

¿Qué está ocurriendo en las aulas de educación infantil en Gambia?

Blog

Calidad de la educación

Docentes y capacitación docente

¿Cuál es el motor de las interacciones positivas y los enfoques pedagógicos en las aulas preescolares¹ de Gambia? IPE UNESCO, junto con el Ministerio de Educación Básica y Secundaria (MoBSE) ha llevado a cabo un estudio en el que se observaron a 112 docentes de educación infantil y sus enfoques pedagógicos, poniendo de relieve nuevos descubrimientos investigadores.

El gobierno de Gambia ha tomado medidas para mejorar el acceso a la educación infantil (EI), lo que ha conducido a un aumento de la tasa bruta de escolarización desde el 36,4% en 2013 hasta el 54,5% en 2019. Aún así, muchas niñas y niños, especialmente quienes proceden de los hogares más pobres, aún no se benefician de los servicios de la EI. Además, garantizar la calidad de los servicios es una preocupación importante. Según un análisis de rentabilidad (AR) que se publicará próximamente, en los centros de Desarrollo de la Primera Infancia (DPI), llevado a cabo por IPE UNESCO, únicamente el 4% de la población preescolar de Gambia está preparada para la educación primaria. El estudio concluyó también que entre los factores que podrían contribuir a mejorar los resultados del aprendizaje temprano, era decisivo una buena **calidad del proceso**, así como unas interacciones positivas entre alumnado y profesorado y un enfoque pedagógico centrado en la infancia y basado en el juego.

¿Cuál es la situación actual del proceso de calidad de la EI en Gambia?

El análisis tradicional de la calidad de los servicios de EI suele centrarse en indicadores de **calidad estructural** (UNESCO, 2015), que se refieren a variables como las características del grupo (tamaño del grupo, ratio docente/alumnado), a las características del personal cuidador (el nivel educativo del profesorado, su

formación, experiencia y supervisión) y las características del entorno físico , incluyendo los materiales, la salud y la seguridad (The World Bank-Early Learning Partnership, 2016). No obstante, aunque esta información es relevante, no es suficiente. Muchas opiniones expertas en El apuntan que es esencial lograr una comprensión profunda del contexto local en el que se desenvuelven los niños y las niñas y conocer lo que ocurre día a día en las aulas. En la bibliografía al respecto esto se conoce como **calidad del proceso**; incluye la naturaleza de las interacciones entre el profesorado y el alumnado y los enfoques pedagógicos utilizados en los entornos de la educación infantil (UNESCO, 2015). Sin embargo, no se puede analizar la calidad del proceso sin tener en cuenta las variables estructurales. De hecho, los rasgos estructurales "se consideran unas condiciones previas importantes para la calidad del proceso" (Slot, 2018) y trabajan a la par.

Usando la herramienta [Measure Early Learning Environments \(MELE\) del MELQO \(Measuring Early Learning and Quality Outcomes\)](#), el IPE y el MoBSE han emprendido un estudio en el que 112 docentes del último grado de educación preescolar fueron sometidos a observación para valorar el nivel y la calidad de sus interacciones con los niños y las niñas, así como su método de enseñanza en ocho ámbitos del desarrollo temprano: habilidad numérica, alfabetización, dominio de la expresividad de la lengua, lectura de libros (destrezas de comprensión y expresión), actividad motora fina, actividades lúdicas al aire libre, actividades de música y movimiento y actividad motora gruesa.

El profesorado de DPI apenas emplea un enfoque basado en el juego o centrado en la infancia.

La observación reveló que las actividades de aprendizaje son en su mayoría dirigidas por el profesorado y que apenas se emplean los fundamentos del aprendizaje basado en el juego. Los métodos de enseñanza tendían a favorecer las actividades de repetición y/o dirigidas. Las actividades de enseñanza solían asemejarse a las clases magistrales y consistían en que el profesorado hablaba y el alumnado escuchaba, con poco margen para que los niños y las niñas decidieran en qué tarea querían centrarse y cómo querían llevarla a cabo.

Las interacciones de calidad en el aula son limitadas

La implicación de los niños y las niñas en las actividades del aula continúa siendo un problema y la interacción individual está muy limitada en la mayoría de las escuelas infantiles. La implicación continuada (es decir, prestar atención, mirar a su maestro o maestra, centrarse en las lecciones y participar en las actividades)

es especialmente escasa: en las observaciones del aula se informó de que menos de la mitad del alumnado podía considerarse que estuviera implicado. La implicación de los niños y las niñas se veía también obstaculizada por el gran tamaño de las clases (con una media de 40 por clase), por el limitado espacio disponible en el aula y por la escasa posibilidad de trabajar en grupo. Mientras que las mejores prácticas piden que se hagan grupos de diversas maneras durante las lecciones (Lima y Barros Martins, 2019), por ejemplo, toda la clase, pequeños grupos o parejas, el 87% de los casos usaba únicamente un tipo de agrupación, en general sesiones plenarias, con una instrucción individual limitada, a la que se recurría ocasionalmente en el 30% de los casos. Por poner una nota positiva, el profesorado sí promovía la participación igualitaria de chicos y chicas en casi un 75% de los casos, aunque se podría hacer más para fomentar el género y la diversidad.

En lo que se refiere a las prácticas disciplinarias, una gran proporción del profesorado (48%) no tomó ninguna medida disciplinaria cuando se requería ni usó interacciones verbales negativas, como gritos, humillaciones, amenazas o insultos para controlar el comportamiento. La disciplina física negativa era aún menos habitual, aunque casi un 31% del profesorado empleó algún tipo de disciplina física negativa durante la observación en el aula. Además, apenas un tercio del profesorado de DPI está rastreando el desarrollo del aprendizaje infantil (por ejemplo, alfabetización temprana, habilidades numéricas tempranas, destrezas motoras, finas, funciones ejecutivas, etc.) de manera regular y solamente en un 13% de las aulas los niños y las niñas tienen un portfolio personalizado. Sin un seguimiento adecuado, es difícil que el profesorado haga intervenciones adecuadas y en su momento para que los logros de aprendizaje de los niños y las niñas sigan el camino correcto para llegar a la escuela primaria.

¿Cuáles son los principales impulsos para las prácticas positivas del profesorado?

Para valorar mejor qué es lo que está conformando las prácticas de enseñanza positivas, llevamos a cabo un análisis multivariante. El modelo incluía las características de la persona docente, como la edad, la experiencia y el apoyo que recibía de la dirección de la escuela, además de las características físicas del entorno (disponibilidad de materiales pedagógicos, espacio y seguridad) y características del grupo (tamaño de la clase y clase multigrado). También incluíamos dos variables de control, relacionadas con el régimen de propiedad de la escuela y con la región. Nuestra variable dependiente es la "puntuación de la

calidad del proceso", derivada de la suma de las puntuaciones obtenidas por cada docente en cada apartado de las dimensiones pedagógicas y de interacción. La puntuación media del profesorado de EI era de 32 puntos, con un rango entre 22 y 45. Puesto que una puntuación más alta indica un nivel de calidad más alto, la puntuación media de 32 indica en general una calidad del proceso pobre en las prácticas del profesorado. Los resultados más importantes se indican a continuación.

La cualificación inicial del profesorado era un driver importante

La cualificación inicial del profesorado resultó ser el factor más decisivo, mientras que tener un certificado de DPI o haber participado en una formación profesional de DPI no tenía efecto en los métodos de enseñanza o en la calidad de las interacciones, lo que ha suscitado la preocupación por su calidad y su relevancia. Son unos resultados bastante contraintuitivos, puesto que otras pruebas han demostrado que el profesorado que recibe educación y formación específica sobre aprendizaje temprano tiene más posibilidades de implementar un enfoque centrado en el juego y de lograr unas interacciones de buena calidad con los niños y las niñas (Samuelsson y Carlsson, 2008). Una explicación podría ser que el certificado de DPI se basa en el antiguo currículo de DPI (actualizado en 2019), que no abarcaba por completo los nuevos desarrollos relacionados con los enfoques centrados en la infancia y basados en el juego. Por otra parte, la correlación fuerte y positiva entre la variable de la calidad del proceso y la certificación pedagógica inicial podría relacionarse con el hecho de que estos diplomas proporcionan destrezas troncales y transversales que el profesorado de DPI puede después usar y aplicar en su práctica cotidiana. Es interesante señalar que la posesión de un diploma/certificado en educación también tiene un efecto directo sobre los resultados del aprendizaje temprano del alumnado (IIPE/UNESCO, en prensa) lo que implicaría que el contexto educativo inicial del profesorado de DPI afecta al aprendizaje del alumnado tanto directa como indirectamente a través de la mejora de los enfoques pedagógicos.

La formación especializada en DPI es demasiado corta y no se dirige exclusivamente a cubrir las necesidades del profesorado como para que tenga un efecto importante.

En lo que se refiere a la formación en el puesto de trabajo especializada en DPI, solamente el 43% del profesorado de DPI se ha beneficiado de esa formación, normalmente por un máximo de 4 días. Aunque probablemente sea demasiado breve como para impartir de manera eficaz el conocimiento y las destrezas que

requiere el profesorado, puede que los temas de la formación tampoco respondan a las necesidades del profesorado. La mayor parte de la formación se centra en aspectos relacionados con el currículo (64%), seguida de métodos de enseñanza-aprendizaje de DPI (59%). No obstante, el profesorado expresó la necesidad de recibir formación en gestión del aula (54%), enseñanza en edad infantil (46%), valoración del desarrollo infantil (43%) y cómo "llevar registros" (34%). Gran parte del profesorado se enfrenta a aulas multigrado y/o tienen alumnado con necesidades especiales, factores que, sin una formación adecuada, pueden hacer que la gestión del aula sea difícil y potencialmente perjudicial.

La disponibilidad y el uso de materiales pedagógicos es también importante

El profesorado que dispone de un material pedagógico adecuado en el aula puntúa mejor en la calidad del proceso. Sin embargo, en general suele haber una escasez de material pedagógico en la mayoría de los centros de DPI en Gambia, con una especial carencia de material artístico, juguetes imaginativos, juegos de construcción y material plástico. También se ha observado una escasez de mobiliario básico; solamente el 75% de las aulas de DPI tienen la capacidad de proporcionar un asiento a cada niño o niña o acceso a una superficie de escritura. Incluso cuando los materiales pedagógicos están disponibles, no siempre se usan, lo que podría indicar una carencia de destrezas por parte del profesorado en lo que se refiere a cómo usar adecuadamente los materiales.

El apoyo de la dirección de la escuela no es un factor determinante

A diferencia de lo que dice buena parte de la bibliografía, que apunta a que las direcciones de las escuelas contribuyen a que el profesorado cree un entorno más implicado (UNESCO, 2019), no hemos encontrado una relación significativa entre el apoyo de la dirección de la escuela y la puntuación en la calidad del proceso del profesorado de DPI. La relación entre el apoyo de la dirección de la escuela y las prácticas positivas del profesorado es en algunos casos negativa (especialmente cuando la dirección de la escuela apoya la gestión del aula y el aprendizaje y el juego infantil). Este resultado cuestiona la calidad de la formación de las direcciones de centros DPI y apunta que hay margen para la mejora de las prácticas cotidianas de apoyo.

Recomendaciones

Nuestros resultados apoyan las conclusiones de Cryer et al. (1999), que dicen que "no hay un único nivel de variables que tengan una influencia desmesurada en la calidad del proceso" y, como consecuencia, sobre el aprendizaje infantil. En este contexto es fundamental garantizar que el profesorado de DPI en Gambia tenga acceso no solamente a una formación adecuada en EI y a programas de formación continua, sino también a unos materiales pedagógicos y unas condiciones laborales adecuadas. Puesto que Gambia se enfrenta ahora como nación a problemas financieros, es importante maximizar los recursos disponibles. Este artículo propone cuatro recomendaciones generales para mejorar la calidad de la EI en Gambia y, en especial, la calidad del proceso.

1. Reforzar la actual oferta formativa para el profesorado de DPI

Los métodos de enseñanza de la DPI son muy diferentes que los que se emplean en la educación primaria. Para un aprendizaje óptimo son necesarios enfoques centrados en la infancia y en el juego. Dado que la mayoría del profesorado de DPI en Gambia es profesorado de primaria, sería importante que recibiera una educación y formación específica en DPI. El diploma de DPI debería ser revisado según el currículo de 2019 para garantizar que proporcione al profesorado las competencias que se requieren para conseguir unos enfoques más centrados en la infancia y basados en el juego, unas interacciones de mejor calidad y unas prácticas de gestión eficaz del aula. Tanto la formación previa como la formación en el puesto de trabajo pueden reforzarse incluyendo temas fundamentales como la enseñanza de los niños y niñas de menor edad, cómo usar el portfolio de cada niño o niña, cómo aplicar correctamente los materiales pedagógicos, cómo emplear todo tipo de agrupaciones durante las clases y cómo gestionar grupos grandes, aulas multigrados y aulas con niños y niñas con necesidades especiales. Puesto que el profesorado de DPI que ha obtenido un certificado o diploma en educación desarrolla mejores prácticas de enseñanza en DPI, el MoBSE podría también valorar la viabilidad de partir de ese certificado inicial en DPI para construir el itinerario de la certificación especializada.

2. Proporcionar una formación relevante a las direcciones de los centros DPI

El profesorado que ostenta la dirección de los centros DPI se beneficiaría de una formación especializada que trate cómo apoyar, formar y mentorizar a la plantilla del centro DPI en sus prácticas pedagógicas para que estas puedan fomentar el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de los niños y las niñas, temas que actualmente no se abordan durante su periodo de formación inicial. Esto podría

adoptar la forma de una formación inicial mejorada, asociada con una formación continuada que permitiera que la dirección de los centros reforzara sus destrezas y se mantuviera al día de los últimos desarrollos.

3. Mejorar las condiciones de las aulas para el profesorado de DPI

Mejorar el entorno de aprendizaje de las aulas es clave para mejorar la calidad de procesos en Gambia. Esto incluye invertir en materiales pedagógicos, en especial en materiales de escritura y expresión plástica y reducir la ratio en las aulas. Mientras que la creación de una Beca de Mejora Escolar especial (es decir, una transferencia a cada escuela por cada estudiante por parte del MoBSE) para la EI en 2020 es un paso positivo, podrían fomentarse también medidas más rentables, como la producción local de materiales pedagógicos (también incluyendo al profesorado). Reducir el tamaño de las clases y bajar la ratio docente/estudiante precisaría de la contratación de profesorado adicional, que podría adoptar la forma de ayudantías cualificadas para el profesorado, lo que reduciría los gastos.

4. Monitorizar los criterios de manera regular

Muchas aulas de DPI no cumplen con los requisitos de espacio físico y otras normas, lo que suscita interrogantes sobre la validez del proceso de acreditación. El MoBSE necesita revisar sus actuales instrumentos y sus prácticas de acreditación para identificar todas las debilidades e implantar medidas de corrección que garanticen que los centros de DPI operan de manera eficaz y con los requisitos mínimos. La publicación del currículo de 2019 proporciona una oportunidad de revisar las actuales herramientas e instrumentos de la DPI (criterios mínimos, herramientas de observación en el aula) y garantizar que estén en línea con los requisitos actuales. En este sentido, el MoBSE podría valorar la posibilidad de garantizar que herramientas como el MELQD sean una parte integral de sus mecanismos de valoración y monitorización.

¹ *En este artículo del blog se utilizan indistintamente los términos educación infantil (EI), desarrollo de la primera infancia (DPI) y preescolar.*

Bibliografía seleccionada

Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., and Palacios, J. 1999. [Predicting Process Quality from Structural Quality in Preschool Programs: A Cross-Country Comparison](#). In: *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339–361.

IIEP-UNESCO. 2021. [Funding Equitable and High-Quality Early Childhood Education: Highlight from the Gambia. IIEP Policy Brief](#), n°1/2021.

IIEP-UNESCO. Forthcoming. *Funding Analysis of Early Childhood Education in the Gambia: Promoting Equitable Access to Quality Services.*

IIEP-UNESCO. Forthcoming. *Cost-Effectiveness Analysis of Pre-primary Schools in the Gambia: How they work and at What Cost?*

Melqo Global Team. 2018. *Measure of Early Learning Environment (MELE): Manual*. April 2018 Draft.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2019. [Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS](#). Paris: OECD Publishing.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2011. [Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care \(ECEC\)—Research Brief: Curriculum Matters.](#)

Results for Development Institute. 2015. [Examen de la bibliografía: Personal de atención y educación de la primera infancia \(AEPI\) en países de ingresos bajos y medios.](#) Paris: UNESCO.

Samuelsson, I. P.; Carlsson, M. A. (2008). [The Playing Learning Child: Towards a Pedagogy of Early Childhood.](#) In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.

Slot, P. 2018. [Structural Characteristics and Process Quality in Early Childhood Education and Care: A Literature Review.](#) OECD Education Working Papers, 176. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>

UNICEF. 2018. [Learning Through Play: Strengthening Learning Through Play in Early Childhood Education Programmes.](#) New York: UNICEF.

Wechsler, M.; Melnick, H.; Maier, A.; Bishop, J. 2016. [The Building Blocks of High-Quality Early Childhood Education Programs.](#) Palo Alto: Learning Policy Institute.

World Bank-Early Learning Partnership. 2016. [Measuring the Quality of Early Learning Programs.](#)

Añadir a favoritos

[View PDF](#)