



ACCELERATED EDUCATION
WORKING GROUP

GUIDE

Guía sobre los principios de la educación acelerada

REVISADO en octubre de 2017

Guía para diseñadores, ejecutores, evaluadores
y organismos de programas de educación acelerada



Agradecimientos

La presente Guía fue redactada y editada originalmente por Juliette Myers, Helen Pinnock e Ingrid Lewis, de Enabling Education Network (EENET), para el Grupo de Trabajo de Educación Acelerada (GTEA). Más adelante, fue revisada por Kayla Boisvert, Jennifer Flemming y Ritesh Shah, con base en pruebas sobre el terreno e impresiones de exámenes especializados.

El Grupo de Trabajo para la Educación Acelerada está compuesto por los siguientes miembros:

- **Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)**
- **Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)**
- **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)**
- **Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)**
- **Red para la Educación en Situaciones de Crisis y Conflicto (ECCN)**
- **Consejo Noruego para Refugiados (NRC)**
- **Plan International**
- **International Rescue Committee (IRC)**
- **Save the Children**
- **War Child Holland**

Este documento es de distribución general. Todos los derechos reservados. Está permitido reproducir y traducir el presente documento, a menos que sea para fines comerciales, siempre que se indique la fuente.

El GTEA es un grupo de trabajo compuesto por asociados en materia de educación que trabajan en el ámbito de la educación acelerada. En la actualidad, el GTEA está dirigido por el ACNUR y cuenta con representación del UNICEF, la UNESCO, USAID, el Consejo Noruego para Refugiados, Plan International, IRC, Save the Children, la Red para la Educación en Situaciones de Crisis y Conflicto (ECCN) y War Child Holland. El GTEA reúne a distintos organismos con el objetivo de que compartan sus experiencias y conocimientos especializados sobre la educación acelerada, y brinda la oportunidad de dialogar con un enfoque más armonizado y estandarizado. Con el objetivo de lograr un enfoque más estandarizado en mente, el GTEA ha comenzado a desarrollar material de orientación basado en buenas prácticas y normas internacionales.

© UNHCR, octubre de 2017

Autoras: Juliette Myers y Helen Pinnock, EENET

Editora: Ingrid Lewis, EENET

Revisado por: Kayla Boisvert, Jennifer Flemming y Ritesh Shah

Maquetación y diseño: BakOS DESIGN



Siglas

EA	Educación acelerada	IRC	International Rescue Committee
PEA	Programa de educación acelerada	INEE	Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia
GTEA	Grupo de Trabajo para la Educación Acelerada	ME	Ministerio de Educación
AA	Aprendizaje acelerado	ONG	Organización no gubernamental
PAA	Programa de aprendizaje acelerado	NRC	Consejo Noruego para Refugiados
APEP	Programa de Educación Primaria del Afganistán	RET	Fondo para el Socorro y la Resiliencia a través de la Educación en Transición (antes Fondo para la Educación de los Refugiados)
BRAC	Comité de Bangladesh para el Progreso Rural	ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
OC	Organización comunitaria	FDEPCC	Paquete de Formación para Docentes de Escuelas Primarias en Contextos de Crisis
CCE	Comité comunitario de educación	UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
CBEC	Centro educativo comunitario	UNHCR	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
DFID	Departamento de Desarrollo Internacional	UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
ERSA	Actividad de Apoyo a la Recuperación de la Educación	USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
SIGE	Sistema de Información sobre la Gestión de la Educación		
IASC	Comité Permanente entre Organismos		

Índice

Introducción

Compromisos mundiales y programas de educación acelerada

En todo el mundo, hay más de 263 millones de niños y adolescentes sin escolarizar. Algunos de ellos nunca llegaron a ir a la escuela y otros la abandonaron después de matricularse (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2016). Los más vulnerables y marginados, que suelen ser los niños y jóvenes desplazados, los excombatientes, las niñas y los niños con discapacidad, tienen más probabilidades de experimentar dificultades para acceder a la educación. El 51% de los refugiados son menores de 18 años y tan solo la mitad de los niños refugiados reciben educación primaria (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), 2016).

La educación no solo proporciona habilidades y competencias vitales básicas, sino que, además, ofrece estabilidad, seguridad y la promesa de conseguir una paz a largo plazo. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el [Marco de Acción Educación 2030](#) han promovido un pacto mundial para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

En el caso de aquellos niños y jóvenes que no han podido aprovechar oportunidades educativas o que han visto su educación interrumpida por situaciones de conflicto, crisis, pobreza o marginación, los programas de educación acelerada (PEA) son una manera de hacer realidad este compromiso. Los PEA ofrecen competencias equivalentes y certificadas de educación básica, y permiten a los niños y jóvenes regresar a la educación formal a grados adecuados para su edad o realizar una transición al mundo laboral o a otra formación.

¿Qué es la educación acelerada?

Según el Grupo de Trabajo para la Educación Acelerada (GTEA), un programa de educación acelerada¹ es:

Programa flexible y adecuado en función de la edad, ejecutado en un breve marco temporal, con el objetivo de dar acceso a la educación a niños y jóvenes desfavorecidos, sin escolarizar o con sobreedad. Entre ellos, se encuentran los que no han podido aprovechar oportunidades educativas y aquellos que han visto su educación interrumpida debido a la pobreza, la marginación o las situaciones de conflicto y crisis. El objetivo de los programas de educación acelerada es proporcionar al alumnado competencias equivalentes y certificadas de educación básica² mediante enfoques de enseñanza y aprendizaje que se ajusten a su nivel de madurez cognitiva.

¹ Programa de educación acelerada (PEA) sustituye como término estándar descriptivo a *programa de aprendizaje acelerado (PAA)* y otra terminología, pues, en muchos contextos afectados por crisis y conflictos, los programas ven limitada su capacidad de aplicar las prácticas del aprendizaje acelerado. Sin embargo, en esta Guía se mencionan diversos programas que se ajustan a nuestra definición de PEA, los cuales reciben distintas denominaciones, como PAA. En esos casos, mantenemos el nombre o la denominación original del programa en cuestión.

² La educación básica comprende los primeros ocho años de educación formal (educación primaria y primer ciclo de educación secundaria) hasta el grado 9 (UNESCO, 2011).

Como se señala en la definición, los PEA hacen hincapié en la aceleración del plan de estudios, de manera que el alumnado pueda obtener un nivel de educación equivalente en un período más reducido. Para ello, se necesita emplear un tiempo de trabajo más amplio y eficaz, centrarse en la alfabetización y la adquisición de nociones elementales de aritmética con un componente de aprendizaje socioemocional y, a menudo, eliminar materias no básicas. Los programas son flexibles para satisfacer las necesidades únicas del alumnado al que atienden. Los PEA también pueden incorporar aspectos del aprendizaje acelerado (consulte el cuadro 1).



Cuadro 1. Educación acelerada y aprendizaje acelerado

El GTEA diferencia entre la educación acelerada (EA) y el aprendizaje acelerado (AA). Los PEA pueden incorporar ciertos aspectos del AA, que se define como “enfoques de enseñanza y aprendizaje, fundamentados en investigaciones cognitivas y neurocientíficas, que ofrecen un desarrollo más comprometido, competente y rápido de las habilidades básicas y los conocimientos adquiridos”. De hecho, la incorporación de estas prácticas de aprendizaje puede dar lugar a la rápida adquisición de conocimientos y habilidades por parte del alumnado, lo cual contribuye a promover los objetivos de los PEA. Sin embargo, observamos que, en los contextos afectados por crisis y conflictos, suele resultar difícil aplicar las prácticas pedagógicas y de aprendizaje características del aprendizaje acelerado.

Para obtener más información sobre el AA, consulte Charlick (2004).

Los PEA en los países en desarrollo pueden adoptar diversas formas, en función de las necesidades del alumnado. Un PEA puede ser una respuesta de transición a corto plazo ante una situación de emergencia. Por ejemplo, en el norte de Malí, se ha diseñado un programa de EA financiado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) (Actividad de Apoyo a la Recuperación de la Educación o ERSA) como un plan de respuesta de dos años³ dirigido a niños cuya educación se ha visto interrumpida por el conflicto de la región. La intención es que los centros de EA que se han creado cierren pasados dos años, ya que no se han concebido para funcionar de manera simultánea con otras instituciones de educación formal existentes una vez recuperada la seguridad.

No obstante, un PEA también podría ser un programa fundamental a largo plazo diseñado para funcionar en tándem con el sistema de educación formal. Un ejemplo de ello son las escuelas de primaria del Comité de Bangladesh para el Progreso Rural (BRAC), que llevan más de 30 años en funcionamiento con el propósito de aumentar el acceso a una educación primaria de calidad entre los niños de 8 a 10 años. La duración de un PEA depende en gran medida del contexto en el que se ejecute, pero lo ideal es que se extienda el tiempo que sea necesario para cumplir sus objetivos⁴.

³ El programa abarca los grados 1 a 3 en el primer año (nivel 1), y los grados 4 a 5 en el nivel 2. Consulte USAID (2016).

⁴ Para acceder a un examen más detallado sobre la duración de los PEA, consulte National Opinion Research Center, NORC (2016a).



© UNHCR / S. Rich

Objetivo de la Guía

Un gran número de organismos donantes, organizaciones no gubernamentales (ONG) y Gobiernos han creado PEA para satisfacer las necesidades de los niños y jóvenes sin escolarizar o con sobreedad. Estos programas son muy diferentes entre ellos y presentan también una calidad y eficacia diversas. Si bien existen directrices sobre la educación de calidad y la educación en situaciones de emergencia en general, antes de esta Guía no existía ningún principio específico para los PEA que respaldase a las partes interesadas a la hora de diseñar, ejecutar y evaluar sus programas.

A fin de fortalecer la calidad de los programas de educación acelerada (EA) mediante un enfoque más armonizado y estandarizado, el Grupo de Trabajo para la Educación Acelerada, dirigido por el ACNUR y con representación de nueve organizaciones afiliadas⁵, ha determinado un conjunto de diez principios de la educación acelerada con base empírica. Los principios elaborados en esta Guía ayudan a establecer unas aspiraciones claras y comunes para los PEA de todo el mundo.

⁵ El GTEA, liderado por el ACNUR, está compuesto por los siguientes asociados en la esfera de la educación que trabajan en el campo de la educación acelerada: el UNICEF, la UNESCO, USAID, la Red para la Educación en Situaciones de Crisis y Conflicto (ECCN), el Consejo Noruego para Refugiados (NCR), Plan International, International Rescue Committee (IRC), Save the Children y War Child Holland.

Definiciones de los programas clave⁶

En las siguientes definiciones clave se describen distintos tipos de programas que pueden aplicarse a niños y jóvenes desfavorecidos y sin escolarizar. Resulta esencial tener en cuenta los objetivos y las metas de los distintos tipos de programas para seleccionar la intervención más adecuada para cada contexto. En la Figura 1 se muestra un conciso árbol de decisiones dirigido a las organizaciones que se están planteando introducir un PEA.

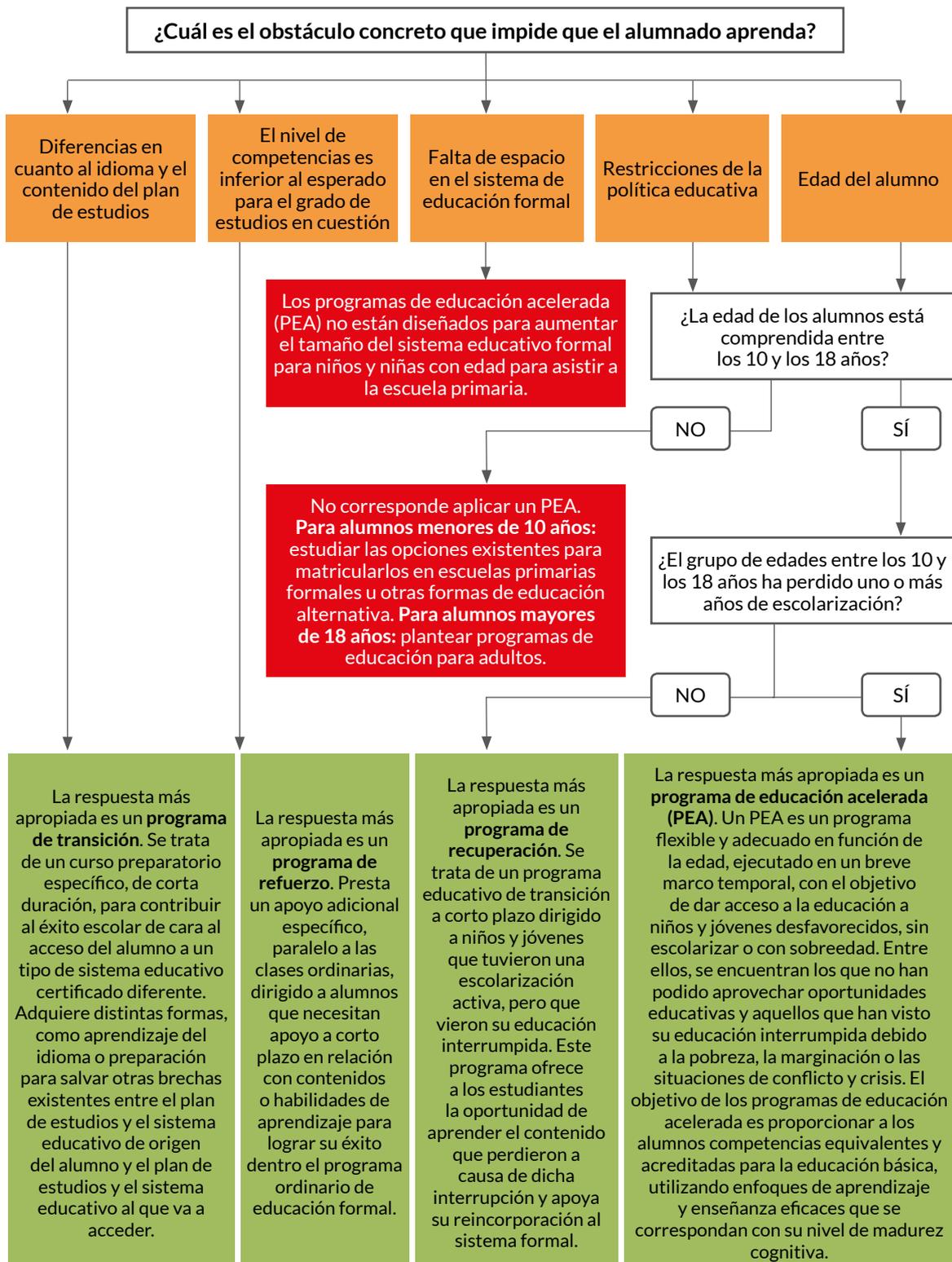
Tabla 1: Definiciones de los programas clave

Término	Definición
Programa de educación acelerada (PEA) (sustituye como término estándar descriptivo a <i>programa de aprendizaje acelerado (PAA)</i> y otra terminología)	Programa flexible y adecuado en función de la edad, ejecutado en un breve marco temporal, con el objetivo de dar acceso a la educación a niños y jóvenes desfavorecidos, sin escolarizar o con sobreedad. Entre ellos, se encuentran los que no han podido aprovechar oportunidades educativas y aquellos que han visto su educación interrumpida debido a la pobreza, la marginación o las situaciones de conflicto y crisis. El objetivo de los programas de educación acelerada es proporcionar a los alumnos competencias equivalentes y acreditadas para la educación básica, utilizando enfoques de aprendizaje y enseñanza eficaces que se correspondan con su nivel de madurez cognitiva.
Aprendizaje acelerado	Enfoques de enseñanza y aprendizaje, fundamentados en investigaciones cognitivas y neurocientíficas, que ofrecen un desarrollo más comprometido, competente y rápido de las habilidades básicas y los conocimientos adquiridos.
Programa de recuperación	Programa educativo de transición a corto plazo dirigido a niños y jóvenes que tuvieron una escolarización activa, pero que vieron su educación interrumpida. Este programa ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender el contenido que perdieron a causa de dicha interrupción y apoya su reincorporación al sistema formal.
Programa de transición	Un curso preparatorio específico, de corta duración, para contribuir al éxito escolar de cara al acceso del alumno a un tipo de sistema educativo certificado diferente. Adquiere distintas formas, como aprendizaje del idioma o preparación para salvar otras brechas existentes entre el plan de estudios y el sistema educativo de origen del alumno y el plan de estudios y el sistema educativo al que va a acceder.
Programa de refuerzo	Apoyo adicional específico, paralelo a las clases ordinarias, dirigido a alumnos que necesitan apoyo a corto plazo en relación con contenidos o habilidades de aprendizaje para lograr su éxito dentro el programa ordinario de educación formal.

⁶ Todas las definiciones aparecen en el banco terminológico de la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE).

Figura 1: Árbol de decisiones para los programas de educación acelerada

¿Cuándo resulta la educación acelerada una respuesta pertinente?



Principios de educación acelerada

Los principios que se indican en esta documentación, así como las líneas de actuación y las directrices complementarias, se basan en un examen de las buenas prácticas y los métodos de aprendizaje aplicados en PEA de todo el mundo, en particular en aquellos programas que se ejecutan en contextos afectados por conflictos y situaciones de emergencia. Los principios especifican los componentes fundamentales de un PEA eficaz. En el marco de cada principio, hay unas líneas de actuación determinadas. Muchas de ellas consisten en pasos factibles y concretos para orientar la actuación de las distintas partes interesadas; no obstante, no abarcan de manera integral todos los pasos necesarios para alcanzar las metas que ambiciona el principio en cuestión.

Cómo se elaboraron los principios

Los principios de la EA son el resultado de un proceso de desarrollo iterativo. Save the Children estableció un conjunto original de 20 principios para la EA tras examinar bibliografía relativa a la EA y evaluar un PEA financiado por el Departamento de Desarrollo Internacional (DFID) en Sudán del Sur. El GTEA contrató los servicios de Enabling Education Network para obtener un examen de las normativas y directrices de organismos donantes, ONG e instituciones nacionales existentes en relación con los PEA, y para elaborar un proyecto de guía de principios para la EA. El GTEA examinó el proyecto de principios en febrero de 2016 y realizó modificaciones importantes, con la reducción y la reorganización de los principios. En septiembre, el proyecto revisado se envió para ser sometido a un examen de expertos. Por último, el GTEA comprobó los principios (y la guía correspondiente) sobre el terreno, para lo cual solicitó a nueve examinadores expertos que le transmitiesen sus impresiones y llevó a cabo cuatro estudios de casos entre septiembre de 2016 y enero de 2017. A continuación, el GTEA redefinió de nuevo los principios basándose en el trabajo sobre el terreno, los reorganizó y reclasificó, profundizó en el texto introductorio, amplió la documentación justificativa y, finalmente, concluyó todo el proceso en octubre de 2017.

Estos principios fueron elaborados fundamentalmente para los PEA que promueven la educación básica, en armonía con la definición de los PEA establecida por el GTEA. Muchos de estos principios son igual de importantes y pertinentes para programas similares del nivel secundario.

En este documento figuran los diez principios para la EA y las líneas de actuación complementarias que el GTEA ha acordado.

Cómo utilizar los principios

La GTEA considera que, si se tienen en cuenta y se aplican los principios, los PEA ayudarán al alumnado a lograr unas competencias reconocidas en educación básica. *De este modo*, el alumnado podrá hacer una transición adecuada a la educación formal, a otro sistema educativo, a la formación profesional o al mundo laboral.

El objetivo fundamental de los principios para la EA es prestar apoyo a **diseñadores, ejecutores y evaluadores de los programas, así como a los organismos encargados de ellos**. Estas partes interesadas pueden utilizar la Guía para diseñar, desarrollar, examinar y evaluar programas individuales con el objetivo de garantizar que estos sean flexibles, inclusivos y estén bien integrados en los contextos educativos en los que se ejecutan. Asimismo, pueden utilizar los principios para garantizar la promoción de PEA de buena calidad y con una dotación de recursos adecuada en todos los contextos, y para defender la inclusión de los PEA en las estrategias, normativas y partidas presupuestarias de los asociados gubernamentales clave.

Los principios también pueden resultar útiles a los Gobiernos, los donantes y los encargados de la formulación de políticas, y el GTEA está elaborando más directrices para estas partes interesadas, que se publicarán en los próximos meses.

Para todos los usuarios de los principios, será de gran utilidad empezar por compartir, examinar y promover los principios y de esta Guía.

Consideraciones importantes

El GTEA señala las siguientes consideraciones para el uso de los principios:

Los principios representan aspiraciones. Los principios no están concebidos para ser normas mínimas de práctica. En cambio, constituyen metas ambiciosas a las que los PEA deben aspirar. La razón de ello es que las complejidades y los desafíos que se presentan a la hora de trabajar en los entornos donde se ejecutan los PEA suelen hacer que pueda ser o, efectivamente, sea imposible cumplir estos todos estos principios.

Las líneas de actuación detalladas acerca de cada principio son medidas clave que se sugieren con el fin de servir de guía para los PEA a la hora de establecer estas prioridades estratégicas. Muchas de ellas consisten en pasos factibles y concretos para orientar la actuación de las distintas partes interesadas; no obstante, no pretenden abarcar todos los pasos que pueden necesitarse para alcanzar las metas que ambiciona el principio en cuestión. Si bien el objetivo a largo plazo debe ser que los PEA cumplan con todos estos principios, esto no ocurrirá de forma inmediata y requerirá la participación y coordinación de distintos agentes.

Los principios (y las líneas de actuación) necesitan contextualizarse. Los principios fueron concebidos para aplicarse en todos los escenarios educativos en los que se ejecutan PEA en la actualidad, desde lugares en los que existen situaciones de emergencia a contextos de recuperación o posteriores a un conflicto. Dicho esto, se reconoce que los principios y las líneas de actuación deben adaptarse a cada entorno operativo concreto y tener en cuenta las limitaciones programáticas e institucionales que generan tanto oportunidades como desafíos a la hora de establecer prioridades con respecto a las medidas aplicables. Por ejemplo, en algunos contextos de emergencia, puede resultar difícil formar a docentes o desarrollar un plan de estudios de EA con la rapidez necesaria para ofrecer una respuesta adecuada. Sin embargo, en otros contextos de emergencia, es posible que ya se disponga de un plan de estudios de EA o de un conjunto de docentes formados a los que pueda recurrir el PEA. Por ello, los usuarios de esta Guía deben tener en cuenta *todos* los principios, así como las oportunidades y las limitaciones de cada contexto particular, y establecer prioridades estratégicas clave a corto, mediano y largo plazo en relación con estos principios. Por ejemplo, en algunas situaciones, es posible que no se puedan establecer horarios alternativos, bien por motivos de seguridad o bien porque los reglamentos del Ministerio de Educación (ME) pertinente exijan que las clases de los PEA se desarrollen en el mismo horario que las de la escuela formales⁷.

Existen diversas tensiones inherentes entre los distintos principios. Las pruebas sobre el terreno pusieron de relieve que existen claras tensiones entre los distintos principios. Por ejemplo, en determinados contextos, el entorno institucional general no favorece la aplicación de enfoques flexibles con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. En estos casos, la armonización de los programas con el sistema educativo nacional puede reducir la flexibilidad que necesita el alumnado. Los diseñadores y ejecutores de los programas deben adoptar decisiones estratégicas con el interés del alumnado en mente.

⁷ En adelante, tenga en cuenta que la sigla ME hace referencia al Ministerio de Educación o a la autoridad competente en materia de educación para un contexto dado. El GTEA es consciente de que la denominación de la autoridad competente en materia de educación puede diferir de un contexto a otro.

Diseño, seguimiento y evaluación

Los principios para la EA pueden utilizarse para llevar a cabo el diseño, el seguimiento y la evaluación de PEA eficaces. Los usuarios de los principios pueden supervisar sus avances hacia el cumplimiento de los principios, así como reunir datos sobre los resultados del programa. De corto a mediano plazo, la integración de los principios en un marco de estas características puede ayudar a los programas a realizar un seguimiento de su progreso con respecto a cada uno de los principios y reconocer qué elementos deben mejorarse. De mediano a largo plazo, utilizar estos principios como parte de un marco de seguimiento y evaluación puede ayudar a los usuarios a entender las repercusiones de la aplicación de los principios en los resultados del programa. A continuación, se muestran algunos ejemplos de ámbitos acerca de los cuales los PEA pueden reunir información sobre su programa y sus resultados.

Tabla 2: Ejemplo de ámbitos acerca de los cuales pueden reunirse datos

Ámbitos del proceso centrados en los principios	Ámbitos de resultados de corto a mediano plazo	Ámbitos de resultados de mediano a largo plazo
<ul style="list-style-type: none"> a. Identificación y matriculación de alumnos concretos b. Capacidad para ser flexible a fin de satisfacer las necesidades de los distintos alumnos c. Elaboración de planes de estudios y horarios, entre otras cosas, adecuados para la EA d. Colaboración con instituciones de formación de docentes, el Ministerio de Educación, instituciones de desarrollo de planes de estudios e. Participación de la comunidad, dentro de la que se incluyen los alumnos a los que van dirigidos los programas, en su diseño, ejecución, seguimiento y evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> a. Mejora de la asistencia y la permanencia b. Mejora de los resultados de aprendizaje, sobre todo en materia de alfabetización y nociones elementales de aritmética c. Mejora de las habilidades psicosociales y del bienestar socioemocional 	<ul style="list-style-type: none"> a. Obtención de competencias y certificaciones reconocidas b. Transición a la educación formal, a la formación profesional o a otro sistema educativo c. Empleo

Para examinar un ejemplo sobre cómo pueden utilizar los programas los principios para la EA, consulte el cuadro 2.



Cuadro 2. PEA de Save the Children en Pujehun (Sierra Leona): uso de los principios para el diseño, el seguimiento y la evaluación

En Sierra Leona, Save the Children está poniendo a prueba de forma activa los principios, trabajando para cumplirlos según corresponde en su contexto particular, recopilando datos sobre su armonización con los principios y reflexionando acerca de la aplicación y las repercusiones del uso de los principios en su PEA en Pujehun. A continuación, se exponen algunas de las maneras en las que utilizan los principios:

Taller de diseño. Durante el primer año de la subvención, Save the Children organizó un taller de tres días con diversas partes interesadas de la comunidad y funcionarios del ME con el objetivo de diseñar el programa sobre la base de los principios para la EA. A la hora de preparar el taller, pensaron en qué partes interesadas podían encargarse de hablar sobre cada principio. Durante el taller, desarrollaron diversas actividades para entender mejor cómo se aplicarían los principios en su contexto y qué pasos era necesario dar para avanzar hacia la ejecución del programa. El taller de diseño estuvo marcado por su carácter participativo y Save the Children organizó varias actividades con el fin de alentar a todas las partes interesadas a participar en pie de igualdad, entre ellas actividades sobre láminas del cuerpo humano, líneas del tiempo para niños, escalas de Likert, y debates plenarios y en grupos de discusión. Tras el taller, se reflexionó sobre los resultados satisfactorios obtenidos y sobre la información de seguimiento necesaria.

Evaluación conforme a los principios. Además de ejecutar el PEA que diseñaron, también están realizando pruebas piloto de los principios, evaluando su programa conforme a los principios con el objetivo de vincular sus resultados al final del proyecto piloto de tres años con la aplicación de los principios. Al final del primer año, en colaboración con las partes interesadas de la comunidad, Save the Children diseñó y llevó a cabo una evaluación de referencia exhaustiva para medir su armonización con los principios, reconocer los problemas existentes y planear medidas para corregirlos. Realizará una evaluación de mitad de período al acabar el segundo año y una evaluación final al concluir el tercer año.

Plan de ejecución del proyecto. Save the Children continuó utilizando los principios como orientación a lo largo de la ejecución inicial. Utilizaron las directrices de los principios para elaborar el plan de estudios, contratar docentes y formar el comité del PEA. Su plan de ejecución se guía en gran medida por los principios.

Fuente: Boisvert (2017b).

Además, los programas deben incorporar aspectos de gestión adaptable, que consiste en la recopilación de datos e impresiones para desarrollar y adaptar el PEA, durante los procesos de diseño, seguimiento y evaluación⁸. Los programas que se ejecutan en contextos afectados por crisis y conflictos se enfrentan a diversos desafíos a la hora de desarrollarse, como la incertidumbre y la falta de acuerdo con respecto a cuál es el mejor modo de atender las necesidades del alumnado, así como la volatilidad y los continuos cambios en las dinámicas. Si se reúnen datos e impresiones de manera constante y se incorporan en el diseño del PEA, los programas pueden responder a las necesidades del alumnado y satisfacerlas de una manera más adecuada.

⁸ Para obtener más información sobre la gestión adaptable y otros conceptos conexos, consulte el [Laboratorio de Aprendizaje](#), [MERLIN](#) y la [Red para la Educación en Situaciones de Crisis y Conflictos \(ECCN\)](#) de USAID. Consulte también el trabajo relacionado de [DME for Peace](#) y de [Overseas Development Institute \(ODI\)](#).

Cómo se organiza la Guía

La Guía se organiza de conformidad con los principios para la EA, que son los siguientes:

ALUMNADO

Principio 1: El PEA es flexible y se adapta a los alumnos con sobriedad

Principio 2: Los planes de estudios, materiales y pedagogía son realmente acelerados y adecuados para la EA, y utilizan el idioma de enseñanza apropiado

Principio 3: El entorno para el aprendizaje en el marco de la EA es inclusivo y seguro, y está preparado para el aprendizaje

DOCENTES

Principio 4: Los docentes son contratados, supervisados y remunerados

Principio 5: Los docentes participan en cursos de formación continua para su desarrollo profesional

GESTIÓN DE LOS PROGRAMAS

Principio 6: Los objetivos, el seguimiento y la financiación están armonizados

Principio 7: El centro de EA está gestionado de forma eficaz

Principio 8: La comunidad está comprometida y es responsable

ARMONIZACIÓN CON LOS MARCOS NORMATIVOS Y EL ME

Principio 9: El PEA es una opción educativa legítima que goza de credibilidad y tiene como resultado la certificación del alumnado en educación primaria

Principio 10: El PEA está armonizado con el sistema educativo nacional y la estructura del sistema humanitario pertinente

En cada uno de los apartados se incluyen el principio y las líneas de actuación clave, definiciones fundamentales, información esencial, ejemplos y estudios de casos, así como indicaciones de desafíos y otras consideraciones que se deben tener en cuenta.



Definición



Experiencias y Ejemplos



Esencial saber



Desafíos y Consideraciones



Puntos clave y Acciones

PRINCIPIO 1

El PEA es flexible y se adapta a los alumnos con sobreedad



- a. Enfocarse hacia los alumnos sin escolarizar y con sobreedad. Normalmente, los PEA están dirigidos a niños y jóvenes entre los 10 y los 18 años.
- b. En colaboración con el ME o con la autoridad competente en materia de educación, definir, comunicar y regular la franja de edades para la matriculación de alumnos en los PEA.
- c. Hacer que los horarios y ubicación de las clases sean flexibles según las necesidades de la comunidad y el docente y, por encima de todo, las necesidades específicas de los alumnos y de las alumnas, para garantizar que asistan de forma continuada y finalicen el programa.
- d. Ofrecer un curso de nivel introductorio adaptado a las edades en cuestión para alumnos que nunca han estado escolarizados, con el fin de mejorar sus habilidades de aprendizaje.

Los PEA ofrecen oportunidades flexibles para estudiar en el marco de un plan de estudios condensado que permite hacer una transición adecuada a la escolarización formal ordinaria o que proporciona una certificación y unas competencias reconocidas y pertinentes para entrar en el mercado laboral.

Los PEA son una **respuesta desde el punto de vista de la oferta y de la demanda** a las necesidades de los niños y jóvenes sin escolarizar. Como respuesta de oferta, los PEA se utilizan en aquellas ocasiones en que los niños y los jóvenes han visto interrumpida su educación por situaciones de conflictos o crisis. Asimismo, se han empleado en aquellos casos en que se han cerrado escuelas o en que el sistema escolar es incapaz de llegar a todo el alumnado. Como respuesta de demanda, la flexibilidad de los PEA puede sobreponerse a factores que podrían impedir acceder o permanecer en el sistema de educación formal a los niños que se ven obligados a trabajar, a los niños con sobrepeso, a las madres jóvenes o a los niños que se enfrentan a otras formas de exclusión.

En algunos países que tienen una gran parte de la población sin escolarizar, los PEA han constituido importantes oportunidades alternativas o segundas oportunidades de acceso a la educación. Asimismo, han desempeñado una función a largo plazo en las estrategias del sistema educativo.

Los PEA suelen estar *dirigidos a niños y adultos jóvenes de entre 10 y 18 años*. Es posible que estos niños y jóvenes quieran acceder a la educación, pero que no puedan acceder a la escolarización formal con niños más pequeños que ellos o no estén dispuestos a hacerlo. Los PEA, cuyo objetivo consiste en ayudar al alumnado a finalizar la educación básica, están diseñados para satisfacer las necesidades de este grupo. Lo ideal sería que los niños menores de 10 años estuviesen dentro del sistema de educación formal en un grado adecuado para su edad, o que participasen en programas de transición o recuperación⁹ a más corto plazo y se reincorporasen en la educación formal en etapas intermedias. Los jóvenes y adultos de más de 18 años de edad deben tener oportunidades educativas a través de los servicios de aprendizaje para adultos.

Algunos estudios realizados con anterioridad sugieren que los niños menores de 10 años no se adaptan bien a los PEA, porque son incapaces de afrontar desde el punto de vista del desarrollo el acelerado ritmo de aprendizaje en términos tanto de contenido como de comprensión (p. ej., Baxter y Bethke, 2009).



Los PEA deben tener en cuenta las necesidades del alumnado y de la comunidad, los reglamentos del ME o la autoridad pertinente en materia de educación, y otros factores contextuales con el fin de determinar la franja de edades adecuada para un programa. Es posible que algunos programas estén dirigidos a todos los niños y jóvenes dentro de una franja de edades de entre 10 y 18 años, mientras que otros pueden centrarse en una franja más pequeña dentro de este grupo. Por ejemplo, en algunos contextos, puede que el hecho de juntar a niños de entre 10 y 13 años con niños de 14 años en adelante suscite preocupaciones y, además, es posible que los resultados previstos del programa sean diferentes para cada uno de estos subgrupos (p. ej., la reincorporación a la escolarización formal frente al acceso al mundo laboral).

⁹ Consulte Tabla 1 para obtener más información sobre los distintos tipos de programas pertinentes.



Cuadro 3. Obstáculos que impiden a los niños con sobreedad acceder a la educación formal

Existen diversos obstáculos que impiden a los niños con sobreedad acceder a una educación formal y básica. En algunos países, se prohíbe a los niños que superan una determinada edad asistir a la escuela. Por ejemplo, en Jordania, los alumnos que son más de tres años mayores que el promedio de los niños del grado que les corresponde no pueden matricularse en la escuela. En otros casos, los niños de más edad no quieren asistir a la escuela con niños más pequeños que ellos. Se aburren con el contenido y los métodos de enseñanza no resultan adecuados para su etapa de desarrollo. Estos estudiantes necesitan un entorno adecuado para su edad en el que puedan obtener conocimientos y competencias básicas. Por otra parte, es posible los padres de los niños más pequeños no quieran que sus hijos vayan a clase con alumnos mayores. Puede que teman por la seguridad de sus hijos o que les preocupe que estén en contacto con modelos de comportamiento inadecuados. En particular, este es el caso cuando hay niñas más jóvenes que tienen que compartir clase con niños y jóvenes mayores que ellas.

Cuando los niños con sobreedad acceden a la escolarización formal, pueden producirse efectos negativos. El hecho de tener un amplio intervalo de madurez cognitiva en la misma aula puede crear un entorno de enseñanza y aprendizaje complicado. Además, los niños de más edad pueden sufrir daños psicológicos al ser incluidos en clases con niños significativamente más pequeños. Desde el punto de vista de la política educativa, tener niños con sobreedad en la educación básica también supone un desafío. Cuando hay muchos niños con sobreedad en los primeros grados, parece que en la escuela hay más estudiantes del grupo de edad adecuado (es decir, de 6 a 11 años en la escuela primaria) que en la realidad. En particular, este es el caso en los contextos afectados por situaciones de crisis y de conflictos, en los que resulta más difícil determinar el número de estudiantes con la edad adecuada que deberían asistir a la escuela. La imprecisión con respecto al número de niños con una edad adecuada que asisten a las escuelas complica aún más los procesos de financiación y planificación de la educación formal y, además, puede dar la falsa impresión de que la matriculación de niños jóvenes es mayor que en la realidad.

Los PEA pueden abordar estos desafíos permitiendo a los estudiantes con sobreedad acceder al plan de estudios primarios en un formato condensado que reduce al mínimo la repetición y elimina el contenido menos relevante, ofreciendo una pedagogía atractiva y adecuada para la edad de los alumnos, y permitiendo al estudiantado interactuar con compañeros de edades similares.

Adaptado de Baxter y Bethke (2009).



La flexibilidad en materia de horarios y ubicaciones es necesaria para satisfacer las necesidades específicas y a menudo diversas del alumnado de los PEA que no pudieron finalizar su educación en la escuela formal.

Los **horarios flexibles** son importantes para aquellos PEA que tratan de llegar a los niños con sobreedad, que a menudo tienen que ganar dinero o trabajar para sus familias. El hecho de incluir unos horarios flexibles puede implicar tener unos horarios escolares diarios distintos a los de la escuela formal, en los que las clases empiecen tarde por la mañana, tras las tareas o trabajos de primera hora, o en los que se impartan clases por la tarde, después de la jornada laboral. Asimismo, puede implicar que no se impartan clases los días de mercado o durante la época de cosecha, o que se ajuste la duración y la frecuencia de la jornada educativa.

La flexibilidad también puede conllevar la impartición de clases en **lugares no convencionales**. Si bien en algunos PEA se imparten clases en las escuelas formales, una vez finalizados sus horarios habituales, en otros casos se utilizan espacios comunitarios (como edificios que se encuentran inutilizados, mezquitas o pastizales) o se construyen o restauran estructuras para albergar los PEA. Lo fundamental es negociar los horarios y las ubicaciones con el alumnado y su comunidad, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, las estudiantes y el cuerpo docente.

La flexibilidad puede verse obstaculizada por estructuras locales que impongan prácticas educativas tradicionales o limiten la capacidad de responder a las necesidades del alumnado. En algunas ocasiones, los PEA son muy parecidos a los programas de las escuelas formales que no tienen la suficiente flexibilidad para el alumnado que no ha podido asistir a la escuela.



Por ejemplo, los funcionarios de educación pueden exigir a los PEA que las clases se impartan en las escuelas ordinarias por la tarde. Esto puede suponer una dificultad para algunos alumnos, entre ellos los que reciben educación religiosa. En las aulas especialmente dedicadas a los PEA, algunos programas podrían verse obligados a seguir unos horarios establecidos por el ME. Por ejemplo, en Sudán del Sur, los PEA tuvieron que atenerse al calendario escolar ordinario (Nicholson, 2006a). Una posible consecuencia de esta situación es que en la práctica se cree un sistema dividido en dos turnos, aunque uno de ellos avanza en el plan de estudios el doble de rápido.

En algunos contextos, pueden observarse dos modelos de PEA diferentes: uno dirigido por el ME y otro dirigido por ONG, organizaciones comunitarias (OC), organizaciones confesionales y comunidades. Los programas dirigidos por el ME, si bien presentan una mayor legitimidad y armonización con las políticas, los recursos, las normas, los mecanismos de supervisión y la certificación nacionales, así como claras vías de reincorporación, pueden suponer un problema a la hora de ofrecer flexibilidad. En cambio, los programas ejecutados por un grupo diverso de organizaciones ajenas al ME son suficientemente flexibles para que el programa se ejecute de tal manera que se satisfagan las necesidades particulares de la comunidad, el contexto y, ante todo, el alumno. Sin embargo, es posible que estos programas carezcan de legitimidad, adecuación a las normas, mecanismos de supervisión y recursos, y es posible que a través de ellos no sea posible obtener una certificación reconocida.

Además, en los programas de mayor magnitud pueden surgir problemas relacionados con la flexibilidad. En líneas generales, cuanto más pequeño es el programa, más flexibles tienden a ser sus horarios, como ocurrió en los programas de War Child Holland y Children in Crisis (NORC, 2016). Un caso diferente es el de los PEA comunitarios de gran magnitud, los cuales también pueden ser capaces de incorporar la flexibilidad necesaria.

En el caso de los alumnos que nunca han asistido a la escuela o que han estado sin escolarizar durante períodos prolongados, es posible que los PEA tengan que ofrecer cursos introductorios o de transición adecuados para la edad de los estudiantes a fin de prepararlos para empezar el PEA.



En el marco de la teoría del aprendizaje acelerado, el objetivo de la primera etapa del aprendizaje previo consiste en preparar a los niños, desde el punto de vista corporal y mental, para abrirse con el objetivo de adquirir nuevos conceptos o competencias, o de asimilar nuevos conocimientos (Charlick, 2004). Para ello, puede ofrecerse apoyo psicosocial específico dirigido a poblaciones traumatizadas, preparación para la adquisición de competencias socioemocionales generales, como resiliencia y empatía, o competencias fundamentales previas a la alfabetización y el aprendizaje de nociones elementales de aritmética, así como preparación para el aprendizaje a través de un idioma de enseñanza diferente. Estos cursos podrían impartirse antes del inicio del PEA, de manera simultánea a este o como parte del programa, en caso de que haya una gran necesidad.

PRINCIPIO 2

Los planes de estudios, materiales y pedagogía son realmente acelerados y adecuados para la educación acelerada, y utilizan el idioma de enseñanza apropiado



- a. Desarrollar y proporcionar un plan de estudios condensado, nivelado, adecuado para la edad de los alumnos y basado en competencias.
- b. Otorgar prioridad a la alfabetización y la adquisición de nociones elementales de aritmética como base para el aprendizaje.
- c. Integrar los principios, la pedagogía y las prácticas del aprendizaje acelerado en todo el plan de estudios y la formación de docentes.
- d. Adaptar los planes de estudios, materiales de aprendizaje, idioma de enseñanza y métodos de enseñanza del PEA para adecuarlos a niños con sobreedad e incorporar prácticas educativas inclusivas y que tengan en cuenta las cuestiones de género.
- e. Integrar la adquisición de aptitudes de preparación para la vida y el bienestar psicosocial en los planes de estudios, para dar respuesta a las experiencias de los jóvenes en contextos frágiles y afectados por conflictos.
- f. Garantizar que el cronograma del PEA da suficiente tiempo para completar el plan de estudios.
- g. Elaborar y suministrar guías para los docentes.
- h. A la hora de financiar el desarrollo de planes de estudios para la EA, prever un plazo (de 1 a 2 años) y presupuesto suficientes, y proporcionar conocimientos técnicos a largo plazo.

A fin de satisfacer las necesidades del alumnado, los planes de estudios, los materiales y la pedagogía de los PEA suelen ser diferentes de los de las escuelas formales. Los planes de estudios de los PEA son condensados, a menudo eliminan la repetición y las materias que no son básicas al mismo tiempo que se centran en la alfabetización y las matemáticas. El plan de estudios puede incorporar elementos de preparación para la vida, como capacitación para el empleo, información en materia de seguridad y componentes de aprendizaje socioemocional. Además de condensar el plan de estudios, lo ideal es que los PEA utilicen enfoques de aprendizaje acelerado para facilitar una adquisición más profunda y eficaz de conocimientos y competencias. Los planes de estudios, la pedagogía y las prácticas de aprendizaje acelerado deben ser inclusivos y responder a las necesidades de todo el estudiantado, dentro del cual se incluyen las niñas, las minorías étnicas y religiosas y los alumnos con discapacidad (consulte el principio 3).

Condensación de los planes de estudios

Lo ideal es que los PEA que se ejecutan en contextos de emergencias y en países en desarrollo faciliten el aprendizaje del estudiantado **comprimiendo o condensando los planes de estudios**, al mismo tiempo que aplican la pedagogía del aprendizaje acelerado. Esta condensación es una responsabilidad que debería asumir el ME, si bien, en la práctica, quienes suelen encargarse de ella son los organismos que ejecutan los programas, en estrecha consulta con las autoridades en materia de educación.

Para condensar los planes de estudios, los PEA eliminan los solapamientos y las repeticiones de contenido, al mismo tiempo que garantizan que las materias se refuercen de forma mutua.



La condensación de los planes de estudios puede lograrse comprimiendo todas las materias principales o utilizando un plan de estudios parcial que elimine las materias que no son básicas, como Arte, Educación Física y Música. Los PEA tienden a centrarse en la creación de competencias básicas relacionadas con la alfabetización básica y la adquisición de nociones elementales de aritmética, utilizando para ello, por lo general, el idioma local o la lengua materna como idioma de enseñanza. En la tabla 2 se muestran algunos ejemplos de formas en que los programas pueden condensar el plan de estudios.

Tabla 2: Ejemplos de horarios condensados¹⁰

	Grados del ME	Niveles de los PEA	Grado de condensación	Nivel de reincorporación
Ejemplo 1	Grados 1 y 2 Grados 3 y 4 Grados 5 y 6	Nivel 1 Nivel 2 Nivel 3	2: 1	7° grado
Ejemplo 2	Grados 1 a 4	Niveles 1 a 3	1,3: 1	5° grado
Ejemplo 3	Grados 1 a 3 Grados 4 a 6 Grados 7 a 9	Nivel 1 Nivel 2 Nivel 3	3: 1	10° grado

¹⁰ Si bien el GTEA define los PEA como programas dirigidos a niños de entre 10 y 18 años para lograr una formación equivalente a la educación básica, existen otros programas que condensan los planes de estudios secundarios de forma similar.

Los PEA pueden adoptar diversas formas, desde programas a corto plazo, que ayudan al alumnado a abarcar tan solo unos pocos años, a programas que ofrecen ciclos completos de educación primaria¹¹. Los PEA deben garantizar que el horario que desarrollan prevea tiempo suficiente para abordar el plan de estudios, ya sea completo, parcial o modificado. Cuando los planes de estudios están condensados, el alumnado necesita recibir un apoyo aún más intensivo por parte de los docentes, ya que los distintos temas se imparten con gran rapidez.

Los planes de estudios de los PEA, que se basan en elementos fundamentales del plan de estudios nacional, ayudan a los alumnos a realizar una transición adecuada a la escolarización formal ordinaria, a la formación técnica y profesional, o al mundo laboral. Si todavía no existen planes de estudios para los PEA, los organismos que ofrecen estos programas pueden promover y apoyar su elaboración mediante asistencia para su examen o diseño. La colaboración con expertos nacionales en materia de planes de estudios y desarrollo infantil garantizará que el plan de estudios del PEA abarca contenidos fundamentales y está adaptado a las necesidades del alumnado.

Los PEA deben asegurarse de contar con tiempo, recursos y expertos suficientes para la elaboración de los planes de estudios, en caso de todavía no haya ninguno establecido. Este proceso puede durar de uno a dos años, y puede empezar con los niveles inferiores para luego pasar a los niveles superiores.



Cuadro 4. Nivel de aceleración

Es posible aplicar distintos niveles de aceleración en los PEA, que pueden abarcar en 1 solo año desde 1,25 años del plan de estudios de educación primaria (como en las Escuelas de Primaria del Comité de Bangladesh para el Progreso Rural (BRAC) o BPS) hasta 3 años del plan de estudios (como en la Escuela para la Vida de Ghana). Lo más habitual es que los PEA comprendan dos grados del plan de estudios de educación primaria en un año del programa.

En los tres primeros grados de la escuela primaria suele avanzarse más rápido que en los tres últimos, ya que el alumnado es capaz de adquirir las habilidades de menor nivel en menos tiempo. Sin embargo, los niveles de aceleración deben decidirse tras analizar qué puede resultar problemático y adecuado para el alumnado. La aceleración puede ser mucho menor en aquellos casos en que es necesario dedicar más esfuerzo a un curso de primaria concreto. Por ejemplo, en Malawi, los estudiantes empiezan a aprender inglés en 5º grado, de modo que es posible que se necesite más tiempo para abordar el plan de estudios correspondiente a ese curso.

Adaptado de Longden (2013).

El **idioma** puede suponer un obstáculo importante para los alumnos que han estado sin escolarizar y que han tenido muy poco contacto con el idioma de la educación formal, así como para aquellos estudiantes que se han desplazado de sus comunidades de origen. Debe determinarse cuáles son los primeros idiomas y los orígenes culturales de los alumnos mediante una evaluación inicial.

¹¹ También existen varios programas diferentes que ayudan al alumnado a recuperar el nivel que les corresponde, como programas de transición y recuperación. Sin embargo, estos programas son fundamentalmente distintos de los PEA. Consulte el apartado "Definiciones de los programas clave" para analizar las diferencias existentes entre los PEA y otros de estos programas.

Los PEA deben establecer un idioma de enseñanza adecuado e incluir contenido pertinente en el plan de estudios para ayudar al alumnado a entender los distintos temas con facilidad y a aprender otros idiomas que puedan necesitar. En algunos contextos, es posible que haya varias lenguas maternas. En este caso, es posible que los PEA tengan que escoger una lengua materna neutral como idioma de enseñanza.



Si el idioma empleado en el sistema de educación formal es distinto al que utilizan los alumnos en su hogar, los PEA deberán impartir las clases en la lengua que hablan en sus casas al mismo tiempo que crean competencias en el idioma utilizado en la escuela formal. En las clases puede irse añadiendo de manera gradual más contenido en el idioma de la escuela formal, una vez el alumnado ha practicado conceptos y habilidades en su primer idioma. Este enfoque, conocido como educación plurilingüe basada en la lengua materna, está siendo adoptado por distintos Gobiernos en diversos contextos afectados por la crisis, como Sudán del Sur, donde los docentes imparten las clases en la lengua materna desde 1º hasta 3º de educación primaria y luego cambian a inglés en 4º de primaria (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República de Sudán del Sur, julio de 2015). La educación plurilingüe basada en la lengua materna también puede resultar útil para los PEA.

Pueden añadirse elementos de **preparación para la vida** y actividades relacionadas con los medios de subsistencia a los planes de estudio a fin de lograr que la educación resulte pertinente y atractiva para el alumnado. Sin embargo, los programas deben garantizar que no se sobrecargan los planes de estudios, lo cual impediría la aceleración y daría lugar a planes de trabajo difíciles de abordar. Al integrar elementos de las vidas del alumnado en los planes de las clases y los materiales, los problemas relativos a la salud, el agua, el saneamiento y los medios de subsistencia de la comunidad se convierten en parte de la enseñanza del idioma y las matemáticas.

Los planes de estudios también pueden marcarse el objetivo de mejorar el **bienestar psicosocial** del alumnado, abordando las necesidades únicas de los alumnos en contextos frágiles. Estos planes de estudios pueden incorporar elementos de **aprendizaje socioemocional**, solución de conflictos y preparación para los medios de subsistencia. Lo ideal sería que estos aspectos de los planes de estudios se integrasen en todas las esferas de contenido básico, en lugar de constituir una materia independiente. Además, sería ideal que se asignasen docentes que permaneciesen con el alumnado durante varios niveles de PEA, con el fin de mantener el apoyo psicosocial y de aprendizaje.

 **Cuadro 5. Save the Children en Pujehun (Sierra Leona): enfoque centrado en la alfabetización y las matemáticas**

En el PEA de Save the Children de Pujehun (Sierra Leona), el plan de estudios se analiza para integrar fundamentalmente materias básicas: Alfabetización, Matemáticas, Estudios Sociales y Ciencias. El alumnado dedica a la semana más del doble de tiempo a las materias de Alfabetización y Matemáticas que a Estudios Sociales y Ciencias.

Materia:	Minutos/sesión	Sesiones/semana	Tiempo/semana
Alfabetización	45	5	3 h 45 min
Matemáticas	45	5	3 h 45 min
Estudios sociales	45	2	1 h 30 min
Ciencias	45	2	1 h 30 min

Además, el plan de estudios incorpora contenidos importantes en materia de salud y preparación para la vida.

Adaptado de Boisvert (2017b).

Pedagogía y prácticas de aprendizaje acelerado



La pedagogía en materia de aprendizaje acelerado puede ser un importante componente de los PEA. El aprendizaje acelerado no solo consiste en aprender a una mayor velocidad o en omitir materia (si bien es cierto que este es uno de los aspectos en los que se basan los planes de estudios acelerados). En cambio, consiste en determinar cuál es el mejor procedimiento para que el alumnado aprenda y en utilizar diversas metodologías que les permitan aprender con mayor eficacia y a un ritmo acelerado (Baxter y Bethke, 2009).

La **pedagogía del aprendizaje acelerado** es activa, participativa, variada y centrada en el alumno para satisfacer las necesidades de todos. La enseñanza es adecuada para la edad del alumnado y trata de apoyar distintos estilos de aprendizaje. Resulta especialmente importante poseer conocimientos relacionados con el desarrollo del niño, como qué tipos de tareas cognitivas son adecuadas para cada edad, ya que los alumnos de los PEA tienen sobriedad para el nivel en el que están estudiando y suelen ser capaces de aprender más rápido que niños más jóvenes.

Los alumnos de más edad muestran un aprendizaje adecuado a través de enfoques entre pares, en los que pueden aprender los unos de los otros. Esta interacción social también es importante para ellos, ya que les permite fortalecer sus redes de apoyo social.

Los docentes que utilizan enfoques pedagógicos de aprendizaje acelerado evitan la enseñanza basada en un estilo de clase magistral. En cambio, orientan a los alumnos y les ayudan a descubrir las cosas por sí mismos, basándose en un sólido entendimiento de qué conocimientos se espera que adquieran.

Los enfoques de aprendizaje acelerado ponen de relieve cuánto influyen en el aprendizaje la motivación y la confianza en la capacidad propia. Reconocen que los estudiantes tienen distintos estilos de aprendizaje (visual, auditivo o cinestésico, por ejemplo) y que utilizan diferentes tipos de inteligencia y diversas maneras de retener y recordar la información. **Lo ideal es que el aprendizaje acelerado no se limite a acelerar el ritmo del alumnado o a ayudar a los estudiantes a ponerse a un determinado nivel.** En cambio, los enfoques de aprendizaje acelerado parten de las necesidades individuales de los estudiantes, los motivan y los hacen participar de manera activa para que aprendan con la mayor eficacia posible mediante actividades divertidas, interesantes y centradas en el alumnado.

«*Es acelerado porque permite al alumnado desarrollar su potencial y alcanzar un nivel de desempeño académico que podría parecer inalcanzable para ellos ...»*

(Nicholson, 2006a, pág. 6).

Cuando los programas utilizan una pedagogía de aprendizaje acelerado, el aprendizaje de los estudiantes es más profundo, rápido y eficaz (Charlick, 2004). Los estudiantes entienden mejor sus propias preferencias de aprendizaje, desarrollan aptitudes de preparación para toda la vida y aprenden a aprender (en el cuadro 6 se muestra un ejemplo).



Cuadro 6. PEA de Etnobachilleratos de Colombia: pedagogía de aprendizaje acelerado en acción

Como parte del apoyo prestado por el Gobierno de Colombia para la aplicación de modelos educativos flexibles dirigidos a niños y jóvenes sin escolarizar, el Consejo Noruego para Refugiados (NRC) contribuyó previamente a la creación de PEA en el nivel de enseñanza

secundaria. Estos programas, conocidos como Institutos para la Paz o Etnobachilleratos, ayudaron a desplazados internos y a jóvenes de la comunidad de acogida (de 13 a 25 años de edad) a obtener un título de secundaria y mejorar sus competencias con miras a promover la coexistencia pacífica en sus comunidades. El proceso de aprendizaje, tanto en los Etnobachilleratos como en los Institutos para la Paz, estuvo guiado por sólidas prácticas basadas en investigaciones y se centró en temas y preocupaciones de interés para los estudiantes. Asimismo, un punto clave del plan de estudios se centró en el aprendizaje basado en proyectos, en cuyo marco los estudiantes aplican el aprendizaje para abordar problemas comunitarios reales relativos a la seguridad, el reclutamiento de jóvenes en grupos paramilitares y el cultivo de coca, entre otros.

Los datos facilitados por NRC Colombia sugieren que, sobre la base de la experiencia y las percepciones del alumnado, un enfoque así resultaba muy pertinente, relevante y útil. Los estudiantes entrevistados tenían la impresión de que los Etnobachilleratos les permitían aprender sobre su origen étnico, cultura y formas de contribuir a su comunidad. Los alumnos manifestaron que concordaban en gran medida con la afirmación de que esta experiencia educativa también les ayudaba a solucionar conflictos de una forma pacífica y más adecuada, a entender sus derechos y responsabilidades como ciudadanos, y a desempeñar un papel constructivo en las decisiones familiares y comunitarias. Los datos de los resultados de aprendizaje del programa también demostraron que los estudiantes que asistían a estos centros educativos presentaban un desempeño equivalente al de sus compañeros de las escuelas ordinarias.

Adaptado de Shah (2015).

Las limitaciones contextuales inherentes a los contextos afectados por crisis y conflictos, como la falta de recursos y el poco tiempo del que se dispone para formar y supervisar a los docentes, pueden dificultar la aplicación de enfoques de aprendizaje acelerado. Además, los docentes que reciben una capacitación formal pueden mostrarse reticentes a utilizar enfoques centrados en el alumnado, ya que son distintos a los que están habituados a aplicar.



Los requisitos nacionales en relación con los textos, las evaluaciones y los planes de estudios también podrían impedir a los PEA aplicar enfoques de aprendizaje acelerado, sobre todo en aquellos casos en que la armonización con el sistema formal es un requisito previo para el reconocimiento y la acreditación del aprendizaje adquirido a través de los PEA.

En muchas ocasiones, la condensación de planes de estudios mediante la eliminación de materias no básicas, que es una característica importante de los PEA para que los alumnos con sobreedad puedan lograr una educación básica en un menor período de tiempo, contradice otros enfoques de aprendizaje acelerado que hacen hincapié en la enseñanza basada en otros estilos de aprendizaje diferentes. Por ejemplo, un plan de estudios parcial que elimina Arte, Educación Física y Música puede reducir las oportunidades del alumnado de utilizar estilos de aprendizaje visuales y cenestésico.

Si bien muchos PEA son incapaces de aplicar una pedagogía y unas prácticas de aprendizaje acelerado, deben aspirar a incorporarlos en sus respectivos programas.

Materiales de enseñanza y aprendizaje

Los **materiales de aprendizaje de los PEA** están diseñados para ayudar a los alumnos a consolidar conocimientos y competencias. Los materiales deben ser inclusivos, tener en cuenta las cuestiones de género y presentar sensibilidad a los conflictos, y deben estar directamente relacionados con el plan de estudios en el que se basa la enseñanza. Deben eliminar los estereotipos negativos y abordar la justicia social o responder a otras cuestiones pertinentes en cada contexto.

Los libros de texto deben elaborarse en más de un idioma. Entre ellos, podría incluirse el primer idioma o lengua materna de los alumnos, para que estos puedan aprender a leer con facilidad y entendiendo el texto. También podría incluirse el idioma principal de las escuelas formales y los negocios, para que facilitar la transición del alumnado a la educación formal o el mundo laboral.

Además de los libros de texto, el alumnado de los PEA necesitará muchos otros **materiales de aprendizaje** (como libros de lectura, libros de actividades o ejercicios y libros de exámenes), en especial para fomentar la alfabetización. Estos también deben ser inclusivos, tener en cuenta las cuestiones de género y presentar sensibilidad a los conflictos, estar directamente relacionados con el plan de estudios y elaborarse en varios idiomas.



Los materiales de aprendizaje deben estar adaptados a la edad de los estudiantes. Deben utilizar un lenguaje, ejemplos, historias y tareas cognitivas adecuados desde el punto de vista del desarrollo. Además, los materiales deben tener en cuenta las cuestiones de género y representar a los distintos grupos de alumnos, entre ellos los niños pertenecientes a minorías étnicas y religiosas, y los niños con discapacidad.

Para garantizar que el alumnado tiene acceso a los materiales que necesita a fin de lograr un buen desempeño académico, puede resultar útil organizar bancos comunitarios de libros para el préstamo de materiales de lectura y aprendizaje, supervisados por voluntarios. En otros casos, puede ser más adecuado proporcionar a cada alumno un paquete con materiales de lectura.

Los materiales de lectura deben sustituirse cada pocos años, ya que se desgastan con el uso, aunque se encuentren en una biblioteca o banco de libros. Es necesario presupuestar los costos de estas sustituciones, a menos que ya exista un presupuesto gubernamental dedicado a los materiales de aprendizaje de los PEA.



Cuadro 7. Programa de Aprendizaje Acelerado del NRC en Burundi: un enfoque centrado en el plan de estudios

El plan de estudios del Programa de Aprendizaje Acelerado de Burundi se centraba en las materias básicas de Kirundi y Matemáticas, y también ofrecía Educación Física, Educación para la Salud, Nutrición, Educación Ambiental, Cultura, Educación para la Ciudadanía y Ética. Francés se introducía hacia finales del primer curso. Se esperaba que el alumnado completase dos años de aprendizaje en diez meses. Los materiales del PAA, que se proporcionaban de manera gratuita en los centros de dicho programa, incluían un paquete o caja de materiales de enseñanza y aprendizaje para un año, una guía para los docentes, un libro de ejercicios para cada niño, un alfabeto de tela y un gráfico de números, así como unos pequeños cubos de madera. Se facilitaban libros de texto de idiomas en la lengua materna conforme a una proporción algo inferior a un libro para cada dos niños.

Fuente: Obura (2008).

Los educadores de los PEA también necesitarán **guías de contenido y enseñanza** detalladas y de alta calidad, así como detallados modelos de programas de estudios. Estos materiales deben estar claramente relacionados con el plan de estudios del PEA y orientar a los educadores mediante pasos concretos para poner en práctica el plan de estudios utilizando una pedagogía de aprendizaje acelerado. Teniendo en cuenta los ajustados cronogramas de los PEA, estas guías serán más eficaces si están redactadas en idiomas que los docentes puedan leer con facilidad.



Cuadro 8. Elementos de las necesarias oportunidades de aprendizaje

Tal vez el elemento que más influye en la utilidad de los planes de estudios, el enfoque de pedagogía y las prácticas sea el tiempo de trabajo del alumnado o la necesaria oportunidad de aprendizaje. Si bien no es algo específico de los PEA, se han llevado a cabo importantes investigaciones que muestran que existen ocho elementos que influyen en la oportunidad de aprendizaje de un estudiante. Si dichos elementos no están presentes en un programa, su capacidad para ayudar al alumnado a lograr un buen desempeño académico será limitada. Esta limitación afectará a los PEA incluso aunque los programas pongan un empeño sustancial en el desarrollo de planes de estudios condensados, el fomento de la pedagogía y las prácticas de aprendizaje acelerado y el cumplimiento de los demás principios para la EA.

Una oportunidad de aprendizaje básica puede lograrse con los elementos que se indican a continuación.

Elementos fundamentales: Insumos y gestión

1. El curso escolar tiene un tiempo de instrucción mínimo de 850 a 1.000 horas anuales.
2. La escuela está abierta todas las horas y los días del curso escolar, y se encuentra situada en el pueblo o a una distancia de no más de 1 km del estudiante.
3. El docente está presente todos los días del curso escolar y todas las horas de la jornada escolar.
4. El estudiante está presente todos los días del curso escolar y todas las horas de la jornada escolar.
5. La proporción de alumnos por docente se encuentra dentro de unos límites manejables (se supone que al menos debe ser inferior a 40:1).
6. Hay materiales de instrucción a disposición de todos los estudiantes y se utilizan a diario.

Elementos fundamentales: Pedagogía

7. La jornada escolar y las actividades de las clases están organizadas de tal manera que se aumente al máximo el tiempo de trabajo (el uso eficaz del tiempo para fines educativos).
8. Se resalta la importancia del desarrollo de competencias básicas de lectura por parte del estudiantado en el 2° o 3er grado.

Adaptado de Gillies y Quijada (2008).

PRINCIPIO 3

El entorno para el aprendizaje en el marco de la EA es inclusivo y seguro, y está preparado para el aprendizaje



- a. Garantizar que las clases del PEA sean gratuitas y que no haya que pagar por el uniforme ni los materiales.
- b. Aplicar normas o directrices nacionales e internacionales para garantizar que se cumplen los requisitos pertinentes en cuanto a seguridad y calidad del entorno de aprendizaje.
- c. Garantizar el acceso al agua y a letrinas separadas para niños y niñas, y proporcionar material sanitario, si procede.
- d. Garantizar que haya una dotación presupuestaria para el mantenimiento y la conservación de las instalaciones.
- e. Dotar a los PEA de un espacio seguro, de mobiliario para las aulas y de materiales y equipos para la enseñanza y el aprendizaje.
- f. Proporcionar información a los alumnos y docentes acerca de los mecanismos de denuncia de casos de exposición a la violencia y la violencia de género y dar seguimiento a dichos casos.
- g. Seguir las directrices correspondientes recomendadas por la autoridad competente en materia de educación en lo que concierne a la proporción de alumnos por docente, con un máximo de 40 alumnos por docente.

La preparación para el aprendizaje, la inclusividad y la seguridad de los PEA está ligada a la capacidad del alumnado de matricularse, participar y obtener un buen desempeño académico en los PEA.



Cuadro 9. Preparación para el aprendizaje

Un PEA *preparado para el aprendizaje* es un PEA que reduce o elimina los costos asociados a la asistencia, garantiza el suministro y el mantenimiento de instalaciones, se gestiona de forma eficaz y presenta una proporción de alumnos por docente adecuada.

Se han realizado exámenes de PEA (p. ej., NORC, 2016; IBIS, 2012) que han puesto de relieve que el **abandono escolar y la falta de asistencia** son habituales cuando no se han contemplado problemas predecibles (como la búsqueda de dinero para pagar los costos ocultos relacionados con la asistencia a las clases).



Los **costos relacionados con la escolarización** que asumen los alumnos y sus padres (para el transporte, los materiales de aprendizaje y los uniformes, por ejemplo) deben ser mínimos y eliminarse en la medida de lo posible. Para ello, los PEA pueden negociar el acceso a partidas presupuestarias del ME o del programa dirigidas a apoyar al alumnado vulnerable, decidir por adelantado qué elementos constarán en el presupuesto del propio programa y alentar a las comunidades a movilizar recursos.

Una **gestión de centros** deficiente (como, por ejemplo, la inexistencia de letrinas adecuadas y separadas para niños y niñas, que afecta en particular a las adolescentes, la carencia de desayunos escolares o tentempiés energéticos, y el absentismo de los docentes) puede contribuir al abandono escolar y la falta de asistencia.

El comité de gestión del centro u otro órgano rector debe decidir cómo **gestionar las demandas conflictivas del tiempo del alumnado**, que pueden reducir la asistencia. Entre las preguntas que cabe plantearse se encuentran las siguientes: ¿deberían cambiarse los horarios de las clases en consulta con la comunidad?, ¿es necesario llevar a cabo actividades de promoción para reducir los deberes laborales y familiares del alumnado, en particular en el caso de las niñas?, ¿se encuentran los alumnos en riesgo de ser reclutados por grupos armados? Estos problemas podrán abordarse si se establece una estrecha colaboración con el alumnado y la comunidad (consulte el principio 8).

Para garantizar que todo el estudiantado logra un desempeño académico satisfactorio, los PEA deben seguir unas directrices convenidas relativas a la calidad de la educación, como las [normas mínimas de la INEE](#). Además, deben garantizar que el suministro de materiales de enseñanza y aprendizaje, y las instalaciones y el mobiliario de las clases sean suficientes. También deben asegurarse de incluir las tareas de conservación y mantenimiento en los presupuestos. Además, deben seguir directrices para el establecimiento de una proporción adecuada de alumnos por docente, que en ningún caso supere los 40 estudiantes por docente. Lo ideal es que los programas tengan tan solo 20 estudiantes por docente o incluso menos, de modo que este sea capaz de aplicar prácticas de aprendizaje acelerado y garantizar que los estudiantes puedan lograr un buen desempeño con un calendario reducido.

Los PEA también deben ser inclusivos para todos los alumnos. Los docentes, los alumnos y los miembros de la comunidad deben determinar qué obstáculos existen para participar en la escuela y prestar más atención a los problemas a los que se enfrentan los alumnos con necesidades especiales, que los ponen en una situación de mayor riesgo de exclusión.



Cuadro 10. Inclusión

Inclusivo quiere decir que **todos los alumnos son bien acogidos**, participan en las actividades y avanzan en el aprendizaje (Ainscow, 2005).



Los PEA deberán prestar especial atención a los niños y jóvenes con discapacidad, a las niñas, a los desplazados internos, a los excombatientes y a las madres jóvenes. Las niñas, por ejemplo, necesitarán acceder a letrinas separadas y materiales sanitarios que sean adecuados desde el punto de vista del género.

Para garantizar la inclusión de todo el alumnado, los PEA deberán estructurarse de conformidad con la [norma 1 de las normas mínimas de la INEE, igualdad de acceso, que se engloba dentro del apartado “Acceso y ambiente de aprendizaje”](#), así como con arreglo a cualquier otra norma nacional pertinente. Los PEA también deben facilitar la inclusión a través de la gestión diaria de los programas. Para ello, es necesario, entre otras cosas:

- Llegar a todos para garantizar que se consulta a los desplazados internos y otras personas que se han visto obligadas a desplazarse por situaciones de conflictos o crisis acerca de qué necesitan para participar en el PEA.
- Prestar orientación a los docentes con respecto a la gestión del espacio de las aulas para los alumnos con deficiencias sensoriales.
- Realizar un seguimiento para comprobar si existe igualdad de participación entre niños y niñas.
- Ofrecer el apoyo psicosocial de los docentes a los jóvenes afectados por situaciones de crisis.

Mantener el centro de un PEA en el camino correcto como un **espacio seguro, acogedor e inclusivo** puede lograrse proporcionando formación y orientación a un comité comunitario de educación (CCE)¹² (consulte el principio 8) para que supervise cuestiones relativas a la exclusión y la protección, preste atención a aquellos alumnos que se encuentran en una situación de dificultad y realice un seguimiento de los docentes. También puede ofrecerse orientación a estos comités sobre medidas para apoyar al alumnado y sobre cuándo se deben comunicar los problemas existentes al órgano rector del PEA y el gobierno local (por ejemplo, si se identifica un caso de abuso sexual). Los comités deben ser capaces de colaborar con el gobierno y los dirigentes locales para promover un resultado aceptable.

Los PEA, además de estar preparados para el aprendizaje y ser inclusivos, deben cumplir normas de seguridad y protección infantil. El ACNUR define así la seguridad y la protección en la educación para las personas afectadas por situaciones de conflicto o emergencias (adaptado de [ACNUR, 2015](#), pág. 5):

- Las niñas y los niños tienen igualdad de acceso a la educación a todos los niveles y reciben un trato igualitario en el aula.

¹² En adelante, tenga en cuenta que la sigla CCE hace referencia a las responsabilidades y funciones de gestión que desempeña la comunidad en la ejecución del PEA. Es posible que se utilicen términos distintos para designar organizaciones similares como, por ejemplo, *asociaciones de padres y maestros* o *comités de gestión del establecimiento escolar*.

- En las escuelas no tiene lugar ninguna forma de explotación ni de abuso, y se dispone de mecanismos eficaces de denuncia y remisión para casos de abuso, que prevén consecuencias para los autores de actos de violencia sexual y de género, así como de otros abusos.
- Existe un código de conducta dirigido a los docentes y un mecanismo para garantizar su aplicación y seguimiento.
- La comunidad participa para garantizar la protección y seguridad de todos los estudiantes.
- La distancia entre el hogar y la escuela no es demasiado grande y no supone riesgos para la seguridad.
- Las cuestiones culturales que representan un obstáculo para la participación en el sistema educativo se abordan con enfoques innovadores.
- Las tensiones que afectan a la cohesión social se abordan mediante una programación inclusiva y de educación para la paz.
- Hay acceso a agua potable e instalaciones para lavarse las manos con jabón.
- Hay una cantidad suficiente de letrinas separadas para niños y niñas y accesibles para las personas con discapacidad.
- Los edificios de las escuelas son seguros y están vallados.

Si hay determinados alumnos que sufren problemas de malnutrición y de acceso a los alimentos, se cuenta con un programa de alimentación escolar.

[INEE Minimum Standards: Access and Learning Environment](#): En las [normas 2 \(protección y bienestar\)](#) y [3 \(instalaciones y servicios\)](#) también se prevén medidas clave para garantizar la seguridad de los ambientes de aprendizaje.

Garantizar la inclusión y la protección es fundamental para los alumnos del PEA, ya que se encuentran entre los grupos de población más excluidos. Es posible que los obstáculos que podrían superar otros estudiantes con mayores recursos económicos o sociales sean insalvables para estos alumnos, a menos que los PEA adopten un enfoque plenamente centrado en apoyar a aquellas personas en situación de dificultad.

A la hora de trabajar en el fomento de la inclusión y la protección en los PEA, es necesario tener presente que es posible que haya **alumnos de distintas edades compartiendo aula**, que los docentes podrían no haber recibido la misma formación en materia de protección o inclusión que los docentes del sistema formal, y que el alumnado podría sentirse estigmatizado o discriminado por no estar en la escuela formal.

Si se determina que un docente utiliza **violencia física** o comete actos de **agresión o acoso sexual**, este debe ser apartado de inmediato de la docencia hasta que se lleve a cabo el examen del caso en cuestión, de conformidad con el código de conducta.



Si un docente en particular figura en la nómina del ME, es posible que existan limitaciones en relación con la respuesta del ME ante las infracciones del código. No obstante, ello no suprime la necesidad de abordar el problema. Debe existir un mecanismo de denuncia para casos de violencia física, sexual, emocional y de género. Todos los estudiantes, docentes y miembros del personal deben saber cómo denunciar los casos de violencia y abuso, con independencia de que estos sean cometidos por otros estudiantes, por docentes o por miembros del personal.



Todos los centros de PEA pueden disfrutar de los beneficios de contar con un **comité de estudiantes**, un grupo diverso de entre 8 y 10 alumnos (niñas, niños, alumnos de las comunidades de desplazados y de acogida, y niños con y sin discapacidad) que se reúne de forma periódica y actúa como la voz de los niños y los jóvenes.

Los comités de estudiantes suelen cumplir las siguientes funciones:

- Comunicar qué alumnos necesitan recibir un apoyo adicional para asistir o participar en el proceso de aprendizaje.
- Informar sobre aquellos problemas existentes en relación con el aprendizaje (métodos y estilos de enseñanza, materiales, etc.) que pueden llevar a los alumnos a abandonar la escuela.
- Compartir las prioridades del alumnado con respecto a los planes de estudios y las instalaciones recreativas.
- Plantear las preocupaciones existentes en materia de protección y seguridad.
- Destacar las preocupaciones del alumnado con respecto a la transición del PEA a otros sistemas, que puede dar lugar al abandono temprano del programa por parte del estudiantado.
- Vigilar la asistencia y el abandono escolar, y realizar un seguimiento con las familias para tratar de que los alumnos se vuelvan a matricular.

Otra opción es que un alumno represente al estudiantado en el CCE.

Si los docentes observan que un estudiante **falta a clase o parece desconcentrado o preocupado en el aula**, pueden hablar con él para descubrir qué le ocurre. Entre las preguntas que podrían plantearse se encuentran las siguientes: ¿el alumno necesita gafas?, ¿están cansados de trabajar o de caminar?, ¿es necesario cambiar el ritmo y el tipo de actividades de las clases?, ¿podría utilizarse más el primer idioma del alumno, o podrían algunos alumnos traducir para otros?

Una vez se comunica el problema al CCE y el director o rector del PEA, estos pueden **reunirse con la familia del alumno en cuestión** para buscar una solución al problema. Pueden analizar los siguientes aspectos: ¿el alumno necesita apoyo psicosocial?, ¿el alumno sufre estrés o tiene algún trauma que le impide asistir a clase o concentrarse?, ¿hay algún benefactor en la comunidad que pueda ayudarle con los costos relacionados con la alimentación, la atención sanitaria o la ropa?



Cuadro 11. Trabajo centrado en la inclusión y el enfoque de “no hacer daño”

A la hora de establecer una estrategia que incluya a todos los alumnos, los PEA deben tener en cuenta el enfoque de “no hacer daño” en lo que respecta a las consecuencias no deseadas de sus iniciativas, para no dañar de forma no intencionada a aquellas personas que ya están marginadas.

Por definición, las iniciativas dirigidas a las poblaciones más marginadas, entre ellas las comunidades de nómadas/ganaderos, los refugiados/desplazados internos, las niñas, las minorías étnicas y los jóvenes excombatientes, siguen el principio de “no hacer daño”. Por ejemplo, el programa Gambela, de Etiopía, utilizaba centros móviles de PEA y aplicaba horarios flexibles para garantizar que las clases fuesen accesibles para las poblaciones de ganaderos históricamente marginadas. Además, el programa era consciente del conflicto continuado existente entre las distintas comunidades étnicas y contrató a docentes procedentes del mismo contexto cultural y lingüístico que los estudiantes. Asimismo, los materiales de aprendizaje y enseñanza estaban redactados en distintos idiomas. El programa piloto RISE del Iraq y los Centros de Educación Comunitarios de Kabul (Afganistán) también descubrieron posibles casos de exclusión y respondieron ante ellos logrando la aceptación a través de técnicas comunitarias de movilización.

Sin embargo, los enfoques relativos a la inclusión deben estudiarse con atención. Por ejemplo, existen datos anecdóticos acerca de un programa de recuperación de Burundi que sugieren que algunos estudiantes abandonaron el programa porque estaban estigmatizados como excombatientes. Si bien no se trata exactamente de un PEA, el principio sigue siendo el mismo y estas consecuencias no deseadas pueden fomentar o agravar el conflicto, es decir, hacer daño.

Fuente: NORC (2016).

PRINCIPIO 4

Los docentes son contratados, supervisados y remunerados



- a. Contratar a docentes de las zonas geográficas a las que están destinados los programas; apoyarse en la cultura, el idioma y la experiencia del alumnado, y garantizar el equilibrio de género.
- b. Garantizar que los docentes se guían por un código de conducta y que lo firman, si procede.
- c. Proporcionar una supervisión regular que garantice y fomente la asistencia de los docentes a su puesto y el desempeño de sus responsabilidades laborales.
- d. Garantizar que los docentes reciban una remuneración justa y homogénea de forma regular, con arreglo a las normas establecidas por la autoridad competente en materia de educación u otros organismos, y que sea proporcional al número de horas que imparten.

Los PEA pueden contratar muchos tipos de docentes diferentes¹³: educadores locales sin formación; personas con experiencia en otras esferas, como el desarrollo comunitario y la salud; docentes de escuelas formales jubilados; docentes que son empleados de escuelas formales y que pueden abordar un segundo turno de trabajo; docentes de las comunidades de acogida, y docentes que cuentan con un certificado nacional en su país de origen.

Siempre que sea posible, debe contratarse a docentes **de la comunidad local** (la comunidad del alumnado) que estén cualificados con arreglo a una norma nacional reconocida.



Es importante compartir las convocatorias para la contratación de personal docente o las ofertas de trabajo a través de los CCE. Debe seleccionarse un comité para la adopción de decisiones con respecto a la contratación de todo el personal docente y hacer que los criterios de contratación estén disponibles a gran escala.

Es importante tratar de lograr un **equilibrio adecuado entre profesores y profesoras**, así como contratar docentes que **sepan hablar el primer idioma del alumnado**. Si no es posible contratar a suficientes profesoras, puede considerarse la posibilidad de emplear a profesoras auxiliares en su lugar. Para garantizar que los PEA no promuevan la discriminación por razón de género, debe prestarse apoyo a las profesoras auxiliares para que alcancen el nivel de docentes mediante formación y mecanismos de certificación.

Antes de contratar al personal docente, deben establecerse unos criterios mínimos con respecto a las aptitudes y competencias de los docentes de los PEA, en colaboración con los asociados y los miembros de la comunidad. A continuación, se indican algunas preguntas que pueden ayudar a determinar las características que deben valorarse en los docentes:

- ¿Qué nivel de educación necesitan los docentes para abordar el plan de estudios condensado?
- ¿Qué nivel de experiencia sería útil para enseñar o trabajar con jóvenes?
- ¿Qué actitudes es necesario adoptar hacia los jóvenes, las niñas, las minorías, las personas con discapacidad, etc.?
- ¿Qué idiomas deben saber hablar, leer y escribir los docentes?
- ¿Qué competencias o conocimientos adicionales necesitan los docentes para transmitir las habilidades prácticas o aptitudes de preparación para la vida que se deben enseñar?

El planteamiento de estas preguntas puede ayudar a los PEA y sus asociados a determinar qué tipos de docentes son adecuados para cada contexto.

A continuación, debe celebrarse una **consulta con los asociados**, en particular con las OC y los dirigentes locales, sobre la disponibilidad de estas aptitudes y competencias. Esta información debe utilizarse para empezar a determinar qué aspectos de los conocimientos de los docentes deben reforzarse mediante formación.

¹³ Tenga en cuenta que, aunque se hace referencia a docentes, somos conscientes de que los programas pueden utilizar otros términos como, por ejemplo, *educadores, facilitadores o animadores*.



A la hora de realizar la contratación, **los docentes deben seleccionarse mediante evaluaciones basadas en competencias**. Debe pedirse a los candidatos que demuestren sus competencias en materia de enseñanza y que expongan su motivación para trabajar en esta esfera. En caso de que existan criterios nacionales en relación con las competencias, deben utilizarse para evaluar el desempeño del docente a la hora de impartir una clase de muestra.

Las entrevistas con los docentes servirán para analizar su motivación y sus enfoques, así como su nivel de sensibilización sobre cuestiones relativas a la protección de los niños. En la medida de lo posible, se llevará a cabo una verificación de antecedentes de los candidatos a personal docente.

En caso de que se exijan determinadas habilidades prácticas o aptitudes de preparación para la vida, pero los docentes carezcan de ellas, debe investigarse si hay alguien en el área local que pueda realizar demostraciones dirigidas al alumnado de los PEA.



Es necesario garantizar que todos los docentes aceptan las normas relativas a la seguridad y protección infantil. Para ello, puede pedirse a los docentes que firmen un código de conducta elaborado en colaboración con el profesorado o puede incluirse una cláusula aplicable en los contratos de los docentes para que los PEA puedan exigir que el profesorado rinda cuentas.

La contratación de personal docente dependerá de las políticas gubernamentales y de la disponibilidad de personas que puedan enseñar en el contexto operativo. Por ejemplo, la legislación y los reglamentos podrían establecer restricciones con respecto a la remuneración de docentes refugiados no nacionales en el contexto de un campamento.

Es posible que, en algunas ocasiones, los PEA otorguen prioridad a educadores no cualificados o voluntarios, por ejemplo, en aquellas situaciones en las que contratar a docentes cualificados puede suponer una pesada carga para un sistema educativo nacional con unos recursos y una dotación de personal insuficientes, o en el caso de que los PEA tengan la intención explícita de fortalecer el sistema formando y cualificando a más docentes. En otras ocasiones, se asignan al programa docentes que ya figuran en la nómina del Gobierno. En otros casos, puede haber una combinación de docentes voluntarios y sin cualificación, por un lado, y docentes formados y certificados, por el otro.

Podría ser necesario utilizar a **docentes que ya trabajan en otras escuelas**. Por ejemplo, es posible que estén libres para impartir clase por la tarde, si en sus escuelas solo hay clases por las mañanas. Sin embargo, impartir clase en un PEA podría quitarle tiempo para preparar calificaciones, clases o actividades no académicas para sus escuelas principales. Es importante que el docente cuente con el permiso de su escuela principal para participar en el PEA. Es necesario establecer una estrecha colaboración con el órgano rector de la escuela formal para reducir las consecuencias negativas que puedan surgir. El uso de docentes jubilados también puede resultar útil. Es importante que los PEA eviten contratar a docentes que están trabajando en otras instituciones, ya que esto puede generar tensiones.



Cuadro 12. Programa de educación acelerada del NRC en Dadaab (Kenya): formación, apoyo y supervisión del personal docente

El PEA del NRC en Dadaab (Kenya) tiene contratados tanto a docentes kenianos como a docentes somalíes refugiados. La mayor parte de los docentes fueron contratados estratégicamente de comunidades de refugiados. Se les exigió un título de educación secundaria y competencias en inglés. El NRC ofrece formación anual en el empleo a sus nuevos docentes, la cual se facilita en colaboración con la Facultad de Formación de Docentes de

Garissa, la Comisión de Educación del Subcondado y el Instituto Keniano para la Elaboración de Planes de Estudios. Esta estructura de formación representa un ejemplo de la aplicación un enfoque cooperativo en el marco de una programación que utiliza los conocimientos especializados de los agentes nacionales kenianos en combinación con otros expertos externos introducidos a través del NRC.

En el ámbito escolar, los nuevos docentes contaban con un sólido apoyo de otros compañeros con experiencia. Todos los docentes kenianos contaban con una certificación docente universitaria y muchos de ellos contaban con una experiencia considerable en las aulas. La orientación y la cooperación se formalizaron a través de reuniones mínimas semanales entre los docentes certificados y los nuevos docentes refugiados. Los docentes refugiados más jóvenes pusieron de relieve el valor esencial de esas relaciones en su aprendizaje. Además, los docentes nacionales pudieron supervisar a los nuevos docentes a efectos de apoyo y rendición de cuentas.

Adaptado de Flemming (2017).

Se debe coordinar el salario de los docentes de los PEA con otros agentes de la educación (por ejemplo, a través del Grupo Integrado de Educación o el grupo de trabajo sectorial). Esto significa tener en cuenta la escala salarial del ME y de los funcionarios. Se deben promover salarios apropiados para los docentes de los PEA en comparación con los de los docentes que trabajan en escuelas gubernamentales o programas humanitarios, tomando en cuenta los diferentes niveles de competencias. No obstante, es posible que los salarios “apropiados” para docentes de los PEA no sean equivalentes a los salarios de los docentes de escuelas formales, por lo que los PEA deben tener en cuenta qué es factible y pertinente en su contexto.



Cuadro 13. Children in Crisis en el Afganistán: solución al desafío de contratar profesoras mediante incentivos salariales

Debido a la mayor demanda de trabajo y al mayor nivel de conocimientos especializados y competencias que Children in Crisis considera que necesitan sus docentes para trabajar en el marco de un PEA, los docentes en sus PEA reciben un salario que es más del doble de lo que recibiría al mes un docente de una escuela estatal ordinaria. Si bien esto no está armonizado con la política educativa comunitaria del Gobierno, la justificación del programa es que, de no ser así, tendría serias dificultades para mantener el nivel de calidad actual.

También se considera que el mayor salario y los incentivos para el transporte dirigidos a las docentes son parte del motivo de que el programa logre atraer y mantener a profesoras calificadas y experimentadas. Esto es especialmente importante en el Afganistán, donde los asociados para el desarrollo y el ME consideran que la enorme escasez de profesoras calificadas supone una barrera significativa para la participación igualitaria de las niñas en la escolarización.

Adaptado de Shah (2017).

Si se contratan docentes de una comunidad de acogida, pueden ser necesarios incentivos para el transporte o el alojamiento. Por ejemplo, si se ejecuta un PEA en un campamento de refugiados y los docentes deben trasladarse desde sus ciudades a los pueblos de la zona, pueden necesitar ayuda económica y de alojamiento para dicho traslado. Si los docentes viven en pueblos cercanos, pueden necesitar transporte diario hasta los campamentos.



Es importante establecer **mecanismos de remuneración fiables** y sólidas líneas de **comunicación con los docentes**. Dado que es frecuente que los PEA se ejecuten durante un tiempo limitado, es particularmente importante reducir la interrupción de la asistencia de los docentes a su puesto y de su continuidad en este a raíz de problemas en los pagos o de la consideración de que el salario no es competitivo o no está garantizado.

Una vez que las competencias de los docentes se han desarrollado a través de la formación inicial y la práctica, tienen muchas probabilidades de encontrar trabajo como docentes paraprofesionales o en otros programas educativos, sobre todo si su programa actual parece próximo a terminar o si no están recibiendo sus salarios de manera puntual.

Se han llevado a cabo diversas evaluaciones (por ejemplo, las realizadas sobre el PEA de Save the Children en Sudán del Sur (2015), el PAA de IBIS en Ecuador Central (2012) y el PEA del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en Liberia (2011)) que han puesto de manifiesto que la **rotación de personal docente** es un problema de especial incidencia en los PEA. Con frecuencia, este problema estaba relacionado con un salario insuficiente o con pagos irregulares.

Se debe trabajar con las autoridades competentes para garantizar que los docentes de los PEA quedan incluidos en la nómina oficial, si procede. En aquellos casos en que el Gobierno nacional no puede pagar a los docentes de los PEA, se deben establecer mecanismos transparentes de remuneración en una fase temprana del programa. Es importante adherirse a los sistemas existentes de seguimiento y transparencia para garantizar el pago puntual de los salarios o para asegurarse de que se consulta a los docentes con regularidad acerca de la puntualidad con la que reciben dichos pagos.

También es importante proporcionar una supervisión adecuada para los docentes. En el marco de estas supervisiones, debe comprobarse, entre otras cosas, que los docentes lleguen a su puesto con puntualidad en cada turno y que permanezcan en él durante todo el turno.



La asistencia de los docentes a su puesto es fundamental para que el alumnado obtenga un desempeño satisfactorio. Según Gillies y Quijada (2008), el absentismo del personal docente puede reducir el potencial de aprendizaje del alumnado entre un 14% y un 25%. Los CCE también pueden ayudar a supervisar la asistencia de los docentes a su puesto.

La supervisión de los docentes también puede implicar comprobar que estos rellenan toda la documentación necesaria, dentro de la cual se incluyen los registros de asistencia del alumnado, las libretas de calificaciones, los programas de trabajo, los esquemas de planificación de las clases y los registros de trabajos realizados. Es posible que los docentes necesiten apoyo para rellenar esta documentación. Este tipo de supervisión también puede integrarse dentro de un proceso de desarrollo profesional de los docentes (consulte el principio 5).

Por ejemplo, en el Afganistán, el Responsable del Programa Educativo de Children in Crisis desempeña un papel activo a la hora de apoyar y supervisar a los docentes en estas tareas. Es esencial ayudar a los docentes de esta forma, no solo con el fin de mantener la calidad de los programas, sino también porque suele ser importante llevar registros precisos de cara a la armonización de los programas con el sistema de educación formal. En el caso de Children in Crisis, el ME comprueba y verifica sus registros de matriculación, asistencia del alumnado a clases y exámenes realizados de forma periódica, gracias a lo cual el alumnado de los PEA logra que se reconozca su aprendizaje y puede reincorporarse al sistema de educación formal.

Se debe **prever que algunos docentes dejen su puesto** en el PEA pasados uno o dos años. Puede ser que otros programas de ONG ofrezcan mejores salarios, que los docentes encuentren trabajo en escuelas como docentes interinos o paraprofesionales, o que tengan hijos o sus familias se muden a otro lugar. Es necesario prepararse para una cierta rotación de personal inevitable asignando una partida presupuestaria dirigida a la formación periódica de docentes de sustitución.



PRINCIPIO 5

Los docentes participan en cursos de formación continua para su desarrollo profesional



- a. Proporcionar cursos de desarrollo profesional para docentes, tanto antes de su incorporación al puesto como durante su ejercicio profesional, que traten sobre los conocimientos asociados a la materia y sobre pedagogía para el aprendizaje acelerado.
- b. Incorporar buenas prácticas en la formación de docentes de los PEA relacionadas con la inclusión, las cuestiones de género y la protección.
- c. Garantizar que los docentes reciban apoyo y orientación de manera regular, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza en las aulas.
- d. Trabajar directamente con instituciones de formación de docentes y estructuras nacionales para la formación de docentes de los PEA, con el objetivo de proporcionar formación certificada para el desarrollo profesional de los docentes de los PEA.

Si los docentes carecen de competencias o conocimientos fundamentales, se debe elaborar un **paquete de formación dual** que incluya métodos de enseñanza (entre ellos pedagogía para el aprendizaje acelerado) y que también refuerce sus conocimientos sobre los contenidos.



Puede ofrecerse formación a los docentes sobre pedagogía de aprendizaje acelerado (consulte el principio 2), incluso aunque no hayan recibido formación formal para docentes. De hecho, en algunas ocasiones, los docentes que han recibido formación formal tienen más dificultades para aplicar los enfoques de aprendizaje acelerado que los docentes que no han recibido esta formación, ya que, en la mayoría de los casos, la formación formal les enseña a emplear enfoques tradicionales de enseñanza, basados en un estilo de clase magistral. Tanto los docentes con formación como aquellos que no la tienen necesitarán un apoyo considerable para emplear métodos más centrados en el alumno.

La otra vía de la formación dual se ocupará de reforzar sus conocimientos en las áreas esenciales del contenido didáctico. En algunos contextos en los que los docentes solo han recibido educación primaria de nivel inferior o de nivel superior en un grado muy deficiente, esta otra vía abarcará la mayor parte del plan de estudios de la educación primaria superior. También puede incluir los idiomas escritos y orales que se necesiten para la enseñanza, así como aptitudes adicionales de preparación para la vida.

Se debe utilizar el [Paquete de Formación para Docentes de Escuelas Primarias en Contextos de Crisis \(FDEPCC\)](#) para configurar el componente de métodos de enseñanza de los programas de formación de docentes de los PEA.

Si ya existe un manual de formación sobre métodos de enseñanza dirigido a los docentes de los PEA (por ejemplo, como parte de la política gubernamental o heredado de proyectos de PEA anteriores) se debe revisar el manual, contrastándolo con el paquete de FDEPCC, y actualizarlo. Si se observa cualquier contradicción entre las recomendaciones del paquete de FDEPCC y las del manual de métodos de formación previsto, los asociados del programa deben llegar a una solución lo antes posible.

La formación de docentes debe garantizar que estos obtengan conocimientos esenciales sobre determinadas cuestiones y responsabilidades relacionadas con la protección infantil, y también que desarrollen prácticas docentes inclusivas y que tengan en cuenta las cuestiones de género (consulte el principio 3).



Se debe garantizar que se proporciona a todos los docentes formación en el empleo para su desarrollo profesional, la cual debe incluir formación sobre la pedagogía del aprendizaje acelerado y los contenidos de las materias. Probablemente, la **formación basada en grupos**, combinada con el apoyo a los docentes y la supervisión basados en los centros, será más eficaz que la formación a nivel central en cascada. Se deben prever abundantes oportunidades para la práctica y la aplicación de nuevos métodos de enseñanza.

Es posible que los docentes que recibieron una pedagogía tradicional basada en un estilo de clase magistral durante su aprendizaje tengan dificultades a la hora de aplicar enfoques inclusivos y centrados en el alumno, que no les resultan familiares. Los sistemas educativos afectados por conflictos y crisis pueden no tener capacidad para proporcionar formación en materia de metodologías de aprendizaje acelerado. Es fundamental prever tiempo y personal para el apoyo y la supervisión continuos.





Cuando sea posible, se debe colaborar con instituciones de formación de docentes y estructuras nacionales de formación de docentes, de forma que estos puedan desarrollar conocimientos y competencias reconocidos a nivel nacional. La coordinación con los organismos de certificación también puede ayudar a los docentes a obtener certificaciones importantes que pueden mejorar sus competencias en materia de enseñanza y ayudarles a encontrar trabajo una vez que el PEA haya terminado. Puede ser muy difícil alcanzar este nivel de coordinación, pero es una meta importante a largo plazo.

Por ejemplo, en Kenya, el NRC se asoció de manera eficaz con la Facultad de Formación de Docentes de una universidad nacional, con el Instituto Keniano para la Elaboración de Planes de Estudios y con la autoridad competente en materia de educación a nivel de distrito para proporcionar a los docentes de los PEA una formación armonizada con las normas nacionales antes de su incorporación al puesto. En este caso, el plan de estudios y la pedagogía específicos de EA fueron impartidos por expertos externos del NRC, mientras que los facilitadores de la Facultad de Formación de Docentes se centraron en sus correspondientes esferas de especialización, a saber, las metodologías de enseñanza para aplicar en aulas y sistemas de aprendizaje donde los alumnos tienen múltiples edades, hablan múltiples idiomas y acuden a múltiples turnos.



Cuadro 14. Elementos de una formación eficaz para los docentes de los PEA

Es necesario que la formación dirigida a los docentes de los PEA incluya los siguientes elementos:

Protección infantil y código de conducta. Es necesario garantizar que los docentes reciban formación sobre cuestiones fundamentales de protección infantil y sobre el código de conducta de los docentes u otra norma relacionada aplicable en materia de protección y seguridad infantil.

Inclusión y cuestiones de género. Se debe garantizar que la formación fomente el uso de prácticas inclusivas y que se tengan en cuenta las cuestiones de género por parte de los docentes en la enseñanza.

Pedagogía del aprendizaje acelerado. Se deben incorporar los aspectos fundamentales del aprendizaje acelerado, entre los cuales se encuentran los métodos de enseñanza basados en actividades y en derechos, y centrados en el alumno. La formación de docentes debe ser un modelo de esta metodología, por lo que debe estar basada en el trabajo de grupos e incluir actividades, juegos y debates abiertos, así como tareas de investigación y con hojas de ejercicios, para que los docentes aprendan a través de la experiencia.

Plan de estudios condensado. Se debe trabajar con los docentes en relación con los conceptos de los planes de estudios condensados o comprimidos, o los materiales elaborados para la enseñanza y el aprendizaje, de forma que los docentes entiendan con claridad los siguientes aspectos que caracterizan un plan de estudios condensado:

- Se eliminan los solapamientos y las repeticiones de las materias tradicionales.
- Se emplea la alimentación cruzada entre materias para reforzar, no para repetir.
- Se utiliza una metodología de enseñanza interactiva para eliminar o reducir al mínimo las revisiones.

Competencias basadas en contenidos. Se debe ofrecer a los docentes la oportunidad de reforzar sus competencias en las esferas de contenidos que van a impartir, si lo necesitan.

A continuación se incluyen otras consideraciones de cara a la formación de docentes de los PEA:

- La formación de docentes debe ser interactiva y estar basada en el aprendizaje por descubrimiento, los cuales son unos aspectos de la docencia que los propios docentes deben poner en práctica.
- Siempre que sea posible, la formación debe consistir en un período de formación inicial de entre 8 y 10 días, con formaciones complementarias periódicas (dos veces al año) de entre 3 y 5 días.
- Se debe garantizar que existe un sistema sólido de orientación y apoyo para los docentes. En dicho sistema pueden incluirse mesas redondas de aprendizaje para docentes, la observación de otros docentes o la colaboración a la hora de elaborar esquemas de planificación de las clases.
- Es importante que haya sesiones de desarrollo profesional y orientación coherentes y continuadas.
- Los procesos que mantienen alto el nivel de motivación de los docentes (como la formación basada en redes interpersonales, la formación entre pares y la existencia de vías dirigidas a la certificación) deben integrarse en el programa de desarrollo profesional de los docentes.

Adaptado de Baxter y Bethke (2009).

En la mayor parte de los contextos de crisis, los docentes necesitarán un **apoyo considerable a la hora de planificar clases inclusivas y centradas en los alumnos** que fomenten la participación de las niñas, los niños, los alumnos con discapacidad y aquellos que sufren problemas de índole psicosocial. Es posible que se necesite proporcionar a los docentes la mayor cantidad posible de materiales de enseñanza y aprendizaje. Al menos al principio, es poco probable que tengan la experiencia necesaria para elaborar sus propios materiales (consulte el principio 4).

Todos los docentes de los PEA saldrán beneficiados al **mantener reuniones en grupos y ayudarse mutuamente de forma regular**. Se pueden promover las reuniones entre docentes y formadores a nivel de centro o de grupo para examinar formas de ayudar a los alumnos en dificultades y de variar sus técnicas de enseñanza. Los responsables pueden programar períodos de tiempo para que los docentes observen las clases de sus homólogos con regularidad y se transmitan impresiones constructivas.



Cuadro 15. Metaevaluación de los PEA del NRC

En 2015, el NRC realizó una metaevaluación de sus PEA existentes y pasados. Entre otras cosas, la metaevaluación reveló que los docentes con poca experiencia apreciaban la disponibilidad de modelos de esquemas de planificación de clases y materiales similares.

La disponibilidad de materiales apropiados para los docentes ha sido fundamental para la sensación de eficacia profesional por parte de los docentes. NRC ha emprendido iniciativas coordinadas para garantizar que sus docentes de EA cuenten con los recursos y materiales necesarios para realizar correctamente su trabajo.

Si bien muchos programas también hacen hincapié en la elaboración de materiales por parte de los docentes y del alumnado, los docentes aprecian y valoran mucho la existencia de una guía o manual claro y estructurado, en la línea del Conjunto Didáctico para casos de Emergencia.

Con frecuencia, estos docentes entran al aula sin experiencia previa. En varias evaluaciones, se ha determinado que el hecho de contar con una guía detallada paso a paso para la impartición de clases individuales o, al menos, con un marco de clases modelo constituye un puntal importante sobre el que apoyarse al principio.

Fuente: Shah (2015).



Siempre que sea posible, los PEA deben negociar con el Gobierno los pasos para lograr la **certificación de los docentes de los PEA** (e incluirlos en cualquier memorando de entendimiento), a fin de facilitar su transición a la categoría de docentes. Esta es una contribución fundamental al fortalecimiento del personal docente y el sistema general a largo plazo, y probablemente reduzca la rotación de personal de los PEA.

El desarrollo profesional continuo de los docentes representa un desafío en todos los contextos de países en desarrollo. Cuando existen crisis y conflictos, las dificultades pueden ser incluso mayores. Los PEA deben procurar ofrecer un programa de desarrollo profesional continuo que sea pertinente para sus docentes y beneficioso para el sistema educativo y el personal docente a nivel general, a la vez que toman decisiones en cuanto a lo que es factible en función de las oportunidades que tienen y los desafíos a los que se enfrentan.



Cuadro 16. PEA de secundaria de RET Internacional (Fondo para el Socorro y la Resiliencia a través de la Educación en Transición): desarrollo profesional de los docentes

Antes de la puesta en marcha del programa, RET colaboró con el Instituto Keniano para la Elaboración de Planes de Estudios con el objetivo de llevar a cabo una evaluación de las necesidades de los docentes. El objetivo de este estudio era evaluar las siguientes capacidades de los aspirantes a puestos docentes: 1) aplicar técnicas pedagógicas de EA; 2) demostrar su conocimiento de los contenidos; 3) utilizar recursos locales; 4) enseñar a alumnos con necesidades diversas, y 5) medir el aprendizaje. Esta evaluación se utilizó como base para elaborar los aspectos del programa referentes a la formación de docentes y el desarrollo profesional.

Cada año, antes del comienzo del curso escolar, los docentes participan en un cursillo de orientación previo a su incorporación al puesto que los ayuda a comprender cómo se ejecuta un PEA y a conocer qué tipos de documentación deberán elaborar, y los familiariza con los métodos de enseñanza de la EA. En enero de cada año, RET realiza una evaluación de las necesidades que incluye observaciones y un examen para evaluar las competencias y las necesidades de los profesores. En marzo como máximo, RET trae a un especialista en EA para impartir formación en el empleo, con el fin de desarrollar las competencias que se hayan identificado como necesidades prioritarias.

RET también ofrece un pequeño número de becas dirigidas a facilitadores educativos para que cursen su licenciatura en educación en la Universidad Mount Kenya. El apoyo adicional para el desarrollo profesional incluye preparación individual impartida por el oficial de educación de RET y el director de la escuela, así como orientación por parte de docentes con más experiencia.

La mayoría de los docentes (32 de 38) del PEA de RET son docentes refugiados sin certificación. RET también colocó a seis docentes pasantes con nivel de licenciados en educación y con ciudadanía keniana en cada uno de los tres centros de los PEA y los rota cada mes de forma que puedan proporcionar apoyo adicional a los docentes refugiados.

Fuente: Boisvert (2017a).

PRINCIPIO 6

Los objetivos, el seguimiento y la financiación están armonizados



- a. Centrar el objetivo global del programa en incrementar el acceso, mejorar las habilidades y garantizar la certificación.
- b. Desarrollar y aplicar un marco de seguimiento y evaluación vinculado a los objetivos y planes del programa, y utilizarlo para presentar información con regularidad.
- c. Garantizar que los sistemas de seguimiento y evaluación para la reunión y el análisis de datos sean compatibles con las prácticas establecidas por el ME.
- d. Asegurarse de que el programa esté financiado de manera adecuada para garantizar que se respeten unas normas mínimas de forma continuada en cuanto a infraestructura, dotación de personal, suministro de materiales, supervisión y gestión.
- e. Incluir estrategias de retirada o un plan de sostenibilidad en el diseño de los PEA.

Los objetivos y metas de los PEA deben centrarse en incrementar el acceso a los niños y jóvenes desfavorecidos con sobreedad y sin escolarizar, y debe orientarse en función de una evaluación inicial del sector educativo y otros datos de antecedentes (consulte el principio 10). Los PEA pueden lograr estos objetivos a través de la transición de los alumnos a escuelas formales y su incorporación a distintos niveles educativos (tras terminar el ciclo de EA), u ofreciendo un certificado alternativo de finalización. Preguntas como las que se enumeran a continuación pueden ser útiles para valorar la pertinencia de un PEA en un contexto dado.

- ¿Hasta qué punto está sólidamente fundamentada la información que demuestra que los PEA dan respuesta a la demanda de acceso a la educación y de competencias de los grupos sin escolarizar a los que se dirigen los programas?
- ¿Esta teoría del cambio o marco lógico del diseño del programa refleja hipótesis de trabajo realistas para que el PEA obtenga resultados satisfactorios?

Tras el diseño inicial, se debe volver a consultar con los niños y jóvenes sin escolarizar y con sus comunidades para comprobar si es probable que el enfoque adoptado satisfaga sus necesidades y determinar qué cambios se requieren.

En una fase temprana, se debe pedir a los **especialistas en materia de evaluación y seguimiento** que diseñen y supervisen un proceso para obtener con regularidad impresiones y pruebas acerca de la eficacia de los programas en cuanto al cumplimiento de metas y objetivos, en cuyo marco se realicen consultas con el alumnado, los educadores de primera línea y las partes interesadas de la comunidad. Será útil averiguar lo siguiente:

- si un PEA es eficaz a la hora de cumplir sus objetivos, en comparación con otras vías para proporcionar educación a los mismos grupos a los que va dirigido;
- qué elementos del diseño y la ejecución de un PEA pueden mejorarse a un precio razonable (por ejemplo, la captación de estudiantes y el apoyo a estos; el plan de estudios; los materiales; la infraestructura; la contratación, selección y formación de docentes y el apoyo a estos; la gestión y las comunicaciones, o la participación de la comunidad).

Por ejemplo, en algunos contextos, se podrían comparar los resultados de los exámenes del alumnado de los PEA con los de las escuelas gubernamentales, pero, en otros, las circunstancias vitales de los alumnos de los PEA serán demasiado diferentes a las de aquellos que asisten a las escuelas como para poder establecer una comparación significativa de los resultados de sus exámenes. La determinación de metas específicas, como los resultados de los exámenes, debe realizarse en función del contexto y del alumnado, y armonizarse con los objetivos generales del programa. Por ejemplo, el programa Aprendizaje para la Vida, del Afganistán, creó sus propios exámenes alternativos para evaluar el aprendizaje de los alumnos participantes, con aportaciones del ME (consulte el cuadro 23 del principio 9). Independientemente de las comparaciones planificadas, los PEA son mejores cuando se diseñan para armonizarse con los sistemas existentes de reunión de datos, como por ejemplo el Sistema de Información sobre la Gestión de la Educación (SIGE), que apoya las iniciativas dirigidas a alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Educación para Todos.

Las pruebas empíricas solo son útiles si están establecidas sobre la base de objetivos claros. Históricamente, los PEA han mostrado carencias a la hora de establecer objetivos y metas y, en particular, casi nunca aportan datos que demuestren si las hipótesis relativas a los objetivos se revelan ciertas en la práctica. Solo se podrá especificar qué tipo de datos se deben reunir y de qué formas cuando se determinen los objetivos y metas de los programas con claridad (NORC, 2016).





Cuadro 17. Objetivos y metas para la matriculación de niñas

El examen del NORC determinó tres formas eficaces de articular los objetivos de género en la bibliografía relativa a los PEA. En cada ejemplo se establecieron metas específicas de matriculación relativas al género y, así, los programas se centraron de forma específica en estrategias para incrementar la matriculación de niñas.

Selección de objetivos: Los proyectos se dirigen en concreto a niñas y mujeres a través de varias estrategias. Dos ejemplos de ello son los siguientes: a) prever programas que solo estén disponibles para niñas y mujeres, en general porque antes han sido excluidas y se ha determinado que existe la necesidad de ayudarlas a competir de forma igualitaria en el sistema escolar formal (un ejemplo de ello es el programa Udaan, en la India); y b) buscar docentes de género femenino para las clases mixtas o que sean solo de niñas. Existen varios ejemplos de programas que así lo hacen, entre ellos el BRAC de Bangladesh y el programa Oportunidades Complementarias de Educación Primaria (COPE) de Uganda.

Modelado de comportamientos y sensibilización: Algunos programas, como Udaan en la India y Enseñanza Interactiva por Radio en Sudán del Sur (SSIRI), también han intentado garantizar (a través de la formación de docentes o la sensibilización) que las clases tuvieran un enfoque constructivo e inclusivo en el que se preguntara a las niñas de forma igualitaria, los docentes respondieran de forma positiva a las preguntas y observaciones de las niñas, las clases incluyeran mensajes sobre igualdad de derechos y los movilizados comunitarios sensibilizaran a los líderes locales acerca de la importancia de educar a las niñas de la zona.

Cupos: También ha habido programas que han incluido la equidad de género como objetivo mediante el establecimiento de la obligación de que un determinado porcentaje de las personas beneficiarias fuesen mujeres. Este enfoque de paridad de género, en especial si se programa de forma aislada, es la más deficiente de las opciones programáticas.

Adaptado de NORC (2016).

Los PEA deben **inscribirse en el marco de los presupuestos nacionales**. Los encargados del desarrollo de los PEA pueden colaborar con funcionarios gubernamentales en el marco de la planificación y la preparación del presupuesto en la fase inicial inmediata, cuando se toman decisiones acerca de la configuración del programa que tienen repercusiones a largo plazo. Si bien un cierto número de planes del sector educativo prevén PEA, relativamente pocos de ellos incluyen partidas presupuestarias específicas. La Escuela para la Vida de Ghana es un ejemplo de programa que ha abogado con éxito por la inclusión de la EA en los presupuestos nacionales para la educación.



La forma más eficaz de obtener financiación después de la fase inicial es generar datos sólidos acerca de la pertinencia y las repercusiones de los PEA. Se debe llegar a un entendimiento claro con el gobierno y los donantes acerca de qué **información empírica** necesitarán para continuar con la financiación o para aumentarla. En el PEA del UNICEF en Liberia, debido a las dificultades para obtener financiación de seguimiento, los docentes abandonaron el programa en masa para irse a otras escuelas, dejando al alumnado desamparado (Manda, 2011).

Usando la evaluación inicial y extrayendo conclusiones de la participación de la comunidad (principios 10 y 8), se debe planificar la manera en la que el programa ha de reconocer y responder a problemas financieros susceptibles de reducir la asistencia del alumnado a las clases. Por ejemplo,

si se requieren **transferencias en efectivo** o mecanismos de incentivos similares para reducir las repercusiones de los obstáculos económicos generalizados, se debe traer a especialistas en el desarrollo de sistemas de transferencia en efectivo o vincular el PEA a programas consolidados de transferencias en efectivo. Una **valoración completa de los mecanismos de transferencia en efectivo** antes de la ejecución servirá para asegurar que estos sean adecuados. Dichos mecanismos pueden tener consecuencias no deseadas, como por ejemplo atraer a los PEA a alumnos que ya asisten a escuelas ordinarias o dar lugar al abandono escolar de los alumnos una vez que pasan a otros establecimientos educativos que ya no disponen de incentivos. Si se considera que este enfoque es adecuado para el contexto, será necesario incluir las previsiones presupuestarias correspondientes.

Además de las buenas prácticas habituales para la preparación del presupuesto de los programas, existen varias consideraciones acerca de los **presupuestos, costos y seguimiento** propias de los PEA.



Estas consideraciones pueden incluir las siguientes:

- Es necesario tener en cuenta los gastos periódicos anuales por alumno, que incluyen los gastos de matriculación, los salarios de los docentes y los supervisores, la supervisión y la formación, la gestión (incluidos los CCE) y los gastos operativos (alquileres, combustible y gastos generales). Se debe tener en cuenta la necesidad de cubrir total o parcialmente los costos indirectos, como por ejemplo los costos de uniforme, transporte y materiales de aprendizaje.
- Las comunidades pueden proporcionar terrenos y otras infraestructuras, trabajadores y materiales. Los gastos de capital previsible pueden incluir los costos de las aulas, el alojamiento de los educadores, el agua y las instalaciones sanitarias.
- Es necesario prever unos costos iniciales significativos (entre ellos, los relativos a las instalaciones, los vehículos, el desarrollo de planes de estudio, los materiales, las campañas comunitarias y por radio, y los consultores locales o internacionales).
- Las transferencias en efectivo y otros incentivos, como por ejemplo los programas de alimentación (que pueden ser proporcionados por asociados como el Programa Mundial de Alimentos), requieren la preparación de partidas presupuestarias para su ejecución, gestión y seguimiento.
- Es una buena idea disponer de pequeñas partidas presupuestarias flexibles para responder a las necesidades especiales de los alumnos, en particular para aquellos con discapacidad. Es posible que algunos alumnos necesiten sillas de ruedas u otros dispositivos de apoyo, y muchos de ellos pueden necesitar ayudas para la obtención de gafas de lectura a fin de poder llevar a cabo su aprendizaje. Este tipo de partida presupuestaria puede gestionarse a través de un fondo de donaciones, que los comités de cada centro se encargarán de supervisar y complementar con las contribuciones de la comunidad, o a través de asignaciones directas a docentes y alumnos por parte de los responsables del PEA, en función de las recomendaciones e impresiones de los docentes.
- Se debe tener en cuenta el ciclo del alumnado a lo largo del PEA, así como la planificación del ciclo de financiación y preparación de presupuestos. La financiación no debe terminar ni reducirse antes de que el alumnado esté listo para su transición a la escuela formal.

Pueden existir desafíos considerables de cara a la **obtención de materiales de enseñanza y aprendizaje**, que tendrán repercusiones mucho mayores en los PEA, dado su ajustado cronograma.



Puede ser que los fabricantes no tengan la capacidad necesaria para responder a pedidos con escasa antelación, y puede ser difícil encontrar buenos traductores del idioma local para los materiales. Puede ser que los centros de los PEA no estén incluidos en las rutas centrales de abastecimiento y los acuerdos de distribución para escuelas ordinarias. El alumnado puede abandonar el programa si la enseñanza no comienza según se había planificado o si los fracasos relacionados con su impartición hacen que las comunidades pierdan la confianza. Este problema es particularmente importante cuando se trata de un plan de estudios acelerado, en el que los retrasos significan la pérdida del doble de aprendizaje.

Una **planificación avanzada** y detallada reducirá estos riesgos. Se pueden elaborar planes alternativos para apoyar la enseñanza en caso de fenómenos meteorológicos extremos o conflictos que causen retrasos en el suministro de materiales. Es posible que se puedan realizar fotocopias de materiales a nivel local o que se pueda compartir información fundamental con los docentes a través de las redes de telefonía móvil, mediante el uso de SMS o MMS. Es posible que haya escuelas formales en las cercanías que cuenten con materiales que puedan tomarse prestados y adaptarse. Se debe dar prioridad a la comunicación y a la colaboración con respecto al suministro de materiales para facilitar en lo posible la recuperación tras sufrir este tipo de retrasos. En muchos países, el UNICEF se ha hecho cargo del suministro de libros de texto para todo el país. Los proveedores de los PEA pueden proponer al UNICEF agregar los materiales para los PEA a su sistema de distribución nacional.



Cuadro 18. Programa de Educación Primaria del Afganistán (APEP): obtención y suministro de materiales

Varios PEA han puesto de manifiesto la existencia de **desafíos relacionados con la obtención y el suministro de materiales** que han puesto en peligro algunas relaciones fundamentales para estos programas. El APEP del Afganistán se enfrentó a problemas de obtención de materiales, cuyas repercusiones se vieron agravadas por las carencias de financiación, las deficiencias en cuanto a la capacidad de los proveedores y las dificultades relacionadas con el terreno en zonas remotas. El 45% de las clases de EA tenían lugar en zonas rurales, remotas y montañosas que cada año quedaban aisladas de las rutas de transporte durante meses. Los asociados para la ejecución de los programas suministraban paquetes simplificados (dentro de los que se incluían los libros) a pie (y en camello) a través de pasos de montaña para que llegaran a tiempo para los primeros días de escuela.

Cuando se distribuían estos paquetes simplificados para docentes y alumnos, surgían tensiones entre las comunidades y los asociados para la ejecución, ya que las comunidades interpretaban el reducido número de suministros como una prueba de corrupción y sisa de materiales. La inclusión en los manuales de los formadores y las guías de orientación de listas de los componentes de los paquetes completos, así como de cambios necesarios debidos a los problemas logísticos, ayudó a disipar los temores de las comunidades.

Fuente: Nicholson (2006b).

Es importante delinear una **estrategia de retirada** clara en el diseño del programa, pero es necesario subrayar que las circunstancias reales relacionadas con el final de un PEA serán específicas de cada contexto y, por lo tanto, muchas veces serán diferentes y difíciles de predecir. Se han observado cuatro situaciones de retirada de los PEA, que se diferencian sobre la base de la financiación y la persistencia de la demanda:

1. La financiación se agota y el PEA termina (muchas veces de forma abrupta) o continúa, pero con financiación insuficiente.
2. La financiación se renueva y el PEA continúa más allá de su ciclo inicial. Estos PEA a largo plazo continúan mientras se mantenga la demanda (es decir, mientras siga habiendo un gran número de niños y jóvenes con sobreedad sin escolarizar).
3. La financiación del programa se diversifica y finalmente queda absorbida dentro de la estrategia oficial del Gobierno para el sector. Esto se ha visto, por ejemplo, en el PEA BRAC, en Bangladesh, y en la Escuela para la Vida, en el norte de Ghana.
4. La necesidad de un PEA y la demanda se van reduciendo a medida que aumenta el porcentaje de niños que se incorporan a la educación primaria y la terminan. En tales contextos, los PEA terminan o bien acaban integrándose en el sistema escolar formal.

Si bien los PEA pueden terminar de manera abrupta (a causa del cese de la financiación o de cambios inesperados en el contexto), es importante que exista una estrategia de retirada sólida establecida. Como parte de esta estrategia, se debe estudiar si los PEA van a continuar siendo necesarios una vez terminado el ciclo de vida del programa actual o si todos los niños sin escolarizar se habrán reintegrado a la escuela formal tras un período finito. En el primer caso, se deben emprender iniciativas en una fase temprana para considerar cómo se puede transferir la responsabilidad de la prestación de la EA a las comunidades, otros asociados o las autoridades competentes en materia de educación a nivel nacional o de distrito. Esto puede incluir la formación intencionada de docentes para que asuman funciones de liderazgo en el programa, el apoyo a los líderes comunitarios para que asuman funciones de gestión relacionadas con el programa o la coordinación de un proceso escalonado para transferir el PEA a las autoridades competentes en materia de educación.

PRINCIPIO 7

El centro de EA está gestionado de forma eficaz



- a. Garantizar que existan y se apliquen sistemas de gestión económica, supervisión, seguimiento y evaluación.
- b. Establecer sistemas para mantener expedientes y documentación sobre los alumnos, con datos para hacer un seguimiento del progreso en términos de matriculación de alumnos, asistencia, abandono, permanencia, terminación de los estudios y aprendizaje, desglosados por género y grupo de edad.
- c. Establecer sistemas para dar seguimiento a los alumnos de los PEA que han completado el programa en relación con su transición hacia la educación formal, la formación profesional o el empleo y su integración en estos nuevos contextos¹⁴.
- d. Garantizar que el comité comunitario de educación (CCE) represente un verdadero reflejo de la comunidad y cuente con la formación y los equipos adecuados para apoyar la gestión de la EA.

¹⁴ A los efectos de seguimiento y evaluación, es útil dar seguimiento a antiguos alumnos con el fin de valorar las repercusiones de los programas. En realidad, en muchos casos los programas no pueden realizar un seguimiento más allá de la matriculación inicial de los egresados de los PEA en escuelas formales. Es importante señalar que esto representa una aspiración.

El PEA debe gestionarse de forma eficaz y armonizada con los objetivos del programa (consulte el principio 6). Esto incluye el establecimiento de sistemas de gestión económica, supervisión, seguimiento y evaluación.



Cuadro 19. Centros educativos comunitarios de Children in Crisis: una gestión eficaz

Los centros educativos comunitarios (CBEC) de Children in Crisis se establecen con una voluntad explícita de mejorar el acceso a la educación para desplazados internos sin escolarizar y poblaciones marginadas que viven en los asentamientos ilegales de Kabul, y garantizar que obtengan una certificación de educación básica al terminar los tres años que dura el PEA.

El programa reúne datos del alumnado de forma habitual en el momento de la matriculación de los alumnos, a lo largo del programa y con posterioridad a este, realizando un seguimiento de la asistencia diaria a clases, el desempeño académico en los controles parciales y los exámenes finales, y las tasas de abandono (y sus motivos), y también recopilando información acerca de los resultados de los alumnos una vez que han terminado el programa. Como las visitas de seguimiento por parte de los funcionarios ministeriales tienen como objetivo verificar el mantenimiento preciso de registros, el Responsable del Programa Educativo dedica una cantidad significativa de tiempo a asegurar que los registros se mantienen de forma correcta y se actualizan mensualmente. Las tendencias generales en las tasas de abandono escolar, asistencia a clases, desempeño en los exámenes y terminación del programa se analizan con regularidad para obtener información útil de cara al programa de formación y mejorarlo. Cada centro emplea además un Jefe de Equipo que ayuda al Responsable del Programa Educativo con el mantenimiento de registros, y también a conservar vínculos sólidos con la comunidad local.

Desde el principio y de forma continua, el Jefe de Equipo y el Responsable del Programa Educativo se reúnen con la policía local, las autoridades civiles y los líderes religiosos para garantizar que conozcan las actividades planificadas del programa en la comunidad y asegurarse de que cuentan con su apoyo.

De forma mensual, los Jefes de Equipo en los CBEC se ocupan de las necesidades concretas de niños y mujeres a los que se les impide asistir para convencer a sus familias (en especial sus parientes masculinos) de que cambien de postura y permitan que sus hijos o las niñas o mujeres de su familia asistan a la escuela.

Finalmente, si bien los CBEC realizan sus propios exámenes de grado 6, trabajan en estrecha colaboración con los funcionarios de educación para facilitar la transferencia de alumnos de los CBEC al siguiente grado que les corresponda en el sistema formal de escolarización (si abandonan a medio camino) o al grado 7 en la escuela estatal más cercana (en el caso de aquellos que terminan el ciclo completo). El establecimiento de un memorando de entendimiento claro y de una colaboración estrecha entre Children in Crisis y el ME garantiza que la inmensa mayoría de los alumnos que llegan a terminar el ciclo completo tengan la posibilidad real de entrar en la escuela estatal más cercana en el grado 7. También garantiza que el ME reconozca el aprendizaje del alumnado en los PEA de manera oficial como equivalente, según lo estipulado en el memorando de entendimiento.

Fuente: Shah (2017).

Se debe establecer un sistema regular de **reunión y presentación de datos** de matriculación, asistencia a clases, tasas de abandono escolar y resultados de aprendizaje seleccionados. Se debe desarrollar un entendimiento compartido acerca de cómo se define y mide cada período. Se debe garantizar que estos datos estén desglosados por género, grupo de edad y discapacidad con el fin de determinar las repercusiones sobre los grupos específicos sin escolarizar a los que se dirige el programa.

Los responsables del programa pueden utilizar los datos de asistencia, en particular los relativos a los obstáculos y desafíos para la asistencia del alumnado a clases, a fin de determinar si se requieren cambios presupuestarios o logísticos. Esto puede lograrse a través de un examen periódico de las notas de las reuniones del CCE, la revisión participativa de los programas y las reuniones entre los responsables del programa y los representantes de los comités comunitarios.

Es útil organizar reuniones con las escuelas primarias y secundarias, así como con los centros de formación profesional, para **coordinar la matriculación** de egresados de los PEA en cada uno de ellos. Los PEA pueden proporcionar perfiles individuales de alumnos a la dirección de las escuelas formales como base para analizar los intereses y las prioridades de cada alumno, así como las necesidades que es probable que tengan al incorporarse a la escuela formal. Se puede organizar una jornada de bienvenida en la escuela o centro de formación para los alumnos egresados de los PEA poco antes del comienzo del período escolar para ayudarlos a sentirse cómodos en el entorno escolar y a conocer a los docentes, las normas escolares y los procedimientos.



En el caso de los PEA de gran escala, es esencial trabajar en estrecha colaboración con las escuelas formales para asegurar que existen suficientes plazas disponibles para integrar a los alumnos. En algunos contextos, por ejemplo, en Dadaab (Kenya), la falta de plazas en las escuelas primarias formales hizo que un cierto número de alumnos permaneciera en el PEA del NRC durante todo el ciclo de educación primaria. Tras ello, los alumnos tenían derecho a integrarse en el sistema educativo en el nivel de secundaria.

Muchas evaluaciones de los PEA han puesto de relieve el valor de **dar seguimiento a los egresados** para proporcionar datos que demuestren si estos están accediendo con éxito a niveles educativos superiores o a puestos de trabajo. Esta información es esencial para saber si los PEA son adecuados para sus objetivos. Los PEA deben marcarse el objetivo de mantener registros sobre los egresados y los alumnos que han abandonado los estudios durante los seis meses posteriores a su salida, siempre que sea posible. Se puede pedir a los alumnos que faciliten sus datos de contacto (por ejemplo, su número de teléfono móvil o el de sus familiares) al PEA a su salida, de forma que los evaluadores puedan realizar un seguimiento de su trayectoria. Esto será especialmente útil si es probable que los alumnos o las comunidades se desplacen.

Los CCE deben recibir formación y apoyo para el desempeño de sus funciones. El término CCE se usa en el presente documento para designar y subrayar las responsabilidades y funciones de gestión que desempeña la comunidad en relación con la ejecución de los PEA¹⁵. En función del contexto, el CCE puede tener grados de participación y responsabilidad, y mecanismos de rendición de cuentas para el PEA bastante distintos. Los CCE son responsables ante las estructuras que rigen y orientan el PEA, y sus decisiones y actuaciones deben armonizarse con los objetivos del programa.

¹⁵ Los CCE pueden recibir distintos nombres según el contexto como, por ejemplo, asociación de padres y maestros, comité de gestión del establecimiento escolar o junta administrativa del establecimiento escolar.

En el PEA del UNICEF en Liberia, las responsabilidades principales del CCE eran la matriculación de alumnos concretos, el seguimiento al nivel del hogar de los alumnos que habían abandonado los estudios y aquellos con bajos niveles de asistencia, y la sensibilización continuada de los miembros de la comunidad acerca de los objetivos y metas del PEA. En otros casos, los comités de gestión de los establecimientos escolares (formados por miembros de la comunidad y también por responsables de los programas) pueden tomar el control principal sobre el seguimiento, la supervisión de los docentes y los mecanismos de denuncia. Consulte el principio 8 para obtener más información acerca de cómo hacer partícipes a las comunidades.

Además, **desarrollar las capacidades de las autoridades locales en materia de educación para que supervisen** y den seguimiento a los PEA puede servir para lograr la sostenibilidad y mejorar la eficacia. Este fue el caso de IBIS en Sudán del Sur, que se detalla en el cuadro 20.



Cuadro 20. IBIS en Sudán del Sur: el fortalecimiento de las capacidades locales

Entre las buenas prácticas de IBIS de cara al fortalecimiento de los sistemas educativos se incluyeron las siguientes:

- gestión del desarrollo de las capacidades de los funcionarios del gobierno local en relación con la gestión y administración educativa a través de la formación en el empleo;
- fomento del desarrollo de habilidades prácticas entre los docentes de los PEA a través de la supervisión regular para la formación en ámbitos pedagógicos clave;
- formación y adscripción de homólogos gubernamentales como personal educativo técnico para facilitar la transferencia de conocimientos y habilidades al nivel de las oficinas del gobierno local;
- facilitación de orientación y supervisión en el puesto de trabajo por parte de formadores del PEA de IBIS a 20 miembros del personal educativo de las oficinas de educación del estado, el condado y el distrito;
- desarrollo de las capacidades de los homólogos gubernamentales de cada condado de forma intensiva y continua desde IBIS en el ámbito de la formación de docentes, el seguimiento y la supervisión de ayuda. IBIS utilizó sus modelos de supervisión formativa y de programa de desarrollo profesional continuo para fomentar la promoción comunitaria de la educación, la gestión y administración de sistemas educativos alternativos y el seguimiento y la evaluación de los programas educativos. Posteriormente, los homólogos trabajaron con el personal de IBIS y los funcionarios del gobierno local para ejecutar el PAA y realizar un seguimiento de este.

Fuente: IBIS (2012).

PRINCIPIO 8

La comunidad está comprometida y es responsable



- a. Garantizar que el PEA se ubique en una comunidad que apoye y contribuya al programa.
- b. Garantizar que el PEA esté liderado de forma local y que se proporcionen conocimientos técnicos externos cuando proceda.
- c. Proporcionar vías para la concienciación integral de la comunidad acerca de los beneficios de los PEA.
- d. En zonas con movimientos frecuentes de desplazados internos o refugiados, realizar de forma continua análisis de las necesidades y actividades para la concienciación de la comunidad sobre la educación.

Es esencial ubicar los PEA cerca de los lugares donde vive el alumnado y las comunidades, ya que la proximidad del centro escolar suele tener influencia en las cifras de matriculación y asistencia. Por ejemplo, un [proyecto de investigación del Banco Mundial](#) reveló que en la región occidental saheliana del Chad, el 80% de los niños matriculados provenía del 8% de los pueblos con escuelas ubicadas en ellos.

Para que los PEA obtengan buenos resultados y sean sostenibles, **es esencial que la comunidad participe en ellos** desde el principio. Con frecuencia, esta participación se da a través de un comité comunitario de educación organizado¹⁶ o de **promotores comunitarios de divulgación**. Estos grupos o individuos representan un enlace esencial entre el PEA y las comunidades y garantizan que el programa esté gestionado adecuadamente y además sea pertinente para el contexto en cuestión. Lograr la participación efectiva de la comunidad a través de este tipo de organizaciones pasa por la realización de campañas de sensibilización y concienciación, especialmente aquellas que subrayan los beneficios de la educación (en particular para las niñas), así como de su participación activa en la planificación y gestión del programa. En algunas zonas, es posible que ya existan CCE, en cuyo caso estos pueden proporcionar un punto de entrada importante para los PEA. Si no existen, deben establecerse con apoyo local y con una representación amplia e inclusiva.



Cuadro 21. Escuela para la Vida en Ghana: el modelado de la equidad y la inclusión

Los CCE pueden modelar los principios de equidad e inclusión a través de su propia composición estratégica. Este ha sido el caso de la Escuela para la Vida en Ghana, donde las mujeres componen la mayoría de los representantes del comité y asumen funciones de liderazgo. El comité vela por que al menos el 50% de los alumnos matriculados sean niñas. Para promover una participación satisfactoria de las niñas en los PEA, es posible que sea necesario que los miembros del CCE realicen visitas de casa en casa, así como realizar campañas continuadas y específicas para la sensibilización de la comunidad.

Fuente: Hartwell (2006).

En lugar de los CCE, algunos PEA utilizan **promotores de divulgación** para identificar y proporcionar ayuda a los niños con probabilidades de no matricularse o de abandonar el programa, así como para concienciar a la comunidad de la importancia de la educación. Es necesario que la comunidad conozca a estos promotores y confíe en ellos, y que además estos estén muy familiarizados con el contexto.

Se puede asignar a los CCE la responsabilidad de seleccionar un alojamiento adecuado para el PEA, identificar alumnos y facilitar su matriculación (en especial la de los más vulnerables), establecer los horarios y, en algunos casos, contratar docentes para el programa. Es importante promover las buenas relaciones entre los CCE, el personal de los programas y los docentes. Además, se puede pedir a las comunidades que proporcionen recursos reales o en especie como requisito previo para establecer un PEA. Por ejemplo, el programa TEACH en Etiopía requería que las comunidades donaran terrenos para la construcción de sus centros educativos (Ethio-Education Consultants, 2008).

¹⁶ Como ya se ha señalado, un CCE puede hacer referencia a una asociación de padres y maestros, la junta administrativa del establecimiento escolar u otros grupos similares en organización.

Los CCE también pueden obtener financiación externa, gestionar recursos (materiales de enseñanza y aprendizaje, bancos de libros, etc.), organizar un sistema de transporte seguro para los niños vulnerables o con problemas de movilidad, informar a los docentes o responsables de los PEA de problemas y desafíos existentes, y hacer un seguimiento de la asistencia de alumnos a las clases y de los docentes a sus puestos. Los CCE desempeñan una importante función en el ámbito de la protección infantil, en cuyo marco deben garantizar que los espacios para el aprendizaje en el marco de los PEA constituyan entornos seguros y protectores.

Se puede formar a los comités comunitarios de los PEA para que reconozcan problemas que obstaculicen la asistencia a clases o el aprendizaje constructivo y actúen ante ellos. Por ejemplo, pueden movilizar recursos para ayudar a que los más pobres o los alumnos con discapacidad que necesiten equipos como sillas de ruedas puedan asistir a la escuela.



Cuadro 22. PEA del NRC en Dadaab (Kenya): fomento de la participación y el apoyo de la comunidad

El PEA del NRC en Dadaab (Kenya) pone de manifiesto la importancia de la participación de la comunidad y la promoción comunitaria, tanto para el éxito global del programa como para garantizar el acceso a los niños más vulnerables.

Entre las principales responsabilidades del CCE se incluyen la identificación de niños sin escolarizar (en especial, las niñas), el desarrollo de relaciones con los padres y otros miembros de la comunidad, y una continua sensibilización acerca de la importancia y las ventajas del PEA en particular y de la educación en general. Cuando surgieron problemas de asistencia a clases, los docentes trabajaron en estrecha colaboración con los miembros del CCE para acercarse a los padres, determinar posibles obstáculos y desafíos, trabajar de forma colaborativa para salvarlos y asegurarse de que los alumnos regresaban a la escuela.

Además, a causa de la llegada regular de nuevos refugiados a los campamentos de Dadaab, es esencial llevar a cabo actividades de promoción comunitaria y sensibilización de la comunidad de forma permanente. Como el CCE está integrado dentro de estas comunidades locales, sus miembros pueden identificar a nuevas familias (y posibles nuevos alumnos) rápidamente y seleccionarlos como objetivo para la divulgación, la evaluación de las necesidades y la matriculación.

La concentración de iniciativas para mantener y aumentar el apoyo comunitario al PEA es esencial para la persistencia del programa en el futuro y para garantizar que los miembros de la comunidad envíen a sus hijos a la escuela y los mantengan escolarizados.

Fuente: Flemming (2017).

El seguimiento de los programas debe **promover la rendición de cuentas comunitaria**, con frecuencia coordinada a través de los CCE. Es una buena práctica consultar a las comunidades (y a los alumnos que viven dentro de esas comunidades) acerca de todas las cuestiones relativas a la ejecución y la gestión de los PEA, y ayudar a las comunidades a establecer relaciones con los funcionarios de educación del distrito, en caso de que todavía no existan. Estas alianzas con los funcionarios de educación a nivel de distrito son tan esenciales para el PEA como la colaboración con el ME o la autoridad nacional competente en materia de educación. En particular, este es el caso en contextos con estructuras estatales descentralizadas, donde dicha colaboración es fundamental tanto de cara al seguimiento como para la incorporación del alumnado de los PEA al sector formal.

La formación y el apoyo continuado de las asociaciones de padres y maestros o los comités comunitarios de educación son una buena ayuda a medida que estos adquieren nuevas funciones y responsabilidades. Entre los ámbitos clave para la formación y el apoyo se incluye la rendición de cuentas y la administración relacionadas con los recursos financieros, el liderazgo participativo y la protección infantil. El desarrollo de la capacidad para generar ingresos ayudará a los CCE y a la comunidad a nivel general a mantener sus funciones más allá del ciclo vital del PEA. Para ver ejemplos de manuales de formación y notas orientativas, consulte el [Manual de formación del comité de gestión con base en la escuela](#) del Programa de Apoyo al Sector Educativo en Nigeria (ESSPIN) y la [Guía de buenas prácticas de la INEE: comités comunitarios de educación](#).

También es importante poder dar respuesta a los movimientos de población en un contexto dado. En zonas con movimiento frecuente de refugiados y desplazados internos, es posible que se necesiten emprender con más frecuencia iniciativas para la sensibilización de la comunidad y para la divulgación comunitaria. Además, en estos contextos, las necesidades o la configuración demográfica de la población pueden cambiar, lo que afecta a la capacidad del PEA para proporcionar servicios apropiados y pertinentes. En el caso de los PEA en estos contextos, es importante considerar la frecuencia con la que se debe realizar una evaluación de las necesidades y otras iniciativas de divulgación de cara a la comunidad.

Existe la posibilidad de que las comunidades se muestren contrarias o desinteresadas en relación con los PEA. Esto puede pasar, por ejemplo, cuando se hace hincapié en la matriculación de las niñas o si no se logran los resultados esperados. Además, pueden surgir tensiones entre la comunidad y el PEA cuando las expectativas en relación con la progresión y la acreditación o certificación del alumnado no son realistas o no se cumplen.



Los CCE pueden hacer un seguimiento eficaz de las percepciones de la comunidad y proporcionar información periódica sobre desafíos y malentendidos a los ejecutores de los PEA. La cooperación y comunicación constante entre los responsables del programa, los docentes y los CCE pueden ayudar a resolver rápidamente percepciones erróneas o pasos en falso de los programas.

PRINCIPIO 9

El PEA es una opción educativa legítima que goza de credibilidad y tiene como resultado la certificación del alumnado en educación primaria



- a. Incluir estrategias y recursos que garanticen que los alumnos de los PEA puedan matricularse para los exámenes que proporcionan un certificado reconocido a nivel nacional y puedan realizar estos exámenes.
- b. Desarrollar vías claras que permitan a los niños y jóvenes reincorporarse al nivel que les corresponde del sistema formal, la formación profesional o el mundo laboral.
- c. Si no existen exámenes anuales nacionales, desarrollar sistemas de evaluación en conjunto con el ME que permitan examinar a los niños para que así puedan reincorporarse al sistema formal en un nivel apropiado.



© UNHCR / P. Wiggers

En una fase temprana, los PEA deben negociar un acuerdo entre el ME y las escuelas acerca de la acreditación que se necesitará para certificar el aprovechamiento escolar del alumnado de los PEA con el fin de facilitar su incorporación al sistema educativo formal, la formación profesional o el mundo laboral. Por ejemplo, se debe establecer como objetivo que el alumnado de los PEA se presente a exámenes formales de primaria a su salida del PEA, de forma que se pueda acreditar que han terminado la primaria. Si existen exámenes de secundaria elemental o educación básica, se debe colaborar con el ME para que el alumnado pueda presentarse a los exámenes correspondientes. En Liberia, el alumnado del PAA se presentó al examen de primaria del Consejo Examinador del África Occidental (Nkutu, Bang y Tooman, 2010). En 2016, el alumnado (tanto de primaria como de secundaria) del PEA en Dadaab (Kenya) se presentó a los exámenes nacionales de Kenya.

Se debe programar un **simulacro de examen de certificación** para ser realizado por los alumnos en la fase final de un ciclo del PEA (si procede, el mismo examen que el examen nacional). Esto generó dos beneficios perceptibles para el PEA de secundaria de RET en Dadaab (Kenya): a) el alumnado practicó realizando un examen de formato similar al examen nacional y b) el PEA pudo identificar a aquellos alumnos que podrían necesitar apoyo adicional con anterioridad a los exámenes oficiales de certificación.

Los exámenes oficiales deben celebrarse poco después de que el ciclo del PEA haya terminado y con suficiente tiempo para que el alumnado pueda pasar a la siguiente etapa educativa con fluidez. Las demoras entre el final de los ciclos de los PEA y la **programación de exámenes de egreso de primaria** dieron lugar a un desempeño deficiente en los exámenes y una tasa reducida de transición al sistema educativo para los egresados de los PEA en Sudán del Sur (IBIS, 2012).

Los docentes y responsables del PEA necesitan planificar apoyo adicional cuando es necesario, antes del examen. Esto puede incluir tanto apoyo académico como logístico. Se debe determinar dónde se necesitan explicaciones o prácticas adicionales, y si el alumnado tendrá dificultades para asistir a los exámenes. Se deben organizar los exámenes en momentos adecuados y en lugares accesibles y, siempre que sea posible, se debe proporcionar transporte hasta la ubicación donde estos se celebran.



Cuadro 23. Aprendizaje para la Vida en el Afganistán: desarrollo de evaluaciones alternativas

El PEA Aprendizaje para la Vida en el Afganistán elaboró un examen alternativo para evaluar el aprendizaje de los participantes. Los propósitos de este examen eran los siguientes:

- indicar hasta qué punto el proyecto facilitaba el aprendizaje de los participantes en relación con el plan de estudios de alfabetización centrado en la salud, medido en función de los puntos obtenidos por los participantes en el examen;
- identificar a los participantes que aprendieron los contenidos equivalentes a los grados 1 a 3 del plan de estudios de las escuelas formales, y obtener la certificación de este aprendizaje por parte del ME, que permitió que se presentara su solicitud de incorporación a las clases del grado 4 sin necesidad de realizar más exámenes;
- identificar a los participantes que aprendieron los contenidos equivalentes a los grados 4 a 6 del plan de estudios de las escuelas formales, que así tenían derecho a presentarse a los exámenes de acceso a los grados 5, 6 y 7.

El examen para el alumnado de Aprendizaje para la Vida y los procedimientos de examen estaban armonizados con aquellos que se utilizan en otros programas de alfabetización, así como en el sistema educativo formal en los grados 1 a 3 en el Afganistán. La elaboración de las preguntas de examen fue presentada al ME para obtener sus aportaciones, y se realizó una prueba piloto en distintas ubicaciones. Al final, el ME aceptó otorgar la certificación de equivalencia correspondiente a los grados 1 a 3 a aquellos alumnos que realizaran con éxito el examen de fundamentos del primer nivel de Aprender para la Vida.

Fuente: Anastacio/USAID (2006).

En ciertos contextos, la armonización del contenido de los PEA con las normas y exámenes nacionales puede entrar en conflicto con ciertos objetivos y características fundamentales del programa, como la flexibilidad y la pedagogía, y el plan de estudios para la EA. Es posible que surjan tensiones entre muchos de los principios de los PEA, así como entre los principios y las líneas de actuación, a medida que se planifican y ejecutan los planes. Con frecuencia, estas tensiones están relacionadas con la armonización con los sistemas nacionales, y los PEA deben determinar cuál es la forma de proceder más adecuada para su contexto particular. El cuadro 24 muestra ejemplos de estas tensiones observadas durante las pruebas sobre el terreno de la Guía.



Cuadro 24. Tensiones y contextualización de los principios en Kenia, el Afganistán y Sierra Leona

En el Afganistán, se requiere que las ONG operen dentro del marco de políticas existente establecido para los PEA en la Política Educativa Comunitaria si quieren obtener un memorando de entendimiento del ME. Estas políticas son altamente específicas en cuanto a la programación de horarios y cronogramas y al contenido de los planes de estudio. Esto reduce de manera significativa la capacidad de los programas para ser flexibles de cara a las necesidades del alumnado, pero el hecho de contar con el memorando de entendimiento suele permitir al alumnado obtener una certificación y así acceder al sistema educativo formal una vez que termina el programa. El resultado es que los PEA del Afganistán acaban por armonizarse con la política ministerial, pero tienen poco margen para la flexibilidad, en particular en relación con el plan de estudios.

En Kenia, se requiere que los PEA sigan el plan de estudios keniano para la educación no formal, que no constituye un plan de estudios específico de la EA ni contiene pedagogía para ella. El alumnado de la EA en tales programas puede así presentarse a exámenes nacionales y su desempeño en ellos suele ser muy bueno. Sin embargo, esta armonización con las normas nacionales afecta a capacidad de los PEA para emplear pedagogía, planes de estudios o materiales específicos para la EA. La presión por garantizar que el alumnado obtenga una certificación nacional hace que las materias que se incluyen en dichos exámenes reciban prioridad y, en muchas ocasiones, la flexibilidad en la programación de horarios y cronogramas genera desafíos para los programas.

Con frecuencia, la armonización con uno de los principios está directamente vinculada a la reducción en la armonización con otro principio conexo.

Fuente: Shah, Flemming y Boisvert (2017).

PRINCIPIO 10

El PEA está armonizado con el sistema educativo nacional y la estructura del sistema humanitario pertinente



- a. Integrar la investigación sobre los niños sin escolarizar y con sobreedad *dentro* de las evaluaciones del sector educativo, de forma que se estudien y analicen las cuestiones relativas a la oferta y la demanda en relación con los PEA, y que se establezcan prioridades con respecto a dichas cuestiones.
- b. Elaborar estrategias y procesos para generar voluntad política, localizar recursos e integrar los PEA en el sistema educativo nacional.
- c. Desarrollar marcos claros basados en competencias para hacer un seguimiento del progreso y el desempeño académico para cada nivel, sobre la base del sistema educativo nacional o los planes de estudio de la estructura del sistema humanitario pertinente.
- d. Usar materiales certificados por el ME si están disponibles.
- e. Tratar de obtener apoyo financiero para los PEA dentro de los presupuestos educativos a nivel nacional o subnacional.
- f. En un contexto humanitario, trabajar con el Grupo Integrado de Educación o el grupo de coordinación sectorial o de coordinación de donantes para garantizar que el PEA forme parte de una respuesta coordinada en el sector.

Los PEA son más eficaces cuando están **integrados en el sistema general de educación** y están reconocidos por el Gobierno o por la autoridad competente en materia de educación. Esto se cumple incluso cuando dicho sistema es deficiente y cuando los PEA son ejecutados o financiados por otras organizaciones. Los PEA pueden respaldar el fortalecimiento del sistema educativo general cuando están aprobados y acreditados por el Gobierno o por la autoridad competente en materia de educación y armonizados con los contenidos y procedimientos del plan de estudios nacional y de sus sistemas de evaluación. Muchos Gobiernos incorporan los PEA en sus planes para el sector educativo.

Pueden surgir tensiones entre las autoridades nacionales o de distrito y los ejecutores de los PEA si los PEA se consideran principalmente alternativas al sistema educativo formal. En Kenya, el alumnado de los PEA solía obtener mejores calificaciones en los exámenes nacionales que el alumnado keniano, lo que produjo complicaciones a la hora de defender la preparación de partidas presupuestarias para los PEA. Si existe una escasez de docentes a nivel nacional, es esencial que los PEA no aparten a los docentes del sector formal.



En algunos países, los PEA a largo plazo están clasificados como educación no formal y desempeñan un papel decisivo para proporcionar Educación para Todos. Sea cual sea el enfoque, lo ideal es que los PEA estén integrados dentro del sistema educativo y cuenten con el apoyo de las comunidades.

En muchos países, los PEA de las ONG y de las Naciones Unidas se ejecutan de manera conjunta con los del Gobierno, o bien el Gobierno trabaja en estrecha colaboración con asociados no gubernamentales y organismos donantes para supervisar los PEA. En Ghana, la Escuela para la Vida ha abordado con éxito el gran desafío que representan los niños sin escolarizar en la región septentrional durante 20 años y ha estimulado así la demanda de educación formal. Los buenos resultados del enfoque han proporcionado un modelo ampliable para ser adaptado a escala nacional por los servicios educativos de Ghana (NRC/Bernasconi, 2015).

El Programa de Educación Rápida Complementaria de Sierra Leona (Johannessen, 2005) y el Programa de Aprendizaje Acelerado de Sudán del Sur (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República de Sudán del Sur, agosto de 2014) son ejemplos de PEA de larga duración de titularidad gubernamental plena.



Cuadro 25. Sierra Leona: planificación en el sector educativo nacional

El Plan para el Sector Educativo de **Sierra Leona** para 2014-2018, Aprendizaje para el Éxito, señala a los PEA para los niños con sobreedad como una intervención fundamental para ayudar a la matriculación en la escuela primaria y la terminación de estos estudios.

Según el Plan, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología se asociará con otros agentes no estatales para proporcionar una educación primaria acelerada dirigida a los niños y jóvenes con edades comprendidas entre los 10 y los 15 años. Esto permitiría al alumnado completar el plan de estudios de la escuela primaria en 3 años, en lugar de los 6 años habituales. Este modelo fue utilizado con buenos resultados justo después de la guerra para educar a muchos de los niños y jóvenes que no habían podido aprovechar oportunidades educativas. Los cursos se impartían a través de centros educativos comunitarios que ya estaban en funcionamiento o en escuelas ya existentes, utilizando para ello a facilitadores formados. El alumnado que termine el ciclo de tres años podrá presentarse al examen final de primaria y realizar la transición a las escuelas de secundaria elemental.

Fuente: Gobierno de Sierra Leona (2014).

A la hora de planificar un PEA, se debe realizar una **evaluación del sector educativo**. Para ello, será necesario analizar los sistemas gubernamentales y las carencias y deficiencias que existen en la prestación de servicios educativos, así como los organismos que operan en el ámbito de la educación y sus programas y, finalmente, las necesidades de la comunidad. También será necesario dialogar con las partes interesadas pertinentes para llegar a acuerdos acerca de las políticas y los enfoques. Se debe averiguar si ya se ha realizado un análisis de este tipo como parte de la planificación existente del sector educativo y la elaboración de políticas. Se debe utilizar esta información para orientar el diseño y la ejecución del PEA. Para ver un ejemplo de herramienta de evaluación de la educación para situaciones de crisis y conflictos, consulte la herramienta de análisis de riesgos de la educación rápida (RERA) de la ECCN de USAID.



Cuadro 26. Análisis del sector educativo

Un análisis del sector educativo es una descripción del sistema educativo que utiliza datos e indicadores de los SIGE y examina los logros, deficiencias y dificultades existentes. Además, se puede reunir información adicional a través de encuestas (u otras formas de investigación para la retirada), solo si la información empírica de la que se dispone es insuficiente y solo para esferas clave. Un análisis sectorial puede ser un resumen o una actualización de los principales problemas reconocidos. Consultar con todas las partes interesadas clave durante el análisis ayuda a elaborar un diagnóstico sólido, a alcanzar acuerdos sobre las cuestiones fundamentales y los principales factores determinantes, y a extraer conclusiones provisionales.

Algunas de las esferas clave que se deben abordar son las siguientes:

- el contexto, lo que incluye un análisis macroeconómico, demográfico, sociocultural y de vulnerabilidad;
- el marco de políticas existente;
- los costos y la financiación;
- los resultados del sistema educativo y su capacidad.

Puede que no sea posible reunir todos los datos que faltan en el tiempo del que se dispone. Si este es el caso, uno de los componentes del PEA puede ser promover el desarrollo de un sistema de información exhaustivo. La falta de conjuntos de datos completos no tiene por qué frenar el proceso de planificación si se pueden realizar diseños bien fundamentados sobre la base de los datos disponibles.

Adaptado de la UNESCO y la Alianza Mundial para la Educación (2015).

Invertir tiempo y esfuerzo en crear **alianzas** sólidas es fundamental para alcanzar buenos resultados con un PEA. El APEP del Afganistán puso de manifiesto que una colaboración sólida y el contacto periódico entre los representantes de la alianza a distintos niveles generó una comprensión profunda de lo que debería conllevar su labor, y fomentó la resiliencia y la coordinación ante el cese de la financiación. Si surge una oportunidad de establecer un PEA en una nueva zona, se debe reunir a un grupo de asociados para supervisar la elaboración del programa. Esto ayuda a garantizar la armonización y a establecer normas de calidad, rendición de cuentas y certificación para todos los proveedores de servicios educativos.

Entre los grupos de estas alianzas se incluyen los siguientes:

- el Gobierno y el ME;
- ONG y OC locales, fiables y bien conectadas, o un organismo gestor (ya sea una división del ME, una ONG o contratista nacional o internacional, o un organismo de las Naciones Unidas);
- representantes de instituciones de formación de docentes, cuerpos docentes o escuelas;
- expertos en gestión económica, seguimiento e investigación con experiencia en el sector educativo (preferiblemente, personal integrado en los organismos de ejecución);
- las comunidades locales.

Se deben establecer **funciones y acuerdos dentro de las alianzas** desde un principio. Además de los acuerdos contractuales habituales entre los donantes y los organismos de ejecución, se recomienda obtener un memorando de entendimiento con el Gobierno. Este sirve para formalizar los acuerdos, intenciones y procedimientos comunes entre las partes. Se puede utilizar un protocolo adicional que abarque los detalles operativos. Estas medidas pueden servir para proteger a los PEA de una alta tasa de rotación del personal y de los funcionarios del ministerio en contextos frágiles.

Se debe fomentar la asunción de los programas como propios, la cooperación y el consenso a través de reuniones periódicas sobre la gestión y la educación. El desarrollo de la capacidad y el intercambio de conocimientos entre los asociados puede ser fundamental para que un programa obtenga resultados positivos. Las reuniones del Grupo Integrado de Educación, las reuniones de coordinación del sector y las reuniones del grupo de trabajo para la educación no formal suelen ser los marcos para este diálogo.

En situaciones de **crisis humanitarias**, es una buena práctica garantizar que los PEA formen parte de la respuesta coordinada para proporcionar educación a las poblaciones afectadas, entre ellas los desplazados internos y los refugiados.

El [Grupo Integrado de Educación](#) (o el grupo de coordinación de donantes correspondiente) es un foro formal abierto para la coordinación y la colaboración en el contexto de la educación en situaciones de emergencia. Está liderado por el UNICEF y Save the Children y se encuentra bajo el mandato del Comité Permanente entre Organismos (IASC). El trabajo en conjunto con el Grupo Integrado de Educación garantiza una respuesta educativa coordinada ante las emergencias y ayuda a planificar cómo se integrará el PEA dentro de las iniciativas de desarrollo de la educación que ya están en marcha. El Grupo Integrado trabaja en estrecha colaboración con asociados clave, como la [INEE](#), para compartir normas, recursos técnicos y orientación, y con la [Alianza Mundial para la Educación](#), para tender puentes de cara a la financiación y coordinación en el ámbito humanitario y del desarrollo.

El Grupo Integrado contribuye al desarrollo de [planes de respuesta humanitaria](#). Es importante incluir los PEA en estos planes para conseguir financiación. El trabajo con el Grupo Integrado amplía las posibilidades de desarrollar alianzas y colaborar con miembros que estén listos para aportar recursos (personal, conocimientos especializados, productos, financiación, etc.) a las actividades que ayudan a llevar a cabo el plan de trabajo del Grupo Integrado. Para un PEA, esto puede conllevar alianzas con el Programa Mundial de Alimentos para las comidas escolares, con el UNICEF para los suministros, etc.

Conclusión

El GTEA subraya tanto la importancia de estudiar los 10 principios de forma integral como de entender que dichos principios, por naturaleza, representan una aspiración. Si bien el cumplimiento de todos los principios desde el inicio de un programa puede no ser un objetivo realista, los PEA deben trabajar para alcanzar esas metas. Los programas deben llevar a la práctica y contextualizar unas líneas de actuación pertinentes y útiles, sin dejar de aspirar al objetivo global de aumentar el acceso a la educación para los niños y jóvenes desfavorecidos, con sobriedad y sin escolarizar.

Al mismo tiempo, se reconoce que existen tensiones inherentes entre los principios y entre las líneas de actuación. Los PEA deben tener en cuenta que dichas tensiones pueden ser inevitables, sobre todo en entornos afectados por las crisis y los conflictos, y también a la hora de trabajar con las autoridades nacionales. Las personas encargadas de ejecutar, financiar y orientar los PEA deben contextualizar los principios y las líneas de actuación, y establecer prioridades entre ellos en función del entorno y de la población a la que van dirigidos, además de adoptar decisiones fundamentadas tomando en consideración el interés del alumnado, en particular cuando surjan tensiones o contradicciones.

Por último, el GTEA está desarrollando herramientas adicionales que pueden ayudar a los usuarios de los principios a la hora de diseñar, supervisar y evaluar los PEA sobre la base de los principios para la EA. Prevemos la publicación de estas herramientas en 2018 en los sitios web de la [INEE](#) y la [ECCN](#). Entre estas herramientas, estarán la teoría del cambio para la educación acelerada, un menú de indicadores, herramientas de seguimiento y un marco lógico.

Obras citadas

Ainscow, M. (2005)

Developing Inclusive Education Systems: What are the Levers for Change? Journal of Educational Change 6, 109-124.

Anastacio / USAID (2006)

Learning for life: Evaluation report. Washington, D.C.: USAID.

Baxter, P., and Bethke, L. (2009)

Alternative education: Filling the gap in emergency and post-conflict situations. Paris: UNESCO.

Boisvert, K. (2017a)

Case Study Report: RET International Kenya. Accelerated Education Working Group.

Boisvert, K. (2017b)

Case Study Report: Save the Children Sierra Leone. Accelerated Education Working Group.

Charlick, J. A. (2004)

Accelerating Learning for Children in Developing Countries: Joining Research and Practice, Washington, D.C.: USAID (Basic Education and Policy Support).

Ethio-Education Consultants (2008)

The Mid-Term Evaluation of USAID/Pact/TEACH Programme.

ESSPIN (2010)

Developing School-Based Management Committees: Training Manual. Abuja: Education Sector Support Programme in Nigeria.

Flemming, J. (2017)

Case Study Report: Norwegian Refugee Council Dadaab, Kenya. Accelerated Education Working Group.

Gillies, J., and Quijada, J. (2008)

Opportunity to Learn: A High-impact Strategy for Improving Educational Outcomes in Developing Countries. USAID.

Government of Sierra Leone (2014)

Learning to Succeed, 2014-2018 Education Sector Plan.

Hartwell, A. (2006)

Meeting EFA: Ghana School for Life. USAID EQUIP2.

IBIS (2012)

A Journey to Empowerment IBIS Republic of South Sudan: Results and Best Practices in ALP December 2007 to August 2012.

Johannesen, E. (2005)

Fast Track to Completion: The Complementary Rapid Education for Primary Schools (CREPS) and the Distance Education Programme (DEP) in Sierra Leone [Evaluation Report]. EDUCARE and Norwegian Refugee Council.

Longden, K. (2013)

Accelerated Learning Programmes: What Can We Learn from Them About Curriculum Reform? [Background Paper for EFA Global Monitoring Report 2013/14 Teaching and Learning].

Manda, S. (2011)

Evaluation of the Accelerated Learning Programme in Liberia: Final Report. Ministry of Education and UNICEF.

Ministry of Education, Science and Technology, Republic of South Sudan (June 2014)

Draft report of Student Learning Assessment for ALP.

Ministry of Education, Science and Technology, Republic of South Sudan (August 2014)

Policy for Alternative Education Systems (AES) [PPT Presentation].

Ministry of Education, Science and Technology, Republic of South Sudan (July 2015)

Primary Level English Language Policy Framework.

- Nicholson, S.** (2006a)
Accelerated Learning in Post-conflict Settings: A Discussion Paper. Save the Children.
- Nicholson, S.** (2006b)
Case Study Afghanistan Primary Education Programme (APEP) Accelerated Learning Programme (ALP) January 2003-December 2006. Children in Crisis.
- NRC**
Accelerated Learning Programme Exit Strategy – Timeframe, March 2010 to December 2010.
- NRC Norway** (2011)
Final evaluation – Teacher Emergency Package (TEP) Burundi 1999–2011 Evaluation Report, Next Generation Advice Consultancy.
- NRC** (2011)
Increasing Access to Quality Education in Puntland: Lessons from Formal, Nonformal (ABE), Integrated Quranic Schools and Dugsi in Bosaso, July.
- NRC / Bernasconi, N.** (2015)
Current Education Financing Mechanism and Promising Options [session at World Innovation Summit for Education (WISE) 2015 Doha, Qatar].
- NRC / Data and Research Solutions Ltd-DARS** (n.d.)
Somaliland ABE Tracer Study Report.
- NRC / Johannessen, E. M.** (2005)
One Step Closer but how far? A study of former TEP students in Burundi and Angola (December).
- NRC / Lodi, C.** (2011)
Support to IDP Education and Pupils Transition from ABE to formal schools in Puntland, Project Evaluation, August.
- NRC / Nkutu, A., Bang, T., and Tooman, D.** (2010)
Protecting Children's right to Education' Evaluation of NRC's Accelerated Learning Programme in Liberia [Final Report].
- National Opinion Research Centre (NORC) at University of Chicago** (2016)
Accelerated Education Programs in Crisis and Conflict: Building Evidence and Learning. Washington DC: USAID.
- Obura, A.** (2008)
Staying power: Struggling to reconstruct education in Burundi since 1993. Paris: UNESCO.
- Save the Children** (2010)
Accelerated Learning in Conflict Affected Fragile States Policy Brief 'Southern Sudan Rewrites the Future'.
- Save the Children Sweden** (2007)
Alternative Education – SC Sweden Experience in North Darfur, PowerPoint presentation.
- Save the Children UK** (2015)
Accelerated Education: Principles for Effective Practice, Diagnostic Review of AEP, Management Response & Improvement Plan.
- Shah, R.** (2015)
Norwegian Refugee Council's Accelerated Education Responses: A Meta-Evaluation. Oslo: NRC.
- Shah, R.** (2017)
Case Study Report: Children in Crisis Afghanistan. Accelerated Education Working Group.
- Shah, R., Flemming, J., and Boisvert, K.** (2017)
Synthesis report: Accelerated Education Principles Field Studies. Accelerated Education Working Group.
- UNESCO Institute for Statistics** (2011)
International Standard Classification of Education (ISCED) 2011
- UNESCO and Global Partnership for Education** (2015)
Guidelines for Education Sector Plan Preparation. IIEP-UNESCO and GPE.

UNESCO (2016)

Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education? Policy Paper 27 Fact Sheet 37, July 2016.

UNHCR (2015)

Education and Protection [Issue Brief 1]. Geneva: Education Unit, Division of International Protection.

UNHCR (2016)

Facts and Figures on Refugees.

UNICEF (2010a)

Field Notes UNICEF Programming and Policy in Practice – Education in Conflict and Transition Contexts [Case studies from the Democratic Republic of the Congo, Nepal and Southern Sudan]. Division of Policy and Practice.

UNICEF (2010b)

Education in Emergencies and Post Crisis Transition in Sri Lanka, Assessment of students' competency levels in Northern and Eastern Provinces, March.

UNICEF (July 2014)

Evaluation Report Country Case Study – Afghanistan [UNICEF's Upstream Work in Basic Education and Gender Equality 2003-2012].

UNICEF / Nicholson, S. (2007)

Assessment of the Accelerated Learning Programme in Liberia Implemented by UNICEF.

UNICEF / Ramachandran, V. (2005)

Fostering opportunities to learn at an accelerated pace: Why do girls benefit enormously? Working Paper 2:1.

UNICEF / Specht, I., and Tefferi, H. (2007)

Impact Evaluation of the Reintegration Programme of Children Associated with Fighting Forces (CAFF) in Liberia [A Report Submitted to the United Nations Children's Fund]. Monrovia, Liberia.

USAID (2016)

Mali Education Recovery Support Activity (ERSA).

War Child Holland (n.d.)

Draft Education in Emergencies Guidelines.

World Bank (2003)

Bringing the School to the Children: Shortening the Path to EFA [Education Notes Series].

ALUMNADO

DOCENTES

GESTIÓN DE LOS PROGRAMAS

ARMONIZACIÓN CON LOS MARCOS
NORMATIVOS Y EL ME

This guide is for those who finance, plan, design, manage and evaluate AEPs, including NGOs, community-based organisations (CBOs), government education authorities, and other education actors. The guide should be useful to programme managers, education advisers, policy makers, and anyone seeking to improve inclusive, quality education in contexts affected by crisis and conflict.