

# Guía Interamericana de Estrategias de Reducción de la Desigualdad Educativa



**OEA** | Más derechos para más gente

**THE DIALOGUE**  
Leadership for the Americas

**Luis Almagro**

Secretario General de la Organización de los Estados Americanos (OEA)

**Nestor Méndez**

Secretario General Adjunto de la OEA

**Luis Porto**

Consejería Estratégica para el Desarrollo Organizacional y la Gestión por Resultados

**Gastañ Alves de Toledo**

Secretario de Acceso a Derechos y Equidad

**Betilde Muñoz-Pogossian**

Directora del Departamento de Inclusión Social

**Coordinación del Proyecto por CAF:**

Julián Suarez, Vicepresidente Corporativo/Vicepresidencia de Desarrollo Sostenible

Bibiam Díaz, Ejecutiva Principal / Especialista en Educación / Dirección de Proyectos de Desarrollo Sostenible Región Norte

**Coordinación del Proyecto por OEA:**

Luis Porto, Consejero Estratégico/OEA

Betilde Muñoz-Pogossian, Departamento de Inclusión Social/OEA y

Sara Mia Noguera, Departamento de Inclusión Social/OEA

**Coordinación de la publicación**

Ariel Fiszbein, Director del Programa de Educación, Diálogo Interamericano

Claudia González Bengoa, Consultora Departamento de Inclusión Social/OEA

**Autores:**

María Oviedo, Asistente de Programa, Diálogo Interamericano

Sarah Stanton, Asociada de Programa, Diálogo Interamericano

Ariel Fiszbein, Director del Programa de Educación, Diálogo Interamericano

**Editor:** Claudia González Bengoa

**Diseño Gráfico:** Sebastián Vicente

# Guía Interamericana de Estrategias de Reducción de la Desigualdad Educativa



**OEA** | Más derechos  
para más gente

 **THE DIALOGUE**  
Leadership for the Americas

## “Guía Interamericana de Estrategias de Reducción de la Desigualdad Educativa”

**ISBN: 978-0-8270-6754-7**

Esta es una publicación de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (SG/OEA) con el apoyo técnico y financiero de CAF- Banco de Desarrollo de América Latina. Las publicaciones de la OEA son independientes de intereses nacionales o políticos específicos. Las opiniones expresadas en esta publicación no representan necesariamente los puntos de vista de la Organización de los Estados Americanos (OEA), ni de sus Estados Miembros.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta publicación, ni su tratamiento informático, ni su transmisión de ninguna forma.

© Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, 2018

Para solicitar permisos para reproducir o traducir partes o la totalidad de esta publicación, favor contactar: SG/OEA 17th St. & Constitution Ave., N.W. Washington, D.C. 20006 USA

### **OAS Cataloging-in-Publication Data**

Guía Interamericana de Estrategias de Reducción de la Desigualdad Educativa [Publicado por la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos]

p. ; cm. (OAS. Documentos oficiales ;OEA/Ser. D/XXVI.2.1)

ISBN: 978-0-8270-6754-7

1. Right to Education. 2. Sustainable Development Goals. 3. Social Inclusion 4. Vulnerable and Disadvantaged Groups 5. Education Inequality . 6. Public Policies.

I. Organization of American States. Secretariat for Access to Rights and Equity. Department of Social Inclusion. OEA/Ser. D/XXVI.2.1)

II. Title: Guía Interamericana de Estrategias de Reducción de la Desigualdad Educativa .

OEA/OEA/Ser. D/XXVI.2.1)

# Tabla de **Contenidos**

<b>Prólogo .....</b>	<b>5</b>
<b>Agradecimientos .....</b>	<b>6</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>7</b>

<b>Capítulo 1: Desarrollo Infantil .....</b>	<b>13</b>
Situación Actual .....	14
¿Por qué es importante reducir la inequidad en la edad temprana? .....	18
Estrategia 1: Programas de visitas domiciliarias .....	20
Estrategia 2: Centros de cuidado infantil.....	27
Estrategia 3: Mejor acceso y calidad en la educación inicial .....	33
Referencias .....	39

<b>Capítulo 2: Primaria .....</b>	<b>47</b>
Situación Actual .....	48
¿Por qué es importante reducir la inequidad educativa en la primaria? .....	53
Estrategia 4: El aprendizaje centrado en el estudiante .....	54
Estrategia 5: Lectura en grados iniciales .....	61
Estrategia 6: Educación Inclusiva .....	69
Estrategia 7: Educación intercultural bilingüe .....	78
Referencias .....	85

<b>Capítulo 3: Secundaria .....</b>	<b>97</b>
Situación Actual .....	98
¿Por qué es importante reducir la inequidad educativa en la secundaria? .....	102
Estrategia 8: Transferencias monetarias condicionadas .....	104
Estrategia 9: Programas de tutoría y acompañamiento .....	110
Estrategia 10: Programas de reinserción escolar .....	117

<b>Capítulo 4:</b>	
Lecciones para la implementación de estrategias de reducción de la desigualdad educativa .....	125
Referencias .....	129



# PRÓLOGO

**LUIS ALMAGRO**

SECRETARIO GENERAL DE LA ORGANIZACIÓN  
DE LOS ESTADOS AMERICANOS



En la actualidad, lamentablemente, si sabemos dónde vive una persona, si conocemos su código postal o su dirección, podríamos predecir su trayectoria educativa. Además, podríamos probablemente pronosticar las oportunidades de movilidad social que tendrá, sus oportunidades para desarrollar una vida digna, o para protagonizar la transformación de sus comunidades y de sus países.

De acuerdo a los últimos datos de Unicef, América Latina y el Caribe tiene 193 millones de niños, niñas y adolescentes, de los cuales 70 millones viven en situación de pobreza. De estos niños y niñas, las poblaciones rurales, periurbanas indígenas y afrodescendientes son quienes sufren más la pobreza y sus consecuencias. Los datos sobre la desigualdad en materia de acceso a derechos económicos, sociales y culturales, y la desigualdad educativa revelan una situación alarmante. 2 de cada 5 niños de la región no tienen garantizados al menos uno de sus derechos. Cerca de 5.9 millones de niños y niñas sufren de desnutrición crónica principalmente en las áreas rurales, siendo la desnutrición crónica 4 veces más alta en niños y niñas de los hogares más pobres. Alrededor de 6.3 millones de migrantes son menores de 18 años en las Américas. La exclusión educativa afecta a cerca de 14 millones de niños y niñas en la región. Los niños y niñas más pobres, con madres con menor educación y viviendo en comunidades alejadas están en mayor riesgo de experimentar retraso en su desarrollo. El porcentaje de niños y niñas fuera de la escuela en los primeros años de la educación secundaria es casi cuatro veces mayor que en los países desarrollados. Más de 8 millones de niños y niñas menores de 14 años tienen alguna discapacidad y al menos 7 de cada 10 niños y niñas con discapacidad no asiste a la escuela por lo que están en un alto riesgo de ser excluidos. 3 de cada 10 niños y niñas en áreas urbanas viven en condiciones muy precarias. Solamente un 20 % de jóvenes de menores ingresos concluyeron la secundaria, contra el 80% de jóvenes de mayores ingresos. Si analizamos todas las variables mencionadas, seguramente muchos de ellos sufrieron desnutrición, vienen de familias pobres o indigentes, viven en situación de discapacidad, tuvieron que trabajar mientras iban a la escuela, no tuvieron acceso a una vivienda digna ni a servicios de salud, entre otras carencias importantes para su desarrollo educativo.

Más que las caras de una misma moneda, la desigualdad en materia de acceso a derechos humanos básicos es una de las causas más importantes de la desigualdad educativa, que como he mencionado, condiciona la vida de las personas, reproduciendo y muchas veces profundizando la situación de vulnerabilidad en la que viven. Por esta razón, la desigualdad educativa es entonces una de las deudas pendientes de nuestras democracias. A su vez, constituye sin duda un obstáculo para la integración regional, en materia no solamente económica, sino fundamentalmente social, cultural y por tanto, política.

En este contexto, donde las políticas de promoción de la equidad se ven en jaque, la pregunta es entonces: ¿Cómo está contribuyendo hoy la visión que tenemos de la educación, y el funcionamiento de los sistemas educativos, al objetivo de superar las desigualdades y generar sociedades más incluyentes? Pensar esto es fundamental para que la educación continúe valorizándose socialmente como una herramienta esencial para el desarrollo humano.

Ciertamente es momento de replantearse lo hecho hasta ahora, pero también los abordajes teóricos y modelos de trabajo, incluyendo los modelos de cooperación técnica entre organismos regionales e internacionales, y entre

éstos y los países. Es tiempo también de ver qué funcionó y que no funcionó en este ámbito, visibilizar y hacer accesible esta información a los tomadores de decisión y a la población en general. Es oportuno además repensar el modo en que se desarrollan las políticas educativas, y las de promoción de la equidad, para que, además de continuar profundizando la masificación de la educación y la igualdad en el acceso, logremos al mismo tiempo, la igualdad en calidad y en permanencia de los resultados. Aunque tengamos buenos maestros y un excelente plan de estudios, si no podemos asegurar la nutrición de nuestros niños y niñas, su acceso a la salud y a una vivienda digna, su acceso al agua potable y a servicios básicos, es muy difícil que ellos puedan aprender, que puedan vivir una vida digna y que logremos la igualdad de oportunidades y de los beneficios educativos.

La OEA tiene la capacidad de ser un ente conector de acciones para que los derechos de carácter universal se expandan y se concreten en la región y para promover el reconocimiento del derecho a la igualdad y a la no discriminación. Nuestro trabajo está basado en la experiencia que tenemos apoyando a los Estados Miembros en la promoción del diálogo político y de la cooperación, tareas tradicionales de la OEA y donde la Organización tiene su valor agregado. Desde mi asunción como Secretario General, hemos adoptado el lema de “Más derechos para Más Gente” dando prioridad a un enfoque de equidad y de inclusión social innovando con esa mirada el abordaje de los retos más apremiantes de la región. Indiscutiblemente la equidad tiene que ser explícita y contundentemente un eje transversal, incorporado en la visión sobre la educación, en las acciones de política pública, en los resultados esperados y en los medios para hacer realidad en las Américas el crecimiento con equidad social, la realización y goce pleno de derechos, la prosperidad compartida y las oportunidades para todos y todas.

Reconociendo su exitosa trayectoria en el ámbito educativo y su influencia en la región, hemos encomendado al Diálogo Interamericano la elaboración de esta Guía Interamericana de Estrategias de Reducción de la Desigualdad Educativa. Confío en que este documento contribuirá a alimentar la discusión sobre el camino a seguir para reducir la desigualdad educativa en la región para avanzar en una educación inclusiva, equitativa y de calidad creando una visión consensuada, con un abordaje humanista, integral, intersectorial e interinstitucional. Espero entonces que esta guía brinde aportes sustantivos a los Estados Miembros para el diseño de políticas públicas con un abordaje integral e inclusivo que acompañe los esfuerzos de los Estados Miembros en materia educativa y que garanticen que la inversión de esfuerzos retorne en resultados favorables con oportunidades de progreso para “no dejar a nadie atrás”.

## AGRADECIMIENTOS

---

Este documento fue encargado por la Organización de los Estados Americanos al Diálogo Interamericano, un centro de análisis sin fines de lucro basado en Washington, D.C, con el apoyo de CAF Banco de Desarrollo de América Latina. Fue elaborado por María Oviedo y Sarah Stanton, bajo la coordinación de Ariel Fiszbein.

Agradecemos las contribuciones de Andrea Alcalá, María Caridad Araujo, Melba Castillo, María Cortelezzi, Sandra Dellepiane, Bibiam Díaz, Ana Florez, Claudia González Bengoa, Romina Kasman, Juan Diego López, Florencia López-Boo, Daisy Mejía, Pamela Molina, Beatriz Morales, Betilde Muñoz-Pogossian, Amalia Palma, Daniela Trucco Horwitz, Heidi Ullman, y Eduardo Vélez Bustillo.



# INTRODUCCIÓN

Los gobiernos del mundo tienen la obligación de asegurar el desarrollo pleno de todas las personas. Con ese fin, el 25 de septiembre de 2015, los líderes mundiales adoptaron un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar el bienestar común. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en una cumbre histórica de las Naciones Unidas, instan a todos los países a adoptar medidas que pongan el fin a la pobreza y favorezcan el crecimiento económico y social, abordando necesidades como la salud, la educación, la protección social y las oportunidades de empleo. Los ODS buscan reducir las desigualdades y mejorar la calidad de vida de todos y todas sin distinción—y por lo tanto, tienen un fuerte énfasis en la equidad. Es bien sabido que una de las claves de la equidad social es brindarles a todos los niños<sup>1</sup> una educación de calidad. Es por eso que el ODS 4, dedicado a la educación, busca que todos los niños asistan a la escuela, y que ésta sea igualitaria, efectiva, inclusiva y relevante—preparando a los niños y jóvenes con las capacidades teóricas y prácticas que necesitan para ser exitosos.

**El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.”**

Este reconocimiento se encuentra incorporado en los principios comunes que tienen los países del continente definidos en la Carta de la OEA que establecen que: *“La educación de los pueblos debe orientarse hacia la justicia, la libertad y la paz.”* (Carta de la OEA, 1948).

Los Estados Miembros de la OEA también han convenido que la educación es un derecho humano y un factor transversal en el desarrollo político, social y económico de la región. En esa línea, es un consenso hemisférico que “toda persona tiene derecho a la educación sin discriminación” y que el acceso a una educación de calidad en todos los niveles y modalidades es vital para lograr mayor equidad, mejorar los niveles de vida, fomentar el desarrollo sostenible, desarrollar el capital humano, reducir la pobreza, fortalecer las instituciones democráticas, transmitir valores cívicos y sociales, formar ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad y promover la inclusión social de todos y todas. Este reconocimiento se encuentra plasmado en varios instrumentos interamericanos tales como el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos Sociales y Culturales, conocido como “Protocolo de San Salvador” (PSS) en vigor desde 1999 que presta especial importancia al derecho a la educación, en sus tres dimensiones, una dimensión propia del derecho a la educación que obedece a la naturaleza y el alcance normativo del derecho que se deriva de los instrumentos internacionales de derechos humanos, de las constituciones nacionales y de las leyes locales; la dimensión relativa a la realización de todos los derechos humanos en la educación, que obedece a la promoción y garantía del respeto de todos los derechos humanos en el proceso educativo; y la dimensión que hace referencia a los derechos por la educación; dimensión que obedece al papel de la educación como multiplicador de derechos, es decir, a la importancia que tiene la educación para facilitar un mayor disfrute de todos los derechos y libertades (OEA, 2015). De igual manera, la Carta Social de las Américas consagra el derecho a la educación sin discriminación y plasma el compromiso de asegurar el acceso equitativo y universal a la educación primaria y secundaria de calidad y promover el acceso a la educación en todos los niveles con un enfoque inclusivo en el marco de las legislaciones internas. En el ámbito de la OEA existen además una serie de instrumentos que amparan el derecho a la educación, en particular ocupándose de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad. Entre estos instrumentos se encuentran,

1 En esta Guía, el término “niños” se refiere inclusivamente a los niños y las niñas, salvo que se especifique el género femenino.

la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, adoptada en el 2001, y el Programa de Acción del Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad (2016-2026)<sup>2</sup> propiciando la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad. Asimismo en el Plan de Acción del Decenio de las y los Afrodescendientes en las Américas (2016-2025)<sup>3</sup>, los Estados Miembros de la OEA se han comprometido adoptar gradualmente y a fortalecer las políticas públicas, programas y proyectos para el reconocimiento, promoción, protección y observancia de los derechos de las y los afrodescendientes en las Américas. Dentro de estos compromisos, en materia de educación, los Estados Miembros de la OEA se han comprometido a fomentar medidas especiales, incluidas políticas de acción afirmativa para el acceso a la educación de calidad en todos los niveles para la población afrodescendiente. De la misma manera, la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblo Indígenas<sup>4</sup>, aprobada en el 2016 establece una serie de compromisos en materia de educación de las personas indígenas en particular de los niños y niñas indígenas. Dicha declaración ampara el derecho a todos los niveles y formas de educación sin discriminación de los pueblos y personas indígenas, comprometiéndolo a los Estados Miembros a promover la reducción de las disparidades en la educación entre los pueblos indígenas y los no indígenas así como a adoptar medidas eficaces para que las personas indígenas, en particular los niños y niñas, que viven fuera de sus comunidades puedan tener acceso a la educación en sus propias lenguas y culturas. Este instrumento tiene como objetivo promover las relaciones interculturales armónicas mediante la incorporación en los sistemas educativos estatales de currícula con contenidos que reflejen la naturaleza pluricultural y multilingüe de sus sociedades impulsando el respeto y el conocimiento de las diversas culturas indígenas. Además, esta declaración pretende impulsar la educación intercultural que refleje las cosmovisiones, historias, lenguas, conocimientos, valores, culturas, prácticas y formas de vida de dichos pueblos.

El reto de la equidad es uno particularmente importante para los países de las Américas, donde la desigualdad social es alta y está poniendo en riesgo el desarrollo integral de la región obstaculizando el pleno ejercicio de los derechos humanos de las personas. Para la OEA cuando hablamos de desigualdad, no solamente nos referimos a una distribución desigual del ingreso y del patrimonio sino también de una distribución desigual del acceso y a la calidad de los bienes y servicios como la educación, así como a oportunidades para el desarrollo y movilidad social de las personas a lo largo de su ciclo de vida (OEA, 2016). La desigualdad así entendida, implica entonces un goce desigual del ejercicio pleno de los derechos humanos de cada individuo, concebidos éstos en todas sus esferas, derechos civiles, derechos políticos y derechos económicos, sociales y culturales. La desigualdad también contempla otros tipos de desigualdad, producto de situaciones de discriminación y exclusión social por razón de la edad de la persona, sus características étnicas, raciales, culturales, religiosas, lingüísticas, de género, de identidad u orientación sexual, así como cualquier tipo de intolerancia que impiden, anulan o reducen el ejercicio pleno de los derechos humanos de las personas. Uno de esos derechos, es el acceso a una educación que prepare a las personas para llevar adelante una vida digna y participar activamente como ciudadanos en el desarrollo de sus comunidades y de sus países.

Por lo que en ese sentido, la desigualdad de las oportunidades educativas de calidad, inclusivas y equitativas está limitando el potencial de desarrollo, el desempeño profesional y el bienestar de millones de niños y jóvenes de

---

2 AG/DEC. 89 (XLVI-O/16) Declaración sobre la extensión del Decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad y Consolidación del Programa de Acción para el Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad (2016-2026)

3 AG/RES 2891 (XLVI-O/16), Plan de Acción del Decenio de las y los Afrodescendientes en Las Américas (2016-2025) (Aprobada en la segunda sesión plenaria, celebrada el 14 de junio de 2016), 46 Periodo de Sesiones de la Asamblea General de la OEA

4 AG/RES. 2888 (XLVI-O/16) Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Aprobada en la segunda sesión plenaria, celebrada el 14 de junio de 2016), 46 Periodo de Sesiones de la Asamblea General de la OEA

la región especialmente de aquellos en situación de pobreza y vulnerabilidad<sup>5</sup>. Al mismo tiempo, la desigualdad educativa, como lo hemos apuntado, no es independiente de las posibilidades de acceso al conjunto de los derechos humanos. La indivisibilidad e interdependencia de los mismos obliga a considerar que la desigualdad educativa está relacionada a las fallas del ejercicio efectivo de la democracia siguiendo la Carta Democrática Interamericana (Carta Democrática Interamericana, OEA, 2011).

Si bien es un logro que en las Américas casi se ha alcanzado la universalización de la primaria, y se han aumentado considerablemente las tasas de matrícula en preescolar y secundaria, todavía muchos niños en situación de pobreza y/o vulnerabilidad no asisten a la escuela. Además, la calidad de la oferta varía enormemente dentro de los países, lo que está resultando en enormes brechas de aprendizaje que se reflejan por ejemplo en exámenes estandarizados (ver Recuadro 1). Como resultado, millones de niños no están ejerciendo su derecho a acceder a una educación de calidad, un derecho fundamental al cual los Estados Miembros de la OEA se han comprometido a observar mediante la formulación y aplicación de políticas de tipo educativo que tengan por objetivo el trato equitativo y la generación de igualdad de oportunidades para todas las personas (Convención Interamericana contra toda forma de discriminación e intolerancia).

Con miras a alcanzar el ODS 4, en 2017 los Ministros de Educación de los Estados Miembros de la OEA adoptaron la Agenda Educativa Interamericana<sup>6</sup>, reflejando un proceso histórico de construcción de consensos entre los países para abordar los desafíos educativos de la región. Entre las tres áreas prioritarias de la Agenda está garantizar una “educación de calidad, inclusiva y con equidad,” y se espera lograr este objetivo promoviendo el intercambio de experiencias innovadoras y el desarrollo de nuevos proyectos orientados a mejorar los procesos de aprendizaje.

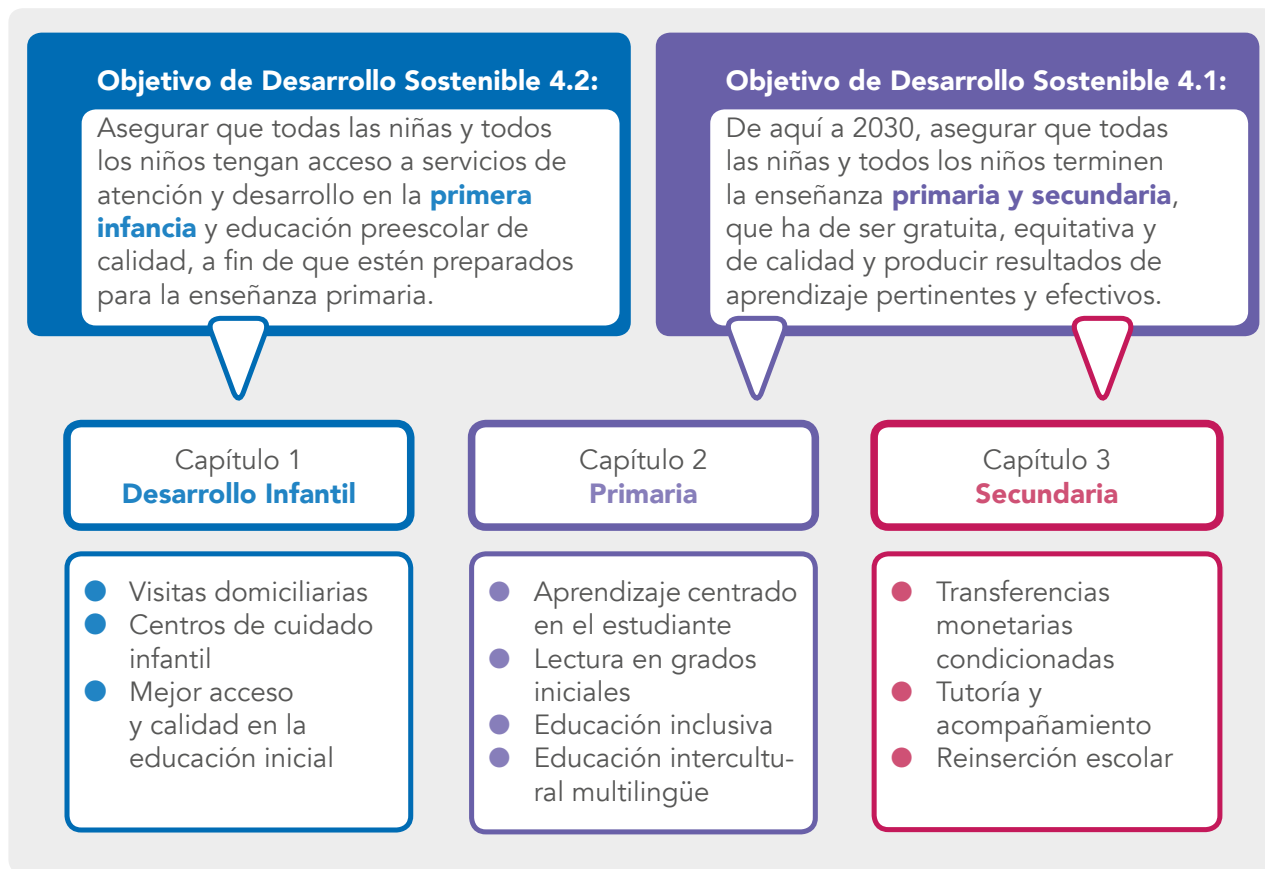
Con el fin de guiar a los Estados Miembros de la OEA en sus esfuerzos por abordar el problema de la desigualdad educativa y fortalecer sus capacidades para desarrollar políticas públicas que contribuyan a avanzar en las metas del ODS 4 a nivel nacional ofrecemos en este documento diez estrategias de política que han mostrado ser efectivas para reducir la inequidad educativa. Esta iniciativas destacadas buscan lograr la igualdad de oportunidades a través de acciones que respondan efectivamente a necesidades diversas para incluir de manera activa a poblaciones que han sido históricamente excluidas o discriminadas. El objetivo es que estas estrategias, sus desafíos y lecciones aprendidas puedan ser analizadas y sirvan de insumo a los Estados Miembros la OEA a la hora de repensar, revisar y definir sus propias estrategias.

Dentro del ODS 4, nos enfocamos directamente en las metas 4.1 y 4.2, que abordan la calidad y equidad de la educación en la primera infancia, en primaria y en secundaria. Por lo tanto, cada capítulo de este documento se alinea a una de estas dos metas dentro del ODS 4.

---

5 En esta Guía con el término “niños en situación de pobreza y vulnerabilidad,” nos referimos a niños que cumplen al menos una de estas dos condiciones. El concepto de pobreza y vulnerabilidad sobrepasa lo monetario, abarcando factores socio-culturales y demográficos que inciden en la exclusión social de las personas y la falta de acceso a una educación de calidad.

6 Agenda Educativa Interamericana, aprobada en la novena sesión plenaria, celebrada el 10 de febrero de 2017, Novena Reunión Interamericana de Ministros de Educación [http://www.oas.org/es/sedi/dhdee/agenda\\_educativa\\_interamericana.asp](http://www.oas.org/es/sedi/dhdee/agenda_educativa_interamericana.asp)



Es importante hacer notar que este documento no espera brindar una respuesta sistémica a los problemas de la región en materia de desigualdad educativa. En efecto, en cada país y de acuerdo a sus especificidades es posible que sea necesario abordar reformas estructurales de los sistemas educativos. En este sentido, este documento no analiza reformas integrales de los sistemas educativos sino más bien pone a disposición estrategias de política específicas que en sus respectivos contextos nacionales obtuvieron resultados alentadores a la hora de enfrentar la desigualdad educativa. Tampoco este documento aborda estrategias de educación en valores para cultivar los principios de justicia, libertad y paz para la convivencia democrática.

Dentro de cada capítulo, el contenido se encuentra organizado de la siguiente forma. En primer lugar, se brinda un panorama general del estado de la inequidad educativa en el nivel educativo correspondiente, incluyendo las más recientes cifras disponibles, las tasas de matrícula, repetición o abandono, y los niveles de desempeño académico en exámenes estudiantiles nacionales e internacionales. Con este panorama, se busca ofrecer un mejor entendimiento de la severidad de la inequidad por nivel, los factores asociados a la inequidad, y las regiones o países con mayor problemática. En segundo lugar, exponemos las implicancias que tiene esta desigualdad sobre la región. Por ejemplo, “¿qué impacto tiene un mal desarrollo físico en la edad temprana sobre los resultados educativos posteriores?” y “¿por qué nos deberían importar las tasas de repetición escolar en la primaria?” Finalmente, ofrecemos tres o cuatro estrategias que han demostrado tener impactos positivos sobre la equidad en los resultados educativos. Generalmente, estas estrategias contribuyen a la equidad por medio de mejoras al desarrollo, la asistencia escolar o el desempeño académico de los más vulnerables. Para cada estrategia, recopilamos los principales hallazgos de sus respectivas evaluaciones de impacto, ofrecemos ejemplos específicos provenientes de distintos países de la región (u otros ejemplos internacionales), y extraemos lecciones que se han venido aprendiendo de estas experiencias.

## Recuadro 1: Situación Actual de la Inequidad en la Educación

### BREVE PANORAMA

Es un gran logro que los países de las Américas han aumentado las tasas de matrícula en todos los niveles educativos en los últimos veinte años—especialmente en los niveles de preescolar y secundaria. Por ejemplo, mientras solo la mitad de los niños de la región asistía al preescolar en el año 2000, hoy en día casi el 70% de los niños asisten a este nivel (UNESCO Institute for Statistics, 2018). En secundaria, sólo el 65.4% de los jóvenes de la región asistía a este nivel en el año 2000, mientras que para el año 2015 esa tasa alcanzaba el 76% (UNESCO Institute for Statistics, 2018). Esto se ha dado gracias a leyes que han promulgado la obligatoriedad de la asistencia en estos niveles, y a políticas que han buscado aumentar el acceso y la demanda a estos niveles educativos. Sin embargo, dentro de los países siguen habiendo grandes brechas de asistencia entre diversos grupos sociales. Tanto en preescolar como en secundaria, la brecha de asistencia entre los niños más pobres y más ricos es de casi 20 puntos porcentuales—63% versus 82% en preescolar, y 84% versus 65% en secundaria (BID, s.f.). En primaria, por el contrario, muchos países casi han alcanzado la universalización de la asistencia, y las diferencias de asistencia asociadas al nivel de ingreso o a la ubicación geográfica del niño son menos marcadas. Sin embargo, siguen habiendo poblaciones de niños que no asisten a la primaria, o que cuando lo hacen, no reciben una oferta educativa adecuada a su realidad. En particular, los niños de etnia indígena y los niños con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo tienen tasas de asistencia y desempeño escolar muy bajos.

Además de asistir a la escuela en menor medida, los niños en situación de pobreza y vulnerabilidad están recibiendo una educación inadecuada. Los niños más pobres asisten a escuelas que tienden a estar menos dotadas. Un análisis de los resultados del último examen del Programa para la Evaluación Estudiantil Internacional (PISA, por sus siglas en inglés) encontró que los directores de las escuelas más pobres perciben en mayor medida que la calidad y cantidad de los materiales educativos y de los docentes son un obstáculo para el aprendizaje (BID, 2016). Además de su mala calidad general, muchas escuelas no están respondiendo a las necesidades educativas específicas de todos sus alumnos. A pesar de la importancia de brindar a los alumnos de bajo desempeño una atención individualizada para mejorar su desempeño, muchas escuelas carecen de sistemas de monitoreo del alumnado que les permitan detectar de forma oportuna a aquellos alumnos en riesgo del fracaso escolar o el abandono, y muchos docentes no tienen el tiempo o la capacidad de atender estas necesidades. Lo mismo ocurre con poblaciones en situación de vulnerabilidad como los niños con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo, los niños de etnia indígena, y los niños afrodescendientes.

La desigualdad de oportunidades educativas de calidad se está reflejando en los niveles de aprendizaje de la región. En primaria, el Tercer Examen Comparativo y Explicativo (TERCE) de la UNESCO, aplicada a 15 países latinoamericanos en 2013, mostró que los puntajes de los niños estuvieron fuertemente condicionados por su nivel de ingreso, origen étnico, el género, la ubicación de la escuela (urbana o rural) y el tipo de escuela (privada o pública) (OREALC/UNESCO Santiago, 2015). En secundaria, el Programa de Evaluación de Logro Estudiantil Internacional (PISA, por sus siglas en inglés), encontró que en la región latinoamericana, los alumnos del quintil más pobre se desempeñaron casi dos años y medio de escolaridad por debajo de sus pares más ricos en matemáticas, ciencias y lenguaje (BID, 2016). En fin, los sistemas educativos están fallándole a los niños más vulnerables que más necesitan de una educación de calidad para poder desarrollarse en forma plena.





# CAPÍTULO 1:

# DESARROLLO INFANTIL

## Introducción

La primera infancia es un período crítico para las intervenciones que buscan reducir la inequidad educativa y social y la pobreza en general. Los primeros años de vida son determinantes para el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional de los niños, ya que potencian o rezagan la formación de habilidades para la vida, que les ayudan a seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas. Pero por causa de una mala alimentación, poco estímulo en el hogar, y/o falta de acceso a centros de cuidado o preescolares de calidad, muchos niños no se desarrollan al nivel que deberían. Un inadecuado desarrollo cognitivo, psicosocial o afectivo a esta edad es particularmente dañino y predice problemas de salud y aprendizaje en años posteriores, por lo que también es una ventana oportuna de intervención (Naudeau, Kataoka, Valerio, Neuman, y Kennedy Elder, 2011). Los niños y niñas de la región tienen el derecho a un desarrollo pleno desde la edad temprana. Es por eso que la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible prioriza este tema dentro del Objetivo 4 de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.” (Naciones Unidas, s.f.a.).

La meta 4.2 del ODS 4 se enfoca específicamente en la primera infancia buscando: “asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.” (Naciones Unidas, s.f.b.).

Los indicadores que miden el progreso del cumplimiento de dicha meta son:

- **4.2.1:** Los niños se desarrollan de acuerdo a su edad en términos de salud, aprendizaje y bienestar psicosocial.
- **4.2.2:** Los niños participan en educación inicial de calidad.

El desarrollo infantil es también una de las líneas de acción prioritarias de la Agenda Educativa Interamericana, que fue acordada por los ministros de educación de la región tras la IX Reunión Interamericana de Ministros de Educación de la Organización de Estados Americanos (OEA), que se llevó a cabo en Las Bahamas en febrero del 2017. Además de priorizar la calidad, inclusión y equidad en la educación, así como el fortalecimiento de la profesión docente, la Agenda también incluye como temática prioritaria la atención integral a la primera infancia, y propone intercambiar políticas, programas, y experiencias en torno a este tema.

Si bien en la región se ha avanzado en mejorar las oportunidades de los niños más pequeños, todavía hay mucho por hacer para alcanzar este objetivo. En este capítulo describimos las principales brechas en desarrollo infantil y participación en educación inicial de calidad, presentamos los tipos de políticas que han sido efectivas en éste ámbito, incluyendo experiencias regionales e internacionales, y ofrecemos lecciones derivadas de estas experiencias.

## Situación Actual

Hoy en día, más niños pequeños en la región se están desarrollando acorde a su edad en el sentido físico, cognitivo y socioemocional, y también están participando de manera creciente en la educación inicial. Sin embargo, se sabe que los niveles de desarrollo infantil varían entre los países y dentro de ellos según varios factores tales como el nivel socioeconómico, la raza y etnia, el nivel educativo de la madre, y la ubicación regional, entre otros, y que es la interacción de estos factores lo que hace que la desigualdad y la exclusión sean tan agudas.

En términos del desarrollo físico de los niños, los países han hecho grandes avances en mejorar varios indicadores de salud infantil. Por ejemplo, la desnutrición crónica (baja estatura para la edad) entre niños menores de 5 años disminuyó de 24.5% en 1990 a 11% en 2016, que hoy equivale a la mitad del promedio global (23%) (UNICEF y WHO, 2017). Asimismo, la tasa de mortalidad entre los niños menores de 5 años disminuyó de manera radical—de 54.5% a 17.9%—ubicando a la región sólo por debajo de los países desarrollados y Asia Oriental y el Pacífico (Banco Mundial, 2016).

Sin embargo, no todos los niños se desarrollan en todo su potencial, especialmente aquellos de hogares en situación de pobreza y vulnerabilidad. Por ejemplo, los niños de los hogares más pobres tienen una tasa de mortalidad en la niñez dos veces más alta, y una tasa de desnutrición crónica casi cinco veces más alta, que los niños provenientes de los hogares más ricos, en ocho países para los cuales hay datos comparables (USAID y DHS, s.f.)<sup>7</sup>. De igual manera, los niños provenientes de áreas rurales y de grupos étnicos minoritarios son más propensos a tener bajos niveles de desarrollo. Los niños en áreas rurales son 35% más propensos a morir antes de los 5 años y 80% más propensos a tener una estatura demasiado baja para su edad, lo que sugiere que éstos carecen de micronutrientes necesarios para su desarrollo o que se enferman con frecuencia (USAID y DHS, s.f.). Esto puede causar problemas de desarrollo físico y cognitivo así como socioemocional y afectivo por el resto de sus vidas. Como ejemplo de las brechas que existen, en Guatemala, el 58% de los niños indígenas menores de 2 están en estado de desnutrición crónica, en comparación con 34.2% de los niños no indígenas, una brecha que ha permanecido casi igual por los últimos treinta años (Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social de Guatemala, 2017).

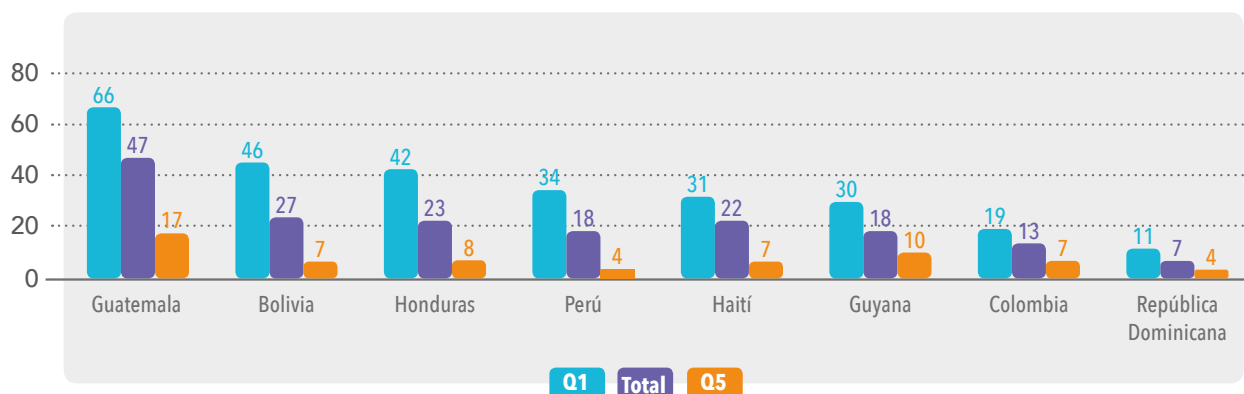
<sup>7</sup> Estos datos provienen de las Encuestas Demográficas y de Salud (Demographic and Health Surveys) de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), para los siguientes países: Colombia (2015), República Dominicana (2013), Guatemala y Perú (2014), Haití (2012), Honduras (2011), Guyana (2009), y Bolivia (2008).





### Gráfico 1

Tasas de desnutrición crónica entre niños menores de 5 años, por quintil de riqueza



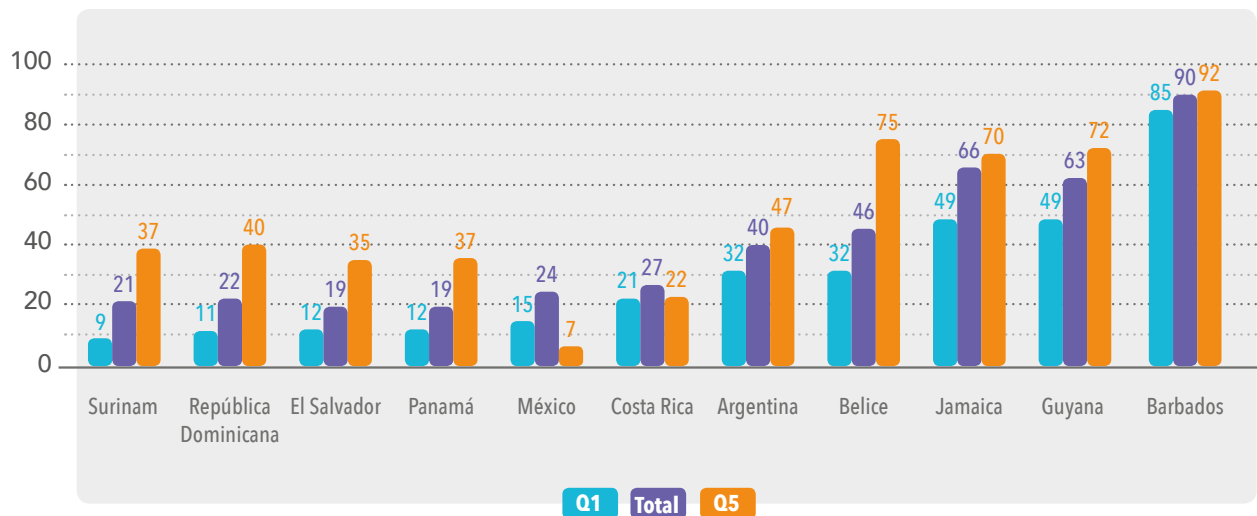
**Fuente:** Encuesta Demográfica y de Salud (DHS, por sus siglas en inglés) de USAID para Bolivia (2008), Guyana (2009), Colombia (2010), Honduras (2011), Haití (2012), República Dominicana (2013), Guatemala y (2014) Perú (2014). Disponible en USAID y DHS. (s.f.). *THE DHS Program STATcompiler*. [Base de datos]. Recuperado de <http://www.statcompiler.com/en/>

Además de tener niveles más bajos de desarrollo físico, los niños en situación de pobreza y vulnerabilidad también desarrollan menores capacidades lingüísticas, cognitivas y socioemocionales a edades muy tempranas. Un instrumento que mide estas capacidades es el Índice de Desarrollo Infantil Temprano de UNICEF, que calcula el desarrollo adecuado según la edad en cuatro ámbitos: alfabético/numérico, socioemocional, físico y capacidad de aprender (ver Gráfico 2 para los resultados de la región del ámbito alfabético/numérico). Entre los 11 países latinoamericanos donde se ha medido este índice, en promedio sólo el 40% de los niños de entre 3 y 5 años se están desarrollando adecuadamente en términos de conocimientos alfabéticos y numéricos, mientras que el 80% están desarrollando capacidades socioemocionales adecuadas.<sup>8</sup> En ambos ámbitos hay grandes brechas que se explican por el nivel socioeconómico familiar, pero preocupa particularmente el ámbito de las capacidades alfanuméricas—donde la brecha es de casi 20 puntos porcentuales, lo que indica que probablemente entrarán al sistema escolar sin las bases conceptuales que necesitan para aprender.

<sup>8</sup> Estos datos se basan en las Encuestas Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) de UNICEF, para los siguientes países: Argentina y Barbados, (2012), Guyana, El Salvador, República Dominicana (2014), Jamaica, Belice y Costa Rica (2011), Surinam (2010), Panamá (2013), y México (2015).

**Gráfico 2**

Porcentaje de niños de edades entre 36-59 meses que tienen un desarrollo adecuado en el ámbito de alfabetización/numérico del Índice de Desarrollo Temprano de UNICEF



**Fuente:** Encuesta Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) de UNICEF para Surinam (2010), Jamaica, Belice y Costa Rica (2011), Argentina y Barbados, (2012), Guyana, El Salvador, República Dominicana (2014), Panamá (2013) y México (2015). Recuperado de [www.mics.unicef.org/surveys](http://www.mics.unicef.org/surveys)

Otro estudio que midió cuánto difieren los niños pobres y ricos de la región en sus habilidades lingüísticas fue la aplicación del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP) en cinco países de la región (Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Nicaragua). Este estudio encontró grandes brechas en el desarrollo del lenguaje en niños pequeños de hogares ricos y pobres, brechas que no se cerraron una vez que los niños entraron a la escuela (Schady et al., 2014). Otro estudio realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo en Costa Rica, Nicaragua, Paraguay y Perú encontró diferencias sustantivas en el desarrollo de lenguaje, cognición y motricidad de niños de entre 2 y 5 años. Por ejemplo, el estudio encontró que al momento que un niño del estrato socioeconómico más pobre cumple 5 años, su desarrollo está detrás del de sus pares del estrato más rico por dos meses en dimensión cognitiva, nueve meses en motricidad, y 16 meses en lenguaje y comunicación (Verdisco, Cueto, Thompson y Neuschmidt, 2015). Más aún, la evidencia muestra que esas brechas se expanden sustancialmente en el tiempo, lo que sugiere que tienen un efecto acumulativo en el desarrollo (Meghir, Varela, Grantham-McGregor, Attanasio y Rubio-Codina, 2014; Schady, 2011).

¿A qué se deben estas desigualdades? En gran medida son consecuencia de la situación de pobreza y vulnerabilidad en la que crecen muchos niños, que genera un ambiente poco propicio a un desarrollo pleno. En términos de alimentación, por ejemplo, sabemos que la brecha socioeconómica es grande en aspectos tales como alimentar a los niños con al menos cuatro grupos alimenticios (11 puntos porcentuales), y darles a los niños el número mínimo de comidas al día (14 puntos porcentuales) (USAID y DHS, s.f.). También hay diferencias en la manera en que los padres apoyan y disciplinan a sus hijos (USAID y DHS, s.f.). Por ejemplo, según estudios en América Latina que han usado la Escala de Observación del Entorno y Ambiente Familiar (HOME, por sus siglas en inglés) para medir el ambiente del hogar, los padres más pobres son más severos con sus castigos (es decir, gritan y golpean con más frecuencia) y menos "receptivos" o emocionalmente sensibles hacia sus hijos (Berlinski y Schady, 2015). Además,



encuestas en 12 países de la región encuentran que los padres con menos años de escolaridad usan castigos corporales severos en mayor medida que los padres con mayor educación. Estos castigos están asociados a peores resultados de aprendizaje una vez que estos chicos entran a la escuela, y a una mayor probabilidad de tener problemas de salud mental (Berlinski y Schady, 2015).

A estos factores se suma el hecho que los niños en situación de pobreza y vulnerabilidad asisten al preescolar en menor medida. Esto es problemático pues el estímulo que se recibe en los centros de cuidado o preescolares es crítico para compensar las desventajas con las que llegan los niños más pobres. La matrícula en preescolar ha crecido a un ritmo sorprendente desde el año 2000, de 50% a casi 70% en promedio, según datos de UNESCO, más que en cualquier otro nivel educativo (UNESCO Institute for Statistics, 2018)<sup>9</sup>.

Pero la brecha de asistencia entre los niños más pobres y más ricos es grande (63% versus 82%), y ha disminuido poco en los últimos años, de 25 puntos porcentuales en 2006 a 19 puntos porcentuales en 2015 (BID, s.f.). La brecha urbano-rural (71% versus 62%) es más pequeña y se ha reducido casi en la mitad en el mismo período, lo que sugiere que existen hoy más preescolares en áreas más remotas, pero que no siempre alcanzan a los niños más pobres y vulnerables (BID, s.f.). Aun cuando se aumenta la oferta, la resistencia cultural y la menor valorización social de los servicios de cuidado



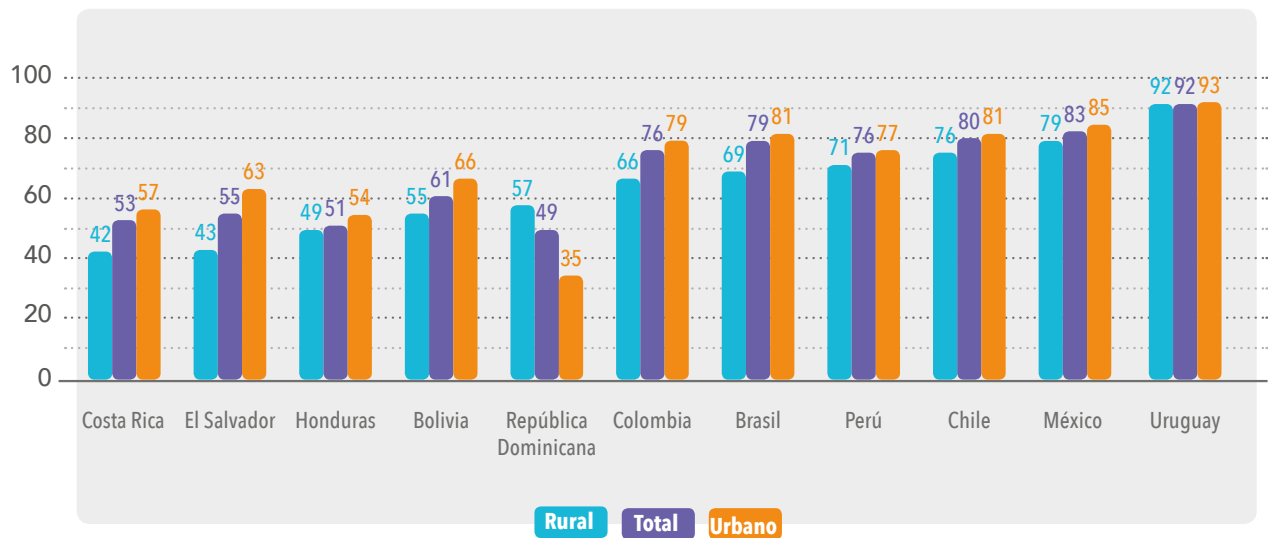
infantil institucionalizado muchas veces limitan la cobertura, especialmente considerando el rol de la madre y de las redes familiares en el cuidado infantil. Sin embargo la existencia de una oferta pública de preescolar es un beneficio para las madres dadas las oportunidades de inserción laboral que ello implica, y su impacto sobre la pobreza en los hogares.

Además de asistir al preescolar en menor medida, los niños más pobres y vulnerables tienden a asistir a preescolares que están menos dotados de recursos de calidad y que tienen docentes menos preparados y peor pagados. Peor aún, los centros preescolares comunitarios, que capturan una gran parte de la población de niños pequeños en algunos países—al menos 40% en Honduras y 70% en Nicaragua—son particularmente débiles en algunos países por no contar en la misma medida con apoyo institucional y monitoreo del sector público (FEREMA y Diálogo Interamericano, 2017; Castillo Bermúdez, 2010). Y para los niños indígenas, para quienes la educación inicial en su lengua materna es importante para el aprendizaje lingüístico posterior, hay una carencia de profesores de preescolar indígenas y de materiales educativos en las lenguas nativas (UNESCO, 2010; UNICEF, 2014). Aunque el preescolar es el nivel que más ha atraído atención internacional en los últimos años, sigue siendo el nivel más débil.

<sup>9</sup> El año de comparación actual equivale al período entre el año 2010 y 2015.

**Gráfico 3**

Tasas de asistencia neta al nivel preescolar según ubicación rural o urbana, circa 2015



**Fuente:** BID. (s.f.). Base de Datos del Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes [Base de datos]. Recuperado de <https://www.iadb.org/en/sector/education/cima/home>

## ¿Por qué es importante reducir la inequidad en la edad temprana?

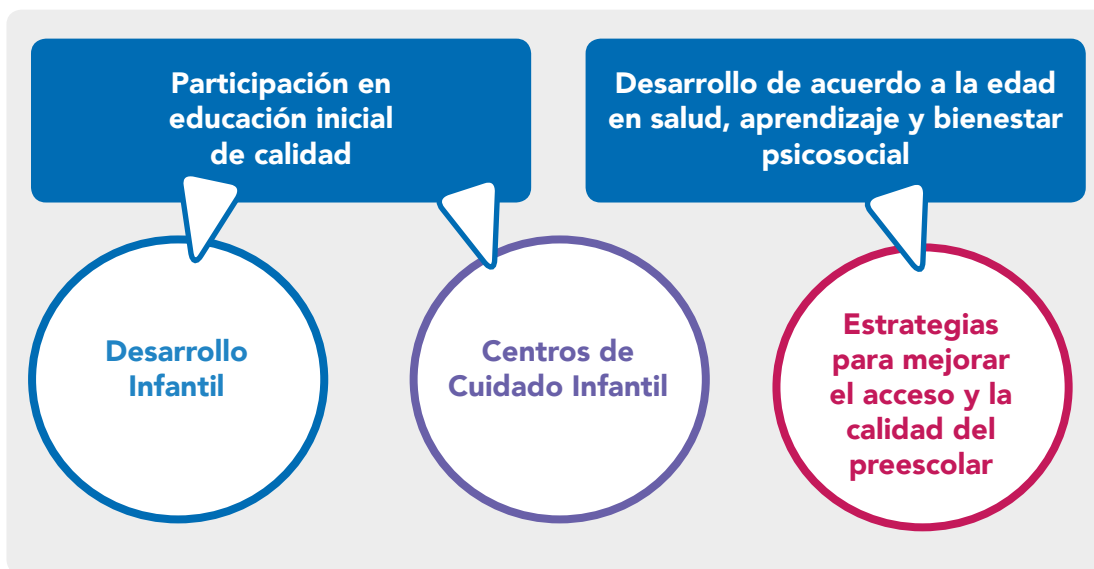
Como hemos dicho, las desigualdades en la edad temprana son especialmente preocupantes por el efecto que tienen sobre resultados posteriores en la salud y el desempeño educativo y profesional. En el ámbito de salud, el estatus nutricional en la niñez está fuertemente asociado con los resultados cognitivos y educativos de una persona por el resto de su vida. Por ejemplo, los niños que tienen desnutrición crónica antes de los dos años tienen más probabilidad de entrar al sistema educativo tardíamente, y de tener bajos niveles de desempeño académico, incluyendo notas más bajas y puntajes más bajos de capacidad cognitiva (Grantham-McGregor et al., 2007). En el ámbito psicosocial, los rezagos en desarrollo temprano predicen problemas de aprendizaje posteriores. Por ejemplo, un estudio en Ecuador encontró que los niños con bajos niveles de capacidad lingüística en el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody tienen más probabilidad de repetir grado y tener promedios más bajos en exámenes de matemáticas y lectura en primaria (Schady, 2011).

Por dicha, sabemos que es más fácil corregir rezagos de desarrollo a temprana edad, pues en los primeros cinco años de vida se forma la mayoría de la arquitectura cerebral. Aun las funciones que se pueden seguir desarrollando en edades mayores (como las habilidades numéricas y de sociabilidad) también son más fáciles de modificar durante los primeros 4 y 5 años de vida (Naudeau et al., 2011). Las intervenciones en la primera infancia tienen resultados sorprendentemente positivos: mejoran los resultados educativos, la salud física y mental (y por lo tanto, la dependencia del sistema de salud), y reducen el comportamiento peligroso como el uso de las drogas (Naudeau et al., 2011). De manera más general, también promueven la integración económica y social y contribuyen a que los niños puedan acceder a más derechos y ejercerlos plenamente.



Es posible implementar medidas remediales más adelante en la vida del niño (como la educación especial, la terapia y la tutoría), pero éstas son más caras y menos efectivas. De hecho, las intervenciones dirigidas a la primera infancia dan más retornos a la inversión que aquellas dirigidas a niños mayores o adultos (Carneiro y Heckman, 2003). Un estudio reciente estima que el costo que la sociedad paga por no emprender intervenciones para combatir los rezagos de crecimiento y lingüísticos a temprana edad es muy alto. Este costo, conocido como el “Costo de No Actuar,” (Cost of Inaction, COI), es más alto cuando la relación beneficio-costos de una intervención es más alta y el número de niños afectados es mayor (Richter et al., 2017). Como ejemplo, se estima que en América Latina, el costo de no actuar para eliminar retrasos en lenguaje receptivo puede representar el 4% del PIB en Nicaragua y 3.6% en Guatemala (Richter et al., 2017). Otro estudio sobre el costo económico de la desnutrición global (bajo peso para la edad) en Centroamérica y los países andinos calcula que la desnutrición genera pérdidas equivalentes al 1.7 – 11.4% del PIB de los países (Martínez y Fernández, 2007; Martínez y Fernández, 2009). Las pérdidas de productividad, por mayor incidencia de muertes y menor nivel educacional, representan hasta 95% de dicho costo (Martínez y Fernández, 2009; Martínez y Fernández, 2007). Estas estimaciones demuestran la importancia de intervenir tempranamente para asegurar que los niños estén en camino a un desarrollo adecuado.

A continuación presentamos tres estrategias que han resultado ser efectivas para reducir la inequidad en la primera infancia. Describimos cada una de ellas, así como los resultados que han tenido, proveemos ejemplos de estas políticas en la región y a nivel internacional, y ofrecemos lecciones que se han extraído de estas experiencias.



# Estrategia 1

## Programas de visitas domiciliarias

**En breve:** Muchos niños de hogares en situación de pobreza y vulnerabilidad se desarrollan con rezagos físicos, cognitivos y psicosociales en parte porque no reciben de sus padres la estimulación, enseñanza o cuidados de salud adecuados. Los programas de visitas domiciliarias buscan darles apoyo y asesoramiento a los padres para que éstos adopten prácticas de crianza efectivas para el desarrollo de sus hijos. Su éxito depende de la calidad de la relación madre-visitador, la fidelidad con que imparten el currículo del programa, y la capacidad que tengan de atraer y retener a las familias en mayor riesgo.

Los niños pequeños pasan la mayoría del tiempo en sus hogares y su entorno familiar, por lo que la familia es el factor que más incide su desarrollo. Los niños pequeños dependen de sus padres o cuidadores para recibir el cuidado, estímulo, y alimentación que son críticos para su bienestar. Pero por causa de la pobreza, bajos niveles de escolaridad y otros factores de carácter social, muchos padres no cuentan con las herramientas para la estimulación adecuada de sus hijos e información sobre alimentación saludable. Por lo tanto, además de sufrir de rezagos en su desarrollo físico, los niños de hogares en situación de pobreza y vulnerabilidad no se desarrollan en el sentido psicosocial y cognitivo en la misma medida que los niños más ricos. Es por esto que hoy en día un gran número de políticas de desarrollo infantil se enfocan en capacitar a los padres y mejorar la calidad del ambiente del hogar.

### ¿Qué son las visitas domiciliarias?

Las visitas domiciliarias son un tipo de intervención de apoyo parental que busca llegar a los niños en situación de pobreza y vulnerabilidad y a sus cuidadores con el objetivo de modificar las prácticas de crianza, y así mejorar los resultados de desarrollo de los niños. Las intervenciones de apoyo parental son muy variadas: las sesiones pueden ser individuales, en grupos, o una combinación de ambos, y pueden tomar lugar en el hogar, un centro comunitario, o en un centro de salud. Dentro de esta gama de opciones, las visitas domiciliarias han sobresalido como la estrategia mejor estudiada y una de las más populares en la región para llegar a las familias en situación de riesgo. En los programas de visitas domiciliarias, visitadores entrenados llegan a los hogares de familias participantes de forma periódica para brindarle a las madres información, apoyo y materiales que necesitan para ser efectivas en la crianza de sus hijos. Guiados por un protocolo o currículo, el visitador modela y practica comportamientos adecuados, conversa con la madre sobre el desarrollo de su hijo, y la invita a que practique estas nuevas técnicas entre sesiones.

Los programas de visitas domiciliarias varían según su enfoque, escala, población objetivo, y recursos humanos. En términos de enfoque, en la región se ven primariamente dos tipos de programas (Leer, López-Boo, Pérez Expósito y Powell, 2016). En el primer tipo, que se enfoca en mejorar la estimulación y atención temprana, el visitador puede modelar y practicar actividades de juego, disciplina, y enseñanza efectivas, y ayudar a identificar déficits de desarrollo. En el segundo tipo, que se enfoca en mejorar la salud de los niños (o de sus madres, en el caso de mujeres embarazadas), los visitadores les brindan consejería y material nutricional impreso a las madres, usualmente luego de medir el peso del niño, y a veces en conjunto con la entrega de suplementos nutricionales. Además de la



nutrición otras temáticas que se cubren incluyen la vacunación, los hábitos de higiene y las señales de peligro en el embarazo o período postnatal, entre otros. Además, las visitas domiciliarias con enfoque en salud pueden vincular a las madres a los centros de salud, ya sea refiriendo a niños enfermos, o promoviendo los chequeos preventivos regulares.

Según el enfoque del programa, pueden variar los currículos/protocolos y tipos de actividades que realicen los facilitadores, la frecuencia (semanal, quincenal o mensual) y duración (1 o 2 horas) de las sesiones, el tipo materiales que se entreguen, y el nivel de educación formal de los visitadores (profesional o para-profesional) (Leer et al., 2016). Todos los programas tienen en común que buscan cambiar el comportamiento de los padres, y que buscan alcanzar, en la mayor medida posible, a aquellos hogares de mayor riesgo.

## ¿Qué resultados han tenido?

Las evaluaciones demuestran que los programas de visitas domiciliarias tienen grandes impactos positivos sobre las madres y sus hijos. Por una parte, uno de sus beneficios es que mejoran las prácticas de crianza de los padres. Un análisis de 20 estudios internacionales encontró que entre sus impactos se encuentran las mejoras de las interacciones madre-infante y de las habilidades parentales para estimular el aprendizaje, el aumento en el uso de libros y juguetes para la estimulación, y una mejor salud mental de las madres (Koltiarenco, Gómez, Muñoz y Aracena, 2010). Por ejemplo, en una reciente evaluación de la modalidad de Servicio de Acompañamiento a las Familias del Programa Nacional Cuna Más del Perú, se encontró que en los hogares participantes, los niños jugaban más frecuentemente con un adulto, habían más juguetes (comprados y hechos en casa) en el hogar, y se observaban menos prácticas violentas como los gritos, insultos, y golpes, y más prácticas positivas como las felicitaciones verbales para premiar los comportamientos positivos de los niños (Ministerio de Economía y Finanzas del Perú, 2016). En el caso de las visitas enfocadas en la salud y nutrición, se ha observado que las madres que reciben las visitas adoptan mejores prácticas de alimentación e higiene, adquieren mayores conocimientos de salud (por ejemplo, saben identificar señales de alerta pre y postnatales), y acuden a los centros de salud con mayor regularidad.

Gracias a las mejoras en las prácticas parentales, los programas también tienen impactos tangibles sobre el desarrollo de los niños. En dos de los programas más reconocidos a nivel mundial, el Nurse Family Partnership (NFP) y el Early Head Start (EHS), ambos en Estados Unidos, los niños que recibieron las visitas a hogares tuvieron niveles más elevados de habilidades de lenguaje y matemáticas, aún años luego de terminar el programa. Dentro de la región, uno de los programas más estudiados fue una intervención piloto en Jamaica que ofreció visitas estimulantes semanales, suplementos nutricionales, o ambos, a niños de entre 9 y 24 meses de edad con desnutrición. A los dos años de participar en el programa, niños de ambos grupos habían mejorado su desarrollo locomotor, lingüístico y óculo-manual, pero a medida que pasaron los años los efectos de los suplementos nutricionales desaparecieron mientras que los de las visitas de estímulo permanecieron. Aún a los 22 años de edad, aquellos que habían recibido estímulo en el programa tenían mejor cognición y habilidades de lectura, más años de escolaridad y menos síntomas de depresión y comportamiento violento, que aquellos que no habían participado (Walker, Chang, Powell y Baker-Henningham, 2012). Otros programas parecidos de la región, como la adaptación de la intervención de Jamaica en Colombia, y el Programa de Atención Integral a la Niñez Nicaragüense (PAININ) en Nicaragua, también han mejorado las habilidades verbales y numéricas de los niños (Attanasio et al., 2014; López-Boo, Palloni y Urzúa, 2014).

## ¿Qué lecciones hemos aprendido?

- ⦿ **La calidad de los programas es una variable crítica para su éxito.** La calidad de los programas de visitas a hogares determina cuán útil son en mejorar el desarrollo de los niños y las prácticas de sus padres. Aunque no se ha encontrado una definición única para definir la calidad de las visitas domiciliarias, en la literatura se reconocen tres variables que componen la calidad: la dosis, es decir, la frecuencia y duración de las visitas, el contenido, que se refiere al currículo que los visitantes cubren y el nivel de fidelidad con que realizan todas las actividades previstas en el tiempo asignado, y las relaciones interpersonales, es decir, la calidad de las relaciones entre el visitador y el cuidador del niño (Paulsell, Avellar, Sama Martin, y Del Grosso, 2010). De éstas, la última es la más importante, y casi siempre la más difícil de medir. Las relaciones visitador-cuidador de alta calidad, es decir, aquellas que son respetuosas, cálidas, receptivas, alentadoras y que toman en cuenta los deseos de las madres, logran cambiar más exitosamente el comportamiento del cuidador y por lo tanto tener mayor impacto en el desarrollo infantil.
- ⦿ **Sin embargo, todavía hay mucho por hacer para mejorar la calidad.** En la región y a nivel internacional hay mucho por mejorar en estas áreas. En cuanto a dosis, aún en programas considerados exitosos hay diferencias entre el número de visitas estipulado y el número actual; por ejemplo, en el programa estadounidense Nurse-Family Partnership las familias completaron menos del 70% de las visitas planificadas, algo que suele ocurrir por una variedad de razones, como complicaciones logísticas, ausencia de las familias a la hora de la visita, etc. En cuanto al contenido, un reciente estudio del Banco Interamericano de Desarrollo de siete programas de visitas domiciliarias en la región encontró que, a pesar de lo estipulado en los currículos, menos de la mitad de los visitantes observados dedicaron el tiempo adecuado a repasar las actividades de la última sesión o explicaron las actividades de desarrollo al cuidador, solo un tercio enfatizó la importancia del desarrollo lingüístico, y sólo un cuarto le demostró correctamente las actividades al niño (Leer et al., 2016). En cuanto a las relaciones visitador-cuidador, el mismo estudio encontró que las madres y visitadoras tienen relaciones cálidas, pero las visitadoras no hacen lo suficiente para motivar a las madres a opinar o hacer preguntas durante las sesiones, o para darles retroalimentación positiva (Leer et al., 2016).
- ⦿ **Mejorar la calidad es particularmente importante para alcanzar a los más vulnerables.** La baja calidad de los programas no es sólo problemática por el impacto que pueda tener sobre los resultados parentales o infantiles, sino también por su incidencia sobre las tasas de participación y retención. La mayoría de los programas de la región utiliza criterios específicos de pobreza para definir la elegibilidad de las madres y las áreas de focalización de las visitas, que muchas veces son los mismos que en otros programas públicos o de transferencias monetarias. Sin embargo, por la naturaleza voluntaria de la participación, no todas las madres elegibles a quienes se les ofrece la intervención (por ejemplo, a través de otro programa o centro de salud) aceptan participar, y no todas aquellas que participan terminan el programa o completan cada visita prevista. Estudios de Estados Unidos revelan que las mujeres más propensas a abandonar programas de visitas a hogares son más pobres, menos escolarizadas, y más predispuestas a tener problemas de salud mental (Goyal et al., 2014). Y las razones más frecuentes del abandono tienen que ver con la baja calidad de las visitas o de las relaciones con las visitadoras: la insatisfacción con la visitadora o el programa, la poca relevancia del contenido, las distracciones en el hogar durante la visita, la dificultad de comunicarse con la visitadora por teléfono, entre otros (Roggman, Cook, Peterson y Raikes, 2008; Holland, Christensen, Shone, Kearney y Kitzman, 2014).





- **Los visitantes deben adherirse a un currículo fuerte, pero también tener flexibilidad.** Para garantizar calidad es importante partir de un buen currículo o protocolo. El currículo se refiere a los contenidos que los visitantes domiciliarios deben abarcar durante las sesiones, los juguetes y materiales que deben llevar a las sesiones, y el tiempo que se debe dedicar a cada actividad. Los programas deben contar con currículos bien diseñados, evaluados y basados en evidencia, para así promover los mensajes deseados, estandarizar en la medida posible el contenido ofrecido en cada hogar, y poder luego registrar y evaluar el uso del tiempo en cada sesión. El uso de un currículo basado en evidencia es particularmente importante en las visitas con enfoque de salud dado el peligro que representan los mensajes incorrectos. Por ejemplo, un reciente estudio de un proyecto de visitas domiciliarias nutricionales implementado por el Consejo de Salud Rural Andino en El Alto, Bolivia, encontró que las visitas no tuvieron ningún impacto sobre las tasas de desnutrición crónica, y de hecho aumentaron la probabilidad del sobrepeso en un 12.5%. Esto se atribuyó tanto a que el componente de monitoreo de peso pudo haber promovido demasiado el aumento rápido de peso en los niños, como a que los visitantes fomentaron la incorporación de nuevos nutrientes sin promover el ejercicio o la eliminación de comidas indeseadas (Gertner, Johannsen y Martinez, 2016). Ejemplos como este demuestran la importancia de tener currículos con mensajes cuidadosamente elaborados. Mientras la implementación del currículo establecido es importante para maximizar el impacto, también es importante que los visitantes sepan ser flexibles en su implementación dependiendo de los deseos y necesidades de la familia. De hecho, dos grupos de investigación encontraron que en el programa estadounidense Nurse-Family Partnership, las enfermeras visitantes con las tasas de deserción familiar más bajas fueron aquellas que lograron adaptar el currículo a las necesidades e intereses de las madres y niños, e incluso fueron más flexibles sobre el horario de las sesiones (O'Brien et al., 2012; Ingoldsby et al., 2013). Esta habilidad de responder adecuadamente a las necesidades de los niños demanda un nivel alto de capacitación que los programas deben proveer a los visitantes.
- **Los instrumentos de observación son útiles para el mejoramiento continuo y la evaluación.** Para medir diferentes aspectos de calidad, y la fidelidad con que se imparte el currículo, existe una variedad de instrumentos de observación que sirven para ayudar a los visitantes y supervisores a capturar los niveles de calidad y la adhesión al currículo. Estos varían según su método de observación (en vivo, grabación en video, o una combinación de ambas), y según el actor para quien está diseñado. Por ejemplo, pueden ser usados por el propio visitador como herramientas de monitoreo, por supervisores capacitados para informar procesos de acompañamiento y asesoría a los visitantes, o por terceros buscando evaluar la efectividad de los programas. Un estudio reciente describe la gama de herramientas que se han utilizado para evaluar programas, de las cuales las más usadas son la serie de Home Visiting Rating Scale (HOVRS, HOVRS-A y HOVRS-A+). El mismo estudio sugiere que, ya que la codificación y grabación por personal calificado pueden ser costosas en muchos contextos en la región, se deben desarrollar instrumentos alternativos que capturen los elementos clave de la calidad que se puedan compilar y procesar sistemáticamente y de una manera costo-efectiva, para que puedan orientar permanentemente las actividades de capacitación (Schodt, Parr, Araujo y Rubio-Codina, 2015; Leer et al., 2016).
- **También se deben mantener buenas relaciones con la comunidad.** Otra estrategia para mejorar la calidad de un programa es fortalecer los lazos entre el programa y la comunidad. Una intervención de visitas domiciliarias en los estados de Ohio y Kentucky de Estados Unidos encontró que con estrategias de “enriquecimiento” (enrichment) basadas en la comunidad se lograron incrementar significativamente el número de visitas que tenían las madres y las tasas de retención. Las estrategias incluyeron la creación de un comité directivo comunitario para asesorar al programa mediante reuniones mensuales, el uso de sesiones grupales de apoyo para madres, y la asignación de un coordinador comunitario para hacerles seguimiento a las madres con ausencias excesivas (Folger et al., 2016). En la región otro programa exitoso que ha establecido fuertes

lazos comunitarios es el *Programa Infancia Melhor* (PIM) de Brasil, que actualmente atiende a 55,060 familias en el Estado de Rio Grande do Sul mediante modalidades de atención grupales e individuales (Verch, 2017). Las actividades comunitarias han incluido programas radiales en los municipios de Ronda Alta y Santiago que dan información general sobre desarrollo pero también sobre el PIM, reuniones comunitarias con mujeres embarazadas, y “actividades comunitarias” con toda las familias que buscan “estrechar las relaciones sociales” (UNESCO, 2008; Verch, 2017). Prácticas similares pueden ayudar a mejorar el reconocimiento y valor social de los programas (Leer et al., 2016).

- ⦿ **Además, los visitantes necesitan supervisión y capacitación continuas.** En muchos programas de la región, las visitadoras tienen bajos niveles educativos. En algunos sólo se requiere que las visitadoras sepan leer y escribir o que tengan un diploma de secundaria. Los estudios internacionales demuestran que tanto las visitadoras profesionales como las para-profesionales pueden ser efectivas para mejorar los resultados de desarrollo, pero las últimas son las que más requieren de capacitación continua. Algunos expertos han argumentado que una de los componentes más importantes de la capacitación a visitantes es la retroalimentación basada en desempeño. Dos experimentos en Estados Unidos en los que mentores brindaron talleres de capacitación combinados con retroalimentación individualizada (en uno de los experimentos, por correos electrónicos y en el otro, por llamadas telefónicas o videoconferencias), basada en observaciones de su desempeño, causaron que los visitantes mejoraran significativamente sus prácticas (Marturana y Woods, 2012; Krick Oborn y Johnson, 2015). Esto demuestra la importancia de tener buenos supervisores, suficientes supervisores por visitante, instrumentos de observación bien diseñados para informar la capacitación, y de explorar el uso de tecnologías para darle retroalimentación a los visitantes de forma oportuna, consistente y costo-efectiva.
- ⦿ **Se deben potenciar los vínculos con los centros de salud.** Ciertos programas de visitas domiciliarias con enfoque de salud han sido efectivos en promover que las madres acudan a un centro de salud, ya sea por razones preventivas o por enfermedad. Mientras algunas veces sucede de manera indirecta (por ejemplo, cuando una visitadora promueve la vacunación, chequeos preventivos o parto institucional), varios expertos han recomendado que los programas diseñen vínculos más fuertes entre los visitantes y los centros de salud a través de redes de derivación para remitir casos complejos. Algunos programas de visitas con sistemas de derivación médica han reducido la mortalidad infantil en neonatales, han expandido la atención temprana para niños en riesgo de rezagos de desarrollo, y han aumentado el número de niños con discapacidad que reciben tratamiento (Kirkwood et al., 2013; Schwarz et al., 2012; Nesbitt, Mackey, Kuper, Muhit y Murthy, 2012). Uno de los programas mejor conocidos mundialmente es el Programa Lady Health Workers de Pakistán, donde cada trabajadora, quien está adscrita a un centro de salud, recibe capacitación y materiales médicos de dicho centro para brindar consejería y servicios médicos básicos a la población. Además, las visitadoras identifican y remiten casos serios, y coleccionan información sobre salud y el uso de servicios de salud que luego forman parte de las estadísticas de salud nacionales. Otras veces las sesiones para padres pueden ocurrir directamente en los centros de salud. Un estudio en tres países del Caribe (Jamaica, Antigua y Santa Lucía) midió el impacto de un programa que utilizó videos, demostraciones y materiales impresos para brindar pautas de crianza a madres en las salas de espera de centros de salud infantiles. Como resultado, los niños mostraron beneficios significativos en su desarrollo cognitivo, mientras que las madres presentaron mejoras en el conocimiento del desarrollo infantil y las pautas de crianza (Chang et al., 2015).



- **Las derivaciones a los centros de salud deben ser apoyadas por sistemas que monitoreen y faciliten el cumplimiento.** Dadas las múltiples barreras que a veces impiden la asistencia a centros, los sistemas de derivación a centros de salud deben ser diseñados para facilitar y monitorear el cumplimiento. En el programa Lady Health Workers de Pakistán, se encontró que las derivaciones exitosas a centros de salud ocurren cuando la persona ya conoce el centro, conoce a alguien que ha sido derivado, entiende la razón por la que se deriva, o recibe una visita de seguimiento de la visitadora (Afsar, Qureshi, Younus, Gulb y Mahmood, 2003). Similarmente, otro programa de visitas en Uganda encontró que las madres de niños neonatos remitidas a centros acudían con más frecuencia si las visitadoras hacían una segunda visita de recordatorio. Otro programa en Bangladesh que derivaba a niños neonatos al hospital encontró que el proveer transportación y cubrir el costo de la visita era una manera de promover la asistencia (Darmstadt et al., 2010; Nalwadda et al., 2013). En fin, tanto los sistemas de derivación como la capacitación de las visitadoras deben estar diseñados para promover la fácil transición del hogar al centro de salud.
- **Los programas de visitas domiciliarias son un tipo de intervención de gran impacto y relativamente barata. Los programas de visitas domiciliarias son una de las mejores inversiones para la niñez.** Al no depender de grandes inversiones en infraestructura o de altos costos de alimentación, son menos costosos que programas basados en centros como los jardines de cuidado y preescolares. Un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo, por ejemplo, estima que el costo anual por alumno de un grupo de programas de apoyo parental es \$247, mientras que el de un grupo de jardines de cuidado infantil es de \$1,239 (Araujo, López-Boo y Puyana, 2013). Otro estudio estimó que por cada dólar que se invierte en los programas de visitas domiciliarias, se ganan tres dólares en beneficios derivados de las mejoras en desarrollo, una ganancia mayor que la de los jardines de cuidado y casi igual que la de los preescolares (Berlinski y Schady, 2015). Cabe señalar que todas las intervenciones son importantes ya que cumplen objetivos distintos. Por ejemplo, una de las fortalezas de los programas de visitas es que vinculan a las familias con servicios de salud y de cuidado y educación, mientras que los centros y escuelas brindan oportunidades de inserción laboral para las madres. Por lo tanto se debe avanzar hacia la creación de intervenciones integradas que conjuguen aspectos de salud, educación y cuidados, y visitas domiciliarias, para maximizar el impacto.

## El Servicio de Acompañamiento a las Familias (SAF) del Programa Nacional Cuna Más, Perú

**Gestión:** El Programa Nacional Cuna Más está adscrito al Ministerio de Desarrollo Social (MIDIS) y ejecutado bajo la Estrategia Nacional “Incluir para Crecer.”

**Descripción:** En 2012, el Gobierno de Perú creó el Servicio de Acompañamiento a las Familias (SAF), como una de las dos modalidades del Programa Nacional Cuna Más. El Programa tiene el objetivo de mejorar el nivel de desarrollo físico, cognitivo, de lenguaje y socioemocional de niños menores de 3 años en condición de pobreza y pobreza extrema. El SAF, enfocado en áreas rurales, ofrece visitas domiciliarias semanales en las cuales una facilitadora trabaja con la madre y el niño en actividades de estimulación psicosocial. Mensualmente también brinda sesiones de socialización y aprendizaje en grupo para que las madres refuercen las prácticas y compartan experiencias.

### Resultados y lecciones:

- Los principales resultados de la evaluación de impacto del SAF revelan que el Programa tiene impactos significativos sobre el desarrollo, particularmente en las dimensiones cognitivas y de comunicación.
- También se observan impactos, aunque menores, sobre las áreas de motricidad fina y personal-social. Los impactos equivalen a cerrar el 18% del gradiente socioeconómico en resolución de problemas y el 35% en comunicación. Cuando se evaluaron los impactos sobre diferentes variables del hogar, se encontró que la participación en el programa aumentó la frecuencia de las actividades de juego en el hogar, y la presencia de juguetes en casa.
- En lo que se refiere a las prácticas de disciplina, se vio una reducción de prácticas violentas como los gritos, insultos y golpes con correa, y mayor frecuencia con la cual los padres premiaron un comportamiento positivo con felicitaciones verbales o lenguaje no verbal como los aplausos. Los impactos del SAF son de mayor magnitud entre niños de hogares más pobres y con madres de un menor nivel educativo.
- Al igual que en otros programas, se vio que cuanto mayor calidad tenían las interacciones, mejores eran los resultados. El puntaje de “prácticas de la facilitadora” e “involucramiento con las familias” estaba asociado a una mejora de resolución de problemas.
- Pero la evaluación encontró que queda mucho por hacer para fortalecer las visitas, promover una participación más cercana y activa de la madre, responder mejor a sus intereses, etc.
- Otro aspecto que contribuye al éxito es que el programa opera a través de un modelo de cogestión con la comunidad donde los Comités de Gestión prestan sus servicios mientras el Programa brinda asistencia técnica y capacitación y asume el financiamiento. De esta manera se promueve la participación y vigilancia social.

**Fuente:** Cruzado, V., Cavero, D., Araujo, M. C., Dormal, M., y Rubio-Codina, M. (2016). *Resultados de la evaluación de impacto del Servicio de Acompañamiento a Familias del Programa Nacional Cuna Más*. (Documento preparado para el Gobierno del Perú).



## Estrategia 2

# Centros de cuidado infantil

**En breve:** Los centros de cuidado de calidad para niños todavía no escolarizados o en horarios pre o post escuela, permiten apoyar el desarrollo cognitivo, socio-emocional y físico de niños en situación de pobreza y vulnerabilidad. Al reducir las desventajas con las que esos niños típicamente entran a la escuela, contribuyen a disminuir las desigualdades educativas a lo largo de la vida. Por lo tanto, los gobiernos tienen el rol importante de asegurar su calidad y accesibilidad para los niños que más lo necesitan.

### ¿Qué son los centros de cuidado infantil?

Fuera del hogar, otro ambiente donde los niños se desarrollan son los centros de cuidado infantil. Los centros de cuidado brindan una variedad de servicios para niños pequeños. Con el objetivo de promover el desarrollo integral del niño, generalmente ofrecen, además del cuidado y la enseñanza, otros servicios como alimentación, monitoreo del crecimiento y la salud, y talleres informativos para padres y madres en diferentes temas. Como resultado, pueden contribuir a mejorar el desarrollo de los niños de poblaciones vulnerables o de escasos recursos. Además, ya que operan típicamente durante el horario en que los padres trabajan, también sirven para facilitar su inserción laboral, particularmente la de las madres.

En la región prevalecen dos modelos de operación: comunitario e institucional (Berlinski y Schady, 2015). En los centros de cuidado comunitarios, los servicios se dan en hogares o en edificios comunitarios, y las cuidadoras tienden a ser madres de la comunidad que trabajan de manera voluntaria o que reciben una pequeña compensación por su trabajo, pero quienes no están formalmente empleadas por el programa. Estos programas generalmente están vinculados a instancias de gobierno encargadas de la familia, como los ministerios de desarrollo social, por ejemplo (Berlinski y Schady, 2015). Por su parte, los centros de modelo institucional operan en centros más grandes, las cuidadoras tienden a ser más cualificadas (generalmente, maestras a quienes se les exige certificación en cuidado infantil), y son formalmente empleadas por el programa. Por contar con educadoras, estos programas tienden a estar vinculados con los ministerios de educación. Además, mientras los programas a veces proveen el servicio directamente, en otros casos subcontratan a terceros para hacerlo.

### ¿Qué resultados han tenido?

La participación en centros de cuidado infantil de alta calidad puede tener efectos positivos sobre la salud y desarrollo cognitivo, socioemocional y motor en los niños, particularmente cuando se trata de niños de hogares vulnerables que de otra manera podrían no recibir el mismo nivel de estimulación y alimentación en sus casas. En los Estados Unidos, las evaluaciones de programas reconocidos como Abecedarian, Perry Preschool y Early Head Start—todos enfocados en niños en situación de pobreza y vulnerabilidad—encontraron que los niños participantes disfrutaron de mejor salud y desarrollo cognitivo en el corto y largo plazo. Por ejemplo, un estudio del programa Abecedarian encontró que aún a los veintiún años, los jóvenes que habían asistido a los centros del programa obtuvieron puntuaciones más altas en medidas cognitivas y académicas, completaron más años escolares, y fueron más propensos a asistir a la universidad que aquellos que no asistieron (Campbell, Ramey, Pungello, Sparling y Miller-Johnson, 2002).

En la región, las pocas evaluaciones que existen también han mostrado impactos positivos sobre los niños participantes. En Bolivia, una evaluación del Programa Integral de Desarrollo Infantil PIDI, que financió centros de modalidad comunitaria en áreas urbanas pobres, encontró impactos positivos en algunas medidas cognitivas y psicosociales entre niños que habían asistido a los centros por al menos siete meses, y las ganancias eran mayores entre los niños que llevaban más tiempo en los centros (Behrman, Cheng y Todd, 2004). Se encontraron resultados parecidos entre niños que asistieron a centros de cuidado como parte del programa Chile Crece Contigo. Aquí, la asistencia en los centros mejoró la coordinación, el lenguaje y el desarrollo cognitivo general de los niños (Urzúa y Veramendi, 2011). Los programas que ofrecen alimentación además de cuidado también mejoran la salud infantil. En el programa Hogares Comunitarios de Guatemala, establecido en 1991 por la Secretaría de Obras Sociales de la Esposa del Presidente, los niños que asistieron a los centros consumieron 20 por ciento más calorías, proteínas y hierro y 50% más vitamina A que los niños que no asistieron, en gran parte porque en los centros consumían más comidas de origen animal que en sus casas (Ruel, Quisumbing, Hallman, de la Brière y Coj de Salazar, 2006). Del mismo modo, en los Hogares Comunitarios de Bienestar de Colombia, que han operado a través del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) desde 1986, una evaluación de impacto encontró que el programa—el cual ofrece un complemento alimentario—redujo la probabilidad de desnutrición crónica y global de dos a tres puntos porcentuales (Bernal et al., 2009).

Sin embargo, no en todos los casos se ven efectos positivos. En dos estudios en Quebec, Canadá y en Australia se encontró que el asistir a los centros causó mayor hiperactividad, agresividad, falta de atención, y a largo plazo, problemas emocionales y de salud en los niños (Baker, Gruber y Milligan, 2008; Yamauchi y Leigh, 2011). En Ecuador, un estudio de los niños que asistieron a jardines subsidiados por el Fondo de Desarrollo Infantil mostró que los jardines no mejoraron el desarrollo motor o social, y tuvieron impactos negativos sobre la memoria y el lenguaje, especialmente en los niños mayores de tres años (Rosero y Oosterbeek, 2011). Los autores sugieren que la baja la calidad de los centros (en relación a otros del mundo desarrollado) podría estar tras estos resultados. Esto sugiere que la asistencia en centros por sí sola no garantiza mejoras en el desarrollo infantil.

## ¿Qué lecciones hemos aprendido?

- 🕒 **La calidad es lo esencial.** A pesar de los efectos positivos que se han visto en las Américas y en otras regiones del mundo, sabemos que el impacto que puede tener la asistencia a centros depende en gran medida de la calidad del centro, y de cómo esta calidad se compara al nivel de atención y estímulo que de otra manera recibirían en sus casas. Varios estudios han encontrado asociaciones positivas entre variables de alta calidad y las habilidades motoras, sociales y cognitivas de los niños, incluyendo en lugares como Corea del Sur, Bangladesh, y en África oriental (Aboud, 2006; Lim, Ahn y Kim, 2014; Malmberg, Mwaura y Sylva, 2011). Del mismo modo, otros estudios han documentado una asociación negativa entre el cuidado de mala calidad y algunos resultados socioemocionales como la agresividad, falta de atención, hiperactividad, entre otros problemas, aún a largo plazo (López-Boo, Araujo y Tomé, 2016).

Si la calidad es tan importante, ¿cómo definimos la calidad de un centro? No existe una receta única para lograr la calidad. Sin embargo, una consulta a expertos en el tema encontró que seis de los elementos críticos de la alta calidad son: la frecuencia, intensidad y naturaleza de las interacciones entre cuidadores y niños, la provisión de alimentación nutritiva en buenas condiciones de higiene y seguridad, la existencia de un sistema de monitoreo de calidad, un número óptimo de niños por adulto, una buena capacitación de cuidadores y maestros, y la disponibilidad de actividades y materiales de juegos estimulantes (López-Boo et al., 2016). Esto concuerda con una revisión de los estándares nacionales de calidad del cuidado infantil y educación inicial en América Latina, la cual encontró que las regulaciones de calidad del cuidado infantil en los países generalmente



se enfocan en las siguientes dimensiones: la calificación y dotación del personal, la infraestructura, normas de seguridad y mobiliario, y los programas de alimentación (Marco Navarro, 2014). Además, los expertos están de acuerdo que la calidad debe ser integral, es decir, centrarse no solo en la educación, sino también en el desarrollo cognitivo y socioemocional, la nutrición y la crianza (Marco Navarro, 2014).

- **Para asegurar la calidad, el recurso humano es clave.** Las variables más significativas para la calidad de los centros están asociadas al personal. Por ejemplo, clases con menos niños por cuidadora están relacionadas a mejores resultados de desarrollo y mayor participación en conversaciones cooperativas y positivas, ya que las cuidadoras tienen la capacidad de brindar atención más personalizada. Del mismo modo, los niveles de educación y capacitación en desarrollo infantil del personal están altamente relacionados a los resultados de desarrollo, pues éstos les permiten a las cuidadoras contar con mejores herramientas para estimular el aprendizaje (Phillipsen, Burchinal, Howes y Cryer, 1997). En América Latina, donde casi todo el personal de los centros son cuidadoras (no maestras) con pocos años de educación, una manera de fortalecer las capacidades es mediante constante supervisión y capacitación. Como ejemplo, en Colombia, una iniciativa que ofreció capacitación en sitio y un certificado de desarrollo infantil para las madres cuidadoras que trabajaban en el programa Hogares Comunitarios de Bienestar mejoró la calidad del cuidado infantil (medida por el instrumento FCCERS) y tuvo un impacto positivo en algunas medidas de desarrollo cognitivo (Berlinski y Schady, 2015). Es interesante que otra reforma a los Hogares Comunitarios, que se enfocó en construir centros nuevos y más grandes, no mejoró la calidad del cuidado según tres diferentes instrumentos, ni resultó en mejores resultados en los nuevos centros que en los Hogares Comunitarios. Esto sugiere que mejorar la calidad estructural por sí sola no necesariamente mejora los procesos. Finalmente, sabemos que el salario de los cuidadores está relacionado a mejores resultados. En Estados Unidos, por ejemplo, dos evaluaciones encontraron que el salario de los docentes predijo la calidad de los centros más que otros indicadores estructurales (como el nivel educativo y la proporción maestro-niño (Phillips, Mekos, Scarr, McCartney y Abbott-Shim, 2000; Phillipsen et al., 1997). En el contexto de hogares comunitarios, donde vemos las tasas de rotación de personal más altas, las mejoras salariales también pueden ayudar a aumentar la estabilidad laboral. En estas modalidades es necesario que se ofrezca un pago adecuado a las y los cuidadores, cuestión que muchas veces dista de la realidad.
- **Se deben implementar currículos que promuevan el desarrollo.** La calidad de los maestros no garantiza la calidad de un centro si éstos no cuentan un buen currículo para guiar sus actividades, o no lo implementan adecuadamente. Entre otros criterios, un buen currículo debe ser apropiado a la edad, contener actividades que apoyen las habilidades de comunicación, lenguaje y socioemocionales, tomar en cuenta diferentes formas de aprender, incluyendo el juego, promover el movimiento físico, etc. Pero hoy en día los currículos existentes son débiles, poco relevantes y no basados en evidencia (Araujo, Fiszbein y Mateo Díaz, 2017). Para fortalecer los marcos curriculares se recomienda: (i) adoptar marcos pedagógicos que establezcan competencias y objetivos para cada edad en diferentes áreas (cognitiva, lingüística, socioemocional y motriz), (ii) contar con materiales didácticos alineados con los objetivos para cada dimensión, (iii) enfatizar el desarrollo de las habilidades a través del juego, (iv) desarrollar pautas estructuradas para ayudar al personal de centros en contextos de baja capacidad, y (v) apoyar al personal de los servicios a mejorar sus capacidades mediante capacitación y tutorías, entre otros (Araujo et al., 2017).

- ⦿ **Los niños en situación de pobreza y vulnerabilidad son los que se benefician más.** Los estudios nos demuestran consistentemente que son los niños de estratos socioeconómicos bajos y de madres con bajos niveles educativos quienes se benefician más de las intervenciones tempranas y de asistencia a centros. Además, la mayoría de la evidencia fiable sobre los impactos de los jardines infantiles viene de programas focalizados a poblaciones de bajos recursos. Sin embargo, también sabemos que las tasas de participación más altas se observan en hogares de mayores ingresos y niveles educativos; es decir, los que más lo necesitan son los que menos participan (Araujo et al., 2017).
- ⦿ **Por lo tanto, se debe mejorar la focalización de los programas.** En las Américas, sigue siendo un gran reto asegurar que los centros atiendan a los niños de hogares más pobres. Para identificar a sus beneficiarios, la mayoría de los centros de la región usa criterios de pobreza y riesgo, y la presencia de una madre trabajadora. Pero muy pocos usan explícitamente la ubicación rural, lo que puede explicar por qué, en la práctica, la mayoría de los centros prioriza las zonas urbanas (Araujo et al., 2013). En términos de los instrumentos que utilizan los programas para medir estos criterios, un estudio encontró que el 70% de un grupo de programas utiliza una ficha socioeconómica para analizar la situación del hogar, pero éstas son (con pocas excepciones) desarrolladas por los propios programas, lo cual es costoso y altamente manipulable por el personal de un centro (Araujo et al., 2013). Una manera de reducir estos problemas es hacer mayor uso de los sistemas de focalización que se han desarrollado en varios países, que hoy en día permanecen subutilizados, integrándolos más a los procesos de selección de beneficiarios. Dos ejemplos son el uso del SISBEN para el programa Hogares Comunitarios de Bienestar Colombia y el Cuestionario Único de Información Socioeconómica en las Instancias Infantiles para apoyar a las madres trabajadoras en México (Araujo et al., 2013; Mateo Díaz y Rodríguez-Chamussy, 2016).
- ⦿ **Los centros de cuidado son más costosos que otras intervenciones, pero son una estrategia efectiva para las poblaciones en situación de pobreza y vulnerabilidad.** En general, sabemos que los costos de los centros de cuidado infantil son más altos que los de intervenciones como las visitas domiciliarias. Sin embargo, dados los beneficios que tienen sobre los niños en situación de pobreza y vulnerabilidad, y para la inserción laboral de sus padres, la asignación de recursos públicos en centros de cuidado puede ser una buena inversión en la medida que esté lo suficientemente bien focalizada y sea de calidad. En la región, un análisis estima que los costos anuales por niño de 28 programas (incluyendo de modalidad comunitaria) es de US\$1,240, mientras que según otro estudio, el costo promedio anual por niño de los centros institucionales es de \$2,396 en dólares internacionales (PPP) (Mateo Díaz y Rodríguez-Chamussy, 2016). Sin embargo, también hay evidencia que el valor que generan para la sociedad es mayor que su costo (Mateo Díaz y Rodríguez-Chamussy, 2016). En Estados Unidos, los beneficios económicos de tres grandes programas—el programa experimental Perry Preschool Experiment, el programa Chicago Child-Parent and Expansion, y el programa Abecedarian—fueron 8.6, 7.1, y 3.7 veces mayores que su costo. Por un lado, el valor económico que generan para la sociedad proviene del hecho que ayudan a que más mujeres entren al mercado laboral, lo que en sí tiene grandes efectos sobre el crecimiento económico, la productividad, y la equidad. En América Latina, se observa que el acceso a servicios de cuidado baratos incrementan de 2 a 22% la probabilidad que una mujer trabaje, y que trabaje más horas (Mateo Díaz y Rodríguez-Chamussy, 2016). Por ejemplo, en México, se encontró que el acceso a un programa de centros infantiles estuvo asociado a un aumento de 18% de la probabilidad de trabajar, y a un incremento de seis horas de trabajo a la semana (Ángeles et al., 2011). Además, en Chile, se encontró que la ubicación de un centro y la compatibilidad de sus horas de operación con los horarios de trabajo estaban asociadas a una mayor participación de las mujeres en el campo laboral (Contreras, Puentes y Bravo, 2012). Por otro lado, también generan valor económico al promover el desarrollo infantil, ya que éste promueve mejores resultados educativos, mayor productividad en el trabajo, salarios más altos, y mejor salud. De forma más general, los centros de cuidado infantil facilitan la inserción social de los niños desde una edad temprana y, al





prepararlos con las habilidades que necesitan para ser exitosos en la vida y en la escuela, contribuyen a que puedan ejercer sus derechos plenamente.

- © **Los gobiernos tienen un rol crítico para asegurar el acceso y calidad de los centros.** Como prestador, regulador y financiador de los centros de cuidado, el estado tiene la responsabilidad de garantizar tanto el acceso a los centros de cuidado para los niños en situación de pobreza y vulnerabilidad, como su calidad. Como prestador, el estado puede actuar a través de ministerios o aún antes coordinadores que sean responsables específicamente de estos programas, pero como hemos visto, el estado no siempre provee los servicios directamente. Como regulador, el rol del estado es asegurar que la calidad se extienda a todos los centros, sin importar quién sea el prestador. Para regular la calidad, deben construirse sistemas efectivos de aseguramiento de calidad, que incluyan estándares, métodos de monitoreo para supervisar su cumplimiento, y sistemas de premios y castigos para incentivar el desempeño. Sin embargo, algunos expertos advierten que ciertos métodos de aseguramiento, como la acreditación y regulación, pueden elevar los costos de operación tanto que desplazarían fuera del mercado a los proveedores más pequeños o comunitarios, lo que al fin sólo perjudicaría a los más pobres (Berlinksi y Schady, 2015). Por lo tanto, se deben explorar sistemas de monitoreo que eleven la calidad a la vez que mantengan la accesibilidad. Finalmente, en su rol de financiador, tal como hemos visto, requiere que los gobiernos inviertan en los servicios de cuidado de manera sostenida, y prioricen la inversión de recursos públicos para los niños más vulnerables.



## Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) en Colombia

**Gestión:** Fue creado por el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) en 1987, y encargado al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), entidad responsable de la protección y el bienestar de la niñez.

**Descripción:** Los HCB son centros de cuidado infantil para niños menores de 6 años pertenecientes a familias en pobreza o que se encuentren en condiciones de vulnerabilidad económica, social, cultural, nutricional, o psicoactiva. Cada HCB atiende entre 12 y 14 niños y está a cargo de una madre escogida por miembros de la comunidad y ratificada por el ICBF, quien atiende a los niños participantes en su propio hogar. La madre encargada, conocida como una madre comunitaria (MC), debe tener un nivel educativo superior a nueve años y recibir capacitaciones de atención y cuidado a la niñez en el Servicio Nacional de Aprendizaje. La familia del niño beneficiario debe pagar una suma aproximada de 37% del salario mínimo diario al mes a la MC.

Entre los servicios que se proveen están las actividades de desarrollo psicosocial, un complemento nutricional que debe aportar entre el 50-70% de las calorías y nutrientes requeridos diariamente, vigilancia del estado nutricional y de salud, promoción de la salud y prevención de enfermedades, e inscripción de niños beneficiarios en programas de crecimiento y desarrollo en organismos de salud.

### Resultados y lecciones:

- Un estudio de impacto por Bernal et al (2009) encontró efectos positivos sobre la desnutrición crónica y global de aproximadamente 2 y 3 puntos porcentuales. Estos efectos se limitan a los niños entre 2 y 4 años que llevaban entre 5 y 15 meses en el programa.
- El estudio no encontró efectos positivos en los niños más pequeños (0-2 años) o mayores a 4 años. En el primer grupo, puede estar relacionado con el inicio de la alimentación complementaria y la posibilidad de infección de los niños cuando entran en contacto con un grupo. En el segundo grupo, los resultados pueden estar asociados con el hecho que los niños mayores de 6 años tenían raciones insuficientes, lo que enseña la importancia de adecuar bien las comidas.
- Los factores que potenciaron los efectos positivos fueron la capacitación de la Madre Comunitaria, la calidad del piso en el HCB, y el cumplimiento de los lineamientos de higiene en el HCB.
- Las variables que potenciaron los efectos cognitivos fueron la disponibilidad de recursos pedagógicos, de un área recreativa de buen tamaño, y el conocimiento de la MC sobre el desarrollo infantil.

**Fuente:** Bernal, R., Fernández, C., Flórez, C. E., Gaviria, A., Ocampo, P. R., Samper, B., y Sánchez, F. (2009). *Evaluación de impacto del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF. Serie Documentos Cede 2009-16*. Bogotá: Universidad de los Andes - Facultad de Economía CEDE.



## Estrategia 3

### Mejor acceso y calidad en la educación inicial

El nivel preescolar, que representa el puente entre el hogar y la escuela, es crítico para sentar las bases del aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños. En la medida que estos puedan mejorar las habilidades de los niños de hogares en desventaja—que generalmente llegan a la escuela primaria menos preparados—son útiles para equiparar las oportunidades de aprendizaje. En las Américas se ha venido priorizando cada vez más este nivel, pero todavía hay problemas de acceso, calidad y preparación docente.

Además de los centros de cuidado infantil, otra manera en que los estados pueden ayudar a equiparar las habilidades tempranas de los niños más vulnerables es a través de una buena educación inicial. Sabemos que, ya sea por la falta de estímulo en hogar, una nutrición deficiente, u otros factores, los niños en situación de pobreza y vulnerabilidad llegan a la escuela primaria con menores habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales que los niños más ricos. Dicho retraso de aprendizaje empeora a medida que crecen y luego es mucho más difícil y costoso de corregir. El nivel preescolar—que marca la primera entrada de los niños al sistema escolar—es una ventana oportuna para sentar las bases del aprendizaje escolar. En la medida que la educación inicial pueda compensar por las desventajas con las que llegan los niños pobres o en situación de vulnerabilidad, es una estrategia que merece mayor atención en los países de la región.

### ¿Qué es la educación inicial?

La educación inicial, a veces llamada educación parvularia, kínder o preescolar, es el primer nivel en la educación escolarizada. Su propósito es propiciar el desarrollo integral del niño a través de la formación de habilidades socioemocionales, de lenguaje y comunicación, de pensamiento matemático, y de exploración y creatividad—de tal manera que entren a la primaria con una preparación adecuada y con curiosidad para aprender. En las Américas el tramo de edad teórica del nivel inicial va desde los 3 a los 5 años, generalmente dividido entre dos ciclos, donde la tendencia ha sido hacer obligatorio y buscar la universalización de la asistencia al último ciclo de este nivel, que usualmente corresponde a la edad de 5 años. En parte gracias a las leyes que han hecho obligatorio el preescolar a partir de cierta edad, la asistencia en educación inicial ha crecido más que cualquier otro nivel educativo, de un 50% a casi 70% (UNESCO Institute for Statistics, 2018).

La oferta de la educación inicial en las Américas es muy variada. Los centros varían según su modalidad (formal o no formal), sector (público o privado), y aún su formato organizativo: instituciones anexas a escuelas primarias, instituciones autónomas (con autoridades independientes), o instituciones nucleadas (que comparten autoridades) (Berlinksi y Schady, 2015). De hecho, en muchos países de la región, particularmente en el Caribe y Centroamérica, un porcentaje de la matrícula en preescolar se da a través de preescolares comunitarios, que operan en casas, escuelas primarias, iglesias u otros espacios comunitarios y donde las maestras son educadoras voluntarias sin títulos profesionales. Dado su bajo costo y alta incidencia en áreas rurales o pobres, en países como El Salvador, México, Bolivia y Honduras, el estado las ha integrado a los marcos legales y planes de educación inicial y se ha involucrado en fortalecerlas. Sin importar su modalidad, la educación inicial es un nivel importante para el desarrollo y la preparación de los niños más pequeños.

## ¿Qué resultados han tenido?

La evidencia regional e internacional ha demostrado que, al igual que los centros de cuidado infantil, la asistencia al preescolar tiene impactos positivos sobre el desarrollo de los niños y su preparación para la primaria, ayudándolos a ejercer sus derechos a un buen desarrollo y a una educación en condiciones de igualdad de oportunidades. La asistencia en preescolar tiene grandes efectos en el desempeño en el resto de los años educativos. En Argentina, por ejemplo, un estudio estimó que en niños de entre 3 y 5 años, un año de asistencia a preescolar en escuelas públicas aumentó sus puntuaciones en matemáticas y español en tercer grado en ocho puntos porcentuales, y también mejoró comportamientos como la atención, esfuerzo, participación y disciplina (Berlinski, Galiani y Gertler, 2009). Lo mismo se ha encontrado en otros países en desarrollo como Botswana, Mozambique, y Bangladesh, donde se ha visto que los niños que asisten al preescolar se desempeñan mejor en los primeros años de primaria, gracias a que el preescolar los equipa con las habilidades que necesitan para aprender más fácilmente en los años siguientes (Taiwo y Tyolo, 2002; Martínez, Nadeau y Pereira, 2012). Las mejoras en el desempeño académico también se sostienen a través del tiempo. En un análisis de los jóvenes de 15 años que participaron en el examen estandarizado internacional PISA 2012, los jóvenes que habían asistido al preescolar calificaron mucho más alto que aquellos que no habían asistido, aun entre jóvenes del mismo nivel socioeconómico. Por ejemplo, en Brasil y México, el haber asistido al preescolar les dio a los jóvenes una ventaja equivalente a un año adicional de educación (Bos, Ganimian y Vegas, 2014). Además de mejorar el desempeño, el preescolar hace más probable que los niños completen más años de escolaridad, y que tengan mejores ingresos al trabajar. Por ejemplo, un estudio de Uruguay encontró que a los quince años, los jóvenes que habían asistido al preescolar entre las edades de 4 y 5 años habían completado 0.8 años más de educación, y tenían 27% más de probabilidad de seguir estudiando, en comparación con jóvenes que no asistieron al preescolar (Berlinski, Galiani y Manacorda, 2008). Otro estudio internacional estimó que aumentar la cobertura en preescolar en países en desarrollo como Yemen y Etiopía a 25% traería ingresos salariales 6.4 veces mayor que el costo por alumno de expandir el acceso a este nivel (UNESCO, 2012).

## ¿Qué lecciones hemos aprendido?

- ⦿ **Todavía hay mucho por hacer para expandir la cobertura.** La cobertura en la educación inicial varía enormemente en la región, de más de 90% en Chile y Cuba, por ejemplo, a menos del 50% en Belice, República Dominicana y Paraguay (UNESCO Institute for Statistics, 2018). Dentro de los países, hay una gran brecha de asistencia entre los más pobres y ricos, y entre niños de áreas rurales y áreas urbanas. De hecho, la tasa de asistencia de los más ricos es en promedio 20 puntos porcentuales más alta que la de los más pobres. En algunos países, como República Dominicana y El Salvador, el porcentaje de niños pobres que asisten a este nivel es la mitad de la de los niños más ricos. Esto se debe, en parte, a un problema de oferta, ya que la mayoría de los programas priorizan las zonas urbanas y de niveles de ingreso más alto (Araujo et al., 2013).
- ⦿ **La expansión de la oferta de preescolar debe ser focalizada a las áreas más pobres.** Dado que parte de la inasistencia se debe a una oferta inadecuada, focalizar la expansión—utilizando criterios e instrumentos apropiados—es una manera efectiva de mejorar la asistencia de los niños más pobres. En Uruguay, por ejemplo, en el marco de la Reforma Educativa implementada en el período 1996-2000, se planteó como objetivo expandir la cobertura de los niños de 4 y 5 años al preescolar mediante la construcción de nuevas aulas de educación inicial (casi todas anexadas a escuelas existentes, para reducir los costos). El plan de construcción específicamente priorizó las localidades con bajo nivel socioeconómico, localidades donde el crecimiento demográfico había provocado déficits de oferta, y zonas fronterizas donde fuera necesario fortalecer la identidad cultural (Mullin y Vairo, 2015). En gran parte como resultado de este esfuerzo, la cobertura pasó



de 65% a 80% entre 1995 y 2000, y fue mayor entre los niños más pobres y los del interior urbano del país. Por ejemplo, en 1991 la diferencia entre la asistencia de los niños más pobres y más ricos era de 33 puntos porcentuales, pero para el 2007 se había reducido a solo 5 puntos. Una estrategia similar se tomó en Argentina, donde entre 1994 y 2000, el Ministerio de Educación construyó 3,724 aulas preescolares con el objetivo de expandir la cobertura, priorizando las áreas donde había demanda insatisfecha de escuelas. Según un estudio, la construcción de estas aulas tuvo un gran impacto sobre la matrícula y explicó la mitad del gran crecimiento en la asistencia que se vio durante esos años, y también tuvo un impacto sobre el desempeño en primaria, principalmente entre los más pobres (Berlinski et al., 2009).

- **Las modalidades alternativas son útiles, pero deben ser apoyadas y evaluadas.** Donde no llega la oferta pública, las modalidades alternativas de educación inicial ya capturan a una proporción sustantiva de los niños en edad de preescolar. Estas modalidades, que incluyen principalmente centros comunitarios pero también modelos acelerados, a distancia, o en el hogar, presentan una opción costo-efectiva y rápida para aumentar la cobertura, y han demostrado tener buenos resultados, pero todavía requieren de atención y regulación por parte de las autoridades educativas para asegurar su calidad, algo que es un reto en muchos países. Un ejemplo de centros comunitarios que han recibido apoyo estatal son los Centros Comunitarios de Educación Pre-Básica (CCEPREB) de Honduras, que empezaron a operar en el año 2000 como una iniciativa de la ONG local FEREMA a la que luego se unió la Secretaría de Educación. Los centros, enfocados en niños de entre 5 y 6 años de las zonas rurales y urbanas marginales donde no hay centros de educación pre-básica formales, funcionan en espacios comunitarios y con educadoras voluntarias. En conjunto con la ONG, desde el 2012 la Secretaría ha construido más de 2,000 nuevos centros, los ha dotado con materiales pedagógicos, incluyendo una Guía Metodológica enmarcada en el Currículo Nacional Básico, y ha capacitado a las educadoras voluntarias. Hoy en día existen más de 6,000 centros, y forman parte del programa Universalización de la Educación Pre-básica 2014, que busca alcanzar al 22% de los excluidos a través de esta modalidad (Asociación de Municipios de Honduras, 2016).
- **La calidad docente es crítica para el aprendizaje, pero la formación inicial es débil.** Al igual que en los centros de cuidado infantil, a nivel preescolar la calidad de la enseñanza docente es el factor que más influye en la calidad de un centro y en el éxito de los niños. Por ejemplo, un estudio en Ecuador utilizó el Sistema de Calificación para la Evaluación de Aula (CLASS, por sus siglas en inglés)—un instrumento de observación utilizado ampliamente para evaluar la calidad de la enseñanza en el aula—para medir la calidad docente (Araujo, Carneiro, Cruz-Aguayo y Schady, 2016). El estudio encontró que los alumnos a quienes se les asignaban docentes de mejor calidad (aquellos con mejor apoyo de enseñanza, apoyo socioemocional y capacidad de organización del aula), obtenían puntajes de lenguaje, matemática y función ejecutiva más altos (Araujo et al., 2016). Estudios en otros países también han encontrado que la calidad de la instrucción y estímulo predicen qué tan bien adquieren los niños habilidades académicas y sociales (Burchinal et al., 2008). Desafortunadamente, la formación inicial docente, que influye directamente en la calidad, es particularmente débil en este nivel educativo. En general los títulos profesionales que se exigen para ejercer la docencia a este nivel son más bajos que para otros niveles, y varían en todos los países, desde un título universitario hasta un título de nivel técnico medio. Además de esto muchos docentes ejercen sin el título mínimo requerido. Según datos de la UNESCO el porcentaje de docentes no calificados va desde menos del 10% en Colombia y Costa Rica, a 50% en Paraguay y Honduras, hasta casi 80% en Panamá y Ecuador (UNESCO Institute for Statistics, 2018). Otras debilidades de la formación son la baja calidad y pertinencia de los currículos, la poca evaluación de los programas formadores—en especial las instituciones privadas—y la falta de actualización continua de los programas y currículos. En general, se necesita formular un perfil del docente de educación inicial que considere las características que éste debe tener, actualizar los currículos de formación en base a este perfil, y monitorear y evaluar periódicamente a las instancias formadoras.

- ⦿ **La capacitación de docentes en servicio puede mejorar el aprendizaje.** Además de mejorar la formación inicial de los docentes, se necesita apoyar a los docentes en servicio con tutoría y acompañamiento, particularmente a los docentes no profesionales. En la región un buen ejemplo de apoyo docente fue el programa Un Buen Comienzo en Chile, que dio capacitación a maestros de preescolar en 64 escuelas de Santiago. Los docentes recibieron una combinación de entrenamiento didáctico (con estrategias basadas en contenido) y tutoría en el que los tutores modelaban buen comportamiento y luego lo practicaban con los docentes. Se encontró que luego de los dos años la calidad de la enseñanza—medida por el instrumento de medición de calidad y metodología de capacitación CLASS—mejoró bastante (Yoshikawa et al., 2015). También en Chile, una intervención más pequeña implementó un modelo de entrenamiento docente participativo, en el que tutores trabajaron uno a uno con maestros de preescolar en sus aulas, observando sus prácticas y modelando estrategias para la enseñanza del lenguaje. Los niños cuyos maestros recibieron el entrenamiento luego mostraron mejor capacidad de identificar y pronunciar palabras (Pallante y Kim, 2013). En Estados Unidos, otras intervenciones que han combinado talleres didácticos y contacto con mentores o tutores también han mejorado la calidad del aula y el desarrollo de los niños de preescolar (Bierman et al., 2008; Landry, Anthony, Swank y Monseque-Bailey, 2009). El entrenamiento docente también puede ayudar a los maestros a mejorar el comportamiento en el aula, que es necesario para el buen aprendizaje. En Jamaica, por ejemplo, un programa de entrenamiento en el manejo de comportamiento, The Incredible Years, redujo los problemas de conducta entre niños y mejoró sus habilidades sociales (Baker-Henningham, Scott, Jones y Walker, 2012). En conjunto, las experiencias de la región nos dicen que la capacitación docente debe ser una prioridad para el nivel inicial.
- ⦿ **Los currículos y la enseñanza deben ser culturalmente apropiados.** Además de docentes preparados, la educación inicial de calidad necesita de currículos sólidos y apropiados al contexto en el que crecen los niños. En particular, en las áreas con poblaciones indígenas, se debe cuidar que los currículos tomen en cuenta no solo los valores de las distintas culturas sino también su lengua materna. Varios estudios han mostrado que aprender en la lengua materna a temprana edad tiene grandes ventajas académicas; de hecho, los niños que aprenden bien su primer idioma en preescolar aprenden una segunda lengua más eficientemente pues las habilidades lingüísticas del primero apoyan el aprendizaje de un segundo idioma. En América Latina algunos países han hecho importantes avances en este ámbito, incorporando la educación intercultural y bilingüe (EIB) en las leyes y planes educativos, y desarrollando marcos curriculares con estas perspectivas. Pero estudios de UNICEF y UNESCO muestran que quedan muchas deficiencias, como el incipiente uso de las lenguas originales en las actividades escolares, la particular escasez de docentes indígenas y docentes cualificados en educación preescolar intercultural bilingüe, y la falta de herramientas metodológicas con este enfoque (UNESCO, 2010; UNICEF, 2014). Un país que ha avanzado esta área recientemente es México, que mediante la Reforma Curricular del 2012 creó un Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe en escuelas normales, abrió nuevas licenciaturas de docencia EIB en preescolar, y creó nuevos marcos curriculares para el nivel preescolar EIB. Sin embargo aún queda mucho por hacer tanto en México como en otros países por mejorar en la práctica la implementación de los currículos, dar acompañamiento a los docentes de escuelas indígenas, fomentar la carrera docente en las comunidades, y más generalmente—aumentar la voluntad política de mejorar la interculturalidad del preescolar.



- **Se debe priorizar el rol de los padres—particularmente de hogares vulnerables—en las políticas de preescolar.** Para mejorar la asistencia y calidad del preescolar para los niños en situación de pobreza y vulnerabilidad, es crítico tener el apoyo de los padres de familia. Del punto de vista de la asistencia, sabemos que la menor participación en preescolar se debe en parte al bajo valor cultural que tiene este nivel escolar en la sociedad, relativo a otros, y la creencia por parte de algunos padres que los niños todavía están muy pequeños para asistir a la escuela (particularmente en los ciclos no obligatorios). Por lo tanto los gobiernos deben sensibilizar a los padres sobre la importancia del preescolar, ya sea mediante campañas informativas, incentivos u otros mecanismos sociales. Del punto de vista de la calidad, sabemos que el ambiente de aprendizaje del hogar sigue siendo el factor que más influye en los resultados cognitivos de los niños (Melhuish et al., 2008). En hogares donde los padres no tienen la capacidad de enseñarles a sus hijos (ya sea por limitaciones educativas, de tiempo o económicas), es importante ayudarlos a apoyar el aprendizaje que sus hijos adquieren en preescolar. Un ejemplo internacional fue una intervención en los centros de preescolar Head Start en Estados Unidos, donde los maestros visitaron a los padres de niños de preescolar en sus casas para platicar sobre el desarrollo de sus hijos y desarrollar estrategias para que los padres apoyaran el aprendizaje de sus hijos en casa (Sheridan, Knoche, Kupzyk, Pope Edwards y Marvin, 2011). Como resultado, los niños que participaron en la intervención tuvieron mejores puntuaciones de lectura y escritura. Otros estudios han demostrado que entre más involucrados están los padres en las actividades de preescolar, mejores son sus logros académicos y su comportamiento (Powell, Son, File y San Juan, 2010; Galindo y Sheldon, 2012). Por lo tanto, las estrategias de educación inicial de los países deben tomar en cuenta a los padres y el apoyo que pueden dar desde el hogar.

## Programa de profesionalización docente *Un Buen Comienzo* en Chile

**Gestión:** Fue liderado por un equipo de investigación en Estados Unidos, la Fundación Educacional Oportunidad, y Centro de Políticas Comparadas en Educación (CPCE) de la Universidad Diego Portales, en consulta con una Mesa Técnica Interinstitucional que involucró a funcionarios públicos, líderes y maestros de educación preescolar.

**Descripción:** Un *Buen Comienzo* fue una intervención experimental que buscó mejorar la calidad de los preescolares en municipalidades pobres de Santiago a través de un programa de profesionalización docente. Durante un año, los maestros de preescolar de las escuelas seleccionadas recibieron capacitación en una serie de módulos compuestos de un taller didáctico (donde aprendieron estrategias de contenido) y dos sesiones de tutoría con un tutor y un tutor asistente. En la primera sesión de tutoría, el tutor modelaba buenas prácticas al maestro y al tutor asistente, y en la segunda sesión, el maestro y tutor asistente implementaban la estrategia mientras observaba el tutor, quien luego daba retroalimentación inmediata. El contenido de los módulos, establecido en colaboración con la Mesa Técnica de actores relevantes, se centró en tres áreas: lenguaje oral y alfabetización temprana, desarrollo socioemocional, y coordinación con servicios de salud.

### Resultados y lecciones:

- Gracias al programa, los maestros mejoraron significativamente sus habilidades de 1. apoyo emocional, 2. organización del aula, y 3. apoyo de enseñanza, medidos por el instrumento internacional CLASS.
- Sin embargo, no se encontraron mejoras en el aprendizaje de los niños. Los investigadores sugieren que esto se debe a que en las capacitaciones los tutores no fueron específicos sobre qué tan seguido o por cuánto tiempo los maestros debían usar las diferentes estrategias, y por lo tanto, el tiempo que pasaban en la enseñanza de lenguaje no creció mucho.
- Por otra parte, la alta inasistencia de los niños pudo haber influido en que los maestros mejoraran su enseñanza pero que no se vieran resultados en los niños. Se concluyó que para mejorar la capacitación, los tutores deben ser más prescriptivos con el uso del tiempo en el aula, y se debe mejorar la asistencia.

**Fuente:** Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M. C., Weiland, C., ... Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309-322.





## Referencias

- Aboud, F. E. (2006). Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 46–60. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200606000068>
- Afsar, H. A., Qureshi, A. F., Younus, M., y Mahmood, A. (2003). Factors affecting unsuccessful referral by the Lady Health Workers in Karachi, Pakistan. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 53(11), 521-528. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14738257>
- Ángeles, G., Gadsden, P., Galiani, S., Gertler, P., Herrera, A., Kariger, P., y Seira, E. (2011). *Evaluación de impacto del programa estancia infantiles para apoyar a madres trabajadoras: Informe Final de la Evaluación de Impacto*. Recuperado de [http://www.normateca.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/EvaluacionProgramasSociales/Evaluacion\\_Impacto/El\\_PEI\\_2011/Inf\\_Final\\_PEI.pdf](http://www.normateca.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/EvaluacionProgramasSociales/Evaluacion_Impacto/El_PEI_2011/Inf_Final_PEI.pdf)
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., y Schady, N. (2016). *Teacher quality and learning outcomes in kindergarten* (IDB Social Sector Working Paper No. IDB-WP-665). Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7425/Teacher-Quality-Learning-Outcomes-Kindergarten.pdf?sequence=1>
- Araujo, M. C., Fiszbein, A., y Mateo Díaz, M. M. (2017). *La calidad de los servicios de desarrollo infantil en América Latina: Una agenda para el cambio*. Washington, DC: Diálogo Interamericano y Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8277/La-calidad-de-los-servicios-de-desarrollo-infantil-en-America-Latina-Una-agenda-para-el-cambio.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Araujo, M. C., López Boo, F., y Puyana, J. M. (2013). *Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de [https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3617/BID\\_Panorama\\_ESP%20%28Web%29.pdf?sequence=1](https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3617/BID_Panorama_ESP%20%28Web%29.pdf?sequence=1)
- Asociación de Municipios de Honduras. (2016, abril 12). Programa de universalización de la educación pre-básica beneficiaria de cinco años [Entrada de blog]. Recuperado de <http://amhon.hn/j1/index.php/component/k2/item/628-programa-de-universalizacion-de-educacion-prebasica-beneficiara-ninos-de-cinco-anos>
- Atanasio, O. P., Fernández, C., Fitzsimons, E. O. A., Grantham-McGregor, S. M., Meghir, C., y Rubio-Codina, M. (2014). Using the infrastructure of a conditional cash transfer program to deliver a scalable integrated early child development program in Colombia: Cluster randomized controlled trial. *BMJ Clinical Research*, 349. Recuperado de <http://www.bmj.com/content/bmj/349/bmj.g5785.full.pdf>
- Baker, M., Gruber, J., y Milligan, K. (2008). Universal childcare, maternal labor supply, and family well-being. *Journal of Political Economy*, 116(4), 709–45. <http://dx.doi.org/10.1086/591908>
- Baker-Henningham, H., Scott, S., Jones, K., y Walker, S. (2012). Reducing child conduct problems and promoting social skills in a middle-income country: Cluster randomized controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, 201(2), 101-108. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22500015>
- Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica indígena en el siglo XXI: Primera década*. Washington, DC: Banco Mundial. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/pdf/98544-WP-P148348-Box394854B-PUBLIC-Latinoamerica-indigena-SPANISH.pdf>
- Banco Mundial. (2016). *Mortality rate, under 5 (per 1,000 live births)* [Base de datos]. Recuperado de <http://data.worldbank.org/indicator/SH.DYN.MORT>
- Behrman, J. R., Cheng, Y., y Todd, P. E. (2004). Evaluating preschool programs when length of exposure to the program varies: A nonparametric approach. *The Review of Economics and Statistics*, 86(1), 108-132. Recuperado de <https://doi.org/10.1162/003465304323023714>
- Berlinski, S., Galiani, S., y Gertler, P. (2009). *The effect of pre-primary education on primary school performance*. Recuperado de <https://www.ifs.org.uk/wps/wp0604.pdf>
- Berlinski, S., Galiani, S., y Manacorda, M. (2008). Giving children a better start: Preschool attendance and school-age profiles. *Journal of Public Economics*, 92(5-6), 1416-1440. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.10.007>

Berlinksi, S., y Schady, N. (Eds.). (2015). *Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de [https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7259/Los\\_primeros\\_a%C3%B1os\\_El\\_bienestar\\_infantil\\_y\\_el\\_papel\\_de\\_las\\_pol%C3%ADticas\\_p%C3%BAblicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7259/Los_primeros_a%C3%B1os_El_bienestar_infantil_y_el_papel_de_las_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Bernal, R., Fernández, C., Flórez, C. E., Gaviria, A., Ocampo, P. R., Samper, B., y Sánchez, F. (2009). *Evaluación de impacto del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF. Serie Documentos Cede 2009-16*. Bogotá: Universidad de los Andes - Facultad de Economía CEDE. Recuperado de [https://economia.uniandes.edu.co/components/com\\_booklibrary/ebooks/dcede2009-16.pdf](https://economia.uniandes.edu.co/components/com_booklibrary/ebooks/dcede2009-16.pdf)

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The head start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802–1817. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19037951>

BID. (2014). *América Latina en PISA 2012. Brief # 10: Cómo se desempeñan los estudiantes que asistieron al pre-escolar?* Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6467/Am%C3%A9rica%20Latina%20en%20PISA%202012%3a%20C2%BFc%C3%B3mo%20se%20desempe%C3%B1an%20los%20estudiantes%20que%20asistieron%20a%20pre-escolar%3f.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BID. (2015, agosto 17). Brasil, mais grande do mundo, también en primera infancia [Entrada de blog]. Recuperado de <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/2015/08/17/primera-infancia-mejor/>

BID. (2016). *América Latina y el Caribe en PISA 2015: ¿Cómo se desempeñan los estudiantes pobres y ricos?* Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8169/America-Latina-y-el-Caribe-en-PISA-2015-Como-se-desempenan-los-estudiantes-pobres-y-ricos.PDF?sequence=1&isAllowed=y>

BID. (s.f.). *Base de Datos del Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes* [Base de datos]. Recuperado de <http://www.iadb.org/es/bases-de-datos/cima/inicio,20590.html>

Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., y Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>

Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J., y Miller-Johnson, S. (2002). Early education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42-57. Recuperado de [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601\\_05](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_05)

Carneiro, P., y Heckman, J. (2003). *Human capital policy* (NBER Working Paper Series No. 9495). Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w9495.pdf>

Castillo Bermúdez, J. (2010, enero 8). El milagro de los preescolares comunitarios. *El Nuevo Diario*. Recuperado de <http://www.laprensa.com.ni/2010/05/08/nacionales/23934-el-milagro-de-los-preescolares-comunitarios>

CEPAL. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina: Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37222/1/S1420521\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37222/1/S1420521_es.pdf)

Chang, S. M., Grantham-McGregor, S. M., Powell, C. A., Vera-Hernández, Lopez Boo, F., Baker-Henningham, H., y Walker, S. P. (2015). Integrating a parenting intervention with routine primary health care: A cluster randomized trial. *Pediatrics*, 136(2), 272-280. Recuperado de <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/136/2/272.full.pdf>

Contreras, D., Puentes, E., y Bravo, D. (2012). Female labor supply and child care supply in Chile. *Serie Documentos de trabajo del Departamento de Economía de la Universidad de Chile*, 370. Recuperado de <http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/93fc99073cf6830a16930b85e473c49df8b0d854.pdf>

Cruzado, V., Caverro, D., Araujo, M. C., Dormal, M., y Rubio-Codina, M. (2016). *Resultados de la evaluación de impacto del Servicio de Acompañamiento a Familias del Programa Nacional Cuna Más*. (Documento preparado para el Gobierno del Perú).



Darmstadt, G. L., Choi, Y., Arifeen, S., Bari, S., Rahman, S. M., Mannan, I., ... Baqui, A. H. (2010). Evaluation of a cluster-randomized controlled trial of a package of community-based maternal and newborn interventions in Mirzapur, Bangladesh. *PLOS One*, 5(3). Recuperado de <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0009696>

Dutcher, N., y Tucker, G. R. (2005). *The use of first and second languages in education: A review of international experience*. Washington, DC: World Bank Group. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/131161468770987263/pdf/multi-page.pdf>

Farrell, P., y Ainscow, M. (Eds.). (2013). *Making special education inclusive: From research to practice*. New York, NY: David Fulton Publishers.

FEREMA y Diálogo Interamericano. (2017). *Informe de Progreso Educativo Honduras – Educación: Una deuda pendiente*. Recuperado de <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/InformedeProgresoEducativo2017-1.pdf>

Folger, A. T., Brentley, A. L., Goyal, N. K., Hall, E. S., Sa, T., Peugh, J. L., ... Ammerman, R. T. (2016). Evaluation of a community-based approach to strengthen retention in early childhood home visiting. *Prevention Science*, 17(1), 52-61. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26292659>

Gertner, G., Johannsen, J., y Martinez, S. (2016). Effects of nutrition promotion on child growth in El Alto, Bolivia: Results from a geographical discontinuity design. *Economía*, 17(1), 131-165. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/article/634034/pdf>

Goyal, N. K., Hall, E. S., Jones, D. E., Meinzen-Derr, J. K., Short, J. A., Ammerman, R. T., y Van Ginkel, J. B. (2014). Association of maternal and community factors with enrollment in home visiting among at-risk, first-time mothers. *American Journal of Public Health*, 104(S1), 144-151. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4011104/>

Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., y Strupp, B. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 36(9555), 60-70. Recuperado de [http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(07\)60032-4/fulltext](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(07)60032-4/fulltext)

Holland, M. L., Christensen, J. J., Shone, L. P., Kearney, M. H., y Kitzman, H. J. (2014). Women's reasons for attrition from a nurse home visiting program. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, 43(1), 61-70. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24354411>

Ingoldsby, E. M., Baca, P., McClatchey, M. W., Luckey, D. W., Ramsey, M. O., Loch, J. M., y Smith, B. J. (2013). Quasi-experimental pilot study of intervention to increase participant retention and completed home visits in the nurse-family partnership. *Prevention Science*, 14, 525-534. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4104609/>

Kirkwood, B. R., Manu, A., ten Asbroek, A. H. A., Soremekun, S., Weobong, B., Gyan, T. ... Hill, Z. (2013). Effect of the newhints home-visits intervention on neonatal mortality rate and care practices in Ghana: A cluster randomised controlled trial. *Lancet*, 381(9884), 2184-2192. Recuperado de [http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(13\)60095-1/fulltext](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(13)60095-1/fulltext)

Kotliarenco, M. A., Gómez, E., Muñoz, M. M., y Aracena, M. (2010). Características, efectividad y desafíos de la visita domiciliaria en programas de intervención temprana. *Salud Pública*, 12(2), 184-196. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42217805002>

Krick Oborn, K. M., y Johnson, L. D. (2015). Coaching via electronic performance feedback to support home visitors' use of caregiver coaching strategies. *Topics in Early Special Education*, 35(3), 157-169. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0271121415592411>

Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R., y Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 448 - 465. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ835029>

Leer, J., López-Boo, F., Pérez Expósito, A., y Powell, C. (2016). *A snapshot on the quality of seven home visit parenting programs in Latin America and the Caribbean* (Technical Note No. IDB-TN-1083). Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7817/A-Snapshot-on-the-Quality-of-Seven-Home-Visit-Parenting-Programs-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf?sequence=4>

Lim, J. J., Ahn, S. A., y Kim, Y. H. (2014). Quality of childcare and school readiness of children in poverty: A South Korean study. *Child Indicators Research*, 7, 881-896. Recuperado de <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.springer-401f3968-b1bd-36e0-9ad5-64e45a286c5e>

López, L. E., y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20. Recuperado de <http://rieoei.org/rie20a02.htm>

López-Boo, F., Palloni, G., y Urzúa, S. (2014). Cost-benefit analysis of a micronutrient supplementation and early childhood stimulation program in Nicaragua. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1308(1), 139-148. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/nyas.12368/abstract>

López Boo, F., Araujo, M. C., y Tomé, R. (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?: Guía de herramientas*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7432/C%C3%B3mo-se-mide-la-calidad-de-los-servicios-de-cuidado-infantil.pdf?sequence=1>

Malmberg, L. E., Mwaura, P., y Sylva, K. (2011). Effects of a preschool intervention on cognitive development among East-African preschool children: A flexibly time-coded growth model. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 124-133. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ90681>

Marco Navarro, F. (2014). La calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina: Igualdad para hoy y mañana (Colección Estudios No 6). Madrid: Programa EUROsocial. Recuperado de [http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1420799824-ESTUDIO\\_6\\_web.pdf](http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1420799824-ESTUDIO_6_web.pdf)

Martínez, R., y Fernández, A. (2007) *El costo del hambre: Impacto social y económico de la desnutrición infantil en Centroamérica y la República Dominicana*. Santiago: Naciones Unidas. Recuperado de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3583/S2007091\\_es.pdf;jsessionid=442DECEFAD8CBC79186ADBB385AD23E0?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3583/S2007091_es.pdf;jsessionid=442DECEFAD8CBC79186ADBB385AD23E0?sequence=1)

Martínez, R., y Fernández, A. (2009). *El costo del hambre: Impacto social y económico de la desnutrición infantil en el estado plurinacional de Bolivia, el Ecuador, Paraguay, y el Perú*. Santiago: Naciones Unidas. Recuperado de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39306/LCW260\\_es.pdf?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39306/LCW260_es.pdf?sequence=1)

Martínez, S., Naudeau, S., y Pereira, V. (2012). *The promise of preschool in Africa: A randomized impact evaluation of early childhood development in rural Mozambique*. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/819111468191961257/The-promise-of-preschool-in-Africa-a-randomized-impact-evaluation-of-early-childhood-development-in-rural-Mozambique>

Marturana, E. R., y Woods, J. J. (2012). Technology-supported performance-based feedback for early intervention home visiting. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(1), 14-23. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0271121411434935>

Mateo Díaz, M., y Rodríguez-Chamussy, L. (2016). *Cashing in on education: Women, childcare and prosperity in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: The World Bank. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/25082>

Meghir, C., Varela, N., Grantham-Mcgregor, S., Attanasio, O., y Rubino-Codina, M. (2014). The socioeconomic gradient of child development: Cross-sectional evidence from children 6-42 months in Bogotá. *The Journal of Human Resources*, 50(2), 464-483. Recuperado de <http://jhr.uwpress.org/content/50/2/464.full.pdf.html>

Melhuish, E., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., y Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95-114. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x/abstract;jsessionid=229D2B7FD778169856929BA4D60A8C87.f04t02>

Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). Implementación en PIE. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/implementacion-decreto-83/preguntas-frecuentes/diversificacion-la-ensenanza-sistema-educativo/implementacion-en-pie/>



Ministerio de Economía y Finanzas del Perú. (2016). *Resultados de la evaluación de impacto del Servicio de Acompañamiento a las Familias del Programa Nacional Cuna Más*. Recuperado de [https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu\\_publico/ppr/eval\\_indep/informe\\_resultados\\_cuna\\_mas.pdf](https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publico/ppr/eval_indep/informe_resultados_cuna_mas.pdf)

Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social de Guatemala. (2017). *VI Encuesta nacional de salud materno infantil 2014-2015*. Recuperado de [http://www.mspas.gob.gt/index.php/component/jdownloads/send/90-reforma-al-sector-salud/755-informe-final-vi-encuesta-nacional-de-salud-materno-infantil-2014-2015?option=com\\_jdownloads](http://www.mspas.gob.gt/index.php/component/jdownloads/send/90-reforma-al-sector-salud/755-informe-final-vi-encuesta-nacional-de-salud-materno-infantil-2014-2015?option=com_jdownloads)

Mullin, G., y Vairo, M. (2015). *El impacto de la expansión de la educación preescolar en Uruguay: Un análisis en base al enfoque de igualdad de oportunidades* (Serie Documentos de Investigación Estudiantil 01/2015).. Recuperado de <http://www.iecon.ccee.edu.uy/die-01-15-el-impacto-de-la-expansion-de-la-educacion-preescolar-en-uruguay-un-analisis-en-base-al-enfoque-de-igualdad-de-oportunidades/publicacion/475/es/>

Naciones Unidas. (s.f.a). *La agenda de desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/la-agenda-de-desarrollo-sostenible/>

Naciones Unidas. (s.f.b). *Objetivo 4: Educación de calidad*. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Nalwadda, C. K., Waiswa, P., Kiguli, J., Namazzi, G., Namutamba, S., Tomson, G., ... Guwatudde, D. (2013). High compliance with newborn community-to-facility referral in eastern Uganda: An opportunity to improve newborn survival. *PLOS One*, 8(11). Recuperado de <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0081610>

Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. J., y Kennedy Elder, L. (2011). *Investing in young children: An early childhood development guide for policy dialogue and project preparation*. Washington, DC: The World Bank. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/691411468153855017/pdf/578760REPLACEMENT053783B09780821385265.pdf>

Nesbitt, R. C., Mackey, S., Kuper, H., Muhit, M., y Murthy, G. (2012). Predictors of referral uptake in children with disabilities in Bangladesh: Exploring barriers as a first step to improving referral provision. *Disability and Rehabilitation*, 34(13), 1089-1095. Recuperado de <https://doi.org/10.3109/09638288.2011.634943>

O'Brien, R. A., Moritz, P., Luckey, D. W., McClatchey, M. W., Ingoldsby, E. M., y Olds, D. L. (2012). Mixed methods analysis of participant attrition in the nurse-family partnership. *Prevention Science*, 13(3), 219-228. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22562646>

OEI, IDIE y MEDUCA. (2009). *Diagnóstico de necesidades de formación docente y de recursos de educación inclusiva en Centro América*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4936>

OREALC/UNESCO Santiago (2015). *Informe de resultados TERCE: Factores asociados, laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>

OREALC/UNESCO Santiago. (2017). *Indigenous knowledge and practices in education in Latin America: Exploratory analysis of how indigenous cultural worldviews and concepts influence regional educational policy*. Santiago: United Nations Educational and the Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (OREALC/UNESCO Santiago). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247754e.pdf>

Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502011000400007&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502011000400007&script=sci_abstract&tlng=es)

Pallante, D. H., y Kim, Y. S. (2013). The effect of a multicomponent literacy instruction model on literacy growth for kindergartners and first-grade students in Chile. *International Journal of Psychology*, 48(5), 747-761. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22978278>

Paulsell, D., Avellar, S., Sama Martin, E., y Del Grosso, P. (2010). *Home visiting evidence of effectiveness review* (Executive Summary). Recuperado de [https://homvee.acf.hhs.gov/HomVEE\\_Executive\\_Summary.pdf](https://homvee.acf.hhs.gov/HomVEE_Executive_Summary.pdf)

Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., y Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-96. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200601000771>

Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., y Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 281-303. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90004-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90004-1)

Powell, D. R., Son, S. H., File, N., y San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20609850>

Richter, L. M., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., López-Boo, F., Behrman, J. R., ... Darmstadt, G. L. (2017). Investing in the foundation of sustainable development: Pathways to scale up for early childhood development. *Lancet*, 389(10064), 103-118. Recuperado de [http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(16\)31698-1/abstract](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(16)31698-1/abstract)

Roggman, L. A., Cook, G. A., Peterson, C. A., y Raikes, H. H. (2008). Who drops out of early head start home visiting programs? *Early Education & Development*, 19(4), 574-599. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409280701681870>

Rosero, J., y Oosterbeek, H. (2011). *Trade-offs between different early childhood interventions: Evidence from Ecuador*. Recuperado de <https://papers.tinbergen.nl/11102.pdf>

Ruel, M. T., Quisumbing, A. R., Hallman, K., de la Brière, B., y Coj de Salazar, N. (2006). *The Guatemala community daycare program: An example of effective urban programming (Research Report No. 144)*. Washington, DC: International Food Policy Research Institute. Recuperado de <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/37886/2/rr144.pdf>

Schady, N. (2011). Parents' education, mother's vocabulary, and cognitive development in early childhood: Longitudinal evidence from Ecuador. *American Journal of Public Health*, 101(12), 299-307. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22021308>

Schady, N., Behrman, J., Araujo, M. C., Azuero, R., Bernal, R., Bravo, D., ... Vakis, R. (2014). *Wealth gradients in early childhood cognitive development in five Latin American countries* (IDB Working Paper Series No. IDB-WP-482). Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de [https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/4774/ECD\\_ChileColombiaEcuadorNicaraguaPeru\\_01.22.14.pdf?sequence=1](https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/4774/ECD_ChileColombiaEcuadorNicaraguaPeru_01.22.14.pdf?sequence=1)

Schodt, S., Parr, J., Araujo, M. C., y Rubio-Codina, M. (2015). *La medición de la calidad de los servicios de visitas domiciliarias* (Nota Técnica No. IDB-TN-88). Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7268/La%20medicion%20de%20la%20calidad%20de%20los%20servicios%20de%20visitas%20domiciliarias%3A%20Una%20revisión%20de%20la%20literatura.pdf?sequence=7>

Schwarz, D. F., O'Sullivan, A. L., Guinn, J., Mautone, J. A., Carlson, E. C., Zhao, H., ... Radcliffe, J. (2012). Promoting early intervention referral through a randomized controlled home-visiting program. *Journal of Early Intervention*, 34(1), 20-39. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1053815112451849>

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Pope Edwards, C., y Marvin, C. A. (2011). A randomized trial examining the effects of parent engagement on early language and literacy: The Getting Ready intervention. *Journal of School Psychology*, 49(3), 361-383. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3109303/>

SITEAL. (2012). *La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina*. Recuperado de [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/cuaderno14\\_20121019.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/cuaderno14_20121019.pdf)

Taiwo, A. A., y Tyolo, J. B. (2002). The effect of preschool education on academic performance in primary school: A case study of grade one pupils in Botswana. *International Journal of Educational Development*, 22(2), 169-180. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059301000207>

UNESCO. (2008). *Primera infancia mejor: Una innovación en política pública*. Brasilia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001552/155250s.pdf>

UNESCO. (2010). *Early childhood care and education regional report: Latin America and the Caribbean*. Recuperado de [https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/WCECCE\\_Regional\\_Report\\_Latin\\_America\\_and\\_the\\_Caribbean.pdf](https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/WCECCE_Regional_Report_Latin_America_and_the_Caribbean.pdf)

UNESCO. (2012). *Expanding equitable early childhood care and education is an urgent need* (Global Monitoring Report Policy Paper No. 03). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216038e.pdf>

UNESCO Institute for Statistics. (2018). *Education* [Base de datos]. Recuperado de [http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=edulit\\_ds#](http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=edulit_ds#)

UNICEF. (2014). *Buenas prácticas sobre educación indígena*. Ciudad de México: UNICEF. Recuperado de [https://www.unicef.org/mexico/spanish/BP\\_Educacion\\_Indigena.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/BP_Educacion_Indigena.pdf)

UNICEF. (s.f.). *La educación intercultural bilingüe: Comprender dos mundos diferentes y complementarios a la vez*. Recuperado de [https://www.unicef.org/lac/la\\_educacion\\_intercultural.pdf](https://www.unicef.org/lac/la_educacion_intercultural.pdf)

UNICEF y WHO. (2017). *World Bank Group Joint Malnutrition Estimates* [Base de datos]. Recuperado de <http://www.who.int/nutgrowthdb/estimates/en/>

Urzúa, S., y Veramendi, G. (2011). *The impact of out-of-home childcare centers on early childhood development* (IDB Documento de Trabajo No. IDB-WP-240). Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://services.iadb.org/wmsfiles/products/Publications/36213534.pdf>

USAID y DHS. (s.f.). *THE DHS Program STATcompiler*. [Base de datos]. Recuperado de <http://www.statcompiler.com/en/>

Verch, K. (2017). *Primeira infância melhor. Transformando la atención a los primeros años de vida en América Latina: Retos y conquistas de una política pública en el sur de Brasil*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18235/0000814#sthash.FZpoGe8M.dpuf>

Verdisco, A., Cueto, S., Thompson, J., y Neuschmidt, O. (2015). *Urgencia y posibilidad: Una primera iniciativa para crear datos comparables a nivel regional sobre desarrollo infantil en cuatro países latinoamericanos*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6849/PRIDI.%20Urgencia%20y%20Posibilidad.pdf?sequence=4>

Walker, S. P., Chang, S. M., Powell, C. A., y Baker-Henningham, H. (2012). Building human capacity through early childhood intervention: The child development research programme at the Tropical Medicine Research Institute, the University of the West Indies, Kingston, Jamaica. *The West Indian Medical Journal*, 61(4), 316-322. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23240463>

Yamauchi, C., y Leigh, A. (2011). Which children benefit from non-parental care?, *Economics of Education Review*, 30(6), 1468-1490.

Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M. C., Weiland, C., ... Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309-322. Recuperado de <http://www.fundacionoportunidad.cl/assets/uploads/archivos/657f0-yoshikawa-et-al-2015-developmental-psychology-ubc-impacts--1.pdf>







## CAPÍTULO 2:

# EDUCACIÓN PRIMARIA

La educación primaria es un período crítico de la oferta educativa. Mientras la edad temprana (0-5) años es la edad más importante para el desarrollo cerebral en los humanos, es en la educación primaria que se sientan las bases del conocimiento académico y se aprenden habilidades tan esenciales como leer, escribir, y usar matemáticas básicas, que son importantes para preparar a los niños para niveles de aprendizaje más avanzados y para la vida en general.

La educación primaria obligatoria y gratuita es un derecho humano universal. El reconocimiento de este derecho por parte de los estados se ve reflejado en un conjunto de acuerdos internacionales, entre ellas la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, entre otros. Muchos estados que han ratificado dichos tratados se han comprometido de distintas maneras a hacer efectivo este derecho, de modo que en las Américas, casi se ha logrado universalizar la asistencia a la educación primaria, con muchos países llegando a una tasa neta de matrícula en primaria cercana al 100%. Sin embargo, continúan existiendo importantes segmentos de la población (diez por ciento o más de la población en algunos países) que no asisten a la primaria, particularmente poblaciones en situación de pobreza y vulnerabilidad, así como los niños indígenas, afrodescendientes y los niños con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo.

Además, mientras varios países han hecho avances en mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos, muchos exámenes internacionales y nacionales apuntan a que una alta proporción de los niños no están aprendiendo a los niveles necesarios. Por ejemplo, casi el 40% de los niños de tercer grado a nivel regional no puede resolver problemas aditivos o multiplicativos básicos (OREALC/UNESCO Santiago, 2014). Los bajos niveles de aprendizaje son un problema que afecta desproporcionadamente a alumnos pobres, de áreas rurales, de escuelas públicas, y de minorías étnicas y nacionales (OREALC/UNESCO Santiago, 2015).

Por lo tanto, si bien es un hito que en la región casi se ha logrado la universalización de la matrícula en primaria, se debe hacer más para que en la escuela se enseñen las habilidades que los niños necesitan para desarrollarse plenamente como personas y ejercer plena y efectivamente sus derechos.

Es por eso que el ODS 4 plantea:

### 4.1

**De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.**

El indicador (4.1.1) asociado a esta meta es: La proporción de niños y jóvenes: (a) en grados 2 o 3, (b) al final de primaria, y (c) al final de secundaria inferior, alcanzando un nivel de competencia mínimo en (i) lectura y (ii) matemáticas, por sexo (UNESCO, s.f.).

Tomando esto en cuenta, en los siguientes capítulos proponemos estrategias para alcanzar el ODS # 4.1 en las Américas y alcanzar la meta de la Agenda Educativa Interamericana de buscar una educación “de calidad, inclusiva y con equidad.” Nos enfocamos en la escuela primaria en el capítulo 2 y en la secundaria en el capítulo 3.

## Situación Actual

### La asistencia en primaria es casi universal.

Es un gran logro que hoy en día la gran mayoría de los niños de la región asiste a la escuela primaria. Gracias a esfuerzos nacionales por aumentar el acceso a educación primaria y universalizar la asistencia, la tasa neta de matrícula en primaria ha crecido de 89% en 1980, a 90% en 1990, a 94% en 2000, y luego a 93% en 2015 (UNESCO Institute for Statistics, 2018). Por ejemplo, entre aproximadamente los años 1990 y 2015, Costa Rica aumentó esta tasa de 88% a 96%, Panamá de 87% a 93%, y Nicaragua de 68% a 96% (año 2010) (UNESCO Institute for Statistics, 2018).

### Sin embargo, quedan muchos niños excluidos del sistema educativo.

Mientras la tasa de asistencia a la primaria de América Latina y el Caribe sigue estando por encima del promedio mundial, las brechas de cobertura que permanecen reflejan la dificultad de alcanzar a los segmentos de la sociedad de contextos socioeconómicos más desfavorables, que la desaceleración económica de los últimos años puede haber acentuado. Por lo tanto, algunos países siguen luchando con proporciones significativas de niños fuera del sistema escolar. Países como Bolivia (88.5%), República Dominicana (86.9%), Paraguay (88.5%), Guatemala (85.5%), Puerto Rico (82.0%), Saint Kitts y Nevis (78.4%) y Venezuela (89.9%) tienen tasas de matrícula inferiores a 90%, mientras que otros más tienen tasas de matrícula casi iguales a 90% (UNESCO Institute for Statistics, 2018). El hecho que en tantos países 1 de cada 10 niños no está en la escuela es un problema crítico que los países deben enfrentar.

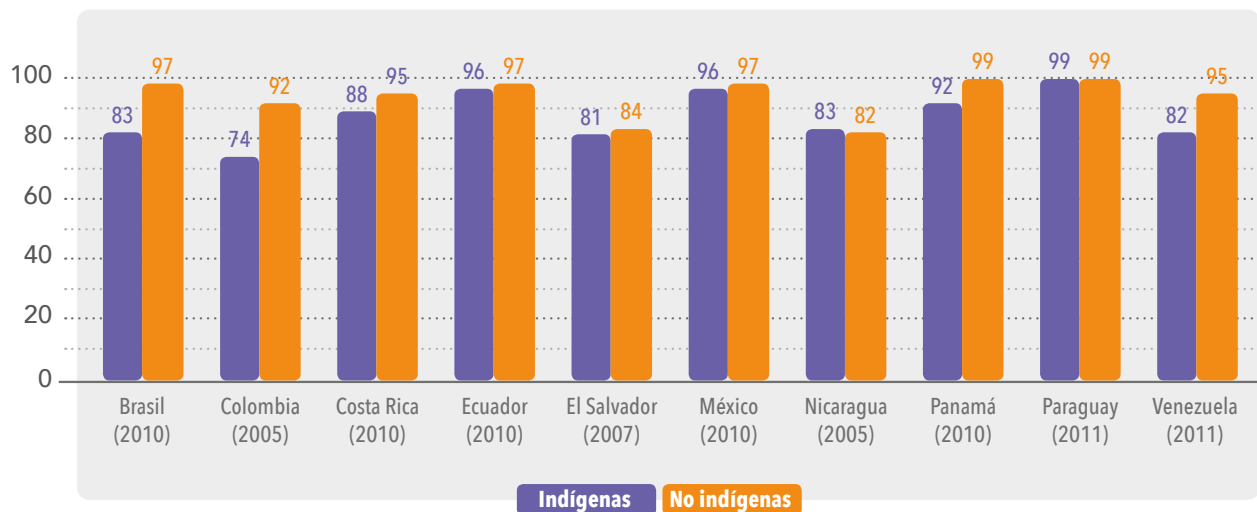
¿Quiénes son los niños que todavía están fuera del sistema? Sorprendentemente, los niños pobres y ricos, y los niños en áreas rurales y áreas urbanas, asisten a la primaria casi en la misma medida. La brecha urbano-rural promedio está entre 1% y 3%, según tres distintos cálculos del Banco Interamericano de Desarrollo, la CEPAL, y USAID, mientras los cálculos de la brecha socioeconómica (el quintil más rico y el más pobre) oscilan entre el 1% y 8%, según estas mismas fuentes (BID, s.f.; CEPALSTAT, s.f.; USAID y DHS, s.f.). Esto representa un avance en relación a años anteriores, pero siguen habiendo países, particularmente en la región centroamericana, donde la brecha por nivel socioeconómico es alta, como Guatemala (7%), Nicaragua (8%) y Honduras (11%). Esto se debe a un sinnúmero de factores, como la falta de acceso a un centro educativo, el trabajo infantil, la trayectoria educativa de las familias y valoración social de la educación, la desnutrición (en países como Guatemala), y otros factores que inciden en que los niños no asistan a la escuela.

Las mayores brechas se observan cuando se combinan la ruralidad y la extrema pobreza, o se combinan éstas con otras características demográficas como el género, la etnia y raza, y el tener o no una discapacidad. De hecho, de las poblaciones de niños que tienen menor acceso a la escuela, dos poblaciones se ven afectadas desproporcionadamente: los niños de poblaciones indígenas, y los niños con necesidades específicas de apoyo educativo y/o discapacidad (ambos explicados en las siguientes secciones). En relación al primer grupo, los países de la región han hecho importantes avances en la última década en sancionar leyes de educación pertinentes a la cultura y la identidad indígena. Como resultado, la asistencia de los niños indígenas ha crecido en varios países desde el año 2000, (por ejemplo, de 73% a 83% en Brasil, y de 78% a 92% en Panamá), pero la brecha de asistencia sigue siendo grande, especialmente en áreas rurales, y en los países con poblaciones indígenas más pequeñas, diversas y diseminadas, como Brasil, Colombia, Costa Rica y Venezuela (ver Gráfico 4) (Banco Mundial, 2015). Esta brecha se debe a varias causas, de las cuales las principales son el costo de la educación, la distancia a la escuela, y la necesidad de trabajar (Banco Mundial, 2015).



#### Gráfico 4

Asistencia escolar de niños indígenas y no indígenas de 6 a 11 años (10 países)



**Fuente:** Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica indígena en el siglo XXI*. Washington, DC: Banco Mundial.

En relación a los niños con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo, sabemos que los niños con discapacidad son la población más excluida del sistema educativo. A nivel mundial, sólo el 10 por ciento de todos los niños con discapacidad asisten a la escuela, y solo la mitad de los que empiezan la enseñanza primaria llegan a terminarla. Esto significa que únicamente el cinco por ciento de todos los niños con discapacidad del mundo han completado la escuela primaria (Peters, 2003). Mientras no hay datos comparables recientes en las Américas, los resultados de algunas encuestas nacionales recientes nos dan una idea de la gravedad del problema. La Encuesta Nacional de Discapacidad de El Salvador 2015, por ejemplo, encuentra que el 22% de los niños menores de 12 años, y el 44% de los niños de entre 13 y 18 años, no asisten a la escuela, cifras que son más altas entre niños de áreas rurales (CONAIPD, 2016). En Perú, la Encuesta Nacional Especializada Sobre Discapacidad del 2012 encuentra que el 40% de los niños de entre 6 y 11 años con una discapacidad no asisten a la escuela (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2014). Otros países presentan una situación más positiva. En Chile, el Estudio Nacional de la Discapacidad 2015 encuentra que hay una diferencia leve en las tasas de asistencia neta de niños con y sin discapacidad en la primaria (88.7% versus 95.8%), mientras que en la secundaria, la brecha es más pronunciada (49.9% versus 82.0%) (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2016). A nivel regional, la baja asistencia se debe en parte a que, a pesar de la existencia de legislación que garantiza a todos los niños el acceso a escuelas ordinarias (es decir, no especiales) del sistema básico, en la práctica muchas escuelas excluyen la participación de estos niños o de aquellos con discapacidad particularmente severas, según denuncias de múltiples fuentes de la prensa y sociedad civil en los países.

## Los resultados educativos han mejorado a través de los años, pero siguen siendo bajos y desiguales.

Sumándose al desafío por alcanzar a todos los niños de la sociedad, existen grandes desigualdades en los logros de aprendizaje en el marco de niveles promedio bajos. En efecto, tanto las pruebas nacionales como internacionales muestran que en la región el aprendizaje es bajo y desigual, si bien también demuestran que se han hecho progresos en relación a años anteriores. Los exámenes que más se utilizan a nivel regional para medir el aprendizaje son los exámenes del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO-OREALC. El Tercer Examen Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del LLECE se aplicó en 2013 a 67,000 alumnos de tercer y sexto grado de primaria en 15 países de la región.<sup>1</sup> Los alumnos fueron evaluados en distintas áreas disciplinarias: lectura, escritura, matemáticas, y ciencias naturales (las primeras tres en ambos grados, y ciencias naturales sólo en sexto).

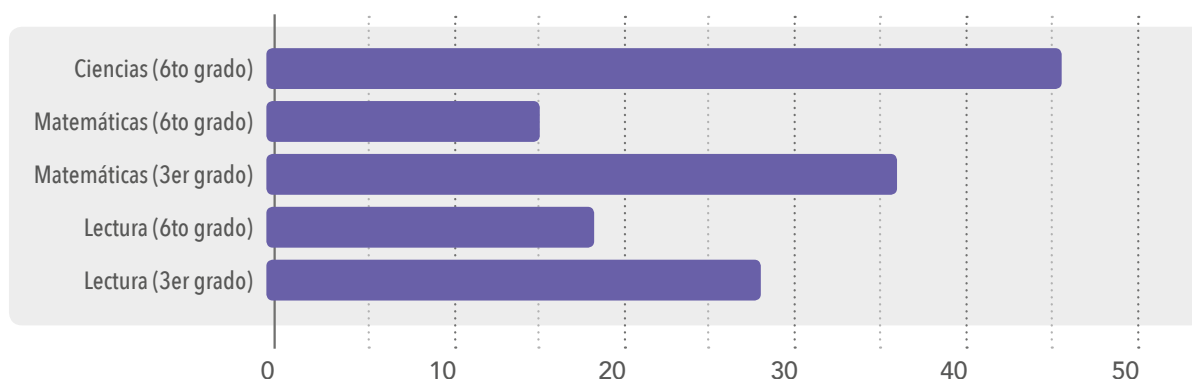
Este estudio encontró avances en relación al Segundo Examen Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), implementado en 2006. El puntaje promedio regional mejoró significativamente desde el SERCE en todos los grados y materias. Visto de otra manera, disminuyó el porcentaje de alumnos que calificaron en el Nivel 1, el nivel más bajo de la prueba, y aumentó la proporción de aquellos que calificaron en los niveles más altos. Por ejemplo, en tercer grado de matemáticas, la proporción de alumnos con Nivel 1 o menor disminuyó de 51.5% a 36.75%.

Sin embargo, los resultados todavía muestran niveles de aprendizaje bajos. Casi el 30% de los niños se desempeñaron al nivel 1 o menor en todos los grados y materias—es decir, ni siquiera llegaron al nivel mínimo de competencia (nivel 2). Por ejemplo, en lectura de tercer grado, el 27% de los niños tuvo un desempeño bajo. Esto significa que no pueden localizar información de un sólo significado si no está destacada en el texto, repetida literalmente y aislada de otras informaciones, ni reconocer reformulaciones simples de frases—habilidades que deberían tener a esa edad (OREALC/UNESCO Santiago, 2015). Además, el puntaje de los niños estuvo fuertemente condicionado por sus características sociodemográficas. La variable que estuvo más asociada con el logro académico fue el índice de nivel socioeconómico de la escuela (es decir, el promedio de todos los niños de una escuela); un incremento en este índice estuvo asociado a un aumento de 36 puntos en las pruebas de lectura y matemáticas, y 29 puntos en ciencias naturales, una asociación aún más fuerte que la del nivel socioeconómico de un niño como individuo (OREALC/UNESCO Santiago, 2015). Este hallazgo refuerza la idea de que la segregación económica entre escuelas incide significativamente en los aprendizajes.

1 Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, más el estado mexicano de Nuevo León.



**Gráfico 5**  
Niveles de desempeño “bajo” en el examen TERCE en América Latina, 2013



**Porcentaje promedio de alumnos que se desempeñaron al nivel 1 o menor**

**Fuente:** OREALC/UNESCO Santiago. (2014). *Primera entrega de resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Otras características asociadas con diferencias de logro en TERCE fueron el origen étnico, el género, la ubicación de la escuela (urbana o rural), y el tipo de escuela (privada o pública). Los niños indígenas obtuvieron entre 13 y 80 puntos menos en las pruebas TERCE, dependiendo del país, grado y materia (OREALC/UNESCO Santiago, 2015). Cuando se considera la relación socioeconómica—es decir, cuando se comparan niños indígenas y no indígenas del mismo ingreso familiar—la asociación es menor, de 18 a 43 puntos, pero todavía es significativa en muchos países. Como ejemplo, en Panamá, los niños indígenas obtienen casi 50 puntos menos que los niños no indígenas en Lenguaje de sexto grado, y al controlar por el nivel socioeconómico, obtienen más de 30 puntos menos (OREALC/UNESCO Santiago, 2015). Esto se debe a que muchos niños indígenas asisten a escuelas de menor calidad, con docentes menos preparados y materiales educativos de baja calidad (Schmelkes, 2013; UNESCO y OEI, 2011). Además, muchos niños indígenas (particularmente aquellos de pueblos indígenas minoritarios) asisten a escuelas donde sus docentes sólo hablan español o una lengua indígena distinta a la de los niños. Esto es problemático pues varios estudios demuestran que es ideal enseñarles a los niños pequeños en su lengua materna (ver sección sobre educación intercultural bilingüe).

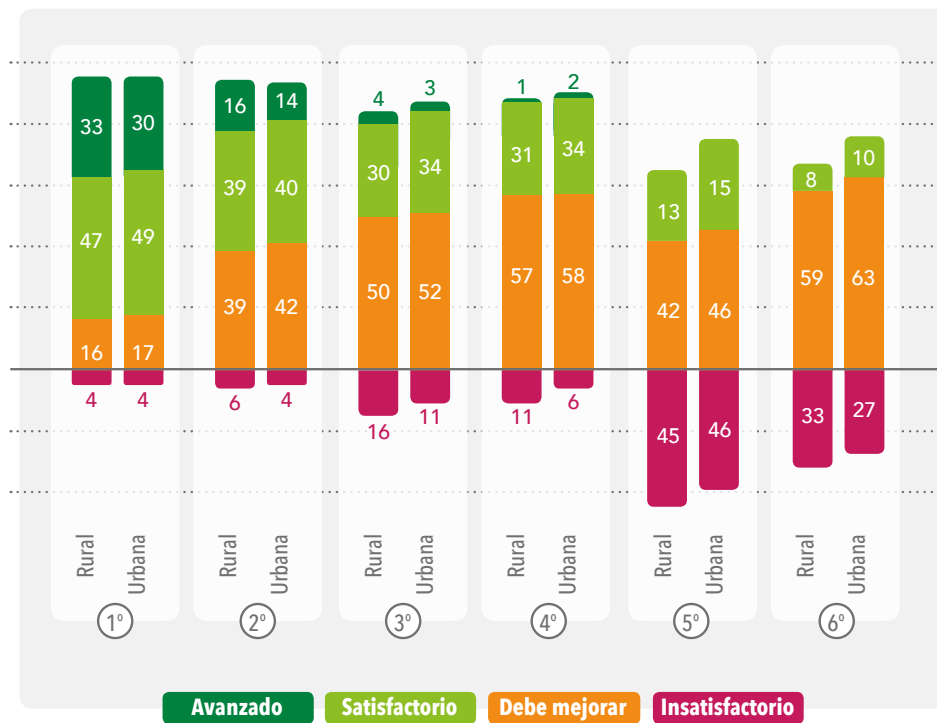
En cuanto a diferencias de género, éstas son mucho menores, pero se percibe que las niñas califican mejor que los niños en lectura, y peor que los niños en matemáticas. Estas diferencias son más pronunciadas en sexto que en tercer grado, lo que sugiere que puede haber en juego expectativas culturales que influyen en el desempeño a medida que crecen los niños. Finalmente, en casi todos los países, los niños de escuelas privadas califican mejor que los de escuelas públicas, y los niños de áreas urbanas califican mejor que sus pares en escuelas rurales. Sin embargo, en todos los casos, si se elimina el efecto del nivel socioeconómico (es decir, si se comparan niños del mismo estrato socioeconómico que solo varían, por ejemplo, en la ubicación de su escuela,) las diferencias de logro son mucho menores. Esto es evidencia que la pobreza es el factor que explica la mayor parte de las desigualdades educativas de distintos grupos de la sociedad.

Otro examen internacional que también demuestra resultados bajos es el Examen Caribeño de Egreso de la Primaria (CPEA, por sus siglas en inglés), administrado por el Consejo de Examinación del Caribe (CXC, por sus siglas en inglés), que se aplica a todos los niños de sexto grado en 16 países. Mientras los resultados no se publican a nivel regional, algunos datos nacionales sugieren que el aprendizaje promedio es bajo. Por ejemplo, en Granada y en San Vicente y las Granadinas, el 88% y el 85% de los alumnos, respectivamente, pasó el examen, en los exámenes de 2016 y 2017, pero la nota mínima para pasar es tan solo 50% de respuestas correctas (Government of Grenada, 2016). En Anguilla, el 80% de los alumnos pasó el examen con más del 50% en 2014, pero el promedio fue de 63%, y sólo 17% de los alumnos obtuvieron más de 80% respuestas correctas.

También en los exámenes nacionales de distintos países se refleja un aprendizaje bajo y desigual. En la Evaluación Censal de Estudiantes 2016 de Perú, por ejemplo, se ven tres tendencias generales: el aprendizaje de los alumnos es bajo en general, las calificaciones son más bajas entre niños de cuarto grado de primaria con respecto de segundo grado (y aún más bajas en el segundo año de secundaria), y las brechas que existen entre distintos grupos son mayores en cuarto grado que en segundo grado. Por ejemplo, la brecha de desempeño satisfactorio en lectura entre alumnos de escuelas públicas y privadas es casi nula en segundo grado (50.4% versus 51.8%) pero significativa en cuarto grado (30.8% versus 42.6%). En Honduras, también se observa que el desempeño se vuelve más bajo año tras año, y que la desventaja de las escuelas rurales crece constantemente (ver Gráfico 6). Por lo tanto, es imperativo que las políticas busquen garantizar la equidad lo más temprano posible.

### Gráfico 6

Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño según área geográfica en matemáticas en la Evaluación Estandarizada de Fin de Grado de Honduras, 2015.



Fuente: Secretaría de Educación de Honduras. (2015). Informe Nacional de Rendimiento Académico 2015. Tegucigalpa: Gobierno de la República de Honduras.



## ¿Por qué es importante reducir la inequidad educativa en la primaria?

La educación es un derecho humano fundamental de todos los niños y niñas, y uno de los factores que más influye en el avance y progreso de las personas y sociedades. Es necesaria para alcanzar niveles de bienestar social y crecimiento económico, ayudar a los jóvenes a acceder a mejores niveles de empleo y así propiciar la movilidad social de las poblaciones, y desarrollar los valores cívicos que fortalecen el capital social y el estado de derecho. La *equidad* en la educación es de particular importancia para romper con la desigualdad socioeconómica en el sentido más amplio, dándoles a todos los niños la misma capacidad de mejorar sus oportunidades de vida.

El nivel primario es de especial importancia para alcanzar este objetivo. La evidencia internacional demuestra que las habilidades que tiene un niño en los primeros años de primaria predicen en gran medida el rendimiento que tenga en años subsiguientes (Sahn y Glick, 2010; Nordström, Jacobson y Söderberg, 2016). Además, la repetición de grado académico en primaria, a la que recurren los sistemas educativos para remediar los rezagos que desarrollan algunos niños, está fuertemente relacionada con el bajo rendimiento académico y abandono en secundaria. Por ejemplo, entre los jóvenes que tomaron la prueba internacional PISA en el 2013, aquellos que habían repetido un grado académico en primaria tenían más de 6 veces más probabilidad de tener mal rendimiento en matemáticas en el examen (OCDE, 2016). La enseñanza de materias como lectura y matemáticas es progresivamente más compleja, y los docentes pocas veces enseñan de manera diferenciada a los niños con más dificultad. A aquellos que tuvieron un débil entendimiento de los conceptos base a temprana edad se les hace muy difícil seguir aprendiendo. Es por eso que, antes que los niños lleguen a los últimos años de primaria o a secundaria, es preciso que se tomen medidas para equiparar el aprendizaje.

A continuación, presentamos cuatro estrategias que han demostrado ser efectivas en igualar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Enfocándonos primero en el mejoramiento del aprendizaje de los niños con peor desempeño, analizamos los programas de aprendizaje centrado en el estudiante (ACE), y los programas de lectura temprana. Luego nos enfocamos en estrategias para mejorar el acceso y la finalización de dos de las subpoblaciones con más desventaja educativa: la educación inclusiva para niños con discapacidad y niños con necesidades específicas de apoyo educativo, y la educación intercultural bilingüe para los niños de poblaciones indígenas.



## Estrategia 4

### El aprendizaje centrado en el estudiante

**En breve:** Una estrategia para cambiar la enseñanza pasiva, memorística y rutinaria que se ve en la región a una enseñanza que en verdad motiva el aprendizaje y el pensamiento crítico es el aprendizaje centrado en el estudiante (ACE). El ACE abarca métodos de enseñanza que cambian el foco en la instrucción del profesor al estudiante, dándole más autonomía al estudiante sobre cómo, dónde y a qué paso aprender. El ACE enfatiza el aprendizaje activo, colaborativo y reflexivo, mediante métodos de aprendizaje como el aprendizaje basado en problemas, en la indagación y la colaboración. Además, hace énfasis en el aprendizaje diferenciado según el nivel de conocimiento de cada alumno y los sistemas de promoción flexible, que son de particular relevancia en escuelas rurales, donde muchas veces hay un solo maestro enseñando a alumnos de distintas edades. El éxito del ACE en varios países en mejorar el rendimiento académico, la actitud estudiantil hacia la escuela, y la retención académica—particularmente en escuelas de bajos recursos—es evidencia del impacto que tendría su incorporación en los sistemas educativos de las Américas.

En gran parte, los bajos y desiguales resultados de aprendizaje que se observan en las Américas se deben a que los docentes no están empleando los métodos pedagógicos más apropiados para el aprendizaje. Los docentes de la región tienden a utilizar técnicas de enseñanza mecánicas, en las que los estudiantes aprenden al memorizar hechos y procesos (Näslund-Hadley, Loera Varel y Hepworth, 2014). De hecho, más del 20% del tiempo se dedica a la instrucción “pasiva” como el copiar en el cuaderno o hacer trabajo individual desde el escritorio (ver Gráfico 7) (Bruns y Luque, 2015). Los alumnos tienen pocas oportunidades para practicar sus habilidades de pensamiento crítico y los docentes tienden a simplificar problemas complejos, muchas veces planteando preguntas rudimentarias esperando a que los alumnos contesten de forma rápida y veloz (Näslund-Hadley y Bando, 2015). Este tipo de enfoque pedagógico no toma en cuenta las múltiples interpretaciones que los estudiantes pueden tener, y por lo tanto, se ha asociado con dificultades posteriores en la adquisición de habilidades de pensamiento crítico y la creación de brechas de aprendizaje (Näslund-Hadley y Bando, 2015). La debilidad de la enseñanza nace del hecho que los docentes carecen de las herramientas necesarias para fomentar que el aprendizaje sea relevante y atractivo para los estudiantes. Las herramientas ACE incluyen capacitación in-situ, materiales, recursos complementarios y estrategias de manejo del aula más relevantes y a tono con la investigación internacional.

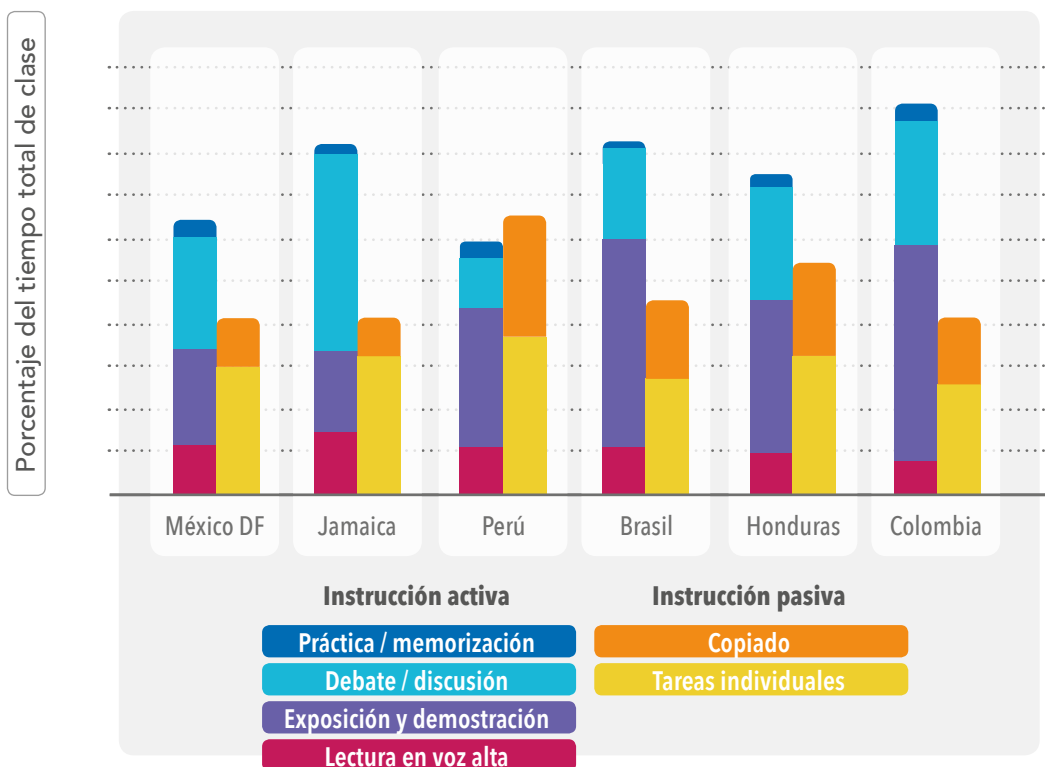
No es sorpresa, entonces, que los profesores tengan gran dificultad para mantener la atención y participación de los alumnos. De hecho, no logran que todos los alumnos mantengan la atención en más de un 25% del tiempo de clase (Bruns y Luque, 2015). Es claro que se necesita mejorar la forma en que los docentes imparten sus clases, priorizando métodos de aprendizaje activos. Es por eso que el **aprendizaje centrado en el estudiante** se ha convertido en un movimiento extendido entre la comunidad educativa internacional (U.S. Department of Education, 2010; Miller, Gross y Oujidani, 2012).





**Gráfico 7**

Prácticas pedagógicas básicas en los países de América Latina y el Caribe



**Fuente:** Bruns, B., y Luque, J. (2015). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.

## ¿Qué es el aprendizaje centrado en el estudiante?

El aprendizaje centrado en el estudiante (ACE), a veces conocido como “aprendizaje activo,” es un término que abarca métodos de enseñanza que rompen la relación profesor-alumno basada en la autoridad, dándoles a los alumnos un rol más activo en su aprendizaje. En este modo de enseñanza, las aulas están organizadas según las necesidades de los estudiantes, los alumnos tienen un nivel más alto de control sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden y pueden individualizar la manera en que aprenden, se organizan espacios de interacción para permitir el intercambio de ideas y enseñanza entre pares, y se priorizan métodos de enseñanza que integran nuevos conceptos con ideas relevantes a las vidas de los alumnos. La teoría detrás de este modo de aprendizaje nació del *constructivismo*, que dice que las personas construyen su propio entendimiento del mundo a través de la experimentación y la reflexión sobre estas experiencias. Es por esta razón que el rol del profesor en la ACE no es de transmitir el conocimiento sino servir como guía para que los estudiantes mismos cumplan los objetivos de aprendizaje.

En la práctica, el ACE implica grandes cambios a la pedagogía tradicional. Por ejemplo, en vez de que el docente pase la mayoría del tiempo hablando frente del tablero, los niños aprenden en grupos pequeños con otros compañeros mediante el diálogo y la experimentación. El docente, en vez de simplemente presentar información y esperar a que los alumnos la memoricen o practiquen, emplea métodos de enseñanza *inductivos* como el aprendizaje basado en

la indagación, la resolución de problemas, el trabajo en casos, y el descubrimiento, todos los cuales han demostrado resultados sorprendentes. Y, en vez de que todos los alumnos aprendan al mismo ritmo y de la misma manera, los alumnos aprenden con distinta rapidez y, donde es posible, de la forma que más atrae su interés.

Ya existen varias iniciativas de aprendizaje centrado en el estudiante en las Américas, de las cuales la más reconocida (a nivel mundial) es el modelo Escuela Nueva, que nació en Colombia como una innovación piloto con un enfoque en el sector rural multigrado, que luego fue adoptada por el Ministerio de Educación como política nacional para las áreas rurales. A través de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, el modelo se ha implementado en varios países dentro y fuera de la región. Las iniciativas más recientes de ACE en las Américas se han enfocado en mejorar los resultados en matemáticas y ciencias en distintos niveles educativos, tales como Tikichuela en Paraguay, Mimate en Perú, el Plan Matemática para Todos en Argentina, y Matemáticas Visibles y Tangibles en Belice, que muchas veces usan los juegos como métodos para aprender matemáticas. De hecho, el mensaje principal de un reciente estudio del Banco Interamericano de Desarrollo fue que “los logros en matemáticas y ciencias mejoran cuando los estudiantes están en el centro del proceso de aprendizaje” (Näslund-Hadley y Bando, 2015). Sin embargo, el ACE ha demostrado ser efectivo en materias tan diversas como el lenguaje, la filosofía y la educación física.

## ¿Qué resultados ha tenido?

En las Américas, el aprendizaje centrado en el estudiante ha sido exitoso en mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos. En Colombia, estudios empíricos realizados entre 1982 y 1997 confirmaron que los niños de los grados 3 y 5 del programa Escuela Nueva del Ministerio de Educación obtenían resultados más altos en lenguaje y matemáticas que sus pares en escuelas tradicionales (Psacharopoulos, Rojas y Velez, 1993; McEwan, 1998). Los efectos eran más altos para niños de menor nivel de ingreso, lo que apunta a que este modelo fomenta la equidad directamente. En una adaptación urbana del modelo en 20 escuelas de bajos recursos y pobre rendimiento en Bogotá, se vio un incremento de habilidades lingüísticas y matemáticas de 40% y 69%, respectivamente, en exámenes escolares. Estas escuelas calificaron mejor que el promedio de las 2.500 escuelas en Bogotá que tomaron la prueba (Colbert y Arboleda, 2016). En Perú, una evaluación del proyecto de USAID llamado Innovaciones en Descentralización y Escuelas Activas (AprendeDes), que alcanzó a más de 16.000 alumnos entre 2003 y 2009 a través del modelo de ACE, encontró que luego de cuatro años de implementación, el nivel de dominio de lenguaje adecuado a la edad aumentó de 5% a 18%. Los alumnos de AprendeDes también calificaron mejor en matemáticas que los de escuelas que no estaban en el programa (USAID, 2010).

Esto confirma lo que se ha visto en programas que no necesariamente forman parte de las redes de Escuela Nueva o Escuelas Activas pero que usan metodologías centradas en el estudiante. Por ejemplo, en Guatemala, un estudio de pedagogías efectivas en escuelas rurales encontró que cuando se aumentó el tiempo en prácticas asociadas con aprendizaje centrado en el estudiante—por ejemplo, que los estudiantes trabajaran en grupos y pasaran al tablero—el porcentaje de respuestas correctas en exámenes aumentó entre 10 al 15% (Marshall y Sorto, 2012). En Estados Unidos, una multitud de estudios confirman que los alumnos que aprenden mediante pedagogías activas tienen mejores desempeños que aquellos que aprenden en clases tradicionales (Taraban, Box, Myers, Pollard y Bowen, 2007; Tiwari, Lai, So y Yuen, 2006).

El ACE también ha demostrado mejorar indicadores como la repetición de grado y el abandono escolar. Los primeros estudios de Escuela Nueva demostraron que en promedio, menos estudiantes de quinto grado de primaria en Escuelas Nueva abandonaban la escuela que los que estaban en escuelas donde no había aprendizaje activo (Psacharopoulos, Rojas y Velez, 1993). La aplicación de Escuela Nueva en Guatemala, la Escuela Nueva Unitaria



(ENU), que funcionó como un proyecto conjunto del Ministerio de Educación y USAID entre 1989 y 1996, encontró que el proyecto disminuyó las tasas de repetición y aumentó las tasas de transición a secundaria. En 1992, el 62% de niños de primer grado de las ENUs continuaron a segundo grado, en comparación al 52% de niños de escuelas corrientes (Kline, 2000). En las escuelas del programa, el 21% de los alumnos terminaron la escuela primaria en el ciclo normal de seis años, comparado con 10% de otras escuelas. Mientras todavía era una tasa muy baja, sí significó una mejora sustantiva.

Finalmente, las pedagogías activas también tienen un efecto positivo en desarrollar habilidades no cognitivas. Estudios de la Escuela Nueva Unitaria en Guatemala demostraron que los estudiantes exhibían comportamientos democráticos—ayudaban a los demás compañeros en actividades, expresaban sus opiniones con más frecuencia, y participaban en el gobierno estudiantil—en mayor medida que los estudiantes que no atendían a las escuelas activas (de Baessa, Chesterfield y Ramos, 2002). Las pedagogías activas también aumentan la buena actitud hacia la materia. Varios estudios han encontrado que el aprendizaje basado en la resolución de problemas, un tipo de ACE, mejora la actitud hacia materias como la ciencia y la matemática (Ferreira y Trudel, 2012; Uygun y Tertemiz, 2014). Esto es particularmente útil para la equidad en las Américas, donde se ha encontrado que los niños más pobres tienen mayores tasas de “ansiedad matemática” (BID, s.f.).

## ¿Qué lecciones hemos aprendido?

- **Cambiar los paradigmas y las actitudes de los docentes es uno de los más grandes retos del aprendizaje basado en el estudiante.** Existe una gran dificultad para cambiar las prácticas tradicionales de pedagogía de los docentes. En los programas de pedagogía activa nombrados en el reporte *Todos los niños cuentan* del Banco Interamericano de Desarrollo, el 90% de los docentes preferían actividades de clases completas o en grupos grandes, en vez de que los estudiantes trabajaran en grupos pequeños (Näslund-Hadley y Bando, 2015). La principal razón detrás de esta actitud era que los docentes tenían miedo de perder el control de la clase, y argumentaban que las lecciones se volvían ruidosas y poco estructuradas. La dificultad es aún mayor cuando los docentes llevan enseñando de una manera por años. No fue sorpresa, entonces, que muchos de ellos estuvieran en contra de organizar los escritorios para incentivar el trabajo en equipo (en vez de dejarlos en filas). Por ejemplo, en “Mimate” en Perú, se encontró que pedirles a los docentes que den instrucción individualizada y basada en el progreso de cada estudiante, puede tomar tiempo (Näslund-Hadley y Bando, 2015). Es alentador, sin embargo, que después de un tiempo y capacitación, los docentes aceptaron estructurar sus salones y lecciones para promover el trabajo en equipo.
- **Es por esto que la capacitación docente es esencial.** La capacitación docente es crucial para la implementación de métodos centrados en el estudiante, ya que no solamente le enseña a los docentes las pedagogías necesarias para seguir los modelos de ACE, sino que también les brinda mayor auto-confianza en su capacidad de enseñar bien las materias, lo cual en sí está asociado con mejores resultados de aprendizaje. En el programa Mimate en Perú, por ejemplo, los docentes que fueron capacitados para el programa eran más propensos a decir que tenían suficiente tiempo para cubrir todo el material que suponían cubrir (71% de los docentes del programa, versus 48% de los docentes de otras escuelas), y más propensos a decir que estaban bien preparados para enseñar matemáticas (23% de los docentes del programa, versus 7% de los docentes de otras escuelas). En Belice, la capacitación docente que formó parte del programa Matemáticas Tangibles y Visibles, que utiliza un enfoque basado en la indagación e investigación para que los alumnos aprendan matemáticas, aumentó significativamente la autoeficacia de los docentes en cuanto a sus propias prácticas de enseñanza y la participación de sus alumnos (Hull, Booker y Näslund-Hadley, 2016).

- ⦿ **El entrenamiento docente debe ser constante y partir de las mismas pedagogías del aprendizaje centrado en el estudiante.** ¿Cómo se ve la capacitación docente efectiva para el aprendizaje centrado en el estudiante? Hay varias buenas prácticas que se recomiendan en la literatura. Por ejemplo, se recomienda asegurarse que la capacitación sea constante, oportuna y basada en el desempeño y necesidades específicas de los docentes. Una forma de capacitación que ha sido bien recibida por docentes en programas de AEI es la capacitación “justo a tiempo,” en la que reciben lecciones “modelo” (impartidas con métodos AEI) muy poco tiempo antes de que les toca dictar sus propias lecciones, para que así sea más fácil transmitir lo que aprenden en los entrenamientos al salón de clase (Näslund-Hadley y Bando, 2015). También se utilizan las tutorías (individuales o en grupo) para dar apoyo a alguna lección o actividad específica; los tutores pueden ser profesionales de un nivel superior o pares con más experiencia. La observación entre pares también es útil para mejorar la docencia. Este es el caso de Escuela Nueva, donde se prevé que los docentes reciban entrenamiento constante y tengan tanto la oportunidad de observar a profesores con experiencia en el modelo, como también ser observados por estos docentes con experiencia y recibir retroalimentación. Para que este tipo de colaboración entre docentes pueda suceder, los líderes escolares deben planificar el tiempo en que los profesores se reunirán, establecer las reglas para la colaboración y conformar redes de contacto con otras escuelas. Esto también tiene implicancias sobre cómo se organiza y gestiona la escuela.
- ⦿ **De la misma forma que el ACE cambia la forma en que se enseña a los niños, se debe cambiar la forma en que se les evalúa.** Uno de los principios del aprendizaje basado en el estudiante es la enseñanza diferenciada que se adecúa a las necesidades individuales de los niños. Es por esto que el modelo es de particular utilidad para las escuelas rurales en las Américas, ya que un porcentaje alto de ellas son unidocentes y multigrado— es decir, un solo docente enseña a un grupo de niños en distintos “grados” o niveles de aprendizaje. Esto tiene implicancias directas en la forma en que se evalúa, pues para enseñarle a un niño a un nivel adecuado (ni muy fácil ni muy difícil, lo que en la pedagogía se llama “andamiaje individual”), los docentes deben evaluar el conocimiento de todos los alumnos de forma constante. Para este fin, varios expertos recomiendan la “evaluación formativa,” que se aplica periódicamente, da más retroalimentación a los alumnos, y se utiliza para motivar las modificaciones a la enseñanza y así mejorar el aprendizaje (Näslund-Hadley y Bando, 2015). Existen pruebas computarizadas que pueden darles a los profesores retroalimentación inmediata del progreso de sus estudiantes, pero también se pueden desarrollar instrumentos más sencillos y baratos. En el programa Mimate de Perú, por ejemplo, los profesores sacaban del aula a uno o dos estudiantes en cada lección para realizar una evaluación formativa de cinco minutos utilizando tarjetas; las respuestas indicaban exactamente qué había que practicar (Näslund-Hadley y Bando, 2015). Otras formas de evaluación relacionadas al ACE y que los países deberían usar con más frecuencia son la evaluación basada en la observación (donde se evalúan las interacciones, más que los conocimientos), la evaluación entre pares (que puede dar resultados comparables a los de un instructor si son acompañados con rúbricas, escalas y otros instrumentos, y que promueven la reflexión y retroalimentación), y la auto-evaluación (la cual es crítica a la idea de la autonomía estudiantil, que es un pilar central del ACE) (Gibson y Shaw, 2010). No se espera que éstos reemplacen las evaluaciones tradicionales, sino que las complementen. Además, las evaluaciones tradicionales deben ser mejoradas para que capturen no sólo cuánta información saben los estudiantes, sino cuán bien pueden aplicar su conocimiento para resolver problemas.
- ⦿ **Para llevar a gran escala los programas de ACE, se necesita sistematizar y explicitar los componentes del modelo.** Para aplicar el ACE en varias escuelas y a la vez mantener la calidad, se deben introducir mecanismos que sistematicen los procesos del modelo. Por ejemplo, una de las claves de la ampliación del modelo Escuela Nueva a todas las escuelas rurales en Colombia fue el crear un manual para docentes y guías para los alumnos que se usaran en todas las escuelas. El primer manual para docentes que se utilizó en las primeras capacitaciones



docentes era impartido con la misma metodología con que se esperaba que los docentes les enseñaran a sus estudiantes. Se crearon “escuelas de demostración” para docentes que operaron simultáneamente en distintas regiones, y sirvieron para tener cierto control de calidad sobre la implementación del modelo Escuela Nueva (Colbert y Arboleda, 2016). Además, se crearon “guías” para estudiantes (que son una mezcla entre un libro de texto, un cuaderno de trabajo y una guía docente), estructuradas con una secuencia de pasos a seguir para resolver preguntas individualmente, en parejas o en grupos pequeños. Las guías parten de la teoría de Aprendo, Practico y Aplico (APA): “lo que aprendo, lo practico, y lo que practico, lo aplico.” De esta forma, el docente primero presenta el contenido nuevo a través de las guías de auto-aprendizaje. Segundo, fomenta la práctica del contenido en forma individual y colectiva. Por último, promueve la aplicación del contenido al contexto en que viven los alumnos (Mogollón y Solano, 2011). Por lo tanto son las guías las que crean las pautas para que el estudiante pueda trabajar independientemente. Como están organizadas por materias, también sirven para asegurar que todos los contenidos del currículo nacional colombiano se transmitan a través de esta pedagogía. Según los fundadores de Escuela Nueva, éstos fueron esenciales para la viabilidad técnica de la ampliación a escala. Cabe señalar que aun así es importante adaptar la implementación y el contenido al contexto local. Por ejemplo, el éxito de la Escuela Nueva Unitaria de Guatemala, que se basó en el modelo Escuela Nueva de Colombia, está atribuido en parte a que los implementadores respetaron los fundamentos principales de Escuela Nueva pero adaptaron el modelo a las regiones del proyecto, en particular, creando materiales bilingües para usarse en las áreas con grandes poblaciones indígenas (Kline, 2000). En síntesis, para ampliarse en escala mientras se mantiene la calidad, hay que encontrar el balance entre la sistematización y la flexibilidad, que también es central a la filosofía del ACE.



## Escuela Nueva en Colombia

**Gestión:** Escuela Nueva es un programa del Ministerio de Educación de Colombia. Comenzó como una innovación pedagógica en los años sesenta que luego fue adoptada por el Ministerio de Educación hasta alcanzar a todas las escuelas rurales. Adicionalmente, se ha transferido a otros 2 continentes y 16 países en alrededor del mundo.

**Descripción:** Algunos componentes y principios del modelo Escuela Nueva son:

- En vez de la instrucción docente desde el pizarrón, los niños se sientan en pequeños grupos o en pares para aprender.
- El aprendizaje puede ocurrir dentro o fuera del aula, en áreas comunes, en la comunidad, o en el hogar.
- La evaluación, en vez de ser ocasional, es periódica y formativa.
- Se fomenta la democracia y autonomía de los niños mediante la creación de consejos estudiantiles.
- Se fomentan los vínculos escuela-comunidad mediante actividades con padres de familia.
- Los niños utilizan guías didácticas para orientar su aprendizaje, guías que sirven para facilitar la implementación de este modelo, para incluir material del currículo nacional, y para introducir nuevas materias cuando sea necesario (entre los últimos están las guías sobre el proceso de paz de Colombia).

**Resultados y lecciones:**

- En general, existe evidencia que las Escuelas Nuevas tienen desempeños académicos más altos que sus pares, en matemáticas y lenguaje en tercer y quinto grado.
- También, desarrollan habilidades cívicas en sus estudiantes en mayor medida que sus pares. En el componente de implementación existe una inconsistencia tanto dentro como entre las escuelas, pues no todas las escuelas siguen todos los componentes de Escuela Nueva.
- En la implementación, se encontró que una de las formas de generar entusiasmo y aceptación por parte de los docentes fue a través de escuelas de demostración piloto donde se demostrara que con esta metodología se pueden generar resultados sorprendentes.
- En el componente de implementación existe una inconsistencia tanto dentro como entre las escuelas, pues no todas las escuelas siguen todos los componentes de Escuela Nueva. La mayor oportunidad de Escuela Nueva es en cuanto a la implementación total del modelo. Se encontró que uno de los factores que causó esta pérdida de control de calidad fue que la expansión del programa coincidió con un proceso de descentralización escolar en Colombia. Esto pone en evidencia la importancia de la cercana colaboración con las entidades locales.

**Fuente:** Colbert, V., y Arboleda, J. (2016). Bringing a student-centered participatory pedagogy to scale in Colombia. *Journal of Educational Change*, 17(4), 365-410.



## Estrategia 5

### Lectura en grados iniciales

**En breve:** Si los estudiantes no logran cierto nivel de fluidez y comprensión de lectura antes de finalizar los grados iniciales de la escuela primaria, quedan atrasados en relación a su edad, puesto que el éxito académico en los grados superiores depende cada vez más de las capacidades lectoras fundamentales. Los niños en situación de pobreza y vulnerabilidad corren alto riesgo de no aprender a leer, por tanto los programas de lectura en grados iniciales tratan de eliminar estas desigualdades por medio de varios tipos de intervenciones. Asegurar la adquisición de estas destrezas lectoras esenciales de manera oportuna requiere evaluaciones sistemáticas de las mismas y estándares explícitos para asegurar que los niños en situación de pobreza y vulnerabilidad estén bien preparados. Asimismo, los estudiantes necesitan dominar los componentes individuales de la lectura, mientras que los docentes y administradores requieren capacitación especial en las técnicas para la enseñanza de la lectura.

Las evaluaciones de aprendizaje, tanto a nivel internacional como a nivel nacional, demuestran que los estudiantes de la región no están aprendiendo a leer a niveles adecuados. Estos datos implican una situación crítica ya que la lectura es una parte esencial del aprendizaje y, más tarde, una capacidad necesaria para el ejercicio de la ciudadanía y el éxito en el mercado laboral (McIntosh y Vignoles, 2001). Las intervenciones y los programas de lectura en grados iniciales buscan mejorar el rendimiento lector de los niños mientras los niños todavía están en la etapa óptima de sus vidas para aprender a leer. Estos programas engloban una gama amplia de métodos posibles, incluyendo intervenciones a nivel individual o de escuela, capacitación docente, y aun campañas de concienciación sobre la importancia de la lectura en todos los aspectos de la vida. En la medida que los estudiantes completen los grados iniciales de primaria siendo capaces de leer con fluidez y comprender lo leído, estarán mejor preparados para seguir aprendiendo y enfrentar los retos del siglo XXI.

### ¿Qué es la lectura en grados iniciales?

En el sentido más amplio, la lectura en grados iniciales es simplemente el proceso por el cual los estudiantes aprenden a leer textos escritos durante sus años iniciales de la escuela primaria (normalmente definidos como primer a tercer grado) (USAID y LAC Reads Capacity Program, 2016). En la mayoría de los países desarrollados, este proceso empieza en la educación preescolar y continúa hasta el primer o segundo grado de la educación básica. Sin embargo, en las Américas, la mayoría de los estudiantes no pueden leer adecuadamente después de varios años estudiando en el sistema escolar formal. Por tanto, los programas de lectura inicial buscan abordar el problema por medio de varias intervenciones, entre ellas la evaluación de las capacidades lectoras de los estudiantes, la formación docente en la enseñanza explícita de la lectura, la provisión de textos adecuados para los estudiantes, el desarrollo de documentos de política sobre la lectura, y la promoción de la lectura dentro y fuera del aula.

A diferencia del lenguaje hablado, el proceso de aprender a leer y a escribir no es intuitivo para los seres humanos, por lo que se requiere instrucción directa en sus varios componentes (véase el Recuadro 2) para que los estudiantes desarrollen sus capacidades lectoras adecuadamente (Bulat et al., 2017; Vargas y Villamil, 2007; National Reading Panel, 2000). La lectura inicial se orienta a desarrollar estas destrezas en los estudiantes para asegurarles

una base fuerte para el resto de su trayectoria académica. Sin embargo, la enseñanza de la lectura no se trata solamente de la instrucción directa en las distintas habilidades de lectura (aunque esto forma una parte esencial), sino también de la integración de las partes componentes por medio de actividades constructivas como leer un texto con un propósito definido o aprender cosas nuevas.

## Recuadro 2: Los componentes de la lectura

- **Conciencia fonológica:** Es la capacidad de un estudiante de percibir y manipular los sonidos distintos del habla, incluyendo sílabas y fonemas. Los fonemas son las unidades de sonido más pequeñas de un idioma que pueden cambiar una palabra en otra (por ejemplo los sonidos “o” y “a” en español, que determinan la diferencia entre “pero” y “pera”). La conciencia fonológica se desarrolla escuchando y no leyendo, pero aun así es una base esencial para aprender a leer.
- **Decodificación:** Es la capacidad de asociar una letra escrita con su sonido respectivo y combinar los sonidos discretos para leer una palabra. Es esencial para que los lectores puedan pronunciar y leer las palabras que no conocen.
- **Vocabulario:** Es el conjunto de palabras que una persona sabe y entiende. Las capacidades de conciencia fonológica y de decodificación valen poco si el estudiante no entiende lo que lee debido a un vocabulario escaso. Para ampliar el vocabulario, los estudiantes no solo deben poder definir las palabras sino también emplearlas de manera natural y apropiada tanto en la escritura como el habla.
- **Fluidez verbal:** Se refiere a la capacidad del lector de leer un texto en voz alta sin cometer errores, de corrido y con una expresividad que aumenta la comprensión del texto. Los lectores que no pueden leer con fluidez enfrentan varios retos puesto que es sumamente difícil entender lo que lee si le cuesta mucho el solo pronunciar las palabras. Varios expertos sugieren un estándar mínimo de 30-60 palabras por minuto con pocos errores al final del primer grado.
- **Comprensión:** Es la capacidad de entender el contenido del texto y de emplear estrategias de verificación para confirmar la interpretación del mismo. La comprensión lectora requiere la utilización no solamente del significado literal de las palabras, sino también del conocimiento previo y el contexto. Más allá de esto, la comprensión es esencial cuando los estudiantes pasan a las etapas avanzadas de la lectura y utilizan la lectura como herramienta para aprender.

**Fuente:** National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Reading Panel. Recuperado de <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

La lectura se desarrolla en seis etapas distintas a lo largo de la carrera educativa (véase el Recuadro 3, abajo), entre las cuales la lectura en grados iniciales coincide principalmente con las etapas 1 y 2. No obstante, muchos de los niños de la región llegan a la primaria sin haber completado la etapa 0 de lectura emergente, debido a una falta de recursos, de estimulación, o de acceso a educación preescolar de calidad. Por lo tanto, las intervenciones de lectura temprana deben enfocarse en fortalecer las capacidades básicas de la lectura que los niños no desarrollaron a tiempo a la vez que promocionan la adquisición rápida de destrezas más complejas. Las intervenciones y los programas de lectura en grados iniciales pueden enfocarse en solamente un aspecto de la lectura (por ejemplo, la fluidez), o varios. Además, pueden estar dirigidos a varios niveles del sistema educativo, desde el salón de clase a la planificación de currículo y todo lo demás. Aunque cada intervención o programa de lectura inicial puede tener





sus objetivos distintos, la meta final de cualquier programa debe ser que todos los estudiantes puedan leer independientemente, al nivel y con la rapidez apropiada, y comprender lo que leen (Bulat et al., 2017).

### Recuadro 3: Etapas del desarrollo de la lectura

Etapa	Nombre	El lector...
<b>Etapa 0</b> Nacimiento a 1er grado	Lectura emergente	Gana control del habla; depende mucho de dibujos para "leer"; pretende leer; reconoce la rima
<b>Etapa 1</b> Comienzo del 1er grado	Decodificación	Desarrolla la conciencia de la relación sonido-grafía; se enfoca en los símbolos impresos; trata de "romper el código" del texto; emplea la decodificación para adivinar las palabras
<b>Etapa 2</b> Final del 1er grado a final de 3er grado	Confirmación y fluidez	Desarrolla fluidez en la lectura; reconoce patrones dentro de las palabras; verifica el significado y sentido de lo leído; sabe un conjunto de palabras a simple vista
<b>Etapa 3</b> 4to a 8vo grado	Aprendiendo lo nuevo (Único punto de vista)	Usa la lectura como una herramienta para aprender; aplica estrategias lectoras; expande el vocabulario; comprende de un punto de vista simple
<b>Etapa 4</b> Educación secundaria a comienzo de la universidad	Múltiples puntos de vista	Analiza lo leído; considera los textos de forma crítica; entiende varios niveles de hechos y conceptos; comprende de múltiples puntos de vista
<b>Etapa 5</b> Final de la universidad a estudios de graduado	Cosmovisión	Desarrolla un punto de vista comprensivo e integral del mundo por medio de la lectura

**Fuente:** Bulat, J., Dubeck, M., Green, P., Harden, K., Henny, C., Mattos, M., ... Sitabkhan, Y. (2017). *What we have learned in the past decade: RTI's approach to early grade literacy instruction* (RTI Press Research Report OP-0039-1702). Research Triangle Park, NC: RTI Press.

## ¿Qué resultados ha tenido?

Las intervenciones de lectura en los grados iniciales demuestran que, en poco tiempo, pero con dedicación e instrucción dirigida, los estudiantes pueden alcanzar logros positivos y significativos en la lectura. En un estudio en Costa Rica, después de solamente 21 sesiones de tutoría de 45 minutos, los estudiantes lograron avances significativos en la identificación de letras y conocimiento de textos impresos (por ejemplo, pudieron identificar el título de un libro) (Rolla San Francisco, Arias, Villers y Snow, 2006). En las Islas Filipinas, estudiantes de segundo grado que se beneficiaron de un programa que incorporaba la lectura en todas las materias mejoraron su comprensión lectora en 316% comparado con los que no participaron y 106% en su fluidez verbal, luego de tan solo seis meses en el programa (USAID, s.f.). Otra intervención exitosa fue un programa intensivo con estudiantes en Texas que estaban aprendiendo a leer en español y empleando la técnica de Read Naturally (RN), en la cual el docente modela la

forma correcta de leer, los alumnos leen el texto repetidamente, y el docente monitorea el progreso de los alumnos. Una evaluación encontró resultados positivos tanto en la fluidez verbal de los estudiantes como su comprensión después de solamente 12 semanas (De la Colina, Parker, Hasbrouck y Lara-Alecio, 2001).

Varias intervenciones también han demostrado que los docentes cumplen un papel crucial en la enseñanza de la lectura y que la capacitación de ellos es de primera importancia para mejorar las destrezas lectoras de sus estudiantes. Un meta-análisis de programas de lectura en los grados iniciales encontró que programas diseñados para capacitar a los docentes en el proceso instruccional de lectura resultaron más eficaces que los programas dedicados a mejorar los niveles de lectura por medio de la tecnología o de adaptaciones al currículo (Slavin, Lake, Chambers, Cheung y Davis, 2009). La Agencia de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID), por ejemplo, ha promovido el desarrollo profesional de los docentes como parte central de los programas de lectura inicial. Estos proyectos, implementados en Egipto, Jordania, Kenia, Liberia, Malawi, y Ruanda, entre otros países, han capacitado a profesores en estrategias específicas para la enseñanza de la lectura y sus componentes, con resultados muy positivos (Kelly y Graham, 2017). En Chile, un programa implementado por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile en colaboración con la Fundación Comprehensive Early Literacy Learning (CELL) y que ofreció desarrollo profesional a maestros de estudiantes de cinco a seis años registró avances muy positivos en cuanto al conocimiento del alfabeto, la escritura emergente, y la identificación de palabras de los estudiantes (Villalón et al., 2011). Finalmente, en Mozambique, el programa de lectura *Aprender a leer* (ApaL) registró avances significativos después de solamente seis meses de la intervención, y estos efectos continuaron creciendo después de un año. ApaL incluye capacitaciones para los docentes junto con actividades de vocabulario, decodificación, fluidez y comprensión lectora, libros a nivel apropiado para los estudiantes y desarrollo profesional para administradores (USAID Mozambique, 2015).

Otras intervenciones han producido resultados promisorios al brindar a los estudiantes más tiempo para leer, sea fuera o dentro de la escuela. En Brasil, una evaluación de la técnica de "lectura en pareja" con niños de primer grado y sus padres encontró efectos muy positivos en la comprensión y fluidez verbal de los estudiantes, a pesar de que los padres no habían recibido ninguna formación en cómo emplear la técnica evaluada (Murad y Topping, 2000). Vale notar que la lengua en que se enseña es muy importante al considerar cualquier intervención o programa de lectura en los grados iniciales, ya que puede afectar los resultados críticamente (Roskos, Strickland, Haase y Malik, 2009). Este tema se aborda en la sección sobre Educación Intercultural Bilingüe. Lo bueno es que no hay sólo una manera de mejorar la lectura inicial para los niños con bajo rendimiento. Además, si los estudiantes llegan a cierto nivel de fluidez en lectura, es decir, cuando logran leer de forma automática, ya no corren riesgo de olvidar cómo leer. Es por eso que los programas de lectura de grados iniciales, si se implementan bien, pueden considerarse un "remedio" contra el analfabetismo (Abadzi, 2008).



## ¿Qué lecciones hemos aprendido?

- **Si los estudiantes no han alcanzado cierto nivel de lectura antes del final de primer grado, ya están atrasados en relación a sus compañeros y la brecha sólo crecerá.** Varios estudios han demostrado que el fin del primer grado sirve como punto de referencia para poder pronosticar, con cierta certidumbre, el futuro rendimiento académico del estudiante (ACDP Indonesia, 2014). Esto es porque los estudiantes que tienen bajo rendimiento en lectura al finalizar primer grado normalmente siguen leyendo a un nivel mínimo aun años después (Gómez, 2008). Además, estos estudiantes corren mayor riesgo de reprobado clases, repetir grados, y, potencialmente, abandonar la escuela antes de graduarse (RTI International, s.f.). En los grados posteriores, la lectura sirve como herramienta para aprender, puesto que los educadores enseñan bajo el supuesto de que todos los niños ya leen con facilidad y comprensión, pero las evaluaciones internacionales han evidenciado que este no es el caso. De hecho, las evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, demuestran grandes brechas de rendimiento lector entre los estudiantes, según su nivel socioeconómico. Por ejemplo, en el examen de lectura del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de UNESCO, el índice socioeconómico de la escuela fue el factor que mejor predijo el rendimiento académico de los estudiantes (OREALC/UNESCO Santiago, 2015). Los resultados de la Evaluación de Nivel de Lectura Temprana (EGRA por sus siglas en inglés) en varios países latinoamericanos, incluyendo Honduras y Nicaragua, también han evidenciado una brecha lectora entre estudiantes de nivel socioeconómico alto y bajo. Por tanto, es esencial que los estudiantes—en particular los niños en situación de pobreza y vulnerabilidad—aprendan a leer y sean capaces de “leer para aprender” antes del final del tercer grado. Si no lo logran, es poco probable que alcancen los mismos niveles académicos que sus compañeros de altas o mejores habilidades lectoras (Abadzi, Crouch, Echeagaray, Pasco y Sampe, 2005). Los estudiantes requieren intervenciones adecuadas desde una edad temprana para asegurar que no se queden atrás.
- **Se requiere de evaluaciones rutinarias y consistentes de las capacidades de lectura.** Las evaluaciones de lectura en grados iniciales toman dos formas y pueden servir dos objetivos. El primer tipo de evaluación se administra a nivel internacional o regional, y sirve para determinar la gravedad de la situación y llamar la atención del público y los decisores de políticas. Por ejemplo, en Perú, una evaluación de lectura en niños de bajo nivel socioeconómico en los grados iniciales apoyada por el Banco Mundial encontró que solamente 25% de los estudiantes de primer grado y 41% de segundo grado lograron leer una palabra o más de texto. 75% de los estudiantes de primer grado no pudieron leer ni una sola palabra al finalizar el año (Abadzi et al., 2005). Sin disponer de evaluaciones como esta, es probable que muchos profesores de segundo y tercer grado supongan que sus estudiantes comienzan el año siendo capaces de leer por lo menos palabras y oraciones simples, cuando en efecto no lo hacen (Abadzi et al., 2005; Gómez, 2008). Tal vez la evaluación de este tipo más conocida es la Evaluación de Nivel de Lectura Temprana (EGRA), la cual ha sido empleada en varios proyectos y programas de lectura en grados iniciales alrededor del mundo. A través de una evaluación de solamente quince minutos por estudiante, la EGRA produce información sobre las destrezas lectoras de los niños y presenta cuáles de los componentes de lectura han aprendido o no. Puede servir como un diagnóstico de la situación actual (en los casos de Guyana, Haití, Nicaragua y Perú), un instrumento para una evaluación del impacto de una intervención (en Guatemala y Honduras), un método para estudiar la gestión y la eficacia escolar (Guatemala, Honduras, Perú y Jamaica) o como herramienta para la evaluación en el aula (Argentina y Brasil) (USAID y EdData II, s.f.). El segundo tipo de evaluación ocurre dentro del salón de clase y es administrada por el docente para determinar, con precisión, el nivel de lectura de un estudiante individual, así como sus debilidades y destrezas específicas. Estas evaluaciones ayudan a los docentes en la planificación de sus clases y sirven para medir el crecimiento de capacidades de los estudiantes a lo largo del año escolar (Gómez, 2008). Ejemplos de este tipo

de evaluación empleados en las Américas incluyen IDEL (Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura, DIBELS por sus siglas en inglés) y Reading A-Z. Los IDEL son cinco pruebas de tiempo que sirven para indicar de una manera económica, efectiva y eficiente si un niño tiene problemas de aprendizaje en las destrezas básicas de la lectura. Se puede usar para medir la fluidez del niño en (1) nombrar letras; (2) la segmentación de las palabras; (3) leer las palabras sin sentido; (4) la lectura oral; (5) el relato oral; y (6) el uso de las palabras (Good y Kaminski, 2007). Reading A-Z es un sistema de evaluaciones y textos nivelados con actividades para apoyar la fluidez y comprensión de los niños a leer (Reading A-Z, s.f.).

- ⦿ **El desarrollo de indicadores específicos permite asegurar que los niños alcancen un nivel adecuado de lectura en los años iniciales de la escuela.** No basta con solamente evaluar el desempeño lector de los estudiantes. Si ellos no alcanzan cierto nivel de fluidez verbal y comprensión de lectura durante los grados iniciales de la primaria, resulta muy difícil para ellos mejorar su rendimiento académico más adelante. Asimismo, ya existen varios indicadores para medir la capacidad lectora de los estudiantes. Uno de estos indicadores es la fluidez lectora oral, calculada por el número de palabras leídas correctamente por minuto. Un estudio realizado por el Banco Mundial con la colaboración del Ministerio de Educación de Perú encontró que un estándar mínimo de 45 palabras por minuto corresponde a una designación de “alfabetización funcional” para los lectores y por tanto sirve como un buen indicador de la lectura inicial (Kudo y Bazan, 2009). Aún no existe una determinación conclusiva sobre exactamente cuántas palabras por minuto un estudiante debe poder leer al finalizar el primer, el segundo y el tercer grado, pero hay consenso que la fluidez y la comprensión deben seguir creciendo cada año (Kudo y Bazan, 2009). Además, el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos cae muy por debajo de estos estándares. Por ejemplo, en Honduras, usando la evaluación EGRA se encontró que al final del segundo grado los estudiantes solamente podían leer un promedio de 36 palabras por minuto al final de segundo grado, lo que implica que la mayoría de los estudiantes aún no pueden leer y comprender una oración simple (Abadzi, 2011). Para los estudiantes de bajos recursos económicos, los resultados son aún más alarmantes. En Perú, una evaluación de estudiantes desaventajados encontró que al final del primer grado los estudiantes leyeron solamente nueve palabras por minuto, y 29 al final de segundo grado.
- ⦿ **Para ser efectivos, los docentes necesitan capacitación sobre técnicas específicas de lectura.** Debido al hecho de que la lectura no es una capacidad que las personas desarrollan de forma intuitiva y también es un proceso de bastante complejidad, los docentes requieren formación explícita en la enseñanza de las destrezas lectoras. Muchos docentes actualmente carecen de esta formación tan esencial. Un informe del estado de la lectura en Honduras determinó que a los maestros les faltaban “las habilidades y los conocimientos específicos para enseñar a los niños a leer correctamente,” y en una encuesta en Guadalajara, México, 100% de los profesores encuestados afirmaron no haber recibido capacitación formal sobre técnicas para enseñar a leer (RTI International, 2015; Gómez, 2008). Una evaluación en Costa Rica encontró que solamente ofrecer recursos de lectura a los docentes sin capacitarles en su uso no estimula el desarrollo lector de los niños (Rolla San Francisco et al., 2006). Sin embargo, hay evidencia significativa que el desarrollo profesional de los docentes sí puede tener efectos muy positivos para el desempeño lector de los estudiantes. Específicamente, la orientación continua dentro del aula produce mayores efectos que simplemente asistir a capacitaciones profesionales (Comings, 2015; Garet et al., 2008). En Chile, una evaluación del programa Aprendizaje Inicial de Lectura, Escritura y Matemática (AILEM), en la que los educadores en escuelas de escasos recursos recibieron capacitación inicial y orientación dentro del aula a lo largo del año escolar, registró resultados positivos en el conocimiento de los estudiantes del abecedario, la escritura emergente y el reconocimiento visual de las palabras. Solamente los estudiantes del primer grado lograron resultados muy positivos y no los de cuarto grado, quienes también recibieron la intervención. Nuevamente, esto implica la importancia de intervenir tempranamente para producir los mejores resultados.



- **Los estudiantes se benefician del tiempo dedicado a leer cada día dentro y fuera del aula.** Además de la enseñanza de lectura de calidad, los niños necesitan tiempo para leer para que se conviertan en buenos lectores (Comings, 2015). En los resultados del examen TERCE, los estudiantes que reportaron ciertos hábitos de lectura como el leer para entretenerse, para aprender cosas nuevas y estar informados, o para realizar tareas, obtuvieron un mejor rendimiento no solamente en el examen de lectura sino también en los de matemáticas y de ciencias. Además, para la mayoría de los países, estos efectos positivos fueron aún más grandes para los niños de menor nivel socioeconómico, enfatizando el potencial de la lectura en compensar por desigualdades socioeconómicas entre estudiantes (OREALC/UNESCO Santiago, 2015). La práctica continua de la lectura es esencial para automatizar el proceso de lectura en los niños, un paso importante para desarrollar la fluidez y mejorar la decodificación (Abadzi, 2008). Esto debe tomar lugar tanto dentro del salón de clase como fuera, y puede tomar varias formas. Por ejemplo, en Liberia, la evaluación de impacto de un programa de lectura en grados iniciales encontró una relación positiva entre el acceso a libros para llevar a casa y la fluidez lectora de los estudiantes (King, Korda, Nordstrum y Edwards, 2015). En las Islas Filipinas, un “lecturación” promocionado como parte del programa “Sa Aklat Sisikat,” para motivar a los estudiantes a leer tantos libros como fuera posible en 31 días, produjo resultados positivos en las destrezas lectoras de los estudiantes y su motivación de leer fuera del aula también. Sin embargo, las ganancias disminuyeron después de algunos meses, enfatizando la importancia de continuar reforzando la lectura a lo largo del trayecto educativo (Abeberese, Kumler y Linden, 2014). Asimismo, un estudio sobre los efectos de un programa de mejoramiento escolar en Jamaica encontró que entre los insumos con mayor efecto fue la entrega de materiales adicionales de lectura (Lockheed, Harris y Jayasundera, 2010). En muchos casos, el acceso a libros y el nivel de lectura del estudiante están interrelacionados y forman un círculo virtuoso—los estudiantes que tienen más acceso a libros pasan más tiempo leyendo, y por tanto, desarrollan más sus capacidades lectoras, que los hace buscar más libros para leer y desarrolla aún más su nivel de lectura (Stanovich, 1986).
- **Nunca es demasiado temprano para empezar.** Para muchos estudiantes, su primera experiencia con la educación formal empieza en los primeros grados de la primaria puesto que la cobertura de la educación pre-primaria, aunque creciente, no es universal. Sin embargo, todos los niños llegan ya habiendo desarrollado (o no) varias capacidades lectoras, por ejemplo, la expresión oral y la conciencia alfabética, las cuales predicen con bastante certeza el nivel de desempeño académico que los estudiantes alcanzarán. En otras palabras, aquellos estudiantes que ingresan al primer grado con una capacidad alta de habilidades lectoras son los mismos que alcanzan un rendimiento académico alto al final del año (Guevara Benítez, Rugerio Tapia, Delgado Sánchez y Hermosillo García, 2010; Guevara Benítez, López, García, Delgado Sánchez, Hermosillo García y Rugerio, 2008). La mejor manera de nivelar estas brechas es por medio de intervenciones tempranas—antes de que los niños matriculen en la escuela primaria. Asimismo, una evaluación en Brasil determinó que a pesar de los resultados positivos de una intervención de lectura en los primeros grados, ésta no fue tan efectiva como la participación en la educación inicial (Costa y Carnoy, 2015). Los programas de lectura en grados iniciales pueden producir resultados muy alentadores para mermar las desigualdades educativas, pero deben estar implementados en conjunto con otros programas eficaces. El capítulo anterior ya ha resumido los beneficios múltiples y profundos de la participación en la educación pre-primaria, ya que las destrezas lectoras se van desarrollando desde una edad muy temprana. Por eso, mientras es importante que se incorpore la lectura temprana en los primeros años de primaria, también es recomendable que los programas de lectura inicial consideren la pre-primaria como punto de partida.

## **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC) del Estado de Ceará en Brasil**

**Gestión:** El Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC) de Brasil opera bajo un esquema de cooperación de la Secretaría de Educación Estadual (SEC) de Ceará y los gobiernos municipales.

### **Descripción:**

- Inició en 2007 con el objetivo de mejorar las capacidades lectoras de los estudiantes de seis a ocho años de edad matriculados en escuelas públicas en el estado de Ceará.
- Tiene cinco ejes estratégicos interrelacionados:
  1. Promover la lectura
  2. Apoyar las estrategia municipales de lectura
  3. Reforzar la gestión municipal
  4. Apoyar la educación inicial
  5. Proveer una evaluación externa de aprendizaje
- La implementación del programa se desarrolla por tres actividades principales:
  1. Capacitación de docentes y administradores
  2. Movilización de redes municipales de escuelas para compartir mejores prácticas para la enseñanza de la lectura
  3. Provisión de libros a estudiantes

### **Resultados y lecciones:**

- Ha tenido resultados positivos para los estudiantes participantes, especialmente en las áreas de portugués y matemáticas (aunque este último no fue un enfoque específico de la intervención) medido por la evaluación nacional *Prova Brasil*.
- Los efectos fueron más robustos que los de intervenciones que se enfocan exclusivamente en capacitar a los educadores.
- No logró cerrar las brechas entre los estudiantes que habían asistido a la escuela pre-primaria y los que comenzaron su educación formal en el primer grado.
- El rendimiento alto en matemáticas sugiere que tal vez los refuerzos de gestión y promoción de la excelencia en la enseñanza en general a nivel escolar fueron más eficaces que la intervención directa para la lectura temprana.
- Después de ver los resultados en Ceará, el Ministerio de Educación (MEC) de Brasil decidió expandir el programa, creando el *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC).

**Fuente:** Costa, L. O. y Carnoy, M. (2015). *The Effectiveness of an Early-Grade Literacy Intervention on the Cognitive Achievement of Brazilian Students*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 567-590.



## Estrategia 6

### Educación Inclusiva

Los niños con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo son una población particularmente excluida y marginalizada dentro del sistema educativo. Mientras se ha venido avanzando en incluir a estos niños al sistema educativo general, todavía son muy pocos los niños de esta población que asisten a la escuela, y cuando lo hacen, asisten a escuelas que no siempre tienen la capacidad o voluntad de adecuar sus estructuras, procesos y métodos de enseñanza a sus necesidades o situaciones particulares. Por lo tanto, los sistemas escolares deben incentivar la aceptación e inclusión de todos los niños al sistema educativo general, y habilitar y preparar a las escuelas a responder a las necesidades particulares de todos sus alumnos, para así garantizar el derecho universal de todos los niños a una educación de calidad.

Una de las poblaciones que históricamente ha quedado excluida de las oportunidades educativas convencionales son los niños con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo. Según datos recientes de UNICEF, la brecha de asistencia en primaria y secundaria entre niños con y sin discapacidad es de 30 puntos porcentuales en quince países en vías de desarrollo, y peor aún, más del 85% de los niños con discapacidad en edad escolar primaria que no asisten a la escuela nunca han ingresado al sistema escolar (Mizunoya, Mitra y Yamasaki, 2016). En América Latina, los resultados de encuestas nacionales recientes encuentran que hay brechas significativas entre la asistencia de los niños con y sin discapacidad, especialmente en áreas rurales. Estas brechas se deben a un sinnúmero de barreras que impiden la educación de los niños con discapacidad en condiciones de calidad. Entre ellas se encuentran la falta de legislación, políticas y planes para incluir a los niños con discapacidad y para transformar las estructuras escolares exclusivas o la falta de mecanismos para asegurar su aplicación, y la insuficiencia de recursos económicos de los sistemas educativos y escuelas para satisfacer las necesidades de todos los niños. A nivel de las escuelas, otras barreras son los planes de estudios, pedagogías y sistemas de evaluación rígidos, la poca preparación de los docentes para atender a las necesidades de los niños con discapacidad, la falta de recursos pedagógicos accesibles e infraestructuras escolares inadecuadas para los niños con discapacidad, sin mencionar las actitudes negativas y la falta de expectativa de los maestros y otros alumnos. A nivel del hogar, la desconfianza de los padres de enviar a sus hijos con discapacidad a la escuela es una barrera adicional que incide en la inasistencia.

A nivel mundial, los primeros esfuerzos por brindar educación a los niños con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo, se emprendieron, por lo general, a través de escuelas especiales separadas, que habitualmente estaban destinadas para personas con deficiencias específicas, como las escuelas para personas ciegas. Estas instituciones prestaban asistencia a una pequeña proporción de aquellos que necesitaban ayuda y no eran eficaces en función de los costos: estaban ubicadas generalmente en las zonas urbanas y solían aislar a las personas de sus familias y comunidades (Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, 2011). La situación recién empezó a cambiar cuando se comenzó a exigir por ley la inclusión de los niños con discapacidad en los sistemas educativos generales. Por ejemplo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU reconoce el derecho de todos los niños con discapacidad a ser incluidos en los sistemas educativos generales y a recibir apoyo individual cuando lo necesiten, mientras que la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales de Salamanca en 1994 instó a los gobiernos a responder a las necesidades educativas de tal modo que los alumnos tengan acceso a escuelas comunes (Naciones Unidas, s.f.; UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994). En el ámbito de la OEA, la Convención Interamericana para la Eliminación

de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad que entró en vigor en el 2001, promueve la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad comprometiéndolos a los Estados parte a adoptar medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral, o de cualquier otra índole para cumplir con este compromiso. Además, los Estados Parte de la Convención se han comprometido a adoptar medidas para eliminar progresivamente la discriminación y promover la integración por parte de las autoridades gubernamentales y/o entidades privadas en la prestación o suministro de bienes, servicios, instalaciones, programas y actividades, tales como la educación entre otros. En 2013, líderes de la Comunidad del Caribe CARICOM sostuvieron una Reunión de Alto Nivel sobre los Derechos de Personas con discapacidad. Ésta resultó en la Declaración de Pétion Ville, Haití, donde se reiteró el compromiso de los 15 países miembros de promover la inclusión social y educativa de los niños con discapacidad y adherirse a los distintos instrumentos internacionales en pro de la protección de los niños con discapacidad (Association of Caribbean States, 2013). En síntesis, hoy en día existe consenso en torno a que los niños con discapacidad tienen derecho a una educación de calidad dentro de un entorno inclusivo.

Sin embargo, en las Américas prevalece la tendencia de mandar a los niños y niñas con discapacidad a escuelas especiales en vez de escuelas ordinarias inclusivas. En Argentina, por ejemplo, el 56% de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo asiste a una escuela especial (Pallardo, 2017). Esto puede variar según la discapacidad que tenga el niño. En Uruguay, por ejemplo, entre aquellos con “una dificultad permanente para ver,” el 35% asiste a una escuela común, el 33% asiste a una escuela especial, y el 29% no asiste a la escuela (Meresman, 2013). Entre los niños con “dificultad permanente para entender y/o aprender,” el 51% asiste a una escuela especial, el 30% no asiste a la escuela, y el 18% asiste a una escuela común. Finalmente, los niños con discapacidad motora (“dificultad permanente para caminar”) parecen estar en la peor situación. El 38% no asiste a la escuela, el 36% asiste a una escuela especial, y el 23% asiste a una escuela común (Meresman, 2013).

En general, muchos niños con discapacidad (especialmente aquellos con situaciones discapacitantes más severas) no están en el sistema, y cuando lo están, muchas veces no se encuentran en un contexto inclusivo.

## ¿Qué son las escuelas inclusivas?

Las escuelas inclusivas son escuelas regulares que han sido transformadas para habilitarse a responder a la diversidad de necesidades de estudiantes con diferentes habilidades, ritmos de aprendizaje, universos cognitivos y procesos de aprendizaje. Por lo tanto, estas escuelas incorporan alumnos con y sin discapacidad, realizan adaptaciones curriculares y de metodologías de evaluación donde son necesarias, y proveen la infraestructura y recursos pedagógicos accesibles y adecuados (rampas, pasamanos, baños, textos en braille, audio textos, láminas en lenguaje iconográfico y simple, tecnologías de información y de comunicación, equipos, intérpretes de lengua de señas e instructores y profesores usuarios de la lengua de señas, entre otras) para que todos los niños puedan acceder a clases. La educación inclusiva debe contar con recursos y programas de apoyo que se apliquen en la misma aula, así como también con procesos de toma de decisiones de políticas educativas que sean participativos, y que integren también a las familias y a los propios estudiantes, a fin de efectivizar los procesos de inclusión de los estudiantes a las escuelas. Los programas varían de país en país, pero en general tienen la meta de brindar apoyo individual e institucional desde un enfoque colaborativo con participación de toda la comunidad educativa para que todos los estudiantes tengan el apoyo necesario en las escuelas.





## ¿Qué resultados han tenido?

El impacto de la inclusión educativa se ha venido estudiando desde mediados de la década pasada. Mientras una buena parte de las primeras investigaciones dieron resultados inconclusos sobre el relativo impacto de la educación inclusiva, la mayoría de las investigaciones más recientes apuntan a que los niños con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo que asisten a escuelas inclusivas obtienen mejores resultados cognitivos y socioemocionales que aquellos que asisten a escuelas especiales o segregadas. Por ejemplo, un estudio en Inglaterra encontró que los niños con síndrome de Down que asistían a escuelas regulares mostraban resultados significativamente más altos de vocabulario, comprensión gramática, y memoria numérica que aquellos en escuelas especiales, mientras que otro encontró que uno de los predictores de buen desempeño académico entre niños con esta condición es el haber asistido a escuelas regulares (Laws, Byrne y Buckley, 2000). Estudios de niños con distintas discapacidades han demostrado lo mismo. Dos estudios encuentran que alumnos con discapacidad intelectual que asistían a escuelas regulares tenían mejor desempeño académico y habilidades alfabéticas, respectivamente, que sus pares en escuelas especiales, mientras que otro estudio reporta resultados similares entre niños con trastorno del espectro autista que asistieron a escuelas inclusivas (Peetsma, Vergeer, Roeleveld y Karsten, 2001).

Los beneficios que pueda tener una escuela inclusiva por sobre una escuela especial o segregada dependen de cuán “inclusiva” sea esa escuela y del apoyo adicional especializado que se le brinde a ese alumno dentro del aula regular. Esto puede explicar por qué, en otros casos, se han encontrado resultados educativos relativamente similares en ambos tipos de escuelas. Por ejemplo, un estudio de Inglaterra encuentra que los niños con trastorno del espectro autista (TEA) se desempeñan casi igual en escuelas inclusivas que en escuelas especiales, pero que un factor particular—el acceso a terapia del lenguaje—mejoró sus resultados educativos en escuelas regulares (Waddington y Reed, 2016). En muchos países de las Américas, donde la inclusión educativa en las escuelas generales es todavía incipiente, es particularmente importante prestar atención a los apoyos inclusivos para poder valorar su un impacto.

Es importante señalar que, contrario al concepto de muchas personas, la educación inclusiva no tiene efectos adversos en el desempeño de los compañeros de clase. Un meta-análisis de 26 estudios internacionales encontró que en 81% de los casos se reportaron efectos neutros (58%) o positivos (23%) sobre los compañeros de los niños en situaciones particulares de apoyo educativo o con discapacidad en aulas mixtas (Kalambouka, Farrell, Dyson y Kaplan, 2007). Por ejemplo, en Canadá se encontró que el número de niños con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo en aulas de tercer grado no impactaron los resultados de los otros niños en matemática, escritura o lectura, sin importar el tipo de discapacidad o característica diversa que tuvieran los niños (Demeris, Childs y Jordan, 2007). Y aquellos estudios que han encontrado efectos positivos han reportado mejores resultados socioemocionales como la cooperación y aceptación a la diversidad (Kalambouka et al., 2007). En conjunto, la investigación nos dice que la inclusión educativa es un proceso que beneficia a todos los niños.

## ¿Qué lecciones hemos aprendido?

- ⦿ **Los programas de inclusión educativa deben empezar con un cambio de actitud.** La UNICEF considera que el “precursor” a la implementación de programas y políticas de inclusión es la sensibilización de su importancia (Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, 2011). Hoy en día, las actitudes negativas plantean grandes obstáculos a la educación de niños con discapacidad en todos los niveles del sistema. Al nivel de la escuela, algunos docentes y administradores consideran que no están obligados a enseñar a niños con discapacidad, o tienen expectativas bajas en torno a las capacidades de aprendizaje y el logro académico que pueden tener estos niños, lo cual afecta su desempeño. Como ejemplo, encuestas docentes en Trinidad y Tobago y Barbados encontraron que las actitudes de docentes “se pueden describir como ambivalentes, lo que sugiere que mientras no están necesariamente opuestos a la idea de la integración, tienen dudas sobre si es adecuada la educación general para niños con discapacidad” (Blackman, Conrad y Brown, 2012). Al nivel comunitario, el estigma relacionado a la discapacidad es un factor que inhibe que los padres manden a sus hijos con discapacidad a la escuela.
- ⦿ **Los programas de inclusión que han buscado cambiar las actitudes hacia la educación inclusiva han tenido éxito en incorporar a más niños con discapacidad al sistema educativo.** Por ejemplo, un proyecto de la ONG Catholic Relief Services y el Centro de Educación Especial de Vietnam buscó mejorar la aceptación a la inclusión mediante entrenamientos docentes, materiales educativos para docentes y miembros de la comunidad, mensajes en los medios de comunicación, y grupos de liderazgo comunitarios. Como resultado, encuestas posteriores encontraron niveles mucho más altos de apoyo popular hacia la integración de todos los niños al sistema educativo, y se logró aumentar la tasa de participación de los niños con discapacidad en escuelas corrientes de 30% a 86%. En las Américas, esfuerzos similares han buscado aumentar la valoración de la diversidad. A nivel comunitario, ha crecido la aceptación por la inclusión gracias a que en varios países los ministerios de educación han colaborado con ONGs y la sociedad civil en la planificación de campañas de sensibilización orientadas a promover la aceptación a la inclusión y la asistencia de niños con discapacidad. A nivel escolar, se ha sensibilizado a docentes sobre la importancia de la inclusión en el aula. Por ejemplo, una iniciativa que busca incentivar la inclusión es la competencia “Escuelas Valora” del Ministerio de Educación de Perú que reconoce y premia a colegios públicos que muestran tener las mejores prácticas inclusivas (Ministerio de Educación del Perú, 2017). Iniciativas como ésta no solamente promueven la inclusión dentro de las escuelas, sino que también visibilizan su importancia a nivel popular.
- ⦿ **Se requieren sistemas de evaluación inicial y continua, apoyados por sistemas de información.** Las políticas y programas de inclusión educativa requieren que primero se detecten y evalúen a aquellos niños que presentan dificultades mayores, mediante sistemas de evaluaciones diagnósticas integrales, interdisciplinarias y periódicas. En Chile, para que las escuelas públicas se inscriban en un Programa de Integración Educativa (PIE)—que les permite recibir apoyo técnico y financiero del Estado—deben realizarles una prueba diagnóstica a aquellos niños que presentan dificultades de aprendizaje fuera de lo común con el objetivo de no solo diagnosticar su necesidad sino también identificar las adaptaciones necesarias para el alumno. Las pruebas deben ser realizadas por un equipo de profesionales autorizados tanto del área educativa como del área social y de salud, y los resultados se ingresan a un Formulario Único de registro del Ministerio de Educación (MINEDUC) que se encuentra en línea. Se plantea además la instalación de procesos de diagnósticos continuos, para ir evaluando los avances de niños integrados y además se hacen re-evaluaciones para ver la continuidad o posible egreso de niños en el PIE cada dos años (Ministerio de Educación de Chile, 2013; Fundación Chile, 2013). Similarmente, en Estados Unidos se exige por ley que las escuelas públicas desarrollen un documento llamado



Programa Individualizado de Educación (IEP), para cada niño diagnosticado con una discapacidad, para evaluar su desempeño actual, fijar metas de aprendizaje y medir su cumplimiento, e identificar las adecuaciones, modificaciones y los servicios especializados que necesita el niño y que debe proveer la escuela. Los IEP, que han tenido buena recepción entre padres y maestros, se producen con un equipo que debe incluir a los padres, un docente general, un docente de educación especial, un psicólogo o especialista, y un representante del distrito escolar. El control estatal del uso de dichos planes en los países es necesario. Por ejemplo, un estudio de UNICEF encontró que en Barbados, a pesar que el Ministerio de Educación promueve el uso de Programas Individualizados de Educación, éstos sólo se aplicaban en 1 de las 4 escuelas especiales que se incluyeron en el estudio; a su vez los docentes han adoptado métodos de diagnóstico no estandarizados y con poca participación de padres o especialistas, por lo que el reporte recomienda que haya una estructura de apoyo a los equipos IEP (UNICEF, 2014). En resumen, es imprescindible que los Estados promuevan y monitoreen el uso de registros detallados y actualizados del progreso de los niños con necesidades específicas de apoyo educativo o con discapacidad en las escuelas generales, y que se incluyan en el proceso a todos los adultos en la educación del niño, incluyendo los padres y a los mismos estudiantes.

- **La educación inclusiva requiere de flexibilidad en el currículo y en los mecanismos de enseñanza.** Es la escuela la que debe adaptarse a la diversidad humana y no al revés. La adaptación de la enseñanza a las necesidades particulares de todos los niños es un elemento esencial de la educación inclusiva, ya que se ha encontrado que las adaptaciones están asociadas a una serie de resultados positivos como mayor motivación estudiantil, productividad, y atención en clase (Kurth y Keegan, 2014). Las adaptaciones pueden ser de currículo (i.e., adaptan el contenido de lo que se enseña, al suplementarlo, simplificarlo o adecuarlo, o enseñando un tema completamente distinto), o de instrucción (i.e., adaptan la forma en que se enseña y aprende, como su formato, modalidad, y materiales de aprendizaje) (Janney y Snell, 2006). Algunos países han hecho grandes avances en la promoción de la adaptación curricular para la inclusión educativa. La legislación de países como México, Colombia, Costa Rica y Chile exigen que las escuelas apliquen métodos adecuados para niños con discapacidad o con necesidades particulares de apoyo, y estos países han producido manuales oficiales de adecuación curricular para guiar estos procesos en las aulas (Secretaría de Educación Pública de México 2016; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2009; Tribunal Supremo de Elecciones de Costa Rica, 1996; Ministerio de Educación de Chile, 2015). Sin embargo, no queda claro a qué nivel esto se está implementando en las aulas.
- **Una manera de adecuar los mecanismos de enseñanza y aprendizaje es a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs).** Las TICs en la educación inclusiva abarcan una variedad de instrumentos: desde ayudas óptimas para alumnos con una discapacidad visual, (lentes de aumento, lectores de pantalla especiales, etc.) hasta programas de software con configuraciones modificables. La literatura de los países desarrollados demuestra que el uso de las TICs para la adaptación curricular tiene un impacto positivo sobre los niños con discapacidad (Adam y Tatnall, 2010; Martínez Suriá, 2001; Drigas y Ioannidou, 2013). Pero un informe publicado en 2012 sobre su uso en América Latina y el Caribe encuentra que el uso de las TICs para la educación inclusiva es todavía incipiente (Samaniego, Laitamo, Valerio y Francisco, 2012). El uso de la tecnología se limita a las clases de computación y se usa muy poco como herramienta pedagógica para la modificación curricular; además, los paquetes educativos (e.g., programas en CD) que sí existen no contienen tecnologías adaptativas (Samaniego et al., 2012). Una conferencia sobre este tema organizada por UNICEF concluyó que los países deben desarrollar planes nacionales y escolares para la incorporación de TICs en las escuelas que contengan lineamientos para la accesibilidad (UNESCO, 2011).

- ⊙ **La inclusión educativa también requiere que haya flexibilidad en la organización del aula y la escuela en general.** Por ejemplo, una modalidad de enseñanza que se ha venido promoviendo en los últimos años y que ha generado buenos resultados a nivel internacional es la co-enseñanza. Con el objetivo de apoyar la inclusión de niños con con necesidades específicas de apoyo educativo o con discapacidad, la co-enseñanza generalmente consiste en la combinación de dos docentes—uno general y otro de educación especial—en un aula con alumnos con y sin discapacidad. Además del modelo de co-enseñanza tradicional, existen variaciones como la enseñanza en “estaciones,” donde el docente especial ayuda a pequeños grupos de aprendizaje dentro del aula, la co-enseñanza “paralela,” donde docentes enseñan el mismo contenido (o contenido parecido) en aulas distintas, entre otros. En un meta-análisis de 32 estudios se encontró que la co-enseñanza es efectiva en la educación inclusiva, mientras que un reciente estudio en Grecia encontró que tuvo efectos positivos en los niños con necesidades específicas de apoyo educativo de escuelas inclusivas (Scruggs, Mastropieri y McDuffie, 2007; Strogilos y Avramidis, 2016). Los modelos de enseñanza alternativos como estos requieren de una buena planificación a nivel gerencial, y de hecho, los docentes que practican la co-enseñanza identifican el “apoyo administrativo” como su necesidad más importante (Scruggs et al., 2007). Un sistema educativo que ha promovido el apoyo directivo para la organización escolar flexible es la provincia de Buenos Aires en Argentina, que en su Diseño Curricular de Primaria prevé posibilidades de trabajo individual, en grupos multigrado, en clases conjuntas, entre otros, y que ha pasado legislación en pro de la flexibilidad en la organización escolar (Cobeñas et al., 2017).
- ⊙ **Han sido exitosas las unidades de apoyo en proveer servicios especializados y asesorar a las escuelas en sus procesos de inclusión.** Además de contar con personal capacitado para responder a las necesidades de todos los niños, los países deben contar con unidades que brinden tanto apoyo especializado para los alumnos como asesoramiento técnico para las escuelas. En Ecuador, por ejemplo, cada uno de los 140 distritos educativos del país tiene una Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI), con un equipo transdisciplinario de especialistas (terapeutas, psicólogos, entre otros) cuyo propósito es brindar evaluaciones psicopedagógicas y atención complementaria especializada, y orientar los procesos de inclusión de los niños en educativas ordinarias (Ministerio de Educación de Ecuador, s.f.). Además, tienen la responsabilidad de asesorar y orientar a los docentes de escuelas ordinarias en métodos de apoyo y adaptación curricular (“Problemas de aprendizaje,” 2014). Similarmente, en Perú, los centros de educación especial brindan apoyo especializado a niños con necesidades específicas de apoyo educativo matriculados en escuelas ordinarias, sus familias, y docentes, mediante el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (Ministerio de Educación del Perú, 2010). Sin embargo, algunos reportes sugieren que hay un déficit de centros de educación especial y de personal capacitado del SAANE, lo que pone en evidencia la importancia de la planificación del sistema para asegurar el acceso a apoyo especializado en toda el área territorial, y la necesidad de fomentar el estudio de carreras especializadas (Defensoría del Pueblo, 2016; “De 57 mil estudiantes,” 2015).
- ⊙ **Para crear aulas inclusivas, la preparación docente es crítica.** Hay indicios de que los docentes no se sienten preparados para enseñarles a niños con capacidades distintas. En un diagnóstico de docentes de escuelas públicas en Centroamérica, un 71% de los encuestados contestó que no recibió o que recibió muy poca información referente a la educación inclusiva (OEI, IDIE y MEDUCA, 2009). En Bogotá, otro estudio encontró que en promedio sólo el 22% de los maestros se sentían preparados para educar a niños con una discapacidad física, sensorial o cognitiva (Padilla Muñoz, 2011). Hallazgos como éstos son preocupantes dada la importancia de la preparación docente para la inclusión y la evidencia internacional del impacto del entrenamiento en las actitudes y expectativas de los docentes hacia alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo o con discapacidad. Es imprescindible que se incorpore la inclusión educativa en los



planes generales de formación docente y que se abran espacios para estudios especializados en educación inclusiva y especial, algo que es particularmente importante si se quiere aumentar el número de docentes de apoyo en las aulas. En países como Perú, Chile y Colombia, varias universidades y escuelas normales ofrecen Diplomados en Educación Inclusiva para docentes y estudiantes de docencia, muchas veces en coordinación con los ministerios de educación, pero es importante que los estados generen incentivos como becas, espacios de desarrollo profesional, y opciones a distancia para que docentes en servicio puedan acceder a estas oportunidades (Pontificia Universidad Católica del Perú, s.f.; Pontificia Universidad Católica de Chile, s.f.; Secretaría de Educación de Antioquia, 2016).

● **El intercambio de experiencias es un elemento importante de la preparación docente y la mejora continua.**

Varios expertos han escrito sobre la importancia del aprendizaje entre pares dentro de las escuelas y entre escuelas para compartir experiencias relacionadas a la inclusión educativa. Dentro de un centro educativo, una herramienta que existe para facilitar el intercambio entre docentes es el Index for Inclusion (*Índice de Inclusión*), que fue elaborado en Londres pero que se ha aplicado en países como Australia, Brasil, India y Sudáfrica (Farrell y Ainscow, 2013). El proceso de usar el índice, en el que pueden colaborar docentes, padres y administradores, conduce a la auto-reflexión mediante una examinación detallada de 45 indicadores de inclusión, que luego ayudan a formar planes de mejora continua y al intercambio de experiencias entre docentes. Viendo que la formación docente y el aprendizaje entre pares exigen tiempo de la jornada docente, las políticas deberán apartar tiempos para estas oportunidades. Por ejemplo, el Ministerio de Educación de Chile ha planteado la intención de asignar una mayor cantidad de horas no lectivas para la planificación en conjunto entre docentes y especialistas en el programa PIE, algo que se puede aplicar a otras formas de colaboración docente (Ministerio de Educación de Chile, s.f.).

## Programa de Integración Escolar (PIE) en Chile

**Gestión:** El PIE es un programa del Ministerio de Educación de Chile. Nace en el 2009 en apoyo del Decreto Supremo No. 170, el cual fija normas para la entrega de subvenciones para la educación especial.

**Descripción:** El PIE es una estrategia del sistema escolar que busca favorecer la participación y el logro de todos los estudiantes, especialmente aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. A través del PIE se ponen a disposición recursos humanos y materiales adicionales para escuelas con niños con Necesidades Educativas Especiales que apliquen y sean aceptados al Programa.

### Resultados y lecciones:

- En el ámbito social, la integración tuvo un efecto positivo en los estudiantes con NEE pues se sienten más apoyados, mientras que los padres NEE apoyan el programa.
- En el ámbito académico, a las escuelas más vulnerables que adoptan PIE, les va mejor que a sus pares que no han adoptado el PIE en el examen SIMCE de Chile.
- Existe un problema de inequidad por el nivel socio económico de las escuelas, la zona geográfica o la dependencia administrativa. Por ejemplo, no todas las escuelas tienen acceso a los profesionales de diagnóstico, lo que afecta los tipos de diagnóstico que hay. Por esto, debe haber más incentivos y apoyos para escuelas rurales y con menos recursos.
- También, existe el problema del límite por curso para estudiantes con necesidades especiales. Muchos estudiantes que son diagnosticados para el PIE no pueden hacer parte del programa pues hay un límite por escuela, por lo que es importante hacer mayor investigación para poder garantizar el acceso al PIE a todos los niños que lo necesiten mientras se mantiene una buena distribución de niños con y sin discapacidad en las aulas, algo que es necesario para la inclusión social de los niños con discapacidad.
- Finalmente, se ha aprendido que se deben revisar las definiciones de los criterios de ingreso de estudiantes con NEE al programa, pues actualmente están centrados en diagnósticos individuales y en un enfoque principalmente clínico y médico, dejando en segundo lugar elementos del contexto social y familiar de los estudiantes. Es por eso que se debe tener una perspectiva holística y contextual, para lo cual es necesario tener equipos de diagnóstico interdisciplinarios.

**Fuente:** Fundación Chile. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/20140210171950InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>



## Programa de Promoción de la Educación Inclusiva en las Américas

### Descripción:

Este programa está siendo implementado actualmente en la OEA desde su Departamento de Inclusión Social en colaboración con la Organización Internacional de Teletones-ORITEL en 9 países de la región (Paraguay, Uruguay, Chile, Perú, México, Colombia, Honduras, El Salvador y Nicaragua)

El programa busca fomentar el diálogo entre docentes, padres de familia, directores de escuelas, autoridades públicas tomadoras de decisión y estudiantes con y sin discapacidad en torno a recomendaciones específicas que apunten a aplicar el Índice de Inclusión como método de medición de la inclusión y transformar el sistema educativo en uno unificado e inclusivo de toda la diversidad de estudiantes (Tony Booth, Mel Ainscow, UNESCO, 2000). El Índice de Inclusión es una herramienta que permite a la institución educativa realizar el proceso de autoevaluación de la gestión inclusiva, reconociendo el estado actual en la atención a la diversidad, el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad.

**Fuente:** Organización de los Estados Americanos Programa de Educación Inclusiva Recuperado de [http://www.oas.org/es/centro\\_noticias/comunicado\\_prensa.asp?sCodigo=C-063/17](http://www.oas.org/es/centro_noticias/comunicado_prensa.asp?sCodigo=C-063/17)



## Estrategia 7

### Educación intercultural bilingüe

**En breve:** La población indígena de las Américas es una de las más pobres y vulnerables del mundo debido a siglos de discriminación y asimilación forzada. Sin embargo, en los últimos años muchos gobiernos de la región han apoyado el derecho de los pueblos originarios a una educación contextualizada que afirme su lengua y su cultura, por medio de estatutos y programas de educación intercultural bilingüe (EIB). Estas intervenciones, en la medida que estén bien gestionadas e implementadas, producen resultados promisorios. No obstante, hay muchos niños indígenas que aún carecen de una educación intercultural bilingüe de calidad, sea por falta de docentes capacitados, de material didáctico, o de un programa de EIB en las zonas en que residen.

La población indígena de las Américas es una de las más diversas en términos de cultura, idioma e historia. Desafortunadamente, también es una de las más marginadas y oprimidas del mundo. Actualmente se estiman que hay cerca de 42 millones de personas indígenas en América Latina, representando un 8% de la población total de la región (Banco Mundial, 2015). Entre ellos, existen cientos de grupos étnicos (entre 400 y más de 800, según fuentes distintas) y lenguas y dialectos originarios (entre 420 y 850, según distintos cálculos) (SITEAL, 2012). Sin embargo, estos pueblos corren gran riesgo de perder tanto su lengua materna como sus culturas y costumbres a la vez que siguen siendo marginados dentro y fuera del sistema educativo (Banco Mundial, 2015). Por tanto, la educación intercultural bilingüe (EIB) cumple un papel importante en abordar la marginalización y estigmatización históricas de los pueblos originarios de las Américas y ofrecerles un modelo educativo que atienda sus necesidades específicas a la vez que preserva y promueve su lengua y cultura.

### ¿Qué es la educación intercultural bilingüe?

La educación intercultural bilingüe (EIB) es una modalidad educativa que reconoce el derecho de los estudiantes provenientes de pueblos indígenas a recibir una educación de calidad que afirma y promueve el desarrollo tanto de la lengua materna del pueblo originario como de la cosmovisión y cultura locales. Por lo tanto, se dirige a “modificar los planes y programas de estudio para que incluyeran saberes, conocimientos y valores tradicionales de los pueblos indígenas. Con esta modalidad se pretende, de un lado, responder a las necesidades básicas de aprendizaje y, de otro, acercar aún más la escuela a la comunidad indígena” (UNICEF, s.f.). La pedagogía de la EIB considera los dos pilares establecidos en el nombre—la interculturalidad y el bilingüismo—como iguales en términos de importancia y, por tanto, no es suficiente simplemente traducir el currículo estándar a otro idioma, sin considerar cómo manifestar la cosmovisión y la cultura indígena como contenido esencial del currículo (López y Küper, 1999). Así pues, la EIB busca parar el proceso de asimilación de los pueblos indígenas a la cultura hegemónica europea y, por ende, resguardar y revitalizar los conocimientos e idiomas nativos de la región (OREALC/UNESCO Santiago, 2017).

Además de preservar las lenguas y culturas indígenas de las Américas, la EIB asegura la protección de los derechos humanos de los estudiantes indígenas, los cuales están enumerados en numerosos instrumentos internacionales, regionales, y nacionales, incluyendo la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo





sobre pueblos indígenas y tribales, y a nivel interamericano en la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblo Indígenas y las Constituciones Nacionales de Argentina, Bolivia, Guatemala, México, Perú, Ecuador, Nicaragua, y Colombia, entre otros países (CEPAL, 2014). Actualmente, la mayoría de los países de las Américas cuenta con algún tipo de política pública que establece un sistema formal para la educación indígena, normalmente bajo la gestión del Ministerio de Educación (CEPAL, 2014). No obstante, aún hay grandes irregularidades en cuanto al desarrollo y la implementación de los programas de EIB; por ejemplo, las tasas de cobertura de los niños y niñas indígenas que califican para recibir EIB oscilan entre el 15 y 100%. Además, muchas veces las clases bilingües están disponibles sólo en algunos niveles, y no siempre hay materiales didácticos en idiomas indígenas disponibles dentro de las escuelas. Estas irregularidades impiden la oferta de una educación de calidad para los pueblos indígenas que verdaderamente cumpla con las ideas optimistas de sus promotores (Banco Mundial, 2015).

Aparte de preservar culturas indígenas y asegurar la protección de los derechos humanos de los pueblos más vulnerables de las Américas, los programas de EIB también tienen una base científica: muchos estudios del bilingüismo han encontrado que los niños que desarrollan sus capacidades lingüísticas y de lectoescritura en la lengua materna desde una edad temprana presentan un mejor desarrollo cognitivo y resultan más capaces de aprender un segundo idioma (Dutcher y Tucker, 2005). Además, estos beneficios se trasladan a las demás materias académicas como matemáticas y ciencias. Evidencias resultantes de una evaluación de programas bilingües en los Estados Unidos indicó que un mayor trabajo académico en la lengua materna, especialmente durante los primeros seis años de la escolaridad, produjo mejores resultados a lo largo del tiempo (Thomas y Collier, 1997). Existen distintos modelos de EIB que varían en la duración de instrucción en la lengua materna, la extensión del currículo académico que incorpora conocimientos indígenas, y el nivel de participación de la comunidad en su desarrollo e implementación. Sin embargo, es fundamental que cualquier programa de EIB cuente con una dedicación a la enseñanza de lenguas indígenas y la preservación de culturas minoritarias (Zavala, 2007).

## ¿Qué resultados ha tenido?

Existe evidencia que los programas de la EIB son eficaces para mejorar tanto la escolarización como el rendimiento académico de los niños y niñas indígenas. En cuanto a la escolarización, un estudio en México encontró que estudiantes indígenas permanecieron más tiempo en la escuela cuando participaron en programas de educación intercultural bilingüe y que también disminuyeron las tasas de deserción y reprobación comparado con estudiantes indígenas que no participaron en el programa (Viveros-Márquez y Moreno-Olivos, 2014). En Guatemala, una evaluación del Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) mostró resultados similares, específicamente que el índice de promoción fue 9% más alto para estudiantes en las escuelas PRONEBI que para estudiantes indígenas en escuelas tradicionales (es decir, aquellos que recibieron su educación exclusivamente en español) (Patrinos y Vélez, 2009). Igualmente, en Bolivia, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación produjo resultados positivos de eficiencia. En cinco años, la tasa de deserción de los estudiantes disminuyó de 8.4% a 5.7% y la tasa de reprobación disminuyó de 12% a 2.8% durante el mismo periodo (López, 2005). Dado los altos índices de reprobación y abandono escolar dentro de las comunidades indígenas, estos efectos de la EIB son muy importantes, pero aún no han logrado eliminar las desigualdades en escolaridad entre niños y niñas indígenas y el resto de la población (CEPAL, 2014).

En términos de calidad y rendimiento escolar, la EIB ha disminuido las brechas entre los estudiantes indígenas y no indígenas. Un estudio de la ONG CARE sobre los impactos de los programas de EIB en Ecuador, Bolivia y Perú encontró logros de aprendizaje muy positivos (Zavala, 2007). Por ejemplo, la evaluación de un proyecto de desarrollo curricular comunitario y empoderamiento local, Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes (EDUBIMA),

desarrollado en Perú con comunidades quechuahablantes, determinó que los estudiantes indígenas mejoraron su nivel de aprendizaje no solamente en su lengua materna sino también en las materias de español y matemáticas (CARE, 2007). De manera semejante, una evaluación longitudinal del programa de EIB en Bolivia determinó que las escuelas interculturales bilingües lograron resultados superiores a aquellos que enseñaron exclusivamente en castellano (D'Emilio, 1996). Además, algunos niños que fueron reprobados en el sistema tradicional alcanzaron resultados satisfactorios en el aula bilingüe (D'Emilio, 1996). Resultados exitosos, como los descritos aquí, sugieren que el modelo de EIB es idóneo para comunidades indígenas de las Américas, la mayoría de las cuales se encuentran en situaciones de vulnerabilidad extrema-para preservar, revitalizar y valorar sus lenguas, tradiciones y culturas originarias.

El modelo de la EIB ha tenido impactos especialmente relevantes para las niñas. En términos nacionales y regionales, la mayoría de los países de las Américas han logrado la paridad de género en cuanto a las tasas de matrícula escolar, e inclusive en algunos casos las niñas tienen tasas aún más altas que los niños de participación escolar. Pero dentro de las comunidades indígenas, las niñas asisten menos, y por menos tiempo, a la escuela formal. La gravedad de este problema está más marcada en las zonas rurales, aunque la situación está mejorando. Asimismo, evaluaciones de programas de EIB en Perú y Ecuador determinó que la educación bilingüe puede incrementar el nivel de escolarización de las niñas (Perú), y que su participación en la escuela también crece (Ecuador) (López y Küper, 1999). Además, una evaluación del programa PAEBI en Guatemala encontró que la EIB tuvo un efecto positivo en los indicadores de perseverancia hasta el grado siguiente para las estudiantes. A pesar de estos resultados positivos, el mismo estudio acertó que los indicadores de participación y rendimiento escolar de las niñas no alcanzaron los de los varones, indicando avances importantes, pero no suficientes (Rubio, Vásquez, Rego y Chesterfield, 2005).

Además de los beneficios académicos, los programas de EIB han tenido efectos positivos en el desarrollo afectivo de los estudiantes indígenas. Una evaluación del programa de EIB boliviano determinó que produjo “un nivel de autoestima significativamente superior en relación a la muestra de alumnos de las escuelas de control” (Abram, 2004). La misma evaluación también encontró que los estudiantes de la EIB tuvieron una mayor capacidad de adaptación y demostraron más tolerancia en situaciones de frustración (López y Limachi, s.f.). Igualmente, un estudio sobre el programa de EIB en Perú encontró que ha habido una creciente valorización del idioma quechua entre los estudiantes indígenas, quienes afirmaron que les gusta hablar esta lengua con más frecuencia que los niños indígenas en escuelas monolingües (Back, 2004). Estas capacidades afectivas, en particular la autoestima, valen mucho para los pueblos indígenas porque históricamente han sido víctimas de un proceso de europeización, el cual ha coadyuvado a estigmatizar su lengua materna, su vestido típico y su cultura nativa.

## ¿Qué lecciones hemos aprendido?

- ⊙ **La falta de insumos financieros y recursos escolares básicos y bilingües es grave.** Muchos programas de EIB carecen de presupuestos adecuados y de una buena gestión, lo que ha afectado negativamente la distribución de material didáctico y la administración de proyectos. Por ejemplo, un estudio del programa ecuatoriano encontró que por cada \$148 que el gobierno dedicaba a estudiantes hispanos, sólo gastaba \$133 en estudiantes indígenas (Oviedo y Wildemeersch, 2008). También hay evidencia que las escuelas interculturales bilingües no tienen acceso a los insumos necesarios para la enseñanza y el aprendizaje. En la costa atlántica de Nicaragua, 75% de las escuelas participando en el programa de EIB carecieron de recursos básicos como libros de textos o muebles para las aulas (Catter, 2012). En México, una evaluación del programa de EIB atribuyó los resultados académicos pobres a la falta de materiales didácticos adecuados, entre otros



factores (Viveros-Márquez y Moreno-Olivos, 2014). Estas deficiencias constituyen un limitante importante para el logro de un adecuado rendimiento académico de los estudiantes. En algunos casos, se puede atribuir la escasez de recursos educativos a la situación de pobreza extrema en la que viven la mayoría de las personas indígenas de las Américas, pero en otros estudios, se explica simplemente que “[los] libros de textos...no llegan a la escuela” o que hay atrasos e ineficiencias en su distribución, sin especificar el origen de estos problemas (López, 1998; Viveros-Márquez, 2016; López, 2009). Estas experiencias indican que en muchas situaciones no hay suficientes insumos o recursos para realmente implementar la EIB, y que cuando sí los hay, la mala gestión limita el impacto que puedan tener.

- **Se carece de docentes profesionalizados que hablen idiomas indígenas locales.** No cabe duda de que los docentes bien preparados son quizás el insumo más importante para asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes. Sin embargo, este tema asume una importancia adicional al considerar la situación de la EIB: los maestros no precisan ser simplemente capacitados sino también ser hablantes fluidos de ambos idiomas (el español y la lengua indígena). Desafortunadamente, este no es siempre el caso. En Nicaragua, un estudio de la EIB en la zona atlántica encontró que 52% de los docentes recién graduados eran monolingües en español. En Ecuador se encontró que un 28% hablan solamente español, hecho que dificulta la posibilidad de una educación bilingüe para los niños indígenas (Catter, 2012; Banco Mundial, s.f). Peor aún, un 60% de los docentes en áreas indígenas amazónicas del Perú o son sólo hispanohablantes o hablan un idioma indígena diferente al que enseñan (Zúñiga, 2010). Aún en situaciones donde los docentes son hablantes nativos del idioma indígena, muchas veces no lo han estudiado o bien utilizado en un contexto académico. En el caso de Bolivia, un estudio de la formación inicial de docentes de EIB encontró que ellos enfrentaron bastantes retos para poder enseñar contenido académico en su lengua materna, a pesar de ser hablantes nativos (Delany-Barmann, 2009). Estos ejemplos describen una situación grave en la implementación de la EIB: si los maestros no hablan el idioma en el que supuestamente están enseñando o si no lo han usado en un contexto académico, los estudiantes indígenas no están recibiendo una educación verdaderamente bilingüe.
- **Los docentes necesitan una formación enfocada a desarrollar las competencias específicas que la enseñanza de la EIB demanda.** Sin embargo, la situación actual de las instituciones de formación docente para la EIB refleja muchos de los retos que se encuentran en las mismas escuelas. Un estudio en Bolivia encontró que las escuelas normales superiores dedicadas a la EIB sufren de una seria falta de infraestructura y tecnología (Delany-Barmann, 2009). En el programa de EIB en Brasil, aunque la gran mayoría de los docentes son indígenas, éstos carecen de formación adecuada, y sólo un 65% han completado la educación secundaria (Banco Mundial, 2015). Similarmente, un estudio en México determinó que dos tercios de los docentes de EIB enseñaban sin título (Velasco Cruz, 2015). Estos estudios implican que un porcentaje significativo de los maestros en escuelas interculturales bilingües están enseñando sin formación adecuada, hecho que debilita la posibilidad de que la EIB pueda realizar sus objetivos. Al mismo tiempo hay una carencia de formadores de educación superior en EIB que sean de procedencia indígena y tengan conocimiento de su lengua y cultura. Esta situación no se puede atribuir a una falta de demanda por parte de los docentes. Respondiendo a una encuesta en Perú, 58.8% de los docentes de la EIB quechua y 33.3% de los docentes de la EIB aimara identificaron la falta de talleres de capacitación en metodología bilingüe como un aspecto negativo del programa (López, 2005). Sin embargo, sí se ha avanzado en este aspecto de la EIB. Desde 1996, el Programa de Formación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) ha formado docentes indígenas de Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Argentina y Bolivia en la enseñanza de la EIB y actualmente ofrece Maestrías en Educación Intercultural Bilingüe y Sociolingüística, además de impulsar y difundir el conocimiento sobre la EIB desde una perspectiva indígena a través de investigaciones rigurosas y una red profesional (“El Programa,” s.f.). Se debe promocionar más este tipo de programas y expandir el acceso de los maestros de EIB a oportunidades de

formación y capacitación dirigidas a sus necesidades particulares. También es necesario que los países con presencia de pueblos indígenas u originarios desarrollen propuestas y modelos de formación inicial y continua que contribuyan a cerrar la brecha de disponibilidad de docentes EIB en los distintos niveles educativos de la educación básica.

- ⦿ **Hay que considerar la situación del indígena urbano puesto que representa un porcentaje creciente de la población y con necesidades particulares.** Casi todos los programas de EIB están ubicados en comunidades indígenas rurales, dentro de las cuales hay diversos escenarios lingüísticos y culturales. Sin embargo, la situación actual de los pueblos indígenas no es exclusivamente rural y remota. De hecho, la mitad de la población indígena latinoamericana vive ahora en zonas urbanas, aunque sigue siendo marginada y excluida. Esta situación demanda encontrar respuestas sobre cómo garantizar la protección de los derechos lingüísticos y culturales de esta nueva generación de estudiantes indígenas que no viven en su pueblo natal (Banco Mundial, 2015; López y Küper, 1999). En particular, Chile, Venezuela, México y Perú tienen las poblaciones indígenas más urbanizadas y los efectos de este proceso migratorio ya se pueden percibir en el “des-uso” de la lengua materna detectado en Chile y México entre poblaciones indígenas urbanas (Viveros-Márquez y Moreno-Olivos, 2014; Lagos, 2013). Otra dificultad que la situación urbana destaca es cómo adaptar la EIB a escuelas con una gran diversidad de lenguas indígenas. Un proyecto de la ONG CARE en Bolivia con comunidades indígenas urbanas que hablan muchas lenguas originarias solamente ofreció textos y aportes didácticos en los dos idiomas más comunes: Aimara y Quechua, efectivamente excluyendo la lengua y cultura de muchos otros estudiantes indígenas (CARE, s.f.). La EIB parece ser una herramienta con bastante potencial para proteger y promocionar el patrimonio indígena de estos países, pero quedan por resolver muchas cuestiones sobre la implementación y la adaptación del modelo de EIB a este nuevo contexto (Cariman, 2015).
- ⦿ **Hay una preferencia clara por programas que enseñan lenguas indígenas mayoritarias.** A pesar de la diversidad lingüística de las poblaciones indígenas de las Américas, y el reconocimiento político del derecho de los indígenas a aprender en su lengua originaria, no hay programas de EIB para todos los pueblos e idiomas indígenas, desafío ya mencionado en relación al contexto urbano. Tal vez el ejemplo más marcado de la exclusión de lenguas indígenas minoritarias viene de Paraguay, donde el idioma indígena guaraní es una lengua nacional, cooficial junto con el español, y un 85% de la población—tanto indígena como no indígena—lo habla, lo que representa un logro realmente significativo en la valorización y el reconocimiento de las lenguas originarias. No obstante, hay otros 19 pueblos originarios viviendo en Paraguay que no reciben un reconocimiento oficial de sus lenguas ni de sus derechos lingüísticos y culturales. Además, las tasas de analfabetismo en las poblaciones indígenas de Paraguay son las más elevadas de la región, indicando su marginalización extrema del sistema educativo (López, 2009; Banco Mundial, 2015). Se complica la situación al considerar que, en las áreas más remotas de la Amazonia, el promedio de la población de un grupo indígena es solamente 250 personas, y cada grupo tiene su propia lengua y cultura, requiriendo currículos y docentes específicos (López, 2009). A pesar de los logros significativos en la implementación de la EIB, la exclusión de ciertos grupos étnicos—especialmente los más pequeños y/o aislados—a favor de otros mayoritarios sigue siendo un reto pendiente por toda la región (OREALC/UNESCO Santiago, 2017).
- ⦿ **Queda mucho por hacer para reconciliar los estatutos y las políticas de EIB con la realidad dentro del salón de clase.** Muchas naciones han establecido el derecho de los niños indígenas a una educación bilingüe e intercultural en su lengua materna, y hasta en algunos casos, como los de Bolivia y Ecuador, el país se considera plurinacional—es decir, el gobierno reconoce a los pueblos indígenas como naciones soberanas dentro del estado (OREALC/UNESCO Santiago, 2017). Sin embargo, en muchos casos hay una discordancia entre el reconocimiento del patrimonio y de la educación indígena y la implementación de políticas para cerrar brechas existentes y ofrecer una educación bilingüe, intercultural y de calidad a los niños indígenas. Por



ejemplo, en el Valle Urubamba de Perú, docentes interpretaron el aspecto “intercultural” del currículo de EIB como la traducción del contenido académico a quechua, sin considerar los conocimientos locales, algo que también fue encontrado en un estudio en México (Valdiviezo, 2009; Viveros-Márquez y Moreno-Olivos, 2014). Asimismo, un estudio de la implementación del programa de EIB en Puno, Perú encontró diferencias explicativas entre las políticas establecidas por la Dirección Nacional (DINEBI) y las pedagogías utilizadas en las aulas, a las que atribuyeron en gran parte el supuesto “fracaso” de la política de mejorar el rendimiento académico de los niños indígenas (Guerrero, 2010). Esta distancia entre lo que debe ser y lo que es, en muchos casos, una falla en la implementación efectiva de las políticas públicas.

- **Los programas de EIB requieren mayor participación comunitaria para lograr sus objetivos.** Para realmente poner en práctica el título de “educación intercultural bilingüe,” se necesita la colaboración activa de las familias, las comunidades indígenas locales y de sus organizaciones. Asimismo, es importante que los propios estudiantes participen activamente desde sus propios saberes en los procesos pedagógicos y de gestión de la escuela. Sin embargo, si estas comunidades no tienen acceso a los aportes y apoyo necesarios, es imposible su participación igualitaria. En muchos casos, los padres ven el aprendizaje del español como necesario para que sus hijos tengan acceso a mejores oportunidades económicas y sociales. Por eso, muchas veces se oponen a la EIB como modelo educativo y prefieren que sus niños aprendan exclusivamente en castellano (Bryan, 2006; López, 1998). No obstante, cuando los padres y madres de familia están más involucrados en el proyecto educativo desde el principio y pueden ver los resultados positivos para sus hijos, hay más probabilidad de que apoyen un programa de EIB. Por ejemplo, en Bolivia, la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) estaba muy comprometida con el diseño y la implementación del PEIB, lo que produjo beneficios importantes en cuanto a la participación comunitaria, incluyendo un mayor involucramiento de los padres en la educación de sus hijos y, eventualmente, un programa para eliminar el analfabetismo entre los adultos de las comunidades guaraníes (López, 1998). Otro ejemplo inspirador viene de Nicaragua, donde el Ministerio de Educación desarrolló y contextualizó el currículo nacional con la participación activa de docentes maestros de la EIB y líderes locales de las comunidades indígenas (Catter, 2012). Estos casos afirman nuevamente que las comunidades locales necesitan ser participantes activos en el desarrollo de los programas de EIB para asegurar su fidelidad a la interculturalidad y respeto a los pueblos originarios.

## Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural (PAEBI) de Guatemala

**Gestión:** El Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural (PAEBI) de Guatemala fue gestionado por la Dirección General de la Educación Bilingüe Intercultural en colaboración con la Dirección Departamental de Educación y varias comunidades de El Quiché con el apoyo de la Agencia de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID).

### Descripción:

- Inició en 1996 para apoyar las metas educativas de los Acuerdos de Paz de Guatemala con cuatro líneas de acción:
  1. Capacitación de administradores, directores, docentes, padres y estudiantes en escuelas primarias y escuelas normales sobre estrategias de EIB
  2. Desarrollo de materiales didácticos culturalmente contextualizados para el uso de estudiantes, maestros y padres de familia
  3. Aumento en la participación de los padres de familia en la toma de decisiones por medio de capacitación en liderazgo para mujeres, redes familiares, y programas de estimulación temprana
  4. Capacitación y sensibilización a nivel nacional y regional por medio de conferencias, programas de radio y talleres
- El programa operó en 750 escuelas primarias con 81,000 estudiantes en total.

### Resultados y lecciones:

- PAEBI mejoró la eficiencia de las escuelas participantes, reduciendo la tasa de repitencia y mejorando el índice de escolarización
- Los logros fueron especialmente fuertes en el primer grado, gracias a una intervención llamada *Salvemos Primer Grado* para aumentar la tasa de promoción.
- Las dinámicas de la clase mejoraron también, medido por el uso de la lengua materna dentro del aula, la equidad de género en interacciones y actividades centradas en los estudiantes.
- Sin embargo, los logros académicos de los niños resultaron mixtos, en parte debido a las tasas elevadas de matriculación y promoción. Muchos estudiantes que anteriormente no habrían llegado a o permanecido en la escuela sí lograron recibir una educación.
- A pesar de los efectos positivos del programa en cuanto a la participación comunitaria y la eficiencia del sistema, no logró cerrar las brechas extremas entre el rendimiento académico de los estudiantes indígenas y sus compañeros en escuelas tradicionales.

**Fuente:** Rubio, F. E., Vásquez, R., Rego, O., y Chesterfield, R. (2005). *Effectiveness of the USAID intercultural bilingual approach: Access to intercultural bilingual education project*. USAID Guatemala.



## Referencias

Abadzi, H. (2008). Efficient learning for the poor: New insights into literacy acquisition for children. *International Review of Education*, 54(5), 581-604. Recuperado de <http://www.jstor.org.proxygw.wrlc.org/stable/40608037>

Abadzi, H. (2011). Reading fluency measurements in EFA FTI partner countries: Outcomes and improvement prospects (GPE Working Paper Series on Learning No. 1). Washington, DC: The Education For All Fast Track Initiative Secretariat. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/925221468179361979/pdf/797780WP0readi0Box0379789B00PUBLICO.pdf>

Abadzi, H., Crouch, L., Echeagaray, M., Pasco, C., y Sampe, J. (2005). Monitoring basic skills acquisition through rapid learning assessments: A case study from Perú. *Prospects*, 35(2), 137-156. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ774795>

Abeberese, A. B., Kumler, T. J., y Linden, L. L. (2014). Improving reading skills by encouraging children to read in school: A randomized evaluation of the Sa Aklat Sisikat reading program in the Philippines. *Journal of Human Resources* (49)3, 612-633. Recuperado de <https://ideas.repec.org/a/uwp/jhriss/v49y2014iii1p611-633.html>

Abram, M. L. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.

ACDP Indonesia. (2014). *The critical importance of early grade reading and assessment* (Documento de Trabajo). Recuperado de <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/176311/ino-early-grade-reading-assessment-wp.pdf>

Adam, T., y Tatnall, A. (2010). Use of ICT to assist students with learning difficulties: An actor-network analysis. En N. Reynolds y M. Turcsányi-Szabó (Eds). *Key Competencies in the Knowledge Society* (pp. 23-34). Heidelberg: Springer.

Association of Caribbean States. (2013). *Declaration of Pétion-Ville*. Recuperado de <http://www.acs-aec.org/index.php?q=press-center/releases/2013/declaration-of-petion-ville>

Back, M. (2004). *The effects of a bilingual education program on attitudes towards Quechua: The Case of Puno, Peru* (LSO Working Papers in Linguistics 4: 1-13). Recuperado de [http://vanhise.lss.wisc.edu/ling/files/ling\\_old\\_web/iso/wpl/4.1/LSOWP4.1-03-Back.pdf](http://vanhise.lss.wisc.edu/ling/files/ling_old_web/iso/wpl/4.1/LSOWP4.1-03-Back.pdf)

Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica indígena en el siglo XXI: Primera década*. Washington, DC: Banco Mundial. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/pdf/98544-WP-P148348-Box394854B-PUBLIC-Latinoamerica-indigena-SPANISH.pdf>

Banco Mundial. (s.f.). *Indigenous peoples strategy: Ecuador first programmatic human development reform loan: Indigenous People Development Plan*. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/188491468233710315/pdf/multi0page.pdf>

BID. (s.f.). *Base de Datos del Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes* [Base de datos]. Recuperado de <http://www.iadb.org/es/bases-de-datos/cima/inicio,20590.html>

Blackman, S., Conrad, D., y Brown, L. (2012). The attitude of Barbadian and Trinidadian teachers to integration. *International Journal of Special Education*, 27(3). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001068.pdf>.

Bruns, B., y Luque, J. (2015). *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: The World Bank. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/>

[handle/10986/20488/9781464801518.pdf;sequence=1](https://www.eric.ed.gov/handle/10986/20488/9781464801518.pdf;sequence=1)

Bryan, M. A. (2006). *Bilingual Intercultural Education in Guatemala: Exploring the theory, the practice and the potential*. Recuperado de <https://apps.carleton.edu/curricular/ocs/guatemala/assets/Bryan.pdf>

Bulat, J., Dubeck, M., Green, P., Harden, K., Henny, C., Mattos, M., ... Sitabkhan, Y. (2017). *What we have learned in the past decade: RTI's approach to early grade literacy instruction* (RTI Press Research Report OP-0039-1702). Research Triangle Park, NC: RTI Press. Recuperado de <https://www.rti.org/sites/default/files/resources/rti-publication-file-51b0b08e-fc79-40ed-9c5c-5f633d5267aa.pdf>

CARE. (s.f.). *Educación Intercultural en Espacios Urbanos*. Recuperado de: <http://www.care.org.pe/wp-content/uploads/2015/06/Educacion-intercultural-en-contextos-urbanos.pdf>

CARE Perú. (2007). *Nueva educación bilingüe multicultural en los Andes – EDUBIMA – Una experiencia de construcción curricular participativa Azángaro-Puno*. Lima: CARE Perú. Recuperado de [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Nueva\\_educacion\\_bilingue\\_multicultural\\_en\\_los\\_Andes.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Nueva_educacion_bilingue_multicultural_en_los_Andes.pdf)

Cariman, G. A. (2015). *Notes education and development post-2015: Intercultural bilingual education: Education and diversity* (Post-2015 Notes No. 9). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ING.pdf>

Catter, T. V. (2012). Intercultural bilingual Education in Nicaragua: Contextualization for improving the quality of education. *International Review of Education*, 57(5-6), 721-735. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-011-9258-0>

CEPAL. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina: Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37222/1/S1420521\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37222/1/S1420521_es.pdf)

CEPALSTAT. (s.f.). *Estadísticas e Indicadores* [Base de datos]. Recuperado de [http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/web\\_cepalstat/estadisticasindicadores.asp?string\\_busqueda=educacion](http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/web_cepalstat/estadisticasindicadores.asp?string_busqueda=educacion)

Cobeñas, P., Fernández, C., Galeazzi, M., Noziglia, J., Santuccioni, G., y Schnek, A. (2017). *Educación inclusiva y de calidad: Un derecho de todos*. COPIDIS y Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva. Recuperado de [http://www.grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual\\_educacion\\_inclusiva.pdf](http://www.grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf)

Colbert, V., y Arboleda, J. (2016). Bringing a student-centered participatory pedagogy to scale in Colombia. *Journal of Educational Change*, 17(4), 385-410. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-016-9283-7>

Comings, J. P. (2015). An evidence-based model for early-grade reading programmes. *Prospects*, 45(2), 167-180.

CONAIPD. (2016). *Encuesta nacional de personas con discapacidad 2015: Primera lectura de datos, mayo de 2016*. San Salvador: Consejo Nacional de Atención Integral a la Persona con Discapacidad. Recuperado de <http://www.conaipd.gob.sv/wp-content/uploads/2017/09/Encuesta-CONAIPD-primer-entrega.pdf>

Costa, L. O., y Carnoy, M. (2015). The effectiveness of an early-grade literacy intervention on the cognitive achievement of Brazilian students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 567-590. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1084499>

de Baessa, Y., Chesterfield, R., y Ramos, T. (2002). Active learning and democratic behavior in Guatemalan rural primary schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 32(2), 205-218. <https://doi.org/10.1080/03057920220143183>





De 57 mil estudiantes con discapacidad, solo 10 mil reciben apoyo especializado. (2015, octubre 15). *La República*. Recuperado de <http://larepublica.pe/impresasociedad/710608-de-57-mil-estudiantes-con-discapacidad-solo-10-mil-reciben-apoyo-especializado>

Defensoría del Pueblo. (2016). *Una aproximación a la gestión de la escuela primaria multigrado en ámbitos rurales: Recomendaciones para su fortalecimiento* (Serie Informes de Adjuntía – Informe No. 016-2016-DP/AE). Lima: República del Perú – Defensoría del Pueblo. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Informe%20de%20Adjunt%C3%ADa%20016-2016.pdf>

Delany-Barmann, G. (2009). Bilingual intercultural teacher education: *Nuevos Maestros Para Bolivia*. *Bilingual Research Journal*, 32(3), 280-297. <https://doi.org/10.1080/15235880903372860>

De la Colina, M. G., Parker, R. I., Hasbrouck, J. E., y Lara-Alecio, R. (2001). Intensive intervention in reading fluency for at-risk beginning Spanish readers. *Bilingual Research Journal*, 25(4), 503-538. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/15235882.2001.11074465>

Demeris, H., Childs, R.A., y Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the large-scale achievement scores on students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 609-27. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/20466655>

D'Emilio, L. (1996). *Voices and processes toward pluralism: Indigenous education in Bolivia* (New Education Division Documents No. 9). Estocolmo: Swedish International Development Cooperation Agency. Recuperado de [http://www.sida.se/contentassets/f603da28b635471892dfeb0cfa874d0a/voices-and-processes-toward-pluralism-indegenous-education-in-bolivia\\_618.pdf](http://www.sida.se/contentassets/f603da28b635471892dfeb0cfa874d0a/voices-and-processes-toward-pluralism-indegenous-education-in-bolivia_618.pdf)

Drigas, A. S., y Ioannidou, R. E. (2013). Special education and ICTs. *iJet*, 8(2), 41-47. Recuperado de <http://online-journals.org/index.php/i-jet/article/viewFile/2514/2589>

Dutcher, N., y Tucker, G. R. (2005). *The use of first and second languages in education: A review of international experience*. Washington, DC: The World Bank. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/131161468770987263/pdf/multi-page.pdf>

El programa. (s.f.) *PROEIB Andes*. Recuperado de <http://programa.proeibandes.org/>

Farrell, P., y Ainscow, M. (Eds.). (2013). *Making special education inclusive: From research to practice*. New York, NY: David Fulton Publishers.

Ferreira, M. M., y Trudel, A. R. (2012). The impact of problem-based learning (PBL) on student attitudes toward science, problem-solving skills, and sense of community in the classroom. *The Journal of Classroom Interaction*, 47(1), 23-30. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ974653>

Fundación Chile. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudiolImplementacionPIE2013.pdf>

Garet, M. S., Cronen, S., Eaton, M., Kurki, A., Ludwig, Jones, W., ... Silverberg, M. (2008). *The impact of two professional development interventions on early reading instruction and achievement*. Recuperado de: <https://ies.ed.gov/ncee/pdf/20084030.pdf>

Gibson, K., y Shaw, C. (2010). Assessment of Active Learning. En Denmark, R. A., y Marlin-Bennett, R. (Eds), *The International Studies Encyclopedia*. Wiley-Blackwell.

Gómez, L. F. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 38(3-4), 95-126. Recuperado de <http://proxygw.wrlc.org/login?url=https://search-proquest-com.proxygw.wrlc.org/docview/204636802?accountid=11243>

Good, R. H., y Kaminski, R. A. (Eds.). (2007). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement.

Government of Grenada. (2016). *Summary 2016 CPEA*. Recuperado de <http://www.gov.gd/egov/pdf/summary-2016-cpea.pdf>

Guerrero, G. (2010). Del dicho al hecho hay mucho trecho: Un análisis de la implementación de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en Puno, Perú. En M. Benavides y P. Neira (Eds.), *Cambio y continuidad en la escuela peruana: Una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos* (pp. 55-116). Lima: GRADE. Recuperado de [http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GG\\_CambioContinuidad.pdf](http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GG_CambioContinuidad.pdf)

Guevara Benítez, Y., López, A. H., García, G. V., Delgado Sánchez, U., y Hermosillo García, A. y Rugerio, J. P. (2008). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13(37), 573-597. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662008000200011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200011)

Guevara Benítez, Y., Rugerio Tapia, J. P., Delgado Sánchez, U., y Hermosillo García, A. (2010). Análisis de los logros académicos de niños de primer grado, en relación con sus habilidades iniciales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 15(46), 803-821. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000300006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300006)

Hull, D. M., Booker, D. D., y Näslund-Hadley, E. (2016). *Matemáticas guiadas y autoeficacia del docente en Belice* (Nota Técnica No. IDB-TN-1066). Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7744/Matematicas-guiadas-y-autoeficacia-del-docente-en-Belice.pdf?sequence=1>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2014). *Primera encuesta nacional especializada sobre discapacidad: 2012*. Lima: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf)

Janney, R. E., y Snell, M. E. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory Into Practice*, 45(3), 215-223. Recuperado de [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503\\_3](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_3)

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., y Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.

Kelly, S., y Graham, J. (2017). *The case for investment in early grade reading* (Global Human Development Program, Final Report). Recuperado de <https://www.scribd.com/document/343662491/A-Policy-Report-The-Case-for-Investing-in-Early-Grade-Reading-Interventions>

King, S., Korda, M., Nordstrum, L., y Edwards, S. (2015). *Liberia teacher training program: Endline assessment of the impact of early grade reading and mathematics interventions*. Research Triangle Park, NC: RTI International. Recuperado de <http://www.earlygradereadingbarometer.org/files/EGRA%20in%20Liberia.pdf>

Kline, R. (2000). A model for improving rural schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala. *Comparative Education*, 2(2). Recuperado de <http://www.educationinnovations.org/sites/default/files/Harvard%20University-%20A%20Model%20for%20Improving%20Rural%20Schools,%20Escuela%20Nueva%20>



## in%20Colombia%20and%20Guatemala\_0.pdf

Kudo, I., y Bazan, J. (2009). *Measuring beginner reading skills: An empirical evaluation of alternative instruments and their potential use for policymaking and accountability in Peru* (Policy Research Working Paper No. 4812). Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/4010/WPS4812.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kurth, J., y Keegan, L. (2014). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *The Journal of Special Education*, 48(3), 191-203. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1042091>

Lagos, C. (2013). Revitalización lingüística del Mapundungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: El impacto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). *Lenguas Modernas*, 41, 67-83. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30775/32522>

Laws, G., Byrne, A., y Buckley, S. (2000). Language and Memory Development in Children with Down Syndrome at Mainstream Schools and Special Schools: A comparison. *International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(4). Recuperado de <https://doi.org/10.1080/713663758>

Lockheed, M., Harris, A., y Jayasundera, T. (2010). School improvement plans and student learning in Jamaica. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 54-66. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ857528>

López, L. E. y validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie17a03.htm>

López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones: La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz, Bolivia: PROEIB Andes y Plural Editores. Recuperado de [http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/resquicios\\_boquerones.pdf](http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/resquicios_boquerones.pdf)

López, L. E. (2009). *Reaching the unreached: Indigenous intercultural bilingual education in Latin America* (Commission Background Study for EFA Global Monitoring Report 2009). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186620e.pdf>

López, L. E., y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20. Recuperado de <http://rieoei.org/rie20a02.htm>

López, L. E., y Limachi, V. (s.f.) *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*. Recuperado de [http://www.academia.edu/5760380/Estudios\\_evaluativos\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_intercultural\\_biling%C3%BCe\\_en\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_formal](http://www.academia.edu/5760380/Estudios_evaluativos_de_la_educaci%C3%B3n_intercultural_biling%C3%BCe_en_la_educaci%C3%B3n_formal)

Marshall, J. H., y Sorto, M. A. (2012). The effects of teacher mathematics knowledge and pedagogy on student achievement in rural Guatemala. *International Review of Education*, 58(2), 173-197. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ962457>

Martínez Suriá, R. (2001). Disability and the use of ICT in education: Do students with special needs recognise the support given by teachers when using technology? *Problems of Education in the 21<sup>st</sup> Century*, 35, 149-158. Recuperado de [http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol35/149-158.Martinez\\_Vol.35.pdf](http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol35/149-158.Martinez_Vol.35.pdf)

McEwan, P. J. (1998). The effectiveness of multigrade schools in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 18(6), 435-454. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059398000236>

McIntosh, S., y Vignoles, A. (2001). Measuring and assessing the impact of basic skills on labour market outcomes. *Oxford Economic Papers* 53(3), 453-481.

Meresman, S. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay: La oportunidad de la inclusión*. Montevideo, Uruguay: UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/discapacidad-en-uruguay-web.pdf.pdf>

Miller, L. J., Gross, B., y Oujidani, M. (2012). *Getting down to dollars and cents: What do school districts spend to deliver student-centered learning?* Seattle: Center on Reinventing Public Education. Recuperado de [https://www.crpe.org/sites/default/files/pub\\_scl\\_dollarsandcents\\_nov12.pdf](https://www.crpe.org/sites/default/files/pub_scl_dollarsandcents_nov12.pdf)

Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Diversificación de la Enseñanza. Decreto No. 83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). Implementación en PIE. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/implementacion-decreto-83/preguntas-frecuentes/diversificacion-la-ensenanza-sistema-educativo/implementacion-en-pie/>

Ministerio de Educación de Ecuador (s.f.). Programas y Servicios de Apoyo. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/programas-y-servicios-de-apoyo/>

Ministerio de Educación del Perú. (2010). *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales SAANEE*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanees.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2017, mayo 26). Minedu distingue a 73 Escuelas Valora por mejores prácticas de inclusión educativa. *Ministerio de Educación de Perú*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=42957>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Decreto No. 366*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_366\\_febrero\\_9\\_2009.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf)

Mizunoya, S., Mitra, S., y Yamasaki, I. (2016). *Towards inclusive education: The impact of disability on school attendance in developing countries* (Office of Research – Innocenti Working Paper No. WP-2016-03). Florence: UNICEF Office of Research. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/845/>

Mogollón, O., y Solano, M. (2011). *Escuelas activas: Apuestas para mejorar la calidad de la educación*. Washington, DC: FHI 360. Recuperado de [http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/images/Doc\\_web/33.-EscuelasActivas.pdf](http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/images/Doc_web/33.-EscuelasActivas.pdf)

Murad, C.R., y Topping, K. J. (2000). Parents as reading tutors for first graders in Brazil. *School Psychology International*, 21(2), 152-171. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034300212003>

Naciones Unidas. (s.f.). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> duplicate

Näslund-Hadley, E., y Bando, R., (Eds). (2015). *Todos los niños cuentan: Enseñanza temprana de las matemáticas y ciencias en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/handle/11319/7281?locale-attribute=es&>



Näslund-Hadley, E., Loera Varela, A., y Hepworth, K. A. (2014). What goes on inside Latin American math and science classrooms: A video study of teaching practices. *Global Education Review* 1(3), 110-128. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1055189>

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Pub. No. 00-04769). Recuperado de <https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Nordström, T., Jacobson, C., y Söderberg, P. (2016). Early word decoding ability as a longitudinal predictor of academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 31(2), 175-191.

OCDE. (2016). *PISA, estudiantes de bajo rendimiento: Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>

OEI, IDIE y MEDUCA. (2009). *Diagnóstico de necesidades de formación docente y de recursos de educación inclusiva en Centro América*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4936>

OREALC/UNESCO Santiago. (2014). *Primera entrega de resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>

OREALC/UNESCO Santiago (2015). *Informe de resultados TERCE: Factores asociados, laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>

OREALC/UNESCO Santiago. (2017). *Indigenous knowledge and practices in education in Latin America: Exploratory analysis of how indigenous cultural worldviews and concepts influence regional educational policy*. Santiago: United Nations Educational and the Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (OREALC/UNESCO Santiago). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247754e.pdf>

Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (2011). *Informe mundial de la discapacidad*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75356/1/9789240688230\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75356/1/9789240688230_spa.pdf)

Oviedo, A., y Wildemeersch, D. (2008). Intercultural education and curricular diversification: The case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB). *Compare*, 38(4), 455-470. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ804786>

Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502011000400007&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502011000400007&script=sci_abstract&tlng=es)

Pallardo, B. (2017, septiembre 28). El 55% de los chicos con discapacidad no están integrados en la educación común. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/2065567-el-55-de-los-chicos-con-discapacidad-no-estan-integrados-en-la-educacion-comun>

Patrinós, H. A., y Vélez, E. (2009). Costs and benefits of bilingual education in Guatemala: A partial analysis. *International Journal of Educational Development*, 29(6), 594-598. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.02.001>

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., y Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils development in special and regular education. *Education Review*, 53(2), 123-135. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00131910125044>

Peters, S. J. (2003). *Achieving education for all by including those with disabilities and special needs* (Report Prepared for the Disability Group, The World Bank). Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/614161468325299263/pdf/266900WP0English0Inclusive0Education.pdf>

Pontificia Universidad Católica del Perú. (s.f.). Diplomatura de especialización en educación inclusiva: atención a las necesidades educativas especiales. Recuperado de <http://www.pucp.edu.pe/diplomatura/educacion-inclusiva/>

Pontificia Universidad Católica de Chile. (s.f.). Diplomado en educación inclusiva y discapacidad: Diseño de estrategias para la intervención - E-Learning. Recuperado de <http://www.educacioncontinua.uc.cl/23631-ficha-diplomado-en-educacion-inclusiva-y-discapacidad-diseno-de-estrategias-para-la-intervencion>

Problemas de aprendizaje, los más tratados en la UDAI. (2014, diciembre 5). *Opinión*. Recuperado de <http://www.diariopinion.com/local/verArticulo.php?id=902074>

Psacharopoulos, G., Rojas, C., y Velez, E. (1993). Achievement evaluation of Colombia's Escuela Nueva: Is multigrade the answer? *Comparative Education Review*, 37(3), 263-276. Recuperado de <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/447190>

Reading A-Z (s.f.). Spanish resources. Recuperado de <https://www.readinga-z.com/worldlanguages/spanish/resources/>

Rolla San Francisco, A., Arias, M., Villers, R., y Snow, C. (2006). Evaluating the impact of different early literacy interventions on low-income Costa Rican kindergarteners. *International Journal of Educational Research*, 45(3), 188-201. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ754291>

Roskos, K., Strickland, D., Haase, J., y Malik, S. (2009). *First principles for early grades reading programs in developing countries*. Education Quality Improvement Program 1 (EQUIP1). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524475.pdf>

RTI International. (2015). *Task order 30: Education data for decision making (EdData II): Primary school reading study for Honduras*. Recuperado de [http://ierc-publicfiles.s3.amazonaws.com/public/resources/Report\\_Primary%20School%20Reading%20Study\\_Honduras\\_01\\_2015.pdf](http://ierc-publicfiles.s3.amazonaws.com/public/resources/Report_Primary%20School%20Reading%20Study_Honduras_01_2015.pdf)

RTI International. (s.f.). *Why early grade reading?* [Folleto]. Recuperado de <http://www.rti.org/sites/default/files/brochures/egraresultsflyer.pdf>

Rubio, F. E., Vásquez, R., Rego, O., y Chesterfield, R. (2005). *Effectiveness of the USAID intercultural bilingual approach: Access to intercultural bilingual education project*. USAID Guatemala. Recuperado de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnade542.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnade542.pdf)

Sahn, D. E., y Glick, P. (2010). Early academic performance, grade repetition, and school attainment in Senegal. *The World Bank Economic Review*, 24(1), 93-120. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/377441468167637729/pdf/776330JRN020100AcademicPerformance.pdf>

Samaniego, P., Laitamo, S. M., Valerio, E., y Francisco, C. (2012). *Informe sobre el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la educación para personas con discapacidad*. Quito: UNESCO y Trust for the Americas. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216382s.pdf>



Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: Problemas de medición. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4(1), 5-13. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE\\_08/Doctos/RDE\\_08\\_Art1.pdf](http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf)

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., y McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. Recuperado de [https://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/Scrugg\\_2007.pdf](https://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/Scrugg_2007.pdf)

Secretaría de Educación de Antioquia. (2016, septiembre 30). Diplomado de inclusión educativa para las escuelas normales superiores. Recuperado de <http://www.seeduca.gov.co/sala-de-prensa/archivo-de-prensa/diplomado-de-inclusion-educativa-para-las-escuelas-normales-superiores>

Secretaría de Educación de Honduras. (2015). *Informe Nacional de Rendimiento Académico 2015*. Tegucigalpa: Gobierno de la República de Honduras. Recuperado de: [http://www.desempenoacademico.hn/resultados2015/wp-content/uploads/2016/03/Informe\\_nacional\\_2015\\_18\\_03\\_2016.pdf](http://www.desempenoacademico.hn/resultados2015/wp-content/uploads/2016/03/Informe_nacional_2015_18_03_2016.pdf)

Secretaría de Educación Pública de México. (2016). *Ley general de educación: Nueva ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, última reforma publicada DOF 01-06-2016*. Recuperado de [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Legislativo/Generales/2ley\\_general\\_educacion01-06-2016.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Legislativo/Generales/2ley_general_educacion01-06-2016.pdf)

Servicio Nacional de la Discapacidad. (2016). *II Estudio nacional de la discapacidad 2015*. Santiago: Servicio Nacional de la Discapacidad, Ministerio de Desarrollo Social de Chile. Recuperado de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/endisc/docs/Libro\\_Resultados\\_II\\_Estudio\\_Nacional\\_de\\_la\\_Discapacidad.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/endisc/docs/Libro_Resultados_II_Estudio_Nacional_de_la_Discapacidad.pdf)

Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., y Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research* 79(4), 1391-1466. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654309341374>

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-406. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/230853161\\_Matthew\\_Effects\\_in\\_Reading\\_Some\\_Consequences\\_of\\_Individual\\_Differences\\_in\\_the\\_Acquisition\\_of\\_Literacy](https://www.researchgate.net/publication/230853161_Matthew_Effects_in_Reading_Some_Consequences_of_Individual_Differences_in_the_Acquisition_of_Literacy)

Strogilos, V., y Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 24-33. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12052>

Taraban, R., Box, C., Myers, R., Pollard, R., y Bowen, C. W. (2007). Effects of active-learning experiences on achievement, attitudes, and behaviors in high school biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(7), 960-979. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.20183/abstract>

Thomas, W. P., y Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.117.4259&rep=rep1&type=pdf>

Tiwari, A., Lai, P., So, M., y Yuen, K. (2006). A comparison of the effects of problem-based learning and lecturing on the development of students' critical thinking. *Medical Education*, 40(6), 547-554. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16700770>

Tribunal Supremo de Elecciones de Costa Rica. (1996). *Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.tse.go.cr/pdf/normativa/leyigualdaddeoportunidades.pdf>

UNESCO. (2011). *Accessible ICTs and personalized learning for students with disabilities: A dialogue among educators, industry, government and civil society* (Consultative Expert Meeting Report). Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002198/219827e.pdf>

UNESCO (s.f.). *Desglosar el objetivo de desarrollo sostenible 4 educación 2030: Guía*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300S.pdf>

UNESCO Institute for Statistics. (2018). *Education* [Base de datos]. Recuperado de [http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=edulit\\_ds#](http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=edulit_ds#)

UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

UNESCO y OEI. (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes: Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO. Recuperado de [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal\\_informe2011\\_indice.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_informe2011_indice.pdf)

UNICEF. (2014). *Quality of teaching and learning in the special education setting in Barbados*. Recuperado de [https://www.unicef.org/easterncaribbean/ECAO\\_Quality\\_of\\_Teaching\\_and\\_Learning.pdf](https://www.unicef.org/easterncaribbean/ECAO_Quality_of_Teaching_and_Learning.pdf)

UNICEF. (s.f.). *La educación intercultural bilingüe: Comprender dos mundos diferentes y complementarios a la vez*.

UNICEF y WHO. (2017). *World Bank Group Joint Malnutrition Estimates* [Base de datos]. Recuperado de <http://www.who.int/nutgrowthdb/estimates/en/>

U.S. Department of Education. (2010). *Student-Centered Learning* (TEAL Center Fact Sheet No. 6). Recuperado de [https://lincs.ed.gov/sites/default/files/6%20\\_TEAL\\_Student-Centered.pdf](https://lincs.ed.gov/sites/default/files/6%20_TEAL_Student-Centered.pdf)

USAID. (2010). *Evaluation of USAID/Peru's education program: Aprender and Cett-Andino* (Final Evaluation Report). Recuperado de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PdACP962.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PdACP962.pdf)

USAID. (s.f.). *Philippines Whole School Reading Program* (Policy Report). Recuperado de <http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/EQUIP%20EQUALLS2%20WSRP%204pgr.pdf>

USAID Mozambique (2015). *Impact evaluation for the USAID/Aprender a ler project in Mozambique: Year 2 (Midline 2) IE/RCT Final Report – Executive Summary*. Recuperado de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/pa00kdb7.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00kdb7.pdf)

USAID y DHS. (s.f.). *THE DHS Program STATcompiler*. [Base de datos]. Recuperado de <http://www.statcompiler.com/en/>

USAID y EdData II. (s.f.). *Assessing early grade reading skills in Latin America and the Caribbean*. Recuperado de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/pbaaa683.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pbaaa683.pdf)

USAID y LAC Reads Capacity Program. (2016). *Early grade reading in Latin America and the Caribbean: A systematic review*. Recuperado de <https://lacreads.org/sites/default/files/evidence/lrcp-systematic-rvw-rpt-508.pdf>

Uygun, N., y Tertemiz, N. I. (2014). Effects of problem-based learning on student attitudes, achievement and retention of learning in math course. *Education and Science*, 39(174), 75-90. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/285406502\\_Effects\\_of\\_Problem-Based\\_Learning\\_on\\_Student\\_Attitudes\\_Achievement\\_and\\_Retention\\_of\\_Learning\\_in\\_Math\\_Course](https://www.researchgate.net/publication/285406502_Effects_of_Problem-Based_Learning_on_Student_Attitudes_Achievement_and_Retention_of_Learning_in_Math_Course)





Valdiviezo, L. (2009). Bilingual cultural education in indigenous schools: An ethnography of teacher interpretations of government policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 61-79. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050802149515?src=recsys&journalCode=rbeb20>

Vargas, A., y Villamil, W. (2007). Diferencias en el rendimiento lector entre dos grupos de niños de transición debidas a una intervención promotora del alfabetismo emergente en el aula. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 65-76. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1006/1463>

Velasco Cruz, S. (2015). La escolaridad de los docente indígenas de México (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2), 84-102. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2015-2/contrapunto.pdf>

Villalón, M., Förster, C., Cox, P., Rojas-Barahona, C., Valencia, E., y Volante, P. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. *Estudios Sobre Educación*, (21), 159-179. Recuperado de [http://www.usaidlea.org/images/Estrategias\\_lecto-escritura.pdf](http://www.usaidlea.org/images/Estrategias_lecto-escritura.pdf)

Viveros-Márquez, J. (2016). Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena: Estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas. *Educare*, 20(2), 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1941/194144435017/index.html>

Viveros-Márquez, J., y Moreno-Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: Estudio de caso. *Ra Ximhai*, 10(3), 55-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131111005.pdf>

Waddington, E. M., y Reed, P. (2016). Comparison of the effects of mainstream and special school on National Curriculum Outcomes in children with autism spectrum disorder: An archive-based analysis. *Journal of Research in Special Education Needs*, 17(2), 132-142. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12368>

Zavala, V. (2007). *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: Estudio de casos*. Lima: CARE Perú e IBIS Dinamarca. Recuperado de <http://www.care.org.pe/wp-content/uploads/2015/06/Avances-y-desafios-de-la-educacion-intercultural-bilingue-Bolivia-Ecuador-y-Peru.pdf>

Zúñiga, M. (2010). *Inquietantes respuestas a inquietudes sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el Sur Andino*. Lima: Save the Children. Recuperado de <http://www.savethechildren.org.pe/wp-content/uploads/2010/12/respuestas-educacion-intercultural-bilingue.pdf>





# CAPÍTULO 3

## EDUCACIÓN SECUNDARIA

### Introducción

Como hemos visto, el panorama educativo en la región es extremadamente desigual. A medida que avanzan en su trayectoria educativa, los niños en situación de pobreza y vulnerabilidad desarrollan déficits de aprendizaje que causan que se atrasen académicamente, repitan uno o más años, y desarrollen actitudes negativas hacia la escuela—brechas que se amplifican aún más cuando entran a la secundaria. Sumándose al problema de la desventaja de aprendizaje, la adolescencia impone otras presiones sobre estos jóvenes. Por una parte, muchos no ingresan a la escuela secundaria o la abandonan tempranamente por la necesidad de empezar a trabajar o cumplir con otras responsabilidades. En específico, para las mujeres jóvenes la maternidad temprana y las responsabilidades asociadas al trabajo doméstico y de cuidados no remunerados son factores que las llevan a abandonar la escuela. Además, la baja relevancia de los temas abordados en las clases, la insuficiencia de apoyos en la escuela para atender necesidades de aprendizaje individuales, y contextos familiares precarios se combinan para crear un ambiente de bajo rendimiento y de alto riesgo de abandono. Como consecuencia, muchos jóvenes abandonan el sistema educativo sin el título o las habilidades necesarias para ejercer una ciudadanía plena y desempeñarse bien en el mercado laboral. Entonces, ¿cómo pueden los sistemas educativos transformar la secundaria para reducir la desigualdad, mejorando así las tasas de graduación y los niveles de aprendizaje de los jóvenes en situación de pobreza y vulnerabilidad?

Buscando alcanzar esta meta, el ODS 4 busca alcanzar la equidad en el nivel de secundaria. De hecho, es la primera vez en la historia reciente de los objetivos que se incluye la educación secundaria además de la primaria, resaltando la importancia que ha adquirido este nivel.

La Meta 4.2 plantea:

## 4.2

**De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.**

## Situación Actual

### *La asistencia a la educación secundaria ha crecido, pero quedan muchos niños y jóvenes excluidos.*

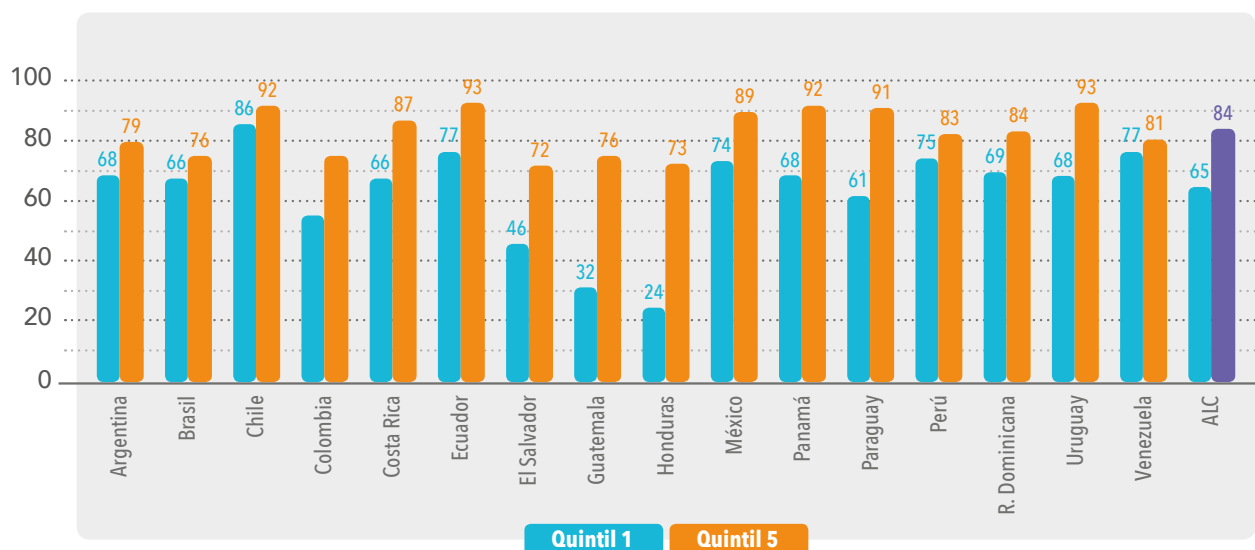
Hoy en día, más jóvenes asisten a la escuela secundaria que nunca antes. La tasa neta de matrícula en secundaria, es decir, el porcentaje de alumnos en edad de secundaria que están matriculados en la escuela, ha crecido de manera acelerada en los últimos 17 años—de 59% en 1990, a 65.4% en el año 2000, hasta 75.6% en 2015—ubicando a la región por encima del promedio global (UNESCO Institute for Statistics, 2018). Esto se debe en gran parte a que en los últimos 20 años varios países de la región han promulgado la obligatoriedad del nivel secundario, y han hecho esfuerzos por expandir el acceso y la demanda a este nivel educativo a través de inversiones en infraestructura y personal docente, y distintos programas sociales como las transferencias monetarias condicionadas (UNESCO Institute for Statistics, 2018). Sin embargo, hay una gran variación entre países. Por ejemplo, en países del Cono Sur como Argentina (88%), Chile (88%) y Ecuador (87%) así como en ciertos países del Caribe como Granada (85%), Dominica (86%), y Cuba (86%) las tasas de matrícula se están acercando al 90%—una tasa muy cercana al promedio regional de matrícula en primaria (UNESCO Institute for Statistics, 2018). Pero otros países, particularmente los países centroamericanos de Belice (69%), El Salvador (69%), Guatemala (48%) y Honduras (49%), todavía tienen altos porcentajes de poblaciones de jóvenes fuera del sistema escolar.

¿Quiénes son los jóvenes que no asisten a la secundaria? Es bien sabido que en la región, la desigualdad de acceso educativo entre niños de distintos estratos socioeconómicos es un desafío en todos los niveles, pero es particularmente pronunciado en secundaria, y en especial en la secundaria superior. Según encuestas de hogares recientes, el 84% de los niños y jóvenes del quintil más rico asisten a secundaria, pero sólo el 65% de aquellos del quintil más pobres lo hacen (BID, s.f.). Esto representa una significativa reducción en la brecha socioeconómica de acceso a este nivel, que se redujo de 31 puntos porcentuales en 2006, a 19 puntos en 2015, gracias a que en ese corto período, el porcentaje de los niños más pobres que lograron acceder a secundaria aumentó significativamente (BID, s.f.). Del mismo modo, la brecha de asistencia entre niños de áreas rurales y áreas urbanas se redujo de 17 a 13 puntos porcentuales en el mismo período, gracias a esfuerzos por aumentar la oferta pública en áreas dispersas y a programas sociales para incentivar la asistencia y permanencia en el sistema (BID, s.f.). Otro grupo poblacional que asiste a la secundaria en menor medida son los niños afrodescendientes, si bien las brechas son menos pronunciadas. Según cálculos de la CEPAL, en 7 de los 11 países<sup>2</sup> de los que hay datos disponibles, la asistencia escolar de los afrodescendientes que tienen entre 12 y 17 años es menor que el resto de sus pares. En estos países, la brecha de asistencia es de 4.39 puntos porcentuales (CEPAL, 2017a). Si se considera, sin embargo, a los jóvenes de entre 18 y 24 años, la brecha asciende a 9.43 puntos porcentuales (CEPAL, 2017a).

2 Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Uruguay, Venezuela



**Gráfico 8**  
Asistencia neta en secundaria, por quintil de ingreso, circa 2015



**Fuente:** BID. (s.f.). *Base de Datos del Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes* [Base de datos].

### ***El abandono escolar es un problema grave que afecta desmesuradamente a los niños en situación de pobreza y vulnerabilidad.***

Las brechas sociodemográficas de acceso se vuelven más agudas en los últimos grados de la secundaria, donde se observa un fenómeno endémico de abandono escolar. Según datos de UNESCO, la tasa de deserción en la secundaria inferior es de aproximadamente 15%, y según un informe del Banco Mundial, de aquellos alumnos que llegan a la secundaria superior, sólo el 45% lo terminan (UNESCO Institute for Statistics, 2018; Székely y Karver, 2015). Mientras es un problema que afecta a una gran parte de la población, impacta de forma desmesurada a los jóvenes en situación de pobreza y vulnerabilidad. El porcentaje de jóvenes del quintil de ingresos más alto que asiste a la secundaria superior es casi el doble del de los jóvenes más pobres (64% versus 36%), una brecha mayor que la observada en la secundaria inferior, y una que ha permanecido igual por los últimos 10 años (BID, s.f.). Del mismo modo, los jóvenes de áreas rurales, aquellos con discapacidad y aquellos pertenecientes a una población indígena también son grupos en las cuales el riesgo de la deserción escolar es mayor.

¿Por qué tantos jóvenes abandonan sus estudios? Las razones detrás de la incapacidad de los sistemas de retener a todos los alumnos son múltiples y diversas, pero parecen resumirse a la falta de políticas que apoyen a los jóvenes y sus familias y creen las condiciones para que los jóvenes puedan asistir a la secundaria y terminar su educación. Las encuestas a jóvenes que han abandonado el sistema han encontrado dos principales razones tras el abandono: por una parte, la falta de interés en la escuela (que nace de una combinación de problemas socioemocionales, dificultades académicas, y un formato institucional que no responde a las necesidades de los alumnos), y por otra, la falta de recursos económicos. De hecho, la principal razón que dan los jóvenes de entre 13 y 15 años para el abandono es la falta de interés por la escuela (33%), seguida por los problemas económicos (21%) (Graduate

XXI, s.f). Similarmente, en una encuesta realizada en Brasil se encontró que la falta de interés fue la razón de abandono citada más frecuentemente (40%), seguida por problemas económicos o la necesidad de trabajar (27%) (Fundação Getulio Vargas, 2009). Otro estudio de ocho países latinoamericanos encontró dos factores que están fuertemente asociados al abandono (Espíndola y León, 2002). Por un lado, los factores asociados al contexto socioeconómico familiar parecen ser importantes determinantes del abandono, ya que jóvenes de contextos familiares vulnerables y aquellos viviendo en circunstancias de pobreza, marginalización, y violencia tienden a abandonar sus estudios en mayor medida. Por otra parte, otros factores que se encontraron estaban relacionados a la estructura y capacidad de respuesta de las escuelas del sistema educativo. Cuando los docentes y directores no están entrenados para apoyar a aquellos alumnos con problemas de comportamiento y sus familias, o a aquellos con dificultades asociadas a situaciones de violencia y pobreza, se crea un contexto adverso que desincentiva a los jóvenes a terminar sus estudios. Esto es particularmente relevante dado que las nuevas poblaciones que hoy ingresan a la secundaria pertenecen a familias que tradicionalmente han sido excluidas del sistema educativo (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012).

Finalmente, también hay brechas de género en el comportamiento de abandono educativo. Para las jóvenes, la maternidad adolescente y los quehaceres domésticos son factores que inciden fuertemente en el abandono. Un 13% de las jóvenes abandona la educación por esta causa, mientras que sólo el 0.5% de los varones citan estas responsabilidades como la principal razón de no asistir a la escuela (Nieves Rico y Trucco, 2014). Asimismo, el 70% de las mujeres de entre 15 y 29 que no estudian ni están ocupadas en el mercado laboral se dedican al trabajo doméstico no remunerado, mientras que sólo el 10.9% de los hombres se dedican a esta actividad (OCDE, CAF y CEPAL, 2017). Esta situación es un serio limitante al potencial educativo de las mujeres, ya que el embarazo precoz tiene una relación negativa significativa con los años de escolaridad alcanzados (Nieves Rico y Trucco, 2014). Entre los factores asociados a la maternidad precoz se encuentran características del hogar de la adolescente: el ingreso del hogar, los niveles de educación de los padres, entre otros. Pero también hay factores contextuales relevantes, como el acceso a educación sexual (Nieves Rico y Trucco, 2014). Estos factores deben tomarse en cuenta en la consolidación de políticas de prevención al abandono.

### ***Sumándose a la desigualdad de acceso y permanencia en secundaria, la región también sufre de niveles de aprendizaje bajos y desiguales.***

Exámenes nacionales e internacionales demuestran que los jóvenes en la región han mejorado sus niveles de aprendizaje en relación a años anteriores, pero aún no están aprendiendo a niveles adecuados, y aquellos en situación de pobreza y vulnerabilidad tienen niveles de aprendizaje particularmente bajos. Esto se confirmó en el último examen del Programa de Evaluación Estudiantil Internacional (PISA, por sus siglas en inglés), realizado en 2015 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que evaluó a jóvenes de 15 años en 72 países y ciudades en sus capacidades de lectura, matemática y ciencia. Los 10 países y ciudades participantes de América Latina y el Caribe fueron Buenos Aires, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago y Uruguay, de los cuales todos (con la excepción de Uruguay y Costa Rica) han mostrado mejoras en los puntajes en ciertas materias desde el año 2000.<sup>3</sup> Por ejemplo, Colombia se destaca con un ritmo de mejora alto en ciencia y lectura entre todos los países participantes, Chile en lectura y Trinidad y Tobago en ciencia. Perú está dentro de los primeros seis países con mayor ritmo de mejora en las tres materias (BID, 2016b). Sin embargo, Uruguay no ha mejorado en ninguna de las tres materias y Costa Rica ha empeorado en lectura, perdiendo 3.1 puntos cada año (BID, 2016b).

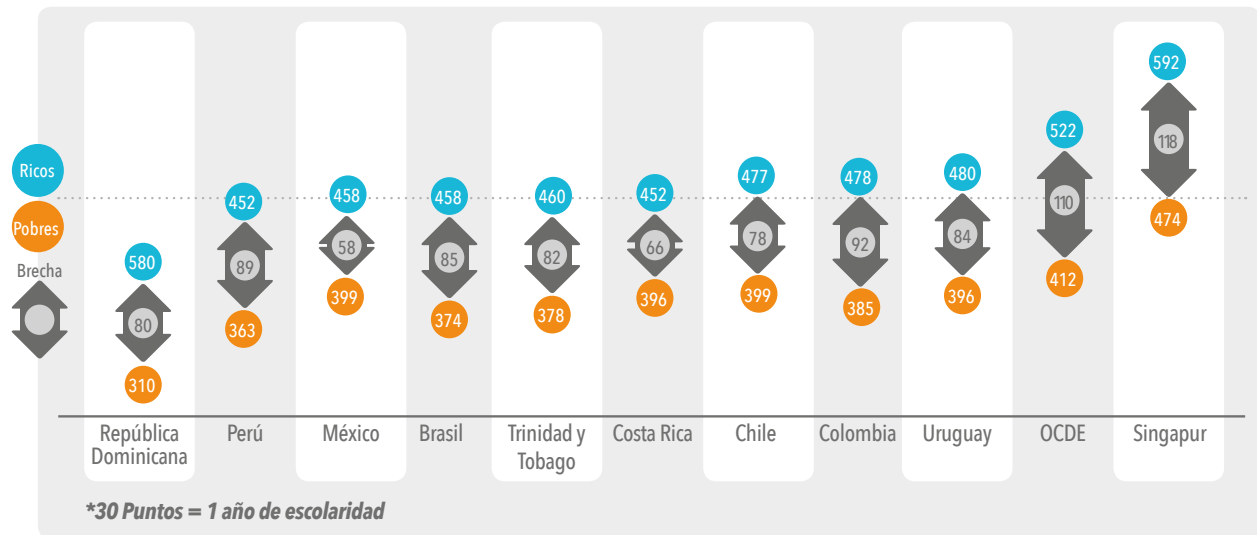
<sup>3</sup> Los resultados de PISA son comparables en ciencia desde el año 2006, en lectura desde el 2000 y en matemática desde el 2003.



A pesar de estas mejoras, todos los países—con la excepción de la ciudad de Buenos Aires—se ubicaron en la mitad inferior del ranking internacional en las tres materias (BID, 2016a). Cerca de la mitad de los estudiantes obtuvo puntajes “bajos” en ciencia (52%), matemática (68%) y lectura (47%), lo que significa que no lograron alcanzar el nivel mínimo de competencia en estas materias (BID, 2016a). En matemática, por ejemplo, significa que no pueden usar formulas básicas, procedimientos o reglas para resolver problemas con números enteros, mientras que en lectura, significa que no pueden identificar la idea principal de un texto o inferir información que no está directamente provista en el texto—habilidades que deberían tener a esa edad y que son necesarias en el mundo laboral.

Más aún, el examen reveló grandes diferencias de logro entre alumnos pobres y ricos. Los estudiantes del quintil más pobre de la región se desempeñaron casi dos años y medio de escolaridad (alrededor de 80 puntos) por debajo de sus pares más ricos en las tres materias, donde Colombia y Perú tienen las brechas más amplias, equivalentes a tres años de escolaridad (92 y 89 puntos en la prueba de ciencia, por ejemplo) (BID, 2016c). Además de esto, la región cuenta con un porcentaje muy reducido de estudiantes “resilientes”—es decir, aquellos que a pesar de su bajo nivel socioeconómico, tienen un desempeño por encima de lo esperado respecto a sus pares de similar nivel socioeconómico. Sólo el 10% de los alumnos más pobres de la región clasificaron como “resilientes” (BID, 2016c). Esta es una cifra baja en comparación a los países desarrollados de la OCDE (29%) y Singapur (49%), el país con el mejor puntaje a nivel mundial (BID, 2016c). Esto podría deberse a que en la región se observa una mayor variación socioeconómica entre escuelas que dentro de las escuelas, en comparación con otros países desarrollados. (Por ejemplo, en Perú la variación entre centros escolares es 51% y dentro es 49%, comparado con la OCDE donde la variación entre centros escolares es 25% y dentro es 75%. Esto implica que—al igual que en primaria—la región sufre de un alto nivel de segregación socioeconómica en las escuelas. Esto es un problema porque, según los mismos análisis de PISA, las escuelas de alumnos pertenecientes a familias de bajos ingresos perciben una mayor falta de o baja calidad de docentes y recursos educativos, lo que hace muy difícil que aún los alumnos más comprometidos puedan desempeñarse exitosamente (BID, 2016c).

**Gráfico 8**  
Brecha de desempeño entre estudiantes ricos y pobres en ciencia, PISA 2015



**Fuente:** BID. (2016). *PISA América Latina y el Caribe Nota # 6: ¿Cómo se desempeñan los estudiantes pobres y ricos?*

## ¿Por qué es importante reducir la inequidad educativa en la secundaria?

Los niños y jóvenes tienen derecho a una educación básica de calidad, y el estado tiene la obligación de proveerla. El derecho a la educación es además una condición necesaria para el pleno ejercicio de otros derechos económicos, sociales, políticos y culturales. El sistema educativo es el principal contexto en el que los jóvenes aprenden las habilidades académicas y socioemocionales necesarias para desarrollarse como ciudadanos plenos en la sociedad y desempeñarse con éxito en el mercado laboral. Pero la actual calidad y relevancia de la enseñanza está perjudicando no solamente las tasas de culminación de secundaria sino también las oportunidades de empleo y de educación post-secundaria de los jóvenes. Por una parte, 1 de 4 jóvenes de entre 15 y 29 años en la región no estudia ni trabaja—lo que representa una enorme pérdida para la región (OCDE, CAF y CEPAL, 2017). Los jóvenes de hogares en situación de pobreza y vulnerabilidad son particularmente propensos a entrar en la categoría de jóvenes que no estudian ni están ocupados en el mercado laboral. En 2014, casi el 83% de las jóvenes y el 76% de los jóvenes que no estudian ni trabajan de manera remunerada venían de hogares pobres o vulnerables (Carcillo, Fernández, Königs y Minea, 2015). Además, la probabilidad de entrar en esta categoría aumenta de forma constante con el nivel de educación y el nivel de ingreso familiar (Carcillo et al., 2015). Este fenómeno es el resultado de contextos socioeconómicos desfavorables, la falta de políticas que apoyen a estos jóvenes, y, dentro del sector educativo, la baja calidad y relevancia de la educación secundaria.





Por otra parte, los empleadores de la región reportan dificultad para encontrar trabajadores con las capacidades que ellos requieren, incluyendo capacidades básicas (escritura y matemáticas), técnicas, y socioemocionales, el dominio de lenguas extranjeras, entre otros. De hecho, América Latina y el Caribe es la región del mundo donde los empleadores más se demoran en cubrir vacantes con trabajadores cualificados (más de seis semanas en promedio) (Aedo y Walker, 2012). Al mismo tiempo, desde el año 2000 ha habido una disminución en las tasas de retorno a la escuela secundaria, que algunos expertos han atribuido en parte a la falta de alineación entre las habilidades adquiridas en la escuela y las competencias demandadas en el mercado laboral (Bassi et al., 2012). En esta situación, los empleadores deben compensar por la falta de relevancia de la formación de los trabajadores ofreciendo capacitación en el trabajo. Un 43% de las empresas manufactureras de la región ofrece capacitación formal a sus empleados—una proporción mayor que la de otras regiones del mundo (Banco Mundial, 2014).

Dada esta situación, los gobiernos de las Américas han venido priorizando estrategias para aumentar las tasas de asistencia en secundaria—particularmente de los jóvenes en situación de pobreza y vulnerabilidad—y mejorar los niveles de aprendizaje en este nivel. En cuanto a la participación, los programas de transferencias monetarias condicionadas buscan incentivar la asistencia y permanencia en el sistema de los jóvenes de familias de bajos ingresos, al reducir el costo-oportunidad de ir a la escuela. Los programas de tutoría y acompañamiento buscan reforzar las habilidades de los estudiantes de más bajo rendimiento mediante instrucción personalizada e intensiva. Finalmente, los programas de reinserción escolar buscan reincorporar a los alumnos que han abandonado el sistema mediante ofertas de educación flexibles.



## Estrategia 8

### Transferencias monetarias condicionadas

**En breve:** Los programas de transferencias monetarias condicionadas (PTMC) son la intervención de asistencia social más popular implementada a gran escala en las últimas décadas. Existe abundante evidencia que han producido resultados significativos en términos de matrícula y asistencia escolar en secundaria. Sin embargo, aún hay muchas dudas sobre la capacidad de estos programas de producir resultados positivos sobre los aprendizajes. Para asegurar que los estudiantes no simplemente asistan a la escuela sino que mejoren el rendimiento académico también, se debe de considerar la inclusión de otras variables e intervenciones complementarias.

#### ¿Qué son las transferencias monetarias condicionadas?

Los Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas (PTMC) son programas que transfieren dinero en efectivo a familias en condiciones de vulnerabilidad—generalmente definidas por situación de pobreza, aunque también se pueden incluir a poblaciones indígenas o afrodescendientes, poblaciones rurales, u otras—bajo el condicionante que deben cumplir con ciertos requerimientos, normalmente enfocados en la salud, la nutrición y/o la educación de los niños. Estas intervenciones se basan en la teoría de que las inversiones focalizadas pueden aumentar el capital humano de los niños y adolescentes, garantizándoles un futuro mejor y, eventualmente, rompiendo la trampa de la pobreza intergeneracional (Fiszbein y Schady, 2009; Ibararán, Medellín, Regalia y Stampini, 2017). En 2013, se estimó que cerca de 137 millones de personas en América Latina y el Caribe recibieron transferencias monetarias condicionadas, las cuales representaron entre el 20% y el 25% del su ingreso familiar (Ibararán et al., 2017). Actualmente, casi todos los países de América Latina y varias naciones del Caribe tienen PTMC, beneficiando a casi el 20% de la población total de la región (Naciones Unidas, 2015). En algunos países de la región, como Brasil y México, los PTMC se han convertido en los programas de asistencia social más grandes en operación (Fiszbein y Schady, 2009).

Existen varios modelos de PTMC, que dependen principalmente de las metas específicas del programa y de la población objetivo (Fiszbein y Schady, 2009; Ibararán et al., 2017). Las características de los diversos PTMC dependen de las respuestas que se den a un conjunto de preguntas: ¿Cuáles son los criterios que deben cumplirse para participar en el PTMC? ¿Es un programa focalizado exclusivamente en personas de más necesidad, o está dirigido a un grupo más amplio? ¿Cuáles son las condicionalidades que deben cumplir los beneficiarios para recibir los pagos? ¿Recibirán todos los participantes la misma cantidad de dinero, o serán las transferencias ajustadas según, por ejemplo, la necesidad o el riesgo de deserción? ¿Cuáles son los criterios para graduarse del PTMC y cómo se comprueba la elegibilidad para continuar recibiendo las transferencias? Claramente, las respuestas a estas consideraciones determinan el formato y la gestión del PTMC, y dentro de las Américas existen un sinnúmero de combinaciones y diseños (Ibararán et al., 2017).



## ¿Qué resultados han tenido?

En gran medida la popularidad de los PTMC se puede atribuir a la cuantiosa evidencia sobre los resultados positivos que han producido para los estudiantes de la región, especialmente sus efectos en mejorar la asistencia escolar, reducir el abandono, y disminuir las tasas de repetición de grado. Por lo menos en las Américas, hay evidencia que los PTMC pueden beneficiar más a los estudiantes de educación secundaria que a aquellos en la escuela primaria, debido a las altas tasas de deserción en estos grados (Saavedra y García, 2013). Por ejemplo, una evaluación del programa Familias en Acción de Colombia encontró que el impacto de la intervención sobre la tasa de matrícula fue más fuerte para estudiantes de 14 a 17 años de edad que para los de 8 a 13 años. Igualmente, en México, el programa Oportunidades (anteriormente Progresá, ahora conocido como Prospera) produjo un mayor impacto sobre la tasa de transición a secundaria, que sobre la tasa de matrícula de pre-primaria a quinto grado (Fiszbein y Schady, 2009). Los efectos en las tasas de asistencia también resultaron más grandes para los estudiantes de secundaria. Un meta-análisis de los PTMC encontró que los programas mejoraron la tasa de asistencia en la escuela primaria en un promedio de tres por ciento, mientras que en la escuela secundaria, el efecto medio fue de doce por ciento (Saavedra y García, 2013). El mismo estudio, al considerar las tasas de abandono escolar, determinó que el efecto de los PTMC en los grados de la secundaria fue tres veces más grande que en la primaria (Saavedra y García, 2013). Dado que en la secundaria las tasas de matriculación son más bajas y las tasas de abandono son más altas que a nivel primario, los PTMC pueden cumplir un rol importante en reducir la desigualdad educativa.

No obstante, analizar los efectos de los PTMC sobre el rendimiento académico de los estudiantes produce una imagen más compleja. Por un lado, en el caso de Jamaica, el Programa de Avance a través de la Salud y Educación (PATH, por sus siglas en inglés) mejoró el rendimiento académico de los estudiantes varones en áreas urbanas. Sin embargo, no hubo un efecto en el desempeño académico de las niñas que participaron en el programa (Stampini, Martínez-Cordova, Insfrán y Harris, 2016). Una evaluación del programa PROGRESA en México que estudió el desempeño académico de los beneficiarios entre 15 y 21 años en las materias de lectura, matemáticas, y escritura determinó que la intervención no había mejorado significativamente el nivel de aprendizaje de los estudiantes (Behrman, Parker y Todd, 2009). La cuestión de la capacidad de los PTMC para mejorar el aprendizaje sigue siendo un área que requiere de más investigación.

Además de los beneficios sobre los indicadores educativos, los PTMC también mejoran la estabilidad de ingresos de familias pobres, protegiéndolos contra crisis económicas familiares, y promueven la inversión familiar en la educación y la aspiración de los jóvenes por su futuro (Behrman y Parker, 2010). En muchos casos, cuando una familia pasa por una crisis de ingresos, se corre el riesgo del abandono escolar, especialmente entre los hijos mayores. La evaluación de PROGRESA en México determinó que los estudiantes de familias que recibieron el beneficio tuvieron menor probabilidad de abandonar la escuela durante una crisis económica (Behrman y Parker, 2010). Del mismo modo, una evaluación en Nicaragua del PTMC Atención a Crisis, un programa para familias en situación extrema de pobreza, encontró un efecto positivo en las aspiraciones futuras de los padres por sus hijos y, por tanto, el nivel de inversión en su educación (Macours y Vakis, 2009). Asimismo, una evaluación del PTMC Familias en Acción de Colombia determinó que los padres e hijos que participaban en el programa mostraban una probabilidad mayor (entre 10 y 20 puntos) de aspirar a la educación post-secundaria de sus hijos, y que estos resultados fueron más marcados en las familias de más vulnerabilidad: las más pobres, más pesimistas, y con menos escolaridad (García, Harker y Cuartas, 2016).

## ¿Qué lecciones hemos aprendido?

- ⦿ **Los PTMC, en comparación con otras intervenciones de asistencia social, son efectivos en llegar a las personas con mayores necesidades.** Una de las dificultades programáticas más complejas de los programas de asistencia social es cómo asegurar que los beneficios lleguen a las personas más necesitadas en situaciones de pobreza y vulnerabilidad sin expandir la cobertura del programa hasta tal punto que resultaría demasiado caro. Como mucha gente en situación de pobreza y vulnerabilidad vive en lugares rurales, remotos, o con poco acceso a instituciones formales, uno de los desafíos fundamentales para la implementación de estos programas es comprobar que funcionan para quienes más los necesitan (Ibarrarán et al., 2017). Hay bastante evidencia que los PTMC sí están llegando a las familias en situación de pobreza y vulnerabilidad (Ibarrarán et al., 2017). Por ejemplo, un estudio de varios programas de asistencia social, incluyendo programas de transferencias monetarias condicionadas, encontró que en promedio cubrían sólo al 20% de la población del quintil de ingreso más pobre, mientras que en Brasil, Ecuador y México, los PTMC benefician a más del 60% de las familias pobres (Fiszbein y Schady, 2009). Otro estudio que analiza las encuestas de hogares de 16 países de la región encuentra que los PTMC alcanzan al 42.6% de los pobres, y al 50.6% de los extremadamente pobres (Robles, Rubio y Stampini, 2015). Estos datos indican la eficiencia de los PTMC en llegar a las familias más necesitadas, especialmente en comparación con otros programas de asistencia social. Sin embargo, las tasas de cobertura varían bastante dependiendo del diseño del programa—por ejemplo, un programa como el de Costa Rica que se dirige exclusivamente a estudiantes de secundaria siempre va a cubrir a menos personas que otros programas que incluyen hogares con niños menores. En cuanto al reto de la “filtración,” es decir, la inclusión de aquellos que no necesitan servicios, un estudio estimó que el 39.2% de los destinatarios de los PTMC no son pobres (Ibarrarán et al., 2017). Sin embargo, por medio de la focalización geográfica y categórica, y pruebas de medios, los PTMC han logrado eliminar muchos errores de filtración (Ibarrarán et al., 2017). Además estos sistemas de identificación, una vez establecidos, sirven varias funciones, y ayudan en el desarrollo de otros programas de asistencia social (Fiszbein y Schady, 2009).
- ⦿ **Se debe establecer y mantener sistemas de primera inscripción regulares para no excluir a familias necesitadas.** Es importante que los potenciales beneficiarios de los PTMC tengan la oportunidad de inscribirse fácilmente. Hay tres sistemas posibles para identificar e inscribir a estos potenciales beneficiarios: por medio de “barridos totales” (inscripción masiva), por mesas de atención (temporales o permanentes), o por búsqueda activa y focalizada (Ibarrarán et al., 2017). En el caso de las mesas de atención, las cuales suelen ubicarse en las oficinas municipales o ministeriales, sus costos son más bajos ya que requieren de menos trabajo de campo, aunque existe mayor posibilidad de exclusión si las familias no saben de ellas o no pueden llegar fácilmente a donde están ubicadas. Sin embargo, las mesas permanentes ofrecen la posibilidad de que las familias puedan inscribirse al momento que les convenga, en vez de tener que esperar por un período de inscripción abierta. Un buen ejemplo de la región es el de PATH, en Jamaica, donde los solicitantes pueden presentarse en cualquier momento para pedir su inscripción (Ibarrarán et al., 2017). Estos procesos de inscripción para integrantes nuevos de los PTMC implican la apertura de cupos nuevos de forma a veces imprevisible, que puede dificultar el proceso de determinar presupuestos (Ibarrarán et al., 2017). Además, los PTMC no son tan ágiles para adaptarse a las fluctuaciones de ingreso de las familias pobres o en situación de vulnerabilidad y, en tales casos, permitir la inscripción de nuevos participantes (Fiszbein y Schady, 2009).
- ⦿ **El monto del beneficio debe ser suficiente para lograr el impacto deseado.** Un aspecto crítico del diseño los PTMC es determinar cuánto deben ser los montos de los beneficios y cómo se pueden distribuir y administrar. La mayoría de los PTMC usan una fórmula bastante sencilla para calcular la cantidad de la transferencia que cada familia recibirá: suelen considerar solamente el número de hijos en la familia y, a veces, su género, edad o



grado escolar (Fiszbein y Schady, 2009). Un ejemplo de un sistema de pagos simple es el del programa Bono de Desarrollo Humano de Ecuador, el cual paga un bono de monto constante anualmente a familias en condición de pobreza extrema, cantidad que no varía por el número ni la edad de hijos en una familia, ni por su rendimiento académico. Debido a su simplicidad, el programa no requiere cuentas bancarias especiales ni métodos de pago muy complejos. Los beneficiarios simplemente comprueban con su cédula que califican para recibir la transferencia en efectivo (Ibarrarán et al., 2017). Los PTMC más complejos, especialmente los que ajustan el monto del pago al género o a la edad del beneficiario, normalmente consideran los costos de oportunidad y los costos directos de continuar en la escuela para calibrar la cantidad exacta de la transferencia. Por ejemplo, el programa PATH de Jamaica toma en cuenta tanto el grado como el género al determinar el monto de la transferencia, pagando más por cada grado sucesivo y más por varones que niñas dada su tasa más elevada de deserción. Asimismo, en los casos de México y Colombia, el monto por estudiante de secundaria es prácticamente el doble que el de estudiantes de primaria, lo cual refleja el hecho que las tasas de abandono escolar son mucho más altas en estos grados y que los gastos crecen en la educación media (Behrman y Parker, 2010). Además, en México, el subsidio para las niñas es más grande que el subsidio para varones, porque tienen un riesgo más elevado de deserción escolar (Behrman y Parker, 2010). En Chile, el PTMC Ingreso Ético Familiar es uno de los más complejos, y por eso requiere instituciones bien desarrolladas para asegurar que la transferencia se haga a tiempo y en la cantidad apropiada para cada destinatario.<sup>4</sup> Esto se debe al hecho de que, además de las personas en situación extrema de pobreza, el programa incluye a otras poblaciones vulnerables, y la cantidad y frecuencia de los pagos están determinadas por múltiples variables independientes y con datos de fuentes distintas (Ibarrarán et al., 2017).

- **Los PTMC que vinculan la condicionalidad del pago con conductas educativas positivas junto con asistencia escolar, aunque menos comunes, demuestran resultados promisorios.** Un meta-análisis de 42 evaluaciones de 19 PTMC en 15 países encontró que los programas que imponían condiciones más exigentes, especialmente los que requerían que los beneficiarios mantuviesen cierto nivel de desempeño académico para recibir los pagos, produjeron mejores resultados. Sin embargo, la mayoría (68%) de los PTMC pusieron como única condicionalidad que los niños asistieran a la escuela (típicamente con una asistencia de 80% o más), pero no que alcanzaran ciertos logros académicos. El otro 32% de los programas del meta-análisis, que sí aplicaron una condición cualitativa a las transferencias, tuvieron un mayor efecto. Las condiciones adicionales más comunes fueron la aprobación del grado o logros de aprendizaje (Saavedra y García, 2013). Por ejemplo, en Chile, el Bono por Logro Escolar está disponible para estudiantes entre el quinto grado de primaria y el último año de secundaria cuyo desempeño se encuentra en el tercio superior de su cohorte, con el bono más grande para quienes están en el 15% superior (Ibarrarán et al., 2017). Sin embargo, otro estudio de Estados Unidos encontró que lo que tuvo el mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes fue pagar por conductas positivas (por ejemplo, leer libros), en vez de por rendimiento académico (Fryer, 2010). Un ejemplo de este tipo de condicionalidad es un programa de las Bahamas en el cual los estudiantes de educación media superior que tienen un rendimiento académico muy bajo, y por lo tanto están en peligro de no obtener un diploma de graduación, reciben una transferencia si asisten a clases remediales para mejorar el aprendizaje (Ibarrarán et al., 2017). Estos programas con condicionalidades adicionales, aunque actualmente son muy pocos, ofrecen una manera posible de promocionar el buen desempeño académico de los estudiantes.

4 Esta complejidad se atribuye a la estructura de pagos del IEF. Su transferencia se compone de ocho bonos organizados en tres pilares. Los bonos del pilar de "dignidad" se entregan a todas las familias por un período específico de tiempo. Los bonos del pilar de "deberes" son bonos condicionados que se entregan por el cumplimiento de condicionalidades de salud y educación. Finalmente, los bonos del pilar de "logros" se entregan por conseguir un trabajo formal o un alto rendimiento escolar. No todos los destinatarios califican para cada bono, y en muchos casos el valor del bono se calcula de acuerdo al número de niños en cada familia, su edad, y los ingresos familiares (Ibarrarán et al., 2017).

- **Otras variables pueden tener una influencia significativa en el impacto del programa, lo que demuestra la necesidad de desarrollar intervenciones complementarias.** Las intervenciones complementarias pueden incluir talleres para padres, insumos adicionales para las escuelas, acceso a otros programas de asistencia social, o intervenciones para mejorar habilidades específicas (Bastagli et al., 2016). Los PTMC han producido efectos muy positivos sobre la matriculación y asistencia de estudiantes en situación de pobreza y vulnerabilidad, como ya se ha explicado. Sin embargo, las transferencias condicionadas no son el único insumo necesario para lograr resultados. Un meta-análisis de los PTMC encontró que más del 70% de los programas no se benefician de una intervención complementaria, pero para los PTMC que sí incluyen algún tipo de intervención complementaria, el tamaño del efecto es más grande (Saavedra y García, 2013). Por ejemplo, la calidad de la escuela afecta en gran medida los resultados de la intervención. Un estudio en México del PTMC Oportunidades (anteriormente Progresá) encontró que el tamaño del impacto de la intervención estaba determinado por la cantidad y calidad de recursos disponibles en la escuela y el nivel de educación de los docentes. Además, el tamaño de la clase tuvo un efecto en los resultados; cuando se redujo el tamaño de la clase por 10 alumnos, se incrementó en un 10% el efecto positivo del programa (Behrman, Parker, Todd y Gandini, 2006). Estos resultados tienen grandes implicaciones para el desarrollo de intervenciones complementarias, como el reclutamiento, la contratación y la formación de docentes adicionales para escuelas marginales y la provisión de materiales didácticos adecuados para centros educativos de pocos recursos.





## Programa de Transferencia Monetaria Condicionada Avancemos, en Costa Rica

**Gestión:** El PTMC Avancemos en Costa Rica, establecido en 2006, es coordinado por el Ministerio de Educación Pública en la colaboración con la Unidad de Gestión, y el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) se responsabiliza por determinar y monitorear la elegibilidad de los beneficiarios. En 2016 el programa alcanzó a casi 170 mil estudiantes.

### Descripción:

- Su objetivo principal es mantener a los y las estudiantes de la escuela secundaria (7mo a 12vo grado) en el sistema escolar por medio de un subsidio mensual escalonado con un incremento anual por nivel educativo. La condicionalidad se basa en la asistencia a la escuela y la aprobación de las clases.
- Emplea un sistema de puntaje para determinar la situación de vulnerabilidad de cada familia, y por lo tanto si califican para recibir el beneficio.
- Hasta 2014, llegó a beneficiar a más de 185,000 estudiantes a nivel nacional de 12 a 25 años de edad.

### Resultados:

- De 2006 a 2014, Avancemos produjo resultados positivos, elevando la probabilidad de que los estudiantes siguieran en la escuela y disminuyendo las horas laborales de los adolescentes.
- De 2006 a 2014, el promedio de años de escolaridad de los beneficiarios del programa creció de 7.6 a 8.0.
- Además, los participantes del programa tuvieron un 28.2% más probabilidad de asistir a clases que aquellos que no participaron.
- Los efectos fueron más grandes para varones, estudiantes originarios de zonas rurales, y jóvenes con sobre edad.

### Lecciones:

- La capacidad institucional presenta un desafío central para la implementación efectiva del programa: en varios casos los estudiantes no recibían las transferencias a tiempo, o el depósito era suspendido sin explicación clara, situación que aumenta la probabilidad de que los estudiantes abandonen la escuela nuevamente.
- Los retos económicos son solamente una parte del problema de abandono. Uno de cada tres niños desertores identificaron la falta de interés en sus estudios como la principal motivación tras su desvinculación del sistema educativo. Por eso, vale la pena incorporar intervenciones para mejorar la calidad y relevancia de la oferta educativa.
- El programa tiene el mayor impacto en asistencia al colegio en los estudiantes mayores, sin embargo, el grupo de estudiantes con edades de entre 15 y 17 años es el que se beneficia más en cuanto a años concluidos. Estos resultados sugieren que los adolescentes en diferentes edades se benefician del programa de diferentes maneras.

### Fuentes:

CEPAL. (2017). *Programas de transferencias condicionadas*. [Base de datos]. Recuperado de <http://dds.cepal.org/bdptc/programa/?id=14>

Meza-Cordero, J. A., et al. (2015). *Apoyo Técnico para la revisión y evaluación del programa Avancemos del IMAS para contribuir a la reducción de la deserción y el abandono escolar*. San José: UNICEF Costa Rica.

## Estrategia 9

### Programas de tutoría y acompañamiento

Los alumnos en situación de pobreza y vulnerabilidad muchas veces entran a la secundaria habiendo acumulado desde la primaria serios déficits de aprendizaje y repetido uno o más cursos, lo que pone a estos jóvenes en riesgo de fracaso escolar y abandono temprano. Los programas de tutoría académica, por lo tanto, buscan reforzar los conocimientos de los alumnos de menor desempeño para prepararlos a seguir aprendiendo a un nivel adecuado, y así nivelar el desempeño de todos los alumnos. Además, por tratarse de sesiones más individualizadas y/o en grupos más pequeños, las tutorías tienen el potencial de brindar una instrucción más pertinente a cada alumno y así aumentar la motivación. Los programas de tutoría más efectivos son aquellos que forman una parte integral del plan escolar, detectan de forma temprana a los alumnos con necesidad de tutoría y sus necesidades específicas, y utilizan pedagogías que logran despertar el interés de los alumnos.

La educación secundaria en la región combina dos dificultades: altas tasas de deserción escolar, y niveles de rendimiento muy bajos. Como es bien sabido, los jóvenes que cursan en áreas de menor ingreso socioeconómico, en áreas rurales, o en escuelas públicas tienen, en promedio, niveles de aprendizaje más bajos, y también son más propensos a perder días de clase, repetir uno o más grados, y eventualmente abandonar sus estudios de manera prematura. Esto se debe a que los docentes de la región muchas veces no tienen la capacidad o las condiciones institucionales para apoyar de forma más individualizada a los alumnos con más necesidad. En vista de esta deficiencia, muchos países han venido priorizando los **programas de tutoría y acompañamiento** para brindarles a aquellos alumnos en riesgo del fracaso escolar con la oportunidad de recibir tiempo adicional de instrucción y apoyo.

### ¿Qué son los programas de tutoría y acompañamiento?

Los programas de tutoría y acompañamiento se refieren a esfuerzos orientados a mejorar el rendimiento académico y la permanencia escolar de los alumnos de menor desempeño a través de espacios de refuerzo académico y/o acompañamiento socioemocional. Es decir, mientras los espacios de tutoría académica son efectivos en mejorar los resultados de aprendizaje de los jóvenes con mayor dificultades, también son importantes los programas de acompañamiento psicológico y afectivo, precisamente por lo que sabemos sobre el impacto que tienen estos ámbitos sobre el desempeño escolar. Los espacios de tutoría normalmente se organizan por área curricular, y en general se enfocan en materias en las que los alumnos tienen más dificultad (lenguaje y matemática) y que, de ser reprobadas o repetidas una vez, son más propensas a conducir al abandono escolar. Sin embargo, en otros casos (como en la ciudad de Buenos Aires), los espacios de tutoría son de carácter general, enseñando temáticas como prácticas de estudio efectivas, preparación para exámenes, entre otros temas. En la región también son comunes los espacios de tutoría y acompañamiento que abarcan una gama amplia de temas relevantes para los adolescentes—la autoestima, la convivencia y disciplina, la salud, la orientación profesional, entre otros—que buscan mejorar fortalecer las habilidades socioemocionales de los jóvenes y así mejorar las trayectorias escolares de manera holística. Finalmente, mientras existen programas de tutoría y acompañamiento para todos los ciclos de secundaria, parece haber un énfasis especial sobre el primer año de secundaria generalmente correspondiendo al grado 6—el grado de transición—que marca un período de reajuste en el cual los alumnos son particularmente vulnerables a atrasarse académicamente o a desarrollar hábitos dañinos a su desempeño. En Uruguay, por ejemplo, el Programa de Impulso a la Universalización (PIU) empezó en 2008 trabajando exclusiva o prioritariamente con los estudiantes de primer año, considerando “que ahí existe un cuello de botella” (Aristimuño, 2010). En Buenos Aires,





el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria prevé un “taller de apoyo y acompañamiento” para alumnos de primer año que aborde temas de integración a la cultura escolar y el vínculo con los demás compañeros de clase (Ministerio de Educación de Buenos Aires, s.f.).

En cuanto al perfil del tutor, hay gran variación entre programas. En algunos países los tutores son docentes de planta quienes también asumen funciones de tutoría, a veces con sus mismas secciones de aula y con remuneración por el tiempo adicional que conlleven las tutorías, mientras que en otros países, se ha formalizado el rol del tutor que se dedica exclusivamente a esta tarea. En programas más pequeños, se ha visto que aún personal no docente (graduados de universidad, para-profesionales, etc.), pueden brindar apoyo académico con sorprendentes resultados. En cuanto al horario de estos espacios, en algunos casos (especialmente donde se imparte “tutoría” a todos los alumnos de una escuela), ésta se trata como un período de clase adicional en la jornada semanal (como en México y Perú), mientras que en otros programas, las tutorías suceden después de la escuela (Uruguay). En cuanto a la focalización de las tutorías, algunos programas aplican de manera universal a todas las escuelas, mientras otros se focalizan en escuelas vulnerables—y dentro de ellas, en los alumnos de menor desempeño. Finalmente, en relación a la oferta, las tutorías son en muchos casos ofrecidas directamente por el sistema público como parte de la oferta educativa, aunque también hay ONGs y otros actores privados que han implementado estos programas con éxito.

## ¿Qué resultados han tenido?

Los programas que brindan tutoría y apoyo a alumnos de bajo desempeño han demostrado tener grandes impactos positivos sobre los puntajes en exámenes estandarizados, y las tasas de permanencia en la escuela. La mayoría de la evidencia sobre estos programas proviene de Estados Unidos, en parte porque la ley federal *No Child Left Behind* (Que Ningún Niño se Quede Atrás) garantiza desde el 2001 que los alumnos de escuelas que no cumplen los requisitos de desempeño pueden recibir apoyo académico o tutoría de forma gratuita, lo que ha creado un gran interés en entender la efectividad de estos programas. Un meta-análisis de 35 programas de apoyo académico extraescolar para alumnos de bajo desempeño encontró impactos estadísticamente significativos sobre las notas académicas en lectura y matemáticas (Lauer et al., 2006). Un programa particularmente exitoso es el programa MatchCorps de las escuelas secundarias Match en Boston, Massachusetts, que contrata a graduados universitarios para proveer tutoría académica en grupos de dos alumnos por tutor por una hora al día, en escuelas de bajos recursos. Una aplicación del modelo en 12 escuelas en la ciudad de Chicago encontró que la intervención aumentó significativamente los puntajes de matemática en exámenes estandarizados y redujo en la mitad el porcentaje de alumnos reprobados en matemáticas (Cook et al., 2015). Es interesante notar que, mientras las tutorías se enfocaron exclusivamente en matemáticas, también se disminuyó la tasa de reprobación en lectura (Cook et al., 2015). Otro programa escolar reconocido en EE.UU es el Programa *Diplomas Now*, que trabaja a nivel nacional con las escuelas medias y secundarias con peores rendimiento académico de los Estados Unidos. Usando sistemas de alerta temprana, que utilizan indicadores para identificar alumnos con baja asistencia, mal comportamiento o bajo rendimiento académico en matemática y lectura, provee apoyo académico y socioemocional individualizado para mejorar el aprendizaje y prevenir el abandono. Durante el año lectivo 2012-2013, el programa logró reducir el porcentaje de alumnos que reprobaron inglés y matemáticas en un 57% y 58%, respectivamente (Diplomas Now, s.f.). Además, una evaluación del programa en 65 escuelas encontró que el modelo aumentó significativamente el porcentaje de alumnos sin señales de alerta (es decir, aquellos con una tasa de asistencia mayor a 85%, con menos de tres suspensiones y con notas satisfactorias en matemáticas y lenguaje) (Corrin, Sepanik, Rosen y Shane, 2016).

Fuera de Estados Unidos, estos programas también han dado buenos resultados. En Israel, el programa nacional Bagrut 2001, que operó entre los años 2001-2005 y que se focalizó en las escuelas secundarias de más bajo rendimiento, brindó instrucción individualizada en grupos de hasta 5 alumnos para estudiantes que habían reprobado una o más materias. Como resultado de la intervención, se aumentó entre 11 y 12 puntos porcentuales el porcentaje de alumnos participantes que pasaron los exámenes de egreso de secundaria (Lavy y Schosser, 2004). Otro ejemplo, aunque no específico a la secundaria, fue una intervención recuperativa en India que contrató a jóvenes egresadas de secundaria para dar tutorías en grupo diarias a alumnos rezagados de tercer y cuarto grado de primaria sobre conceptos que suponían haber aprendido en los primeros dos años. Como resultado, se aumentaron significativamente los puntajes en exámenes de conocimiento, a un costo relativamente barato (Banerjee, Cole, Duflo y Linden, 2007). En la región, una evaluación de un programa de tutoría académica en Perú (donde las tutorías son parte del currículo nacional) encontró que en una escuela, las tutorías impactaron significativamente las notas de matemáticas de los alumnos de tercer año de secundaria. Mientras en el grupo que no recibió tutorías el 67% de los alumnos calificaron con nota “deficiente,” sólo el 13% de aquellos que recibieron tutoría obtuvieron esta nota (Poclin Inгла, Díaz Ríos y Vela Meléndez, 2014). Finalmente, en ciudad de México, un programa entre la Secretaría y Educación y una ONG asignó a alumnos universitarios a brindar apoyo académico en matemáticas a alumnos de promedios bajos de un grupo de escuelas secundarias marginadas. Luego de un año de intervención, los alumnos participantes dejaron de tener notas significativamente más bajas que los otros alumnos (Gutiérrez y Rodrigo, 2014). En síntesis, la evidencia sugiere que la instrucción personalizada e intensiva—aún impartida por personal no docente—puede ayudar a nivelar las capacidades de los alumnos.

## ¿Qué lecciones hemos aprendido?

- ⊙ **Los programas de tutoría deben ser una parte integral de la estrategia institucional de la escuela, apoyados por todos los actores del sistema.** Es un gran logro que en varios países de la región las tutorías académicas son parte del plan institucional de secundaria, y en ciertos casos, parte del currículo formal. En Argentina, las tutorías forman parte de los Planes Jurisdiccionales de Educación Secundaria (PES) y los Planes de Mejora Institucionales (PMI), que deben elaborar todas las jurisdicciones y escuelas secundarias desde que la Ley Nacional de Educación hizo obligatoria la secundaria en 2006 (Ministerio de Educación de Argentina, 2015). Los PMI, que se utilizan como herramientas para diseñar mejoras a las trayectorias escolares, han priorizado los espacios de tutoría y apoyos extracurriculares para mejorar las tasas de aprobación y graduación, espacios que son financiados por el estado. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Ministerio de Educación de la ciudad también contempla en el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria 2014-2020 que todas las escuelas secundarias desarrollen un Proyecto Institucional de Tutoría que construya una mirada integral de las tutorías dentro del plan escolar. Guiado por un “coordinador” del equipo de tutores, el PIT debe especificar las funciones y tareas específicas de los distintos actores de la escuela (directores, profesores, tutores, etc.) (Ministerio de Educación de Buenos Aires, s.f.). En Perú y en México la “tutoría y orientación” es una hora formal dentro de la semana escolar en las secundarias, donde se abarcan temas no sólo académicos sino también relacionados a la convivencia, salud, etc. La experiencia de México, sin embargo, demuestra la importancia de la buena planificación institucional de las tutorías. Un estudio sobre las tutorías en México encontró que la mayoría de las escuelas realizan muy poco trabajo colaborativo (47%) o ningún trabajo colaborativo (29%) entre tutores y docentes, y que los tutores dedican muy poco tiempo a la planificación de las horas de tutoría, por falta de tiempo apartado formalmente para estas actividades (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2014). Por lo tanto, mientras es un gran logro que en estos países se ha venido formalizando el rol del tutor y remunerando el tiempo que se le dedica, es importante que se siga fortaleciendo la gestión.



- **Los programas más efectivos son aquellos que se enfocan en los alumnos más rezagados.** Varios estudios sugieren que, como es de esperarse, los alumnos con más desventaja—ya sea aquellos con notas más bajas o pertenecientes a grupos en riesgo—se benefician más que otros alumnos de recibir apoyo académico especial. Un análisis de varios estudios de apoyo académico en Estados Unidos encontró que aquellos focalizados en sub-grupos vulnerables (e.g., alumnos de hogares de bajos recursos) tuvieron mejores resultados que aquellos programas no focalizados (Kidron y Lindsay, 2014). En Chile, una evaluación de un proyecto entre el Ministerio de Educación y la ONG Fundación para la Superación de la Pobreza, que brindó 15 sesiones de tutoría en lectura a grupos de entre 5 y 6 alumnos de cuarto grado de escuelas vulnerables, encontró que se logró mejorar la capacidad lectora y actitud hacia la lectura de ciertas subpoblaciones: alumnos de escuelas públicas y en escuelas con altos porcentajes de alumnos en situación de pobreza, o alumnos de bajo desempeño (Cabezas, Cuesta y Gallego, 2011). Es por eso que algunos programas de la región utilizan criterios específicos para escoger a las escuelas de intervención o, dentro de las escuelas, a los alumnos que recibirán tutoría. Un informe del Ministerio de Educación de Argentina (donde las tutorías dentro del marco de los Planes de Mejora Institucional existen en todos los centros) relata que en una escuela, las tutorías dieron buenos resultados sólo después que se reformuló su PMI para que, en vez de darle tutoría a todos los alumnos por igual, se condujera una encuesta de las realidades de vida de los alumnos, se dividiera a los alumnos en grupos distintos (aquellos con sobreedad y repitencia reiterada, otros con una sola repitencia, etc.), y se enfocaran los recursos sólo en estos alumnos, diseñándose un programa acelerado para que cursaran el grado en la mitad del tiempo (Ministerio de Educación de Argentina, 2015). En Uruguay, las tutorías del Programa de Impulso a la Universalización (PIU) del ciclo básico de educación media, que empezó en 2008 y ahora es conocido como “Liceos con horas de tutoría,” se enfocó hasta el 2014 en 110 escuelas de alto abandono, y dentro de ellas se derivan a las tutorías a aquellos alumnos que han repetido año una o más veces (González Mora, Macari y Varela, 2016). Como un resultado preliminar, los liceos participantes han logrado disminuir las tasas de abandono.
- **Para identificar cuáles alumnos necesitan más apoyo, y qué necesidades específicas tienen, los programas deben estar basados en diagnósticos regulares del cuerpo estudiantil.** La literatura sobre las tutorías enfatiza la importancia de desarrollar sistemas de detección para identificar tempranamente a aquellos alumnos que se están quedando atrás en sus materias. En los países desarrollados, una de las estrategias más utilizadas son los **sistemas de alerta temprana** para la prevención del abandono, que utilizan indicadores que normalmente predicen el abandono temprano (como la inasistencia, el mal comportamiento y el mal desempeño académico). En Estados Unidos, por ejemplo, el 52% de las escuelas secundarias usaron un sistema de alerta temprana en 2013—donde el indicador que más se usó para impulsar la intervención fue el bajo desempeño académico (U.S. Department of Education, 2016). Una evaluación reciente de estos sistemas en 73 escuelas en Estados Unidos encontró que las escuelas que los utilizan tienen tasas más bajas de inasistencia, reprobaciones, y suspensiones (Faria et al., 2017). El uso de indicadores no solo sirve para detectar oportunamente a los alumnos en riesgo, sino también para adoptar medidas pertinentes a cada alumno. En México, por ejemplo, el Sistema de Alerta Temprana (SIAT) de la Sub-Secretaría de Educación Media Superior, utiliza indicadores de inasistencia y desempeño para asignar a ciertos alumnos a grupos tutoriales, en los que el tutor brinda apoyo académico e inicia un proceso de diálogo que permita identificar los factores de riesgo subyacentes (“Sistema de Alerta,” s.f.). Según el factor de riesgo asociado, se pueden emplear estrategias de segundo nivel para apoyar al alumno (tutoría uno-a-uno para alumnos con problemas de aprendizaje agudo que no responden a las intervenciones en grupo, apoyo psicoterapéutico para alumnos con problemas de esta naturaleza, y aún la derivación a programas de becas para aquellos con carencias de recursos económicos) (Secretaría de Educación Pública de México, 2011).

- ⦿ **Los programas que buscan fortalecer las habilidades socioemocionales también tienen un impacto en los resultados educativos.** Existe amplia evidencia sobre la relación de las habilidades socioemocionales y resultados educativos como el desempeño académico y los años de escolaridad. Según un meta análisis de estudios, los programas que se enfocan en mejorar las habilidades no-cognitivas (la auto-estima, la conducta, etc.) tienen un impacto promedio de entre 11 y 17 puntos porcentuales en las notas académicas de los alumnos (Sánchez Puerta, Valerio y Gutiérrez Bernal, 2016). Estos programas son de especial importancia en la adolescencia, dada la evidencia que el período crítico de formación de estas habilidades llega hasta la adultez temprana, una ventana de oportunidad más amplia que la de intervenciones cognitivas (Sánchez Puerta, Valerio y Gutiérrez Bernal, 2016). Un programa que ha sido exitoso en mejorar las habilidades académicas a través de tutorías no académicas es el programa *Futuros Egresados* de Fundación Cimientos en Argentina, que brinda a alumnos de escuelas con matrícula en situación pobreza y vulnerabilidad sesiones de tutoría no académica individuales y grupales combinadas con transferencias monetarias. Durante las sesiones, los tutores hacen un diagnóstico de la situación educativa de los alumnos, y en base a ello desarrollan un plan de acción para mejorar (ej., exploran nuevas estrategias de estudio, de organización de carpetas escolares, etc.) Una evaluación encontró que luego de dos años de intervención, se redujo el ausentismo y tasas de reprobación y se incrementó la propensión de aprobar las clases de lengua y matemática (Ganimian, Barrera-Osorio, Biehl, Cortelezzi y Valencia, 2016). Esto se logró no a través de cambios en las habilidades socioemocionales “generales” de los alumnos sino a través de la mejora de habilidades específicas como la auto-disciplina de hacer la tarea a tiempo, la motivación de participar en clase, y la disposición de hacer fijar metas académicas. Según los autores de la evaluación, esto concuerda con otras evidencias que las habilidades reforzadas en los programas de tutoría deben ser específicas al contexto y a los resultados que se quieren lograr (Ganimian et al., 2016).
- ⦿ **Otra lección aprendida es que combinar las tutorías académicas y no académicas** puede tener un impacto especial. Una evaluación de una intervención entre jóvenes vulnerables en Chicago que combinó la tutoría académica (siguiendo el modelo de Match Education) y un entrenamiento no cognitivo basado en la terapia cognitivo conductual (modelado en el programa *Becoming a Man* de Chicago) encontró que se aumentó significativamente el aprendizaje en matemática (el equivalente de aprender 3 años de matemática en sólo un año), y se aumentó la tasa de graduación un 14%—resultados mayores al de la intervención socio-emocional por sí sola (Cook et al., 2014). En fin, los programas de tutoría académica y no académica que logran cambiar las habilidades socioemocionales de los jóvenes—y en especial sus hábitos escolares—pueden tener impactos fuertes.
- ⦿ **Las tutorías más efectivas son aquellas que logran enseñar la materia de una forma atractiva y diferenciada de la forma tradicional de enseñanza.** En el Capítulo 2 de este documento (relativo al nivel de primaria), vimos el impacto positivo que tienen las metodologías activas o centradas en el estudiante. Este principio es particularmente valioso en las tutorías, por estar orientadas a alumnos que no han logrado aprender adecuadamente en las clases tradicionales y que pueden tener sentimientos de frustración, baja autoconfianza y desinterés hacia la materia. Un reciente reporte titulado *Estrategias de enseñanza en el espacio de tutorías* por UNICEF y el Consejo de Educación Secundaria de Uruguay propone una serie de principios que deberían guiar la pedagogía de las tutorías (Artagaveytia, 2016). Uno de los más importantes es tener un grado de atención personalizada dentro del grupo de trabajo. Esto se puede lograr utilizando distintas “puertas de entrada” o “vías de acceso” que atiendan a la diversidad de formas de aprender (por ejemplo, a través de la narración o el uso de relatos, el uso de imágenes, el uso de ejercicios de lógica, etc.). Además, sabiendo que al participar se aprende más y mejor, se proponen modelos de trabajo colaborativo y en grupos pequeños, como la resolución conjunta de problemas matemáticos, los grupos de discusión y debate, las presentaciones



en grupo, el trabajo por proyectos, entre otros. Un programa que ejemplifica el valor de estas metodologías es el programa “Redes de Tutoría” de México, que luego se convirtió en 2009 en la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE) de la Secretaría de Educación Pública, que alcanzó a 9 mil de las escuelas secundarias de más bajo desempeño de México. En estas escuelas, se utilizó una metodología que transformó el rol del docente a uno de tutor. La metodología contempla que el docente le presenta al alumno una serie de tópicos que él conoce bien, el alumno escoge el que más le interesa y lo aprende independientemente con la ayuda del tutor, y una vez que lo domina, presenta lo que ha aprendido y le enseña a sus demás compañeros. Como resultados se incrementó el porcentaje de alumnos con notas “buenas” y “excelentes” en el examen nacional ENLACE 2011, se aumentaron las tasas de graduación y se mejoró la disciplina en clase (Rincón-Gallardo y Elmore, 2012). La misma metodología se está aplicando ahora en Chile por la Fundación Educación 2020 en alianza con la Fundación Luksic. También se comenzará a implementar a pequeña escala en 2018 en Colombia por la Secretaría de Educación de Bogotá en alianza con la Universidad de La Salle (Educación 2020, 2017).

- ⦿ **Para poder adoptar pedagogías de enseñanza efectivos, los tutores necesitan oportunidades de formación inicial y continua, y espacios de intercambio entre pares.** Al igual que los docentes, los tutores o acompañantes necesitan formación continua que les prepare para abordar las necesidades de sus alumnos. Este punto lo ejemplifica el *Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo* (PROA) de España, que brinda apoyo y refuerzo académico a alumnos de secundaria de escuelas en áreas de desventaja educativa (Ministerio de Educación de España, 2011). Mientras el programa ha sido efectivo en mejorar las tasas de permanencia y el desempeño estudiantil (García-Pérez e Hidalgo-Hidalgo, 2014), una evaluación del programa encontró que el área que los tutores entrevistados identificaron como la más débil fue la formación inicial y continua del personal (Ministerio de Educación de España y Unión Europea, 2011). Entre las necesidades formativas que identificaron estaban las metodologías didácticas para trabajar con alumnos de competencias diversas y/o problemáticas específicas (e.g., inmigrantes de lengua no española), material específico para el trabajo de dimensiones como los hábitos de estudio, la convivencia, etc., e instrumentos que faciliten el seguimiento del alumnado. Un programa que ha priorizado este tema es el programa *Futuros Egresados* de la Fundación Cimientos en Argentina, donde los tutores, además de recibir entrenamiento presencial y en línea dos veces al año, tienen acceso a un portal digital donde pueden encontrar recursos e información ordenados por temáticas distintas, y comunicarse con tutores de otras escuelas. Otro programa que fue exitoso en promover el intercambio de docentes tutores fue el de las redes de tutoría del programa EIMLE de México. Se crearon grupos de profesionalización, conocidos como “nodos,” a nivel nacional, estatal, regional y escolar, para crear una red de intercambio y asesoría articulada que uniera a tutores, directores y aún alumnos y padres de familia para compartir sus experiencias en el programa (Secretaría de Educación Pública de México, 2012). En fin, los tutores necesitan entrenamiento continuo (y en específico, herramientas para abordar los temas más desafiantes), así como oportunidades para aprender de las experiencias de otros colegas.

## “Liceos con horas de tutoría y PCP” en Uruguay

**Gestión:** El Programa de “Liceos con horas de tutoría y PCP” es dirigido por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay. El proyecto surgió en 2008 como el “Proyecto de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico” (PIU) en 2008, como parte del Plan de Equidad de ANEP. A partir del 2013, el proyecto cambia de nombre, enfocándose en las tutorías como elemento central y la necesidad de extenderlas. Hasta el 2014, el proyecto alcanzaba a 110 centros.

**Descripción:** El Programa “Liceos con horas de tutoría y PCP” tiene como objetivo “mejorar los aprendizajes e índices de promoción en el ciclo básico en centros participantes del Proyecto que presentan mayores índices de población en situación de vulnerabilidad,” a través de la derivación de alumnos a tutorías grupales por materia. El rol de los tutores es guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje e impulsar su autoconfianza, a través de ayudas específicas (buscar y organizar información, emplear estrategias más adecuadas para la resolución de problemas, aprender a autocorregirse y autoevaluarse, etc.)

### Resultados:

Un estudio preliminar encontró que los alumnos que efectivamente participaron en las tutorías obtienen, en promedio, mejores resultados que los que, aunque fueron derivados, no lograron asistir a ninguna hora de tutoría. Por ejemplo, los alumnos que fueron derivados pero que no recibieron tutoría tuvieron un promedio de 6.2 asignaturas insuficientes, y los que sí asistieron a tutoría tuvieron en promedio 4 asignaturas insuficientes. De igual forma, el promedio de calificaciones de los alumnos que fueron derivados pero que no recibieron tutoría es de 4.6, y el promedio de calificaciones de los que sí asistieron es de 5.8. Además, los alumnos que recibieron más horas de tutoría, y los alumnos con extra edad, se benefician más de ellas pues tienen promedios más altos de calificaciones y tasas más bajas de inasistencia.

Un estudio preliminar de los impactos del proyecto encontró que durante los años de mayor caída de las tasas de promoción a nivel nacional (2009-2011) la brecha de promoción entre liceos participantes y no participantes se abrió, pero que desde el 2012 las tasas de promoción en los liceos participantes han crecido de forma más acelerada, por lo que se ha logrado disminuir la brecha de promoción.

### Lecciones:

- Las características sobre la trayectoria educativa de los estudiantes demuestran que a la hora de derivar a tutorías existe una buena focalización del programa en la medida que son derivados quienes tienen una trayectoria educativa menos favorable.
- Sin embargo, se ha encontrado que hay un porcentaje significativo de alumnos derivados que no asisten a las tutorías. Entre agosto y noviembre de 2014, sólo entre el 63% y el 70% asistió a tutorías, especialmente aquellos de trayectoria crítica. Esta población afirma que el principal motivo de la no asistencia es la “no obligatoriedad de estos espacios,” lo cual puso en duda la decisión de que la asistencia sea voluntaria.
- Una alta proporción de directores y PCP manifiesta que el docente de asignatura no toma en cuenta el trabajo que realizan los estudiantes en las tutorías. Una debilidad del proyecto es que no está logrando generar el vínculo y comunicación necesarias para que lo trabajado en las tutorías sea tomado en cuenta por los docentes.

### Fuentes:

ANEP (2014). *Informe de seguimiento, monitoreo y resultados del Proyecto “Liceo con horas de tutorías y PCP” 2013*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.

ANEP (2016). *Informe de Monitoreo y Evaluación del proyecto “Liceos con horas de tutoría y PCP” 2014*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.



## Estrategia 10

### Programas de reinserción escolar

**En breve:** El abandono escolar es un reto fundamental para las Américas, donde millones de estudiantes desertan antes de completar sus estudios secundarios. Los programas de reinserción escolar ofrecen una oportunidad para que estos jóvenes, normalmente los más pobres y vulnerables, continúen su educación. Existen varios formatos de este tipo de programa, pero los más exitosos han sido los que son flexibles, los que pueden adaptarse a las situaciones particulares de los estudiantes, y los que implementan un enfoque holístico, tomando en cuenta las necesidades socioemocionales, laborales y familiares de los jóvenes.

### ¿Qué son los programas de reinserción escolar?

A pesar de los avances recientes positivos en las Américas en términos del aumento en la matrícula primaria y secundaria, las tasas de abandono escolar, especialmente al nivel secundario, son preocupantes. Este problema se concentra más en los jóvenes que provienen de hogares en situaciones de pobreza y vulnerabilidad, por lo cual el fenómeno de deserción escolar y educación secundaria incompleta perjudica seriamente el goce del derecho a la educación, contribuye a reproducir la exclusión y desigualdad social, y limita las oportunidades futuras de estos adolescentes (Sucre, 2016).

Los programas de reinserción escolar buscan enfrentar este reto por medio de estrategias de intervención para asegurar que los jóvenes ingresen nuevamente en el sistema educativo o terminen sus estudios a través de mecanismos alternativos. Representan un espectro diverso de programas operando bajo varios títulos, incluyendo reinserción escolar/educativa, educación alternativa, educación de jóvenes y adultos, re-escolarización, y, en inglés, dropout recovery/reentry. Sin embargo, se pueden dividir en dos modalidades generales: aquellos que reinsertan a los estudiantes directamente en la escuela común (a veces después de un periodo breve de nivelación) y aquellos que ofrecen un camino alternativo adaptado a sus necesidades particulares (Sucre, 2016). En ambos casos, el objetivo central es que los adolescentes finalicen la educación secundaria y reciban su diploma. El programa “Volvé... el cole te espera” de la provincia de Salta en Argentina es un ejemplo de la primera modalidad: El proyecto permite la reincorporación a la secundaria de jóvenes de entre 15 y 18 años de edad que han abandonado la escuela, con el apoyo adicional de talleres los fines de semana (“Jóvenes Salteños,” 2014). Este tipo de programa suele limitarse a los estudiantes con una sobre edad de pocos años o un retraso mínimo, ya que su reinserción en la escuela común no debe interrumpir el aprendizaje de los demás estudiantes. Otro ejemplo de esta modalidad incluye el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR), que ofrece transferencias monetarias condicionadas (TMC) a jóvenes de 18 a 24 años de bajos recursos económicos para reinsertarse al sistema educativo formal (Sucre, 2016). En la segunda modalidad, los jóvenes, en vez de matricularse nuevamente en la escuela tradicional, ganan los créditos necesarios por medio de un currículo acelerado, de clases semi-presenciales, o de horario extraordinario (Kraft, 2009). En el caso de EDUCATODOS, un programa de Honduras que ejemplifica la segunda modalidad, los estudiantes pueden completar los requisitos de los tres años de la educación secundaria inferior en sólo un año, con un promedio diario de dos horas y media de actividades presenciales. El resto del currículo se completa por medio de tareas individuales en un horario flexible (Schuh Moore, 2006). Esta modalidad más adaptable suele orientarse hacia los estudiantes con bastantes responsabilidades fuera de los estudios, por ejemplo las madres adolescentes o los jóvenes que trabajan.

Alrededor del 80% de los jóvenes de América Latina y el Caribe que pertenecen al quintil de ingreso más rico terminan sus estudios secundarios. Sin embargo, solamente 20% de los jóvenes del quintil más pobre se gradúan de la escuela secundaria (Román, 2013). Estas desigualdades se agravan por condiciones de ruralidad, etnia indígena, y discapacidad (Cabrol, Manzano y Conn, 2014). Reconociendo la situación de vulnerabilidad y pobreza extrema en la que la gran mayoría de estos jóvenes se encuentran, muchos de los programas de reinserción educativa también incluyen consideraciones adicionales para abordar otros desafíos no educativos, sea de prevención de la violencia y del re-abandono, o de preparar a los jóvenes para entrar en el mercado laboral con las destrezas necesarias para obtener un buen empleo (Sucre, 2016).

## ¿Qué resultados han tenido?

Los programas de reinserción escolar han producido resultados positivos para sus estudiantes, en parte porque cada estudiante que termina sus estudios representa un éxito ante la alternativa de no obtener nunca un título. En cuanto a las tasas de graduación, los programas de reinserción escolar presentan índices iguales o aún mayores que los de las escuelas públicas comunes. Por ejemplo, una evaluación del programa EDUCATODOS de Honduras encontró que la tasa de finalización de la escuela secundaria inferior de los alumnos participantes fue 54%, comparada con solamente 35% en las escuelas públicas tradicionales (Schuh Moore, 2006). Asimismo, un estudio de varios programas de educación alternativa para estudiantes fuera del sistema tradicional encontró que las intervenciones—incluyendo el programa Escuelas Comunitarias en Malí y “School for Life” (Escuela para la vida) en Ghana—produjeron tasas más altas de finalización que las escuelas públicas (DeStefano, Hartwell, Schuh Moore y Benbow, 2006). En la República Dominicana, la tasa de graduación del programa PREPARA (Educación Secundaria para Adultos) fue de 84.2%, según una evaluación del Banco Mundial (Banco Mundial, 2013). Además, los programas de reinserción escolar ofrecen una alternativa educativa importante a los estudiantes más vulnerables de la región. Por ejemplo, en El Salvador, el 3.8% de los alumnos de educación secundaria pertenecen al programa Edúcame, y el 11% están matriculados en programas alternativos (por ejemplo, escuelas nocturnas o a distancia), fuera del sistema tradicional (Mide UC, 2009). En el caso argentino, más de 500 mil personas se han titulado por medio del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Plan FinES), de los cuales el 90% solamente debían algunas materias para concluir sus estudios secundarios (“Sileoni Afirmó,” 2014). Es claro que estos programas responden a una brecha en la oferta de servicios educativos.

En términos de los resultados de aprendizaje de los programas de reinserción escolar, los estudiantes parecen alcanzar el mismo o un mejor nivel que los estudiantes que nunca abandonaron la escuela. Por ejemplo, dos estudios del programa EDUCATODOS de Honduras encontraron que los estudiantes de séptimo grado obtuvieron resultados iguales o mejores que los estudiantes de escuelas públicas tradicionales en las materias de español y matemáticas (Marshall, Mejía, Tulio y Aguilar, 2008). Asimismo, una evaluación del Programa de Aulas Comunitarias (PAC) de Uruguay, que busca ayudar a jóvenes que han abandonado el sistema formal a recibir su titulación de secundaria mediante clases alternativas, encontró que los estudiantes que participaron en el PAC lograron tasas de aprobación del grado dos o tres veces mayores que los estudiantes de escuelas públicas (Moreno et al., 2014).

En términos económicos, los programas de reinserción escolar han resultado ser efectivos, tanto en cuanto a la relación costo-beneficio como en su eficiencia. Una evaluación del programa EDUCATODOS en Honduras determinó que el costo recurrente por estudiante de secundaria fue de \$80, comparado con \$292 por estudiante en la escuela pública tradicional. Este dato parece indicar que EDUCATODOS presenta una relación costo-beneficio muy superior a la de la escuela común, pero gran parte de esta diferencia se explica por su currículo acelerado y el hecho que los facilitadores no son profesores titulados sino voluntarios frecuentemente egresados del mismo





programa (Schuh Moore, 2006). Sin embargo, una evaluación de un programa del estado de Texas en los Estados Unidos llamado “Texas Dropout Recovery Pilot Program” determinó que la intervención fue bastante rentable y que el programa piloto le había ahorrado cerca de 95 millones de dólares al estado (Vandersall, Vruwink y Barclay, 2011). En general, los jóvenes que abandonan la escuela antes de finalizar sus estudios secundarios tendrán trabajos peor remunerados y menos estables a lo largo de su carrera profesional, lo cual engendra la pobreza intergeneracional y dificulta el desarrollo económico (De Hoyos, Rogers y Székely, 2016).

Uno de los retos más significativos de los programas de reinserción educativa es la retención de los estudiantes. No resulta sorprendente que a los jóvenes en situación de pobreza y vulnerabilidad que ya han desertado la escuela al menos una vez les resulta difícil continuar con los estudios. Por ejemplo, el programa de EDUCATODOS en Honduras, a pesar de tener resultados muy positivos en cuanto a la relación costo-beneficio y logros de aprendizaje, tiene una tasa de abandono bastante alta. Por ejemplo, de 9,000 estudiantes matriculados en séptimo grado en 2002, solamente la mitad continuaron a octavo grado el año siguiente (Marshall et al., 2008). En Uruguay, el PAC también sufrió de tasas elevadas de deserción. En 2007, 30% de los participantes desertaron, pero este índice mejoró bastante durante el transcurso del programa, y fue de solamente 11% en 2013 (Moreno et al., 2014). Asimismo, durante el periodo 2012-2014, el 69% de los participantes en el Programa de Reinserción Escolar de Chile reingresaron exitosamente en la escuela al año siguiente, pero tres años después, solamente 44% de los participantes seguían en la escuela. Un análisis más riguroso de este indicador, considerando también la tasa de asistencia anual y no solamente la matrícula, revela que la gran mayoría de los participantes están en riesgo de desertar la escuela nuevamente (Pizarro, de la Vega y Ormazábal, 2016). Sin embargo, para muchos estudiantes, los programas de reinserción escolar representan su mejor oportunidad para terminar sus estudios. Por ejemplo, un estudio del programa “Emprende Mamá” en Chile, el cual trabaja con madres adolescentes en situación de pobreza y vulnerabilidad, encontró que después de participar en su intervención, el 57% de las jóvenes o permaneció en el sistema escolar sin desertar, o se reinsertó en él exitosamente. Por otro lado, en un grupo de control que no participó, sólo el 34.5% de las madres permaneció o se reinsertó en la escuela.

## ¿Qué lecciones hemos aprendido?

- ⦿ **La flexibilidad es esencial.** Efectivamente hay tres variables que se pueden ajustar para satisfacer las necesidades de los estudiantes en programas de reinserción escolar: el horario, la tecnología, y el ritmo del currículo. Estudios de los Estados Unidos han encontrado que la flexibilidad y adaptación son elementos esenciales para asegurar el éxito de un programa de educación alternativa (Bland, Church, Neill y Terry, 2008). Dado que muchos de los participantes en estos programas tienen responsabilidades aparte de sus estudios, resulta esencial adaptar las horas del programa a sus otros deberes. Por ejemplo, una evaluación del programa Emprende Mamá de Chile encontró que las participantes, al reingresarse en el sistema educativo, eligieron un programa vespertino, el cual les ofrecía un horario más flexible. Además, para las participantes del programa que no se reinsertaron exitosamente en la escuela, la causa más frecuente fue que no tenían quien cuidara a su(s) hijo(s) (Emprende Mamá, s.f.a.). En cuanto a la tecnología, la adaptación de nuevos avances digitales posibilita que los programas de reinserción escolar lleguen a las poblaciones más marginales. Por ejemplo, el programa salvadoreño Edúcame incluye una modalidad de educación virtual, la cual permite que estudiantes que no puedan llegar fácilmente a sedes de instrucción del programa tengan la oportunidad de participar y completar su bachillerato (Mide UC, 2009). La tercera variable, el ritmo de currículo, permite que los estudiantes completen un año de contenido académico en un tiempo mucho más corto. Por ejemplo, en Ecuador, por medio de la “Oferta Básica Superior Intensiva,” los estudiantes pueden terminar los currículos del 8<sup>vo</sup>, 9<sup>no</sup> y

10<sup>mo</sup> grados en solamente once meses (Sucre, 2016). Para los estudiantes en situaciones delicadas para quienes el formato tradicional de la educación secundaria no es factible, sea por su sobre edad, compromisos laborales, o porque ya son padres de familia, la flexibilidad de los programas de reinserción escolar es esencial para que tengan la oportunidad de continuar estudiando.

- ⦿ **Debe tomarse en cuenta la naturaleza de la vulnerabilidad que enfrentan los estudiantes.** Aunque las modalidades flexibles de los programas de reinserción educativa son una parte esencial de su éxito, también es necesario considerar cómo abordar los retos no académicos de los estudiantes. Por ejemplo, el programa chileno *Emprende Mamá*, desarrollado para apoyar a las madres adolescentes, ofrece un conjunto de servicios a las jóvenes que no son solo académicos sino también de carácter psicológico-afectivo y formativo (*Emprende Mamá*, s.f.b.). Asimismo, el programa “Por una Esperanza” de Panamá, dirigido a jóvenes que han estado o corren riesgo de involucrarse en pandillas, aparte del objetivo de “reincorporar a los estudiantes que no han podido terminar sus estudios en el sistema regular de enseñanza,” también se dedica a promocionar un desarrollo integral de los estudiantes por medio de talleres y seminarios que funcionan para fortalecer la autoestima de los adolescentes y que les ofrecen capacitación profesional en carreras técnicas (“Inscripción a Centro,” 2017). Debido a que muchos de los estudiantes desertores de la escuela provienen de las familias más pobres y vulnerables, el programa “Beca Doble Oportunidad” de Perú ofrece no solamente una beca para que los jóvenes se reinserten en la escuela sino también un “Curso de Extensión” adicional que les brinda capacitación laboral para su futuro empleo (Sucre, 2016). Asimismo, un programa de apoyo a la juventud vulnerable en la República Dominicana, Jóvenes en Red, que buscaba combinar la capacitación laboral con la reinserción de sus participantes en escuelas de “segundo chance,” encontró que, por medio de pequeños incentivos (por ejemplo, una exención de pago), incrementó la participación de sus beneficiarios en la educación de segundo chance por un 27% (Banco Mundial, 2013). Dados los retos diversos que estos adolescentes enfrentan cada día, para asegurar su reinserción educativa exitosa las intervenciones deben adoptar una perspectiva holística y tomar en cuenta todas las necesidades de los jóvenes para proveerles una oportunidad de completar sus estudios.
- ⦿ **La educación socioemocional y la atención a la salud mental son una parte esencial de la reinserción escolar.** En Chile, un asombroso 40.4% de los estudiantes en programas de reinserción escolar han sido diagnosticados con algún trastorno de salud mental. El 66.2% de los estudiantes tienen experiencias previas de vulneración de sus derechos, sea por maltrato psicológico (38.3%), violencia intrafamiliar (36.8%), maltrato físico (26.3%), trabajo infantil (8.5%), abuso sexual (6.1%), o una combinación de los mismos (Mide UC, 2016). Estos datos afirman la alta vulnerabilidad de esta población, a la vez que demuestran la importancia de considerar el diseño programas que puedan atender a las necesidades específicas y apremiantes de estos jóvenes. Tanto las habilidades socioemocionales como los servicios de la salud mental deben ser aspectos esenciales de cualquier programa de reinserción escolar. Varias intervenciones ya han tomado en cuenta la importancia de considerar estos aspectos de la educación. Por ejemplo, el programa “La Escuela Busca al Niño” (EBN) de Colombia integra lo académico, lo psicológico-afectivo y lo relacional de la educación en las Unidades Integradoras de Aprendizaje (UIA) (Calvo, Ortíz y Sepúlveda, 2009). Igualmente, en Chile, la Fundación Súmate tiene un programa de escuelas dedicadas a la reinserción educativa junto con programas socioeducativos que funcionan como un soporte para los mismos estudiantes (Fundación Súmate, s.f.). Sin embargo, aún existe poca información sobre la efectividad de los programas de reinserción escolar para abordar estas demandas no académicas, a pesar de la evidencia sobre su importancia (Tyler y Lofstrom, 2009).



- **Los programas que utilizan la tecnología tienen la ventaja de ser más flexibles, pero son efectivos solo cuando incorporan un buen acompañamiento pedagógico:** Debido a la expansión rápida y casi universal de la tecnología, muchos programas de reinserción escolar han aprovechado la flexibilidad que brindan las tecnologías de la información y comunicación (TICs) para ofrecer clases semi-presenciales o a distancia, las cuales no requieren de un docente capacitado dentro del aula. Sin embargo, aunque estos programas generalmente cuestan menos, corren el riesgo de perder algo de calidad. Por ejemplo, una evaluación de varias intervenciones de educación alternativa determinó que programas que dependen mucho del estudio auto-dirigido no son tan efectivos como los que ofrecen apoyo pedagógico, aunque sea por medio de voluntarios y no docentes profesionalizados (American Institutes for Research, 2003). Esto se debe al hecho de que muchos de los estudiantes en estos programas alternativos provienen de los hogares más pobres y vulnerables, y por tanto suelen no tener desarrolladas destrezas necesarias para auto-dirigir sus estudios, como la disciplina y la motivación (American Institutes for Research, 2003). En el caso de EDUCATODOS, a pesar de que los facilitadores no son maestros titulados, sí reciben capacitación en cómo estimular el trabajo en equipo, facilitar discusiones y crear un entorno de aprendizaje acogedor, todos los cuales son aspectos centrales de la educación de calidad. Las TICs representan una oportunidad potencial poderosa para la expansión y la democratización de la educación, pero no son una solución mágica para asegurar el aprendizaje (American Institutes for Research, 2003).



## El programa EDUCATODOS de Honduras

**Gestión:** El Programa EDUCATODOS de Honduras es un proyecto de la Secretaría de Educación de Honduras, implementado con el apoyo financiero de la Agencia de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID, por sus siglas en inglés).

### Descripción:

- EDUCATODOS inició en 1995 en el marco del Proyecto Eficiencia de la Educación Primaria (PEEP) como una modalidad educativa alternativa para garantizar la educación básica a los adultos que no habían completado sus estudios primarios. En 2000, se expandió el programa para incluir los grados 7mo a 9no. La intervención cuenta con un currículo integrado y alineado al currículo nacional, a la vez que incluye un elemento más práctico de proyectos comunitarios. El currículo se aplica a través de materiales didácticos impresos y de radio, utilizando la infraestructura existente del país y facilitadores voluntarios.

### Resultados:

- En las evaluaciones de aprendizaje, los estudiantes de EDUCATODOS de 7mo y 8vo grados demostraron un desempeño igual o mejor que los estudiantes de las escuelas tradicionales y cualquier otra modalidad alternativa en las materias de español y matemáticas.
- Los estudiantes de EDUCATODOS también tuvieron tasas de reprobación menores que los estudiantes de escuelas tradicionales.
- En términos de graduación, los resultados fueron mixtos. En promedio, el 28.5% de los estudiantes matriculados se graduaron a tiempo, pero esta cifra varió bastante entre departamentos.
- Aun así, cuesta bastante menos producir un graduado de EDUCATODOS que un graduado de la escuela tradicional.

### Lecciones:

- Los estudiantes que completan 9no grado tienen la oportunidad de usar sus certificados para matricularse en los colegios tradicionales, expandiendo sus oportunidades educacionales.
- Los centros de EDUCATODOS logran mantener los costos muy por debajo del promedio de las escuelas tradicionales porque aprovechan de estructuras (escuelas, centros comunitarios, despachos públicos) ya existentes, y todos sus facilitadores son voluntarios.
- Hay alguna evidencia que los participantes que han completado uno o más grados son capaces de mejorar sus ingresos, tanto a través de la generación de autoempleo como trabajando para otros.

### Fuentes:

*Improving Educational Quality Project. (s.f). La propuesta curricular de Educatodos (Vol. 1).* Arlington, VA: American Institutes for Research.

Kraft, R. J. (2009). *An assessment of EDUCATODOS.* USAID Honduras y MIDEH.







# CAPÍTULO 4

## LECCIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE REDUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

En esta guía hemos presentado 10 estrategias que han demostrado ser efectivas en reducir los niveles de inequidad educativa. Orientadas directamente a poblaciones en situación de pobreza o vulnerabilidad, estas estrategias prometen mejorar el desarrollo, asistencia escolar y desempeño académico de estos niños y jóvenes, permitiéndoles gozar de su derecho a una educación de calidad, equitativa y con inclusión. De este modo, tienen el potencial de cerrar las brechas de oportunidades que hoy en día contribuyen a la desigualdad socioeconómica y la exclusión social de muchas poblaciones.

Si bien cada estrategia por sí sola puede mejorar los resultados educativos de los niños y jóvenes en situación de pobreza o vulnerabilidad, es crítico que éstas sean enmarcadas dentro de políticas de enfoque sistémico que orienten los esfuerzos por mejorar la equidad educativa. En otras palabras, estas estrategias específicas deben ser parte de enfoque integral que aborde el tema de la igualdad educativa de una manera sistémica, incorporando aspectos tales como los sistemas de focalización de programas, los sistemas de información escolar, y políticas educativas más amplias como las mejoras a la calidad docente.

A continuación, presentamos una serie de recomendaciones que pueden ser útiles en la planeación de estas acciones y de las políticas educativas orientadas a la equidad.

- **La desigualdad educativa es un problema extremadamente serio, que está poniendo en peligro el futuro de la región.** Mientras las tasas de matrícula han crecido en todos los niveles, se observan enormes brechas de matrícula, permanencia y desempeño escolar entre niños y jóvenes en situación de pobreza y vulnerabilidad y sus pares más ricos. En preescolar, por ejemplo, la matrícula ha crecido a un ritmo sorprendente desde el año 2000—más que cualquier otro nivel educativo (UNESCO Institute for Statistics, 2018). Pero hay una diferencia de más de 20 puntos porcentuales entre la matrícula de los niños pertenecientes a familias de altos ingresos, y aquellos de familias de bajos ingresos, una brecha que ha disminuido muy poco en los últimos 10 años (BID, s.f.). En primaria, las diferencias de acceso son menos pronunciadas, pero las diferencias en la calidad de la educación que reciben los niños son muy marcadas, y se están reflejando en los resultados de exámenes estandarizados. En secundaria, la matrícula ha crecido de 65% a 76% desde el año 2000, gracias a políticas que han promulgado la obligatoriedad del nivel y han invertido en aumentar la oferta y demanda de la educación secundaria (UNESCO Institute for Statistics, 2018). Pero, al igual que en preescolar, los jóvenes más pobres y los de áreas rurales asisten en menor medida y están en mayor riesgo del fracaso escolar, la repetición de grado, y el abandono. Es claro que no basta con implementar buenas políticas y programas para el estudiante “promedio” de la región. Para garantizar que todos los niños y niñas disfruten su derecho a una educación de calidad, son imprescindibles las estrategias orientadas específicamente a los niños de más vulnerabilidad educativa. Las estrategias que logran compensar por la desventaja que muchos niños tienen en la escuela son las que tienen mayor impacto en mejorar el éxito de todos los niños.

- ⊙ **Las estrategias enfocadas en la equidad requieren de una definición clara de la población objetivo y la identificación de las barreras que enfrentan.** Estudios de impacto de las distintas estrategias que identificamos en esta guía nos dicen que casi siempre son los niños más pobres quienes se benefician más de las intervenciones educativas. Por ejemplo, los bebés y niños pequeños más pobres empiezan sus vidas con grandes desventajas—una nutrición deficiente, un hogar con menos recursos de aprendizaje, entre otros factores. Por eso también son quienes más se benefician de asistir a centros de cuidado infantil y al preescolar, dado el impacto compensatorio de estos programas. Para procurar la asignación eficiente de los recursos públicos hay que saber identificar quiénes son los niños con mayor desventaja.
- ⊙ **Una manera de lograr eso es a través de sistemas de focalización** bien diseñados. Los sistemas de focalización son instrumentos que permiten identificar a personas o grupos poblacionales en situación de pobreza, vulnerabilidad o exclusión como posibles beneficiarios de intervenciones a ser provistas por los programas sociales del estado. Estos sistemas parten de un registro único de beneficiarios—una base de datos que contiene de forma sistematizada información sobre beneficiarios actuales y potenciales de los programas sociales—e índices de priorización de los mismos. Buenos ejemplos incluyen el Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH) de Perú, el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (SISBEN) de Colombia, y el Sistema de Focalización de Desarrollo (SIFODE) de México. Pero en muchos casos estos permanecen subutilizados por distintos programas, no se actualizan con suficiente regularidad, y sufren de problemas de “filtración” (o errores de exclusión e inclusión), donde se incorporan a personas no pobres o no se incorporan a aquellos que más necesitan los servicios. De hecho, en los programas de transferencias monetarias condicionadas, el 40% de los beneficiarios no son pobres, y sólo se cubre al 50% de los pobres extremos (Robles et al., 2015). Por lo tanto los procesos de recopilación de datos deben diseñarse de tal manera que se garantice transparencia, dinamismo, y alcance a los más necesitados. También es crucial que existan mecanismos de seguimiento, monitoreo y evaluación no sólo para reducir la filtración, sino también para facilitar la rotación y que así puedan ingresar nuevas familias.
- ⊙ **Aparte de la atención a variables socioeconómicas, también se pueden focalizar esfuerzos en las escuelas con índices educativos problemáticos** (e.g., bajo desempeño promedio, altas tasas de abandono, etc.). Y dentro de las mismas escuelas, también deben existir mecanismos para detectar a aquellos alumnos que necesitan apoyo adicional—ya sea horas de tutoría, atención psicosocial, o apoyo relacionado a una discapacidad o necesidad específica de apoyo educativo. En México, por ejemplo, el programa de redes de tutoría de la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE) se enfocó en las escuelas de menor desempeño en el examen nacional ENLACE—lo que facilitó el proceso de evaluar el impacto del programa sobre el aprendizaje de los jóvenes. Para la focalización dentro de las escuelas, los *sistemas de alerta temprana* son una forma en que las escuelas secundarias alrededor del mundo mantienen registros de sus alumnos y pueden detectar a aquellos con índices de riesgo como alta inasistencia, problemas de comportamiento o mal desempeño, para así tomar medidas que apoyen el aprendizaje y prevengan el abandono. En ambos casos, los esfuerzos de focalización escolar deben estar enmarcados en **sistemas de información escolar** que sirvan de base para la toma de decisiones. Un buen sistema de información escolar homogeniza la medición de distintos indicadores entre escuelas, produce información estadística confiable del sistema educativo, y está disponible a todos los actores de la comunidad educativa, incluyendo padres de familia, docentes, directores, y tomadores de decisiones a nivel regional y nacional. Esto demanda que se invierta en el desarrollo y mantenimiento de sistemas de gestión digitales y la apropiación de estos sistemas por todas las escuelas. En fin, sin importar qué instrumentos o criterios se usen, es importante focalizar esfuerzos de la manera más rigurosa posible. Sólo así se logrará garantizar que la inversión social sea asignada a quienes más lo necesitan. Sin embargo, estos esfuerzos deben ser parte de una estrategia que busque alcanzar—de manera progresiva—la universalidad de la educación de calidad.





- **También implica que haya más coordinación entre sectores.** La inequidad educativa nace de un sinnúmero de factores que no siempre provienen del ámbito educativo—la salud física y mental del niño, el ambiente del hogar, y la disponibilidad de recursos económicos familiares, el contexto geográfico—entre otros. Para abordar de manera integral las causas de la inequidad educativa, es necesaria la coordinación interministerial. Esto supone cambiar la lógica con la cual tradicionalmente operan los ministerios de línea y que gira en torno a la oferta del propio sector, y en vez fijar metas comunes y alinear los presupuestos sectoriales. Estos esfuerzos son particularmente importantes en la edad temprana, donde la salud y la familia tienen un especial impacto y donde por lo tanto el sistema de salud puede jugar un rol importante. Por ejemplo, en las citas de control pre-natal existen espacios que se pueden aprovechar para promover buenas prácticas de crianza y alimentación. De los centros de salud también salen muchas veces la derivación de madres embarazadas y niños a programas de visitas domiciliarias. Y dentro de los programas de visitas domiciliarias a familias con niños pequeños, las articulaciones con centros de salud son importantes para atender los casos que requieren de un especialista. En este caso implica que haya una buena articulación entre el sistema de salud y el sistema de protección o desarrollo social. Los logros de la intersectorialidad en esta área se han reflejado en el éxito de programas como *Chile Crece Contigo*, *Uruguay Crece Contigo*, y la estrategia *De Cero a Siempre* de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia de Colombia (Ibarrarán et al., 2017).
- **En otros niveles educativos, el poder de la intersectorialidad** se ha visto en el éxito de los programas de transferencias monetarias condicionadas (PTMC). Por una parte, los programas requieren la coordinación y participación de los ministerios de salud y educación, que deben garantizar que la oferta de los servicios sea suficiente y de calidad para atender el aumento en la demanda causado por los incentivos de las transferencias, y para asegurarse que en realidad las transferencias se están transformando en ganancias de capital humano. Estos ministerios también juegan el rol de verificar el cumplimiento de las condicionalidades, utilizando sus propios sistemas de información. El programa más grande de América Latina—Bolsa Familia de Brasil—es implementado por el Ministerio de Desarrollo Social en coordinación con otras entidades como el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación, que son responsables de monitorear el cumplimiento de los beneficiarios con las condicionalidades de salud y de asistencia escolar. Finalmente, dentro de los PTMC la coordinación intersectorial es crítica para asegurarse que los sectores pueden usar los programas como una herramienta para atender a las poblaciones en situación de pobreza y vulnerabilidad. Para tal efecto, los ministerios deben contar con un presupuesto específico para acciones relacionadas con su participación en el programa, así como metas de atención a la población beneficiaria.
- **Las intervenciones orientadas a mejorar la equidad tienen que estar enmarcadas en políticas más amplias para poder ser sustentables.** El mejor ejemplo de ello tiene que ver con los docentes. Muy pocas de las estrategias propuestas pueden ser implementadas sin que hayan docentes bien preparados y con el apoyo institucional necesario para desempeñarse exitosamente. Estrategias como la expansión del pre-escolar de calidad y el aprendizaje centrado en el estudiante necesitan de un cuerpo docente de calidad para logarse. Para esto, se necesitan sistemas de reclutamiento, selección, entrenamiento y evaluación bien formados. Esto implica cambios a nivel sistémico, incluyendo fortalecer los sistemas de certificación de instituciones formadoras de maestros, hacer la entrada a la profesión más selectiva, ofrecer apoyo y acompañamiento a docentes en servicio, implementar evaluaciones docentes técnicamente sólidas, y diseñar recompensas para reconocer e incentivar el buen desempeño. Además es necesario reformar el entrenamiento docente para que prepare a los docentes a responder a la diversidad de necesidades educativas en el aula. Del mismo modo se debe planificar para que la plantilla docente llene las demandas educativas de distintos grupos. Por ejemplo, se pueden abrir más oportunidades de especialización en áreas como la educación inicial, bilingüe y especial, e incentivar el desplazamiento de docentes de alta calidad en las áreas más vulnerables. Otra forma que se puede incorporar la visión de la equidad dentro de

políticas más amplias es a través de la planificación de la oferta y el financiamiento. Se deben priorizar las áreas de baja cobertura en los esfuerzos por expandir la oferta de nuevos centros—especialmente en los niveles de preprimaria y secundaria—y priorizar la dotación y el financiamiento en las escuelas de más bajo rendimiento.

- ☉ **Los programas que promueven la equidad deben adoptar una estrategia integral que abarque toda la trayectoria educativa.** Los niños que entran a la secundaria con déficits de aprendizaje son los mismos niños que tuvieron bajo desempeño en primaria, y casi siempre son los mismos que asistieron a preescolares de baja calidad, o no asistieron del todo. Es por ello que las estrategias deben concebirse con una visión longitudinal, buscando acompañar a los niños en situación de pobreza y vulnerabilidad desde la edad temprana hasta su egreso del sistema. En términos curriculares, implica alinear marcos pedagógicos entre niveles para que sean coherentes entre sí, y diseñar estrategias que faciliten la transición entre niveles—ya sea programas de lectura temprana en los primeros años de primaria, o programas de tutoría y orientación enfocados en el primer año de secundaria, donde los jóvenes están en más riesgo de atrasarse académicamente. En términos de gestión, implica que los diferentes subsistemas escolares puedan compartir sistemas de información sobre el alumnado, incluyendo notas académicas, registros estudiantiles individuales, entre otros. Esto es particularmente importante en la educación inclusiva para niños con discapacidad, donde los planes individualizados de educación (ver capítulo 1) son útiles para ir monitoreando los avances del niño y planificar cuáles apoyos y modificaciones éste necesita.
- ☉ **Se debe priorizar el financiamiento orientado a la equidad.** El grado actual de inequidad educativa requiere que se destinen más recursos a programas orientados a los niños situación de pobreza y vulnerabilidad. Esto supone que, además de financiar proyectos de índole universal, los sistemas deben hacer disponibles recursos específicos para atacar la desigualdad educativa. Esto podría implicar una mayor descentralización de gestión a autoridades de nivel regional o departamental, ya que el conocimiento local de estas autoridades puede darles una ventaja sobre la identificación de temas críticos, la selección de escuelas y alumnos beneficiarios, y el monitoreo de la implementación. También implica que los Estados tengan un buen entendimiento de las tasas de costo-beneficio de las distintas intervenciones. Para los casos presentados en esta guía, la evidencia sugiere que los beneficios derivados de estas intervenciones superan su costo en distintos grados, pero en casi todos los casos se necesita más investigación sobre este tema y sobre las estrategias que pueden maximizar el impacto de estas intervenciones a bajo costo. Por ejemplo, sabemos que en la edad temprana los programas de visitas a hogares (y los centros de cuidado comunitarios) tienen costos mucho más bajos que los centros institucionales por tomar lugar en espacios ya existentes. También sabemos que para mejorar la calidad de estos servicios es más costo-efectivo invertir en factores de “proceso” como la capacitación docente que en factores “estructurales” como la infraestructura. Este tipo de conocimiento será muy valioso para orientar las inversiones en la equidad.
- ☉ **Las acciones y programas deben estar enmarcados en una estrategia explícita para la reducción de la desigualdad educativa.** Respondiendo a las condiciones y realidades de cada país, dicha estrategia debe partir de la definición de metas y objetivos, determinar planes de acción y de monitoreo, y fijar presupuestos que orienten el uso de los recursos estatales. Del mismo modo, una estrategia efectiva logrará acordar los roles de todos los actores relevantes y guiar las acciones de coordinación intersectorial que son tan necesarias para abordar la desigualdad de manera holística. Sin embargo, contar con una estrategia (o plan) será solo el comienzo de los esfuerzos nacionales por reducir la desigualdad educativa. Siguiendo un enfoque dinámico, se deben generar procesos de aprendizaje que permitan identificar no sólo las necesidades educativas de los más vulnerables, sino también los factores que afectan la efectividad de distintos tipos de intervenciones. De este modo, se logrará llevar adelante estrategias que en verdad logren cerrar las brechas educativas y garantizar que todos los niños y niñas disfruten su derecho a una educación de calidad.



## Referencias

- Aedo, C., y Walker, I. (2012). *Skills for the 21st century in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: The World Bank. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2236/665190PUB0EPI00skills09780821389713.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- American Institutes for Research. (2003). *Alternative models for secondary education in developing countries: Rationale and realities*. Recuperado de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/pnacs510.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnacs510.pdf)
- ANEP. (2014). *Informe de seguimiento, monitoreo y resultados del Proyecto "Liceo con horas de tutorías y PCP" 2013*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- ANEP. (2016). *Informe de Monitoreo y Evaluación del proyecto "Liceos con horas de tutoría y PCP" 2014*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Aristimuño, A. (2010). *La inclusión vista desde dentro: Las tutorías como herramienta de prevención del fracaso escolar, en el marco del programa de impulso a la universalización (PIU) del ciclo básico* (Trabajo presentado en las IX jornadas de investigación de la facultad de ciencias sociales, UdelaR, Montevideo, 13-15 de septiembre de 2010). Recuperado de [http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa\\_12\\_y\\_17\\_ARISTIMU%C3%910.pdf](http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_12_y_17_ARISTIMU%C3%910.pdf)
- Artagaveytia, L. (2016). *Estrategias de enseñanza en el espacio de tutorías*. Montevideo: UNICEF Uruguay. Recuperado de [http://www.bibliotecaunicef.uy/doc\\_num.php?explnum\\_id=153](http://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=153)
- Banco Mundial. (2013). *Implementation, completion and results report on a loan in the amount of US \$25 million to the Dominican Republic for a youth development project*. Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/334741468028756078/pdf/ICR28600P096600IC0disclosed01080140.pdf>
- Banco Mundial. (2014). *Creating jobs and developing skills in Latin America and the Caribbean* (Enterprise Surveys Latin America and the Caribbean Series Note No. 3). Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/941791468012036699/Creating-jobs-and-developing-skills-in-Latin-America-and-the-Caribbean>
- Banerjee, A. V., Cole, S., Duflo, E., y Linden, L. (2007). *Remedying education: Evidence from two randomized experiments in India*. *The Quarterly Journal of Economics*, 122(3), 1235-1264. Recuperado de <https://academic.oup.com/qje/article-abstract/122/3/1235/1879525?redirectedFrom=fulltext>
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de [http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2013/08/Desconectados-Habilidades\\_educacion\\_y\\_empleo\\_en\\_America\\_Latina.pdf](http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2013/08/Desconectados-Habilidades_educacion_y_empleo_en_America_Latina.pdf)
- Bastagli, F., Hagen-Zanker, J., Harman, L., Barca, V., Sturge, G., Schmidt, T., y Pellerano, L. (2016). *Cash transfers: What does the evidence say? A rigorous review of programme impact and of the role of design and implementation features*. London: Overseas Development Institute. Recuperado de <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/resource-documents/10749.pdf>
- Behrman, J. R., y Parker, S. W. (2010). *The Impacts of Conditional Cash Transfer Programs on Education*. En M. Adato y J. Hoddinott (Eds.), *Conditional cash transfers in Latin America* (pp. 191-211). Baltimore: Johns Hopkins University Press. Recuperado de [http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/250820151734\\_Conditional\\_Cash\\_Transfers\\_in\\_Latin\\_Amer.pdf](http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/250820151734_Conditional_Cash_Transfers_in_Latin_Amer.pdf)

Behrman, J. R., Parker, S. W., y Todd, P. E. (2009). *Medium-term impacts of the Oportunidades conditional cash transfer program on rural youth in Mexico*. En S. Klasen y L. Felicitas Nowak (Eds.), *Poverty inequality and policy in Latin America* (pp. 219–70). Cambridge: MIT Press.

Behrman, J. R., Parker, S. W., Todd, P. E., y Gandini, L. (2006). *Los impactos de Oportunidades y la oferta de escuelas disponible en las comunidades rurales*. En M. Hernández Ávila, B. Hernández Prado, y J. E. Urquieta Salomón, *Evaluación externa de impacto del programa de desarrollo humano Oportunidades*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública. Recuperado de [https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2006/insp\\_2006\\_tomo\\_i\\_salud\\_educacion.pdf](https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2006/insp_2006_tomo_i_salud_educacion.pdf)

BID. (2016a). *PISA América Latina y el Caribe Nota # 1: ¿Cómo le fue a la región?* Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7991/America-Latina-en-PISA-2015-Como-le-fue-a-la-region.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BID. (2016b). *PISA América Latina y el Caribe Nota #2: ¿Cuánto mejoró la región?* Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7992/Latin-America-and-the-Caribbean-in-PISA-2015-How-Much-Did-the-Region-Improve.PDF?sequence=5&isAllowed=y>

BID. (2016c). *PISA América Latina y el Caribe Nota # 6: ¿Cómo se desempeñan los estudiantes pobres y ricos?* Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8169/America-Latina-y-el-Caribe-en-PISA-2015-Como-se-desempenan-los-estudiantes-pobres-y-ricos.PDF?sequence=1&isAllowed=y>

BID. (s.f.). *Base de Datos del Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes* [Base de datos]. Recuperado de <http://www.iadb.org/es/bases-de-datos/cima/inicio,20590.html>

Bland, P., Church, E., Neill, S., y Terry, P. (2008). *Lessons from successful alternative education: A guide for secondary school reform*. *Eastern Education Journal*, 37(1), 29-42.

Cabezas, V., Cuesta, J. I., y Gallego, F. A. (2011). *Effects of Short-Term Tutoring on Cognitive and Non-Cognitive Skills: Evidence from a Randomized Evaluation in Chile*. Recuperado de <https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publications/493%20-%20short-term%20tutoring%20May2011.pdf>

Cabrol, M., Manzano, G., y Conn, L. (2014). *Hacia una región de graduados: Cómo universalizar la educación secundaria en América Latina*. Recuperado de [http://www.elaulavacia.org/\\_datos/informate/al.pdf](http://www.elaulavacia.org/_datos/informate/al.pdf)

Calvo, G., Ortiz, A. M., y Sepúlveda, E. (2009). *La escuela busca al niño: Medellín (Colombia)*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). Recuperado de [http://www.oei.es/pdf2/escuela\\_busca\\_nino\\_medellin.pdf](http://www.oei.es/pdf2/escuela_busca_nino_medellin.pdf)

Carcillo, S., Fernández, R., Königs, S., y Minea, A. (2015). *NEET youth in the aftermath of the crisis: Challenges and Policies*, (OECD Social, Employment and Migration Working Paper No. 164). Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5js6363503f6-en.pdf?expires=1522082173&id=id&accname=guest&checksum=D132260012A41DE0A3DFB1E429621D0C>

CEPAL. (2016). *Panorama social de América Latina 2016*. Santiago: Naciones Unidas. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41598/4/S1700567\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41598/4/S1700567_es.pdf)

CEPAL. (2017a). *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*. Santiago: Naciones Unidas. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42654/1/S1701063\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42654/1/S1701063_es.pdf)

CEPAL. (2017b). *Programas de transferencias condicionadas*. [Base de datos]. Recuperado de <http://dds.cepal.org/bdptc/programa/?id=14>



Cook, P., Dodge, K., Farkas, G., Fryer, R. G., Guryan, J., Ludwig, J., ... Steinberg, L. (2014). *The (surprising) efficacy of academic and behavioral intervention with disadvantaged youth: Results from a randomized experiment in Chicago*. NBER Working Paper Series, 19862. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w19862>

Cook, P. J., Dodge, K., Farkas, G., Fryer, R., Guryan, J., Ludwig, J. ... Steinberg, L. (2015). *Not too late: Improving academic outcomes for disadvantaged youth*. Northwestern University Institute for Policy Research Working Paper Series, WP-15-01. Recuperado de <http://www.ipr.northwestern.edu/publications/docs/workingpapers/2015/IPR-WP-15-01.pdf>

Corrin, W., Sepanik, S., Rosen, R., y Shane, A. (2016). *Addressing early warning indicators: Interim impact findings from the Investing in Innovation (i3) evaluation of Diplomas Now*. Recuperado de [http://diplomasnow.org/wp-content/uploads/2016/07/DiplomasNow-3rd-2016\\_2.pdf](http://diplomasnow.org/wp-content/uploads/2016/07/DiplomasNow-3rd-2016_2.pdf)

De Hoyos, R., Rogers, H., y Székely, M. (2016). *Out of school and out of work: Risk and opportunities for Latin America's Ninis*. Washington, DC: The World Bank. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/22349/K8318.pdf?sequence=8&isAllowed=y>

Delegación de Educación 2020 lidera formación de docentes en Colombia. (2017, agosto 24). *Educación 2020*. Recuperado de <http://www.educacion2020.cl/noticia/delegacion-de-educacion-2020-lidera-formacion-de-docentes-en-colombia>

DeStefano, J., Hartwell, A., Schuh Moore, A. M., y Benbow, J. (2006). A cross-national cost-benefit analysis of complementary (out-of-school) programs. *Journal of International Cooperation in Education*, 9(1), 71-88. Recuperado de <http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/publications/Journal9-1/9-1-6.pdf>

Diplomas Now. Our impact. (s.f.). Recuperado de <http://diplomasnow.org/our-impact/>

Educación 2020. (2017, agosto 24). *Educación 2020*. <http://www.educacion2020.cl/noticia/delegacion-de-educacion-2020-lidera-formacion-de-docentes-en-colombia>

Emprende Mamá. (s.f.a). *Resultados del Objetivo de Reinserción Escolar del Programa Emprende Mamá*.

Emprende Mamá (s.f.b). *Qué hacemos*. Recuperado de <http://www.emprendemama.cl/que-hacemos/>

Espíndola, E., y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 30, 39-62. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/antecedentes/pdf/32.-%20LA%20DESERCI%C3%93N%20ESCOLAR%20EN%20AM%C3%89RICA%20LATINA%20UN%20TEMA%20PRIORITARIO%20PARA%20LA%20AGENDA%20REGIONAL.pdf>

Faria, A. M., Sorensen, N., Heppen, J., Bowdon, J., Taylor, S., Eisner, R., y Foster, S. (2017). *Getting students on track for graduation: Impacts of the early warning intervention and monitoring system after one year*. Recuperado de <http://www.earlywarningsystems.org/wp-content/uploads/2017/04/Getting-Students-On-Track-for-Graduation-Impacts-of-the-Early-Warning-Intervention-and-Monitoring-System-After-One-Year.pdf>

Fiszbein, A., y Schady, N. (2009). *Conditional cash transfers: Reducing present and future poverty*. Washington, DC: The World Bank. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2597/476030PUB0Cond1010fficial0Use0Only1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fryer, R. G. (2010). Financial incentives and student achievement: Evidence from randomized trials. *NBER Working Paper Series*, 15898. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w15898.pdf>

Fundação Getúlio Vargas. (2009). *Motivos da evasão escolar*. Rio de Janeiro: Marcelo Cortes Neri. Recuperado de [http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-Pesq\\_MotivacoesEscolares\\_sumario\\_principal\\_anexo-Andre\\_FIM.pdf](http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf)

Fundación Súmate. (s.f.). Misión, visión y valores. Recuperado de <http://www.sumate.cl/nuestra-obra/mision-vision-y-valores/>

Ganimian, A. J., Barrera-Osorio, F., Biehl, M., Cortelezzi, M., y Valencia, D. (2016). *Hard cash and soft skills: Experimental evidence on combining scholarships and mentoring in Argentina*. Recuperado de [http://www.cedlas-er.org/sites/default/files/aux\\_files/ganimian.pdf](http://www.cedlas-er.org/sites/default/files/aux_files/ganimian.pdf)

García, S., Harker, A., y Cuartas, J. (2016). *Building dreams: The impact of a conditional cash transfer program on educational aspirations in Colombia* (Documentos de Trabajo No. 30). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/308794931\\_Building\\_Dreams\\_the\\_Impact\\_of\\_a\\_Conditional\\_Cash\\_Transfer\\_Program\\_on\\_Educational\\_Aspirations\\_in\\_Colombia](https://www.researchgate.net/publication/308794931_Building_Dreams_the_Impact_of_a_Conditional_Cash_Transfer_Program_on_Educational_Aspirations_in_Colombia)

García-Pérez, J. I., e Hidalgo-Hidalgo, M. (2014). *Evaluación de PROA: Su efecto sobre el rendimiento de los estudiantes*. Recuperado de [https://www.mecd.gob.es/dctm/idiferentes\\_necesidades\\_educativas/evaluacionpct/pctproajigpmhupo.pdf?documentId=0901e72b81a1ab05](https://www.mecd.gob.es/dctm/idiferentes_necesidades_educativas/evaluacionpct/pctproajigpmhupo.pdf?documentId=0901e72b81a1ab05)

González Mora, F., Macari, A., y Varela, A. (2016). Informe de monitoreo y evaluación del proyecto “Liceos con horas de tutoría y PCP” 2014 del Consejo de Educación Secundaria. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Recuperado de [https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/Propuesta\\_Educativa/Informe\\_de\\_seguiimiento\\_monitoreo\\_y\\_resultados\\_del\\_proyecto\\_Liceos\\_con\\_Tutor%C3%ADAs\\_DIEE\\_marzo\\_2016.pdf](https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/Propuesta_Educativa/Informe_de_seguiimiento_monitoreo_y_resultados_del_proyecto_Liceos_con_Tutor%C3%ADAs_DIEE_marzo_2016.pdf)

Graduate XXI. (s.f.). ¿Por qué abandonan la escuela los jóvenes latinoamericanos? Recuperado de [http://www.elaulavacia.org/\\_datos/informate/info-2-gd.pdf](http://www.elaulavacia.org/_datos/informate/info-2-gd.pdf)

Gutiérrez, E., y Rodrigo, R. (2014). Closing the achievement gap in mathematics: Evidence from a remedial program in Mexico City. *Latin American Economic Review*, 23(14). Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs40503-014-0014-2.pdf>

Ibarrarán, I., Medellín, N., Regalia, F., y Stampini, M. (Eds.). (2017). *Así funcionan las transferencias condicionadas: Buenas prácticas a 20 años de implementación*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8159/Asi-funcionan-las-transferencias-condicionadas.PDF?sequence=7>

Improving Educational Quality Project. (s.f.). *La propuesta curricular de Educatodos (Vol. 1)*. Arlington, VA: American Institutes for Research. Recuperado de [http://www.ieq.org/pdf/Propuesta\\_curricular\\_vol1.pdf](http://www.ieq.org/pdf/Propuesta_curricular_vol1.pdf)

Inscripción a centro de formación y desarrollo de adolescentes (CEFODEA). (2017, 24 de mayo). *Panamá Tramita*. Recuperado de <https://www.panamatramita.gob.pa/tramite/inscripci%C3%B3n-centro-de-formaci%C3%B3n-y-desarrollo-de-adolescentes-cefodea>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). *Implementación del espacio curricular de tutoría en la educación secundaria*. Recuperado de [http://publicaciones.idiferentes\\_necesidades\\_educativas.edu.mx/buscadorPub/P1/D/241/P1D241.pdf](http://publicaciones.idiferentes_necesidades_educativas.edu.mx/buscadorPub/P1/D/241/P1D241.pdf)

Jóvenes salteños retomaron la secundaria con el plan “Volvé...el cole te espera”. (2014, Mayo 13). *EduSalta*. Recuperado de <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/2014-05-09-13-50-01/partes-de-prensa/299-jovenes-saltenos-retomaron-la-secundaria-con-el-plan-voive-el-cole-te-espera>



Kidron, Y., y Lindsay, J. (2014). *The effects of increased learning time on student academic and non-academic outcomes: findings from a meta-analytic review*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Appalachia. Recuperado de [https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/appalachia/pdf/REL\\_2014015.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/appalachia/pdf/REL_2014015.pdf)

Kraft, R. J. (2009). An assessment of *EDUCATODOS*. USAID Honduras y MIDEH. Recuperado de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnadr155.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadr155.pdf)

Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Aphorp, H. S., Snow, D., y Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Education Research*, 76(2). Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543076002275>

Lavy, V., y Schosser, A. (2004). Targeted remedial education for underperforming teenagers: Costs and benefits. *NBER Working Paper Series*, 10575. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w10575.pdf>

Macours, K., y Vakis, R. (2009). *Changing households' investments and aspiration through social interactions: Evidence from a randomized transfer program* (Policy Research Working Paper 5137). Washington, DC: The World Bank. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/6257787.pdf>

Marshall, J. H., Mejía, R., Tulio, M., y Aguilar, C. R. (2008). Quality and efficiency in a complementary middle school program: The “EDUCATODOS” experience in Honduras. *Comparative Education Review*, 52(2), 147-173. Recuperado de <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/528760>

Meza-Cordero, J. A., et al. (2015). *Apoyo Técnico para la revisión y evaluación del programa Avancemos del IMAS para contribuir a la reducción de la deserción y el abandono escolar*. San José: UNICEF Costa Rica. Recuperado de: [https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Informe\\_Final\\_Evaluacion\\_AVANCEMOS\\_CostaRica\\_2015-001.pdf](https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Informe_Final_Evaluacion_AVANCEMOS_CostaRica_2015-001.pdf)

Mide UC. (2009). *Informe Final: Evaluación Programa Educame El Salvador*. Santiago, Chile: Mide UC.

Mide UC. (2016). *Estudio de caracterización de los programas de reinserción educativa de SENAME y MINEDUC: Recomendación para política pública y buenas prácticas territoriales*. Santiago, Chile: Centro de Medición, Universidad Católica de Chile.

Ministerio de Educación de Argentina. (2015). *Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional: estudio de tres jurisdicciones*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/wp-content/blogs.dir/37/files/2015/11/TUTORIAS-Secundaria-2015-version-digital-24-11.pdf>

Ministerio de Educación de Buenos Aires. (s.f.). *La tutoría como proyecto institucional: Contenidos, alcances, y comentarios por eje* (Texto incluido en el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Ciclo Básico 2014-2020). Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/capitulo-18.pdf>

Ministerio de Educación de España. (2011). *Plan PROA – Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo en Centros de Educación Primaria y Educación Secundaria*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-de-refuerzo-orientacion-y-apoyo-proa-2011/educacion-infantil-y-primaria-educacion-secundaria/14880>

Ministerio de Educación de España y Unión Europea. (2011). *Evaluación del plan de refuerzo, orientación y apoyo: Curso 2009-2010: Informe de resultados*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/comunidades-autonomas-ceuta-melilla/programas-de-cooperacion/proa/informe-de-resultados-proa-curso-0910.pdf?documentId=0901e72b8118d79b>

Moreno, M., Rojo, V., Chiossi, J., Evans, T., González, M., y Olivera, L. (2014). *Informe final de evaluación del Programa Aulas Comunitarias (PAC)* (Documento de Trabajo No. 29). Recuperado de <http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/38554/1/aulas-comunitarias.-evaluacion-del-programa.-2014-.pdf>

Naciones Unidas. (2015). *World population prospects: The 2015 Revision* (Data Booklet). Recuperado de [http://esa.un.org/unpd/wpp/Publications/Files/WPP2015\\_DataBooklet.pdf](http://esa.un.org/unpd/wpp/Publications/Files/WPP2015_DataBooklet.pdf)

Nieves Rico, M., y Trucco, D. (2014). *Adolescentes: Derecho a la educación y al bienestar futuro*. Serie Políticas Sociales 190. Santiago: Naciones Unidas. [https://www.unicef.org/lac/Adolescentes\\_derecho\\_educacion\\_bienestar\\_futuro.pdf](https://www.unicef.org/lac/Adolescentes_derecho_educacion_bienestar_futuro.pdf)

OCDE, CAF y CEPAL. (2017). *Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, Competencias y Emprendimiento*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de [https://www.oecd.org/dev/americas/E-book\\_LE02017\\_SP.pdf](https://www.oecd.org/dev/americas/E-book_LE02017_SP.pdf)

Pizarro, M., de la Vega, L., y Ormazábal, M. (2016). *Evaluación Programas Gubernamentales (EPG): Programa Reinserción Escolar (Resumen Ejecutivo)*. Recuperado de [http://www.dipres.gob.cl/595/articles-149526\\_r\\_ejecutivo\\_institucional.pdf](http://www.dipres.gob.cl/595/articles-149526_r_ejecutivo_institucional.pdf)

Poclín Inгла, L. H., Díaz Ríos, Z. V., y Vela Meléndez, C. (2014). *Efectividad de un programa de tutoría académica en la mejora del rendimiento académico en el área de matemática en alumnos del 3er grado de secundaria en la institución educativa CNI* (Tesis de postgrado). Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, Iquitos, Perú. Recuperado de [http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/3778/Luis\\_Tesis\\_Maestria\\_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/3778/Luis_Tesis_Maestria_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Rincón-Gallardo, S., y Elmore, R. F. (2012). Transforming teaching and learning through social movement in Mexican public middle schools. *Harvard Educational Review*, 82(4), 471-566. Recuperado de <http://www.hepgjournals.org/doi/pdfplus/10.17763/haer.82.4.46751717307t4j90?code=hepg-site>

Robles, M., Rubio, M. G., y Stampini, M. (2015). *Have cash transfers succeeded in reaching the poor in Latin America and the Caribbean?* (Policy Brief No. IDB-PB-246). Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de [https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7223/Have-cash-transfers-succeeded-in-reaching-the-poor-in-Latin-America-and-the-Caribbean\\_COMPLETE.pdf?sequence=1](https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7223/Have-cash-transfers-succeeded-in-reaching-the-poor-in-Latin-America-and-the-Caribbean_COMPLETE.pdf?sequence=1)

Román, M. C. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en Conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 11(2), 33-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>

Saavedra, J. E., y García, S. (2013). Educational impacts and cost-effectiveness of conditional cash transfer programs in developing countries. *CESR Working Paper Series*, 2013-007. Recuperado de [https://cesr.usc.edu/documents/WP\\_2013\\_007.pdf](https://cesr.usc.edu/documents/WP_2013_007.pdf)

Sánchez Puerta, M. L., Valerio, A., y Gutiérrez Bernal, M. (2016). *Taking stock of programs to develop socioemotional skills: A systematic review of program evidence*. Washington, DC: The World Bank. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/24737/9781464808722.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Schuh Moore, A. M. (2006). *Meeting EFA: Honduras EDUCATODOS*. Recuperado de <https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Honduras%20Educatodos.pdf>





Secretaría de Educación Pública de México. (2011). *Síguele, Caminemos Juntos: Sistema de Alerta Temprana, Lineamientos de Operación*. Recuperado de [http://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-y-programas/siguele/Lineamientos\\_Operacion\\_SIAT.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-y-programas/siguele/Lineamientos_Operacion_SIAT.pdf)

Secretaría de Educación Pública de México. (2012). *Orientaciones para la puesta en práctica de la EIMLE*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública de México. Recuperado de <https://www.scribd.com/doc/100948724/Orientaciones-EIMLE-2011-2012>

Sileoni afirmó que gracias al Plan Fines “500 mil argentinos recuperaron su autoestima.” (2014, abril 17). *Telam*. Recuperado de <http://www.telam.com.ar/notas/201404/59797-alberto-sileoni-plan-fines-educacion.html>

Sistema de alerta temprana (SIAT). (s.f.). *Subsecretaría de Educación Media Superior*. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/sistema\\_alerta\\_temprana\\_siat](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/sistema_alerta_temprana_siat)

Stampini, M., Martínez-Cordova, S., Insfrán, S., y Harris, D. (2016). *¿Pueden las transferencias monetarias condicionadas ubicar a los niños en mejores escuelas secundarias? Evidencia del PATH en Jamaica*. (Nota Técnica No. IDB-1125). Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/handle/11319/7935>

Sucre, F. (2016). *Reinserción escolar para jóvenes vulnerables en América Latina*. Washington, DC: Inter-American Dialogue. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/11/Nota-tecnica-Jovenes-vulnerables-FINAL.pdf>

Székely, M., y Karver, J. (2015). *Youth out of school and out of work in Latin America: A cohort approach* (Policy Research Working Paper No. 7421). Washington, DC: The World Bank. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/152131468189269582/pdf/WPS7421.pdf>

Tyler, J. H., y Lofstrom, M. (2009). *Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery*. *The Future of Children*, 19(1), 77-103. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842053.pdf>

UNESCO Institute for Statistics. (2018). *Education* [Base de datos]. Recuperado de [http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=edulit\\_ds#](http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=edulit_ds#)

U.S. Department of Education. (2016). *Issue Brief: Early Warning Systems*. Recuperado de <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/high-school/early-warning-systems-brief.pdf>

Vandersall, K., Vruwink, M., y Barclay, R. (2011). *Evaluation of the Texas Dropout Recovery Pilot Program: Cycles 1 and 2 (May 2011)*. Austin, TX: Texas Education Agency. Recuperado de <https://tea.texas.gov/WorkArea/linkit.aspx?LinkIdentifier=id&ItemID=2147500962&libID=2147500957>



Guía Interamericana de  
Estrategias de Reducción  
de la **Desigualdad Educativa**



ISBN: 978-0-8270-6754-7

Organización de los Estados Americanos  
17th Street y Constitution Ave. N.W.  
Washington, D.C. 20006, USA  
+1 (202) 370-5000.  
[www.oas.org/es](http://www.oas.org/es)