”*

Mujer, debate en grupo de discusión, Ghana

### 3.3 Igualdad de género, equidad e inclusión como cuestiones transversales en la ECE

La literatura sobre la integración de la perspectiva de género en la ECE, la salud y la educación en general tiende a centrarse en la integración de la perspectiva de género (p. ej., Chi 2018a and 2018b; Psaki et al. 2022; Ravindran et al. 2021) y la integración de la inclusión (p. ej., Mathwasa and Sibanda 2021; McLinden et al. 2018; Olusanya et al. 2023). Los proyectos de GPE KIX son transformadores de género e inclusivos, y se centran en abordar las causas profundas de la desigualdad de género y la exclusión social dentro de las comunidades y los países al abordar el estigma y los estereotipos. Los hallazgos de varios proyectos de investigación muestran que los educadores pueden abordar el estigma y los estereotipos y promover la GEI si garantizan la representación geográfica y de género en todas las iniciativas. También deben crear intencionalmente conciencia y diálogo en la comunidad para abordar los problemas y desarrollar la capacidad de los actores clave, incluyendo maestros, padres, cuidadores, líderes comunitarios y formuladores de políticas. La incorporación de consideraciones de GEI en las iniciativas de ECE puede cambiar los roles de género y las percepciones generales de las comunidades sobre la crianza de los hijos y las cuestiones relacionadas con el género, lo que beneficia a los niños, los padres y la comunidad en general. Se observaron resultados beneficiosos de este tipo en varios proyectos que utilizaron diversos enfoques para fortalecer la GEI en la educación de la primera infancia.

Los proyectos utilizaron diversos enfoques para incorporar cuestiones de GEI en el diseño y la implementación de sus proyectos. Algunos, por ejemplo, buscaron garantizar el equilibrio de género en las inscripciones a los programas y seleccionaron localidades para proyectos en función de las necesidades de las comunidades, lo que llevó a una mayor inclusión de áreas rurales y de bajos ingresos. De manera similar, la inclusión de participantes de distintos niveles de ingresos proporcionó un perfil socioeconómico más representativo de las comunidades en la que se están implementando los proyectos. Los proyectos buscaron una representación de género igualitaria en las reuniones y los puestos de liderazgo y garantizaron que la revisión o reforma del currículo tuviera en cuenta la GEI. La recopilación de datos se consideró un medio importante para destacar las cuestiones de GEI en la ECE; por lo tanto, los proyectos se aseguraron de que sus instrumentos de recopilación de datos capturaran datos sobre GEI para su análisis. Los hallazgos resultantes también proporcionaron una base para la promoción de la inclusión.

El proyecto LEARN Plus integró una perspectiva de GEI a lo largo de todo el proceso de investigación. Se consideraron el género y otros factores demográficos relevantes al formular preguntas inclusivas y sensibles al género, se utilizó la desagregación de datos durante el proceso de recopilación y se analizaron los datos por separado para sujetos masculinos y femeninos a fin de identificar patrones o disparidades

específicos de género. Además, las evaluaciones de GEI realizadas en Tanzania y Camboya exploraron el rol que desempeñan las dinámicas de poder de género en la configuración de las responsabilidades parentales: quién tiene acceso a la educación, quién progresa en la prestación de la educación preescolar y la trayectoria educativa general de niñas y niños diversos. Estas evaluaciones permitieron comprender de forma más inclusiva y matizada la dinámica de género en las áreas de estudio. Esto ayudó al proyecto a identificar las brechas de género y a brindar recomendaciones sobre cómo fortalecer las intervenciones para garantizar que se las aborde adecuadamente.

Algunos proyectos contribuyeron a derribar estereotipos y, al mismo tiempo, abordar cuestiones sociales subyacentes, como la pobreza. En Kenia, Uganda y Zimbabwe, el [Proyecto inclusivo de aprendizaje temprano basado en el hogar](#) (IHELP) abordó el estigma que a menudo se asigna a niños con necesidades especiales mediante ejercicios de sensibilización continuos dirigidos a padres, madres, comunidades, maestros y responsables de las políticas. Esto cambió las perspectivas de las comunidades sobre estos niños y dio como resultado que los centros de aprendizaje se volvieran más abiertas al utilizar modelos de aprendizaje que atienden las necesidades de cada niño. El proyecto GREAT-ECE también cambió las percepciones de los maestros sobre los estudiantes con discapacidades mediante la capacitación docente, la capacitación de actualización, la supervisión y el apoyo continuo a los maestros. Cambió las percepciones de ver a los estudiantes discapacitados como estudiantes problemáticos a verlos como niños con antecedentes y potencial únicos. Mientras tanto, el proyecto De niño a niño reconoció las necesidades particulares de los niños, las madres y los padres, y tomó medidas para abordar esas necesidades al mismo tiempo que abordaba otras realidades como la ruralidad y la pobreza. El proyecto desafió la percepción de que sólo un adulto puede ser un facilitador o un maestro, al brindar capacitación a maestros, niños mayores y padres en la comunidad. También capacitó a los padres para realizar actividades de subsistencia, tales como la fabricación de jabón para generar ingresos. Estas actividades de subsistencia tuvieron la ventaja adicional de atraer a los padres a los centros de ECE, lo que alentó su participación en la educación de los niños.

La participación y el fortalecimiento de las relaciones con las partes interesadas del gobierno y diversos socios clave fue fundamental para los esfuerzos de los proyectos por promover la GEI en la educación. Los recursos generados a través de la investigación de GPE KIX también fortalecieron la capacidad de las partes interesadas del gobierno para abordar las desigualdades sociales y de género. En Kirguistán, por ejemplo, el Ministerio de Educación revisó su currículo nacional para eliminar el sesgo, promoviendo interacciones y materiales de aprendizaje más equitativos gracias a las estrategias y estudios de caso producidos por el proyecto BELDS sobre cómo abordar la igualdad de género desde los primeros años. LEARN Plus

fortaleció las relaciones con las partes interesadas del gobierno a través de grupos de trabajo técnicos (TWG, por sus siglas en inglés) en cada país. Para comenzar, los hallazgos de la investigación de implementación del proyecto, la evaluación de GEI y las evaluaciones de impacto se compartieron con las partes interesadas de los TWG. Luego se llevaron a cabo debates para garantizar que el programa abordara diversas cuestiones relacionadas con la GEI (tales como la participación de los padres en la crianza de los hijos y la matriculación, la retención y el desarrollo general de los niños, las niñas y los niños con discapacidades). En la República Democrática Popular Lao, la participación de los responsables de las políticas en apoyo de la GEI dio lugar a debates sobre identidades interrelacionadas y sobre cómo el proyecto puede promover la preparación escolar de niñas y niños de diferentes grupos étnicos. Esta participación ha sido fundamental para aumentar la comprensión de las partes interesadas sobre cómo el proyecto LEARN Plus puede influir en el cambio en torno a las cuestiones relacionadas con GEI.

Los proyectos de GPE KIX subrayan la importancia de promover la participación igualitaria y combatir los estigmas para crear entornos de aprendizaje más inclusivos para los niños con necesidades especiales, así como para las niñas. El proyecto Capacidades de los docentes para PBL abordó la participación desigual de los padres en las reuniones relacionadas con la educación de sus hijos. En los mensajes específicos que se transmitieron durante las reuniones de sensibilización comunitaria se hizo hincapié en la necesidad de que los hombres participen más activamente. También se subrayó la necesidad de garantizar que todas las escuelas tuvieran instalaciones para niños con discapacidades. Los mensajes alentaron además a los padres a garantizar que las niñas recibieran apoyo en su educación mediante la reducción en sus tareas domésticas. La importancia de la participación de los niños con necesidades especiales se ve subrayada por la hipótesis del contacto, que postula que las personas desarrollan percepciones y actitudes más positivas hacia los demás cuando existe la oportunidad de interacciones entre grupos (Pettigrew 1998). Esto implica que la inclusión de los niños con necesidades especiales en entornos de aprendizaje ordinarios puede contribuir a una sociedad más inclusiva. El proyecto Promoviendo el aprendizaje temprano positivo organizó reuniones de formación y diálogo comunitario en torno a un principio de los entornos menos restrictivos, que tiene como objetivo maximizar el grado en que los estudiantes con discapacidades son educados junto con sus compañeros mediante la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y de apoyo que incluyan instalaciones adaptadas a las personas con discapacidades. También se aplicaron perspectivas de género y discapacidad para analizar los resultados del proyecto, asegurando la desagregación por género y otros factores de inequidad, incluyendo las discapacidades.

La capacitación de los docentes acerca de pedagogías inclusivas y con perspectiva de género en el aula ha permitido que los docentes comprendan mejor los roles de género y cómo afectan las experiencias que tienen las niñas y los niños en su educación. IHELP demostró que el desarrollo de capacidades puede ayudar a los docentes a comprender mejor las cuestiones relacionadas con el género y a desarrollar recursos contextuales y lingüísticamente apropiados para la edad (tales como cuentos) que puedan interesar a los estudiantes y promover la igualdad de género, al tiempo que se cumplen los objetivos curriculares. El proyecto también se centró en la inclusión, ya que se enfocó en zonas rurales para garantizar que los niños marginados se beneficiaran de las intervenciones del proyecto que apoyan el acceso a la educación (Ejuu and Locoro, 2022). El proyecto Capacidades de los docentes para el PBL reportó que los docentes de las escuelas seleccionadas consideraron que su capacitación en PBL era particularmente valiosa, ya que incorpora un componente sobre GEI. Esta capacitación sobre GEI se centró en promover la sensibilidad hacia el género y los alumnos con necesidades especiales en los métodos de enseñanza. Específicamente, abordó estrategias para garantizar la participación igualitaria de niños y niñas, al tiempo que se atendían sus distintos estilos de aprendizaje. La capacitación ayudó a abordar prejuicios de género de larga data, como lo demuestra la reducción del uso de prácticas discriminatorias por parte de los docentes. Los docentes del grupo de intervención también informaron de una mayor capacidad para impartir PBL. Las actividades del proyecto LEARN Plus se centraron claramente en promover un modelo inclusivo y con perspectiva de género trabajando directamente con docentes, padres, miembros de la comunidad y partes interesadas del gobierno para abordar las normas sociales y otras causas estructurales de la desigualdad. El contenido de la capacitación cubrió estrategias prácticas para incorporar una educación inclusiva y con perspectiva de género en sus aulas, incluyendo formas de empoderar tanto a las niñas como a los niños mediante enfoques centrados en el niño y basados en las necesidades. Los materiales de enseñanza y aprendizaje utilizados en las aulas también tuvieron en cuenta las cuestiones de género y fueron inclusivos, con un lenguaje igualitario, evitando los estereotipos y representando de manera igualitaria a las niñas, los niños y los niños con discapacidades en las ilustraciones.

Los programas de aprendizaje temprano de alta calidad dirigidos a los niños desfavorecidos tienen efectos positivos a largo plazo en importantes resultados sociales y económicos (Oppong 2020). El proyecto “Promoviendo el aprendizaje temprano positivo” demostró que los efectos positivos son fuertes para las niñas, que a menudo se ven marginadas. De manera similar, todos los proyectos buscaron brindar una ECE más inclusiva para niños de diversos orígenes, incluyendo aquellos con necesidades especiales. Brindaron oportunidades de aprendizaje reales a grupos de niños, incluyendo aquellos tradicionalmente excluidos del aprendizaje, utilizando diversos enfoques para abordar cuestiones de inclusión. IHELP, por

ejemplo, desarrolló una semana de concientización sobre las discapacidades para promover la concienciación de los niños con necesidades especiales y fortalecer el conocimiento de los cuidadores sobre salud y nutrición, monitoreo del crecimiento e inmunización (Ejuu and Locoro 2022).

La participación de los padres en habilidades parentales inclusivas y con perspectiva de género también es importante para apoyar la igualdad de oportunidades de aprendizaje de sus hijos por igual. El componente de educación para padres en LEARN Plus utilizó un enfoque transformador de género que involucró a las madres para aumentar su conocimiento y desarrollar su capacidad de acción para convertirse en líderes en la promoción de la educación preescolar. Los padres también participaron en las sesiones de crianza para fomentar responsabilidades parentales igualitarias y compartidas y deconstruir masculinidades negativas para promover relaciones de poder más equitativas. LEARN Plus, en colaboración con los padres y los cuidadores, apoyó la igualdad de acceso a la educación para niñas y niños mediante la sensibilización de los padres. Según los resultados finales, tanto en Tanzania como en Camboya, hubo paridad de género en la matriculación en la educación preescolar de verano, aunque siguieron existiendo problemas con las actitudes de los padres respecto de la igualdad de género en la educación. El manual para las sesiones de crianza de Camboya se amplió para añadir unidades adicionales, con contenido de GEI integrado en todas ellas, destacando la importancia de la participación de los hombres en la crianza de los hijos, la crianza en igualdad de condiciones y cómo cambiar las normas de género. En Tanzania, el TWG desarrolló y mejoró los materiales de preparación para la escuela (currículo, materiales de capacitación, materiales y metodologías de aprendizaje y enseñanza) con el foco puesto en la puesta en práctica de estrategias para incluir a los niños que viven con discapacidades. También trabajaron con socios comunitarios y distritales para aumentar la matriculación de niños pequeños, incluyendo aquellos con discapacidades.

### 3.4 Escalamiento y sostenibilidad de la ECE en la planificación del sector educativo

La ECE puede servir como base y herramienta para el desarrollo sostenible (Fermín-González y Echenique-Arginzones 2022; Grindheim et al. 2019; Sonter and Kemp 2021; Yildiz et al. 2021). Escalar los modelos de aprendizaje temprano con componentes específicos que prometan una programación de ECE de calidad ayuda a aumentar el acceso a la ECE para las comunidades marginadas. Entre los ejemplos que se han incluido en los documentos de políticas se incluyen los modelos basados en el hogar, en centros y en la comunidad, así como los modelos que promueven deliberadamente la participación comunitaria. Omoding (2021) y Nakajima et al. (2021) brindan evidencia empírica de una iniciativa que utilizó un enfoque participativo comunitario. Los programas de capacitación inclusivos que abarcan los niveles preescolar y primario pueden mejorar la escalabilidad. Esta sección destaca cómo los diferentes países socios de la GPE donde se realizó la investigación de GPE KIX han intentado incorporar y sostener las iniciativas de ECE a nivel nacional y local. En este informe, observamos que una de las estrategias más comunes que utilizan los gobiernos para ampliar las iniciativas de ECE es incorporarlas en los planes del sector educativo.

La sostenibilidad y la escalabilidad se pueden fortalecer si los proyectos obtienen apoyo político desde el principio. Este esfuerzo debe fomentar la colaboración entre expertos nacionales e internacionales, invertir en el desarrollo de la fuerza laboral (y las necesidades de la fuerza laboral), tales como el desarrollo de capacidades para los maestros de ECE, apoyar enfoques multinivel y multisectoriales, y garantizar asociaciones comunitarias sólidas y la participación de la sociedad civil. La apertura a la inclusión de docentes que no estaban inicialmente previstos en el proyecto demuestra adaptabilidad y capacidad de respuesta a las demandas cambiantes. Los proyectos GPE KIX han ayudado a fortalecer los ecosistemas educativos para el aprendizaje temprano y a aumentar el acceso y la calidad de las oportunidades de aprendizaje temprano mediante el desarrollo de la capacidad de los actores educativos tanto a nivel de políticas como de prácticas (aula). El fortalecimiento del sistema también incluyó el desarrollo de la capacidad de los padres para generar ingresos para sostener los centros comunitarios de ECE en algunas comunidades.

Comprender los costos asociados con la implementación de un programa determinado arroja luz sobre la eficiencia con la que el modelo puede fortalecer o mejorar los resultados educativos. Para LEARN Plus, el análisis de costos fue un complemento importante de su análisis de viabilidad. En la República Democrática Popular Lao, tuvo como objetivo proporcionar información al departamento de ECE, al Servicio Provincial de Educación y Deportes y a la Oficina Distrital de Educación y Deportes sobre los costos asociados con el escalamiento del programa de educación preescolar de verano (SPP) de 10 semanas en áreas remotas, con

la participación activa de la comunidad. El análisis de costos se centró en dos preguntas de investigación de apoyo: 1) ¿Cuáles fueron los costos del programa?; y 2) ¿Cuáles fueron los tipos y cantidades de recursos invertidos en el programa?

Para entender mejor estos costos, el estudio consideró el contexto completo de la implementación del programa SPP adaptado. Esto incluyó la captura de las diferentes personas involucradas en varias etapas del programa (por ejemplo, planificación, implementación y monitoreo), así como los recursos invertidos. El costo total del programa SPP adaptado fue de USD383 por niño. Esto incluyó los costos de desarrollar manuales de enseñanza y aprendizaje y materiales educativos para los niños; brindar capacitación a los maestros y campañas de concientización comunitaria; y los costos de implementación y monitoreo del programa. Estas estimaciones también incluyeron el costo del TWG, el equipo del proyecto, la oficina de educación del distrito, la oficina de educación provincial, los maestros y otro personal que participó, así como el tiempo de los voluntarios y los recursos en especie que donó la comunidad. Como es la norma para la facilitación de iniciativas educativas, los costos de personal constituyeron la mayor parte, con un 44 por ciento del costo total. Sin embargo, si el SPP adaptado continuara implementándose en las mismas comunidades, el costo anual se reduciría a alrededor de USD 238 por niño, dado que los materiales y las capacitaciones iniciales ya se han diseñado y los maestros solo necesitarían capacitación de actualización.

Los hallazgos de LEARN Plus sobre el escalamiento ilustran el valor de aprovechar las asociaciones de investigación y las redes de colaboración y replicar las innovaciones en nuevas regiones. La aprobación del modelo de preparación escolar acelerada LEARN Plus por parte de la Plan International Federation marcó un hito significativo en el escalamiento de las innovaciones educativas a nivel mundial. Este endoso subraya la adaptabilidad y la eficacia del modelo en diversos contextos educativos.

En Laos, la participación de los padres a través de las sesiones de crianza LEARN Plus ha sido fundamental para mejorar los resultados educativos. El énfasis de la iniciativa en la participación de los padres ilustra la importancia de la participación de la comunidad para escalar los programas educativos. Escalar y sostener todo el programa SPP en el sistema educativo más amplio exige una fuerte participación de la comunidad, una mayor participación de los padres y un alcance más amplio de colaboración. También requiere apoyar una mayor participación e interacción entre los maestros y compartir más información con la comunidad para generar conciencia sobre el programa. Obtener un fuerte apoyo de los equipos de gestión escolar, cooperar con los jefes de aldeas y comunas y solicitar más maestros y funcionarios de ECE activos son otras buenas prácticas.

Los resultados de los proyectos de GPE KIX también confirman el valor de fortalecer la capacidad de los actores nacionales en materia de educación, tanto a nivel de políticas como de prácticas, y de aumentar la financiación para el aprendizaje temprano a fin de escalar los programas de ECE. El apoyo entre pares y la alineación estratégica de los conocimientos y las evidencias también son fundamentales para este proceso. Por ejemplo, tras la exitosa implementación del ECE Accelerator Toolkit en Sierra Leona a través del proyecto BELDS, se estableció una comunidad de práctica para cinco países socios de la GPE. Esto proporcionó una plataforma para que Sierra Leona utilizara su experiencia para guiar a otros países en sus esfuerzos por integrar la presupuestación de la ECE en sus nuevos planes del sector educativo. En Laos, el proyecto LEARN Plus aseguró que los conocimientos y las evidencias generados por el proyecto se alinearan estratégicamente con las prioridades del plan del sector educativo. Por ejemplo, se inició un estudio de viabilidad para proporcionar evidencia sobre la necesidad de escalar el programa de educación preescolar y orientación sobre dónde y cómo ampliarlo. El proyecto fortaleció la capacidad de los socios gubernamentales y los actores de la educación para adaptar y utilizar la innovación que aborda una brecha clave en la provisión de educación preescolar.

Escalar la ECE debe extenderse más allá del nivel de políticas nacionales para incluir también a los docentes, las comunidades y los padres. Permitir que los docentes de diferentes niveles participen en sesiones de capacitación promueve una comprensión más integral de los nuevos enfoques y su adopción en los existentes. Las sesiones de desarrollo de capacidades para docentes contribuyeron al éxito del programa LEARN Plus, lo que dio como resultado un mayor interés de otros líderes escolares. Esto resalta la importancia de mostrar resultados tangibles para generar interés y aceptación de las partes interesadas. El desarrollo profesional del profesorado también contribuye a aumentar la calidad de la ECE y a escalar su potencial. El proyecto De niño a niño en Uganda, Etiopía y Malawi y el proyecto IHELP en Uganda, Kenia y Zimbabue no solo fortalecieron la capacidad de los docentes y los facilitadores jóvenes, sino que también establecieron nuevos centros de aprendizaje temprano en comunidades rurales que anteriormente no tenían ninguno. La inclusión del proyecto De niño a niño de actividades de subsistencia generadoras de ingresos contribuyó a la participación de los cuidadores masculinos, reunió a los padres y generó ingresos para los centros para garantizar su sostenibilidad, lo que demuestra que la inclusión de la capacitación para la subsistencia puede fortalecer la viabilidad financiera de la ECE basada en la comunidad.

Las estrategias de movilización social bien elaboradas y las asociaciones público-privadas proporcionan una base y oportunidades para escalar los modelos y enfoques de ECE. La participación de las partes interesadas clave como cocreadores e implementadores fomenta la apropiación y la sostenibilidad de las intervenciones.

Esto significa involucrar activamente a los administradores de las escuelas, los líderes comunitarios y otras partes interesadas relevantes en el proceso de planificación e implementación. En varios contextos citados en la literatura, los padres, maestros, miembros de la comunidad, entidades gubernamentales y ONG han participado en diversas funciones, tales como la financiación, la implementación de proyectos y el intercambio de conocimientos y habilidades (Das et al. 2018; Nakajima et al. 2021; Omoding 2021). En Uganda, la introducción de IHELP implicó la participación de la comunidad y el proyecto fue ampliamente aceptado, de modo que los miembros de la comunidad se ofrecieron voluntariamente y participaron para sostenerlo (Ejuu and Locoro 2022). Los padres asumieron puestos de gestión como presidentes y miembros del comité, ayudaron en la gestión financiera y se ofrecieron a supervisar las actividades del centro. Otras formas de participación comunitaria incluyeron el apoyo a la planificación y elaboración de presupuestos de proyectos, el ofrecimiento de asesoramiento (tal como el uso de materiales de enseñanza y aprendizaje indígenas), el pago de tasas y otros medios de apoyo financiero, la donación y preparación de alimentos, el suministro de leña y la prestación de servicios de limpieza y seguridad (Ejuu and Locoro 2022). LEARN Plus también demostró que las asignaciones para maestros y voluntarios de las aldeas pueden contribuir a los esfuerzos de sostenibilidad.

El escalamiento en comunidades donde la cobertura de la educación preescolar es baja y desigual presenta desafíos adicionales que deben reflejarse en las asignaciones presupuestarias. En LEARN Plus, por ejemplo, esto significó asignar fondos adecuados para cubrir los incentivos para los maestros, proporcionar materiales de enseñanza y aprendizaje y garantizar la disponibilidad de agua y saneamiento y espacios de aprendizaje seguros. Para la implementación, las recomendaciones incluyeron brindar capacitación y tutoría adicionales a los maestros y apoyar iniciativas educativas simples y creativas para dotar a los padres de herramientas para interactuar mejor con sus hijos. Además, el desarrollo de plataformas para el intercambio continuo de conocimientos entre los socios es clave para construir y sostener prácticas educativas innovadoras, desafíos y soluciones relevantes para diferentes contextos. El fomento de iniciativas de investigación conjuntas que exploren nuevas metodologías, herramientas y estrategias para mejorar la educación preescolar (con especial atención a la escalabilidad y la adaptabilidad a entornos diversos) consolidará aún más las bases de estos esfuerzos educativos. Otro paso fundamental es invertir en actividades de desarrollo de capacidades para fortalecer a las instituciones asociadas en implementar, evaluar y ampliar los modelos educativos exitosos. Además, la colaboración en iniciativas de promoción para influir en las políticas educativas en nuevas regiones garantizará que los marcos de políticas públicas propicios respalden la reproducción de modelos de proyectos ensayados.

Contextualizar el conocimiento para fortalecer la capacidad de las partes interesadas a nivel de políticas públicas es una estrategia comprobada para sustentar la ECE en los países de la GPE. Ofrecer programas de capacitación de actualización puede respaldar aún más la escalabilidad al garantizar el aprendizaje continuo y el refuerzo de las habilidades. Esto permite la integración de nuevos conocimientos y prácticas en los sistemas existentes a lo largo del tiempo. Por ejemplo, el Departamento de Educación de la Primera Infancia de Sudán del Sur movilizó recursos para el fortalecimiento del sistema de ECE, aprovechando el apoyo del proyecto BELDS para fortalecer la capacidad de su grupo de trabajo técnico de ECE, el personal del Ministerio de Educación y los socios educativos. Esta capacidad ayudó al TWG de ECE a desarrollar una política, estrategia y plan de implementación nacional de ECE. Un resultado importante de este fortalecimiento de la capacidad fue la asignación por parte del gobierno del 13,6 por ciento del presupuesto total de educación de 2022 a la ECE (UNICEF 2023). LEARN Plus produjo versiones breves, fáciles de leer y en idioma local de los informes de investigación para que fueran accesibles y digeribles para los encargados de la toma de decisiones y las partes interesadas en la educación con limitaciones de tiempo para leer los informes técnicos. Los talleres del proyecto fueron seguidos por reuniones de reflexión con socios gubernamentales y actores del sector educativo, en particular aquellos involucrados en la adaptación y la puesta a prueba del programa, para evaluar las implicaciones para el programa SPP y trabajar en áreas de mejora. Esto dio como resultado más mejoras en el programa, en términos de contenido, metodología, capacitación y estrategias de participación para los padres y la comunidad. El proyecto también buscó oportunidades para difundir conocimientos y evidencia y promover la adopción del programa a través de plataformas de coordinación sectorial existentes. Esto sucedió a nivel nacional y subnacional, incluso a través de grupos educativos locales, redes y coaliciones educativas y procesos de revisión y planificación sectoriales.

El uso de contenido contextualmente relevante y culturalmente apropiado es crucial para sostener la ECE a nivel comunitario y subnacional. En Uganda, se utilizaron juegos indígenas para implementar el proyecto De niño a niño, mientras que en Etiopía, se utilizaron juegos y materiales en amárico para sostener la ECE en las comunidades (Ejuu et al. 2022). El proyecto GREAT-ECE produjo una adaptación basada en evidencia del programa de Educación y Transformación con Perspectiva de Género de Right to Play en Ruanda y Mozambique. En Ruanda, se utilizó un taller de partes interesadas sobre el análisis del panorama de la ECE para diseñar estrategias de sostenibilidad para el proyecto. Su escalabilidad también fue respaldada por un enfoque de participación parental impulsado por los maestros (Musemakweli et al. 2023).

El proyecto IHELP busca apoyar la adopción y el escalamiento de un modelo efectivo e inclusivo basado en el hogar para aumentar el acceso a la ECE y mejorar los resultados de preparación escolar en comunidades vulnerables. En él la Universidad de Zimbabwe trabajó en un borrador de guía curricular que se utilizará en el desarrollo de módulos de formación de formadores para guiar la enseñanza y el aprendizaje en los centros de ECE basados en el hogar. En Uganda, el proyecto se asoció con el Centro Nacional de Desarrollo Curricular para revisar el currículo de ECE del país (Ejuu and Locoro 2022). En Zambia, basándose en los hallazgos del proyecto SSRI, el currículo de ECE adoptó el concepto de LTP y aboga por un 60 por ciento de juego y un 40 por ciento de aprendizaje académico (Kalinde et al. 2022)

El análisis de los debates de los grupos de discusión reveló varios otros enfoques utilizados por los proyectos de GPE KIX y las partes interesadas nacionales para promover la escalabilidad y la sostenibilidad de las iniciativas de ECE. Por ejemplo, los participantes informaron que los países incorporaron y promovieron iniciativas de ECE sostenibles a través del desarrollo de infraestructura (por ejemplo, estableciendo y renovando nuevos centros de ECE, suministrando servicios públicos y recursos a los centros, etc.), mientras que los proyectos buscaron reunir la voluntad política desde su inicio. Otros ejemplos incluyen el uso de herramientas como el ECE Accelerator Toolkit de BELDS, la creación de sistemas eficaces de seguimiento y evaluación y el mantenimiento de un enfoque multisectorial y multinivel para la planificación y la formulación de políticas de ECE. Estos enfoques sirven para garantizar que los sistemas educativos nacionales de los países socios de la GPE puedan integrar, escalar y garantizar la sostenibilidad de la planificación de la ECE en el contexto de la planificación del sector educativo.

### 3.5 Asociaciones en materia de ECE, participación comunitaria y de los padres

Una educación de calidad para la primera infancia requiere la participación de múltiples socios y partes interesadas que son fundamentales para el desarrollo general del aprendizaje temprano. La colaboración entre las partes interesadas y las asociaciones sólidas aceleran las relaciones significativas que ayudan a proporcionar los recursos necesarios para abordar los desafíos del aprendizaje temprano. Las plataformas regionales apoyan el intercambio de conocimientos e ideas para abordar estos desafíos comunes. Adicionalmente, las organizaciones de la sociedad civil y las agencias gubernamentales ayudan a implementar políticas y regulaciones de ECE para lograr una mejor sostenibilidad de la implementación. Las asociaciones de proyectos que involucran a la comunidad en el diseño y la implementación de las actividades del proyecto reconocen el rol de los miembros de la comunidad como defensores y no solo como usuarios de la intervención (Kabue et al. 2022). A través de la participación y las asociaciones comunitarias, las iniciativas de educación para la primera infancia se han vuelto más relevantes, efectivas y sostenibles. Esto se demuestra en los proyectos de GPE KIX que han utilizado diversas técnicas de participación para incluir la voz de los miembros de la comunidad local (Kabue et al. 2022). Estos proyectos han incluido deliberadamente a padres, maestros, comunidades y organizaciones en áreas rurales, semiurbanas y urbanas, en varios países.

La participación activa y diversa de la comunidad es esencial para la integración y sostenibilidad de las iniciativas de innovación educativa. Los proyectos de GPE KIX se involucraron con sus comunidades mediante diversas estrategias, como el uso de plataformas de redes sociales, mapeo colaborativo, talleres, simposios de investigación, investigación participativa comunitaria, seminarios web y eventos de orientación. Esta interacción también ayudó a desarrollar capacidades, comprensión, habilidades y motivación. Estos enfoques han fomentado el diálogo entre las partes interesadas, promoviendo la colaboración y el intercambio de conocimientos e ideas, y fomentando el entendimiento mutuo. La participación comunitaria, a través del diálogo y la retroalimentación constantes, ha permitido aprendizajes, adaptaciones y mejoras continuas. El proyecto BELDS involucró a los socios para aumentar la conciencia y la adopción mundial del ECE Accelerator Toolkit. Utilizando los hallazgos del proyecto y las actividades de fortalecimiento de capacidades, Sierra Leona, Lesotho, la República Kirguisa y Tayikistán han integrado la ECE en los sistemas educativos nacionales (UNICEF 2022a). El intercambio de conocimientos con Ghana alentó a un grupo de trabajo técnico en Sierra Leona a utilizar el ECE Accelerator Toolkit (UNICEF, 2022a). La fase de desarrollo de capacidades sobre el uso del kit de herramientas para los países fue un logro significativo que ha dado como resultado un uso más amplio del kit de herramientas en comunidades más allá de los proyectos de GPE KIX (UNICEF 2022b). El desarrollo de capacidades proporcionó a los funcionarios de los países

las habilidades necesarias para incorporar la ECE en el proceso de planificación del sector educativo. Las organizaciones de la sociedad civil y los organismos gubernamentales participaron en estos proyectos para ayudar a implementar políticas públicas y regulaciones de ECE, lo cual aumenta la sostenibilidad.

LEARN Plus demostró la importancia del intercambio de conocimientos regionales, el apoyo de las partes interesadas y la participación de la comunidad para mejorar la eficacia y la sostenibilidad de las innovaciones en materia de ECE. Compartir las mejores prácticas y los resultados de las investigaciones, capacitar a los educadores e involucrar a las partes interesadas fueron pasos cruciales para ampliar e integrar las iniciativas en el proceso de aprendizaje. El proyecto facilitó una visita de aprendizaje a Laos para el equipo de Cambodia, con el fin de mejorar la eficacia del programa mediante el intercambio de conocimientos regionales. En Tanzania, una reunión con defensores de la ECE se centró en compartir los resultados de las investigaciones y desarrollar planes de acción para la expansión del modelo. El componente de participación de los padres del proyecto tuvo un impacto positivo en el grado en que las familias apoyaron el aprendizaje temprano de los niños en el hogar (a través de actividades como contar cuentos y contar). Los hallazgos de Laos muestran que para garantizar un entorno de aprendizaje propicio para los niños, la participación de los padres debe centrarse en: 1) generar conciencia en los padres sobre la importancia de la matriculación y la asistencia a la escuela primaria; 2) mantener el impacto positivo significativo del apoyo familiar para el aprendizaje del niño en el hogar; 3) fortalecer la educación de calidad para la niñez; y 4) asegurar la adaptación y contextualización pertinentes de los modelos si se amplían a otras comunidades. También es esencial empoderar a los padres y las comunidades a través de programas de alfabetización de adultos y brindar apoyo y orientación gubernamentales sobre la participación, en particular en comunidades de difícil acceso.



*“Estamos creando conciencia entre los padres y las comunidades a través de talleres y seminarios sobre la importancia de aprender a través del juego. Estamos desarrollando un banco de actividades, donde los atributos locales en forma de canciones y dibujos se pueden recopilar localmente y enviar al Ministerio de Educación para luego compartirlos para que todos puedan tener acceso a ellos.”*

Hombre, debate en grupo de discusión, Nigeria

La participación de la comunidad también resultó invaluable para sostener el aprendizaje basado en el juego. A través del proyecto SSRI, los esfuerzos de movilización comunitaria llevaron a mejoras de infraestructura en varios centros y a la instalación de parques de juegos al aire libre en los centros de aprendizaje en el hogar. Para promover aún más la exposición positiva al PBL, los programas de orientación como aquellos utilizados por el proyecto SSRI deberían extenderse a otras escuelas, al tiempo que se mejora la participación de los padres mediante reuniones y talleres periódicos. En las zonas urbanas, deberían explorarse métodos alternativos para financiar la construcción de parques infantiles, tales como la solicitud de fondos de desarrollo de distritos electorales. La participación de la comunidad también es crucial para proteger la infraestructura de juego contra el vandalismo.

El proyecto De niño a niño ilustró el valor de incorporar capacitación para la subsistencia para los padres a fin de profundizar la participación de los padres y otros miembros de la comunidad y mejorar la sostenibilidad financiera de los centros de ECE. A través de BELDS, Kirguistán abrió un centro de ECE en un espacio de biblioteca como una estrategia para permitir la movilización de la comunidad y dar cabida a los padres y sus hijos, y el UNICEF proporcionó capacitación a los bibliotecarios. En Gambia y Kenia, Promoviendo el aprendizaje temprano positivo ha estado creando conciencia sobre la participación de los padres en relación con el aprendizaje basado en el juego. En Tanzania, a través de LEARN Plus, la comunidad utiliza criterios específicos para seleccionar a personas que puedan enseñar en educación preescolar como asistentes docentes comunitarios.



*“Garantizamos la sostenibilidad mediante la participación de los padres y las comunidades para apoyar la educación de los niños. Nos estamos asociando con mentes creativas. La actividad incluye alentar a las madres voluntarias de las comunidades a realizar una capacitación sobre pedagogías basadas en el juego en la que se les da una hora para enseñar a los alumnos a través de la pedagogía del juego. Los padres capacitados suelen recibir un certificado y un premio en la comunidad. También hemos desarrollado pautas familiares y comunitarias que se utilizan para educar a todos los miembros de la comunidad.”*

Mujer, debate en grupo de discusión, Ghana

## 4. LAGUNAS DE LA INVESTIGACIÓN Y DIRECCIONES FUTURAS

Las investigaciones proporcionan evidencia para ayudar a los formuladores de políticas a tomar decisiones informadas. Por lo tanto, es importante que los investigadores sigan recopilando, analizando y publicando evidencia confiable y válida para satisfacer las necesidades de los formuladores de políticas públicas. Este informe identifica varias lagunas específicas que requieren más investigación para comprender mejor cómo introducir innovaciones en ECE y escalar su impacto, incluyendo la mejor manera en que los PIBM pueden priorizar dentro de sus presupuestos nacionales e identificar modelos financieros adecuados para respaldar la implementación de ECE.

Las discusiones en grupos focales, junto con la revisión de la documentación de los proyectos y la literatura publicada analizada en este informe, permitieron identificar las siguientes lagunas y recomendaciones para futuras investigaciones.

### **Implementar el aprendizaje a través del juego**

Existe una laguna en la literatura sobre LTP en África. Los documentos nacionales sobre ECE abordan una cantidad considerable de aspectos clave del contenido de LTP y el desarrollo infantil y el aprendizaje basado en el juego. Sin embargo, la falta de comprensión y conocimiento de los padres y miembros de la comunidad sobre la LTP ha obstaculizado su aplicación en la enseñanza y el aprendizaje entre los niños (Kalinde et al. 2022). Más investigación de acción sobre cómo implementar la LTP podría ayudar a llenar este vacío. Los programas de estudio y las guías para docentes también carecen de contenido y metodología sobre pedagogía basada en el juego. Los recursos disponibles localmente para apoyar la LTP a menudo se descuidan, y los docentes no reciben capacitación sobre cómo utilizar las herramientas disponibles localmente para promover la preparación escolar y la transición de la educación preescolar a la primaria. Por lo tanto, la investigación debe examinar cómo incorporar recursos disponibles localmente, tales como materiales de enseñanza y aprendizaje, para apoyar la LTP.

### **Integrar las necesidades especiales en la ECE**

Aunque se ha dicho mucho sobre cómo mejorar la inclusión de niños con necesidades especiales en la prestación de servicios de ECE, no se ha hecho mucho en los PIBM para comprender qué enfoques pedagógicos funcionan para los centros de ECE convencionales. Las partes interesadas en la educación están interesadas en comprender cómo incorporar la planificación a largo plazo en la gestión de niños con necesidades especiales, así como en cómo combatir el estigma contra estos niños en los sistemas educativos convencionales.

## **Abordar los impactos del cambio climático**

El cambio climático es un tema clave en la planificación de la ECE en la actualidad. Yıldız et al. (2021) reportan que la ECE para el desarrollo sostenible se ha centrado en gran medida en la sostenibilidad ambiental. Esto hace que las cuestiones del cambio climático sean bastante importantes para la ECE, no solo para aprovechar la ECE para el desarrollo sostenible, sino para mitigar el impacto del cambio climático en el desarrollo de los niños. Las partes interesadas en la educación expresaron su interés en comprender el impacto del cambio climático en la ECE y las estrategias de mitigación que pueden promover una ECE de calidad.

## **Fortalecer el rol de los padres y las madres en la ECE**

La participación de los padres es un factor clave para mantener los centros de ECE en los países rurales de ingresos bajos y medios (Nakajima et al. 2021). Sin embargo, la mayoría de las iniciativas de ECE se han centrado en la madre como cuidadora principal (Oppong and Strader 2022) y se han expresado inquietudes sobre el bajo nivel de participación de los padres. Los interesados en la educación desean comprender qué medidas pueden promover eficazmente la participación de los padres en los entornos de los PIBM. También desean comprender cómo trabajar con las madres en el sector informal para promover una atención de calidad para sus hijos.

## **Fortalecer la gestión de datos de ECE**

Es fundamental optimizar la recopilación y gestión de datos de ECE en los PIBM. Los sistemas ineficientes pueden generar información deficiente o incluso la ausencia total de datos (Raikes et al., 2023). Por ello, los proyectos de ECE deben priorizar el desarrollo de sistemas sólidos de gestión de datos en los PIBM para garantizar un seguimiento y una evaluación efectivos.

## **Un enfoque continuo en el escalamiento del uso de la evidencia para respaldar la ECE**

Si bien el escalamiento de las innovaciones de ECE y la adopción de evidencia en las políticas públicas sobre ECE está creciendo, todavía es menor en el contexto de los PIBM. Es necesario que haya más investigación aplicada e investigación científica básica que apunte a una mejor adopción de políticas y al escalamiento de la evidencia existente. La evidencia sintetizada en este informe es un buen ejemplo del uso de la evidencia existente de maneras que puedan respaldar la adopción de políticas públicas. Se deberían encargar más investigaciones de este tipo para proporcionar evidencia que pueda informar sobre las políticas de ECE en los PIBM.

## **Equilibrio en la prestación de servicios de ECE del sector público y privado**

La mayoría de los proyectos de ECE se han centrado en los sistemas de escuelas públicas o en los servicios de cuidado infantil comunitarios. Los programas públicos suelen ser responsables de cumplir con las normas y regulaciones nacionales sobre

ECE. Sin embargo, gran parte de la prestación de servicios de ECE en los PIBM se realiza a través del sector privado. Esto implica que las futuras iniciativas de ECE también deberían centrarse en los proveedores privados de cuidado infantil para mejorar la calidad y el acceso, en particular en las zonas urbanas de bajos ingresos. Los estudios que investigan cómo equilibrar los intereses contrapuestos de la obtención de beneficios y el bien público podrían proporcionar modelos para que otros PIBM aprendan y escalen.

Más allá de estos temas, también hay datos limitados sobre cómo se comparan varios indicadores de la ECE en los PIBM, tales como el número de docentes de ECE y las tasas de matriculación y retención, con los de los países de ingresos altos. Los países socios de la GPE deben seguir colaborando con donantes, financiadores e investigadores para identificar y abordar las brechas de conocimiento cruciales y generar la evidencia necesaria para ayudar a las partes interesadas a comprender los desafíos de la ECE, las innovaciones potenciales y cómo ampliar el impacto de los programas y enfoques exitosos.

## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este informe sintetizó la evidencia generada por los proyectos financiados por GPE KIX y la literatura publicada sobre el aprendizaje temprano en los países socios de la GPE, integrando el cuerpo de conocimiento que estos proyectos produjeron. La evidencia destaca la importancia de las políticas que abordan los desafíos de la ECE y apoyan la integración estructural de innovaciones efectivas en el aprendizaje temprano para garantizar la implementación efectiva y eficiente de los servicios de ECE. Ilustra cómo la participación de las partes interesadas (de las comunidades globales, nacionales y locales) es clave para la implementación exitosa de los proyectos de ECE. Los conocimientos clave extraídos de esta síntesis de evidencia se pueden utilizar para respaldar el diálogo nacional y la formulación de políticas sobre el aprendizaje temprano.

Las siguientes recomendaciones derivadas de los proyectos de GPE KIX están diseñadas para profesionales, investigadores, formuladores de políticas y donantes de ECE y reconocen que cada grupo puede contribuir de manera efectiva a las acciones propuestas y beneficiarse de ellas.

### 1. Integrar el juego en el currículo ECE.

Los planes curriculares de la enseñanza preescolar deben centrarse en el aprendizaje basado en el juego adecuado a cada edad. Incluir recursos para orientar tanto a los profesores como a los padres en el uso del PBL, y llevar a cabo un seguimiento y una evaluación periódicos, contribuirá a garantizar el cumplimiento de las normas de calidad de la ECE.

### 2. Fortalecer la capacitación de los docentes en ECE y ampliar el acceso a los programas de capacitación.

En los PIBM, en particular en las zonas rurales y remotas, hay escasez de docentes de ECE calificados. Si bien los gobiernos de los PIBM han iniciado esfuerzos para capacitar a docentes de ECE a nivel de certificado, diploma y licenciatura, las oportunidades de capacitación son limitadas porque pocas instituciones académicas ofrecen capacitación en ECE y la mayoría se encuentran en áreas urbanas. También hay pocas becas disponibles para apoyar la formación en ECE en los PIBM. Para aumentar el número de docentes de ECE calificados, los gobiernos deberían ampliar la formación a más escuelas públicas de educación y ofrecer oportunidades de formación alternativas para el sector de la ECE, tales como la educación a distancia o la formación virtual, para aumentar la accesibilidad y la matriculación incluso en zonas remotas. También son necesarias más becas de ECE para fortalecer los recursos humanos. Para los docentes en servicio, se debería

priorizar el desarrollo profesional continuo, la tutoría y la formación práctica para generar confianza en los profesores a la hora de impartir una pedagogía basada en el juego.

### **3. Promover la equidad de género, la igualdad y la inclusión a través de la ECE.**

Las consideraciones de GEI deberían incorporarse en las políticas públicas y los programas de ECE, con especial atención a las necesidades de los grupos marginados, incluyendo los niños con discapacidades y las niñas. Para abordar las desigualdades actuales, es necesario identificar e implementar políticas y enfoques financieros para escalar los servicios de ECE a las zonas rurales y a las poblaciones desfavorecidas. Se pueden utilizar diversos modelos de prestación de servicios para ampliar el acceso, incluyendo los centros de ECE en el hogar, el enfoque de niño a niño, los centros de cuidado infantil comunitarios o la incorporación de la educación preescolar y su prestación a través de proveedores privados. Los modelos de financiación deben incluir un enfoque en la equidad para garantizar que todos los niños tengan acceso a una educación preescolar de calidad.

Los gobiernos de los PIBM también pueden abordar la equidad a través de políticas como la introducción de la paternidad remunerada para fortalecer el papel de los hombres en el cuidado adoptando enfoques culturalmente sensibles. Las estrategias para transformar las normas sociales y modificar las creencias de que la educación preescolar es un asunto de mujeres requerirán un cambio social y de comportamiento dentro de las comunidades, para empoderar a más hombres para que participen en el aprendizaje temprano y el cuidado infantil.

### **4. Fomentar el compromiso de la comunidad.**

La participación de los padres y de la comunidad debe promoverse activamente mediante campañas de sensibilización y formación, garantizando que todas las partes interesadas se comprometan con el éxito de los programas de aprendizaje temprano. Los proyectos de GPE KIX demostraron que la participación de las comunidades locales contribuyó a la aceptación y al apoyo continuo de las innovaciones en el aprendizaje temprano. Los padres adquirieron habilidades y conocimientos sobre el aprendizaje basado en el juego y una mayor capacidad de acción para apoyar la educación de sus hijos. Los padres y las comunidades pueden participar de muchas maneras, como las redes sociales, la investigación participativa basada en la comunidad y los seminarios web, talleres y otros eventos. Estos enfoques pueden fomentar el diálogo y la colaboración con otras partes interesadas en la educación, lo que otorga a los padres y las comunidades un papel en el fomento del aprendizaje continuo, la adaptación y la mejora de la ECE.

## 5. Garantizar la sostenibilidad y la escalabilidad.

Los modelos de ECE deben integrarse en los planes nacionales del sector educativo, y los gobiernos deben colaborar con los socios locales e internacionales para garantizar su sostenibilidad a largo plazo. Entre los factores que contribuyen a la sostenibilidad y el escalamiento de las innovaciones educativas se incluyen la obtención de apoyo político desde el inicio, el fomento de la colaboración entre las partes interesadas en múltiples niveles y con expertos locales e internacionales, la inversión en el desarrollo de la fuerza laboral y la garantía de asociaciones sólidas con las comunidades y la sociedad civil. Ayudar a los responsables de la toma de decisiones a comprender los costos y los beneficios asociados a las innovaciones en la ECE también puede contribuir a justificar su escalamiento y sostenibilidad.

La financiación de las innovaciones en materia de aprendizaje temprano es fundamental para su integración en las políticas y prácticas educativas y para escalar su impacto. Sin embargo, la financiación de los servicios de ECE suele ser limitada en los PIBM. Los gobiernos deberían recalibrar sus políticas fiscales y prácticas presupuestarias para aumentar las inversiones en ECE sin socavar las inversiones posteriores. Las asignaciones presupuestarias para ECE deberían ser específicas para la educación preescolar y no incluirse en el presupuesto de educación primaria. La inversión debería centrarse en la creación de capacidad para los docentes, el desarrollo curricular y la infraestructura. Para identificar recursos adicionales para la ECE, se pueden considerar innovaciones en la financiación tanto del lado de la oferta como del lado de la demanda.

Los enfoques del lado de la oferta incluyen:

- la provisión directa por parte del gobierno de servicios públicos de ECE
- subvenciones únicas a los proveedores para establecer programas de ECE
- la provisión por parte del gobierno de subsidios operativos y costos específicos de insumos
- exenciones impositivas a los empleadores privados que ofrecen servicios de cuidado infantil para los empleados
- iniciativas de creación de empleo para ampliar las oportunidades para la fuerza laboral de ECE

Las opciones del lado de la demanda incluyen:

- exenciones impositivas para los padres empleados formalmente cuyos hijos asisten a instalaciones de ECE
- vouchers de ECE para hogares pobres
- transferencias condicionales de efectivo a las familias, vinculadas a la matriculación en la ECE

## REFERENCIAS

- Ahmad, R., A.C. Gordon, P. Aylin, J. Redhead, A. Holmes and D.P. Evans. 2022. "Effective Knowledge Mobilisation: Creating Environments for Quick Generation, Dissemination, and Use of Evidence." *BMJ (Clinical research ed.)* 379: e070195. <https://doi.org/10.1136/bmj-2022-070195>.
- Akkari, A. 2022. "Early Childhood Education in Africa: Between Overambitious Global Objectives, the Need to Reflect Local Interests, and Educational Choices." *Prospects* 52: 7–19. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09608-7>.
- Alade, M. O. 2023. "Scaling Up Early Childhood Development Programs in Low- and Middle-income Countries: Understanding the Determinants of Scaling Up Early Childhood Development in Zambia." PhD diss., Boston University. <https://open.bu.edu/items/f8db1a88-5846-4055-ab85-d8ccd54249ea>.
- Allel, K., G.A. Jaoude, S. Poupakis, N. Batura, J. Skordis and H. Haghparast-Bidgoli. 2021. "Exploring the Associations between Early Childhood Development Outcomes and Ecological Country-Level Factors across Low- and Middle-Income Countries." *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7): 3340. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073340>.
- Appleby, B., F. Cowdell and A. Booth. 2021. "Knowledge Mobilization in Bridging Patient-Practitioner-Researcher Boundaries: A Systematic Integrative Review." *Journal of Advanced Nursing* 77 (2): 523–536. <https://doi.org/10.1111/jan.14586>.
- Ashari, M.Z. and M.K. Baharuddin. 2017. "Play Based Pedagogy in Pre-school: A Meta-Analysis Research." *Man In India*, 97(12): 237–243. [https://www.researchgate.net/publication/318866292\\_Play\\_based\\_pedagogy\\_in\\_pre-school\\_A\\_meta\\_analysis\\_research](https://www.researchgate.net/publication/318866292_Play_based_pedagogy_in_pre-school_A_meta_analysis_research).
- Bennett, J. and Y. Kaga. 2010. "The Integration of Early Childhood Systems within Education." *International Journal of Child Care and Education Policy* 4: 35–43. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-1-35>.
- Bietenbeck, J., S. Ericsson and F. Wamalwa. 2019. "Preschool Attendance, Schooling, and Cognitive Skills in East Africa." Preprint. [https://janbietenbeck.com/BEW\\_preschools\\_preprint\\_no\\_OA.pdf](https://janbietenbeck.com/BEW_preschools_preprint_no_OA.pdf).

- Bindu, S.S., E. Markus, C. Menard, G. Levie, C C. Amelia, M. Masoyaona, K. Scotch and R.G. Judith. 2017. “Failing to Progress or Progressing to Fail? Age-For-Grade Heterogeneity and Grade Repetition in Primary Schools in Karonga District, Northern Malawi.” *International Journal of Educational Development* 52: 68–80. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.004>.
- Britto, P. R., L.A. Ponguta, C. Chin and R. Karnati. 2015. A Systematic Review of Parenting Programmes for Young Children in Low- and Middle-Income Countries. UNICEF. [https://www.unicef.org/sites/default/files/press-releases/media-P\\_Shanker\\_final\\_Systematic\\_Review\\_of\\_Parenting\\_ECD\\_Dec\\_15\\_copy.pdf](https://www.unicef.org/sites/default/files/press-releases/media-P_Shanker_final_Systematic_Review_of_Parenting_ECD_Dec_15_copy.pdf).
- Cahn, S. n.d. “Family-Friendly Practices: How Employers Can Support Early Learning and Care: Knowledge Brief.” California For All Kids. [https://californiaforallkids.chhs.ca.gov/assets/pdfs/Family-Friendly\\_Practices-How\\_Employers\\_Can\\_Support\\_Early\\_Learning\\_and\\_Care.pdf](https://californiaforallkids.chhs.ca.gov/assets/pdfs/Family-Friendly_Practices-How_Employers_Can_Support_Early_Learning_and_Care.pdf).
- Camaione, D. and B. Muchabaiwa. 2021. *Quantifying Heckman: Are Governments in Eastern and Southern Africa Maximizing Returns on Investments in Early Childhood Development?* UNICEF Eastern and Southern Africa Regional Office Social Policy and Early Childhood Development Working Paper. UNICEF. <https://www.unicef.org/esa/media/8156/file/UNICEF-ESARO-Quantifying-Heckman-Paper-2021-revised.pdf>.
- Cavallera, V., M. Tomlinson, J. Radner, B. Coetsee, B. Daelmans, R. Hughes, R. Pérez-Escamilla, K.L. Silver and T. Dua. 2019. “Scaling Early Child Development: What are the Barriers and Enablers?” *Archives of Disease in Childhood* 104 (Suppl 1), S43–S50. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2018-315425>.
- Chen, S. and S. Wolf. 2021. “Measuring the Quality of Early Childhood Education in Low- and Middle-income Countries.” *Frontiers in Psychology*, 12(7), 1–6. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.774740/full>.
- Chi, J. 2018a. *Pathways for Gender Equality through Early Childhood Teacher Policy in China*. Echidna Global Scholars Program Discussion Paper. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592783.pdf>.
- Chi, J. 2018b. *Commentary: The Importance of Gender in Early Childhood Education Policy*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/the-importance-of-gender-in-early-childhood-education-policy>.

- Coury, D. and D. Ortiz. 2021. *What is Happening in Early Childhood Classrooms in The Gambia?* UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/blog/what-is-happening-in-early-childhood-classrooms-in-the-gambia>.
- Crawford, L. 2021. "Accounting for Repetition and Dropout in Contemporaneous Cross-Section Learning Profiles: Evidence from Rwanda." *International Journal of Educational Development* 85: 102443. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102443>.
- Das, M., H. Elsey, R.A. Shawon, J. Hicks, J. Ferdoush, R. Huque, F. Fieroze, S. Nasreen, H. Wallace and S.R. Mashreky. 2018. "Protocol to Develop Sustainable Day Care for Children Aged 1-4 Years in Disadvantaged Urban Communities in Dhaka, Bangladesh." *BMJ open*, 8(7): e024101. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-024101>.
- Davies, H.T.O., A.E. Powell, and S.M. Nutley. 2015. "Mobilising Knowledge to Improve UK Health Care: Learning from Other Countries and Other Sectors—A Multimethod Mapping Study." *Health Services and Delivery Research*, 3(27): 1–190. <https://doi.org/10.3310/hsdr03270>.
- Devercelli, A. and F. Beaton-Day. 2020. *Better Jobs and Brighter Futures: Investing in Childcare to Build Human Capital*. World Bank: Open Knowledge Repository. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35062>.
- Dex, S. and C. Smith. 2002. *The Nature and Pattern of Family-Friendly Employment Policies in Britain*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Dhlomo, T. and P. Mawere. 2020. "Curriculum Reform in Zimbabwe: An Analysis of Early Childhood Development Centers' State of Readiness to Embrace the New Curriculum." *Journal of African Studies and Development*, 12(3), 104–114. <https://doi.org/10.5897/JASD2019.0566>.
- Dumitriu, P. 2018. *Strengthening Policy Research Uptake in the Context of the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations Joint Inspection Unit. [https://www.unjiu.org/sites/www.unjiu.org/files/jiu\\_rep\\_2018\\_7\\_english\\_0.pdf](https://www.unjiu.org/sites/www.unjiu.org/files/jiu_rep_2018_7_english_0.pdf).
- Dzamesi, F.E. and J.V. Heerden. 2020. "A Professional Development Programme for Implementing Indigenous Play-Based Pedagogy in Kindergarten Schools in Ghana." *South African Journal of Education*, 40(3), 1–11. <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/199791>.
- Ejuu, G. and V. Locoro. August 28, 2022. *The Inclusive Home-Based Early Learning Project. Second Interim Report*.

- Ejuu, G., M. Mulate and K. Chibwana. September 1, 2022. *The Child-to-Child Project. First Interim Report*.
- Emig, C. 2000. *Research Brief: School Readiness: Helping Communities Get Children Ready for School and Schools Ready for Children*. Child Trends Inc. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444712.pdf>.
- Farley-Ripple, E., S. MacGregor and M. Mazal. 2023. *Knowledge Mobilization in the Production of Education Research: A Mixed Methods Study*. Centre for Research Use in Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED627980.pdf>.
- Fermín-González, M. and A. Echenique-Arginzones. 2022. “Early Childhood Education for Sustainability: An Assessment of the ERS-SDEC Scale (OMEP) in a Comparative Study of Chile-Venezuela.” *International Journal of Early Childhood* 54: 93–118. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00315-0>.
- Freebairn, L., L. Rychetnik, J.A. Atkinson, P. Kelly, G. McDonnell, N. Roberts, C. Whittall and S. Redman. 2017. “Knowledge Mobilisation for Policy Development: Implementing Systems Approaches through Participatory Dynamic Simulation Modelling.” *Health Research Policy and Systems* 15 (83). <https://doi.org/10.1186/s12961-017-0245-1>.
- Gerde, H.K., L. Apol, L.E. Skibbe and C.M. Bucyanna. 2020. “Creating High-Quality Early Childhood Education in Rwanda: Teacher Dispositions, Child-Centred Play, And Culturally Relevant Materials.” *Early Child Development and Care* 190 (15), 2437–2448. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1578760>.
- GGI Insights. 2023. Early Childhood Development: The Crucial Role of Quality Education. Blog. <https://www.graygroupintl.com/blog/early-childhood-development>.
- Grant, M. J. and A. Booth. 2009. “A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies.” *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>.
- Gray, M. and J. Tudball. 2002. *Family-Friendly Work Practices: Differences Within and Between Workplaces*. Australian Institute of Family Studies. [https://aifs.gov.au/sites/default/files/publication-documents/gray1\\_0.pdf](https://aifs.gov.au/sites/default/files/publication-documents/gray1_0.pdf).
- Grindheim, L.T., Y. Bakken, K.H. Hauge and M.P. Heggen. 2019. “Early Childhood Education for Sustainability Through Contradicting and Overlapping Dimensions.” *ECNU Review of Education*, 2(4), 374–395. <https://doi.org/10.1177/2096531119893479>.
- Gronier, G. 2022. “Psychometric Analyses in the Transcultural Adaptation of Psychological Scales.” *IntechOpen*. doi: [10.5772/intechopen.105841](https://doi.org/10.5772/intechopen.105841).

- Gustafsson-Wright, E., K. Smith and S. Gardiner. 2017. Public-Private Partnerships in Early Childhood Development: The Role of Publicly Funded Private Provision. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/11/global-20161129-public-private-partnerships.pdf>.
- Haroz, E.E., J.K. Bass, C. Lee, L.K. Murray, C. Robinson and P. Bolton. 2014. “Adaptation and Testing of Psychosocial Assessment Instruments for Cross-Cultural Use: An Example from the Thailand Burma Border.” *BMC Psychology* 2 (31). <https://doi.org/10.1186/s40359-014-0031-6>.
- International Labour Office. 2004. *The “Family-Friendly” Workplace*. Conditions of Work and Employment Programme, Information Sheet No. WF-3. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms\\_170721.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_170721.pdf).
- Jones, S. 2022. “Storying Gender Equality in Northwest Uganda: Educators Develop Contextually and Culturally Responsive Stories in Professional Development Courses.” *Teaching and Teacher Education* 111: 103600. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103600>.
- Kabue, M., A. Amina, D. Ssewanyana, V. Angwenyi, J. Marangu, E. Njoroge, E. Ombech, M. Mokaya, E. Obulemire, C. Mugo, T. Malti, G. Moran, M.-C. Martin, K. Proulx, K. Marfo, L. Zhang and S. Lye. 2022. “A Community Engagement Approach for an Integrated Early Childhood Development Intervention: A Case Study of an Urban Informal Settlement with Kenyans and Embedded Refugees.” *BMC Public Health*. 22. 711. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13185-x>.
- Kalinde, B., N. Sichula, C. Kaluba and R. Mambwe. 2022. *Scaling the School Readiness Initiative by Strengthening School and Community Capacities for the Adoption of Play Based Learning in Uganda and Zambia – SSRI Project Situational Analysis Report*. University of Zambia.
- Kalinde, B., N. Sichula, R. Mambwe and C. Kaluba. 2024. “Cross-Country Document Analysis of Play-Based Learning in Early Childhood Education in Zambia and Beyond.” *Journal of Law and Social Sciences*, 5(4), pp. 1-20. <https://doi.org/10.53974/unza.jlss.5.4.1162>.
- Kaplan, G., S. Mart and I.H. Diken. 2022. “Transition to School Process of Children with Disadvantages: A Literature Review.” *Journal of Childhood, Education & Society*, 3(1), 28–47. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202231106>.

- Laterite. 2019. *Policy Brief: Factors and Drivers of Dropout and Repetition in Rwandan Schools*. <https://www.laterite.com/wp-content/uploads/2020/06/Dropout-and-Repetition-Policy-Brief.pdf>.
- Lillard, A. S., M.D. Lerner, E.J. Hopkins, R.A. Dore, E.D. Smith and C.M. Palmquist. 2013. “The Impact of Pretend Play on Children’s Development: A Review of the Evidence.” *Psychological Bulletin* 139(1): 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>.
- Margetts, K. 2014. “Transition and Adjustment to School.” In Perry, B., Dockett, S., Petriwskyj, A. (eds) *Transitions to School – International Research, Policy and Practice. International Perspectives on Early Childhood Education and Development, Vol 9*. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_6).
- Mathwasa, J. and L. Sibanda. 2021. “Inclusion in Early Childhood Development Settings: A Reality or an Oasis.” *Education in Childhood – IntechOpen*. <https://www.intechopen.com/chapters/78141>.
- McBrien, J. L. and O. Brussini. 2022. *Gender Stereotypes in Education: Policies and Practices to Address Gender Stereotyping across OECD Education Systems*. OECD Education Working paper 271. [https://www.researchgate.net/publication/362633995\\_Gender\\_stereotypes\\_in\\_education\\_Policies\\_and\\_practices\\_to\\_address\\_gender\\_stereotyping\\_across\\_OECD\\_education\\_systems](https://www.researchgate.net/publication/362633995_Gender_stereotypes_in_education_Policies_and_practices_to_address_gender_stereotyping_across_OECD_education_systems).
- McCoy, D. C., J. Cuartas, J. Behrman, C. Cappa, J. Heymann, F. López Bóo, C. Lu, A. Raikes, L. Richter, A. Stein and G. Fink. 2021. “Global Estimates of the Implications of COVID-19-Related Preprimary School Closures for Children’s Instructional Access, Development, Learning, and Economic Wellbeing.” *Child Development*, 92(5): e883–e899. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.13658>.
- McLean, R. and J. Gargani. (2019). *Scaling Impact: Innovation for the Public Good*. Routledge & IDRC.
- McLinden, M., P. Lynch, A. Soni, F. Kholowa, E. Kamchedzera, J. Mbukwa and M. Mankhwazi. 2018. “Supporting Children with Disabilities in Low- and Middle-Income Countries: Promoting Inclusive Practice within Community-Based Childcare Centres in Malawi through a Bioecological Systems Perspective.” *International Journal of Early Childhood* 50, 159–174 2018. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0223-y>.

- Mezu, P. 2023. “WHY Consider the Education of Children in Sub-Saharan Africa?” *Impact the Child Newsletter*, Issue 4. <https://www.linkedin.com/pulse/why-consider-education-children-sub-saharan-africa-patricia-mezu>.
- Milteer, R. and K. R. Ginsburg. 2012. “The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty.” *Pediatrics* 129 (1): 1-10. doi: <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2953>.
- Mount-Cors, M., J. Gay and R. Diop. 2020. “Towards a Radical Transformation: Promoting Gender Equality When Children Start School.” *Current Issues in Comparative Education*, 22 (1), 23-38. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1274536.pdf>.
- Munoz-Chereau, B., L. Ang, I. Dockrell, L. Outhwaite and C. Heffernan. 2021. “Measuring Early Child Development Across Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review.” *Journal of Early Childhood Research* 19(4), 443-470. <https://doi.org/10.1177/1476718X211020031>.
- Musemakweli, A., M. Schreiner, I. Flink, A. Hodulk and M. Tusiime. (September 30, 2023). *Gender Responsive Education and Transformation: Early Childhood Education Through Play for Scale in Mozambique and Rwanda (GREAT-ECE). First semi-annual report*. Three Stones International Rwanda.
- Mwaipopo, C., T. Maundeni, G. Seetso and G. Jacques. 2021. “Challenges in the Provision of Early Childhood Care and Education Services in Rural Areas of Botswana.” *African Educational Research Journal* 9(3), 753-761. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1324076.pdf>.
- Nafungo, J. August 2023. *KIX Early Learning Grantees Convene at the Southern Africa Conference*. GPE KIX blog. <https://www.gpekix.org/blog/kix-early-learning-grantees-convene-southern-africa-conference>.
- Nakajima, N., A. Hasan, H. Jung, A. Kinnell, A. Maika and M. Pradhan. 2021. “Built to Last: Sustainability of Early Childhood Education Services in Rural Indonesia.” *The Journal of Development Studies* 57 (10), 1593-1612. <https://doi.org/10.1080/00220388.2021.1873283>.
- Nampijja, M., S. Onyango, K. Okelo, R. Muendo, M. Mutisya, S. Muyingo, F. Sipalla, E. Kimani-Murage, G.E. Owino, P. Falope, T. Ojo, S. Salama, A. Panyi, Y. Oluwatosin, N. Jatta, H.B. Traore, A. Jadama, H. Jawara, M. Abiero, P. Kitsao-Wekulo, C. Baldeh and L. Okengo. October 2022. *Strengthening the Capacity of Teachers for Play-Based Learning in Sub-Saharan Africa: A Scoping Review Report*. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/strengthening-capacity-play-based-learning-sub-saharan-africa-scoping-review>.

- National Population Commission (Nigeria) and RTI International. 2016. *2015 Nigeria Education Data Survey Education Profile*. Washington, DC: United States Agency for International Development. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/pa00kzpv.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00kzpv.pdf).
- Neuman, M. J. and S. Powers. 2022. "Political Prioritization of Early Childhood Education During the COVID-19 Pandemic: A Comparative Policy Analysis of Low- and Middle-Income Countries." *Early Childhood Research Quarterly* (60): 287-297. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200622000126?via%3Dihub>.
- Ng, J. 2014. The Impact of Children's Learning During a Curriculum Reform in Singapore. *International Research in Early Childhood Education*, 5 (1), 11- 26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150989.pdf>.
- Nyaundi, L. 2021. "Concern Over Shrinking Number of Nursery Teachers." *The Star*, October 21, 2021. <https://www.the-star.co.ke/news/2021-10-21-concern-over-shrinking-number-of-nursery-teachers/>.
- Okengo, L., P. Kitsao-Wekulo and C. Baldeh. October 2022. *Promoting Positive Early Learning Outcomes Through Strengthened Capacity in Learning Through Play: Evidence from Nigeria, The Gambia and Kenya. First Interim Report*. African Early Childhood Network.
- Okengo, L., P. Kitsao-Wekulo and C. Baldeh. February 28, 2023. *Promoting Positive Early Learning Outcomes Through Strengthened Capacity in Learning Through Play: Evidence from Nigeria, The Gambia and Kenya. Second Interim Report*. African Early Childhood Network.
- Olusanya, B. O., S. Gulati, B.D. Berman, M. Hadders-Algra, A.N. Williams, T. Smythe, N. Y. Boo and Global Research on Developmental Disabilities Collaborators (GRDDC). 2023. "Global Leadership Is Needed to Optimize Early Childhood Development for Children with Disabilities." *Nature Medicine*, 29(5), 1056-1060. <https://doi.org/10.1038/s41591-023-02291-x>.
- Omoding, M. A. 2021. "Early Childhood Development Support Systems, Community Participation and Sustainability of Community Centres in Central Region." Master's thesis. School of Psychology, Makerere University, Uganda. <http://makir.mak.ac.ug/handle/10570/8539>.

- Onyango, S., P. Otwate, L. Oloo, M. Nampijja, N. Langat, C. Waweru- Mwangi and P. Kitsao-Wekulo. 2023. *Strengthening the Capacity of Teachers on Play-Based Learning in Sub-Saharan Africa: Evidence from Kenya: Baseline Report*. African Population and Health Research Center. [https://aphrc.org/wp-content/uploads/2023/07/Baseline-Report-2023-Draft-G6\\_-revised.pdf](https://aphrc.org/wp-content/uploads/2023/07/Baseline-Report-2023-Draft-G6_-revised.pdf).
- Opiyo, R. A., G. Bjuu, B.J. Ouda, N. E. Mabele, D. Sorhe, M. Waswa, G. Khaseyi, V. Awuor, I. Lumiti and H. Luembo. 2022. "Caregivers' Knowledge, Attitude and Practices for Inclusive Home-Based Childcare and Education in Kenya." *IOSR Journal of Humanities and Social Science* 27 (1), 50-62. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.27-Issue1/Ser-7/H2701075062.pdf>.
- Oppong, S. 2015. "Psychology in the Service of Public Policy and Development Planning: The Case of Ghana." *Africanus*, 45 (1), 42 – 61. <https://doi.org/10.25159/0304-615X/254>.
- Oppong, S. 2017. "Contextualizing Psychological Testing in Ghana." *Psychologie a její kontexty (Psychology & Its Contexts)* 8 (1), 3 – 17. [https://psychkont.osu.cz/fulltext/2017/2017\\_1\\_1\\_Oppong-T.pdf](https://psychkont.osu.cz/fulltext/2017/2017_1_1_Oppong-T.pdf).
- Oppong, S. 2020. "Raising a New Generation in a Postcolonial Era Through Decolonised Early Childhood Development and Care Services." *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23 (2), 182-197. <https://doi.org/10.1177/1463949120970238>.
- Oppong, S. 2023. "Promoting Global ECD Top-Down and Bottom-Up." *Ethos*, 51 (3), 321-325. <https://doi.org/10.1111/etho.12393>.
- Oppong, S., R. Appiah, G. Hapunda and J.G. Kheswa. 2023. "Editorial: Contextualising Psychological Assessment in Africa: COVID-19 and Beyond." *Frontiers in Psychology* 14: 1150387. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1150387>.
- Oppong, S., K.O. Asante and A. Anum. 2022. "Psychological Assessment in West Africa." In *International Histories of Psychological Assessment*, ed. S. Laher. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108755078.005>.
- Oppong, S. and S. Strader. 2022. *Interventions that Matter Start with Local Cultures: Issues and Strategies in Early Childhood Care and Education Interventions in Africa*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12651.82722/1>.
- Pérez-Escamilla, R., V. Cavallera, M. Tomlinson and T. Dua. 2017. "Scaling Up Integrated Early Childhood Development Programs: Lessons from Four Countries." *Child: Care, Health and Development*, 44(1): 50-61. <https://doi.org/10.1111/cch.12480>.

- Pettigrew, T. F. 1998. "Intergroup Contact Theory." *Annual Review of Psychology* 49, 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>.
- Plan International. February 2022. *Adapting, Testing and Scaling the Proven Summer Pre-Primary (SPP) Model in Cambodia, Lao PDR and Tanzania. First Interim Report*.
- Plessis, C. 2021. "Early Childhood Development Teachers to Move to Basic Education Department from April Next Year." *Mail and Guardian*, July 1, 2021. <https://mg.co.za/education/2021-07-01-early-childhood-development-teachers-to-move-to-basic-education-department-from-april-next-year/>.
- Ponce Gea, A.I. and F.J. Serrano Pastor. 2022. "The Cultural Element in the Adaptation of a Test: Proposals and Reflections on Internal and External Influences." *Education Sciences* 12(5): 291. <https://doi.org/10.3390/educsci12050291>.
- Psaki, S., N. Haberland, B. Mensch, L. Woyczynski and E. Chuang. 2022. "Policies and Interventions to Remove Gender-Related Barriers to Girls' School Participation and Learning in Low-And Middle-Income Countries: A Systematic Review of the Evidence." *Campbell Systematic Reviews* 12: e1207. <https://doi.org/10.1002/cl2.1207>.
- Puccioni, J., E.R. Baker and J.M. Froiland. 2019. "Academic Socialization and the Transition to Kindergarten: Parental Beliefs About School Readiness and Involvement." *Infant and Child Development*, 28 (6): e2154. <https://doi.org/10.1002/icd.2154>.
- Raikes, A., N. Rao, H. Yoshikawa, C. Cohrssen, J. Behrman, C. Cappa, A. Devercelli, F. Lopez Boo, D. McCoy and L. Richter. "Global Tracking of Access and Quality in Early Childhood Care and Education." *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00116-5>.
- Rakhmawati, N.I.S., M.D. Widayanti, A.N. Ramadan and R. Hasibuan. 2022. "Using Books in Early Childhood to Prevent the Assumption of Traditional Gender Roles." *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21 (4), 220–239. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.4.13>.
- Ramirez, R. and Kenyon, K. F. 2019. *Promoting Family-Friendly Workplace Policies and Practices*. First 5la and Los Angeles Area Chamber of Commerce. [https://firstfivelake.org/ws/media-library/0015a11ad1374d4d95097c59cd4fa74f/work-life-harmony-report-2019\\_606.pdf](https://firstfivelake.org/ws/media-library/0015a11ad1374d4d95097c59cd4fa74f/work-life-harmony-report-2019_606.pdf).
- Rapley, T. 2007. *Doing Conversation, Discourse, and Document Analysis*. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208901>.

- Rasheed, M.A., I. Kvestad, F. Shaheen, U. Memon and T.A. Strand. 2023. “The Predictive Validity of Bayley Scales of Infant and Toddler Development-III At 2 Years for Later General Abilities: Findings from a Rural, Disadvantaged Cohort in Pakistan.” *PLOS Glob Public Health* 3(1): e0001485. <https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0001485>.
- Ravindran, T.K.S., A.R. Ippolito, G. Atiim and M. Remme. 2021. “Institutional Gender Mainstreaming in Health in UN Agencies: Promising Strategies and Ongoing Challenges.” *Global Public Health*, 17(8), 1551–1563. <https://doi.org/10.1080/17441692.2021.1941183>.
- Results for Development Institute. 2016. *Financing Early Childhood Development: An Analysis of International and Domestic Sources in Low- and Middle-Income Countries, Volume 1*. Background paper prepared for the International Commission on Financing Global Education Opportunity. <https://report.educationcommission.org/wp-content/uploads/2016/11/Financing-ECD-Volume-1.pdf>.
- Richter, L.M., B. Daelmans, J. Lombardi, J. Heymann, F. I. Boo, J. R. Behrman, C. Lu, E.J.E. Lucas, R. Perez-Escamilla, T. Dua, Z.A. Bhutta, K. Stenberg, P. Gertler and L.G. Darmstadt. 2016. “Investing in the Foundation of Sustainable Development: Pathways to Scale Up for Early Childhood Development.” *The Lancet Series, Advancing Early Childhood Development: From Science to Scale*, 389(10064), 103–118. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31698-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31698-1).
- Rudolph, N. 2017. “Hierarchies of Knowledge, Incommensurabilities and Silences in South African ECD Policy: Whose Knowledge Counts?” *Journal of Pedagogy* 8(1): 77–98. <https://doi.org/10.1515/jped-2017-0004>.
- Scheidecker, G. 2023. “Parents, Caregivers, and Peers: Patterns of Complementarity in the Social World of Children in Rural Madagascar.” *Current Anthropology*, 64 (3). <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/725037>.
- Scheidecker, G., N. Chaudhary, S. Oppong, B. Röttger-Rössler and H. Keller. 2022. “Different is not Deficient: Respecting Diversity in Early Childhood Development.” *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 6 (12): E24 – E25. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(22\)00277-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00277-2).
- Scheidecker, G., S. Oppong, N. Chaudhary and H. Keller. 2021. “How Overstated Scientific Claims Undermine Ethical Principles in Parenting Interventions.” *BMJ Global Health*, 6 (9). <http://dx.doi.org/10.1136/bmjgh-2021-007323>.

- Scheidecker, G., B. Tekola, M. Rasheed, S. Oppong, F. Mezzenzana, H. Keller and N. Chaudhary. 2024. “Ending Epistemic Exclusion: Toward a Truly Global Science and Practice of Early Childhood Development.” *The Lancet. Child & Adolescent Health* 8(1): P3–5. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(23\)00292-4](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(23)00292-4).
- Shallwani, S., A. Abubakar and M. Kachama. 2018. “The Quality of Learning and Care at Community-Based Early Childhood Development Centers in Malawi.” *Global Education Review*, 5 (2). 28 – 46. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/402>.
- Sonter, L. J. and S. Kemp. 2021. “Connecting the UNESCO Sustainable Development Goals with Australian Early Childhood Education Policy to Transform Practice.” *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 9(1), 11 – 25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1324255.pdf>.
- Spier, E., P. Oburu and H. Yoshikawa. 2018. *Quality And Equitable Access Grounded in Local Knowledge: Bringing Pre-Primary Education to Scale*. UNICEF. [https://www.unicef.org/esa/media/631/file/EducationThinkPieces\\_2\\_Pre-Primary.pdf](https://www.unicef.org/esa/media/631/file/EducationThinkPieces_2_Pre-Primary.pdf).
- Statistics Botswana. 2018. *Statistical Year Book 2016*. <https://www.statsbots.org.bw/sites/default/files/publications/Statistical%20Year%20Book%202016.pdf>.
- Statistics Botswana. 2021. *Primary School Stats Brief 2017*. <https://www.statsbots.org.bw/sites/default/files/publications/Primary%20School%20Stats%20Brief%20%202017.pdf>.
- Tafirenyika, J., S. Mhizha and G. Ejuu. 2023. “Building Inclusive Early Learning Environments for Children with a Disability in Low-Resource Settings: Insights into Challenges and Opportunities from Rural Zimbabwe.” *Frontiers in Education* 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1029076>.
- Tricco, A.C., E. Lillie, W. Zarin, K. K. O’Brien, H. Colquhoun, D. Levac, D. Moher, M. Peters, T. Horsley, L. Weeks, S. Hempel, E. A. Akl, C. Chang, J. McGowan, L. Stewart, L. Hartling, A. Aldcroft, M.G. Wilson, C. Garritty, S. Lewin ... S.E. Straus. 2018. “PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation.” *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>.
- Tricco, A.C., E. Lillie, W. Zarin, K. O’Brien, H. Colquhoun, M. Kastner, D. Levac, C. Ng, J.P. Sharpe, K. Wilson, M. Kenny, R. Warren, C. Wilson, H.T. Stelfox and S.E. Straus. 2016. “A Scoping Review on the Conduct and Reporting of Scoping Reviews.” *BMC Medical Research Methodology* 16(15). <https://doi.org/10.1186/s12874-016-0116-4>.
- UNESCO. 2011. *Summary of Progress Towards Education for All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191664>.

- UNESCO. 2016. *Unpacking Sustainable Development Goal 4: Education 2023*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300>.
- UNESCO. 2021. *Global Partnership Strategy for Early Childhood 2021–2030*. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO\\_Global%20Partnership%20Strategy%20for%20Early%20Childhood\\_2021-2030\\_Dec2021\\_EN.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Global%20Partnership%20Strategy%20for%20Early%20Childhood_2021-2030_Dec2021_EN.pdf).
- UNESCO. 2022. *Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transformation Early Childhood Care and Education*. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO\\_Tashkent%20Declaration\\_ECCE\\_Nov2022\\_EN\\_0.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Tashkent%20Declaration_ECCE_Nov2022_EN_0.pdf).
- UNESCO. n.d. “Gross Enrolment Ratio.” <https://uis.unesco.org/en/glossary>. Accessed September 4, 2024.
- UNICEF. 2005. *Planning Policies for Early Childhood Development: Guidelines for Action*. UNICEF West and Central Africa Regional Office (Senegal). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139545>.
- UNICEF. 2014. *Early Childhood Development: A Statistical Snapshot*. [https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2015/12/ECD\\_Brochure\\_2014\\_197.pdf](https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2015/12/ECD_Brochure_2014_197.pdf).
- UNICEF. 2020. *Responding to COVID–19: UNICEF Annual Report 2020*. <https://www.unicef.org/reports/unicef-annual-report-2020>.
- UNICEF. 2021. *Zimbabwe Education Fact Sheets: 2021*. MICS–EAGLE/GPE KIX. <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/12/Zimbabwe-MICS-EAGLE-Education-fact-sheets-2021.pdf>.
- UNICEF. 2022a. *ECE Accelerator Toolkit: Advancing Pre–Primary Education in Sierra Leone*. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/ece-accelerator-toolkit-advancing-pre-primary-education-sierra-leone>.
- UNICEF. 2022b, June 30. *Integrating Early Childhood in Sectoral Planning. Second Progress Report*.
- UNICEF. July 2023. *Education Case Study, South Sudan: Positioning Early Childhood Education in Education Sector Plans Within the Context of a Humanitarian Crisis*. <https://www.unicef.org/southsudan/media/11021/file/UNICEF%20Education%20case%20study%202023.pdf>.

- UNICEF and UNESCO. 2020. *Republic of Sierra Leone: Education Sector Analysis – Assessing the Enabling Environment for Gender Equality*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375434/PDF/375434eng.pdf.multi>.
- University of The Gambia. 2022. *Baseline Study on Play-Based Curriculum Introduction in The Gambia*. University of The Gambia.
- University of Zambia Consortium. 2022. *Field Based Understanding of the School Readiness Initiative Implemented by the Zambia Open Community Schools*.
- Vyas, L., F. Cheung, H.Y. Ngo and K.L. Chou. 2022. “Family-Friendly Policies: Extrapolating a Pathway Towards Better Work Attitudes and Work Behaviors in Hong Kong.” *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12575. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912575>.
- Weldemariam, K., A. Chan, I. Engdahl, I.P. Samuelsson, T.C. Katiba, T. Habte and R. Muchanga. 2022. “Care and Social Sustainability in Early Childhood Education: Transnational Perspectives.” *Sustainability*, 14(9), 4952. <http://dx.doi.org/10.3390/su14094952>.
- Wills, G. and J.K. Mistry. 2021. “Supply-Side and Demand-Side Approaches to Financing Early Childhood Care and Education in South Africa.” 2021. *Ilifa Labantwana & Resep ECD Working Paper Series*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4331502>.
- World Bank. 2022. *World Bank Country and Lending Groups*. <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519>.
- Worton, S. K., C. Loomis, S.M. Pancer, G. Nelson and R. DeV. Peters. 2017. “Evidence to Impact: A Community Knowledge Mobilisation Evaluation Framework.” *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement* 10: 121–142. <http://dx.doi.org/10.5130/ijcre.v10i1.5202>.
- Xia, X., R. K. Hackett and L. Webster. 2019. “Chinese Parental Involvement and Children’s School Readiness: The Moderating Role of Parenting Style.” *Early Education and Development*, 31(2), 250–268. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1643439>.
- Yıldız, T.G., N. Öztürk, T.İ. İyi, N. Aşkar, Ç.B. Bal, S. Karabekmez and Ş. Höl. 2021. “Education for Sustainability in Early Childhood Education: A Systematic Review.” *Environmental Education Research* 27 (6): 796–820. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896680>.
- Zaki, H. M. (2013). “The Effects of Culturally Relevant Early Childhood Development (ECD) on Gender Relations and Women Empowerment.” Master’s thesis. The American University in Cairo. <https://fount.aucegypt.edu/etds/1419>.



**Contacto:**  
[kix@idrc.ca](mailto:kix@idrc.ca)

**Para más información:**  
[www.gpekix.org/es](http://www.gpekix.org/es)

