

# ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Documento de trabajo del estudio exploratorio de KIX de la GPE



Canada



# ÍNDICE

Agradecimientos .....	1
Acrónimos .....	2
<b>1 Introducción .....</b>	<b>4</b>
<b>2 Antecedentes .....</b>	<b>5</b>
2.1 La AEPI como política global .....	6
2.2 Modelos de AEPI .....	7
2.3 La AEPI y el aprendizaje fundamental .....	8
2.4 Impactos del COVID-19 .....	9
2.5 Cuestiones transversales para la AEPI: GESI y EIE .....	10
2.6 Nota sobre la metodología .....	14
<b>3 Cuidados y educación de la primera infancia: resultados de nuestra investigación</b>	<b>15</b>
<b>4 Subtema 1: Acceso al aprendizaje y a los servicios .....</b>	<b>17</b>
4.1 Definición de acceso.....	17
4.2 El acceso según nuestros datos.....	21
4.3 Especificidades regionales .....	21
África 19.....	21
África 21.....	23
Europa del Este, Medio Oriente y Norte de África, Asia y el Pacífico (EMAP) .....	25
América Latina y el Caribe (LAC).....	29
<b>5 Subtema 2: AEPI de calidad para la preparación para la escuela .....</b>	<b>31</b>
5.1 Definición de ‘calidad’ en la AEPI.....	31
5.2 La calidad según nuestros datos.....	34
5.3 Especificidades regionales sobre la calidad de la AEPI.....	35
África 19.....	35
África 21.....	37
Europa del Este, Medio Oriente y Norte de África, Asia y el Pacífico (EMAP) .....	38
América Latina y el Caribe (LAC).....	41
<b>6 AEPI: áreas de investigación potenciales .....</b>	<b>43</b>

6.1 Áreas sugeridas: Investigación para el acceso a la AEPI .....	43
6.2 Áreas sugeridas: Investigación para la calidad en la AEPI.....	46
6.3 Áreas sugeridas: Investigación para la inclusión en la AEPI.....	47
Referencias.....	49
<b>Anexo I .....</b>	<b>61</b>

## AGRADECIMIENTOS

Este documento de trabajo ha sido desarrollado en base a los hallazgos iniciales del estudio exploratorio que fue encargado por el Intercambio en Conocimiento e Innovación de la Alianza Global para la Educación y liderado por Education Development Trust. Fue redactado por Sophia D'Angelo, Leanne Cameron, Justin Sheria Nfundiko, Aissata Assane Igodoe y Ainur Meirbekova. La recopilación de datos para el estudio exploratorio y la elaboración del documento de trabajo contaron con el apoyo de Lorna Power, Sarah Holst y Abdulmalik Alkhunini. El estudio exploratorio también contó con el apoyo de los socios de aprendizaje regionales de GPE KIX, y no hubiera sido posible sin los participantes del estudio que completaron la encuesta y participaron en discusiones de grupos focales, entrevistas individuales y actividades de validación. Finalmente, agradecemos el apoyo de los equipos del IDRC y la GPE, incluyendo Serhiy Kovalchuk y Joy Nafungo, quienes proporcionaron comentarios valiosos para mejorar el estudio.

### **Cita sugerida:**

D'Angelo, S., Cameron, L., Assane Igodoe, A., & Sheria Nfundiko, J. (2023). *Atención y educación de la primera infancia: Un documento de trabajo del estudio exploratorio de GPE KIX*. Intercambio en Conocimiento e Innovación de la Alianza Global para la Educación: Washington DC, EE.UU. y Ottawa, Canadá.

## ACRÓNIMOS

ACE	Experiencia infantil adversa
CDGC	Centro de Orientación y Desarrollo Infantil
CWD	Niños con discapacidades
EMAP	Región de Europa del Este, Medio Oriente y Norte de África, Asia y el Pacífico
AEPI	Atención y educación de primera infancia
EECCA	Subregión de Europa del Este, Cáucaso y Asia Central dentro de EMAP
EiE	Educación en emergencias
EMIS	Sistemas de información para la gestión de la educación
FCV	Fragilidad, conflicto y violencia
FGD	Discusión de grupo focal
FLN	Alfabetización y aritmética fundamentales
GPE	Alianza Global para la Educación
IDRC	Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo
KIX	Intercambio de Conocimiento e Innovación
LAC	Región de América Latina y el Caribe
PIBM	País de ingresos bajos y medios
Medio Oriente y África del Norte	Medio Oriente y África del Norte
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible

- SEAP Subregión del Sudeste Asiático y el Pacífico dentro de EMAP
- WASH Agua, saneamiento e higiene
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

# 1 INTRODUCCIÓN

Este documento forma parte de una serie de documentos de trabajo de estudios exploratorios encargados por el [Intercambio en Conocimiento e Innovación \(KIX\) de la Alianza Global para la Educación \(GPE\)](#), un esfuerzo conjunto con el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá, para informar sus actividades de investigación aplicada e intercambio de conocimientos. KIX trabaja a través de cuatro centros, que comprenden 85 países a nivel mundial: [África 19](#), [África 21](#), [Europa del Este, Medio Oriente y Norte de África, Asia y el Pacífico \(EMAP\)](#) y [América Latina y el Caribe \(LAC\)](#).

El documento resume las prioridades clave que surgieron a través de consultas con actores relevantes de la educación en los países socios de la GPE y la revisión de documentos y literatura de países seleccionados con respecto a la atención y la educación de la primera infancia (AEPI; ver la definición en el Recuadro 1). El documento se enfoca en dos temas principales relacionados con la AEPI: **acceso** y **calidad**. Dentro del primer tema de acceso, el documento se centra en temas relacionados con la inscripción en AEPI, especialmente en áreas rurales o remotas o áreas con altos índices de pobreza, y AEPI para niños desfavorecidos, incluyendo estudiantes con discapacidades. También incluye una discusión sobre los programas orientados a los padres y el compromiso y participación de los padres y las familias en AEPI. El segundo tema, que aborda temas relacionados con la calidad de los servicios de AEPI, incluye, por ejemplo, el currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente pedagogías basadas en el juego, apoyo y desarrollo de capacidades para docentes, cuidadores y líderes escolares de AEPI, y el desarrollo de habilidades fundamentales en alfabetización, aritmética y aprendizaje socioemocional, así como estrategias de evaluación para estudiantes de primeros grados. El subtema de calidad también considera cuestiones más amplias de desarrollo y bienestar de los estudiantes, incluyendo el acceso a la salud y la nutrición o entornos domésticos estimulantes. El documento revisa el proceso utilizado para recopilar datos para resaltar las prioridades temáticas y presenta los hallazgos de la investigación realizada. Para cada subtema, el documento presenta las especificidades de las cuatro regiones de KIX. El documento concluye con sugerencias para la investigación.

## **Recuadro 1. Definición de la atención y educación de la primera infancia**

Las definiciones y los rangos de edad para la atención y la educación de la primera infancia (AEPI) varían, y los niños desde el nacimiento hasta los 8 años a menudo se consideran dentro de la esfera de la primera infancia. Para los fines de este documento, utilizamos la definición de AEPI del documento de debate de KIX de la GPE [Strengthening Early Childhood Care and Education \(Fortalecimiento de la atención y la educación en la primera infancia\)](#) (Aboud & Proulx, 2019), que se refiere al "cuidado grupal organizado fuera de la familia para niños de 3 a 6 años" para desarrollar algunas habilidades necesarias para la preparación académica" (p. 6). Por lo tanto, nos centramos en los años inmediatamente anteriores a la inscripción en la escuela primaria y, si bien la edad de ingreso a la escuela varía según los países, la mayoría de los niños comienzan la

escuela primaria a los 6 años.<sup>1</sup> De hecho, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 aborda la importancia de una AEPI de calidad a través de la Meta 4.2, que exige que todos los niños tengan acceso a un mínimo de un año de desarrollo infantil temprano, atención y educación preescolar de calidad y gratuitos para que estén preparados para la educación primaria.<sup>2</sup>

## 2 ANTECEDENTES

Uno de los períodos de desarrollo más críticos para un niño ocurre en los primeros cinco años de vida. Más del 90% del desarrollo del cerebro toma lugar durante este tiempo y los niños aprenden a pensar, comunicarse e interactuar con los demás a un ritmo rápido, construyendo entre 1000 y 1 millón nuevas neuronas por segundo (Center on the Developing Child, 2010). Por lo tanto, la AEPI es un enfoque crítico que puede proporcionar a los niños las habilidades cognitivas, motoras y socioemocionales necesarias para sentar las bases para el aprendizaje y el éxito a lo largo de toda la vida. Los niños que reciben AEPI de calidad están mejor preparados para la educación primaria, exhiben mejores capacidades cognitivas y demuestran mejores habilidades sociales y emocionales. Estas experiencias tempranas desempeñan un papel fundamental a la hora de determinar la trayectoria de un niño a lo largo de la escuela y más allá, lo que hace que el acceso a una AEPI de calidad sea un predictor de la preparación escolar y el logro educativo.

Un conjunto claro de evidencia demuestra que las intervenciones tempranas dirigidas a la salud, el bienestar y el desarrollo socioemocional o cognitivo de los niños son inversiones políticas inteligentes. Aumentar el acceso y la calidad de los programas de AEPI tiene beneficios de gran alcance, ya que generan importantes resultados al reducir las tasas de deserción, prevenir la repetición de grados y aumentar la eficiencia general del sistema educativo (UNICEF, 2019a). Los datos de 48 países demuestran que, independientemente de la situación de ingresos de los países o de los niveles generales de apoyo al aprendizaje en el hogar, las tasas nacionales de asistencia más altas a los programas de AEPI están relacionadas con un porcentaje significativamente mayor de niños que están en el camino correcto en su desarrollo tanto en habilidades emergentes de alfabetización y aritmética como en su desarrollo integral. Invertir en AEPI también tiene beneficios a largo plazo para el desarrollo económico de un país. Un estudio longitudinal, que abarcó 20 años, encontró que los niños de hogares pobres que recibieron estimulación de alta calidad a una edad temprana no sólo tenían más probabilidades de asistir y completar la educación superior, sino que también terminaron ganando un promedio de 25% más como adultos que aquellos que no recibieron estas intervenciones (Banco Mundial, 2022). De hecho, el informe "Enfoques rentables para mejorar el aprendizaje global de 2023" indica que brindar educación preescolar de calidad

---

<sup>1</sup> Vea la presentación del Banco Mundial de los datos de la UNESCO-UIS sobre la edad de inicio de la escuela primaria [aquí](#).

<sup>2</sup> Ver <https://sdgdata.gov.uk/4/>



(para niños de 3 a 5 años) y programas de estimulación de la primera infancia dirigidos por los padres (para edades de 0 a 36 meses) son buenas inversiones por su evidencia de impacto y rentabilidad (GEEAP, 2023).

Varios proyectos KIX de la GPE ya han estado examinando innovaciones en aprendizaje temprano, especialmente en África Oriental, Occidental y Meridional. Con el apoyo de la Fundación LEGO (Nafungo et al., 2022), las pedagogías y el aprendizaje basados en el juego han sido un foco de investigación de KIX de la GPE en Etiopía, Gambia, Ghana, Kenia, Nigeria, Malawi, Mozambique, Ruanda, Sierra Leona, Uganda y Zambia. Varios de estos estudios también han generado evidencia sobre puntos clave de presión en la investigación de AEPI, incluyendo la ampliación de la escala de los modelos de AEPI, la alineación del currículo y la evaluación de preescolar y primaria, o el diseño de enfoques de AEPI inclusivos o transformadores de género (GPE KIX, 2022).

## **2.1 La AEPI como política global**

La AEPI es ampliamente reconocida como un componente crítico de las agendas globales de educación y desarrollo y se refleja en varias iniciativas y directrices globales. Siendo uno de los estándares internacionales pioneros, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño fue fundamental para establecer un marco global para la protección y promoción del bienestar, la dignidad y los derechos de todos los niños (Wells, 2021). La Convención sitúa a los intereses de los niños en primer plano de todas las acciones (Artículo 3) y enfatiza el derecho de todo niño a la educación (Artículo 28), además de expresar los objetivos de la educación (Artículo 29), que abarcan el desarrollo integral del niño desde una edad temprana. El enfoque global sobre la AEPI se solidificó posteriormente con su incorporación en el ODS 4, que establece explícitamente que se debe garantizar que todos los niños, independientemente de su origen socioeconómico, tengan acceso a un desarrollo infantil temprano, cuidados y educación preescolar de calidad. Similarmente, muchas organizaciones internacionales reconocen la importancia de la AEPI y la priorizan en sus directivas. El Marco de Acción Educación 2030 de la UNESCO enfatiza la AEPI como base para el aprendizaje permanente, abogando por un acceso equitativo y programas de calidad (UNESCO, 2016). El Banco Mundial reconoce el papel de la AEPI en la reducción de la pobreza extrema y las disparidades en los resultados del aprendizaje, y apoya la nutrición infantil, la estimulación y educación temprana a través de su marco de Desarrollo de la Primera Infancia.<sup>3</sup> Otra iniciativa global a gran escala, el Marco de Cuidados Nutritivos de la OMS y UNICEF, destaca los vínculos entre la salud y la educación. Lanzado en el 2018, aborda de manera integral cuestiones de ECD en numerosos países, centrándose en cinco componentes interrelacionados: buena salud, nutrición adecuada, seguridad, atención receptiva y oportunidades de aprendizaje (WHO et al., 2018).

---

<sup>3</sup> Ver <https://www.worldbank.org/en/topic/earlychildhooddevelopment#3>

Este creciente conjunto de políticas y marcos amplifica el llamado global a favor de la AEPI e impulsa a las naciones a colocarla a la vanguardia de las agendas educativas nacionales e internacionales. Sin embargo, se necesita más investigación para comprender cómo los gobiernos amplían con éxito el suministro de AEPI, incluso mediante la generación de financiación adicional y la regulación de los diversos modelos de suministro de AEPI.

## **2.2 Modelos de AEPI**

Los modelos de AEPI abarcan diversos enfoques y modalidades, incluyendo programas dirigidos a padres o estudiantes en entornos formales o no formales o en entornos presenciales y virtuales (Play to Learn & Sesame Workshop, 2023; UNICEF, 2017b). Cada modelo tiene sus beneficios y desafíos únicos. El suministro incluye opciones gubernamentales y no gubernamentales: las escuelas públicas suelen brindar acceso a planes de estudio más estructurados y estandarizados, pero pueden enfrentar limitaciones de recursos y aulas superpobladas, lo que puede afectar la calidad de la educación (Bendini & Devercelli, 2022). Las escuelas comunitarias, por otra parte, suelen estar más localizadas y pueden responder mejor a las necesidades de la comunidad; sin embargo, a menudo enfrentan desafíos relacionados con la financiación o el acceso limitado a los recursos, así como con las bajas calificaciones de los docentes, que pueden ser voluntarios de la comunidad o docentes bajo contrato, en lugar de profesionales certificados (Bendini & Devercelli, 2022). Equilibrar las ventajas de cada modelo y al mismo tiempo abordar los desafíos de cada uno es crucial para crear sistemas de AEPI inclusivos y eficaces.

La prestación de AEPI privada se puede implementar a través de guarderías o centros privados y entidades preescolares privadas, administradas por una variedad de proveedores comerciales diferentes. El rango de edad de los niños en las guarderías suele abarcar desde la infancia hasta los 2 a 4 años, según el país, en contraste con la opción preescolar, que generalmente incluye las edades de 3 a 5 o 6 años como años previos al inicio de la educación básica del niño. La provisión de guarderías a menudo se centra en brindar un entorno seguro y acogedor para los niños pequeños y ofrece supervisión esencial, necesidades de atención básicas y una atmósfera de apoyo para la socialización temprana (Bendini & Devercelli, 2022). Las guarderías privadas son una opción común para los padres que buscan soluciones de cuidado infantil mientras trabajan o se ocupan con otras responsabilidades.

Comparativamente, los centros preescolares enfatizan programas educativos más estructurados y son una opción apropiada para los padres que priorizan la preparación académica temprana. Por último, las oportunidades de prestación de servicios en el hogar o en la familia son una fuente importante para la prestación de AEPI en los contextos nacionales en todo KIX de la GPE (Slot, 2018). Estudios provenientes del Norte Global indican que las razones más importantes para favorecer las guarderías familiares incluyen la confianza, la flexibilidad que ofrece a los padres, la asequibilidad y la creencia de que los niños reciben una atención más individualizada (Porter et al., 2010).

### 2.3 La AEPI y el aprendizaje fundamental

La AEPI juega un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades fundamentales de los niños jóvenes lo cual sirve como base para su futuro éxito académico. El Instituto de Estadística de la UNESCO define las habilidades fundamentales como aquellas que “hacen posible el aprendizaje”.<sup>4</sup> Abarcan una variedad de competencias, incluyendo la alfabetización básica, la aritmética fundamental y el aprendizaje socioemocional (UNICEF, 2023d). La alfabetización fundamental implica el desarrollo de habilidades tempranas de lectura y lenguaje, tales como decodificación, conciencia fonética y fonémica, vocabulario, fluidez y comprensión lectora, todo lo cual permite a los jóvenes estudiantes diferenciar el significado de diferentes tipos de textos y medios. La aritmética fundamental se centra en conceptos matemáticos básicos, ayudando a los niños a desarrollar fluidez numérica, razonamiento lógico o habilidades para resolver problemas. El aprendizaje socioemocional enfatiza el desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales cruciales, tales como la autorregulación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, que son vitales para establecer relaciones saludables y bienestar emocional. Estas habilidades fundamentales son los pilares sobre los que se asienta el desarrollo cognitivo y emocional de un niño durante sus años de formación, lo que hace que la AEPI sea una oportunidad fundamental para el éxito académico. En Nepal, por ejemplo, los niños que asisten a programas de AEPI tienen 17 veces más probabilidades de alcanzar habilidades básicas de alfabetización y aritmética, incluso después de controlar numerosas variables socioeconómicas (UNICEF, 2019a).

La importancia de fomentar las habilidades fundamentales en la primera infancia se extiende mucho más allá de los primeros años de aprendizaje. Las habilidades fundamentales, como su nombre lo implica, actúan como trampolín para la trayectoria de un niño a través del sistema educativo y tienen un profundo impacto en su éxito educativo general. La alfabetización y la aritmética básica proporcionan las herramientas necesarias para que los niños puedan abordar temas más complejos en años posteriores, lo que les permite comprender y comunicarse eficazmente en diversas disciplinas. Además, el aprendizaje socioemocional equipa a los estudiantes con la inteligencia emocional y la autoconciencia necesarias para la resolución efectiva de problemas y conflictos y mejora su capacidad para desarrollar habilidades de pensamiento avanzado. A medida que los estudiantes avanzan en su recorrido educativo, una base sólida en estas habilidades no solo ayuda en el rendimiento académico sino que también contribuye a su capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, colaborar con sus compañeros y convertirse en aprendices de por vida. La evidencia longitudinal del Caribe sugiere que un mayor acceso a ambientes domésticos estimulantes en los primeros años puede conducir a mejoras a largo plazo en cognición, rendimiento académico, empleo, salud mental e ingresos en la edad adulta (J-PAL Policy Insight, 2020). La AEPI que prioriza el desarrollo de habilidades

---

<sup>4</sup> Ver <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/foundational-skills-early-grades>

fundamentales sienta las bases para el crecimiento integral y el éxito en todos los aspectos de la vida de un niño: profesional, social y cívico.

Reconociendo la importancia primordial de las habilidades fundamentales, las partes interesadas en la educación se han comprometido recientemente a invertir en el aprendizaje fundamental tanto de los estudiantes de educación temprana como de aquellos niños o adolescentes que necesitan apoyo de recuperación. En la Cumbre sobre la Transformación de la Educación de 2022, 50 países y organizaciones, incluyendo la GPE, el Banco Mundial y UNICEF, respaldaron el Compromiso para la Acción sobre el aprendizaje básico (GPE, 2023) en reconocimiento de que el aprendizaje fundamental proporciona los componentes básicos esenciales para todos los demás aprendizajes, conocimientos y habilidades de alto nivel. La Coalición Mundial para el Aprendizaje Fundamental (2023) está trabajando con los países socios de la GPE para generar datos comparables sobre habilidades fundamentales. Se han adaptado y utilizado en todos los países una variedad de herramientas de evaluación para medir las habilidades fundamentales en los primeros años de la escuela primaria (por ejemplo, la Evaluación de lectura para los primeros grados [EGRA], la Evaluación de matemáticas para los primeros grados [EGMA] y la Evaluación internacional del aprendizaje social y emocional [ISELA] ), y también se están desarrollando y validando nuevas herramientas en los países socios de la GPE (por ejemplo, para medir las habilidades para la vida y la educación para la ciudadanía de estudiantes de hasta 6 años de edad en África Oriental; véase Shariff et al., 2023). Estas innumerables herramientas ayudan a medir y monitorear la amplitud de habilidades que abarcan el aprendizaje fundamental. También ayudan a fomentar un enfoque holístico del desarrollo de la primera infancia (O'Malley, 2023). Sin embargo, se necesita más investigación para desarrollar, poner a prueba y validar herramientas de evaluación que midan la AEPI en los países de ingresos bajos y medianos (Chen & Wolf, 2021; Munoz-Chereau et al., 2021). En efecto, muchos países todavía no cuentan con datos de evaluación integrales sobre el aprendizaje fundamental: por ejemplo, una encuesta reciente de 94 países encontró que más de la mitad (58%) no contaban con ninguna evaluación para medir el aprendizaje socioemocional (UNICEF, 2023d). Además, en los países donde sí existen datos, los resultados de las evaluaciones apuntan a niveles generales bajos de aprendizaje fundamental en todos los países de ingresos bajos y medianos. Datos recientes sugieren que la proporción de niños de 36 a 59 meses cuyo desarrollo está bien encaminado en al menos tres de los siguientes dominios: alfabetización y aritmética, desarrollo físico, desarrollo socioemocional y aprendizaje (Indicador 4.2.1 de los ODS) es del 81% en Oriente Medio y África del Norte, y tan solo el 54% en África Occidental y Central (UNICEF, 2023b). Los impactos de la pandemia de COVID-19 han amenazado aún más el acceso de los jóvenes estudiantes a la AEPI y su desarrollo de habilidades fundamentales, como se explora en la siguiente sección.

## **2.4 Impactos del COVID-19**

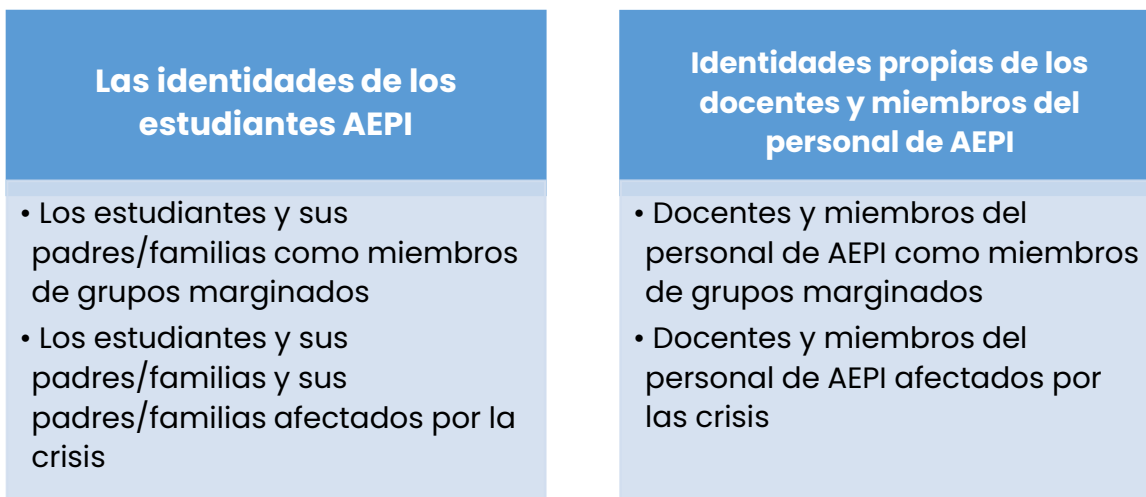
La pandemia de COVID-19 ha planteado desafíos sin precedentes para los sistemas de AEPI. Los cierres prolongados de escuelas alteraron los entornos de aprendizaje tradicionales, lo que

requirió soluciones innovadoras para apoyar a los jóvenes estudiantes de forma remota. Sin embargo, la evidencia sugiere que los estudiantes jóvenes a menudo tuvieron menor acceso a estrategias de enseñanza y aprendizaje de calidad y apropiadas para su edad durante el cierre de las escuelas (Powers & Neuman, 2022). La percepción de que la AEPI es menos adecuada que otros niveles para impartir educación a distancia contribuyó a que los gobiernos asignaran poca atención o recursos a la AEPI durante el cierre de escuelas (Neuman & Powers, 2021). A pesar de estas percepciones, el aprendizaje temprano basado en la tecnología, incluyendo el uso de medios, vídeos y juegos, ha surgido como un conjunto de herramientas potenciales para involucrar efectivamente a los niños durante el cierre de escuelas causado por la pandemia y otras emergencias. Por ejemplo, en Siria y el Líbano, un estudio de control aleatorio que evaluó un programa de AEPI remoto que utilizaba WhatsApp para ayudar a los padres de niños de 5 a 6 años, encontró impactos positivos significativos en las habilidades de alfabetización y aritmética de los niños, el aprendizaje socioemocional, y el desarrollo general, con un tamaño de impacto comparable al de los programas preescolares presenciales en todo el mundo (Global TIES for Children, 2023b). Además, los vídeos *Watch Play Learn* y los recursos asociados de Sesame Workshop (2023<sup>a</sup>) se han implementado con éxito en programas de AEPI dirigidos a padres, niños y docentes en todo el mundo. Sin embargo, garantizar que todos los niños pequeños tengan acceso a recursos digitales apropiados para su edad y a un adulto competente que pueda facilitar y ampliar el aprendizaje a través del juego sigue siendo un desafío importante en los países de ingresos bajos y medianos y en entornos con recursos limitados.

## **2.5 Cuestiones transversales para la AEPI: GESI y EiE**

Las cuestiones relacionadas con la igualdad de género y la inclusión social (GESI) y la educación en emergencias (EiE) son transversales al tema de la AEPI, con una extensa descripción de los grupos marginados a los que se hace referencia en los documentos de trabajo del estudio exploratorio de esta serie sobre la [igualdad de género e inclusión social](#) (Cameron et al., 2023) y [los docentes](#) (D'Angelo et al., 2023). En la Figura 1 se ilustran las poblaciones afectadas por preocupaciones de GESI y EiE dentro del ámbito de la AEPI.

**Figura 1. GESI y EiE como temas transversales para la AEPI.**



Al igual que con la educación primaria y secundaria, garantizar el acceso equitativo a una AEPI inclusiva y de calidad es de suma importancia. La AEPI tiene un profundo impacto en el éxito académico futuro de un niño y en su desarrollo a lo largo de su vida y, por lo tanto, tiene el potencial de superar o exacerbar las desigualdades. Sin embargo, en muchos países de ingresos bajos y medianos persisten las disparidades, lo que impide que los niños de comunidades marginadas y vulnerables accedan a servicios de AEPI de calidad. El análisis exhaustivo de datos mundiales realizado por UNICEF (2019a) sugiere que varios factores determinan el acceso de un niño a la AEPI, entre ellos:

- **Pobreza:** los niños de los hogares más ricos tienen siete veces más probabilidades que los niños de los hogares más pobres de asistir a la AEPI;
- **Nivel de educación de la madre:** los hijos de madres con educación secundaria o superior tienen cinco veces más probabilidades que los hijos de madres con educación primaria o inferior de asistir a la AEPI; y
- **Residencia:** los niños que viven en zonas urbanas tienen dos veces y media más probabilidades que los niños que viven en zonas rurales de asistir a la AEPI.

Es importante destacar que el análisis de los datos no muestra disparidades basadas en el sexo del niño (mujer versus hombre) (UNICEF, 2019a). Sin embargo, los promedios globales pueden ocultar importantes desigualdades dentro de los países y regiones. Factores tales como la **ubicación geográfica, el nivel socioeconómico y el género** a menudo influyen en el acceso a las oportunidades de AEPI, dejando atrás a quienes más la necesitan (UNESCO, 2020). Es más, esta falta de acceso equitativo perpetúa los ciclos de pobreza y exacerba las desigualdades sociales existentes. Las investigaciones realizadas en países de ingresos bajos y medianos, tales como Etiopía, India y Perú, subrayan la importancia de garantizar que la AEPI de alta calidad llegue a los niños más marginados para que se beneficien plenamente de la AEPI y de su potencial para mitigar la pobreza (Young Lives, 2010). Los siguientes párrafos subrayan la importancia de abordar las necesidades y circunstancias específicas de diferentes

subgrupos de niños marginados en los PIBM para mejorar la calidad y la inclusión de las políticas y programas de AEPI.

Los **estudiantes de minorías lingüísticas y étnicas**, incluyendo los migrantes y los niños indígenas, pueden verse particularmente desfavorecidos en los años de AEPI, dependiendo de las políticas sobre el idioma de instrucción. Las investigaciones señalan la importancia de enseñar a los estudiantes de educación temprana en su lengua materna. Por ejemplo, una evaluación reciente de estudiantes de 1º a 3º grado en Sudáfrica encontró que los estudiantes que aprendían en su lengua materna desarrollaron habilidades de alfabetización fundamentales, como la decodificación, más rápido que sus compañeros (Mohohlwane et al., 2023). Debido a esto, los autores sostienen que es una decisión política rentable priorizar el aprendizaje de la lectura en el primer idioma de los estudiantes y apoyar a los docentes en la enseñanza en el primer idioma de los estudiantes. Esto también tiene implicaciones de política lingüística para contextos donde los estudiantes y profesores jóvenes todavía estudian y trabajan en lenguas coloniales.

El **género** es otra cuestión de GESI que está ganando cada vez más atención con respecto a los años de AEPI. Por ejemplo, un informe reciente de UNICEF señala que los niños comienzan a comprender ciertos estereotipos culturales de género desde una edad temprana, por lo que es crucial que los programas de AEPI busquen ser transformadores de género (Nugroho et al., 2022). Los autores describen la AEPI transformadora de género como aquella que incluye un enfoque integral, que integra un plan de estudios y una pedagogía con perspectiva de género en la formación docente, eliminando prejuicios y estereotipos de género de los materiales de enseñanza y aprendizaje, utilizando estándares de planificación, presupuestación y garantía de calidad con perspectiva de género, involucrando a las familias y comunidades, y utilizando datos interseccionales y desglosados por sexo para la toma de decisiones

El género también interactúa con la AEPI en términos de responsabilidades y deberes de cuidado de los adultos. Las normas de género en torno a la maternidad y las prácticas de crianza a menudo asignan responsabilidades de cuidado a la madre. A medida que las madres dedican más tiempo al cuidado de los niños (y otras responsabilidades domésticas), tienen menos oportunidades de realizar trabajos formales, lo que genera una mayor desigualdad económica para las mujeres y, a menudo, una limitación de las opciones financieras o del poder a nivel del hogar (Ajayi et al., 2022). Por lo tanto, mejorar el acceso de los hogares a los servicios de AEPI es esencial para garantizar que las mujeres tengan mayores oportunidades de buscar medios de vida y participar en los mercados laborales formales. Una revisión de nueve evaluaciones de intervenciones de cuidado infantil en ocho países de ingresos bajos y medianos encontró que el acceso al cuidado infantil aumentaba la participación de las mujeres en la fuerza laboral, pero sólo en los casos en los que no había barreras adicionales para su empleo, tales como normas de género restrictivas o falta de oportunidades de empleo (J-PAL Policy Insight, 2023). En efecto, la participación de los padres en el cuidado de los niños y otras responsabilidades domésticas ha sido un área de investigación emergente en los últimos años (Alemann et al., 2020).

En **contextos de refugiados y FCV**, con altos índices de pobreza y sistemas de AEPI a menudo incipientes y sobrecargados, otros desafíos obstaculizan el acceso a una AEPI de calidad. Estos desafíos incluyen la falta de materiales de enseñanza y aprendizaje, aulas superpobladas y necesidades insatisfechas de capacitación y apoyo de los docentes y demás personal (Stevens et al., 2023). La evidencia empírica sigue siendo limitada en el contexto de la AEPI para refugiados en países de ingresos bajos y medianos, pero una revisión de la evidencia realizada por Stevens et al. (2023) sugiere que los enfoques exitosos para la AEPI para refugiados incluyen metodologías basadas en el juego, interacciones que priorizan el apoyo y la recuperación socioemocional, la participación comunitaria y familiar, y la creación de entornos de aprendizaje culturalmente receptivos.

Por último, la AEPI desempeña un papel fundamental en la configuración de las trayectorias de desarrollo de los **niños con discapacidades**. Durante esta etapa formativa, las intervenciones tempranas y el apoyo oportuno pueden tener un impacto significativo en el desarrollo general y los resultados a largo plazo de los niños (WHO y UNICEF, 2012). Los niños con discapacidades tienen ciertas necesidades de apoyo a su desarrollo cognitivo, motor, social y/o emocional. Pueden enfrentar desafíos si no se les brinda la atención y los servicios especializados necesarios, incluyendo el acceso a dispositivos de asistencia, servicios de apoyo como rehabilitación o logopedia, o adaptaciones razonables en el plan de estudios, la enseñanza y la evaluación (UNESCO, 2020). Además de que los padres y cuidadores no comprenden el valor o la importancia de la AEPI, el estigma y otras barreras actitudinales pueden influir en si sus hijos pequeños participarán en la AEPI. Un informe de la UNESCO (2021a) señala que “los padres pueden tener dificultades para encontrar un servicio de AEPI que acoja a niños con discapacidad, mientras que algunos pueden optar por no enviar a sus hijos con discapacidad debido a preocupaciones sobre su seguridad” (p. 4). Es importante destacar que la AEPI no solo brinda una importante oportunidad para preparar las bases para el aprendizaje y la participación a lo largo de toda la vida, sino que también ayuda a prevenir posibles retrasos en el desarrollo y las discapacidades (WHO y UNICEF, 2012).

Los desafíos que se relacionan con los estudiantes con identidades y experiencias marginadas también tienen relevancia para los docentes. La dinámica de género es particularmente relevante a nivel de AEPI, donde la mayoría del personal docente son mujeres. En el 2020, los datos sugieren que el 94% de la población mundial de docentes en el nivel preescolar eran mujeres (UNESCO y International Task Force on Teachers for Education, 2023). Esto se debe en parte a los roles de género y a las expectativas de que las mujeres son mejores cuidadoras y, por lo tanto, están en mejores condiciones para brindar cuidados cariñosos a los jóvenes estudiantes (Harper et al., 2020). Por esta misma razón, la AEPI a menudo se percibe como una posición docente menos prestigiosa, vista peyorativamente como lo mismo que la maternidad y el cuidado básico. El bajo estatus social de los docentes de AEPI también se evidencia en el limitado apoyo pedagógico que se les brinda. La proporción mundial de docentes de AEPI que reciben al menos formación pedagógica previa y permanente mínima era solo del 80% en el



2020 (UNESCO, 2022b), en comparación con el 86% de los docentes de primaria.<sup>5</sup> Además, los docentes de AEPI suelen pertenecer a los mismos grupos marginados que sus estudiantes. Existe una investigación limitada sobre las experiencias específicas de los docentes de AEPI, pero la evidencia de otros niveles de grado sugiere que las mujeres, los docentes de minorías étnicas y religiosas (Santoro, 2015), los docentes refugiados (Mendenhall et al., 2018) y los docentes con discapacidad (Singal & Ware, 2021) pueden experimentar desigualdades en el lugar de trabajo, incluyendo, en ocasiones, abuso o discriminación por parte de sus colegas o estudiantes (ver más en el [documento de trabajo del estudio exploratorio sobre docentes](#) de esta serie).

## 2.6 Nota sobre la metodología

El tema de AEPI y los subtemas presentados en este documento de trabajo se identificaron a través de un proceso de investigación de tres meses realizado en los cuatro centros KIX, incluyendo tres fuentes de datos. La primera fuente de datos, una encuesta para clasificar las prioridades temáticas e identificar subtemas que se implementó en cinco idiomas (inglés, francés, español, ruso y árabe), tuvo respuestas de un total de 158 participantes de 59 de los países socios de la GPE. (Vea el Anexo 1 para una lista de países que respondieron a la encuesta). Después de la encuesta, se llevaron a cabo 18 discusiones de grupos focales (FGD, por sus siglas en inglés) en colaboración con los centros regionales, y los participantes proporcionaron mayor profundidad y contexto para comprender las prioridades temáticas. Asistieron un total de 90 participantes de 51 países (ver Anexo 1). Finalmente, también se llevó a cabo una revisión de documentos clave, publicados en el 2019 o después, que indican las prioridades educativas nacionales para los contextos de los 85 países socios de la GPE. Se revisó un total de 258 documentos para seleccionar prioridades temáticas y subtemas clave dentro de esas prioridades. Para la revisión de documentos, se priorizaron los planes del sector educativo y otros documentos gubernamentales como representativos de las prioridades nacionales; estos se complementaron con informes de agencias de las Naciones Unidas (p.ej., UNESCO, UNICEF), organizaciones multilaterales (p.ej., Banco Mundial) y organizaciones no gubernamentales, especialmente aquellas con experiencia regional, cuando no se pudieron ubicar documentos gubernamentales.

Los datos cualitativos de la encuesta fueron codificados dos veces: primero, por el miembro del equipo de Education Development Trust responsable de esa región, y luego por el líder del equipo. Los dos conjuntos de códigos se compararon y organizaron en subtemas centrales emergentes. Los datos de los grupos focales y de la literatura también se codificaron y compararon con los temas emergentes, proporcionando espacios para la expansión o revisión de subtemas. Los subtemas emergentes se finalizaron con el apoyo del IDRC y fueron seleccionadas debido a su representación en todos los contextos centrales y debido a la

---

<sup>5</sup> Ver <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRM.TCAQ.ZS>

alineación con brechas clave en la base de conocimiento global, lo que las hace adecuadas para futuras investigaciones sujetas al financiamiento de KIX de la GPE.

Los subtemas se validaron de dos maneras: primero, se organizaron talleres de validación para cada tema a través de los centros regionales para invitar a representantes de KIX de la GPE y expertos temáticos nacionales y regionales con experiencia en el sector de la enseñanza. En esas reuniones de validación se presentaron los subtemas y datos relevantes del centro regional. Los asistentes pudieron comentar sobre los subtemas, proporcionar datos adicionales y comentar sobre innovaciones para abordar algunos de los desafíos discutidos. En segundo lugar, se distribuyeron entre los contactos de los centros breves informes de datos que resumían los datos de cada centro; este paso proporcionó contenido para la discusión en los talleres y también invitó a los encuestados que no pudieron asistir a los eventos a ofrecer comentarios. En todos los centros, hubo algunas diferencias con los procesos de validación debido al nivel de participación. En el centro EMAP, se enviaron a la GPE y a los contactos nacionales informes de datos finalizados para una fase final de “no objeción”. Además, como se desprende de las presentaciones de datos más adelante en el documento, algunos eventos de los centros, principalmente LAC, validaron datos mediante el uso de especialistas regionales, con experiencia en múltiples contextos. En los otros centros, la validación se llevó a cabo con representantes nacionales con experiencia técnica en el sector de AEPI, por lo que las brechas en la representación en los flujos de datos se abordaron con la literatura. En total, más de 130 expertos temáticos participaron en las actividades de validación, indicando deficiencias en los datos, ejemplos nacionales y regionales clave, políticas y prácticas prometedoras y áreas clave para futuras investigaciones. Vea el Anexo 1 para más detalles sobre la participación de los países en los varios formatos de recopilación de los datos.

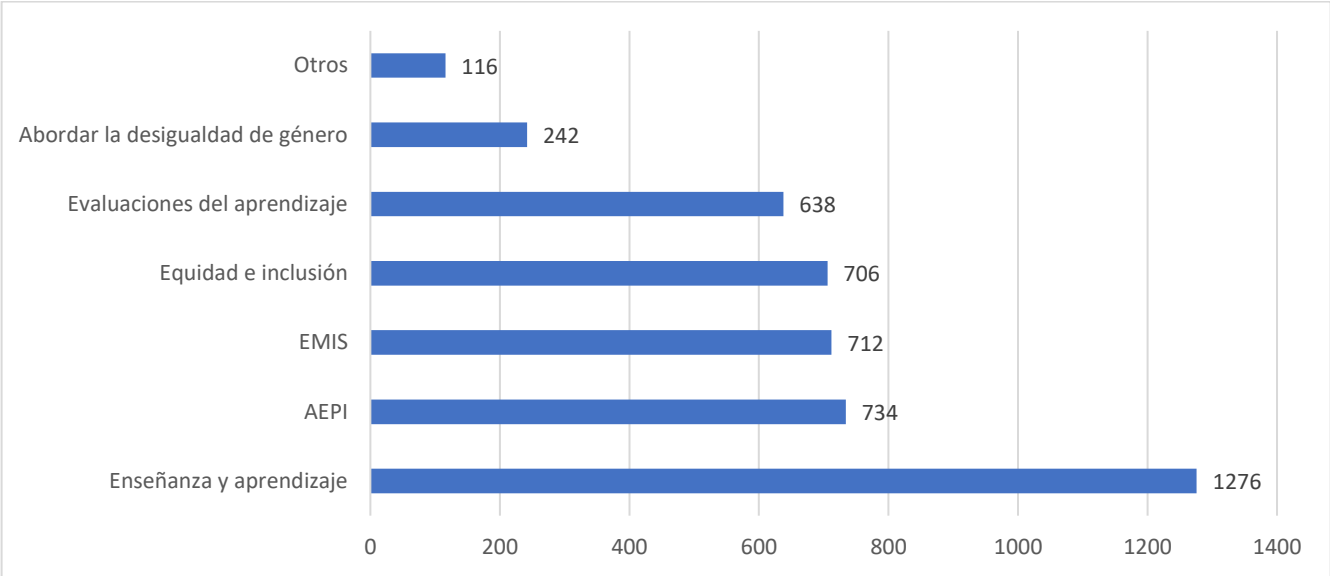
Los datos para cada subtema se presentan más adelante en este documento. Dentro de las regiones y subregiones, existe una amplia variación nacional y los desafíos para el acceso a y la calidad de la AEPI se ven diferentes según el país y, para algunos subtemas, es posible que no se relacionen con todos los países dentro del centro regional. En la presentación de datos posterior, los ejemplos proporcionados tampoco son exhaustivos, pero ilustran algunos de los distintos desafíos que enfrentan los países, como surgieron a través de las actividades de recopilación de datos.

### **3 CUIDADOS Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: RESULTADOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN**

La educación de la primera infancia apareció como un tema constante en los tres flujos de datos. En la encuesta, el 20% de los encuestados seleccionó la AEPI como la principal prioridad

para el contexto de su país y el 66% la incluyó como una de sus cuatro principales opciones.<sup>6</sup> Cuando se plantearon las cuatro opciones principales, la AEPI se ubicó como la segunda prioridad detrás de la Enseñanza y el Aprendizaje, pero solo estuvo ligeramente por delante de los dos temas siguientes: Los Sistemas de Información de Gestión Educativa (EMIS) y La Equidad y la Inclusión (ver Figura 2).

**Figura 2. Prioridades ponderadas para todos los datos de la encuesta.**



Desglosado por centro, la AEPI surgió como el segundo tema prioritario en África 19 y en LAC y el quinto tema prioritario para EMAP y África 21.

En la encuesta, los encuestados tuvieron la opción de agregar respuestas escritas para comentar sobre subtemas clave para su contexto. De los 180 códigos extraídos de las respuestas de AEPI, el acceso y la inclusión ocuparon un lugar destacado y abarcaron casi el 30% de todos los códigos para el tema. Las cuestiones de formación y gestión de docentes y personal ocuparon el segundo lugar, con el 13% de los códigos, seguidas por la salud y la nutrición (12%), la alfabetización y la aritmética básica (FLN; 10%) y otras áreas menos destacadas, incluyendo los marcos curriculares y de políticas, pedagogía, integración y preparación escolar, aprendizaje, financiación y participación comunitaria.

En las FGD, la AEPI fue el tercer tema más debatido en todos los datos, pero cuando se desglosa por región, es evidente que la AEPI apareció principalmente en los datos de África 19 y LAC, lo que refleja las prioridades regionales evidentes en la encuesta. Este hallazgo también podría reflejar la multitud de temas y cuestiones que se están discutiendo, pero en general, la discusión sobre la AEPI en los centros de África 21 y EMAP fue muy limitada, con solo unas pocas

<sup>6</sup> Los siete temas para seleccionar fueron Enseñanza y Aprendizaje, Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), Sistemas de Información de Gestión Educativa (EMIS), Equidad e Inclusión, Evaluaciones de Aprendizaje, Desigualdad de Género y Otros, donde los participantes podían recomendar un tema ellos mismos.

referencias a la detección temprana en esos contextos. Para África 19 y LAC, la discusión también se centró en el acceso, la capacitación docente y cuestiones de currículo, pedagogía y materiales de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, dentro de la literatura, la AEPI se ubicó como el segundo tema más representado después de la Enseñanza y el Aprendizaje, y algunos aspectos de la AEPI aparecieron como un área clave en el 40% de los documentos revisados. Dentro de esos documentos, el 80% hizo referencia a cuestiones de acceso y casi la mitad hizo referencia a FLN. También estuvieron bien representados entre los subtemas la capacitación de docentes y personal, la educación de los padres y la sensibilización de la comunidad, la AEPI como vehículo para la salud y la nutrición, la detección temprana en la infancia (incluyendo la detección de discapacidades), el plan de estudios y enfoques tales como el aprendizaje basado en el juego, y el desarrollo de habilidades sociales.

En colaboración con el IDRC, se identificaron dos subtemas principales. En primer lugar, el acceso, como subtema al que más se hace referencia, incluye cuestiones generales de acceso y refleja muchas de las cuestiones a las que se hace referencia en nuestro documento de trabajo del estudio exploratorio sobre la [desigualdad de género y la inclusión social](#). En esta instancia, el **acceso al aprendizaje y a los servicios** también incluye cuestiones relacionadas con la educación de los padres, la concientización de la comunidad y la infraestructura, lo que explica el acceso limitado debido a la falta de oferta y el acceso limitado debido a la falta de comprensión de la importancia de la educación de la primera infancia. En este subtema, también hacemos referencia a los exámenes de salud, nutrición y desarrollo infantil en términos de necesidades importantes en algunas regiones, pero también como servicios que pueden incentivar la inscripción en AEPI. En segundo lugar, la **AEPI de calidad para la preparación escolar** cubre una variedad de temas a los que se hace referencia en los datos, incluyendo la capacitación de docentes y personal, la concesión de licencias y evaluación de docentes y proveedores, y el currículo y la pedagogía. Estos dos subtemas fueron validados por expertos nacionales y regionales, quienes proporcionaron matices y detalles adicionales, que se analizan en la sección “Especificidades regionales” en las subsecciones siguientes.

## 4 SUBTEMA 1: ACCESO AL APRENDIZAJE Y A LOS SERVICIOS

El acceso sigue siendo un desafío para muchos niños en los contextos de KIX de la GPE. En la subsección siguiente, la literatura sobre antecedentes indica las barreras al acceso que surgen por falta de financiamiento gubernamental y formas interseccionales de marginación. Luego, se presenta una breve revisión de los datos de todos los países, seguida por una presentación más extensa de los datos de cada centro regional.

### 4.1 Definición de acceso

El acceso a la AEPI se ve fuertemente afectado por el apoyo gubernamental al sector. Hace casi dos décadas, la UNESCO recomendó que el 1% del PIB nacional se dedique al sector de

educación y desarrollo de la primera infancia (Banco Mundial, 2020a). Hoy en día, los países suelen gastar mucho menos, y la UNESCO (2021b) estima que se necesitan 40 mil millones de dólares adicionales para alcanzar los objetivos de educación preescolar gratuita y universal para el 2030. Como se indica en un informe reciente de la UNESCO (2023) sobre el progreso hacia los ODS para la AEPI, el sector sufre una falta crónica de financiación y requiere enfoques creativos para la financiación a medida que se reducen los presupuestos educativos post-COVID. Las soluciones creativas incluyen modelos de financiación innovadores (tales como el uso de los ingresos de “impuestos al lujo o punitivos” en partes del este de Asia), asociaciones público-privadas, financiación y provisión comunitaria, colaboraciones interdepartamentales en el gobierno y asociaciones gubernamentales con organizaciones no gubernamentales.

El énfasis en invertir en el desarrollo de la primera infancia y la preparación escolar a menudo se basa en evidencia que sugiere que los programas preescolares de calidad pueden reducir las desigualdades de aprendizaje y romper el ciclo de pobreza de los jóvenes marginados. Existe un reconocimiento cada vez mayor de la importancia de la AEPI como etapa crítica en los resultados futuros de un niño, independientemente de su nivel socioeconómico. Un análisis de datos globales sugiere que la provisión de al menos un año de educación preescolar gratuita y obligatoria está asociada con un aumento promedio de casi 10 puntos porcentuales en las tasas de graduación de la escuela primaria, y un aumento de 12 puntos porcentuales en las tasas de los PIBM y países en el extremo inferior de la distribución (Earle et al., 2018). En Etiopía, por ejemplo, una evaluación de un programa de AEPI encontró que los niños participantes con el nivel socioeconómico más bajo lograron casi el doble de ganancias en sus puntajes de lenguaje y alfabetización en comparación con sus pares de mejor situación económica, lo que resultó en cerrar casi por completo las brechas de aprendizaje entre estos niños al inicio del primer grado (Dowd et al., 2016). Es importante destacar que invertir en los primeros años no significa descuidar los niveles de educación secundaria o superior; más bien, para maximizar el impacto y la sostenibilidad de las inversiones, los gobiernos deberían considerar un enfoque específico para rastrear el apoyo a los niños desfavorecidos desde los primeros años hasta la transición a grados posteriores (GPE KIX, 2019). Invertir en AEPI es esencial para garantizar el acceso equitativo a la educación y sentar las bases para un desarrollo inclusivo y sostenible.

La AEPI figura entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, como se analizó anteriormente. La Meta 4.2 del ODS 4 se mide mediante dos indicadores, a saber:

- **Indicador 4.2.1:** Proporción de niños de 24 a 59 meses [2 a 5 años] que tienen un desarrollo adecuado en materia de salud, aprendizaje y bienestar psicosocial, por sexo;

- **Indicador 4.2.2:** Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso a la primaria), por sexo.<sup>7</sup>

Los datos recopilados en comparación con estos indicadores muestran una gran diversidad global en torno a la provisión de AEPI y, a pesar de los beneficios de la AEPI explicados anteriormente, la importancia de la AEPI aún no ha sido plenamente reconocida a nivel de políticas. Existe una gran disparidad en la cantidad de presupuestos educativos asignados a la AEPI en comparación con otros niveles de educación. En todo el mundo, los gobiernos gastan menos de aproximadamente el 2% de sus presupuestos de educación en programas para la primera infancia (UNICEF, 2017a). El análisis de la financiación procedente de asistencia del extranjero para el desarrollo sugiere que menos del 1% del dinero gastado por los donantes entre 2012 y 2015 se destinó al nivel preescolar (Zubairi & Rose, 2017). La financiación interna y la ayuda internacional inadecuadas o mal orientadas invertidas en AEPI y la educación preescolar representan “una de las mayores oportunidades perdidas para nutrir el capital humano del mundo y ayudar a los niños a alcanzar su máximo potencial” (UNICEF, 2019a, p. 6). El compromiso de los gobiernos en el discurso político y la retórica de la reforma educativa rara vez va acompañado de inversiones en recursos financieros, materiales o humanos (Neuman & Powers, 2021): el 49% de los países del mundo no ofrecieron educación preescolar gratuita en el 2021 (UNESCO, 2023, p.26).

Como resultado, muchos niños pequeños todavía no tienen acceso a una AEPI de calidad. La evidencia reciente sugiere que aproximadamente la mitad de los niños en edad preescolar del mundo (175 millones de niños y niñas) no están matriculados en centros de AEPI (UNICEF, 2019a). En los países de bajos ingresos, esta cifra aumenta a casi ocho de cada diez niños (78%) que no participan en programas de AEPI. Pero informes recientes muestran que se están logrando avances: si bien los puntos de referencia nacionales varían, la UNESCO (2023) indicó que 15 países de ingresos bajos y medianos (PIBM) están en camino de alcanzar los objetivos nacionales de matrícula preescolar para el 2025, lo cual incluye 14 países socios de la GPE. Sin embargo, en muchos países los programas de educación preescolar suelen estar diseñados para niños de 3 a 5 años (UNICEF, 2023c).<sup>8</sup> La UNICEF (2023a) indica que, al ritmo actual, solo una cuarta parte de todas las niñas y niños de 0 a 2 años tendrán acceso a programas de desarrollo de la primera infancia en el 2030.

El acceso también se ve claramente obstaculizado por características de marginación o vulnerabilidad. Esto incluye, por ejemplo, el nivel socioeconómico o la ubicación del hogar. Como se señaló anteriormente, los niños de los hogares más ricos tienen siete veces más

---

<sup>7</sup> También son relevantes para la prestación de AEPI los puntos de referencia de los ODS relacionados con el área temática de la Calidad, donde el Indicador Global 4.c.1. examina la proporción de docentes con las cualificaciones mínimas requeridas, incluyendo los de nivel infantil o preescolar.

<sup>8</sup> Según la UNESCO (2023), los países KIX de la GPE que están en camino de cumplir los objetivos de inscripción en educación preescolar incluyen Burkina Faso, Burundi, Bután, Camboya, Costa de Marfil, Ghana, Guinea, Kirguistán, Mongolia, República de Moldavia, Ruanda, Sierra Leona, Vanuatu y Vietnam (ver p. 20).

probabilidades que los niños de los hogares más pobres de asistir a la AEPI, y los niños que viven en áreas urbanas tienen dos probabilidades y media más que los niños que viven en áreas rurales de asistir a la AEPI (UNICEF, 2019a). Estos niños también tienen menos oportunidades de acceder a cuidados cariñosos y entornos domésticos estimulantes, y más probabilidades de sufrir negligencia, desnutrición o retraso del crecimiento, lo que en última instancia los pone en mayor riesgo de tener una discapacidad infantil (Bendini & Devercelli, 2022; Hume-Nixon & Kuper, 2018; Victora et al., 2021). En contextos de crisis, conflicto o desplazamiento, estos riesgos se exacerban, ya que muchos gobiernos no tienen la capacidad, los recursos o la voluntad política para ofrecer respuestas integrales que aborden adecuadamente el aprendizaje de los niños pequeños y sus necesidades de desarrollo más amplias (Calaycay, 2022). De hecho, una revisión de 26 planes de respuesta humanitaria y para refugiados reveló que, si bien el 58% de los planes abordaban la nutrición y el 24% la seguridad, solo el 9% de los planes incluían los elementos esenciales del aprendizaje temprano (Bouchane, 2018). La evidencia emergente también sugiere que la asistencia a programas de educación temprana se ha visto afectada negativamente por la pandemia de COVID-19, aunque la evidencia global integral es limitada (Kaga & Bang, 2021).

La evidencia sobre políticas efectivas de escalamiento o enfoques liderados por gobiernos es escasa, especialmente en los países socios de la GPE. Una excepción a esto es Kenia, donde la ampliación del proyecto nacional de alfabetización de Tusome ha sido bien documentada (Piper et al., 2018), y las evaluaciones indican su impacto relativo en el aprendizaje, la rentabilidad de la capacitación y el asesoramiento, la provisión de materiales de alfabetización infantil y guías estructuradas para docentes (Piper et al., 2016). La evidencia de Kenia también sugiere que se pueden desarrollar entornos estimulantes de AEPI a un costo relativamente bajo (aproximadamente 25 dólares estadounidenses; véase Bendini & Devercelli, 2022). Además, la literatura señala varios programas innovadores liderados por socios del desarrollo.

Un programa de ejemplo que ha logrado ampliar el acceso a la AEPI remota en contextos de FCV es Ahlan Simsim (o 'Bienvenido Sésamo' en árabe) del International Rescue Committee y Sesame Workshop, un programa que atiende a jóvenes estudiantes afectados por conflictos y crisis en el Medio Oriente. Ahlan Simsim ha ampliado efectivamente el acceso a la AEPI a niños vulnerables mediante la implementación de programas con diseños modulares flexibles adaptados para la entrega tanto en persona como a distancia, y aprovechando medios educativos y de baja tecnología integrados en los planes de estudio del programa (Banin & Rosbe, 2023). La iniciativa ha llegado a más de 1 millón de niños a través de servicios directos para familias, y a 23 millones más a través del galardonado programa de televisión producido localmente, que también se titula Ahlan Simsim y es una versión en árabe de *Sesame Street*. Más recientemente, el programa se adaptó e implementó en respuesta a la crisis en Ucrania (Sesame Workshop, 2023c). Ejemplos de modelos de intervención que han ampliado efectivamente el acceso a la AEPI en entornos de crisis incluyen la prestación de servicios a través de refugios temporales, caravanas móviles y entrega remota a cuidadores (Banin & Rosbe, 2023). En general, una evaluación de su programación en el Líbano resultó rentable y

muestra potencial para ampliar la prestación remota de servicios de AEPI en "contextos donde los servicios en persona no son posibles, ya sea debido a una pandemia, un conflicto, un desastre natural o en zonas rurales o de bajos recursos" (Global TIES for Children, 2023a). En la Sección 5 se proporcionan más detalles sobre los impactos del programa en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de AEPI.

Nos basamos en estos ejemplos y otros en las siguientes secciones, en relación con sus respectivos contextos regionales (Sección 4.2) o sus impactos en los resultados del aprendizaje (Sección 5.1 sobre AEPI de calidad). Sin embargo, se necesita más análisis de costos y evidencia sobre la escalabilidad de los programas de AEPI en los países socios de la GPE.

## 4.2 El acceso según nuestros datos

El acceso apareció como un subtema importante en las respuestas a la encuesta, como se indicó anteriormente, con el 30% de los códigos vinculados con este subtema. Estos incluyeron referencias generales al acceso y la equidad, junto con referencias a la inclusión de niños con discapacidades, incluida la referencia a dispositivos de asistencia y pedagogía inclusiva para facilitar el acceso, la necesidad de más infraestructura y el acceso de otros grupos, incluyendo los migrantes, las minorías nacionales y los niños que viven en la pobreza y niños de hogares monoparentales. En las FGD, como se señaló anteriormente, las cuestiones de AEPI surgieron en África 19 y LAC, donde el acceso y la formación docente de AEPI empataron en importancia como los dos temas más debatidos. En la literatura, las cuestiones de acceso aparecieron en el 33% de los documentos revisados. El detalle de las cuestiones de acceso a AEPI para cada región se especifica en la subsección siguiente.

## 4.3 Especificidades regionales

### África 19

Para África 19, existe una gran diversidad en la oferta en toda la región, pero **mejorar el acceso a la educación preescolar es una prioridad clave**. En términos generales, la expansión se centra en garantizar que los niños puedan acceder a la educación preescolar en el año anterior a comenzar la educación formal, generalmente a los 4 o 5 años, de acuerdo con el Indicador 4.2.2 de los ODS. La UNESCO (2023) encontró que en Sierra Leona no ha habido avances hacia el punto de referencia nacional para la matriculación, y Gambia, Malawi, Mozambique y Uganda solo han logrado avances "lentos". Otros países no han declarado un punto de referencia formal; estos incluyen Etiopía, Liberia, Sudán del Sur, Tanzania y Zimbabwe. En Sudán del Sur, al igual que otros países de bajos ingresos que enfrentan desafíos importantes en la provisión de educación, se reconoce la necesidad de mejorar la oferta de AEPI, pero el sector se vio afectado negativamente por los recortes de financiamiento ante el receso económico (UNICEF, 2022c). En la región, existen ejemplos de países que están logrando mejoras rápidas en el acceso a la AEPI: se descubrió que Ruanda estaba logrando avances "rápidos", con las estrategias nacionales exigiendo una matrícula neta del 47% (UNICEF, 2022b).



En Lesotho, casi el 78% de los niños de 3 a 4 años están matriculados en AEPI, con tasas más altas entre las niñas y los que viven en entornos urbanos (Ministerio de Educación de Lesotho y UNICEF, 2021).

La **política** sigue siendo una palanca importante para el acceso a la AEPI. En África subsahariana hay casi 70 millones de niños de 4 a 5 años, pero en el 2020, solo el 48% estaban matriculados en AEPI (UNESCO, 2023); muchos países dentro de los centros de África 19 y África 21 carecen de legislación para hacer obligatoria la AEPI. Existe una gran diversidad de políticas en toda la región, con algunos contextos en los que es obligatoria y se incluye dentro de la oferta de educación formal, y en los que se brinda de forma gratuita. Las políticas dictan un año de educación preescolar obligatoria y gratuita en Kenia y dos años en Ghana (UNESCO, 2021b), y en Zambia se han abolido las tasas para la educación pública de la primera infancia (UNICEF, 2022a). Una política de estándares mínimos también puede facilitar el acceso. En Ruanda, el desarrollo de estándares mínimos para la provisión nacional de EPI, combinado con el uso de inspectores para monitorear los servicios, ha llevado a una mejor calidad de la oferta, especialmente entre las organizaciones religiosas y la oferta comunitaria (UNCIEF, 2023). Las necesidades pueden destacarse en la política gubernamental, como en el caso de Gambia, pero muchos gobiernos no han llegado a hacer obligatoria la AEPI debido a su alto costo. La oferta de parte del sector privado y de varias organizaciones no gubernamentales, grupos de la sociedad civil y organizaciones religiosas puede llenar los vacíos, pero, como señaló un participante del taller de Uganda, no son sostenibles, particularmente cuando se encuentran en lugares más difíciles.

La **discapacidad, el género, la pobreza y la educación de los padres** a menudo se intersectan para impedir el acceso. En todos los contextos, los niños con discapacidades siguen careciendo de acceso a los servicios de AEPI: en Uganda, un participante en un taller de validación señaló la falta de acceso a AEPI entre los niños con discapacidades (CWD) que comienzan la escuela más tarde, mientras los padres luchan por enfrentar los desafíos de la discapacidad y el acceso a la rehabilitación. En Sierra Leona, pocos maestros están calificados para ayudar a niños con discapacidades visuales y auditivas. En cuanto al género, la mayoría de los países indican un equilibrio en el acceso de niños y niñas a la AEPI, pero en Gambia y Ghana se están matriculando menos niños. Para muchas familias, el costo de la AEPI es prohibitivo, especialmente cuando la oferta sólo está disponible a través del sector privado, y esta barrera se observa en muchos contextos, incluyendo Gambia, Uganda y Somalia. En las comunidades empobrecidas, también puede haber menos comprensión de la importancia de la AEPI, especialmente entre los padres con menor nivel educativo: en Lesotho, la matriculación es más baja entre los niños cuyas madres solo han asistido a la escuela primaria o no tienen educación (Ministerio de Educación de Lesotho y UNICEF, 2021). La prestación de servicios clave de desarrollo como parte de la AEPI puede mejorar la participación: con controles de salud, detección de discapacidades y servicios de nutrición, se puede incentivar a las familias a enviar a sus hijos a programas de AEPI. En los datos de las encuestas de Lesotho, Mozambique,

Ruanda, Gambia, Zambia y Zimbabwe se hizo referencia a los servicios de salud y nutrición, y en Nigeria se mencionaron pruebas de detección.

Las **regiones rurales y remotas** son las más marginadas para el acceso a la AEPI. Las disparidades urbanas/rurales en el acceso se observaron específicamente en la literatura para Eritrea, Eswatini, Etiopía, Ghana, Lesotho, Liberia, Malawi y Uganda, donde se hizo referencia a desafíos particulares para áreas remotas que acogen a refugiados. En Liberia se destacó el desafío de las largas distancias hasta los centros, que crea una barrera tanto para que los padres envíen a sus hijos como para que los centros contraten suficientes docentes (UNICEF, 2019b). Sin provisión gubernamental, las inversiones del sector privado a menudo se concentran en áreas urbanas, como ocurre en Etiopía. En algunos contextos, los datos demostraron enfoques prometedores para expandir la AEPI a áreas más remotas: en Sierra Leona, el reciente pacto de asociación de la GPE (MoBSSE & MoTHE, 2022) sugiere el uso de aulas modulares, que pueden construirse rápidamente para ampliar la oferta. De manera similar, en Gambia, como señalaron los participantes en el taller de validación, los 'cobertizos' educativos improvisados están mejorando la oferta para niños de 0 a 3 años: en estos centros comunitarios, que son supervisados y administrados por la escuela primaria más cercana a través de anexos administrativos, se anima a los padres a participar en actividades de aprendizaje. En algunas partes de Zambia y Zimbabwe, las escuelas primarias "satélites" actúan como un centro de recursos para ayudar a orientar a las escuelas de AEPI que se encuentran a cierta distancia. En Eritrea, se están construyendo nuevos centros en regiones específicas donde hay mayor necesidad, en particular para ampliar el acceso de las niñas en las comunidades rurales (GPE, 2019).

Una estrategia clave ha sido **incorporar la oferta de AEPI a las escuelas primarias existentes**, especialmente para la provisión de educación preescolar para niños un año menores que la edad oficial de inicio de la escuela. En Etiopía, por ejemplo, la introducción del grado 0 en las escuelas rurales ha ayudado a mejorar el acceso, pero todavía existe una gran demanda (UNICEF, 2021b). En Sierra Leona, como señaló un participante en la validación, la política exige que las clases de AEPI estén adjuntas a las escuelas primarias, pero en la práctica, especialmente en las zonas rurales, no están disponibles. Otro participante de Uganda señaló que las escuelas han creado clases "B" o "C" de 1º de primaria, que no son clases de 1º de primaria, sino que brindan educación preescolar a niños menores de edad.

## África 21

Para la región de África 21, la AEPI se debatió durante las consultas con representantes de los países y en la revisión de documentos publicados después de 2020 sobre políticas educativas en los países de habla francesa. El acceso ha ido aumentando en algunos contextos: la UNESCO informó que se descubrió que cuatro países estaban progresando rápidamente hacia sus objetivos establecidos; se trataba de Burkina Faso, Burundi, Costa de Marfil y Guinea. En algunos países, las políticas apoyan el acceso gratuito y obligatorio a la AEPI, como en Togo, que ahora exige el derecho a cuatro años de AEPI gratuita y obligatoria. En la República del

Congo, la política prevé tres años de AEPI gratuita, y en Benin, dos años, lo que ayuda a reforzar las mejoras observadas en la matriculación entre 2005 y 2015, con un aumento bruto de la matrícula de niños en edad de AEPI del 18% al 40%. (Banu Ebrahim & Barry, 2023). Pero, en términos generales, en toda la región, la situación sigue siendo grave para los niños que se matriculan en AEPI, con porcentajes bajos en países como Malí (3,8%), Senegal (16%) y Chad (28%). Togo, a pesar de tener políticas ambiciosas, ha reportado tener sólo el 15% matriculado en AEPI. Según la revisión de progreso de la UNESCO (2023) sobre los puntos de referencia nacionales para la matriculación en AEPI, se encontró que Cabo Verde, Camerún, Comoras, Djibouti, Santo Tomé y Príncipe y Senegal estaban logrando avances “lentos”. El progreso de Camerún se ha desacelerado desde el 2015, cuando mejoró al 24% (Banu Ebrahim & Barry, 2023).

Las mejoras en el acceso son evidentes en las prioridades y objetivos establecidos en los documentos sectoriales nacionales plurianuales que indican prioridades hasta el 2030. En Burundi, por ejemplo, la provisión de AEPI se ha **formalizado en la provisión de educación primaria**: la política establece que la AEPI es un solo año antes del ingreso a la primaria, y la política exige un plan de estudios relevante para los niños de cinco años y la creación de nuevas aulas dentro de escuelas existentes. (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, 2023). El acceso también se abordará mediante la contratación de docentes, la provisión de equipos, la apertura de comedores escolares y la participación de los padres y directores de escuelas en campañas de sensibilización a favor de la entrada masiva en esta clase preparatoria. Se están construyendo más escuelas para mejorar el acceso en general. Del mismo modo, en Côte d'Ivoire se aumentará el acceso incorporando la AEPI al ciclo primario existente, con lo que el país aspira a que el 50% de los niños estén matriculados; se han fijado objetivos similares para Malí. En Cabo Verde también se han implementado modelos institucionales formales. En Mauritania se ha creado un ministerio específico encargado de la AEPI.

Sin embargo, en todos los contextos de la región, la AEPI sigue siendo informal y poco o nada regulada por el gobierno, y las opciones del sector privado a menudo están fuera del alcance de las familias más pobres o de aquellas que se encuentran fuera de las zonas urbanas. En Senegal, por ejemplo, existe una amplia variedad de proveedores y enfoques que atienden los diferentes idiomas nacionales hablados por los niños y sus familias.

En la región existe una tendencia hacia un **modelo de convivencia** entre el sistema formal y el modelo comunitario para asegurar el acceso a la AEPI. En las sesiones de validación, los expertos en AEPI de la región señalaron que la AEPI basada en la comunidad proporciona una transición entre la familia y el sistema escolar, ya que la forma de atención brindada se centra en las relaciones familiares y la socialización comunitaria. Las opciones comunitarias pueden adaptarse a las limitaciones financieras de los padres y, por tanto, atraer tanto a hogares pobres como a hogares de ingresos medios (Banu Ebrahim & Barry, 2023). Se prevén campañas de sensibilización comunitaria para estimular y sensibilizar a las estructuras comunitarias y a los padres para que participen en la educación de la primera infancia.

En Benin, los **modelos comunitarios de AEPI** se utilizan cada vez más para mejorar el acceso en zonas rurales y remotas (PASEC, 2021a), mientras que en Burkina Faso, el modelo comunitario implica la rehabilitación de estructuras comunitarias. En Malí, esta estrategia se considera un mecanismo para ampliar la AEPI, donde se hace clave para desarrollar una alfabetización fundamental para la preparación escolar. A pesar de las ventajas que ofrece el modelo comunitario en términos de acceso a la educación preescolar, se observan ciertas disparidades entre regiones, como en Camerún, además de las disparidades entre zonas rurales y urbanas (PASEC, 2021b). Los programas de nutrición de AEPI se presentan como un enfoque para fomentar la matriculación de los más empobrecidos: en Guinea, se introducirán comedores públicos para los escolares junto con otros apoyos para las familias pobres (Ministère de l'Éducation, 2020). En Togo, la política hace referencia a la ampliación de los comedores escolares, incluso en las zonas rurales, para estimular el ingreso y la retención en el ciclo preescolar (Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, 2020).

La igualdad de acceso para niñas y niños en zonas rurales es una prioridad específica establecida en las estrategias sectoriales de Senegal, Togo y Chad. Otros países hacen referencia a mejorar el acceso a la AEPI para otros niños vulnerables, en particular los **niños con discapacidades**. En Comoras, se otorgan subsidios para la escolarización a familias pobres e incluyen estrategias específicas para apoyar a los estudiantes con discapacidades visuales y auditivas (Union des Comores, 2022).

### ***Europa del Este, Medio Oriente y Norte de África, Asia y el Pacífico (EMAP)***

Dada la gran diversidad de contextos dentro de la región de EMAP, existe una diferencia igualmente grande en los enfoques de la AEPI y en cuestiones proporcionales de acceso para las naciones. En el seguimiento que realiza la UNESCO (2023) del progreso hacia los objetivos de matriculación en AEPI, siete contextos de EMAP (Bután, Camboya, República Kirguisa, Mongolia, Moldavia, Vanuatu y Vietnam) demuestran un progreso “rápido”. Por lo contrario, Micronesia, Nepal, Filipinas y las Islas Salomón solo muestran un progreso lento hacia los puntos de referencia de matriculación, y otros siete no muestran ningún progreso (Albania, Bangladesh, Pakistán, Papua Nueva Guinea, Samoa, Timor-Leste y Uzbekistán) dentro del periodo de tiempo estudiado. A continuación, se presentan los datos según las tres subregiones, donde nos centramos en los subtemas que recibieron la mayor discusión durante las actividades de validación.

**Europa del Este, Cáucaso y Asia Central (EECCA):** Hubo un amplio acuerdo en los flujos de datos para esta subregión en que el acceso a la AEPI sigue siendo un desafío clave para los sistemas educativos. Ampliación de las cifras de provisión de AEPI de calidad en las estrategias del sector educativo de todos los países de la región. Cuando la prestación de AEPI no está subsidiada mediante el gasto público, muchas familias se ven limitadas por el costo de la prestación privada, como se señaló en el caso de Tayikistán (GPE KIX, 2020), entre otros. Por lo tanto, el apoyo gubernamental a la educación preescolar ha sido una palanca importante para mejorar el acceso para todos. Por ejemplo, aunque no mostró avances en el año más

reciente estudiado (UNESCO, 2023), Uzbekistán ha logrado grandes avances en la mejora de la matriculación en AEPI en la última década, pasando del 30% de la matrícula en el 2012 al 60% en el 2020. Este aumento se vio respaldado por un aumento del número de años de educación preescolar gratuita ofrecidos; cambios legales similares también han supuesto mejoras en la matriculación en Tayikistán, Uzbekistán y Mongolia entre el 2015 y el 2020.

En algunos contextos, el acceso sigue obstaculizado por la **falta de infraestructura**. Por ejemplo, en Tayikistán (GPE KIX, 2020), la falta de instalaciones representa la causa del 52% de los niños en edad de AEPI que no van a la escuela. En los centros urbanos de Georgia, una cantidad insuficiente de centros de AEPI da como resultado clases de gran tamaño con una alta proporción de niños por maestro. Se prestó mucha atención a los desafíos del acceso a la AEPI en **áreas rurales y remotas**, con desafíos que incluyen (pero también van más allá) de la infraestructura. Las brechas en la prestación de AEPI entre las zonas urbanas y rurales se destacaron en las políticas para Georgia (Ministerio de Educación y Ciencia, Georgia, 2022) y Mongolia (Ministerio de Educación y Ciencia [Mongolia], 2020); también se hizo referencia a este punto en talleres de validación para la República Kirguisa. Los problemas de ubicación a menudo se ven agravados por la condición de minoría de los niños, incluyendo los niños de familias de refugiados o migrantes en Tayikistán, los niños de minorías étnicas en Mongolia y los CWD, que figuran, por ejemplo, como un área prioritaria para la República Kirguisa (MoES, 2022).

El **idioma** es un problema importante de inclusión social en todos los contextos de la subregión. Georgia, por ejemplo, es un país multicultural y multilingüe donde existe una gran diversidad, pero quienes no hablan el idioma estatal (georgiano) pueden experimentar barreras para acceder a la AEPI, como informó un participante del taller de validación. Actualmente, la educación bilingüe sólo se dirige a las poblaciones azerbaiyanas y armenias. Esta cuestión también está ligada al conflicto y la migración: debido a la guerra en Ucrania, Georgia tiene un gran número de refugiados tanto rusos como ucranianos. Los niños ucranianos están incluidos en los jardines de infancia, pero a menudo no cuentan con apoyo en el idioma ucraniano. De manera similar, en Moldavia hay una mayor carga de trabajo a medida que las escuelas tienen que hacer frente al gran número de refugiados ucranianos. El problema también se está extendiendo a otros países de Asia Central, a medida que los refugiados también llegan a esos contextos.

Dados los diversos desafíos que afectan el acceso dentro de la subregión, los países están implementando enfoques alternativos para mejorar el acceso. Como informó un participante del taller de validación, Uzbekistán, que ha mejorado significativamente el acceso incluso en entornos rurales y remotos en la última década, ha utilizado **modelos alternativos**, incluyendo visitas domiciliarias, la creación de grupos de juego, guarderías familiares y grupos de corta duración, que están mostrando buenos resultados. Otro enfoque innovador para aumentar el acceso y mejorar la preparación escolar es el uso de autobuses móviles que van a diferentes áreas rurales y traen maestros capacitados, equipos de juego y programas con actividades.

**MENA y Asia Meridional:** El acceso de todos los niños sigue siendo una cuestión apremiante en esta subregión, y en la literatura se hace referencia a un mejor acceso a la AEPI como vital para todos los países. El acceso ocupó un lugar destacado en los debates de validación, donde los participantes señalaron la necesidad de políticas y enfoques multisectoriales que mejoren y gestionen la prestación de AEPI, incluso cuando esté dominada por el sector privado, como en Pakistán y Bangladesh. De hecho, las políticas son una palanca esencial para garantizar el acceso: la UNESCO (2023) señala la brecha entre los compromisos nacionales y las políticas acordadas. En Pakistán, los puntos de referencia exigen una matrícula del 95%, pero no existe una ley correspondiente que consagre la AEPI como obligatoria.

Al igual que con la EECCA, existen desafíos importantes para garantizar que los **niños marginados** puedan acceder a la AEPI de calidad. Por ejemplo, en Túnez (République Tunisienne, 2021), casi el 90% de los niños participan en la educación preescolar, pero entre los niños de 3 a 5 años, las tasas se acercan más al 51%, con importantes brechas de acceso entre niños pobres y niños con recursos (17% frente a 71%) y zonas rurales y urbanas (28% frente a 63%). Otras brechas de matrícula estuvieron relacionadas con ubicaciones rurales y grupos minoritarios, tales como en Bangladesh (Ministerio de Educación [Bangladesh], 2020); disparidades socioeconómicas y políticas y aumento del trabajo infantil masculino en Pakistán; y para niños con discapacidad en Maldivas. Para Bangladesh y Pakistán, los expertos del taller de validación destacaron que los crecientes impactos del cambio climático impulsan la marginación e impiden el acceso a la AEPI. En Yemen, la matriculación en AEPI se ha visto afectada significativamente por más de una década de inseguridad, con efectos en cadena en la matriculación primaria y la preparación escolar (Ministerio de Educación [Yemen], 2019). De manera similar, en Afganistán, la toma de poder de los talibanes en el 2021 ha impactado radicalmente todas las áreas de la educación, y hay una brecha en la información disponible para informar sobre el contexto actual de la AEPI en el país, especialmente a la luz de cambios rápidos, tales como el cierre en el 2023 de instalaciones de formación docente (Sarwar, 2023). Al priorizar la respuesta de emergencia para abordar las brechas en la educación primaria y secundaria, el Marco de Transición del Sector Educativo de Afganistán (Afghanistan Education Cluster, 2022) "carece de enfoque en la educación de la primera infancia más allá de los vínculos con la educación comunitaria" (p. 4), aunque sigue siendo una prioridad a largo plazo.

Para apoyar el acceso de los niños afectados por las inundaciones, un experto en un taller de validación de Bangladesh destacó un enfoque innovador con el uso de embarcaciones para la prestación de AEPI. Al igual que los autobuses escolares para áreas remotas en contextos de EECCA, las embarcaciones están equipadas con materiales de aprendizaje y pueden moverse entre comunidades donde no están disponibles otros centros de AEPI. Como señaló BRAC (2022), las paradas en las comunidades duran entre 7 y 10 días, y los maestros pueden utilizar estrategias basadas en el juego para involucrar a los niños y a los maestros locales; las embarcaciones incluyen rampas para facilitar el acceso de niños con sillas de ruedas y otros dispositivos de movilidad.

En esta subregión, hubo un amplio debate sobre la importancia de la **educación de los padres y la comunidad**: cuando los padres desconocen la importancia de la AEPI, los niños ingresan a la escuela más tarde o no están preparados para la alfabetización y la aritmética básica. Un participante de Pakistán pidió la participación y la educación de los cuidadores a través de un plan de estudios de ECD basado en fundamentos para el crecimiento y desarrollo de la primera infancia. Otro indicó que la difusión gratuita de materiales, tales como lecciones en vídeo, libros y materiales relacionados con la nutrición, la salud y la importancia del juego, ayudará a educar a los padres, especialmente aquellos con niños de 2 a 4 años.

**Sudeste Asiático y el Pacífico (SEAP)**: el acceso a la AEPI sigue siendo una prioridad importante en la subregión de SEAP. Cuando los niños no tienen acceso a la AEPI, no están suficientemente preparados para la transición a la educación primaria: en Myanmar, por ejemplo, sólo el 20% de los niños tienen acceso a la AEPI, y "esta falta de preparación tiene un impacto temprano en el aprendizaje y ocasiona una brecha educativa temprana". (Lall, 2021, p. 95). Pero en toda la región, la literatura y los participantes señalaron los diversos entornos de políticas que hacen referencia a la importancia de la AEPI pero no llegan a hacerla obligatoria y totalmente financiada. La Secretaría del Foro de las Islas del Pacífico (2021), que incluye a Fiji, Kiribati, las Islas Marshall, Micronesia, Papua Nueva Guinea, las Islas Salomón, Samoa, Tonga, Tuvalu y Vanuatu, ha pedido una AEPI universal y de calidad, pero existen lagunas en las políticas para llevarlo a cabo: en algunos contextos, tal como en las Islas Marshall, Tonga y Vanuatu, uno o dos años son obligatorios, pero no se brinda educación gratuita (UNESCO, 2021b). En otros, como Nauru y Filipinas, uno y dos años son obligatorios, respectivamente, y la educación es gratuita. En Tonga, la educación preescolar es obligatoria pero el gobierno no la imparte gratuitamente. En muchos contextos, donde la prestación se realiza a través de proveedores privados, puede resultar difícil obtener una imagen completa del acceso, como se señaló en el caso de Papua Nueva Guinea (Departamento de Educación, Papua Nueva Guinea, 2020).

Muchos de los temas planteados dentro de la subregión del Sudeste Asiático y el Pacífico (SEAP) se superponen con aquellos previstos para las otras subregiones. En particular, se destacaron desafíos similares con **infraestructura, acceso en áreas rurales y remotas, y acceso para los CWD y grupos minoritarios**. En Vietnam y la República Democrática Popular Lao se indicó una falta de instalaciones de WASH en centros de AEPI rurales y remotos, y en Nepal, los centros pueden carecer de espacio adecuado para que los niños se muevan y jueguen. Al igual que en otras subregiones, existen grandes disparidades geográficas: en la República Democrática Popular Lao, por ejemplo, el 91% de los estudiantes de primaria en la ciudad capital de Vientiane tienen experiencia en AEPI, en comparación con el 57% en la provincia exterior de Saravan (Ministerio de Educación y Deportes, 2020). Como se señaló en las reuniones de validación, la ubicación y la distancia también se consideraron desafíos para Bután y Nepal; en Camboya, los centros preescolares comunitarios situados en zonas de difícil acceso están ayudando a proporcionar servicios de AEPI. El costo del acceso es una barrera particular en Indonesia, donde el 97% de las escuelas son de gestión privada e incluso las instalaciones comunitarias pueden estar fuera de su alcance; durante los primeros años de la

pandemia, el 40% de los padres tuvieron dificultades para pagar las tasas de AEPI (Banco Mundial, 2020a).

Al igual que en la región MENA y el sur de Asia, los participantes del taller de validación de SEAP destacaron la necesidad de una mayor **conciencia de los padres**. En Nepal, la República Democrática Popular Lao y Bután, es necesario cambiar la comprensión de los padres sobre la AEPI, de modo que pueda entenderse como un desarrollo holístico en lugar de simplemente “cuidar niños” o preparación escolar para el aprendizaje primario. En Timor-Leste, según un representante de la reunión de validación, la comprensión de los padres sobre la AEPI era una barrera particular para los CWD. Un área relacionada donde se necesita más educación de los padres es el **idioma**, que, al igual que en otras subregiones, es una preocupación importante en SEAP. En Myanmar, los padres de grupos minoritarios esperan que la AEPI se imparta en birmano, lo que sienta las bases para la educación primaria birmana de nivel medio, devalúa la educación en la lengua materna y potencialmente afecta la base que reciben los niños en materia de alfabetización (Lall, 2021). Sin embargo, las preocupaciones de los padres se basan en un contexto en el que los miembros de grupos minoritarios como los Wa no pueden acceder a una educación de calidad y, posteriormente, a un empleo si no dominan la lengua mayoritaria. Por lo tanto, el idioma sigue siendo una barrera frecuente: según los participantes en los talleres de validación, en la República Democrática Popular Lao, Vietnam, Nepal y Camboya, los niños que pertenecen a grupos étnicos minoritarios pueden no hablar el idioma nacional, que funciona como el principal medio de instrucción en la AEPI. En Vietnam, las políticas centradas en mejorar las vidas de las minorías étnicas han sido un motor para mejorar la AEPI en esas comunidades, incluyendo la prestación de servicios en lengua materna.

Los participantes de la reunión de validación también hicieron referencia a la necesidad de más programas que brinden alternativas a la AEPI institucional, ya sea en el hogar, la comunidad y el lugar de trabajo. En Vietnam, se necesitan más opciones de AEPI de alta calidad **en el lugar de trabajo en los parques industriales**, donde la demanda está aumentando, particularmente entre las madres trabajadoras. Allí, la oferta del sector formal es insuficiente y está dominada por una AEPI menos regulada y de menor calidad. Además, los enfoques comunitarios y familiares necesitan más promoción y atención para garantizar que las personas conozcan estas opciones. El gobierno también está garantizando condiciones favorables para que las fábricas y otras empresas construyan escuelas preescolares para niños a fin de aumentar el acceso en esas áreas. Asimismo, en Camboya y Nepal existe una demanda de programas alternativos flexibles que apoyen el acceso de los hijos de los trabajadores migrantes estacionales.

### ***América Latina y el Caribe (LAC)***

El acceso a la AEPI surgió como una prioridad clave para los diez países KIX LAC. Mejorar el acceso a la AEPI fue una prioridad de políticas en las revisiones nacionales de KIX de la GPE de Santa Lucía (Knight et al., 2021<sup>a</sup>) y de San Vicente y las Granadinas (Knight et al., 2021<sup>b</sup>), y "Aumentar el acceso a servicios de calidad para el desarrollo de la primera infancia" es una de



las prioridades estratégicas de la Política Estratégica del Sector Educativo de la OECO para el 2012 al 2026 (ibid.). En el 2018, Nicaragua lanzó un nuevo modelo de AEPI, el Modelo de Educación Inicial de Desarrollo Infantil (MEIDI), que brinda acceso a niños de 3 a 5 años y apoya su retención hasta el tercer grado (FGD). En Haití, por otro lado, el enfoque se ha centrado más en la atención y el desarrollo de la primera infancia, dados los altos niveles de pobreza e inseguridad alimentaria, y la necesidad de abordar las necesidades básicas de los niños, tales como el acceso a la nutrición, la vacunación y WASH. A pesar del amplio espectro de modelos de AEPI que se ofrecen, los participantes de la investigación en general coincidieron en que era necesario ampliar el acceso y la retención de los niños en la región (por ejemplo, encuesta, Granada) y alinear los modelos de servicios con las demandas de las comunidades, especialmente en las zonas rurales y remotas (por ejemplo, FGD, Dominica).

Los participantes en la investigación ofrecieron ampliar y establecer **estándares y regulaciones para la infraestructura de AEPI** como una posible solución. En talleres de validación, los expertos regionales confirmaron la necesidad de “más y mejor infraestructura”, describiendo cómo los centros de AEPI en toda la región a menudo se construyen en ubicaciones precarias, cerca de carreteras muy transitadas o edificios inseguros. Otros desafíos transversales incluyen preocupaciones de seguridad relacionadas con la violencia de las pandillas urbanas en países de Centroamérica (por ejemplo, El Salvador, Honduras y Guatemala) y Haití, así como cuestiones de cambio climático, COVID-19 y otras emergencias. También se mencionó la accesibilidad de la infraestructura de AEPI para jóvenes estudiantes con discapacidades. Además de la ubicación física y la infraestructura de los centros de AEPI, los espacios interiores y exteriores deben estar adecuadamente preparados y equipados. La necesidad de espacios recreativos fue mencionada en las FGD de Nicaragua y Guatemala. Un experto regional señaló la suma importancia de contar con espacios abiertos, seguros y equipados con materiales para que los estudiantes desarrollen una variedad de habilidades, incluyendo habilidades motoras finas y gruesas.

Se reconoció que el acceso a la estimulación temprana, especialmente a través de una **crianza positiva y entornos hogareños acogedores**, era un aspecto vital de la AEPI. Los expertos regionales describieron diferentes programas orientados a los padres, la mayoría de los cuales no estaban en los países socios de la GPE. Sin embargo, los Cuidadores Itinerantes<sup>9</sup> del BID han llegado a cinco países de la región (el único país KIX de la GPE es Santa Lucía), y los Centros de Orientación y Desarrollo Infantil en Santa Lucía también fueron identificados como un modelo prometedor de AEPI orientado a los padres (ver más abajo). El acceso a los servicios de salud y nutrición y la necesidad de enfoques integrales e integrados para la AEPI fueron temas comunes en los datos. Los Centros de Atención Inter al (CAI) de Guatemala y los

---

<sup>9</sup> Ver [https://desarrollo-infantil.iadb.org/es/innovaciones/region\\_lac/roving-caregivers-cuidadores-itinerantes](https://desarrollo-infantil.iadb.org/es/innovaciones/region_lac/roving-caregivers-cuidadores-itinerantes).

programas integrados llamados “Acompáñame a Crecer” también fueron identificados como prácticas prometedoras por los participantes de la FGD.

Se discutió la **detección temprana** en relación con las discapacidades y la intervención temprana. Un experto regional del Caribe identificó los Centros de Orientación y Desarrollo Infantil (CDGC) establecidos por la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación de Santa Lucía como una práctica prometedora. Los CDGC ofrecen exámenes y evaluaciones del desarrollo a niños de 0 a 5 años, y capacitación para padres, maestros y otras partes interesadas. Los niños colocados en los CDGC reciben atención individualizada en entornos con una proporción baja de maestros por estudiantes. Sin embargo, como señaló el experto regional, el desafío de este modelo ha sido la transición del niño del CDGC al sistema educativo formal. En general, los participantes coincidieron en que se necesitaba más investigación sobre los períodos críticos de transición para los niños pequeños de un modelo de AEPI a otro, o de AEPI a la educación primaria (ver más sobre las transiciones en el Subtema 2).

## 5 SUBTEMA 2: AEPI DE CALIDAD PARA LA PREPARACIÓN PARA LA ESCUELA

Si bien no se enfatizan tanto como las cuestiones de acceso, los datos demostraron la necesidad de mejorar la calidad de la AEPI en todos los contextos. La subsección comienza con una explicación de lo que implica la “calidad”, que se basa en la investigación sobre el desarrollo infantil y considera los aspectos del entorno de AEPI que apoyan y mejoran la calidad. Luego se presenta una breve descripción general de los datos de todas las regiones, seguida de un análisis más extenso de las cuestiones clave para la calidad de la AEPI en cada región.

### 5.1 Definición de ‘calidad’ en la AEPI

Comprender qué constituye una programación de AEPI de calidad requiere profundizar en la ciencia detrás del aprendizaje temprano y el desarrollo infantil. Las investigaciones en neurociencia y psicología infantil demuestran que los primeros años son un período de notable plasticidad, donde el cerebro del niño es altamente receptivo al aprendizaje y la adaptabilidad (Center on the Developing Child, 2010). Una salud y una nutrición adecuadas son igualmente cruciales para el desarrollo óptimo del cerebro, ya que la desnutrición y el retraso del crecimiento pueden tener efectos adversos en las capacidades cognitivas y el desarrollo general. En los PIBM, los estudiantes jóvenes corren mayor riesgo de experimentar retrasos en el desarrollo causados por malos resultados de salud o nutrición. Por ejemplo, un estudio a gran escala en 63 PIBM encontró que uno de cada cuatro niños pequeños (de 36 a 59 meses) experimentaba retrasos en el desarrollo (Gil et al., 2020). En los países afectados por FCV<sup>10</sup>, estas tasas eran aún mayores: en Chad, por ejemplo, se encontraron presuntos retrasos en el desarrollo en dos tercios (67%) de todos los niños. Dado que los retrasos en el desarrollo

---

<sup>10</sup> La [lista](#) FCV del Banco Mundial (2022a) incluye 29 países socios KIX de la GPE.

pueden provocar discapacidades a largo plazo u otras dificultades de desarrollo y aprendizaje, esta evidencia también señala la importancia de las intervenciones tempranas y de garantizar que todos los niños tengan acceso a servicios integrales de AEPI que incluyan no sólo entornos de aula estimulantes, sino también acceso a servicios de salud y a instalaciones de WASH (Adlerstein & Cortázar, 2022). Además, indica la necesidad de una mayor colaboración y coordinación multisectorial para desarrollar sistemas de AEPI eficaces (Adlerstein & Cortázar, 2022).

Los padres y las familias proporcionan el primer y más influyente entorno de aprendizaje para los niños y, por lo tanto, desempeñan un papel central en la configuración del desarrollo futuro y las experiencias de aprendizaje del niño. Los **entornos domésticos estimulantes**, ricos en experiencias sensoriales y oportunidades de exploración y juego, son vitales para promover el desarrollo del cerebro y fomentar el crecimiento cognitivo (Bendini & Devercelli, 2022). Sin embargo, en todo el mundo, millones de niños no tienen acceso a entornos domésticos estimulantes y ricos en materiales de alfabetización, ni a un apoyo parental de calidad. Por ejemplo, un estudio de 35 países encontró que en Chad, la República Centroafricana, Malawi y la República Democrática del Congo, menos del 5% de los hogares encuestados tenían un solo libro infantil en casa (Manu et al., 2019). Los hogares no sólo pueden tener acceso a recursos importantes, sino que también pueden ser fuentes de adversidad que obstaculizan el desarrollo de un niño. El castigo corporal, por ejemplo, todavía afecta hasta al 40% de todos los niños de entre 2 y 14 años (WHO, 2021). Un estudio sobre el castigo corporal y el desarrollo de la primera infancia en 49 países de ingresos bajos y medianos encontró que los niños expuestos al castigo corporal tenían aproximadamente un 24% menos de probabilidades de tener un desarrollo adecuado que los niños que no estuvieron expuestos al castigo corporal (Cuartas, 2021).

Las experiencias infantiles adversas (ACE) pueden obstaculizar significativamente el desarrollo infantil y cerebral, obstaculizando en última instancia la capacidad de un joven para aprender, no sólo a nivel de AEPI sino también en etapas posteriores de la vida (Center on the Developing Child, 2007). Debido a que los patrones en los primeros años pueden tener efectos negativos duraderos, es vital que los padres y cuidadores reciban apoyo y estén equipados con las herramientas y estrategias para fomentar ambientes hogareños estimulantes y cuidados cariñosos. De hecho, la evidencia sugiere que cuando los cuidadores son cariñosos y receptivos, contribuyen significativamente al bienestar emocional y al desarrollo cognitivo del niño (Scherer et al., 2019). Por lo tanto, fortalecer las alianzas entre la escuela y la comunidad a nivel de AEPI es esencial para crear ambientes hogareños propicios y dotar a los padres de los conocimientos y habilidades necesarios para apoyar el crecimiento de sus hijos (UNICEF, 2017b). Garantizar que los padres participen activamente en el recorrido AEPI de sus hijos puede crear una base sólida para el éxito académico futuro y hábitos de aprendizaje permanente.

Los **programas AEPI de calidad dirigidos a los padres** equipan a los cuidadores con el conocimiento y las habilidades que necesitan para valorar y apoyar el aprendizaje temprano y el desarrollo más amplio de sus hijos. Una revisión reciente de J-PAL Policy Insight (2020) de 17

ensayos de control aleatorios que evaluaron programas de AEPI dirigidos a padres que atienden a niños de 0 a 3 años en 11 PIBM encontró que el apoyo de los padres puede mejorar la calidad y cantidad del juego en los entornos domésticos de los niños y tener un impacto positivo en el desarrollo cognitivo de los niños. Esta revisión incluyó algunos ejemplos de países socios de la GPE (por ejemplo, Bangladesh y Uganda), aunque a menudo se centraron más en la integración del ECD en el sector de la salud, y se necesita más investigación para explorar programas eficaces de educación infantil temprana dirigidos por el gobierno.

En entornos institucionales, un **plan de estudio de AEPI bien diseñado** es fundamental para facilitar el desarrollo infantil integral y fomentar el amor por el aprendizaje. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje apropiadas para la edad, y especialmente las pedagogías basadas en el juego, son fundamentales en los años de aprendizaje. El aprendizaje basado en el juego es un enfoque que fomenta y promueve la autonomía, la participación activa, el descubrimiento y la autorregulación del niño (UNICEF, 2018). Las **pedagogías basadas en el juego** abarcan una variedad de técnicas y enfoques, pero su eficacia a menudo se maximiza cuando el niño lidera y el adulto apoya, guía o amplía las oportunidades de aprendizaje (Jensen et al., 2019). Numerosos estudios han destacado el impacto positivo del aprendizaje basado en el juego en las funciones ejecutivas de los niños y en el desarrollo cognitivo, social y emocional general (Ginsburg et al., 2007; Sesame Workshop, 2023b; Spier et al., 2020).

Una evaluación reciente de *Ahlan Simsim*, el programa de aprendizaje basado en los medios y el juego apoyado por el International Rescue Committee y Sesame Workshop mencionado anteriormente en el artículo, proporciona evidencia clara sobre lo que puede funcionar en entornos FCV para introducir el aprendizaje basado en el juego. El programa se centró en niños de 5 años (o que recientemente cumplieron 6) y sus cuidadores, en cuatro regiones del Líbano y, al comienzo de la intervención, los cuidadores recibieron kits de aprendizaje con hojas de trabajo, libros de cuentos, artes y manualidades, y otras actividades que podrían realizarse con artículos comunes del hogar. Maestros capacitados en ECD facilitaron llamadas telefónicas grupales con cinco a seis cuidadores y sus niños aproximadamente dos o tres veces por semana durante 11 semanas. Los maestros también enviaron enlaces a los cuidadores a través de WhatsApp, que incluían videos, juegos, imágenes e informaciones atractivos e interactivos sobre la importancia del ECD. Se incluyeron un total de 180 actividades, 63 de las cuales se basaron en multimedia, videos, libros de cuentos y canciones de Ahlan Simsim, utilizando el aprendizaje basado en el juego para enseñar alfabetización, aritmética, aprendizaje socioemocional y salud. Para monitorear la participación y el compromiso, los maestros pidieron a los cuidadores que compartieran mensajes de WhatsApp con fotografías o videos cortos de niños completando actividades. El programa también incluyó llamadas de seguimiento individuales periódicas con los padres, según fuera necesario. Como resultado, el programa produjo impactos significativos desde el punto de vista estadístico y de desarrollo en los niños, particularmente en la alfabetización y aritmética básica, el aprendizaje socioemocional y las habilidades motoras. Los efectos fueron comparables a un año completo de programas preescolares presenciales (Global TIES for Children, 2023b).

Si bien este programa demostró impactos positivos, existen una variedad de desafíos en el diseño e implementación de pedagogías y planes de estudios basados en el juego. Para empezar, las ideas erróneas sobre el juego como una forma de enseñanza de menor importancia pueden resultar en un compromiso gubernamental limitado o a una demanda comunitaria limitada de aprendizaje basado en el juego en entornos escolares formales (UNICEF, 2018). La limitada formación de los maestros para implementar eficazmente estrategias basadas en el juego obstaculiza su adopción generalizada (Mendenhall et al., 2021; Rao et al., 2022). Los maestros y educadores necesitan capacitación y apoyo adecuados para incorporar eficazmente pedagogías basadas en el juego en entornos de AEPI para maximizar sus beneficios. Esto también incluye la creación de un ambiente de aula estimulante y receptivo con suficiente espacio para que los niños se muevan, así como acceso a materiales de juego, incluyendo herramientas y juguetes de origen local y culturalmente apropiados (Whitebread & Sitabkhan, 2022). Además, un desafío clave en los sistemas educativos es a menudo la desconexión entre el plan de estudios y los objetivos de aprendizaje en los niveles de AEPI y primario, lo que crea obstáculos para los niños pequeños a medida que salen de los primeros años y continúan su trayectoria de aprendizaje (UNICEF, 2018).

Para lograr todo el potencial de la AEPI, es necesario un enfoque sistémico integral. Un sistema de AEPI que funcione bien requiere alineación entre varios componentes, incluyendo el desarrollo curricular, la formación de docentes, la infraestructura escolar y la participación comunitaria (Bendini & Devercelli, 2022). Adicionalmente, brindar acceso a servicios de apoyo esenciales, tales como programas de alimentación escolar e instalaciones de WASH, mejora el entorno de aprendizaje y contribuye a resultados positivos en la AEPI (UNICEF, 2017b; Wagner & Pramling Samuelsson, 2019). Garantizar la equidad y la inclusión en la implementación de la AEPI también es esencial para abordar las diversas necesidades de los niños, incluyendo aquellos con discapacidades o provenientes de entornos desfavorecidos.

## **5.2 La calidad según nuestros datos**

A partir de los datos de la encuesta, las cuestiones de calidad fueron amplias y variadas: dentro del subtema, el 12% de las respuestas escritas hacían referencia a la salud y la nutrición; la alfabetización y la aritmética básica se mencionaron en el 10% de esas respuestas, y la formación y gestión de docentes en otro 10%; el plan de estudios se mencionó en un 6% y el enfoque/entorno pedagógico en otro 6%. Como se indicó en la sección anterior, la formación y el acceso de los docentes de AEPI estuvieron empatados como los temas más discutidos en las FGD para África 19 y LAC. En la literatura, se destacaron una variedad de cuestiones de calidad en los documentos, incluyendo cuestiones relacionadas con las habilidades fundamentales y la pedagogía, que aparecieron en el 19% de los documentos revisados, y la salud y la nutrición, que aparecieron en el 18%. Los detalles de las cuestiones sobre calidad de la AEPI para cada región se especifica en la subsección siguiente.

### 5.3 Especificidades regionales sobre la calidad de la AEPI

#### África 19

Incluso con la diversidad de enfoques y programas de AEPI indicada en la discusión sobre el acceso, los representantes de África 19 coincidieron en la necesidad de mejorar la calidad en todas las ofertas. En todos los contextos, es necesaria la coordinación de las partes interesadas para garantizar mejoras. Incluso cuando los gobiernos nacionales no brindan servicios de AEPI, su papel como supervisores es esencial: representantes de Kenia, Malawi, Uganda y Zimbabwe pidieron la creación de **estándares nacionales** para la prestación de AEPI, estándares para el aprendizaje temprano y marcos regulatorios más sólidos, especialmente para monitorear a los proveedores privados. En Ruanda, como se mencionó anteriormente, la creación de estándares nacionales, criterios mínimos de operación, participación armonizada de las partes interesadas y capacitaciones estandarizadas por parte de UNICEF, la Junta de Educación Básica de Ruanda y organizaciones no gubernamentales locales tienen un gran potencial para mejorar la calidad (UNICEF, 2023).

Se hicieron fuertes referencias a cuestiones relacionadas con los docentes, incluyendo la **formación, el apoyo y la profesionalización**. Básicamente, en Gambia, Uganda y Zambia, entre otros contextos, existen desafíos con la disponibilidad de docentes. En Zambia y Zimbabwe, la falta de docentes tuvo un efecto dominó en el acceso, ya que un menor número de docentes se tradujo en menos espacios para los niños; en Uganda, los participantes notaron una brecha entre la capacitación y el despliegue, donde los proveedores privados de AEPI no siempre eligen contratar a candidatos capacitados. Cuando hay pocos docentes disponibles y oportunidades limitadas de formación, las escuelas dependen de docentes no capacitados o de docentes voluntarios, como se reportó en Malawi y Zambia. En Malawi, los cuidadores en los centros de ECD suelen ser voluntarios y sólo la mitad tiene capacitación; hay poca supervisión de su trabajo. Una reciente implementación de honorarios para aquellos que poseen certificaciones tiene como objetivo mejorar la participación en la formación (UNICEF, 2022d). Del mismo modo, en toda la región, los participantes hablaron de la enseñanza de AEPI como una profesión de bajo estatus, con salarios bajos (o nulos) y escasas oportunidades de avance profesional. Como tal, se reporta que existe una baja motivación docente, en parte relacionada con la percepción de la enseñanza de AEPI como una profesión de bajo estatus, como lo indican los participantes de Malawi y Gambia, pero también en la literatura sobre Tanzania (Ndijuye et al., 2020) y Nigeria. (Edwin, 2022). Además de los aumentos salariales, algunos esfuerzos nacionales para mejorar las condiciones laborales (y tal vez impactar la motivación) incluyen un ejemplo del programa Liberiano de Empoderamiento Educativo para las Adolescentes, que capacita a las adolescentes para que actúen como maestras asistentes en las aulas de AEPI (Ministerio de Educación [Liberia], 2019).

Varios gobiernos se han comprometido a **mejorar la oferta formal de formación docente**. El gobierno de Eswatini se ha comprometido a aumentar la contratación de docentes de AEPI y mejorar la formación inicial y continua, tanto mediante la integración de puestos para

maestros de AEPI en las escuelas de formación de docentes existentes como con el despliegue progresivo de centros de formación gratuitos o de bajo costo (Reino de Eswatini, 2022). Liberia, Nigeria, Sierra Leona y Uganda han asumido compromisos similares para mejorar los programas de formación y certificación de docentes y la creación de itinerarios profesionales de AEPI para mejorar la contratación en Sierra Leona y mejorar el estatus de la profesión (MoBSSE y MoTHE, 2022). En Somalia, los objetivos nacionales exigen que el 20% de los maestros de AEPI públicos y privados reciban formación (Gobierno Federal de Somalia, 2022). En muchos contextos, es necesario que haya más infraestructura para la capacitación docente, como en Gambia, donde un participante del taller de validación también indicó la necesidad de mejorar la capacitación y el apoyo del personal y los administradores de AEPI. En este país, un programa de aprendizaje electrónico proporciona apoyo adicional a los docentes y al personal en materia de pedagogía y gestión del aula; el programa se ofrece durante el verano y se utilizan evaluaciones anuales para ayudar a determinar la calidad.

Cuando los docentes pueden acceder a capacitación, necesitan apoyo para implementar **currículos y pedagogías apropiados para el desarrollo**. Se hizo referencia a la necesidad de implementar planes de estudios estandarizados y basados en evidencia en Etiopía, Gambia, Malawi, Sudán del Sur, Uganda y Zimbabwe; en Nigeria, es necesario distribuir mejor los materiales curriculares, tales como las guías de implementación (Ministerio Federal de Educación, 2019). En Tanzania, la implementación de un plan de estudios preescolar basado en competencias requiere planes de estudios de formación docente alineados, y aún deben elaborarse nuevos libros de texto (MoEVT, 2023); del mismo modo, en Sudán del Sur, la enseñanza en las escuelas coránicas a menudo carece de conexión con el plan de estudios de primaria, que es necesario para garantizar que los niños estén preparados para la transición (UNICEF, 2021a). En todos los contextos, la preparación escolar a través de la alfabetización y la aritmética básica debe equilibrarse con las pedagogías basadas en el juego y el desarrollo del aprendizaje socioemocional, como indicó un participante de Sierra Leona, quien demostró su preocupación de que sin una sólida capacitación y comprensión de las necesidades de desarrollo infantil temprano, algunos docentes de AEPI han estado implementando un plan de estudios de nivel primario.

En general, en los datos de la región, hubo un compromiso limitado sobre cómo brindar servicios de calidad para **niños con discapacidades y aquellos de grupos lingüísticos minoritarios**. En todos los contextos, los participantes y la literatura señalaron infraestructura deficiente, falta de capacitación docente y barreras socioeconómicas y culturales adicionales que impactan la experiencia de AEPI de los CWD. Se destacó la falta de conciencia comunitaria en Etiopía (Ministerio Federal de Educación, 2021), y en Zambia, donde existe un amplio sistema público de AEPI, un participante señaló la necesidad de contar con más maestros de educación especial para apoyar a los niños con discapacidades. Además, se hizo referencia a la calidad en relación con el medio de instrucción en varios contextos. Por ejemplo, en Eritrea, el gobierno se ha comprometido a ampliar la formación de docentes de minorías, que son clave

para brindar educación AEPI en lengua materna a niños de esas mismas poblaciones para garantizar su preparación para la educación primaria (GPE, 2019).

## África 21

Entre los países francófonos de África 21, se abordó y destacó en toda la región el subtema de la calidad de la AEPI. Se destacó la política como un facilitador clave para mejorar todos los aspectos de la AEPI, concretamente mediante el **establecimiento de estándares o puntos de referencia** para evaluar la calidad brindada en el subsector. En el taller de validación, los expertos regionales observaron el riesgo creciente en muchos países de habla francesa de que los responsables de la formulación de políticas simplemente mencionan cuestiones de calidad de la AEPI en los documentos de planificación, debido a la presión para cumplir con directrices de planificación internacionales, tales como los ODS. Sin marcos integrales que orienten la calidad de la AEPI, no habría estándares integrales contra los cuales medir. Los expertos también pidieron una mejor regulación y control de las instituciones y los educadores (Banu Ebrahim & Barry, 2023). También se destacó la mejora de la infraestructura como un elemento importante tanto para la calidad como para el acceso a la AEPI (Banu Ebrahim & Barry, 2023), ya que, en primer lugar, los padres deben sentir que sus hijos se encuentran en un lugar seguro para aceptar enviarlos a la escuela. En Níger, los investigadores registraron casos de clases de preescolar que se desarrollaban bajo lonas y con instalaciones de WASH deficientes debido a las inundaciones locales, y exigen estándares para "garantizar 1,5 metros por niño y nunca menos de 1 metro" (Akkari, 2022, p. 15).

En algunos contextos se están realizando esfuerzos para mejorar los estándares de calidad: las Islas Comoras planean elaborar una estrategia nacional de mejora de la calidad para profesionalizar el sector mediante la elaboración de cualificaciones (Union des Comores, 2022). En Yibuti, los esfuerzos se centran en definir modalidades genéricas de referencia en las diversas dimensiones de la educación preescolar (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, 2020).

El reclutamiento de docentes capacitados y calificados sigue siendo una barrera en muchos contextos. La **proporción de supervisión infantil** se mencionó como un objetivo para mejorar la calidad de la AEPI. En Malí, por ejemplo, la proporción niño-maestro es de 25 niños por 1 maestro (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020), pero en Burundi, la política exige una reducción del tamaño de las clases, pasando de un promedio de 70 a solo 40 niños por clase y por maestro (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, 2023). La **calidad de los docentes** también es motivo de preocupación: en Cabo Verde, por ejemplo, solo el 30% de los docentes están calificados para brindar servicios en el campo (Gobierno de Cabo Verde, 2021). Los datos de la encuesta resaltaron la necesidad de capacitación docente (por ejemplo, Guinea, Santo Tomé y Príncipe) y desarrollo de capacidades para los docentes de AEPI (por ejemplo, República Centroafricana y República del Congo). De la literatura se desprende que la mejora de la formación docente en las políticas educativas de todos los países es una dimensión importante en la preservación y promoción de la calidad de la AEPI y del sistema de



educación obligatoria en general. En todos los contextos, la formación docente comprende mejoras en la formación docente inicial y en servicio, el desarrollo de capacidades para los administradores escolares, el apoyo pedagógico a los docentes y la cuestión de las calificaciones profesionales.

Existe entonces un consenso en cuanto a la producción y distribución de materiales didácticos adaptados a la primera infancia (elaboración y distribución en las escuelas) como estrategia de promoción de la calidad, enfatizada por todos los países. El idioma ocupa un lugar importante en las preocupaciones acerca de la calidad en la región, especialmente en lo que respecta al idioma de los materiales y la instrucción, y a la preparación de los niños para pasar de la educación en la lengua materna a las lenguas nacionales en la escuela primaria. En Malí, por ejemplo, los participantes señalaron que una mejor integración del idioma francés en la prestación de AEPI ayudaría a los niños antes de comenzar la educación primaria.

### ***Europa del Este, Medio Oriente y Norte de África, Asia y el Pacífico (EMAP)***

**Europa del Este, Cáucaso y Asia Central (EECCA):** En toda esta subregión, los participantes en la investigación coincidieron en que había desafíos por resolver con respecto a la calidad de la AEPI en sus contextos. Dentro de las FGD y las reuniones de validación, hubo un amplio consenso sobre los desafíos de la capacitación, el apoyo y la profesionalización de los docentes y el personal de AEPI. Unos puntos de partida son **las competencias y los estándares docentes**, que deben codificarse para armonizar los programas de formación docente y las oportunidades de avance profesional, una brecha que se observa en múltiples contextos. Un participante del taller de validación de Uzbekistán señaló que un marco integral y coherente en Uzbekistán, por ejemplo, unificaría todo el ecosistema de AEPI, que ha crecido rápidamente y ahora incluye una amplia variedad de proveedores y programas. Un marco integral y un enfoque de inducción estandarizado armonizarían los esfuerzos para atraer, preparar y compensar a los docentes de AEPI y unir la educación inicial y continua. La República Kirguisa también ha indicado la necesidad de un sistema independiente para monitorear y evaluar la calidad de la educación a nivel de AEPI para lograr mejores resultados de aprendizaje (MoES, 2022).

Más allá del marco, es necesario **mejorar ampliamente el personal docente** en toda la subregión, y se necesita desarrollo docente para una variedad de contextos, incluyendo Tayikistán (GPE KIX, 2020) y la República Kirguisa (MoES, 2022), donde se necesita mejorar la capacidad de los líderes también. En Mongolia, debido a la gran carga de trabajo, los docentes de AEPI solo tienen oportunidades limitadas para mejorar su capacidad profesional (Ministerio de Educación y Ciencia [Mongolia], 2020). Como se reporta en la documentación bibliográfica (Ministerio de Educación y Ciencia [Georgia], 2022) y como lo informa un experto en AEPI durante el proceso de validación, en Georgia, las cualificaciones profesionales de dos años existentes no son suficientes para satisfacer todos los requisitos de la cualificación, y las licenciaturas en AEPI introducidas recientemente deberían ser el estándar para los docentes del sector. Los participantes en la validación de Uzbekistán y la República Kirguisa destacaron la necesidad de mejorar la formación pedagógica, particularmente en métodos innovadores

como el aprendizaje basado en el juego, y de mejorar la identificación temprana de retrasos en el desarrollo, en particular retrasos en el habla. Asimismo, en la República Kirguisa, un participante destacó la necesidad de ofrecer mejor apoyo y materiales a los **padres** para que puedan brindar apoyo educativo a sus propios hijos y ayudarlos a identificar y actuar ante los retrasos en el desarrollo.

**MENA y Asia del Sur:** Al igual que con EECCA, los participantes en la FGD y las actividades de validación para esta subregión coincidieron en que las cuestiones de acceso eran fundamentales, especialmente dada la falta de apoyo gubernamental para el sector: la AEPI gratuita y/u obligatoria no estaba disponible en ningún país representado (UNESCO, 2021b), lo que da como resultado una **oferta de AEPI fragmentada y de calidad variable**. En Pakistán, por ejemplo, los actores no estatales son clave para la prestación de AEPI, pero una comparación de la calidad entre la prestación gubernamental y la privada encontró salarios docentes más bajos y una falta de capacitación para las opciones no públicas (UNESCO, 2022a). Durante la validación, los expertos en AEPI de Pakistán destacaron cuestiones prácticas, como la dispersión de la financiación: la burocracia y la negligencia pueden dar lugar a que los programas nunca reciban los fondos prometidos. Más allá de la financiación, otros representantes de países coincidieron en que las ofertas ad hoc de AEPI y las intervenciones a corto plazo de actores internacionales no gubernamentales pueden producir grandes resultados, pero carecen de sostenibilidad, y sus mejores prácticas no se comparten ampliamente ni se amplían. Del mismo modo, las estrategias de AEPI a menudo unen varios departamentos y, en contextos como Túnez, las estrategias multisectoriales existentes necesitan una implementación sostenida para garantizar que se satisfagan las necesidades integrales de los niños (République Tunisienne, 2021).

También se discutieron **mejoras curriculares y pedagógicas**. Los enfoques utilizados en el aula de AEPI deben vincularse mejor con la investigación y el conocimiento sobre el desarrollo infantil temprano, con énfasis en el desarrollo holístico y el aprendizaje basado en el juego, como se señala en documentos de políticas para Maldivas (Ministerio de Educación [Maldivas], 2019), Bangladesh (Ministerio de Educación [Bangladesh] y Pakistán, donde los planes de estudio deben mejorar la transición del 'aprendizaje basado en el juego a la educación formal' (Ministerio de Planificación, Desarrollo e Iniciativas Especiales, 2019, p. 34).

Como señaló un participante en una actividad de validación, en Pakistán existe la necesidad de una **formación docente rigurosa** con criterios definidos y material apropiado como un paquete completo para los centros de AEPI, que proporcione material didáctico, materiales de bajo costo o gratuitos, cuadernos de trabajo, programas de estudio y programas de participación para padres y formas estandarizadas de evaluación. La capacitación debe prestar atención al género: como se señaló a lo largo del debate, las normas e identidades de género se transmiten durante los primeros años, por lo que los docentes y el personal deben recibir capacitación en sensibilidad de género para garantizar que no transmitan prejuicios; el plan de estudios también necesita ser transformado para tener en cuenta la perspectiva de género y la neutralidad de género (ver también el [documento de trabajo del estudio](#)

[exploratorio sobre igualdad de género e inclusión social](#)). La formación también está vinculada con la retención de docentes: en Túnez, se destacó la “fragilidad” de la oferta del sector privado, donde una alta rotación de personal afecta los esfuerzos constantes de desarrollo de capacidades (République Tunisienne, 2021).

En estos contextos, también se prestó atención al contexto: un representante de Bangladesh pidió la integración de los **conocimientos locales** en los enfoques y prácticas de AEPI, por ejemplo. Los participantes también destacaron la brecha entre la práctica y la investigación: representantes de enfoques innovadores de AEPI, tales como las escuelas AEPI en embarcaciones en áreas del sur de Asia afectadas por frecuentes inundaciones, señalaron que las barreras idiomáticas impiden que la investigación sobre las prácticas locales alcance prominencia global. Pidieron estudios de mapeo que puedan documentar proyectos, políticas e iniciativas en curso, con miras a ampliar y utilizar las mejores prácticas para impactar la AEPI en otros contextos.

**Sudeste Asiático y el Pacífico (SEAP):** Al igual que con las cuestiones de acceso, hubo superposiciones con los desafíos que surgieron para la calidad de la AEPI en la región SEAP. En toda la literatura de la subregión se hace referencia a cuestiones de calidad; sin embargo, como ocurre con la política de la Secretaría del Foro de las Islas del Pacífico (2021), el término requiere un análisis más exhaustivo para garantizar que no se utilice a nivel "superficial", como observado en África 21 La necesidad de políticas y marcos para crear estándares de calidad específicos fue un tema clave para la subregión: las políticas para la República Democrática Popular Lao exigían el desarrollo de estándares de calidad fundamentales y de enseñanza (Ministerio de Educación y Deportes, 2020). Tanto en Papua Nueva Guinea como en Timor-Leste, es necesario implementar y monitorear nuevos planes de estudio (Departamento de Educación, Papua Nueva Guinea, 2020; Banco Mundial, 2020b). Un participante de la validación comentó sobre la situación en Bután, donde los proveedores privados, que atienden los deseos de los padres, pueden utilizar el plan de estudios primario en lugar de algo adecuado para el rango de edad de AEPI, lo cual es una preocupación importante para un ECD adecuado, por lo que se requieren mejores mecanismos de seguimiento. Una situación similar ocurre en Camboya, y un participante señaló que sin un marco normativo sólido, el gobierno tiene limitaciones para abordar el sector privado. En Indonesia, donde el sector AEPI está altamente descentralizado y cuenta con una amplia gama de proveedores, los datos muestran que las normas gubernamentales existentes no se están aplicando: en una muestra, menos del 45% cumplía las normas mínimas indonesias, con las tasas más bajas entre los jardines de infancia islámicos y los grupos de juego ajenos al proyecto (Banco Mundial, 2020a).

Además, en muchos países se reportó el **reclutamiento y la retención de docentes**, y en la literatura se indica escasez de docentes de AEPI para Vietnam, la República Democrática Popular Lao y Camboya. En Camboya, según un participante de la actividad de validación, una población limitada de docentes de AEPI llevó al uso de docentes de primaria en AEPI, quienes a menudo no están bien capacitados para el sector. Los centros preescolares comunitarios podrían incorporar docentes sin formación o con poca educación formal. Otro participante de

Timor-Leste indicó que una reciente expansión de la formación de docentes de AEPI debería abordar el número limitado de docentes en el futuro cercano.

Las mejoras en la calidad de los docentes mediante **la capacitación, el apoyo y la profesionalización de los docentes de AEPI**, incluyendo cuestiones de remuneración y seguimiento, y la capacitación y el apoyo al personal y a la gerencia de AEPI, también figuran en los datos de la región de SEAP. En reuniones de validación, los participantes pidieron una mejor formación docente en Bután, Camboya y Vietnam; en Myanmar, se está desarrollando un plan de estudios para un programa de grado distinto en Primera Infancia (Lall, 2021). En Camboya, la formación insuficiente es un obstáculo para la calidad (Ministerio de Educación, Juventud y Deportes, 2019). Allí, muchos docentes carecen de capacidades para la inclusión de niños con discapacidades, y las prácticas inclusivas son sólo una pequeña parte de la formación docente. Del mismo modo, como informaron los expertos en validación de AEPI para Bután, hay pocos centros para la formación de docentes, y los docentes deben poder identificar retrasos entre los niños. En Nepal, si bien los CWD tienen el derecho constitucional de acceso, en la práctica las escuelas pueden limitar su ingreso, ya que carecen de los recursos humanos para satisfacer las necesidades de los CWD. Un experto de Vietnam pidió que se mejorara el plan de estudios de formación docente, inculcando habilidades socioemocionales, habilidades transferibles, habilidades ecológicas y habilidades para la vida; también es necesario desarrollar la capacidad de los docentes en materia de **sensibilidad al género** y abordar las normas y prejuicios de género, que tienen sus raíces a nivel de AEPI. También se prestará mayor atención a las habilidades computacionales y la alfabetización digital. Pero en todos los contextos, es necesario no sólo mejorar la calidad de la formación, sino también mejorar las habilidades y conocimientos de los propios formadores, y en Nepal se destaca una brecha en los estándares. Los materiales de aprendizaje deben revisarse y actualizarse para prestar atención al género, la cultura, el contexto y la discapacidad. Por último, la formación docente existente debe complementarse con **materiales y capacitación en la lengua materna para docentes de minorías étnicas**: esto se identificó como un problema en Camboya, donde los docentes pueden hablar el idioma nacional, pero enseñan en la lengua materna y deben estar bien preparados para ese trabajo.

### *América Latina y el Caribe (LAC)*

Hubo consenso entre los participantes de LAC sobre la **necesidad de fortalecer la calidad y relevancia** de los servicios de AEPI en la región. Los participantes en la investigación de varios países socios de la GPE valoraron la AEPI como un objetivo final en sí mismo y como una herramienta para preparar mejor a los niños pequeños para la escolarización futura. En este sentido, los participantes expresaron la necesidad de mejorar tanto la calidad de la AEPI como la transición de los niños pequeños de la AEPI a los primeros años de primaria. Esto fue especialmente una prioridad entre los participantes de la investigación de los países centroamericanos (El Salvador, Honduras, Guatemala y Nicaragua), debido a las recientes reformas curriculares o de otro tipo y al énfasis que ponen en los primeros años "como base

para asegurar la continuidad/retención educativa" (persona que respondió a la encuesta, Nicaragua). Como era de esperar, un experto regional identificó como prácticas prometedoras los "programas puente" o "de transición", tales como aquellos ofrecidos por USAID y UNICEF en el Caribe.

Los docentes de AEPI también pueden recibir un mejor apoyo mediante el **desarrollo de estándares de enseñanza y vías** para la certificación de la enseñanza de AEPI. Esto fue particularmente reconocido como un desafío en los programas de AEPI no formales y basados en la comunidad que carecen de regulación gubernamental. Muchos docentes de AEPI en LAC todavía son voluntarios y no cuentan con capacitación formal ni apoyo continuo (por ejemplo, en Honduras, como se señaló en la encuesta y en la FGD). Los participantes de la investigación destacaron la necesidad de crear vías para la certificación y los estándares de calificación docente para desarrollar una fuerza docente de AEPI sólida. Los estándares de enseñanza deben basarse en pedagogías eficaces centradas en el alumno, tales como el aprendizaje basado en el juego o en proyectos (por ejemplo, como se indica en una FGD para Guatemala). También deberían ir acompañados de normas para monitorear la infraestructura de AEPI y las diversas modalidades de prestación de servicios de AEPI (ver Subtema 1).

En efecto, en la región existen varios **modelos de escuelas o programas de AEPI**. Del Caribe, los mencionados incluyen las escuelas modelo de CARICOM y los estándares y la capacitación docente de Guyana. Sin embargo, en la literatura falta, y como lo confirmaron los participantes de la investigación, una base de evidencia sólida sobre el impacto y la efectividad (coste) de varios modelos de AEPI en los países socios de la GPE, y cómo se pueden replicar, adaptar y ampliar en toda la región.

Asimismo, los participantes identificaron una brecha de evidencia particular en relación con la **evaluación de políticas públicas**. Describieron la necesidad de desarrollar aún más las habilidades de las partes interesadas en la educación, especialmente las de los formuladores de políticas, para generar y utilizar datos de AEPI para la toma de decisiones, realizar análisis de costos para comprender mejor cómo invertir, financiar y planificar la AEPI, y desarrollar mecanismos de rendición de cuentas para superar las brechas en la implementación y unir la política con la práctica. Un experto regional describió los mecanismos de rendición de cuentas como fundamentales para monitorear las políticas de AEPI en contextos de "sistemas fragmentados con compromiso político y recursos financieros limitados".

Para mejorar el uso de **datos para la toma de decisiones**, los participantes de la investigación describieron la importancia de mejorar las evaluaciones del aprendizaje y las herramientas de diagnóstico. Una posible oportunidad que ofrece un experto regional es el uso de encuestas de hogares, como las MICS, que capturan una variedad de factores que configuran el desarrollo y el aprendizaje de la primera infancia (por ejemplo, Bornstein & Rothenberg, 2022). Un segundo experto regional describió a Guatemala como un país que se destacó en esta área, ya que el gobierno ya ha estado desarrollando y poniendo a prueba evaluaciones apropiadas para la edad de los niños.

Por último, **GESI** no pasó desapercibida. La “inclusión” fue un subtema de la AEPI sugerido por un participante en Granada. Los participantes de la investigación también destacaron la importancia de emplear estrategias transformadoras de género para abordar los estereotipos de género en los primeros años. También se volvió a enfatizar el número limitado de docentes varones en el Caribe (por ejemplo, FGD en Dominica) (para más detalles, véase el [documento de trabajo del estudio exploratorio sobre docentes](#)). Un participante de Honduras destacó que la AEPI multicultural o intercultural, especialmente para grupos indígenas y afrodescendientes, fue una prioridad clave. En relación con el cambio climático y los desastres ambientales, un experto regional describió la importancia de desarrollar enfoques sostenibles para la AEPI, incluyendo, por ejemplo, el uso de materiales reciclados para generar recursos o enseñar a los jóvenes estudiantes sobre el desarrollo sostenible o cómo cuidar las plantas. Si bien existen ejemplos de tales programas, siguen siendo de pequeña escala y rara vez se integran en la política educativa. También se ofrecieron sugerencias de enfoques nuevos e innovadores para abordar la marginación en la prestación de servicios de AEPI: por ejemplo, recurriendo a herramientas y tecnologías digitales de baja y alta tecnología (por ejemplo, medios de difusión como la televisión o la radio), así como involucrando a adolescentes y jóvenes como pares y modelos a seguir en la prestación de apoyo de recuperación o programas extraescolares del tipo “hermano/hermana mayor”.

## 6 AEPI: ÁREAS DE INVESTIGACIÓN POTENCIALES

Para la AEPI en contextos de PIBM en todo el mundo, existe un creciente conjunto de investigación que captura diferentes aspectos del sector, desde el diverso panorama de políticas y enfoques, hasta la capacitación y el apoyo docente, y apoyos adicionales relacionados con el ECD: salud, nutrición y evaluación temprana de discapacidades, que mejora la inscripción y garantiza un enfoque holístico para el desarrollo y el aprendizaje infantil. Existen carencias particulares dentro de la investigación, un tema enfatizado en nuestras actividades de validación para este estudio. En las sugerencias que siguen, nos centramos en las áreas de investigación que surgieron a lo largo de nuestras actividades de validación, muchas de las cuales fueron sugeridas directamente por expertos nacionales y regionales de AEPI.

### 6.1 Áreas sugeridas: Investigación para el acceso a la AEPI

1. **Factores de oferta y demanda:** los participantes de la investigación describieron un amplio espectro de modelos de AEPI, incluyendo aquellos financiados por el gobierno, los de propiedad privada, los formales y los no formales. La prestación de servicios de AEPI puede ser orientada a los niños, orientada a los padres, orientada a los docentes, remota, híbrida o puramente presencial. A pesar de estas diversas estructuras y modalidades institucionales, los datos primarios y secundarios de todos los centros KIX de la GPE revelan que el acceso a la AEPI sigue siendo bajo en muchos países y no equitativo para algunos estudiantes jóvenes, especialmente debido a su edad (por

ejemplo, estudiantes jóvenes menores a 3 años en comparación con los estudiantes de 3 años o más) o la ubicación de su hogar (es decir, comunidades rurales/remotas en comparación con las urbanas). Para abordar esto, la investigación debe examinar los factores del lado de la oferta y la demanda para garantizar que los servicios ofrecidos satisfagan las demandas de familias diversas. Como expresaron los expertos regionales de LAC, existe la necesidad de analizar críticamente la legislación en todos los países, para ver cómo se define el "acceso universal" a la AEPI y quién obtiene acceso a qué tipo/modelo de servicio y cuándo (es decir, a qué edad).

2. **Ampliación de la escala y mantenimiento de la AEPI:** se identificaron varias prácticas prometedoras o programas modelo de AEPI en todos los centros. Sin embargo, los participantes también coincidieron en que estos modelos a menudo carecían de pruebas sólidas de su impacto y que muchos programas tendían a ser financiados por donantes. La investigación debe capturar algunos de estos esfuerzos, evaluar estos programas y generar evidencia tanto sobre su impacto y rentabilidad, como sobre cómo pueden escalarse y mantenerse en el tiempo, y más allá de la financiación de los donantes. Por último, la investigación puede prestar atención a cómo se pueden transferir y recontextualizar los modelos que son eficaces en un país.
3. **Ampliar la financiación para la AEPI:** se necesita una comprensión mucho mejor de cómo aumentar, ampliar y encargar más financiación gubernamental para los primeros años. Varios países socios de la GPE han podido generar financiación adicional para la AEPI en los últimos años y mediante el uso del kit de herramientas de planificación y análisis del acelerador de la educación en la primera infancia. El kit de herramientas, desarrollado por la GPE y UNICEF como parte de la iniciativa Better Early Learning and Development at Scale o Mejor Aprendizaje y Desarrollo Temprano a Escala (BELDS), está diseñado para fortalecer las capacidades nacionales para planificar, costear, financiar y monitorear de manera efectiva los programas de educación de la primera infancia. Las investigaciones futuras pueden examinar cómo los usuarios del kit de herramientas (incluyendo los actores de la AEPI y las partes interesadas en la planificación, las políticas, el financiamiento y la gestión) han utilizado eficazmente el kit de herramientas para la planificación, la presupuestación, el financiamiento y la generación de nuevos fondos para la AEPI, así como cualquier impacto o lección aprendida en todos los ámbitos.
4. **Dar forma a la comprensión de los padres sobre la AEPI:** en todos los contextos, los padres y las comunidades a menudo son vistos como recursos importantes para los estudiantes jóvenes. Sin embargo, las actitudes negativas o la falta de comprensión de la importancia de la AEPI para los niños pequeños también pueden actuar como barreras al acceso o la calidad. La investigación para examinar los factores del lado de la oferta (por ejemplo, en relación con el compromiso del gobierno y la provisión de AEPI) debe complementarse con investigaciones para explorar factores del lado de la

demanda, tales como la participación, las percepciones y las actitudes de los padres hacia la AEPI. Las áreas siguientes son particularmente importantes:

- a. **Padres que deciden no inscribir a sus hijos:** a menudo se supone que los padres no entienden ni se preocupan por la AEPI, pero es necesario realizar investigaciones claras que muestren la complejidad de sus puntos de vista y elecciones. ¿Cuáles son las complejas razones de su falta de participación en la AEPI? ¿Cuáles son las barreras (financieras, migratorias, etc.)? ¿Cómo llegar a ellos, convencerlos o incentivarlos?
  - b. **Comprensión limitada de los padres sobre el propósito de la AEPI:** adicionalmente, cuando se inscribe a los niños, los participantes notaron la tensión frecuente entre cómo "debería" ser la AEPI, según la investigación sobre ECD, y lo que los padres pueden exigir, especialmente en contextos donde la oferta llega a través del competitivo sector privado. Es posible que los padres quieran que sus hijos pequeños sean educados en los idiomas mayoritarios en lugar de en la lengua materna para darles una "ventaja" en la escuela primaria. Los padres también pueden presionar por una AEPI más "académica", como se ve con el uso del plan de estudios primario en algunas escuelas. Por lo tanto, es necesario que la investigación se centre en qué enfoques son mejores para garantizar que los padres comprendan la naturaleza del ECD y su relación con la AEPI ¿Cómo se puede llegar a los padres y qué efecto en cadena puede tener esto en la prestación de servicios privados en particular?
5. **FLN y las transiciones de AEPI a la educación primaria:** las perspectivas de los participantes en la investigación, que también han sido compartidas por la literatura internacional, sugieren que un desafío clave en relación con la AEPI es preparar a los estudiantes de educación temprana para la transición desde el nivel preescolar al primario, y asegurar la alineación del plan de estudios, la evaluación o las estrategias pedagógicas a las que están expuestos los jóvenes estudiantes. Incluso con algunos de los avances señalados en este documento, todavía existe una brecha en la comprensión de lo que constituye una educación preescolar de calidad en relación con las habilidades previas a la alfabetización y la aritmética, y cómo esto contribuye a la adquisición de habilidades en los primeros grados. Investigaciones futuras deberían examinar esta cuestión, que se encuentra en el nexo entre acceso y calidad: ¿cómo puede la provisión de AEPI preparar mejor a los jóvenes para el éxito, particularmente en el FLN, en los últimos años? La investigación longitudinal puede examinar las trayectorias de aprendizaje de los niños pequeños en diferentes contextos, para comprender los factores que facilitan y limitan las transiciones desde los niveles de AEPI al nivel primario y a lo largo del sistema de educación básica.



## 6.2 Áreas sugeridas: Investigación para la calidad en la AEPI

1. **Acreditación de modelos y enfoques de AEPI:** los participantes en la investigación y la evidencia internacional señalan innumerables modelos y enfoques de AEPI. La investigación debe buscar generar ideas de aquellos gobiernos que ya están utilizando modelos y vías de acreditación innovadores, para crear e implementar estándares para la infraestructura, la provisión y el currículo escolar. Hay mucho que aprender y fortalecer en relación con las diferentes ofertas y centros de AEPI (por ejemplo, comunitarios, privados, etc.). ¿Cómo están afrontando los países el desafío de crear un marco regulatorio sólido para monitorear estas ofertas? ¿Qué mecanismos o estándares de garantía de calidad existen? Hay algunos países que han realizado esfuerzos prometedores en este sentido, sería beneficioso comprenderlos mejor.
2. **Pedagogía y evaluación de la AEPI:** los participantes destacaron como áreas potenciales de investigación las pedagogías y evaluaciones apropiadas para la edad que capturan la gama de habilidades necesarias en el desarrollo de la primera infancia. Si bien muchos países están lanzando nuevos planes de estudio y promoviendo pedagogías centradas en el alumno, tales como el aprendizaje basado en el juego, todavía es necesario comprender cómo se implementan estas políticas en la práctica. La investigación debe incluir el trabajo con los docentes para examinar cómo conceptualizan y aplican estas pedagogías en sus contextos locales, y los factores habilitantes o restrictivos que dan forma a su práctica. Además, es necesario alinear las evaluaciones AEPI con los planes de estudio y las pedagogías. Los participantes destacaron una necesidad particular de explorar cómo se pueden desarrollar evaluaciones y herramientas de diagnóstico de AEPI para capturar no solo las habilidades de los estudiantes en alfabetización, aritmética y aprendizaje socioemocional, sino también habilidades en creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas, así como otras materias tales como las artes y las ciencias.
3. **Estándares de calificación de AEPI y acreditación de docentes:** los datos tanto de primaria como de secundaria revelaron el número considerable de docentes de AEPI no calificados y el papel fundamental de los docentes bajo contrato y voluntarios comunitarios en muchos países socios de la GPE. Sin embargo, en todos los países hay ejemplos limitados de estándares de enseñanza o marcos de cualificación, así como de vías de acreditación para formar, certificar o mejorar las competencias de docentes y otros profesionales de la AEPI. Las investigaciones futuras deberían examinar cómo estos estándares pueden desarrollarse efectivamente junto con los maestros para resumir las innumerables habilidades, actitudes y conocimientos que los maestros de AEPI necesitan para brindar pedagogías apropiadas para la edad y crear ambientes de aula enriquecedores, amigables para los niños, lúdicos e inclusivos.

### 6.3 Áreas sugeridas: Investigación para la inclusión en la AEPI

1. **Género en la AEPI:** los datos de todos los centros, complementados con investigaciones internacionales, revelaron la naturaleza de género de la AEPI. Las normas, roles y percepciones de género sobre la naturaleza del cuidado y la crianza de los niños dan como resultado un gran número de maestras y una limitada participación de cuidadores varones. Además, la necesidad de abordar los prejuicios de género en las aulas reviste suma importancia incluso en los primeros años. Para abordar algunos de estos desafíos, la investigación debe examinar:
  - a. **Participación masculina en la AEPI:** examinar cómo se puede incentivar, reclutar y retener a los hombres en puestos docentes de AEPI, comprendiendo los factores impulsores que dan forma a su participación limitada, diseñando políticas o programas apropiados para atraer hombres al sector de la AEPI y evaluando el impacto de la efectividad de tales esfuerzos. Del mismo modo, las iniciativas de AEPI deberían explorar cómo involucrar a los padres en programas orientados a los padres y el papel vital de los adultos varones y los modelos a seguir en el aprendizaje y el desarrollo más amplio de los niños pequeños.
  - b. **Participación de las mujeres en el liderazgo de la AEPI:** los estudios de PIBM muestran una asociación positiva entre las mujeres líderes escolares y los resultados de los estudiantes en el nivel primario (Bergmann et al., 2022). Sin embargo, existe una brecha de evidencia notable sobre si las mujeres ocupan puestos de liderazgo a nivel de AEPI y cómo esto influye en la calidad de la prestación de servicios de AEPI.
  - c. **Pedagogía transformadora de género:** integrar la pedagogía transformadora de género en la formación y capacitación docente previa o en servicio es esencial para que los docentes aborden eficazmente los prejuicios de género en el aula. Se necesita más investigación para examinar cómo se puede dotar adecuadamente a los docentes de las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para crear aulas de AEPI transformadoras de género.
2. **Equidad e inclusión en la AEPI:** además del género, en la investigación se revelaron varias cuestiones relacionadas con la equidad y la inclusión en la AEPI. Las posibles áreas de investigación para abordar las brechas en relación con la equidad y la inclusión en la AEPI incluyen:
  - a. **Provisión de AEPI en áreas rurales y remotas:** en todas las regiones geográficas, los participantes de la investigación resaltaron problemas de marginación en relación con los jóvenes estudiantes que viven en áreas rurales o remotas. ¿Cómo pueden los gobiernos abordar las barreras para acceder a servicios de AEPI de calidad en estas comunidades? ¿Qué modelos de prestación de servicios son más eficaces? Existen ejemplos interesantes de iniciativas de AEPI en zonas

- rurales y remotas que pueden proporcionar abundantes datos y pruebas sobre los cuales investigar o considerar más a fondo para ampliar los esfuerzos.
- b. **El idioma en la AEPI:** en casi todos los contextos investigados, los entornos escolares son multilingües y es posible que los alumnos eventualmente necesiten adquirir uno o más idiomas para tener éxito en la educación obligatoria posterior. ¿Cómo equilibran los centros de AEPI multilingües los diferentes usos de las lenguas? ¿Son eficaces para mejorar las habilidades lingüísticas de los hablantes minoritarios de la lengua nacional? ¿Tienen impactos positivos o negativos para los niños vulnerables de comunidades étnicas minoritarias indígenas?
  - c. **AEPI que incluye a las personas con discapacidades:** los estudiantes con discapacidades fueron comúnmente descritos como un grupo vulnerable con acceso limitado a servicios de AEPI de calidad, debido a desafíos que van desde infraestructura inaccesible hasta acceso limitado a servicios de apoyo especializados o maestros calificados. ¿Qué países han podido superar con éxito estas barreras para crear sistemas AEPI inclusivos? ¿Cómo son los sistemas AEPI inclusivos? ¿Y cómo las intervenciones tempranas y la provisión de AEPI inclusiva para jóvenes estudiantes con discapacidades moldean su trayectoria de aprendizaje?
  - d. **AEPI en entornos de emergencia y crisis:** la evidencia emergente apunta al impacto significativo que el acceso a AEPI de calidad puede tener para los niños pequeños afectados por conflictos, crisis u otras emergencias (Calaycay, 2022). Se necesita más investigación para comprender mejor cómo los gobiernos en contextos de FCV pueden garantizar que el acceso a una AEPI de calidad continúe en tiempos de crisis. ¿Qué modelos de AEPI han resultado más eficaces en estos contextos? ¿Cuál es el papel de la colaboración de múltiples partes interesadas entre el gobierno, los actores del desarrollo y los actores humanitarios? ¿Qué estrategias producen el mayor impacto en las fases de preparación, respuesta y recuperación ante emergencias? ¿Cómo pueden los gobiernos construir sistemas de AEPI resilientes?

## REFERENCIAS

- Aboud, F., & Proulx, K. (2019). *Strengthening Early Childhood Care and Education*. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange (GPE KIX).  
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2019-007-17-kix-ecce-final-english.pdf>
- Adlerstein, C., & Cortázar, A. (2022). Creating Early Childhood Education Environments That Promote Early Learning. In M. Bendini & A. E. Devercelli (Eds.), *Quality Early Learning: Nurturing Children's Potential* (pp. 165-198). World Bank.
- Afghanistan Education Cluster. (2022). *Afghanistan Education Sector Transitional Framework [28 February 2022]*. Afghanistan Education Cluster.  
[https://static1.squarespace.com/static/5d1248941ad53b00019bd5b2/t/6244348ff3e0315da3d056eb/1648637088118/AESTF%2BFinal%2B28Feb22\\_For%2BDPG.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5d1248941ad53b00019bd5b2/t/6244348ff3e0315da3d056eb/1648637088118/AESTF%2BFinal%2B28Feb22_For%2BDPG.pdf)
- Ajayi, K. F., Dao, A., & Koussoube, E. (2022). *The Effects of Childcare on Women and Children: Evidence from a Randomized Evaluation in Burkina Faso*. Center for Global Development.  
<https://www.cgdev.org/sites/default/files/effects-childcare-women-and-children-evidence-randomized-evaluation-burkina-faso.pdf>
- Akkari, A. (2022). Early Childhood Education in Africa: Between Overambitious Global Objectives, the Need to Reflect Local Interests, and Educational Choices. *PROSPECTS*, 52(1), 7-19.  
<https://doi.org/10.1007/s11125-022-09608-7>
- Alemann, C., Garg, A., & Vlahovicova, K. (2020). *The Role of Fathers in Parenting for Gender Equality*. Promundo.
- Banin, E., & Rosbe, H. (2023, June 1). Addressing the Urgent Needs of Young Children and Caregivers in Syria and the Middle East. *Global Partnership for Education (GPE) Education for All Blog*. <https://www.globalpartnership.org/blog/addressing-urgent-needs-young-children-and-caregivers-syria-and-middle-east>
- Banu Ebrahim, H., & Barry, O. (2023). *Alan Pence, Patrick Makokoro, Sankofa: Appreciating the Past in Planning the Future of Early Childhood Education, Care and Development in Africa*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384942>
- Bendini, M., & Devercelli, A. E. (Eds.). (2022). *Quality Early Learning: Nurturing Children's Potential*. World Bank.
- Bergmann, J., Alban Conto, C., & Brossard, M. (2022). *Increasing Women's Representation in School Leadership: A Promising Path Towards Improving Learning*. UNICEF Office of Research - Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Increasing-Womens-Representation-in-School-Leadership-a-promising-path-towards-improving-learning.pdf>
- Bornstein, M. H., & Rothenberg, W. A. (2022). The UNICEF Multiple Indicator Cluster Surveys and Early Childhood Development Index: Parenting, National Development, and Early Childhood Development in 51 Low- and Middle-Income Countries. In M. H. Bornstein, W. A.

- Rothenberg, A. Bizzego, Bradley, K. Deater-Deckard, G. Esposito, J. E. Lansford, D. L. Putnick, & A. Zietz (Eds.), *Parenting and Child Development in Low- and Middle-Income Countries* (pp. 240–275). Routledge.
- Bouchane, K. (2018). *Early Childhood Development and Early Learning for Children in Crisis and Conflict: Background Paper Prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report*. UNESCO. <https://inee.org/sites/default/files/resources/266072eng.pdf>
- BRAC. (2022, September 20). *BRAC Launches Floating Boats for Play-Based Education*. BRAC. <https://www.brac.net/latest-news/item/1360-brac-launches-floating-boats-for-play-based-education>
- Calaycay, L. (2022). *Early Childhood Care and Education in Emergencies: Thematic Report*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383634>
- Cameron, L. M., Holst, S., & D'Angelo, S. M. (2023). *Gender Equality and Social Inclusion: Scoping Study Working Paper*. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange (GPE KIX). <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/gender-equality-and-social-inclusion-scoping-study-working-paper>
- Center on the Developing Child. (2007). *InBrief: The Impact of Early Adversity on Children's Development*. Center on the Developing Child, Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-the-impact-of-early-adversity-on-childrens-development/>
- Center on the Developing Child. (2010). *The Foundations of Lifelong Health Are Built in Early Childhood*. Center on the Developing Child, Harvard University.
- Chen, S., & Wolf, S. (2021). Measuring the Quality of Early Childhood Education in Low- and Middle-Income Countries. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.774740>
- Cuartas, J. (2021). Corporal Punishment and Early Childhood Development in 49 Low- and Middle-Income Countries. *Child Abuse & Neglect, 2021*(Oct), 105205. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105205>
- Department of Education, Papua New Guinea. (2020). *National Education Plan 2020–2019: Achieving Quality Education for All*. Papua New Guinea Department of Education.
- Dowd, A. J., Borisova, I., Amente, A., & Yenew, A. (2016). Realizing Capabilities in Ethiopia: Maximizing Early Childhood Investment for Impact and Equity. *Journal of Human Development and Capabilities, 17*(4), 477–493. <https://www-tandfonline-com.bris.idm.oclc.org/doi/full/10.1080/19452829.2016.1225702>
- Earle, A., Milovantseva, N., & Heymann, J. (2018). Is Free Pre-Primary Education Associated with Increased Primary School Completion? A Global Study. *International Journal of Child Care and Education Policy, 12*(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0054-1>
- Edwin, O. (2022). Strategies for Motivation of Teachers/Caregivers Effectiveness Amid Early Childhood Care and Education (ECCE) Programme Implementation in Nigeria. *BIJOTE: Bichi Journal of Technology Education, 6*(2), Article 2.

- Federal Government of Somalia. (2022). *National Education Sector Strategic Plan 2022–2026*. Ministry of Education, Culture and Higher Education Federal Government of Somalia. <https://moe.gov.so/wp-content/uploads/2022/07/ESSP-2022-2026.pdf>
- Federal Ministry of Education. (2019). *Education for Change: A Ministerial Strategic Plan (2018–2022)*. Nigerian Federal Ministry of Education. [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/nigeria\\_education\\_ministerial\\_plan\\_2018-2022.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/nigeria_education_ministerial_plan_2018-2022.pdf)
- Federal Ministry of Education. (2021). *Ethiopia: Education Sector Development Programme VI (ESDP VI)*. Federal Democratic Republic of Ethiopia. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2021-11-education-sector-development-plan-ethiopia.pdf>
- GEEAP. (2023). *2023 Cost-Effective Approaches to Improve Global Learning: What Does Recent Evidence Tell Us Are ‘Smart Buys’ for Improving Learning in Low- and Middle-Income Countries?* Global Education Evidence Advisory Panel: FCDO, The World Bank, UNICEF, and USAID. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099420106132331608/pdf/IDU0977f73d7022b1047770980c0c5a14598eef8.pdf>
- Gil, J. D., Ewerling, F., Ferreira, L. Z., & Barros, A. J. (2020). Early Childhood Suspected Developmental Delay in 63 Low- and Middle-Income Countries: Large Within- and Between-Country Inequalities Documented Using National Health Surveys. *Journal of Global Health, 10*(1), 010427. <https://doi.org/10.7189/jogh.10.010427>
- Ginsburg, K. R., the Committee on Communications, & the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics, 119*(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Global Coalition for Foundational Learning. (2023, July 20). Helping Countries Get Comparable Learning Data. *Global Partnership for Education (GPE) Education for All Blog*. <https://www.globalpartnership.org/blog/helping-countries-get-comparable-learning-data>
- Global TIES for Children. (2023a). *Ahlan Simsim Findings*. Global TIES for Children. <https://globaltiesforchildren.nyu.edu/as-findings>
- Global TIES for Children. (2023b). *Lessons and Impacts of a Remote Early Childhood Education Program in Hard-To-Access Settings in Lebanon: A Randomized Controlled Trial*. *Global TIES for Children*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22770629.v1>
- Gobierno de Cabo Verde. (2021). *Voluntary National Report on the Implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Gobierno de Cabo Verde. [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/cabo\\_verde\\_vnr\\_2021.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/cabo_verde_vnr_2021.pdf)
- GPE. (2019). *Eritrea: Overcoming Education Challenges for the Most Disadvantaged Children*. Global Partnership for Education (GPE).

- <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2019-07-15-gpe-country-story-eritrea-web.pdf>
- GPE. (2023, March 2). *GPE Endorses Commitment to Action on Foundational Learning*. Global Partnership for Education (GPE). <https://www.globalpartnership.org/news/gpe-endorses-commitment-action-foundational-learning>
- GPE KIX. (2019). *Leaving No One Behind: A Knowledge and Innovation Exchange (KIX) Discussion Paper*. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange (GPE KIX). <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2019-07-Leaving-no-one-behind.pdf>
- GPE KIX. (2020). *Tajikistan Education Sector Analysis*. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange (GPE KIX). <https://resources.norrag.org/resource/589/tajikistan-education-sector-analysis>
- GPE KIX. (2022, May 2). Funding Announced for Early Learning Innovations Research in East, West, and Southern Africa. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange (GPE KIX). <https://www.gpekix.org/news/funding-announced-early-learning-innovations-research-east-west-and-southern-africa>
- Harper, C., Marcus, R., George, R., D'Angelo, S., & Samman, E. (2020). *Gender, Power, and Progress: How Norms Change*. Advancing Learning and Innovation on Gender Norms (ALIGN) and Overseas Development Institute (ODI).
- Hume-Nixon, M., & Kuper, H. (2018). The Association between Malnutrition and Childhood Disability in Low- and Middle-Income Countries: Systematic Review and Meta-Analysis of Observational Studies. *Tropical Medicine & International Health*, 23(11), 1158–1175. doi:10.1111/tmi.13139
- Jensen, H., Pyle, A., Zosh, J. M., Ebrahim, H. B., Scherman, A. Z., Reunamo, J., & Hamre, B. K. (2019). *Play Facilitation: The Science Behind the Art of Engaging Young Children*. The Lego Foundation. [https://cms.learningthroughplay.com/media/ok2hjr/bh/play-facilitation\\_the-science-behind-the-art-of-engaging-young-children.pdf](https://cms.learningthroughplay.com/media/ok2hjr/bh/play-facilitation_the-science-behind-the-art-of-engaging-young-children.pdf)
- J-PAL Policy Insight. (2020, April 27). *Encouraging Early Childhood Stimulation from Parents and Caregivers to Improve Child Development*. The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL). <https://www.povertyactionlab.org/policy-insight/encouraging-early-childhood-stimulation-parents-and-caregivers-improve-child>
- J-PAL Policy Insight. (2023). *Access to Childcare to Improve Women's Economic Empowerment*. The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL). <https://www.povertyactionlab.org/policy-insight/access-childcare-improve-womens-economic-empowerment>
- Kaga, Y., & Bang, K. (2021). *The Impact of COVID-19 on Early Childhood Education in the Asia-Pacific and Sub-Saharan Africa: Insights from the Results of Rapid Regional Personnel Survey*. UNESCO Office Bangkok, Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific, UNESCO Office Dakar, & Regional Bureau for Education in Africa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378125>

- Kingdom of Eswatini. (2022). *Education Sector Strategic Plan 2022–2034*. Kingdom of Eswatini, GPE, & UNICEF.  
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-11-education-sector-strategic-plan-eswatini.pdf>
- Knight, V., Marshall, J., Depradine, K., & Moody-Marshall, R. (2021a). *Country Review: Challenges and Opportunities in the Education System of Saint Lucia* (Working Papers SUMMA. N° 15). SUMMA. [https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2022/04/Country\\_review-ST-Luci%CC%81a\\_OK.pdf](https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2022/04/Country_review-ST-Luci%CC%81a_OK.pdf)
- Knight, V., Marshall, J., Depradine, K., & Moody-Marshall, R. (2021b). *Country Review: Challenges and Opportunities in the Education System of Saint Vincent and the Grenadines* (Working Papers SUMMA. N° 16.). SUMMA. [https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2022/04/Country\\_review-St.-Vincent-and-the-Grenadines\\_OK-2.pdf](https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2022/04/Country_review-St.-Vincent-and-the-Grenadines_OK-2.pdf)
- Lall, M. (2021). *Myanmar's Education Reforms A Pathway to Social Justice?* UCL Press.  
<https://doi.org/10.14324/111.9781787353695>
- Lesotho Ministry of Education, & UNICEF. (2021). *Lesotho Education Fact Sheets: 2021. Analyses for Learning and Equity Using MICS Data*. UNICEF, Lesotho Ministry of Education and Training, & Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange (GPE KIX).  
[https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/09/Lesotho\\_MICS\\_EAGLE\\_Fact-Sheets.pdf](https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/09/Lesotho_MICS_EAGLE_Fact-Sheets.pdf)
- Manu, A., Ewerling, F., Barros, A. J., & Victora, C. G. (2019). Association Between Availability of Children's Book and the Literacy-Numeracy Skills of Children Aged 36 to 59 Months: Secondary Analysis of the UNICEF Multiple-Indicator Cluster Surveys Covering 35 Countries. *Journal of Global Health*, 9(1), 010403. <https://doi.org/10.7189/jogh.09.010403>
- Mendenhall, M., Chopra, V., Falk, D., Henderson, C., & Chae, J. (2021). *Teacher Professional Development & Play-based Learning in East Africa: Strengthening Research, Policy, and Practice in Ethiopia, Tanzania, and Uganda*. Teachers College, Columbia University.  
[https://inee.org/sites/default/files/resources/%5BMendenhall%20et%20al.%2C%202021%5D%20White%20Paper\\_TPD%20%26%20PBL%20in%20East%20Africa-electronic%20%281%29.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/%5BMendenhall%20et%20al.%2C%202021%5D%20White%20Paper_TPD%20%26%20PBL%20in%20East%20Africa-electronic%20%281%29.pdf)
- Mendenhall, M., Gomez, S., & Varni, E. (2018). *Teaching Amidst Conflict and Displacement: Persistent Challenges and Promising Practices for Refugee, Internally Displaced and National Teachers*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266060>
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Programme Décennal de l'Éducation en Guinée 2020–2029*. Ministère de l'Éducation, République de Guinée.  
[https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/2020-guinea-esp\\_1\\_0.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/2020-guinea-esp_1_0.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2020). *Programme Décennal de Développement de l'Éducation et de la Formation Professionnelle Deuxième Génération (PRODEC 2), 2019–2028*. Ministère de l'Éducation Nationale, République du Mali.



[https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mali-prodec2\\_2019-2028.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mali-prodec2_2019-2028.pdf)

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2020). *Analyse du Système Éducatif- Djibouti*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, Djibouti.

<https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2021-08-analyse-systeme-educatif-djibouti-2020.pdf>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique. (2023). *Plan Sectoriel de l'Éducation - Burundi*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, Burundi.

<https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2023-08-plan-sectoriel-education-burundi-2022-2030.pdf>

Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire. (2020). *Plan Sectoriel de l'Éducation de la République du Togo 2020-2030*. Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Ministère de l'Enseignement Technique de la Formation et l'Insertion Professionnelles, & Ministère de l'Action Sociale de la Promotion de la Femme et de l'Alphabétisation, République Togolaise.

[https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/pse\\_togo\\_2020\\_arial\\_27\\_08\\_2020.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/pse_togo_2020_arial_27_08_2020.pdf)

Ministry of Education [Bangladesh]. (2020). *Education Sector Plan (ESP) for Bangladesh. Fiscal Years 2020/1-2024/5*. Ministry of Education, Bangladesh.

Ministry of Education [Liberia]. (2019). *Republic of Liberia: Performance Report 2018/2019*. Republic of Liberia.

<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-16-Liberia-ESP-IR.pdf>

Ministry of Education [Maldives]. (2019). *Education Sector Analysis*. Policy Planning and Research Division, Ministry of Education, Maldives.

Ministry of Education [Yemen]. (2019). *Transitional Education Plan 2019-2022*. Ministry of Education, Republic of Yemen.

Ministry of Education and Science [Georgia]. (2022). *Georgia 2022-2030 Unified National Strategy of Education and Science (Unofficial Translation)*. Ministry of Education and Science, Government of Georgia.

Ministry of Education and Science [Mongolia]. (2020). *Education Sector Mid-Term Development Plan 2021-2030*. Ministry of Education and Science, Government of Mongolia.

Ministry of Education and Sports. (2020). *Education and Sports Sector Development Plan 2021-2025*. Ministry of Education and Sports, Lao People Democratic Republic.

Ministry of Education, Youth and Sport. (2019). *Education Strategic Plan 2019-2023*. Ministry of Education, Youth and Sport, Kingdom of Cambodia.

- Ministry of Planning, Development, & Special Initiatives. (2019). *Early Childhood Development Policy Mapping in Pakistan*. Ministry of Planning, Development, & Special Initiatives and UNICEF.  
<https://www.unicef.org/pakistan/media/4636/file/ECD%20Policy%20Mapping%20Report.pdf>
- MoBSSE & MoTHE. (2022). *Sierra Leone 2022–2026 Partnership Compact: Foundations of Learning for All*. Ministry of Basic and Senior Secondary Education and Ministry of Technical and Higher Education, Republic of Sierra Leone.
- MoES (2022). *Education Joint Sector Review in the Kyrgyz Republic*. Ministry of Education and Science, Kyrgyz Republic.
- MoEVT. (2023). *Partnership Compact Fiscal Years 2022/23–2029/30: Improved Foundational Skills at the Basic Education Level*. Ministry of Education and Vocational Training, Revolutionary Government of Zanzibar.
- Mohohlwane, N., Taylor, S., Cilliers, J., & Fleisch, B. (2023). *Reading Skills Transfer Best from Home Language to a Second Language*. Centre for Global Development.
- Munoz-Chereau, B., Ang, L., Dockrell, J., Outhwaite, L., & Heffernan, C. (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>
- Nafungo, Wind, T., Jamtsho, S., Jowett, A., Bouchie, S., & McConnell, C. (2022, March 31). “Playful Beginnings”: New KIX Research Collaborations for Better Early Learning. *Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange (GPE KIX) Blog*. <https://www.gpekix.org/blog/playful-beginnings-new-kix-research-collaborations-better-early-learning>
- Ndijuye, L. G., Mligo, I. R., & Machumu, M. A. M. (2020). Early Childhood Education in Tanzania: Views and Beliefs of Stakeholders on its Status and Development. *Global Education Review*, 7(3), 22–39.
- Neuman, M. J., & Powers, S. (2021). Political Prioritization of Early Childhood Education in Low- and Middle-Income Countries. *International Journal of Educational Development*, 86, 102458. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102458>
- Nugroho, A., Delgado, M., Baghdasaryan, B., Vindrola, S., Lata, D., & Mehmood Syed, G. (2022). *Tackling Gender Inequality from the Early Years: Strategies for Building a Gender-Transformative Pre-Primary Education System*. UNICEF Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/1585-tackling-gender-inequality-from-early-years-strategies-for-gender-transformative-pre-primary-education.html>
- O'Malley, E. (2023, June 12). Learning in School and for Life: A Holistic Approach to Child Development. *Global Partnership for Education (GPE) Education For All Blog*. <https://www.globalpartnership.org/blog/learning-school-and-life-holistic-approach-child-development>
- Pacific Islands Forum Secretariat. (2021). *Pacific Islands Forum Secretariat: Information Paper 12: Early Childhood Development Builds Back Better*. Pacific Islands Forum Secretariat.

- [https://www.forumsec.org/wp-content/uploads/2021/07/Early-Childhood-Development-Builds-Back-Better\\_Final.pdf](https://www.forumsec.org/wp-content/uploads/2021/07/Early-Childhood-Development-Builds-Back-Better_Final.pdf)
- PASEC. (2021a). *PASEC2019 – Qualité du Système Éducatif Béninois: Performances et Environnement de l'Enseignement-Apprentissage au Primaire*. CONFEMEN.
- PASEC. (2021b). *PASEC2019 – Qualité du Système Éducatif Francophone Camerounais: Performances et Environnement de l'Enseignement-Apprentissage au Primaire*. CONFEMEN.
- [http://www.minedub.cm/uploads/media/Cameroun\\_Rapport\\_PASEC2019\\_Fr.pdf](http://www.minedub.cm/uploads/media/Cameroun_Rapport_PASEC2019_Fr.pdf)
- Piper, B., Destefano, J., Kinyanjui, E. M., & Ong'ele, S. (2018). Scaling Up Successfully: Lessons from Kenya's Tusome National Literacy Program. *Journal of Educational Change*, 19(3), 293–321. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9325-4>
- Piper, B., Zuilkowski, S. S., Kwayumba, D., & Strigel, C. (2016). Does Technology Improve Reading Outcomes? Comparing the Effectiveness and Cost-Effectiveness of ICT Interventions for Early Grade Reading in Kenya. *International Journal of Educational Development*, 49, 204–214. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.006>
- Play to Learn, & Sesame Workshop. (2023). *Early Childhood Development in Emergencies: Examples of ECDiE in Practice*. Play to Learn & Sesame Workshop. <https://sesameworkshop.org/wp-content/uploads/2023/07/ECDiE-Examples-Handout-online.pdf?McasCtx=4&McasTsid=11522>
- Porter, T., Paulsell, D., Del Grosso, P., Avellar, S., Hass, R., & Vuong, L. (2010). *A Review of the Literature on Home-Based Child Care: Implications for Future Directions*. Mathematica Policy Research.
- Powers, & Neuman, M. J. (2022, January 20). Pandemic Priorities: Where is Early Childhood Education on National Policy Agendas? *World Bank Blogs: Let's Talk Development*. <https://blogs.worldbank.org/developmenttalk/pandemic-priorities-where-early-childhood-education-national-policy-agendas>
- Rao, N., Pearson, E., Piper, B., & Lau, C. (2022). Building an Effective Early Childhood Education Workforce. In M. Bendini & A. E. Devercelli (Eds.), *Quality Early Learning: Nurturing Children's Potential* (pp. 125–164). The World Bank. [https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1795-3\\_ch3](https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1795-3_ch3)
- République Tunisienne. (2021). *Rapport National Volontaire Sur la Mise en Œuvre des Objectifs de Développement Durable en Tunisie*. République Tunisienne. [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/279442021\\_VNR\\_Report\\_Tunisia.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/279442021_VNR_Report_Tunisia.pdf)
- Santoro, N. (2015). The Drive to Diversify the Teaching Profession: Narrow Assumptions, Hidden Complexities. *Race, Ethnicity, and Education*, 18(6), 858–876. <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2012.759934>
- Sarwar, M. (2023, July 14). The Azadi Briefing: Taliban Intensifies Efforts to Eradicate Secular Education in Afghanistan. *Radio Free Europe/Radio Liberty*. <https://www.rferl.org/a/azadi-afghanistan-taliban-education/32503707.html>

- Scherer, E., Hagaman, A., Chung, E., Rahman, A., O'Donnell, K., & Maselko, J. (2019). The Relationship Between Responsive Caregiving and Child Outcomes: Evidence from Direct Observations of Mother-Child Dyads in Pakistan. *BMC Public Health, 19*, 252(2019). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6571-1>
- Sesame Workshop. (2023a). *Integrating Videos for Young Children into Multi-Sectoral Interventions: What We're Learning from Pilots in Bangladesh, Colombia, and Kenya*. Sesame Workshop, International Rescue Committee, New York University, BRAC, and the Lego Foundation. <https://inee.org/sites/default/files/resources/WPL-Pilots.pdf>
- Sesame Workshop. (2023b). *Lessons and Impacts of Ahlan Simsim TV Program in Pre-Primary Classrooms in Jordan on Children's Emotional Development: A Randomized Controlled Trial*. Sesame Workshop, International Rescue Committee, and New York University. [https://sesameworkshop.org/wp-content/uploads/2023/05/SW23\\_ISI\\_NYU\\_Mass\\_Media\\_Brief-051523.pdf](https://sesameworkshop.org/wp-content/uploads/2023/05/SW23_ISI_NYU_Mass_Media_Brief-051523.pdf)
- Sesame Workshop. (2023c, March 14). Sesame Workshop Expands Efforts to Support Ukrainian Children Affected by Ongoing Conflict through New Broadcast. *Sesame Workshop*. <https://sesameworkshop.org/about-us/press-room/sesame-workshop-expands-efforts-to-support-ukrainian-children-affected-by-ongoing-conflict-through-new-broadcast/>
- Shariff, K., Care, E., & Mugo, J. (2023). New Assessment of Foundational 'Life Skills' for East Africa. *Global Partnership for Education (GPE) Education for All Blog*. <https://www.globalpartnership.org/blog/new-assessment-foundational-life-skills-east-africa>
- Singal, N., & Ware, H. (2021). *English Language Teachers with Disabilities: An Exploratory Study Across Four Countries*. British Council.
- Slot, P. (2018). *Structural Characteristics and Process Quality in Early Childhood Education and Care: A Literature Review* (OECD Education Working Paper No. 176). OCED. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2018\)12/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2018)12/En/pdf)
- Spier, E., Kamto, K., Molotsky, A., Rahman, A., Hossain, N., Nahar, Z., & Khondker, H. (2020). *Bangladesh Early Years Preschool Program Impact Evaluation: Endline report for the World Bank Strategic Impact Evaluation Fund*. American Institute for Research.
- Stevens, K. E., Siraj, I., & Kong, K. (2023). A Critical Review of the Research Evidence on Early Childhood Education and Care in Refugee Contexts in Low- and Middle-Income Countries. *International Journal of Child Care and Education Policy, 17*(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00109-4>
- UNCIEF. (2023). *UNICEF Education Case Study Rwanda: How Developing Minimum Standards Increased Access to Pre-Primary Education*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/138991/file/ECE%20-%20Rwanda.pdf>
- UNESCO. (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.

- [https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf)
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and Education: All Means All*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2021a). *Inclusion in Early Childhood Care and Education: Brief on Inclusion in Education*. UNESCO. <https://inee.org/sites/default/files/resources/379502eng.pdf>
- UNESCO. (2021b). *Right to Pre-Primary Education: A Global Study*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375332>
- UNESCO. (2022a). *Role of Non-State Providers of Education in Pakistan: Who chooses, who loses?* (ED/GEMR/MRT/2022/SA/P4). UNESCO Global Education Monitoring Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383517/PDF/383517eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2022b). *Why Early Childhood Care and Education Matters*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/why-early-childhood-care-and-education-matters>
- UNESCO. (2023). *SDG 4 Scorecard: Progress on National Benchmarks: Focus on Early Childhood*. UNESCO Institute for Statistics & UNESCO GEM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384295/PDF/384295eng.pdf.multi>
- UNESCO, & International Task Force on Teachers for Education. (2023). *Women in Teaching: Understanding the Gender Dimension*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384714>
- UNICEF. (2017a). *Early Moments Matter for Every Child*. UNICEF. [https://www.unicef.org/sites/default/files/press-releases/glo-media-UNICEF\\_Early\\_Moments\\_Matter\\_for\\_Every\\_Child\\_report.pdf](https://www.unicef.org/sites/default/files/press-releases/glo-media-UNICEF_Early_Moments_Matter_for_Every_Child_report.pdf)
- UNICEF. (2017b). *UNICEF Programme Guidance for Early Childhood Development: UNICEF Programme Division 2017*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/107616/file/UNICEF-Programme-%20Guidance-for-Early-Childhood-Development-2017.pdf>
- UNICEF. (2018). *Learning Through Play: Strengthening Learning Through Play in Early Childhood Education Programmes*. UNICEF & the Lego Foundation. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>
- UNICEF. (2019a). *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf>
- UNICEF. (2019b). *Country Programme Document: Liberia*. UNICEF. [https://sites.unicef.org/about/execboard/files/2019-PL9-Liberia\\_CPD-EN-ODS.pdf?\\_gl=1\\*n2ihko\\*\\_ga\\*MTQxMjkzOTA5MC4xNjg0MTQ0MDU3\\*\\_ga\\_9T3VXTE4D3\\*MTY4NDE2MDC2Ny4yLjEuMTY4NDE2MDC3Mi4wLjAuMA](https://sites.unicef.org/about/execboard/files/2019-PL9-Liberia_CPD-EN-ODS.pdf?_gl=1*n2ihko*_ga*MTQxMjkzOTA5MC4xNjg0MTQ0MDU3*_ga_9T3VXTE4D3*MTY4NDE2MDC2Ny4yLjEuMTY4NDE2MDC3Mi4wLjAuMA)
- UNICEF. (2021a). *Country Office Annual Report 2021: South Sudan*. UNICEF South Sudan. <https://www.unicef.org/southsudan/media/9741/file/UNICEF-South-Sudan-AR%202021.pdf>

- UNICEF. (2021b). *Upholding Public Investment Commitments for Education Amidst COVID-19: Ethiopia Budget Brief 2020/2021*. UNICEF.  
<https://www.unicef.org/esa/media/10436/file/UNICEF-Ethiopia-2020-2021-Education-Budget-Brief.pdf>
- UNICEF. (2022a). *2022 Zambia Education Budget Brief: Dealing with New Demands Emanating from the "Education for All" Policy*. UNICEF.  
<https://www.unicef.org/esa/media/11761/file/Zambia%20Education%20Budget%20Brief%202022.pdf>
- UNICEF. (2022b). *Education Budget Brief: Investing in Child Education in Rwanda 2022-2023*. UNICEF.  
[https://www.unicef.org/esa/media/11916/file/UNICEF\\_Rwanda\\_Education\\_Brief\\_2022-2023.pdf](https://www.unicef.org/esa/media/11916/file/UNICEF_Rwanda_Education_Brief_2022-2023.pdf)
- UNICEF. (2022c). *Education Budget Brief South Sudan 2019-2020*. UNICEF.  
<https://www.unicef.org/esa/media/8091/file/UNICEF-South-Sudan-2019-2020-Education-Budget-Brief.pdf>
- UNICEF. (2022d). *UNICEF Malawi Education Budget Brief 2022-2023*. UNICEF.  
<https://www.unicef.org/esa/media/11811/file/UNICEF%20Malawi%20Education%20Budget%20Brief%202022-23.pdf>
- UNICEF. (2023a). *Access to Early Childhood Education (Preschool)*. UNICEF Latin America and Caribbean. <https://www.unicef.org/lac/en/access-early-childhood-education-preschool>
- UNICEF. (2023b). *Development Status*. UNICEF. <https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/development-status/>
- UNICEF. (2023c). *Pre-Primary Education: UNICEF Data*. UNICEF.  
<https://data.unicef.org/topic/education/pre-primary-education/>
- UNICEF. (2023d). *Tracking Progress on Foundational Learning: Findings from the RAPID 2023 Analysis*. UNICEF.  
<https://www.unicef.org/media/144156/file/Tracking%20progress%20on%20foundational%20learning%202023.pdf>
- Union des Comores. (2022). *Rapport Final des Consultations en Préparation du Sommet sur la Transformation de l'Éducation*. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique de la Formation et de l'Insertion Professionnelle.  
[https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-09/Comoros\\_NC%20Report.pdf](https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-09/Comoros_NC%20Report.pdf)
- Victora, C. G., Christian, P., Vaidletti, L. P., Gatica-Domínguez, G., Menon, P., & Black, R. E. (2021). Revisiting Maternal and Child Undernutrition in Low-Income and Middle-Income Countries: Variable Progress Towards an Unfinished Agenda. *Lancet (London, England)*, 397(10282), 1388–1399. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00394-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00394-9)

- Wagner, J. T., & Pramling Samuelsson, I. (2019). WASH from the START: Water, Sanitation and Hygiene Education in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 51(1), 5–21. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00236-5>
- Wells, K. (2021). *Childhood in a Global Perspective*. John Wiley & Sons.
- Whitebread, D., & Sitabkhan, Y. (2022). Pedagogy and Curricula Content: Building Foundational Skills and Knowledge. In M. Bendini & A. Devercelli (Eds.), *Quality Early Learning: Nurturing Children's Potential* (pp. 83–123). World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1795-3>
- WHO. (2021). *Corporal Punishment and Health*. World Health Organisation (WHO). <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/corporal-punishment-and-health>
- WHO & UNICEF. (2012). *Early Childhood Development and Disability: A Discussion Paper*. World Health Organization (WHO). <https://iris.who.int/handle/10665/75355>
- WHO, UNICEF, & World Bank. (2018). *Nurturing Care for Early Childhood Development: A Framework for Helping Children Survive and Thrive to Transform Health and Human Potential*. World Health Organization (WHO). [https://nurturing-care.org/resources/Nurturing\\_Care\\_Framework\\_en.pdf](https://nurturing-care.org/resources/Nurturing_Care_Framework_en.pdf)
- World Bank. (2020a). *The Promise of Education in Indonesia*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/658151605203420126/pdf/The-Promise-of-Education-in-Indonesia.pdf#page=80&zoom=100,0,0>
- World Bank. (2020b). *Timor-Leste National Education Plan 2020–2024: Updating the National Education Strategic Plan (NESP 2020–30)*. World Bank.
- World Bank. (2022). *From Evidence to Policy: Jamaica: The Life-Changing Effects of an Early Childhood Development Program*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099616406152231272/pdf/IDU0005629c3061b6041280b53d0db3d55394a99.pdf?deliveryName=DM145998&deliveryName=DM159249>
- Young Lives. (2010). *Early Childhood Care and Education as a Strategy for Poverty Reduction* (Young Lives Policy Brief 9). Young Lives, Department of International Development, University of Oxford.
- Zubairi, A., & Rose, P. (2017). *Bright and Early: How Financing Pre-Primary Education Gives Every Child a Fair Start in Life*. Research for Equitable Access and Learning (REAL) Centre, University of Cambridge.

## ANEXO 1

Este anexo presenta datos sobre la participación de los países en los diferentes flujos de datos. Al ser un estudio limitado realizado en un período de tiempo limitado, hubo limitaciones para garantizar que los representantes de todos los países socios de la GPE pudieran participar en la recopilación de datos. Hubo una serie de factores que podrían haber afectado la participación, incluyendo el cronograma de las actividades, que se organizaron con una a tres semanas de anticipación y pueden haber tenido lugar durante feriados nacionales u otros períodos de trabajo más limitado, y los límites del alcance de cada centro regional para contactar y reclutar participantes. Algunos participantes pudieron unirse a los eventos de recopilación de datos, pero la mala conectividad a Internet limitó su capacidad para unirse a la conversación. Finalmente, la participación también tuvo que depender de la capacidad del representante para participar en los ejercicios, incluyendo su voluntad de compartir abiertamente y, en vista que las actividades de investigación se llevaron a cabo en cinco idiomas, su dominio de los idiomas utilizados. Como tal, los países que son más activos en las actividades del centro y que participaron activamente en cada uno de los ejercicios de recopilación de datos están más representados en este estudio exploratorio. En los centros donde los participantes nacionales son menos activos, los contextos de esos países pueden estar menos representados en los datos, o los datos pueden limitarse a fuentes documentales.

Los países representados para cada flujo de datos se enumeran aquí. Todos los 85 países socios de la GPE estuvieron representados a través de la literatura, por lo que la siguiente información solo comenta sobre encuestas, grupos focales y actividades de validación.

### África 19

**Respuestas a la encuesta:** Etiopía, Gambia, Ghana, Kenia, Lesotho, Malawi, Mozambique, Nigeria, Ruanda, Sierra Leona, Somalia, Sudán del Sur, Tanzania, Uganda, Zambia, Zimbabue

**FGD, entrevistas y actividades de validación:** Eritrea, Etiopía, Gambia, Kenia, Lesotho, Malawi, Ruanda, Sierra Leona, Somalia, Uganda, Zambia, Zimbabue

### África 21

**Respuestas a la encuesta:** Benin, Burkina Faso, Cabo Verde, Camerún, Chad, Comoras, República del Congo, Costa de Marfil, Guinea, Guinea-Bissau, República Centroafricana, Madagascar, Malí, Mauritania, Níger, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Togo

**FGD, entrevistas y actividades de validación:** Benin, Camerún, Chad, Comoras, República del Congo, Costa de Marfil, Guinea, Guinea-Bissau, Madagascar, Mauritania, Níger, Senegal, Togo



## **Europa del Este, Medio Oriente y Norte de África, Asia y el Pacífico (EMAP)**

**Respuestas a la encuesta:** Bangladesh, Bután, Camboya, Georgia, República Kirguisa, República Democrática Popular de Laos, Maldivas, Moldavia, Mongolia, Nepal, Pakistán, Papua Nueva Guinea, Sudán, Tayikistán, Uzbekistán, Vietnam, Yemen

**FGD, entrevistas y actividades de validación:** Bangladesh, Bután, Camboya, Georgia, República Kirguisa, República Democrática Popular de Laos, Maldivas, Moldavia, Mongolia, Nepal, Pakistán, Papua Nueva Guinea, Sudán, Tayikistán, Timor Leste, Uzbekistán, Vietnam, Yemen

## **América Latina y el Caribe (LAC)**

**Respuestas a la encuesta:** Dominica, El Salvador, Grenada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Nicaragua, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas

**FGD, entrevistas y actividades de validación:** Dominica, El Salvador, Grenada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Nicaragua, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas