

EDUCACIÓN Y COVID-19

Recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor



Por:
Fernando M. Reimers

Esta publicación es una reproducción íntegra de una publicación de la Academia Internacional de Educación y de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, como parte de la Serie de

Prácticas Educativas, disponible aquí

<http://www.ibe.unesco.org/en/news/education-and-covid-19-recovering-shock-created-pandemic-and-building-back-better-educational>

Esta publicación en español fue diagramada y difundida por la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC) como un servicio público para apoyar la continuidad educativa durante la pandemia COVID-19 y gracias a la colaboración del Instituto 512.



Presentación

La Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC) es un espacio multisectorial, plural y consultivo en la República Dominicana, que se puso en marcha oficialmente en el 2012, en el que participan gobierno, sociedad civil, sector privado, organismos internacionales y expertos en el área educativa.

Desde ese momento IDEC ha colaborado en las consultas y formulación de los planes en torno a las políticas fundamentales del Ministerio de Educación. IDEC elabora y difunde, semestralmente, informes de seguimiento y monitoreo a la política educativa preuniversitaria, en los que se analizan los avances logrados y las dificultades encontradas en el camino. Además, mantiene un observatorio con noticias diarias, publicaciones, estudios e indicadores en www.idec.edu.do.

En la naturaleza de IDEC está promover el debate y la participación de los distintos sectores y actores del proceso educativo, además de elaborar propuestas y emitir recomendaciones encaminadas a mejorar el acceso, la inclusión y la calidad educativa. Para esto, a través de los años, se apoyan líneas de investigación y se ha contado con el apoyo de expertos nacionales e internacionales que reflexionan y analizan los avances en las políticas y planes educativos.

El momento actual requiere de estas reflexiones y de miradas propositivas para la educación mundial, regional, dominicana... En este sentido lanzamos las Tertulias IDEC (#tertuliasIDEC), webinars que apoyan este análisis, además de Notas y Colaboraciones como aportes al sector.

Contenidos

Introducción	7
I. Evaluar tanto cómo ha cambiado el contexto así como las necesidades que han creado estos cambios	12
1. Evaluar el bienestar de los estudiantes y su disposición para aprender	13
2. Evalúe el acceso y la participación de los estudiantes. Identifique a los niños que han abandonado la escuela	16
3. Evaluar el bienestar y disposición de maestros y apoyarles	18
4. Evaluar los cambios en el contexto, el impacto de la pandemia en las comunidades. Pobreza y desigualdad	19
5. Evaluar el funcionamiento del sistema educativo	20
Resumen	22
II. Desarrollar una estrategia a nivel de la escuela o del sistema para enseñar durante la fase aguda de la pandemia o para recuperarse de ella	23
1. Comprometerse a apoyar a todos los alumnos	23
2. Desarrollar una plataforma educativa que integre la educación presencial con la enseñanza remota y que permita la personalización y la diferenciación	26
3. Re-priorizar el plan de estudios. Basarlo en el desarrollo de competencias y en la educación integral del niño	29
4. Acelerar el aprendizaje y personalizar	29
5. Apoyar la salud mental y el bienestar emocional de los estudiantes.	31

6. Evaluar la efectividad de las innovaciones que se han realizado	32
7. Integrar servicios que apoyen a los estudiantes (salud, nutrición)	33
Resumen	35
III. Incrementar la capacidad	36
1. Desarrollar la capacidad de las escuelas. Alinear los roles y responsabilidades del personal de la escuela para que apoyen un enfoque integral de desarrollo del estudiante	36
2. Desarrollar la capacidad de profesores, líderes escolares, y el personal escolar. Desarrollo profesional docente y comunidades de aprendizaje	39
3. Crear alianzas entre escuelas y otras organizaciones	41
4. Comunicarse con los padres y desarrollar habilidades parentales	42
Construir redes escolares	43
Resumen	44
Conclusión	47
Referencias	48
Sobre el Autor	52

Introducción

La pandemia de COVID-19 conmocionó a las escuelas y a los sistemas educativos de todo el mundo disminuyendo las oportunidades educativas. Para muchos estudiantes, la pandemia resultó en la pérdida de conocimientos y habilidades previamente adquiridos. Además, muchos estudiantes se desvincularon de la escuela y, en algunos países, los niveles de deserción escolar aumentaron. Estos efectos fueron especialmente pronunciados entre los estudiantes más desfavorecidos, lo que provocó un aumento de la desigualdad educativa dentro de las naciones. Los efectos también fueron más pronunciados en el Sur Global, lo que provocó un aumento de la desigualdad educativa entre las naciones. Estas pérdidas de educación probablemente limitarán las oportunidades tanto para las personas como para las naciones. Hanushek y Woessman han estimado una disminución del 3% en los ingresos de por vida de los estudiantes como resultado de las pérdidas de aprendizaje causadas por la pandemia (2020).

Estas pérdidas de educación fueron el resultado de los efectos de la pandemia en la salud y en la economía así como de sus efectos sociales, además de ser el resultado de los efectos directos de la pandemia en las instituciones educativas. Fuera de las escuelas, la pandemia afectó la salud física y mental de los estudiantes y de las familias y personas allegadas a quienes contrajeron el virus. El impacto de la pandemia fue devastador económicamente para millones de personas en todo el mundo, al contraer la actividad económica mundialmente, llevando al cierre de empresas total o parcial y a la reducción de la demanda de bienes y servicios como resultado de las medidas de distanciamiento para contener la propagación del virus, aumentando así el desempleo. Las medidas que limitaron la posibilidad de reunión de las personas socavaron el funcionamiento de diversas instituciones y afectaron el bienestar humano.

Además, el impacto económico de la pandemia repercutió a su vez en el sector de la educación lo cual afectó negativamente la oportunidad y disposición de los estudiantes para aprender y de los maestros para enseñar, y limitó el apoyo que reciben tanto los estudiantes como los maestros. Como parte de las medidas de distanciamiento social adoptadas para frenar la propagación del virus las autoridades educativas suspendieron la enseñanza presencial en casi todo el mundo. En algunos países, además, las escuelas estuvieron entre las primeras instituciones en cerrar y las últimas en reabrir, lo que provocó

una interrupción considerable de la oportunidad de aprender. En 33 países de la OCDE, la duración promedio del cierre de escuelas fue de 70 días, con diferencias considerables entre países en la duración de los cierres, que van desde 20 días en Dinamarca y Alemania, hasta más de 150 días en Colombia y Costa Rica (OCDE 2021). Los cierres de escuelas fueron más prolongados en países donde los estudiantes tenían niveles más bajos de rendimiento educativo, medidos a través de evaluaciones comparadas como PISA (OCDE 2021). En ese contexto, profesores y administradores de la educación se vieron obligados a innovar para dar continuación a la educación durante las interrupciones causadas por la pandemia, así como para recuperar las pérdidas de aprendizaje resultantes de las deficiencias en las modalidades alternativas de educación que fueron configuradas rápidamente para enseñar de forma remota.

Aunque el efecto neto de la pandemia en la educación fue negativo, también hubo algunos impactos positivos. Es importante destacar que los educadores desarrollaron una variedad de innovaciones para mantener las oportunidades educativas durante el período de suspensión de la educación presencial. La investigación emergente sobre estas innovaciones está aportando un conocimiento valioso sobre los alcances y las limitaciones de las estrategias de educación digital y sobre las condiciones que apoyaron la innovación creada por los docentes y el uso efectivo de las pedagogías digitales. Sin embargo, debe reconocerse que las alternativas digitales creadas durante la pandemia fueron en gran parte improvisadas; no fueron el resultado de una planificación y un diseño cuidadosos y, hasta la fecha, han sido poco documentadas o estudiadas. Existen diferencias considerables entre diversos países en relación a cuan eficaces fueron las estrategias de educación remotas, así como diferencias en la efectividad con que las mismas lograron apoyar a estudiantes de distinta condición social (Reimers 2021).

Esta publicación está basada en resultados de investigaciones realizadas durante la crisis del COVID-19 y en investigaciones previas sobre temas afines, para ofrecer una guía que apoye el desarrollo de estrategias educativas contextualizadas para enseñar durante y después de la pandemia. La guía está dirigida a los administradores de educación a nivel tanto de centro escolar como del sistema. Fue escrita reconociendo que la pandemia aún está en curso en gran parte del mundo, y que es probable que la interrupción a la educación en muchas partes del mundo continúe hasta el 2022, y quizás también después.

La guía se centra únicamente en el campo de la educación y no aborda los temas de política pública en salud o en otras áreas, aun cuando obviamente la pandemia es, en su raíz, una crisis de salud pública con repercusiones económicas considerables, así como sociales y educativas. Una respuesta gubernamental apropiada debe ser coherente y multisectorial, de modo que exista una buena coordinación entre los diversos componentes sectoriales de la respuesta.

Por ejemplo, vacunar a la población es un paso fundamental para controlar la propagación del virus. Una vez que los estudiantes, maestros y personal administrativo y de apoyo en las escuelas estén vacunados en su mayoría, habrá menos obstáculos a reanudar las

actividades escolares presenciales. Del mismo modo, la pandemia ha tenido un impacto económico devastador sobre los pobres, y una respuesta apropiada del gobierno debe tratar de estimular la actividad económica y el crecimiento del empleo, así como transferir apoyos económicos a los más vulnerables, que les permitan mitigar la inseguridad alimentaria y cubrir sus necesidades básicas. Algunas de las consecuencias educativas de la pandemia son el resultado de los choques económicos o de salud y estos sectores requieren de eficaces respuestas del gobierno para mitigarlos. Sin embargo, siendo críticas estas áreas de política no educativa para la recuperación de la pandemia, ellas no se incluyen en esta guía pues involucran esencialmente decisiones que no corresponden a la jurisdicción de las autoridades educativas o de los educadores, que son la audiencia de esta publicación.

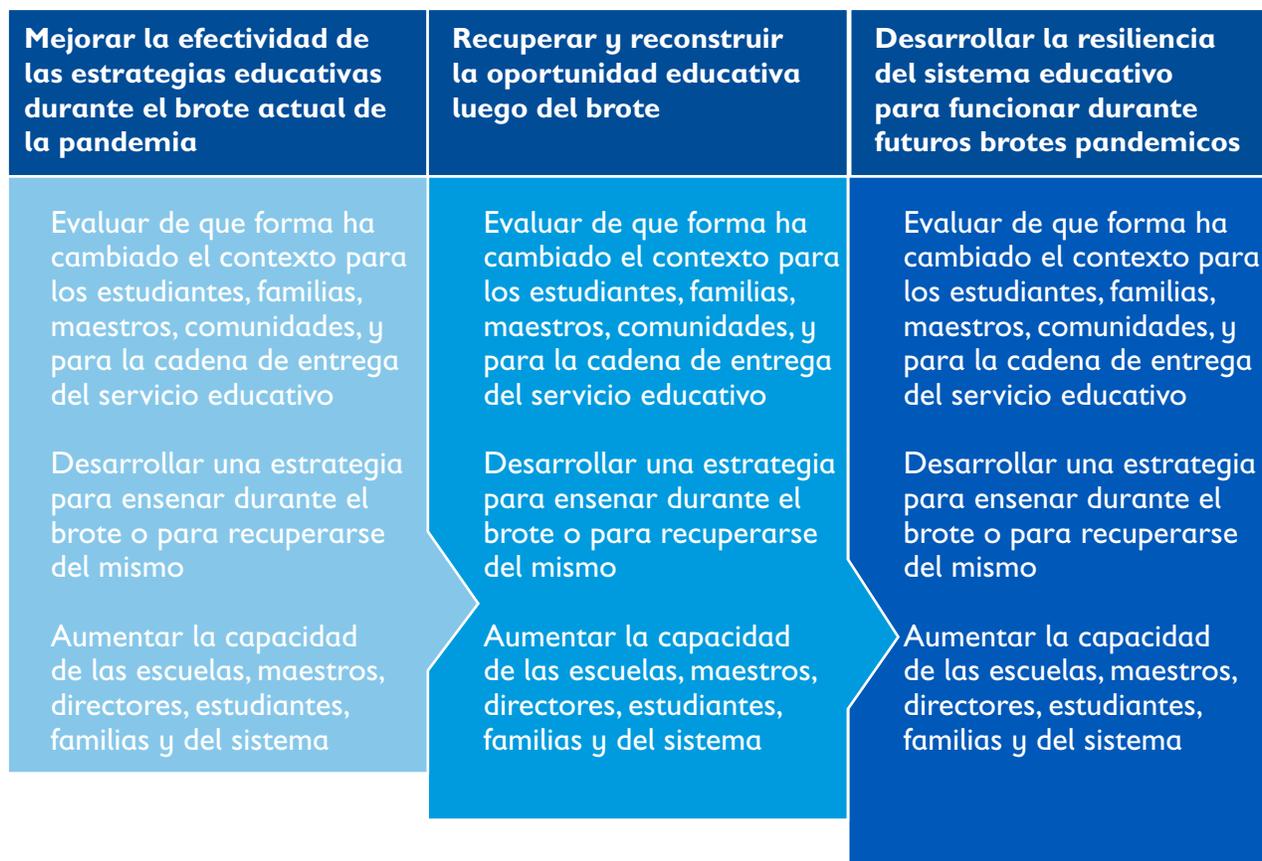
Además, algunos pronósticos indican que COVID-19 continuará mutando en los grandes focos de poblaciones no vacunadas. En base a estas predicciones, habrá que adaptarse a vivir con el virus en el futuro previsible, preparándose para posibles rebrotes periódicos de mutaciones (Osterhom y Olshaker 2021). Además, un informe reciente de un grupo experto encargado por el G-20 insta a la preparación para futuras pandemias “La ampliación de la preparación para una pandemia no puede esperar hasta que termine el COVID-19. La amenaza de pandemias futuras ya está con nosotros. El mundo se enfrenta al peligro claro y presente de brotes de enfermedades infecciosas más frecuentes y letales. La pandemia actual no fue un evento de cisne negro. De hecho, en última instancia, puede verse como un ensayo general para la próxima pandemia, que podría ocurrir en cualquier momento, en la próxima década o incluso en el próximo año, y podría ser aún más dañino para la seguridad humana.” (G-20 High Level Independent Panel, 1).

Debido a que los futuros brotes son posibles incluso en los sistemas educativos en los que ya se ha reanudado la instrucción en forma presencial, es esencial desarrollar la resiliencia de los sistemas educativos. De esta manera, la educación podrá continuar durante futuros brotes y en el caso de otras emergencias que interrumpan la posibilidad de instrucción presencial.

Además, la pandemia afectó especialmente a los sistemas educativos ineficaces y desiguales. Si bien la búsqueda de formas de continuar educando durante la pandemia hizo suspender muchos de los esfuerzos para abordar los desafíos preexistentes en estos sistemas, esta última tarea no puede esperar. De hecho, dados los desproporcionados costos educativos de la pandemia para los hijos de los pobres, abordar estos desafíos preexistentes es aún más necesario ahora; a esto se refiere el término “reconstruir mejor”.

Estos escenarios del futuro sugieren que las prioridades para los formuladores de políticas educativas de cara al COVID-19 deben buscar tres objetivos: mejorar la efectividad de las estrategias educativas durante el brote actual, recuperar y reconstruir las oportunidades educativas después del brote, y desarrollar la resiliencia del sistema educativo para que funcione eficazmente durante futuros brotes. Las acciones alineadas con estos tres objetivos generales son semejantes, aunque las actividades específicas pueden variar según el objetivo que se persiga. El gráfico 1 resume estos objetivos y las acciones para promoverlos.

Gráfico 1. Metas y acciones para responder al impacto educativo de la pandemia

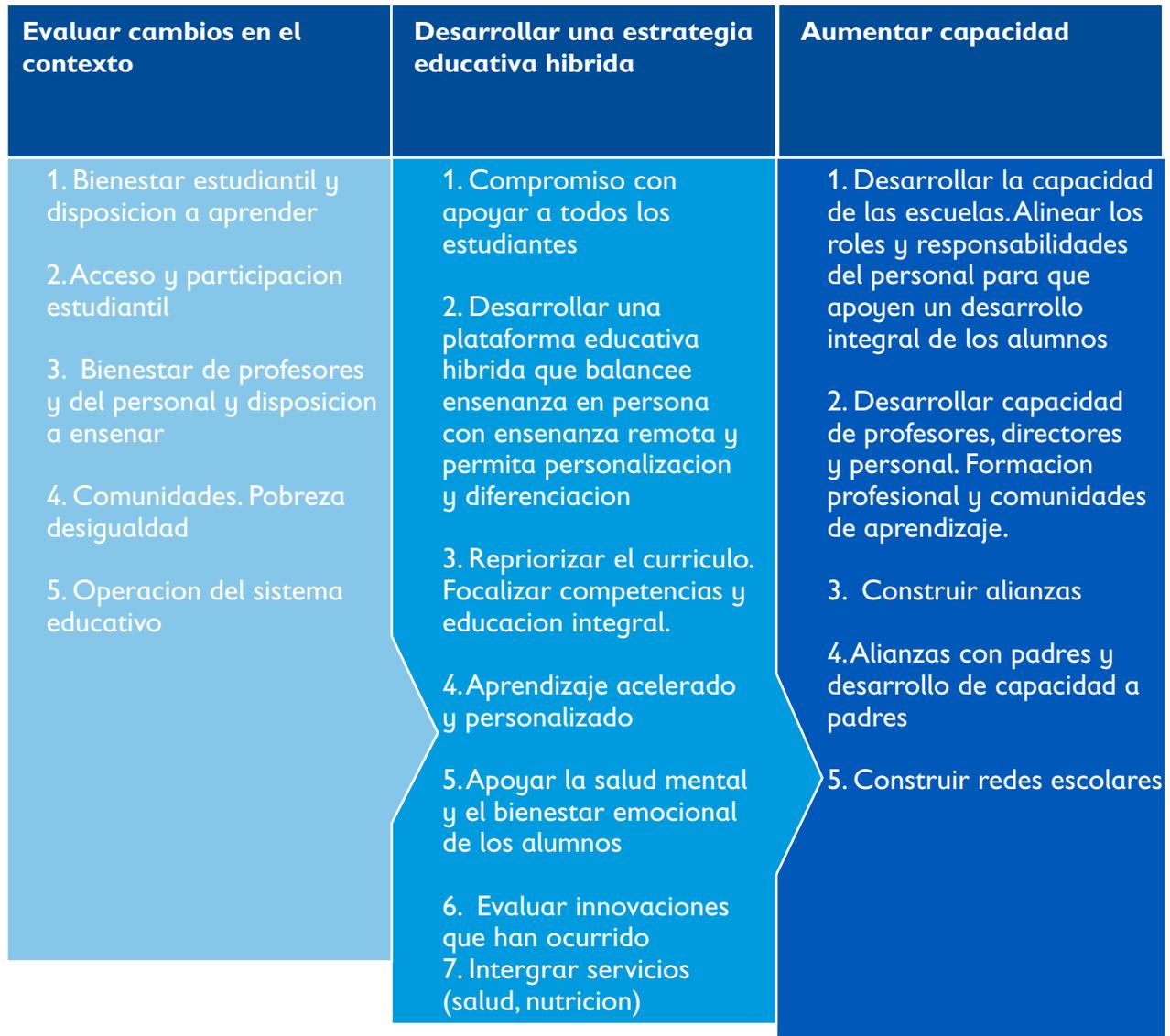


Estas actividades pueden estructurarse en tres pilares principales:

- I. Evaluar cómo ha cambiado el contexto para los estudiantes, las familias, los maestros, las comunidades y el sistema educativo.
- II. Desarrollar una estrategia para enseñar durante el brote o para recuperarse de uno.
- III. Aumentar la capacidad de las escuelas, maestros, líderes escolares, estudiantes, familias, y del sistema educativo.

Cada uno de los tres pilares a su vez, implica una serie de acciones interdependientes. El gráfico 2 resume las acciones específicas que reflejan las actividades contempladas en cada pilar.

Gráfico 2. Tres pilares de una estrategia educativa



Es fundamental que exista *coherencia y alineación* entre estos objetivos y las acciones que implican los tres pilares de una respuesta educativa. Esta coherencia generará las sinergias necesarias para apoyar la mejora del sistema a escala. Un enfoque fragmentado o en silos será insuficiente. Las intervenciones que no se basen en un diagnóstico integral de los cambios producidos por la pandemia probablemente serán insuficientes y sobrecargarán innecesariamente a sistemas que tienen ya que atender a una cantidad de demandas como resultado de la crisis generada por la pandemia.

El resto de este documento examina las acciones a considerar dentro de estos tres pilares. He estructurado el documento en tres secciones, una centrada en cada pilar.

I. Evaluar tanto cómo ha cambiado el contexto así como las necesidades que han creado estos cambios

Para desarrollar una eficaz estrategia para educar a los estudiantes durante y después de la pandemia, los educadores y las autoridades educativas deben basarse en las necesidades en el contexto local. Para ello deben comprender adecuadamente de qué manera ha influenciado la pandemia las vidas de los estudiantes, de sus familias, de maestros, del personal de la escuela, de sus comunidades, y sobre la capacidad del sistema educativo para llevar a cabo sus funciones. El primer paso, entonces, es hacer un diagnóstico de esos cambios.

Debido a que la pandemia ha tenido diferentes efectos en varias poblaciones de estudiantes y en diversas escuelas, la identificación de necesidades específicas debe basarse en una evaluación localizada de los impactos en los niños y las familias. La necesidad de este diagnóstico local no significa que las autoridades locales deban resolver solas la búsqueda y aplicación de soluciones; por el contrario, los gobiernos nacionales y regionales tienen la responsabilidad de brindar apoyo diferenciado a las localidades y escuelas para asegurar la equidad en los resultados educativos. Sin embargo, deben hacer esto al servicio de apoyar las necesidades y estrategias identificadas localmente. La ausencia de una estrategia localizada generaría respuestas que podrían ser irrelevantes, mientras que la ausencia de una función compensatoria para los gobiernos nacionales y regionales exacerbaría los ya considerables desiguales impactos de la pandemia.

En lo que sigue, se describen cinco principios para evaluar cómo ha cambiado el contexto educativo como resultado del choque causado por la pandemia. Describo brevemente cada principio, seguido de una síntesis de la evidencia que respalda el principio y de una descripción que ejemplifica el tipo de acciones que reflejarían dicho principio. En cada sección ofrezco una serie de lecturas para las cuales proporciono la cita completa al final de esta guía.

1. Evaluar el bienestar de los estudiantes y su disposición para aprender

El principio

Apoyar el bienestar de los estudiantes y su disposición para aprender. Debido a que los efectos de la pandemia en los estudiantes difieren entre localidades, se debe basar la estrategia en conocimiento específico sobre la forma en que los efectos de la pandemia en las esferas sanitarias, económicas y sociales han tenido en los estudiantes - por ejemplo, el aumento del hambre, la disminución de los ingresos familiares, el aumento de la violencia doméstica, el aumento de la depresión u otros efectos sobre la salud mental y la vida emocional de los estudiantes.

La evidencia

En el verano de 2020, Save the Children realizó una encuesta a niños y familias en 46 países para examinar el impacto de la crisis. La encuesta fue administrada a los participantes en los programas de Save the Children, otras poblaciones de interés y el público en general. Los resultados de la encuesta reportaron violencia en un tercio de los hogares -debe tomarse en cuenta que los participantes en los programas de Save the Children son predominantemente niños en condiciones de vulnerabilidad y sus familias. La mayoría de los niños (83%) y sus padres (89%) informaron de un aumento de los sentimientos negativos debido a la pandemia, y el 46% de los padres informaron de ansiedad en sus hijos. Para los niños que no estaban en contacto con sus amigos, el 57% estaba menos feliz, el 54% estaba más preocupado y el 58% se sentía menos seguro. Para los niños que pudieron interactuar con sus amigos, menos del 5% informó sentimientos similares. Los niños con discapacidades mostraron un aumento en la enuresis (7%) y llantos y gritos inusuales (17%) desde el estallido de la pandemia, cifras que son tres veces mayores que para los niños sin discapacidades. Los niños también informaron un aumento en las tareas domésticas que se les asignaron, siendo estas cifras superiores para las niñas (63%) que para los niños (43%); El 20% de las niñas dijo que sus quehaceres eran demasiados para poder dedicar tiempo a sus estudios, en comparación con el 10% de los niños (Ritz et al 2020).

Además, la pérdida de aprendizaje durante la pandemia - que ha sido desigual entre distintas poblaciones - requiere que las escuelas y los maestros evalúen los niveles de conocimiento y habilidades de los estudiantes de la escuela, una vez que regresen a la escuela presencial. Esto permitirá a los educadores desarrollar un currículo alineado a esos niveles y desarrollar estrategias diferenciadas adecuadas para apoyar a los

estudiantes. Una revisión reciente de la investigación sobre la pérdida de aprendizaje durante la pandemia identificó solo ocho estudios, todos centrados en países de la OCDE que experimentaron períodos relativamente cortos de cierre de escuelas (Alemania, Australia, Bélgica, España, los Estados Unidos, los Países Bajos y Suiza). Estos estudios confirman la pérdida de aprendizaje en la mayoría de los casos y, en algunos, el aumento de la desigualdad educativa. Sin embargo, también documentan los efectos heterogéneos de los cierres en los niveles de aprendizaje según las materias escolares y los niveles educativos (Donnelly y Patrinos 2021).

Si bien la falta de evaluaciones fiables de los niveles de pérdida de aprendizajes hasta impiden estimar el impacto de la pandemia en la mayoría de los países en el mundo, los limitados estudios disponibles muestran que dichos impactos han sido profundos - en particular para los estudiantes desfavorecidos socialmente. Un estudio reciente realizado en Bélgica, donde las escuelas estuvieron cerradas durante aproximadamente nueve semanas, muestra pérdidas significativas de aprendizaje en lenguaje y matemáticas (una disminución en los promedios escolares de las puntuaciones de matemáticas de 0,19 desviaciones estándar y de las puntuaciones de lenguaje de 0,29 desviaciones estándar, en comparación con la cohorte anterior) y un aumento de la desigualdad en los resultados del aprendizaje de un 17% para matemáticas y de un 20% para lenguaje. Esto se debe, en parte, al aumento de la desigualdad entre las escuelas (el porcentaje de desigualdad en el rendimiento de los estudiantes debido a las diferencias entre las escuelas aumentó en un 7% en matemáticas y un 18% en idiomas). Las pérdidas son mayores para las escuelas con mayor porcentaje de estudiantes desfavorecidos (Maldonado, De Witte, 2020).

Una revisión de este y siete estudios empíricos adicionales sobre la pérdida del aprendizaje, uno de los cuales se centró en la educación superior, confirma que también hubo pérdida de aprendizaje en los Países Bajos, Estados Unidos, Australia y Alemania. Sin embargo, la cantidad de pérdida de aprendizaje es menor para estos países que lo que encontró el estudio de Bélgica. Un estudio en Suiza encuentra que la pérdida de aprendizaje es insignificante, y un estudio en España encuentra ganancias de aprendizaje durante la pandemia (Donnelly y Patrinos 2021, 149). Estos 7 de 8 estudios que identifican pérdida de aprendizaje se llevaron a cabo en países donde los sistemas educativos funcionan relativamente bien, están bien financiados, y cubren períodos relativamente cortos de cierre de escuelas: 9 semanas en Bélgica, 8 semanas en los Países Bajos, 8 semanas en Suiza, 8 - 10 semanas en Australia y 8.5 semanas en Alemania (Ibid). Estudios también muestran que si bien la pérdida de aprendizaje se observa consistentemente en el caso de estudiantes de la escuela primaria, esto no es el caso de los estudiantes de educación secundaria y superior.

Un estudio de las habilidades de los estudiantes en el quinto, noveno, y duodécimo grados en las escuelas públicas de Sao Paulo (excluyendo las escuelas municipales y privadas), llevado a cabo a principios del año escolar 2021, mostró que en el quinto grado tienen niveles más bajos de matemática conocimientos que tenían cuando terminaron el tercer grado en 2019. Si bien los estudiantes de quinto grado tienen niveles más altos de comprensión de lectura que en tercer grado en 2019, esos niveles son significativamente más bajos que los de quinto grado en 2019. También hay pérdidas, aunque menores, para estudiantes de noveno y duodécimo grado, pero se debe interpretar esto en un contexto de mejoras continuas en las habilidades de los estudiantes en esos niveles, comenzando desde niveles muy bajos (CAEd / UFJF 2021).

Existe un cuerpo de investigación bien desarrollado sobre la importancia del bienestar de los estudiantes para el éxito educativo. Willms ha desarrollado un marco conceptual para evaluar el bienestar de los estudiantes basado en una síntesis de esa investigación, que ha sido utilizado para el diseño de una encuesta que se administra a los estudiantes y que proporcionan información valiosa a los maestros durante el año escolar (Willms 2020).

¿Cómo se ve en la práctica?

A nivel de sistema: administrar una encuesta sobre el bienestar estudiantil a intervalos periódicos y utilizar estos resultados para desarrollar una respuesta apropiada. La encuesta podría centrarse en los estudiantes y en sus padres, y podría administrarse a pequeñas muestras representativas de la población.

A nivel de aula: adoptar prácticas de comprobación diaria del bienestar de los estudiantes, en la que los maestros preguntan a cada estudiante “Como estas?”.

A nivel de salón de clases y de la escuela institucionalizar la comprobación periódica -a través de encuestas a estudiantes de bienestar y sentido de pertenencia y proporcionar resultados a los maestros y discutirlos en las reuniones de los maestros.

Lecturas sugeridas

Anderson 2021, CAEd / UFJF 2021, Donnelly y Patrinos 2021, Maldonado y De Witte, 2020, Reimers 2021, Reimers y Schleicher 2020a, Ritz et al 2020, UNESCO-UNICEF-Banco Mundial 2020, Willms 2020

2. Evalúe el acceso y la participación de los estudiantes. Identifique a los niños que han abandonado la escuela.

El principio

El regreso a la instrucción en persona debe dar prioridad a identificar que estudiantes han abandonado la escuela y hacer todo lo posible para que regresen. Uno de los imperativos durante el aprendizaje remoto es monitorear la participación de los estudiantes a fin de realizar esfuerzos específicos para mantener a los estudiantes participando en las actividades educativas.

La evidencia

A medida que los estudiantes no aprenden de los arreglos remotos y que otras demandas sobre su tiempo les limitan en la posibilidad de participar en el trabajo escolar, el compromiso con la educación remota se vuelve menos regular. Esto hace que algunos estudiantes dejen de participar y pierdan motivación por aprender. Eventualmente esto contribuye a la pérdida de aprendizaje y a la eventual deserción de la escuela.

Varios estudios indican que mantener la participación con las actividades escolares en las plataformas educativas a distancia ha sido un reto para un número considerable de estudiantes, debido a lo que su motivación para aprender ha disminuido (Bellei et al 2021, Cárdenas et al 2021, Kosaretsky et al 2021, Soudien et al 2021, Hamilton y Ercikan 2021).

En Uruguay, por ejemplo, un país que lanzó un ambicioso programa nacional para promover la digitalización de la educación en 2007, una encuesta reciente administrada a una muestra representativa a nivel nacional de estudiantes en tercero y sexto grados muestra aumentos significativos en la deserción escolar, que son considerablemente más altos para estudiantes en escuelas con niveles más altos de desventaja económica y cultural. El porcentaje de estudiantes que abandonaron la escuela durante el año escolar aumentó de 0,9% en 2017 a 2,8% en 2020. También hubo aumentos considerables en el número de estudiantes que no asistieron a la escuela el día en que se evaluó el conocimiento de los estudiantes, del 5,9% en 2017 al 9,4% en 2020, y aumentos en el número de niños que no recibieron la evaluación por ser estudiantes con necesidades especiales, del 2,4% en 2017 al 9,4% en 2020.

Estos cambios redujeron el porcentaje de estudiantes que tomaron la evaluación del 90,8% en 2017 al 78,4% en 2020, quizás una representación del porcentaje de estudiantes que se considera que han tenido oportunidades de aprender durante ambos años (INEED 2021). Además, en 2020, el porcentaje de estudiantes que desertaron fue

mayor en las escuelas con niveles promedio más altos de desventaja socioeconómica y cultural; Mientras que solo el 0,7% de los estudiantes del 22% de las escuelas con los niveles promedio más altos de ventaja socioeconómica y cultural desertaron de la escuela, la cifra aumenta al 2% para los estudiantes del siguiente 20% de las escuelas de mayor ventaja económica y cultural, a 2,5% para los estudiantes en el próximo 15% de las escuelas, a 3,4% para los estudiantes en el próximo 22% de las escuelas y a 5,4% para los estudiantes en el 20% de las escuelas de mayor nivel promedio de desventaja socioeconómica y cultural (INEED 2021, 24). El mismo estudio pidió a los maestros que informaran con qué regularidad asistían sus estudiantes. En el 22% de las escuelas con los niveles más altos de ventaja socioeconómica y cultural, el 95% de los docentes informa que los estudiantes asisten a la escuela regularmente, mientras que en el 20% de las escuelas con los niveles más bajos de ventaja socioeconómica y cultural, solo el 68% de los profesores informan que los estudiantes asisten a la escuela con regularidad (INEED 2021, 38).

¿Cómo se ve en la práctica?

Desarrollar nuevos indicadores para evaluar la participación de los estudiantes que sean apropiados a la modalidad de educación que se esté utilizando (presencial o remota). Obviamente, los indicadores de “asistencia a la escuela” no tienen sentido cuando las escuelas no están abiertas, y son inadecuados cuando solo una parte de la instrucción se lleva a cabo de forma presencial; en cambio, la participación de los estudiantes debe registrarse de forma que refleje la participación en la modalidad disponible, en persona o en forma remota. El uso de plataformas remotas permite medidas de participación más precisas, como el tiempo conectado a la plataforma, los materiales descargados o el tiempo real de participación en los ejercicios disponibles en la plataforma.

A nivel de sistema y la escuela registrar y analizar en las plataformas en línea el acceso y la participación del alumnado existente. Identificar quiénes, entre los alumnos matriculados, acceden a la plataforma y cómo, y quiénes no. Cuando las escuelas han utilizado otras formas de aprendizaje a distancia, tales como la comunicación telefónica con los profesores, o la entrega de materiales impresos deben utilizarse registros apropiados para dar seguimiento al acceso y a la participación de los estudiantes en estas modalidades.

A nivel de sistema y de la escuela, analizar los registros de inscripción de los estudiantes para identificar los flujos de matrícula y las deserciones.

A nivel de sistema y de la escuela, administrar encuestas en los hogares para conocer qué alumnos están inscritos y participando activamente en la escuela y su posibilidad de aprender.

En la escuela y en las aulas, verificar quienes de los estudiantes matriculados están participando activamente en las actividades escolares. Desarrollar mecanismos específicos de acercamiento a los estudiantes que no acceden a la plataforma o que abandonaron sus estudios. A nivel escolar, un grupo de trabajo de maestros podría acercarse a los estudiantes y sus familias que no participan activamente y que en la práctica han abandonado la escuela. Este grupo de trabajo también podría involucrar a voluntarios, incluidos los jóvenes, para que se acerquen a los padres en el vecindario para identificar a los niños que han abandonado la escuela o tienen un alto riesgo de hacerlo.

Lecturas sugeridas

Bellei et al 2021, Cárdenas et al 2021, Kosaretsky et al 2021, Soudien et al 2021, Hamilton y Ercikan 2021.

3. Evaluar el bienestar y disposición de maestros y apoyarles.

El principio

Las escuelas deben apoyar a maestros, administradores, y al personal de modo que estén bien preparados y emocionalmente dispuestos a educar a sus estudiantes.

La evidencia

La pandemia ha afectado la vida de los maestros de manera similar a la manera en que ha afectado la vida de los estudiantes y sus familias. Además, los profesores han tenido que satisfacer muchas demandas nuevas para seguir enseñando de forma remota, sin preparación ni apoyo suficientes. Además, algunos de ellos han tenido que apoyar la educación de sus propios hijos, o satisfacer otras demandas familiares resultantes de la pandemia, mientras enseñan a distancia. Estas múltiples presiones han disminuido el bienestar de los maestros y generado justificadas preocupaciones sobre el agotamiento de los maestros y el abandono de la profesión (Audrein et al 2021, Hamilton y Ercikan 2021).

Dos de las principales fuentes de estrés para los docentes fueron su inadecuada preparación para enseñar de forma remota y las condiciones deficientes en las que ellos y sus alumnos tuvieron que seguir aprendiendo y enseñando de forma remota. En contextos en los que los profesores recibieron un buen apoyo para las pedagogías digitales, la transición a la enseñanza a distancia fue relativamente fluida (Lavonen y Salmela-Aro 2021, Tan y Chua 2021).

¿Cómo se ve en la práctica?

A nivel de la escuela y del sistema evaluar las capacidades para enseñar de forma digital de los maestros y utilizar esta información para diseñar y ofrecer un desarrollo profesional adecuado.

Al nivel de la escuela y del sistema encuestar a los profesores sobre su bienestar y capacitarles para reconocer su propio estrés, así como el estrés en sus estudiantes y ofrecer apoyos que les ayuden a reducir dicho estrés tales como programas de manejo del estrés, mindfulness y el ejercicio físico, y cultivar una ética del cuidado en la escuela.

Identificar las necesidades de los maestros de desarrollo profesional y apoyarlos en el desarrollo de las habilidades para educar y apoyar a los estudiantes, especialmente los más vulnerables, de forma remota.

Lecturas sugeridas

Audrein et al 2021, Hamilton y Ercikan 2021 , Lavonen y Salmela-Aro 2021, Tan y Chua 2021, Unicef 2021a.

4. Evaluar los cambios en el contexto, el impacto de la pandemia en las comunidades. Pobreza y desigualdad.

El principio

Evaluar cómo ha cambiado el contexto de la comunidad escolar como resultado de la pandemia, y luego examinar las implicaciones de estos cambios para la educación.

La evidencia

Los efectos de la pandemia han variado entre comunidades y localidades, en parte como resultado de las diversas condiciones sociales y económicas de esas comunidades. Estos efectos locales incluyen no solo la propensión a la transmisión del virus, más acentuada en unas comunidades que en otras, sino también los efectos de la pandemia sobre la pobreza. Los efectos económicos y sanitarios de la pandemia, a su vez, han acelerado o interactuado con otros desafíos comunitarios.

Existe evidencia sólida de que la pandemia ha aumentado la pobreza y la desigualdad, así como disminuido, tanto física como mentalmente, la salud y el bienestar (Reimers 2021b). El Banco Mundial estima que para marzo de 2021 la pandemia había aumentado la pobreza mundial en 120 millones de personas, principalmente en países de ingresos bajos y medianos (Atanda y Cojocarú 2021).

¿Cómo se ve en la práctica?

A nivel de las comunidades escolares, elaborar un perfil sociodemográfico, a partir de la integración de diversas bases de datos existentes, con análisis de la forma en que la pandemia afectó características de la comunidad como niveles de pobreza, desigualdad, salud e inclusión social.

Lecturas sugeridas

Atanda y Cojocarú 2021, Reimers 2021b.

5. Evaluar el funcionamiento del sistema educativo.

El principio

Evaluar la forma en que la pandemia ha afectado o interrumpido el funcionamiento del sistema educativo.

La evidencia

La pandemia ha creado nuevas demandas en las escuelas. Los requisitos de distanciamiento social y las nuevas cargas financieras creadas por la pandemia han tenido un impacto en una serie de funciones esenciales a la operación del servicio educativo. Éstas abarcan la totalidad del sistema, desde la instrucción hasta la prestación de otros servicios en la escuela, tales como los programas de nutrición, los programas de atención a la salud mental, la evaluación regular del desempeño de los estudiantes, las visitas de supervisión, y el desarrollo profesional de maestros. Una auditoría sistemática de qué funciones ha afectado la pandemia es esencial para desarrollar estrategias de continuidad o recuperación.

Por ejemplo, es esencial auditar si existe una cadena de entrega efectiva para ofrecer oportunidades educativas que lleguen a todos los estudiantes. Como se mencionó anteriormente, en México, la estrategia nacional de educación a distancia no logró llegar a los estudiantes más desfavorecidos porque no tenían acceso a la televisión ni a las computadoras. Incluso en Uruguay, que lanzó un programa para brindar oportunidades de educación digital a todos los estudiantes en 2007, no todos tenían acceso a computadores o conectividad. Una evaluación realizada en 2020, por ejemplo, revela que, entre los estudiantes de tercer grado, el 43% de ellos tenía su propio ordenador, y un 46% adicional tenía acceso a un ordenador compartido, 10% tenían tanto en su propio ordenador y acceso a una computadora compartida, mientras que el 18% no tenía acceso a una computadora. Para los estudiantes de 6 ° grado el nivel de acceso fue mayor, el 49,5% tenía acceso a su propio ordenador, el 12% tenía acceso a un ordenador compartido, el 27,9% tenían tanto el acceso a su propio ordenador y un ordenador compartido, pero el 10,5% no tenía acceso a los todos (INEED 2021, 47). Entre los estudiantes de sexto grado, la falta de acceso a una computadora fue tres veces mayor (15%) para los estudiantes en el 20% de las escuelas con más bajos niveles socioeconómico y cultural, que en el 22% de las escuelas con los niveles más altos socioeconómicos y culturales, donde solo el 5% de los estudiantes no tuvo acceso a una computadora (INEED, 47).

Debido a que las emergencias económicas y de salud pública relacionadas con el COVID-19 han impuesto nuevas demandas financieras a los gobiernos, estas han disminuido la financiación pública para la educación. Esto ha limitado la capacidad de los gobiernos para apoyar las estrategias remotas, incluido el acceso a la financiación de la conectividad y los dispositivos para todos los estudiantes o el desarrollo profesional para los maestros. Del mismo modo, los requisitos de distanciamiento físico impidieron administración de las evaluaciones nacionales de conocimientos y habilidades de los estudiantes, así como las prácticas en aula de los estudiantes de la carrera docente.

Abrumados por la urgencia por satisfacer las nuevas demandas creadas por la pandemia, los sistemas educativos han tenido que abordar simultáneamente las demandas continuas de la administración del sistema. Sin embargo, los requisitos de distanciamiento, el impacto sobre la salud del personal, y las limitaciones presupuestarias han disminuido en gran medida el funcionamiento administrativo de los sistemas (Reimers y Schleicher 2020b).

¿Cómo se ve en la práctica?

Llevar a cabo una encuesta del personal clave cada vez que hay una interrupción de las operaciones, para evaluar el impacto de la pandemia sobre el funcionamiento de las funciones clave de operación en el nivel de la escuela y del sistema, tales como la enseñanza del plan de estudios, evaluaciones, el desarrollo profesional de los maestros, la supervisión y promoción de maestros, la entrega de alimentos escolares y de otros servicios estudiantiles, etc.

Las administraciones educativas a menudo no pueden implementar políticas con agilidad debido a la excesiva complejidad, la coordinación inadecuada entre los niveles administrativos y las normas y regulaciones que obstaculizan la ejecución, en pocas palabras, la ausencia de una cadena eficaz de entrega. Abordar estas limitaciones y garantizar una cadena de entrega funcional es de vital importancia en un momento en el que se necesita una acción rápida.

Lecturas sugeridas

Reimers y Schleicher 2020b

Resumen

Debido a que la pandemia ha afectado a diferentes poblaciones y a los sistemas escolares manera diversa, el primer paso en la elaboración de una respuesta apropiada es determinar la naturaleza exacta de los efectos sobre los estudiantes, comunidades, docentes, y el sistema mismo de entrega de la educación.

Esto puede hacerse con datos relativamente simples – encuestas y protocolos a ser administrados en el aula, la escuela, y a nivel del sistema. Algunos de estos protocolos pueden introducir nuevas rutinas, tales como un chequeo diario cuando los estudiantes comienzan la jornada escolar, en el que los maestros inviten a cada estudiante a compartir cómo están. Con esta información, los profesores pueden responder de forma apropiada para apoyar el bienestar y la disposición de aprender de cada estudiante. El tema principal de esta guía es la necesidad de tener acciones integradas y alineadas coherentemente, basadas en una comprensión adecuada del contexto, y luego llevar a cabo actividades que desarrollen la capacidad para llevar a cabo esas acciones.

Pasamos ahora al análisis de qué acciones deberían formar parte de una estrategia educativa.

II. Desarrollar una estrategia a nivel de la escuela o del sistema para enseñar durante la fase aguda de la pandemia o para recuperarse de ella.

Debemos desarrollar nuevas estrategias basadas en una comprensión informada del impacto que la pandemia ha tenido en las vidas de los estudiantes, maestros, familias y sobre el funcionamiento de las escuelas. Las escuelas y los sistemas educativos deben identificar y priorizar las necesidades educativas de los estudiantes que atenderán y desarrollar estrategias para hacerlo. El compromiso de educar a todos los alumnos debe orientar estas estrategias. Dichos planes deben identificar los medios para educar, incluyendo un balance entre la instrucción presencial y remota, y para educar de forma diferenciada y personalizada a cada estudiante. Debido a que la pandemia puede haber disminuido la capacidad del sistema de cubrir el currículo, será necesario re-priorizar los planes de estudio.

La estrategia debe brindar oportunidades para la recuperación de los aprendizajes entre los estudiantes que experimentaron la mayor pérdida y desvinculación del aprendizaje. La estrategia también debe apoyar el bienestar de los estudiantes, considerando los efectos del estrés y el trauma que experimentaron debido a la pandemia, en algunos casos durante períodos prolongados. Debe aprovechar las fortalezas e innovaciones generadas durante la pandemia y buscar integrar la provisión de varios servicios que apoyen a los estudiantes de manera integral.

1. Comprometerse a apoyar a todos los alumnos.

El principio

La política educativa debe orientarse por el criterio de ofrecer igualdad de oportunidades de alcanzar los mismos resultados educativos para todos los estudiantes. Desarrollar un marco de igualdad de oportunidades en un contexto de aprendizaje remoto significa dar seguimiento al sistema con el fin de identificar las brechas de

oportunidad entre tipos de estudiantes - niñas en relación a niños, pobres frente a no-pobres, estudiantes rurales en relación a estudiantes urbanos, estudiantes con discapacidad en comparación con aquellos sin dificultades, etc. Deben priorizarse las acciones que contribuyan a cerrar esas brechas de oportunidad entre los estudiantes.

La evidencia

Dado que las oportunidades educativas son normalmente el resultado de la interacción entre la educación y las ventajas sociales existentes de los estudiantes, durante una pandemia cuyo impacto es mayor entre los más pobres esto se traduce en dificultades educativas acentuadas para los más pobres. Por esta razón, es especialmente importante que las instituciones educativas den prioridad a la equidad en su estrategia de mitigación y recuperación del impacto.

Esto significa identificar sistemáticamente los grupos y clases de estudiantes a quienes la pandemia ha afectado más y/o aquellos que tienen más desventajas. Esta estrategia asegura que las escuelas puedan proporcionar medios educativos alternativos a los grupos de mayor riesgo.

En sociedades con formas más limitadas de protección social, las pandemias tienen un impacto desproporcionado sobre los pobres (Anderson 2021, Bellei et al 2021, Cárdenas 2021, Hamilton y Ercikan 2021, Soudien et al 2021). En algunos entornos sociales, estas cargas son aún mayores para las niñas y las mujeres, cuando es esperado que ellas asuman una parte desproporcionada de los costos del ajuste durante la pandemia, tales como la necesaria atención a los niños o a los ancianos (Ritz 2020). Los derechos educativos de los estudiantes con discapacidades merecen atención especial, como parte del compromiso de apoyar a todos los estudiantes.

Algunos países, como Portugal, han adoptado un enfoque explícito en mantener las oportunidades educativas para los grupos desfavorecidos durante la pandemia. De manera similar, países como Japón y Singapur han concentrado recursos en grupos desfavorecidos, proporcionando computadoras y conectividad, como formas de asegurar la continuidad educativa para todos los estudiantes durante la instrucción remota (Iwabuchi et al 2021, Tan y Chua 2021).

Una encuesta aplicada a los administradores educativos en los países de la OCDE a principios de 2021 mostró que la mayoría de los países priorizaron instrucción en persona para los alumnos desfavorecidos y ofrecieron programas compensatorios para cerrar las brechas de aprendizaje. Tres de cada cinco países habían desarrollado medidas específicas para apoyar a los estudiantes desfavorecidos, y dos de cada cinco países también ofrecieron apoyos a los estudiantes inmigrantes (OCDE 2021).

¿Cómo se ve en la práctica?

Desarrollar un marco de seguimiento con los principales indicadores de oportunidad educativa (acceso, participación, aprendizaje), desglosados para cada grupo de alumnos en situación de mayor vulnerabilidad que permita monitorear indicadores de oportunidad.

Para cada decisión de política, preguntar: “¿Cuál es el impacto probable en cada uno de los grupos en mayor riesgo?”

Destinar recursos para apoyar la educación de los más desfavorecidos; por ejemplo, proporcionar dispositivos, conectividad, y el libre acceso a los contenidos digitales y los datos (a través de operadores de redes móviles) para estudiantes pobres.

Consultar con los estudiantes con discapacidades y sus familias para comprender las prioridades y las barreras para acceder y participar en la educación.

Garantizar la accesibilidad de los materiales y las oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a las plataformas, contenidos, recursos, y tengan acceso adecuado a las experiencias programadas en condiciones de igualdad con los demás.

Establecer políticas y asignar recursos para la provisión de adaptaciones razonables (por ejemplo: ofreciendo tiempo adicional para completar tareas, o permitiendo demostrar lo aprendido de diferentes formas, etc.) y dispositivos de asistencia (tales como software lector de pantalla, asientos adaptados, etc.) para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidades.

Desarrollar la capacidad de los docentes en la enseñanza inclusiva de acuerdo con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, para apoyar la participación activa de todos los alumnos.

Lecturas sugeridas

Accesible digital learning 2021, Anderson 2021, Bellei et al 2021, Cárdenas 2021, Hamilton y Ercikan 2021, Instituto Rodrigo Mendes 2021, Iwabuchi et al 2021, OCDE 2021, Soudien et al 2021, Tan y Chua 2021, UNICEF 2021b, UNICEF 2021c

2. Desarrollar una plataforma educativa que integre la educación presencial con la enseñanza remota y que permita la personalización y la diferenciación.

El principio

Transformar el sistema de entrega de educación de un sistema principalmente en persona a un sistema híbrido remoto y presencial. Esto extenderá el tiempo de aprendizaje y proporcionará a los estudiantes oportunidades para el aprendizaje independiente y personalizado.

Mientras que las plataformas que proporcionan la mayor interactividad son superiores en su capacidad para desarrollar las habilidades cognitivas de orden superior, las decisiones en torno a que plataformas utilizar también deben considerar las desigualdades en el acceso. Dentro de lo posible, las escuelas deben proporcionar a todos los estudiantes los dispositivos y la conectividad de banda ancha de acceso a plataformas en línea que permitan mayor interactividad que la que es posible con los medios de comunicación más limitados tales como la radio, la televisión o WhatsApp.

La evidencia

Las medidas de distanciamiento social limitaron las oportunidades educativas de múltiples formas tales como resultando en el cierre de escuelas (UNESCO-UNICEF-World Bank 2020). En las primeras etapas del brote, los padres y maestros tuvieron temor de asistir a las escuelas, aun cuando la evidencia de que las escuelas contribuyan a la propagación del virus es muy escasa. La contribución de las escuelas a este respecto fue significativamente menor que la de los lugares de trabajo o reuniones en otras instituciones, y no hay evidencia de que los resultados sanitarios justifiquen los cierres prolongados de escuelas en algunos países. Según un análisis de la OCDE de datos sobre cierres de escuelas durante 2020, la duración de los cierres de escuelas no está relacionada con las tasas de infección, incluso después de tomar en cuenta las diferencias debidas a los niveles de ingreso per cápita (OCDE 2021).

Por otra parte, la evidencia reciente sobre las limitaciones de la enseñanza a distancia en asegurar la participación de los estudiantes y su aprendizaje pone de relieve la importancia de ofrecer a los estudiantes al menos alguna oportunidad para que reciban instrucción en persona, aun si ello significa a través de la asistencia escalonada de grupos de estudiantes, y dando prioridad a los alumnos más pequeños y a aquellos con más necesidad de apoyo, tales como los estudiantes con necesidades especiales (Anderson 2021). La mayoría de los países de la OCDE siguieron esta priorización (OCDE 2021).

Al mismo tiempo, la razón por la cual muchos arreglos para la instrucción a distancia fallaron es porque no existía un sistema de entrega de educación a distancia robusto al momento de la pandemia. Dicho sistema requiere no solo conectividad y dispositivos, sino también las habilidades necesarias para enseñar y aprender de forma remota. Países que habían apoyado el desarrollo de digi-pedagogías, como Finlandia y Singapur, tuvieron transiciones menos traumáticas hacia la enseñanza remota (Lavonen y Salmela-Aro 2021 y Tan y Chua 2021).

Las escuelas utilizaron múltiples sistemas alternativos de entrega durante la pandemia: desde proporcionar libros y cuadernos de trabajo a los estudiantes, hasta educación por radio y televisión, y también educación basada en Internet (Reimers y Schleicher 2020b). La forma en la cual se utilizaron plataformas basadas en internet varió, en algunos casos utilizándolas principalmente como un catálogo digital o plataforma, en otros como un medio para ofrecer conferencias remotas, hasta formas más interactivas de enseñanza y aprendizaje.

La elección de la plataforma de entrega implica más que el medio físico utilizado para facilitar la interactividad entre los alumnos, maestros, y el contenido. Involucra también disposiciones relativas a la naturaleza de estas interacciones, y la forma en que esas plataformas serán utilizadas. En otras palabras, los educadores deben tener claridad sobre las tareas de instrucción que tendrán lugar en la plataforma. Para el diseño de la instrucción en línea (Anderson 2021), deben utilizar principios sólidos de diseño de instrucción, como los que resumen Anderson y Pesikan (2017).

La experiencia de México durante la pandemia proporciona lecciones valiosas sobre la necesidad de garantizar el acceso de los estudiantes a la plataforma elegida. Mientras que el país eligió una estrategia basada en la TV para la educación remota – en base a la accesibilidad casi universal a la televisión y en una larga tradición del Ministerio de Educación produciendo televisión educativa (Telesecundaria) una agencia del gobierno mexicano realizó una encuesta en junio de 2020 que mostró que el 57,3% de los estudiantes carecían de acceso a una computadora, televisión, radio o teléfono celular durante la emergencia. Además, el 52,8% de las estrategias requirieron materiales que los estudiantes no tenían en sus hogares (MEJOREDU, 2020).

En la misma encuesta, el 51,4% de los estudiantes informó que las actividades en línea, en la televisión y en los programas de radio eran “aburridas” (MEJOREDU, 2020). Los estudiantes reportaron desafíos para el aprendizaje derivados del apoyo limitado o de la falta de explicaciones por parte de sus maestros, falta de claridad en las actividades que se suponía que debían realizar, retroalimentación limitada sobre el trabajo terminado, falta de conocimiento sobre sus éxitos o errores en las actividades, y comprensión insuficiente de lo que estaban haciendo. Como resultado, hubo menos aprendizaje y los estudiantes desarrollaron autopercepciones negativas sobre su propia capacidad para pasar al siguiente grado. Más de la mitad de los estudiantes (60% en el nivel primario

y 44% en el nivel secundario) indicó que durante el período de aprendizaje a distancia simplemente habían revisado contenidos previamente enseñados (MEJOREDU, 2020).

¿Cómo se ve en la práctica?

Desarrollar una plataforma multimedia que integre varias funcionalidades: distribución de recursos de instrucción digital para los estudiantes, padres, y maestros; aplicaciones basadas en la nube, aulas virtuales, videoconferencias, sistemas de gestión del aprendizaje, herramientas de transmisión en video, y herramientas que permitan la interacción entre los estudiantes, entre estudiantes y profesores y entre los profesores; y dispositivos y conectividad para escuelas. En la medida de lo posible, proporcionar conectividad y dispositivos para todos los estudiantes que los requieran. Esto puede implicar el desarrollo de acuerdos con firmas de tecnología educativa y con proveedores de comunicación digital. La modalidad de la entrega de la educación debe seguir siendo principalmente en persona, complementada con modalidades de extensión digitales que permiten también el aprendizaje en línea.

Una estrategia equilibrada que integre el uso de la instrucción en persona con la instrucción digital tiene varias ventajas. En primer lugar, permite extender el tiempo de aprendizaje y ofrecer a los estudiantes los beneficios únicos de cada medio al tiempo que permite la máxima versatilidad para adaptarse a los cambios de contexto que limiten las posibilidades de enseñanza presencial. Incluso durante los períodos en los cuales no existen restricciones para reunirse en persona todavía tiene sentido para incorporar instrucción digital. Esta apoya la enseñanza personalizada, por ejemplo, extendiendo el tiempo de aprendizaje, y permitiendo a los estudiantes desarrollar capacidades de aprendizaje digital. Estas son competencias del siglo XXI y una base para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En el caso de que un brote agudo de pandemia hiciera necesario el distanciamiento físico, será más fácil con este sistema híbrido aumentar la proporción de instrucción que tiene lugar en una plataforma digital al mismo tiempo que se mantienen algunos de los beneficios únicos para el desarrollo socioemocional que ofrece la enseñanza presencial.

Estas plataformas multimedio permiten ofrecer a los estudiantes actividades y recursos de aprendizaje que apoyen el estudio independiente y que suplementen la instrucción presencial. Esto permite a los estudiantes estudiar de forma autónoma con lecciones y actividades estructuradas, así como con aplicaciones de aprendizaje gamificadas.

Lecturas sugeridas

Anderson 2021, Anderson y Pesikan 2017, Lavonen y Salmela-Aro 2021, MEJOREDU 2020, OCDE 2021, Reimers y Schleicher 2020b, Tan y Chua 2021 y UNESCO-UNICEF-Banco Mundial 2020

3. Re-priorizar el plan de estudios. Basarlo en el desarrollo de competencias y en la educación integral del niño.

El principio

Priorizar el currículo: centrarse en desarrollar las competencias y los resultados del aprendizaje más que en el contenido del plan de estudios. Promover una educación integral en capacidades cognitivas, interpersonales, e intrapersonales y el aprendizaje activo y centrado en el alumno.

La evidencia

Un análisis reciente de enfoques para abordar la pérdida de aprendizaje identifica un enfoque en la “remediación” o la “recuperación del aprendizaje”. La investigación sobre la remediación muestra que esta es ineficaz; por el contrario, son eficaces los modelos de educación acelerada, que implican priorizar el plan de estudios centrándose en lo básico y en la reducción de la cantidad de tiempo dedicado a la revisión (Anderson 2021).

¿Cómo se ve en la práctica?

A nivel de la escuela o del sistema, centrarse en las competencias que se espera que los estudiantes hayan adquirido al final de cada grado, en lugar de intentar ‘recuperar’ los contenidos del plan de estudios. Esto puede requerir simplificar el plan de estudios y priorizar las competencias básicas.

A nivel escolar, evaluar a los niños a medida que regresan a la escuela y agruparlos por nivel de aprendizaje en lugar de por grado.

Lecturas sugeridas

Anderson 2021.

4. Acelerar el aprendizaje y personalizar.

El principio

Diseñar nuevos planes acelerados de estudio y de enseñanza priorizando aprendizajes que permitan desarrollar competencias. Personalizar con el apoyo de extensión del tiempo de aprendizaje con tutorías individualizadas.

La evidencia

La aceleración de aprendizajes no es educación remedial o recuperación. Más bien, la aceleración exige centrarse en las competencias esenciales y dedicar menos tiempo a la revisión, lo que ayuda a los estudiantes a progresar de manera más eficiente (Anderson 2021).

La evidencia muestra que la educación acelerada produce mayores ganancias de aprendizaje entre los estudiantes desfavorecidos que los enfoques de recuperación, y que es posible organizar grandes redes de escuelas en torno a enfoques acelerados (Levin 2005).

El enfoque predominante de la mayoría de los sistemas educativos en los países de la OCDE fue intentar la recuperación de las pérdidas de aprendizaje en lugar de educación acelerada (OCDE 2021).

¿Cómo se ve en la práctica?

Adoptar un enfoque que apoye a cada estudiante en el desarrollo de las competencias priorizadas a través de programas acelerados y tutorías.

Utilizar evaluaciones del conocimiento y las habilidades de los estudiantes para diseñar estrategias de instrucción personalizadas que enseñen al nivel apropiado a cada alumno, por ejemplo, creando grupos de estudiantes dentro del mismo grado.

Utilizar guías de aprendizaje, preferentemente en línea, para proporcionar a los estudiantes frecuentes oportunidades para recibir retroalimentación formativa. Esto apoya el aprendizaje independiente. Las aplicaciones digitales pueden apoyar el aprendizaje individualizado en alfabetizaciones básicas, así como en materias académicas. Los dispositivos digitales, incluidos los que no requieren conectividad continua, pueden proporcionar a los estudiantes acceso a actividades tales como lecturas, libros, juegos, y vídeos, organizados en secuencias de aprendizaje en un currículo altamente estructurado. Estos métodos permiten la diferenciación, con las evaluaciones en curso para la verificación de aprendizajes y con oportunidades para ofrecer retroalimentación.

Diseñar tareas de instrucción que fomenten un alto nivel de activación cognitiva, involucrando a los estudiantes en el aprendizaje colaborativo basado en problemas. Esto permite a los estudiantes abordar problemas desafiantes durante períodos prolongados.

Lecturas sugeridas

Anderson 2021, Levin 2005, OCDE 2021.

5. Apoyar la salud mental y el bienestar emocional de los estudiantes.

El principio

Re-involucrar a los estudiantes en actividades escolares con el fin de apoyar su salud mental y bienestar.

Integrar la atención al desarrollo emocional de los estudiantes en todo el plan de estudios en lugar de abordarlo como un silo en el plan de estudios.

La evidencia

Los diversos efectos de la pandemia, incluyendo el período de interrupción de la enseñanza presencial y la consecuente separación de sus compañeros y amigos, han traumatizado a muchos estudiantes. Estas medidas pueden tener efectos a largo plazo sobre los estudiantes, afectando su atención, concentración, y la dedicación necesarios para el aprendizaje (MEJOREDU 2020, Ritz 2020).

Si bien todavía hay insuficiente información sobre el impacto global de la pandemia en la salud mental de los estudiantes, hay evidencia de que intervenciones escolares pueden promover dicha salud y desarrollo emocional. Por lo tanto, la atención a la salud mental es indispensable para el aprendizaje de los estudiantes en todas las áreas (Aspen Institute 2019, Pekrun 2014).

¿Cómo se ve en la práctica?

Adoptar un plan de estudios que promueva el desarrollo socioemocional que se centre explícitamente en el aprendizaje de este tipo de competencias tales como el reconocimiento de las propias emociones, la empatía, el manejo del estrés, la toma responsable de decisiones, el autoconcepto positivo, y el autocuidado. Introducir instrucción explícita y discusión de estas competencias asignando tiempo dedicado cada semana a su desarrollo. Integrar el desarrollo de estas competencias tanto en el currículo académico como no académico.

Proporcionar a los maestros con oportunidades para apoyar y desarrollar estas competencias en sus estudiantes.

A nivel de escuela, crear oportunidades de evaluación del estudiante de manera integral. Por ejemplo, crear portafolios de los estudiantes a los que todos los maestros

y personal que apoyen a los estudiantes tengan acceso, y llevar a cabo reuniones periódicas del personal para discutir el progreso de cada estudiante en un rango amplio de dimensiones: académicas, personales y sociales.

Lecturas sugeridas

Aspen Institute 2019, Pekrun 2014.

6. Evaluar la efectividad de las innovaciones que se han realizado.

El principio

Apoyar la innovación y mejora en el sector educativo después de la pandemia estudiando los éxitos y fracasos de las políticas y prácticas que se implementaron durante el COVID-19.

La evidencia

A pesar de las muchas pérdidas causadas por la pandemia, educadores y comunidades escolares han creado innovaciones para mantener oportunidades de aprendizaje (Reimers y Schleicher 2020b). Estas innovaciones incluyen nuevos enfoques pedagógicos desarrollados por los docentes, nuevas formas de colaboración entre docentes, nuevas formas de organización y gestión que permitieron desarrollar formas alternativas de educar y corregir el curso a partir de la retroalimentación.

Construir sobre este dividendo de innovación es consistente con el enfoque de Indagación Apreciativa, una estrategia basada en las fortalezas para el cambio organizacional (Cooperrider, Whitney y Stavros 2004).

¿Cómo se ve en la práctica?

A nivel escolar, crear reuniones periódicas para estudiar y reflexionar sobre las innovaciones educativas que se desarrollaron. Promover la capacidad de los docentes para evaluar qué competencias adquirieron los estudiantes como resultado de los

enfoques educativos alternativos desplegados durante la pandemia. Utilizar este análisis y estos aprendizajes en estas reuniones para acelerar el desarrollo de los planes de estudio y para apoyar el desarrollo integral de todos los estudiantes. Integrar el aprendizaje entre pares en diferentes escuelas, fomentando así un proceso compartido de innovación y mejora.

Lecturas sugeridas

Cooperrider, Whitney y Stavros 2004 y Reimers y Schleicher 2020b.

7. Integrar servicios que apoyen a los estudiantes (salud, nutrición).

El principio

Apoyar a los estudiantes y a sus familias en las áreas de salud, nutrición, y salud mental, y brindar servicios sociales esenciales para el aprendizaje de los estudiantes.

La evidencia

Las condiciones y el cuidado que los estudiantes experimentan en sus casas, su acceso consistente a alimentación, su integridad física y psicológica, influyen todas en las vidas de los estudiantes. Es difícil concentrarse en el trabajo escolar cuando se tiene hambre o cuando se experimenta angustia o violencia en el hogar. Las escuelas a menudo brindan algunos de esos servicios para apoyar directamente el bienestar de los estudiantes, por ejemplo, ofreciendo desayunos o almuerzos en la escuela o servicios psicológicos.

Una variedad de programas y enfoques han tratado de proporcionar a los estudiantes con servicios integrados, por ejemplo, la Zona de Niños de Harlem en los Estados Unidos (Croft y Whitehurst 2010), las zonas prioritarias de acción en Francia, y las zonas de acción de educación en Inglaterra (Dickson y Power 2001). Una revisión reciente de la investigación demuestra que los enfoques integrados de apoyo a los estudiantes contribuyen al progreso académico; mejoran la asistencia, el esfuerzo y la participación; producen mayor rendimiento académico; la reducción de las tasas de abandono de la escuela secundaria; y mejores resultados sociales y emocionales (Wasser Gish 2021).

¿Cómo se ve en la práctica?

A nivel de sistema, integrar bases de datos con información sobre niños y familias de las distintas agencias de educación, salud y protección social. Para aumentar la tasa de respuesta y la calidad de la información obtenida de las encuestas a las familias, minimizar el número de encuestas administradas, coordinando entre agencias para que la misma encuesta pueda satisfacer las necesidades de varias agencias.

A nivel escolar, crear revisiones periódicas para cada niño. Estas revisiones deben incorporar a trabajadores sociales, consejeros escolares, y otras personas relevantes en la vida de un estudiante. Mediante un mapeo integral de las necesidades y del sistema de apoyo social a los estudiantes, los educadores pueden asegurar que los estudiantes reciban así apoyo integral.

Crear mecanismos de coordinación con otras agencias de servicio social, asegurándose así de que los estudiantes reciban los servicios médicos, nutricionales, sociales que necesitan.

La instrucción en la escuela también puede fomentar la integración entre la educación y la salud, por ejemplo, cuando los estudiantes adquieren conocimientos que son relevantes para mantener su salud o la salud pública. Más recientemente, esto ha tomado la forma de enseñar en la escuela conocimiento relacionado con COVID-19 y de las formas de mitigar su propagación. Más allá de la pandemia, las escuelas también deben ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades para la vida que les ayuden a afirmar sus derechos y a negociar relaciones saludables fuera de la escuela.

Lecturas sugeridas

Croft y Whitehurst 2010, Dickson y Power 2001 y Wasser Gish 2021.

Resumen

En base a una comprensión específica y objetiva de la forma en que la pandemia afectó a los estudiantes las comunidades y el sistema educativo pueden actuar guiadas por estos siete principios: 1) un compromiso a apoyar a todos los estudiantes; 2) el desarrollo de un sistema de entrega híbrido que permita realizar transiciones fluidas hacia instrucción principalmente en forma remota según sea necesario; 3) un currículo que priorice el desarrollo integral de competencias; 4) un enfoque de aprendizaje acelerado; 5) apoyo a la salud y el bienestar mental de los estudiantes; 6) valoración del dividendo de innovación generado en la respuesta a la pandemia; y 7) una mayor integración entre los servicios para apoyar el desarrollo y la educación integral de los estudiantes.

Estos siete principios se basan en ideas bien establecidas y apoyadas por investigación, con la excepción de la idea de que un sistema híbrido presencial y remoto deba reemplazar al sistema tradicional presencial. Mientras que esta idea es más novedosa (fundamentalmente apoyada por investigación sobre educación a distancia a nivel de educación superior), es una idea necesaria a medida que la pandemia sigue evolucionando y afectando a los sistemas de educación. Además, preparar a los estudiantes para aprender independientemente y en línea proporciona una buena base para el aprendizaje a lo largo de toda la vida; en el mundo actual, las habilidades digitales sólidas son cada vez más importantes para la autonomía en el aprendizaje.

Estos siete principios deben integrarse y reforzarse los unos a los otros. Los educadores deben avanzar en ellos con acciones que están alineadas con los mismos objetivos, en lugar de crear respuestas desconexas en silos.

Tomados en conjunto, estos principios representan una tarea difícil para la mayoría de las escuelas o sistemas de educación, constituyendo un verdadero llamado a 'reconstruir mejor'. La capacidad de los sistemas educativos de alcanzar estos objetivos dependerá de los detalles de su implementación.

La capacidad de implementar con éxito la reforma es tan crucial que no podemos asumir que ocurrirá automáticamente: más bien, es necesario ser intencional en generar dicha capacidad. En la siguiente sección, pasamos a este tercer y crucial paso de la respuesta educativa a la pandemia.

III. Incrementar la capacidad

Ayudar a los estudiantes a recuperarse de la pérdida de aprendizaje y del trauma experimentado durante la pandemia, y apoyar el desarrollo de resiliencia entre los estudiantes, maestros, escuelas y sistemas educativos, para poder afrontar futuras interrupciones de la educación presencial, hace necesario aumentar la capacidad de las escuelas. Esto significa tanto ayudar a los educadores a desarrollar nuevos conocimientos y habilidades como movilizar a otras partes interesadas que pueden ayudar a implementar las actividades necesarias para la recuperación.

Podemos mejorar la capacidad de cinco maneras principales: 1) apoyando el desarrollo de las habilidades de las personas que trabajan en las escuelas; 2) alineando y reconfigurando funciones y responsabilidades en la escuela para que apoyen una visión integrada del desarrollo de los estudiantes; 3) creando alianzas entre escuelas y otras instituciones; 4) creando alianzas con los padres y miembros de la comunidad; y 5) creando redes de escuelas.

1. Desarrollar la capacidad de las escuelas. Alinear los roles y responsabilidades del personal de la escuela para que apoyen un enfoque integral de desarrollo del estudiante

El principio

Apoyar a las escuelas para que se conviertan en organizaciones que aprenden, donde la colaboración profesional produzca como resultado altos niveles de éxito en el apoyo a todos los estudiantes para que aprendan.

La evidencia

Existen investigación, sólida y abundante, sobre la importancia de la capacidad del sistema para poder implementar el cambio educativo. La mayor parte de las aproximaciones contemporáneas a la gestión del cambio educativo contemplan el

desarrollo de capacidad organizacional y de los maestros (Ehren y Baxter 2020 y Fullan 2010). Las escuelas necesitan la autonomía y el apoyo para ejecutar bien los elementos de la estrategia esbozada en este documento. A menudo, la estructura de la administración educativa, con demasiados niveles administrativos y con marcos regulatorios excesivos y disfuncionales, limita la capacidad de la escuela para hacer su trabajo, y especialmente para innovar y responder de forma ágil y eficaz a demandas locales. Durante la pandemia, varios países han visto muy deficiente coordinación entre distintos niveles de gobierno, así como entre las autoridades educativas y de salud pública. Estas limitaciones administrativas son una barrera para que las escuelas se conviertan en organizaciones de aprendizaje y para que adquieran la capacidad de ejecutar estrategias efectivas para apoyar el aprendizaje durante y después de la crisis. Al mismo tiempo, durante la pandemia, en diversos contextos, hubo esfuerzos innovadores de rediseño de las prácticas de supervisión y gestión escolar que colocaron a los niveles administrativos superiores al servicio de apoyar la capacidad de las escuelas, invirtiendo en efecto una forma tradicional de administración educativa donde el centro de las decisiones estaba en el tope de la jerarquía administrativa a la escuela para reemplazarla por una forma de gestión con la escuela en el centro de la identificación de las necesidades y de las acciones para atenderlas, y la administración al servicio de apoyar a la escuela. Estas innovaciones, y los resultados que lograron, deben estudiarse con el propósito de continuar con formas de administración que coloquen a la escuela en el centro y que alineen la administración educativa con apoyar las tareas en aula y la escuela, llevando a cada nivel administrativo superior a hacerse la pregunta ¿Qué se debe hacer en este nivel al servicio de empoderar a los maestros y directores de escuela para que hagan su mejor trabajo apoyando a sus estudiantes para que prosperen? Este proceso continuo de análisis, reflexión y cambio debe pasar a constituir la nueva normalidad para que las escuelas se conviertan en organizaciones de aprendizaje.

Las organizaciones que aprenden logran mayores niveles de efectividad. La investigación sobre las escuelas como organizaciones que aprenden destaca siete características que las definen como tales:

- 1) desarrollan y comparten una visión centrada en el aprendizaje de todos los estudiantes;
- 2) crean oportunidades de creación y aprendizaje continuo para todo el personal;
- 3) promueven el aprendizaje en equipo y la colaboración entre el personal;
- 4) establecen una cultura de investigación, innovación, y exploración;
- 5) establecen sistemas para generar e intercambiar conocimientos y para permitir un aprendizaje que los integre;
- 6) aprenden con y desde el entorno externo expandiendo el ecosistema de aprendizaje; y
- 7) modelan y cultivan un liderazgo que aprende (Kools y Stoll 2016, 3)

¿Cómo se ve en la práctica?

Analizar las funciones del personal escolar existente, y rediseñar o reconfigurar roles según sea necesario para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes. Por ejemplo, dar apoyo a los maestros para promover el bienestar de los estudiantes y para fomentar su desarrollo emocional. Serán necesarios también profesionales expertos tales como consejeros de salud mental y trabajadores sociales, para apoyar la salud mental y el desarrollo emocional de los estudiantes. Las escuelas pueden incorporar rutinas y protocolos en la jornada escolar para verificar el bienestar de los estudiantes, tales como preguntar diariamente a cada estudiante como está.

Auditar la cadena de ejecución del sistema educativo y el marco regulatorio, y agilizar las regulaciones y los procesos administrativos para que la gestión educativa apoye la autonomía escolar adecuada y ofrezca efectivo apoyo y supervisión en la implementación de la política.

Alinear las respuestas de política en todos los niveles de gobierno y entre las autoridades de educación, salud y finanzas públicas. Sin esa alineación, las escuelas quedarán atrapadas en un limbo de regulaciones contradictorias o carecerán de recursos críticos.

Si bien el desarrollo de capacidad institucional implica hacer un mejor uso de los recursos financieros existentes, existen límites a lo que se puede lograr sin nuevos recursos. Por ejemplo, proporcionar dispositivos y conectividad a todos los estudiantes requiere considerables recursos financieros, procesos adecuados de adquisición y gestión de la compleja logística de implementación. Es necesario asegurar esos recursos, junto con una cadena de entrega ágil y eficaz que pueda ayudar a proporcionar esa infraestructura para el aprendizaje híbrido. Debido a que probablemente habrá límites a los recursos públicos disponibles, en parte debido a las demandas extraordinarias creadas por la pandemia, las escuelas y los sistemas educativos podrían aumentar sus asociaciones de desarrollo de capacidad institucional y financiera con organizaciones de la sociedad civil. El aprovechamiento eficaz de esas asociaciones requiere una identificación clara de lo que necesitan los estudiantes y las escuelas, e integrar dichas contribuciones como parte de la estrategia y de la cadena de ejecución.

Una estrategia de comunicación clara por parte de las autoridades educativas es esencial para respaldar una cadena y una estrategia de ejecución eficaz. Todos los interesados en el sistema educativo deben comprender bien los elementos de la estrategia y debe haber poco margen para la ambigüedad. Por ejemplo, si la política es que las escuelas deben regresar a la instrucción en persona, una estrategia de comunicación debe dejar esto en claro y apuntar a generar confianza entre los padres, los maestros y el personal sobre la base científica de la política, y sobre los beneficios y costos y los procedimientos que se han adoptado para minimizar los riesgos de

infección. Las campañas de comunicación deben comunicar a los estudiantes, padres, maestros y a la sociedad en general las consecuencias para los estudiantes de faltar a la escuela, los beneficios de asistir y los bajos riesgos de infecciones en la escuela.

La alineación entre los distintos niveles de la administración en la educación y del sector educativo con otros sectores, por ejemplo, el de salud pública, es fundamental para una estrategia de comunicación eficaz.

Las escuelas y los sistemas educativos deben continuar invirtiendo en el desarrollo de la capacidad para la educación digital, esto incluye infraestructura y pedagogías digitales.

Lecturas sugeridas

Ehren y Baxter 2020, Fullan 2010 y Kools y Stoll 2016.

2. Desarrollar la capacidad de profesores, líderes escolares, y el personal escolar. Desarrollo profesional docente y comunidades de aprendizaje.

El principio

Proporcionar a los maestros conocimiento y las habilidades necesarias para apoyar a los estudiantes de manera integral y para crear planes de estudio a distancia efectivos. Proporcionar a los directores oportunidades para aprender y para apoyar la colaboración profesional en sus escuelas, que resulten en aprendizaje organizacional.

La evidencia

El desarrollo profesional de los maestros puede cambiar la práctica docente resultando en mayores niveles de aprendizaje de los estudiantes (Timperley 2008). Sin embargo, gran parte del desarrollo profesional existente no es eficaz. Para ser eficaz, la formación debe alinear el desarrollo profesional con las habilidades y conocimientos pedagógicos que las escuelas esperan que tengan los docentes y con las competencias que esperan que los estudiantes desarrollen. Los profesores también deben aprender a evaluar el progreso de los estudiantes en una variedad de competencias, para que los mismos profesores puedan ver si su práctica pedagógica es eficaz (Timperley 2008).

Los programas que ayudan a los maestros a desarrollar la capacidad de enseñar de manera integral se centran en equipos en las escuelas, ofreciendo múltiples oportunidades para el aprendizaje en la escuela, integrando a las escuelas en redes, y aumentando la eficacia de esas redes integrando otras organizaciones que proporcionan un conocimiento experto (Reimers 2020). Durante la pandemia, los sistemas que habían apoyado a los profesores en el desarrollo de competencias para enseñanza digital hicieron una transición relativamente sencilla a la fase de enseñanza remota (Lavonen y Salmela-Aro 2021).

¿Cómo se ve en la práctica?

Apoyar a los profesores en el desarrollo de competencias para la pedagogía digital. Los programas en línea para el desarrollo profesional docente deben integrar a los docentes en comunidades de práctica en todas las escuelas, donde los docentes tengan la capacidad de colaborar para abordar desafíos compartidos.

Evaluar las competencias digitales de los docentes para poder diseñar programas de desarrollo profesional que se basen en las necesidades específicas de los docentes.

Apoyar a los maestros en la adquisición de habilidades para implementar un plan de estudios acelerado y personalizado, enfocado en las competencias re-priorizadas, esto incluye el desarrollo de la capacidad del maestro para evaluar las competencias y el progreso del estudiante hacia el desarrollo de una variedad de competencias.

A nivel de escuela: 1) establecer las comunidades de práctica y programas de tutoría a profesores; 2) creación de programas de aprendizaje con pares; 3) experimentación colaborativa; y 4) investigación-acción. Las autoridades educativas también pueden integrar a las escuelas en redes, utilizando la tecnología para facilitar la comunicación entre escuelas, y donde las universidades y otras organizaciones puedan ofrecer conocimiento experto según sea necesario. Estos sistemas serían esenciales en ofrecer a los maestros acceso a comunidades de colaboración con otros maestros y en abordar los desafíos pedagógicos compartidos.

Las plataformas multimedios pueden ser recurso crítico en apoyar el desarrollo profesional. Ellas permiten el acceso a comunidades profesionales con intereses temáticos, ofrecen recursos para los profesores, planes seleccionados de lecciones, y proporcionar los materiales didácticos necesarias para apoyar el currículo.

Lecturas sugeridas

Lavonen y Salmela-Aro 2021, Reimers 2020 y Timperley 2008.

3. Crear alianzas entre escuelas y otras organizaciones.

El principio

Crear alianzas entre las escuelas y otras organizaciones para aumentar la capacidad de las escuelas de educar a los alumnos de manera integral, atendiendo las necesidades de salud junto con los objetivos educativos. Las alianzas también pueden aumentar la capacidad de enseñanza de las escuelas: por ejemplo, la asociación con las universidades puede dar a las escuelas acceso a los estudiantes que sean tutores voluntarios o asistentes de maestros para proporcionar apoyo académico individualizado a los estudiantes.

La evidencia

Durante la pandemia, muchos sistemas educativos apoyaron la innovación para crear formas de instrucción remota. Estas innovaciones a menudo se apoyaron en alianzas con una variedad de organizaciones, desde organizaciones de tecnología educativa hasta empresas editoriales, empresas de telecomunicaciones y otras organizaciones diseñadas para apoyar el desarrollo profesional docente (Reimers y Schleicher 2020b y Reimers y Marmolejo 2021).

¿Cómo se ve en la práctica?

Sobre la base de las formas específicas en que la pandemia de impacto a cada sistema educativo, las estrategias pertinentes y los recursos para implementar ellos se harán más evidentes con el tiempo. Los líderes del sistema y los directores de escuelas pueden mapear los grupos de partes interesadas locales e identificar los activos que pueden contribuir a la implementación de estrategias exitosas. Esto permitirá a los líderes educativos crear procesos de consulta que inviten a dichos grupos a participar en el diseño e implementación de sistemas de educación más robustos, que estén mejor capacitados para hacer frente a las crisis creadas por la pandemia.

Lecturas sugeridas

Reimers y Schleicher 2020b y Reimers y Marmolejo 2021.

4. Comunicarse con los padres y desarrollar habilidades parentales.

El principio

Apoyar a los padres para que desarrollen habilidades para apoyar la educación de sus hijos en casa.

La evidencia

Existe evidencia abundante y convincente sobre la importante contribución de los padres a la crianza de los hijos, apoyando el desarrollo infantil y la preparación escolar, así como sobre el poder de la educación a padres para mejorar la eficacia de sus prácticas de crianza (Brooks-Gunn y Markman 2005, DeBord y Matta 2002, Family Strengthening Policy Center 2007).

¿Cómo se ve en la práctica?

Crear y entregar programas de alta calidad de apoyo a los padres para que puedan fomentar el desarrollo de sus hijos eficazmente. Por ejemplo, la investigación demuestra que programas estructurados de educación temprana centrados en las competencias básicas de lectura y aritmética, así como de competencias socioemocionales, son efectivos. Las escuelas pueden utilizar tecnologías a distancia para ofrecer esos programas a los padres.

Lecturas sugeridas

Brooks-Gunn y Markman 2005, DeBord y Matta 2002, Family strengthening policy center 2007.

5. Construir redes escolares

El principio

Aumentar la capacidad de las escuelas, expandiendo las oportunidades de aprendizaje y resolución de problemas de forma colaborativa, y la integración de las escuelas en redes con otras escuelas.

La evidencia

Bryk y colaboradores han desarrollado un enfoque para la mejora escolar basado en la integración de las escuelas en redes que pueden facilitar la solución conjunta de problemas y el aprendizaje colaborativo (Bryk et al 2015).

Durante la pandemia, la investigación encontró que muchos maestros colaboraron con otros maestros en todos los sistemas escolares para mejorar las estrategias de educación remota; estas redes informales apoyaron mucha innovación (Reimers y Schleicher 2020b). Un estudio reciente demuestra que muchos sistemas y redes escolares se asociaron efectivamente con universidades para aumentar sus enfoques de la instrucción remota (Reimers y Marmolejo 2021).

La formalización de la colaboración entre redes de escuelas puede apoyar el desarrollo de la capacidad docente y puede ayudar a la estrategia para recuperar la pérdida de aprendizaje y fortalecer la capacidad de recuperación de los estudiantes, maestros, y las escuelas para hacer frente a crisis futuras.

¿Cómo se ve en la práctica?

Los líderes escolares deben tratar de formar redes de escuelas con el propósito de fomentar la colaboración y de desarrollar las capacidades de los profesores de enseñar de forma remota. Estas redes pueden servir posteriormente para abordar otros desafíos comunes, y para compartir recursos y lograr economías de escala. La integración de otras organizaciones, como universidades o grupos educativos no gubernamentales, podría aumentar la capacidad de estas redes.

Lecturas sugeridas

Bryk et al 2015, Reimers y Schleicher 2020b, Reimers y Marmolejo 2021.

Resumen

A pesar de la devastación causada por la pandemia del COVID-19 existe una enorme oportunidad de ‘reconstruir mejor’ en educación. Esta oportunidad descansa no en las ideas, sino en la implementación de esas ideas; y la implementación depende del desarrollo de la capacidad del sistema y de los recursos financieros. En ese sentido, una estrategia educativa es, en el fondo, una oportunidad para desarrollar la capacidad del sistema.

El desarrollo de la capacidad del sistema requiere fomentar y rediseñar la capacidad de las escuelas, lo que a su vez requiere racionalizar la cadena de ejecución administrativa de las burocracias educativas. También requiere apoyar las funciones de los profesionales de la educación para que puedan avanzar de manera coherente en los siete principios estratégicos descritos en esta guía.

Mejorar la capacidad requiere desarrollar la capacidad de maestros, líderes escolares, y del personal. Las escuelas pueden hacer esto mediante la creación de alianzas con otras organizaciones, tales como universidades, o con agencias especializadas con experiencia para desarrollar capacidades, materiales de instrucción, y otros recursos.

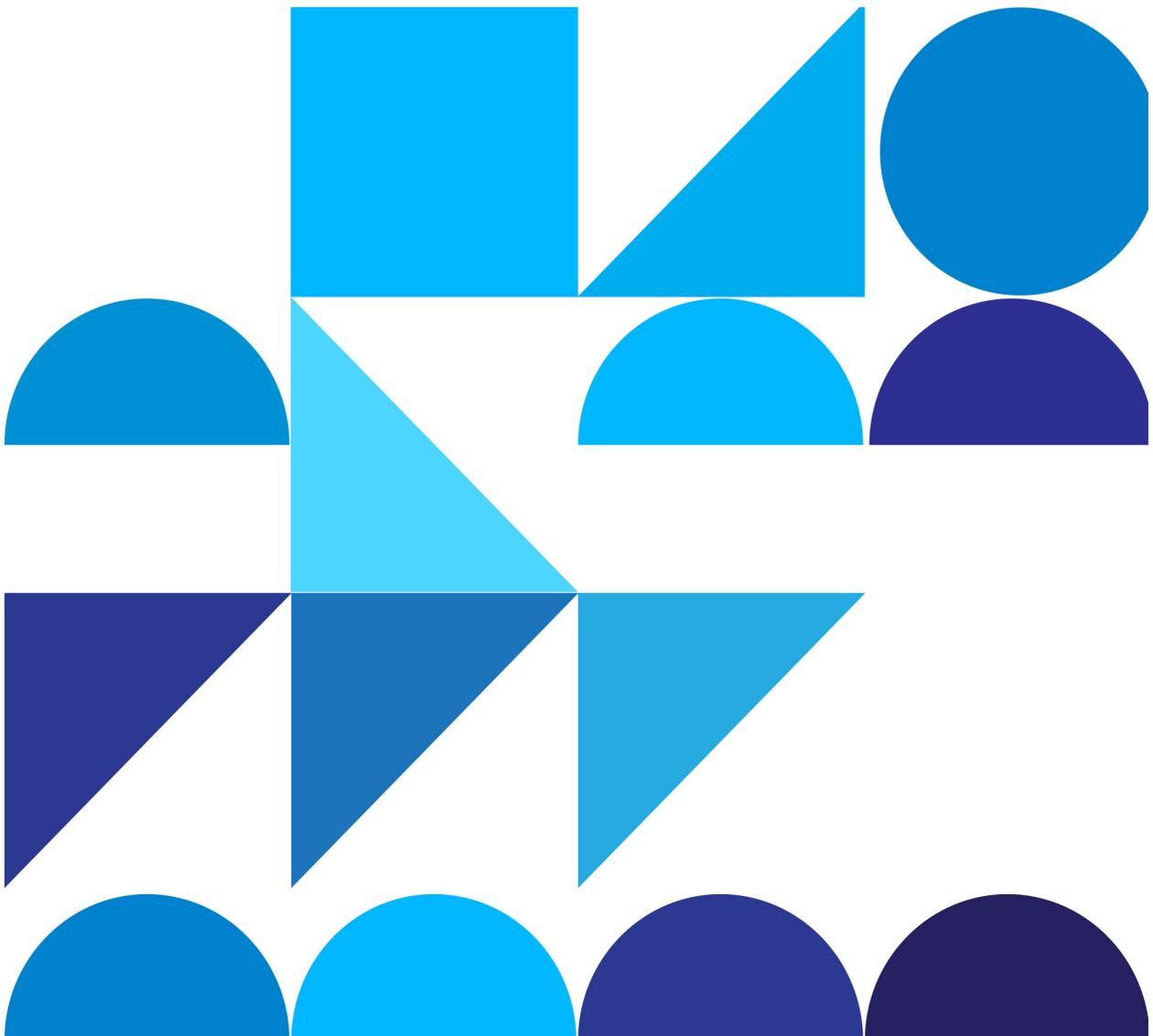
Las alianzas con los padres son especialmente críticas en este proceso de reconstrucción. Los padres siempre han tenido un papel fundamental en el apoyo al desarrollo y en la educación de sus hijos; Sin embargo, su papel se vuelve aún más esencial cuando la enseñanza a distancia traslada la experiencia de aprender el currículo escolar a la casa.

Por último, podemos aumentar la capacidad considerando a las escuelas no simplemente como organizaciones independientes, sino como integrantes de redes que compartan recursos y conocimientos, y colaboren en la elaboración de soluciones a los desafíos existentes.

Claramente, si bien una estrategia coherente tiene como objetivo promover una utilización más eficiente de los recursos financieros existentes, no se puede ejecutar sin recursos financieros. En otras palabras, los sistemas educativos no pueden promover una respuesta educativa eficaz a la pandemia basada únicamente en un buen liderazgo y una buena gestión; también necesitan dinero para financiar la estrategia. Si bien es probable que sea sensato decir que no se deberían dedicar nuevos recursos a los sistemas educativos en el contexto de crisis creado por la pandemia si no hay una estrategia, sería una inapropiado privar a los sistemas educativos con estrategias sólidas de los recursos para llevarlas a cabo, dadas las muchas oportunidades educativas que se han perdido como resultado de la crisis creada por COVID-19. Esta

pérdida se traducirá con toda seguridad en la pérdida de prosperidad económica y de medios para reducir la pobreza y la desigualdad, todo lo cual complicaría los ya serios desafíos de cohesión social, la estabilidad y las oportunidades para apoyar la prosperidad humana y el desarrollo.

El mensaje clave de esta guía es que los tres pilares de una respuesta educativa a la pandemia deben ser la evaluación, la estrategia, y la capacidad, alineados coherentemente entre sí. Es esta coherencia la que producirá las sinergias necesarias para ayudar a construir un sistema con mayores niveles de eficacia y de inclusión.



Conclusión

La pandemia de COVID-19 conmocionó los sistemas educativos, transformó el contexto de los estudiantes y las familias y creó desafíos sociales más amplios. Los sistemas educativos respondieron rápidamente, desarrollando diversas modalidades alternativas de enseñanza cuya eficacia fue mixta. A medida que continúe la pandemia, los sistemas educativos pueden experimentar nuevas conmociones en el futuro. Teniendo esto en cuenta, es fundamental aumentar la eficacia de estas modalidades educativas alternativas.

La educación durante y después de COVID-19 requiere un enfoque coherente, que comience con el análisis del impacto de la pandemia en los estudiantes, las comunidades y el sistema educativo. La identificación de estrategias pertinentes definirá qué, y cómo, enseñar en el futuro. Esto implica la creación de sistemas híbridos flexibles que integren la enseñanza presencial con la educación a distancia, potencialmente alternando en la proporción de la enseñanza que ocurre en una u otra modalidad dependiendo de la viabilidad de asistir en persona a la escuela.

Tales estrategias deben centrarse en acelerar el aprendizaje mediante la priorización del plan de estudios, y en la educación integral. Para implementar estas estrategias, los educadores y las autoridades educativas tienen que fortalecer la capacidad de las escuelas, de los maestros, de los sistemas, de los estudiantes, y de sus familias. Esto se puede hacer a través de una variedad de enfoques, desde mejores programas de desarrollo profesional, a la construcción de redes de escuelas, a apoyar la transformación de las escuelas en organizaciones que aprenden.

Referencias

Accessible Digital Learning (2021) <https://accessibledigitallearning.org/>

Anderson, L. and Pesikan, A. (2017) Task, Teaching and Learning: Improving the quality of education for economically disadvantaged students (Educational Practices 27). International

Academy of Education and International Bureau of Education. <http://www.ibe.unesco.org/en/news/task-teaching-and-learning-improving-quality-education-economically-disadvantaged-students>

Anderson, L. (2021) Schooling Interrupted: Educating Children and Youth in the COVID-19 Era. In A. Pesikan, H. Niemi, and I. Devetak (2021). Education in the COVID-19 Era. Center for Educational Policy Studies Journal, 11.

Aspen Institute (2019) National Commission on Social, Emotional and Academic Development. From a nation at risk to a nation at Hope. <https://www.aspeninstitute.org/programs/national-commission-on-social-emotional-and-academic-development/>

Atanda, K. and Cojocar, A. (2021) Shocks and vulnerability to poverty in middle-income countries. World Bank. <https://blogs.worldbank.org/developmenttalk/shocks-and-vulnerability-poverty-middle-income-countries>

Audrain, R.L., Weinberg, A.E., Bennett, A., O'Reilly, J. and Basile, C.G. Ambitious and sustainable post-pandemic workplace design for teachers: A portrait of the Arizona teacher workforce. In Reimers, F. (Ed.) (2021) Primary and Secondary Education during COVID-19. Cham, Switzerland. Springer.

Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yañez, I., Díaz, R. and Vielma, C. The fragility of the school-in-pandemic in Chile. In Reimers, F. (Ed.) (2021) Primary and Secondary Education during COVID-19. Cham, Switzerland. Springer.

Brooks-Gunn, J., and Markman, L.B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *Future of Children*, 15 (1), 130–168.

Bryk, A.S., Gomez, L., Grunow, A. and LeMahieu, P. (2015). Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing.

CAEd/UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd Universidade Federal de Juiz de Fora. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA AMOSTRAL DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO – 2021 RELATÓRIO TÉCNICO Supervisão de Medidas Educacionais.

Cárdenas, S., Lomelí, D. and Ruelas, I. COVID-19 and post-pandemic educational policies in Mexico. What is at stake? In Reimers, F. (Ed.) (2021) Primary and Secondary Education during COVID-19. Cham, Switzerland. Springer.

Cooperrider, D., Whitney, D. and Stavors, J. (2004). *Appreciative Inquiry Handbook for Leaders of Change*. Second Edition. Brunswick, Ohio: Crown Custom Publishing.

Costa, E., Baptista, M., Carvalho, C. The Portuguese educational policy to ensure equity in learning in times of crises. In Reimers, F. (Ed.) (2021) *Primary and Secondary Education during COVID-19*. Cham, Switzerland. Springer.

Croft, M. and Whitehurst, G.J. (2010) *The Harlem Children's Zone, Promise Neighborhoods, and the Broader, Bolder Approach to Education*. Brookings. <https://www.brookings.edu/research/the-harlem-childrens-zone-promise-neighborhoods-and-the-broader-bolder-approach-to-education/>

DeBord, K., and Matta, M. (2002). Designing professional development systems for parenting educators [Electronic version]. *Journal of Extension*, 40 (2). Retrieved November 26, 2005, from <http://www.joe.org/joe/2002april/a2.html>

Dickson, M. and Power, S. (2001) *Education Action Zones: A new way of governing education?* Foreword. *School Leadership and Management*. 21 (2): 137-141.

Donnelly, R. and H. Patrinos (2021) *Learning loss during COVID-19: An early systematic review*. *Covid Economics* 77, 30 April 2021: 145-153.

Ehren, M. and Baxter, J. (2020) *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform: Global Perspectives in Comparative Education*. Milton: Routledge.

Family Strengthening Policy Center. (2007). *The parenting imperative: Investing in parents so children and youth can succeed* (Policy Brief No. 22). Retrieved January 15, 2010, from <http://www.nassembly.org/fspc/practice/practices.html>

Fullan, M. (2010) *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, California. Corwin.

G-20 High Level Independent Panel (2021). *A Global Deal for Our Pandemic Age*. <https://pandemic-financing.org/report/foreword/>

Hamilton, L.S. and Ercikan, K. *COVID-19 and U.S. Schools: Using Data to Understand and Mitigate Inequities in Instruction and Learning*. In Reimers, F. (Ed.) (2021) *Primary and Secondary Education during COVID-19*. Cham, Switzerland. Springer.

Hanushek, E. and Woessmann, L. (2020), *The Economic Impacts of Learning Losses*, OECD, Paris.

INEEd (2021). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>

Instituto Rodrigo Mendes (2021) *Protocols on inclusive education during the covid-19 pandemic an overview of 23 countries and international organizations*. <https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/08/research-pandemic-protocols.pdf>

Iwabuchi, K., Hodama, K., Onishi, Y., Miyazaki, S., Nakae, S. and SUZUKI, K.H. Covid-19 and Education on the Front Lines in Japan: What Caused Learning Disparities and How did the Government and Schools Take Initiative? In Reimers, F. (Ed.) (2021) Primary and Secondary Education during COVID-19. Cham, Switzerland. Springer.

Kools, M. and Stoll, L. 2016. What makes a school a learning organization? Paris: OECD. Education Working Paper No. 137.

Kosaretsky, S., Zair-Bek, S., Kersha, Y. and Zvyagintsev, R. General Education in Russia During COVID-19: Readiness, Policy Response, and Lessons Learned. In Reimers, F. (Ed.) (2021) Primary and Secondary Education during COVID-19. Cham, Switzerland. Springer.

Lavonen, J. and Salmela-Aro, K. Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In Reimers, F. (Ed.) (2021) Primary and Secondary Education during COVID-19. Cham, Switzerland. Springer.

Levin H.M. (2005) Accelerated Schools: A Decade of Evolution. In: Fullan M. (eds) Fundamental Change. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/1-4020-4454-2_9

Maldonado, J.E. and K. DE Witte. 2020. The effect of school closures on standardised student test outcomes. KU Leuven. Department of Economics. DISCUSSION PAPER SERIES DPS20.17 SEPTEMBER 2020

MEJOREDU, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Educación básica. Informe Ejecutivo. <https://editorial.mejoredu.gob.mx/ResumenEjecutivo-experiencias.pdf>

OECD (2021) The State of School Education. One Year into the COVID pandemic.

Osterhom, M. and Olshaker, M. (2021) The Pandemic that Won't End. COVID-19 Variants and the Peril of Vaccine Inequity. Foreign Affairs. July-August 2021.

Pekrun, R. (2014) Emotions and Learning. Educational Practices 24. International Academy of Education and International Bureau of Education.

Reimers, F. (2020) Empowering Teachers to Build a Better World: How Six Nations Support Teachers for 21st Century Education (Springer Briefs in Education) 1st Edition.

Reimers, F. (Ed.) (2021) Primary and Secondary Education during COVID-19. Cham, Switzerland. Springer.

Reimers, F. (2021b) Learning from a pandemic. The impact of COVID-19 on education around the world. In Reimers, F. (Ed.) (2021) Primary and Secondary Education during COVID-19. Cham, Switzerland. Springer.

Reimers, F. and Schleicher, A. 2020b. *Schooling disrupted, schooling rethought. How the COVID-19 Pandemic is changing education.* Paris: OECD.

Reimers, F. and Schleicher, A. 2020a. *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020.* Paris: OECD.

Reimers, F. and Marmolejo, F. (Eds). 2021. *University School Collaborations during a Pandemic.* Cham, Switzerland: Springer.

Ritz, D., O'Hare, G. and Burgess, M. (2020). *The Hidden Impact of COVID-19 on Child Protection and Wellbeing.* London, Save the Children International.

https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18174/pdf/the_hidden_impact_of_covid-19

Soudien, C., Reddy, V. and Harvey, J. *The Impact of COVID-19 on a Fragile Education System: The Case of South Africa.* In Reimers, F. (Ed.) (2021) *Primary and Secondary Education during COVID-19.* Cham, Switzerland. Springer.

Tan, O.S. and Chua, J. *Science, Social Responsibility, and Education: The Experience of Singapore During the COVID-19 Pandemic.* In Reimers, F. (Ed.) (2021) *Primary and Secondary Education during COVID-19.* Cham, Switzerland. Springer.

Timperely, H. (2008) *Teacher Professional Learning and Development.* International Academy of Education and International Bureau of Education.

UNESCO, UNICEF, and the World Bank (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of Ministries of Education on national responses to COVID-19.* <http://tcg.uis.unesco.org/covid-survey-r2-infographics/>

UNICEF (2021a) *Ready to Come Back: Teacher Preparedness Package,* UNICEF https://www.unicef.org/mena/media/9601/file/UNICEF_MENA_TTP_total_0.pdf%20.pdf

UNICEF (2021b) *Practical guide to blended/remote learning and children with disabilities.* <https://www.unicef.org/media/100986/file/PRACTICAL%20GUIDE%20To%20blended.pdf>

UNICEF (2021c) *Teaching and learning resources for professionals and parents working with children with disabilities.* <https://www.unicef.org/media/101006/file/RESOURCES%20CATALOGUE.pdf>

Wasser Gish, J. (2021). *Building Systems of Integrated Student Support: A Policy Brief for Federal Leaders.* Chestnut Hill, MA: Boston College Center for Optimized Student Support.

Willms, D. (2020). *The Learning Bar's Framework for Assessing Student Well-being.* https://thelearningbar.com/downloads/Thriving_%20The-Learning-Bars-framework-for-assessing-student-well-being_May-2020.pdf

Sobre el Autor

Fernando M. Reimers es Profesor de la Fundación Ford de la Práctica de la Educación Internacional y Director de la Iniciativa Global de Innovación Educativa y del programa de maestría en Política educativa internacional en la Universidad de Harvard. Experto en el campo de la educación global, su investigación y enseñanza se centran en avanzar la comprensión de cómo educar a los niños y jóvenes para que puedan prosperar en el siglo XXI. Es miembro de la comisión de la UNESCO sobre los futuros de la educación y miembro de la Academia Internacional de Educación.

Ha escrito o editado cuarenta libros, de los cuales los más recientes incluyen: *Primary and Secondary Schools during COVID-19*, *University School Collaborations During a Pandemic*, *An Educational Calamity: Learning and teaching during the Covid-19 pandemic*, *Leading Education Through COVID-19*, *Education and Climate Change: the Role of Universities*, *Implementing Deeper Learning and 21st Century Reforms: Building an education Renaissance after a Global Pandemic*, *Educating Students to Improve the World*, *Audacious Education Purposes. How governments transform the goals of education systems*, *Empowering teachers to build a better world. How six nations support teachers for 21st century education*.

Con sus estudiantes de posgrado, ha desarrollado tres recursos curriculares alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, que están traducidos a varios idiomas y son ampliamente utilizados por escuelas y sistemas escolares de todo el mundo: *Empowering Global Citizens*, *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons and Learning to Collaborate for the Global Common Good*.

Más información sobre su trabajo está disponible aquí <https://fernando-reimers.gse.harvard.edu/>