

EDUCACIÓN Y COVID-19

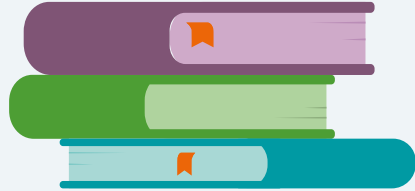
RECUPERARSE DE LA PANDEMIA
Y RECONSTRUIR MEJOR



AUTOR:
FERNANDO M. REIMERS



Fundación
Barco



EDUCACIÓN Y COVID-19

RECUPERARSE DE LA PANDEMIA
Y RECONSTRUIR MEJOR

AUTOR:
FERNANDO M. REIMERS¹

1. Agradezco los útiles comentarios a un borrador de esta guía, proporcionados por Lorin Anderson, Edna Bonilla Seba, Sergio Cárdenas, Leandro Folgar, Otto Granados, Michael Lisman, Asma Maladwala, Aurelio Nuno, Atif Rafique, Raquel Teixeira, Cecilia María Vélez y Stella Vosniadou.



Fundación Barco

Autor: Fernando M. Reimers

Diseño gráfico y diagramación

El Bando Creativo

1ª. edición

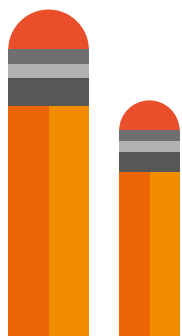
Septiembre de 2021

Fotografías de portada y contraportada:

Fundación Barco - Programa Escala: IE Rural San Rafael (Calarcá - Quindío)

Este artículo fue publicado originalmente en inglés como "Education and COVID-19: Recovering from the shock created by the pandemic and building back better" por la Academia Internacional de Educación, en colaboración con la Oficina Internacional de Educación de la Unesco, como parte de la Serie de Prácticas Educativas, disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/en/resources/educational-practices>

La Fundación Barco, comprometida con la continuidad educativa durante la pandemia por COVID-19, difunde esta publicación en español en el marco del Primer Foro de Educación "Sentir, vivir y aprender en pandemia: Las voces de niños, niñas y adolescentes".



CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| PILAR 1. EVALUAR CAMBIOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO | 12 |
| PRINCIPIOS PARA EVALUAR EL CAMBIO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO | 13 |
| 1. Evaluar el bienestar de los estudiantes y su disposición para aprender | 13 |
| 2. Acceso y participación estudiantil | 17 |
| 3. Bienestar de profesores y del personal y disposición para enseñar | 20 |
| 4. Evaluar los cambios en el contexto, el impacto de la pandemia en las comunidades. Pobreza y desigualdad | 22 |
| 5. Evaluar el funcionamiento del sistema educativo | 23 |
| RESUMEN | 26 |
| PILAR 2. DESARROLLAR UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA HÍBRIDA | 26 |
| PRINCIPIOS PARA DESARROLLAR UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA HÍBRIDA | 27 |
| 1. Comprometerse a apoyar a todos los estudiantes | 27 |
| 2. Desarrollar una plataforma educativa que integre la educación presencial con la enseñanza remota y que permita la personalización y la diferenciación | 30 |
| 3. Repriorizar el plan de estudios. Basarlo en el desarrollo de competencias y en la educación integral del niño | 34 |
| 4. Acelerar el aprendizaje y personalizar | 35 |
| 5. Apoyar la salud mental y el bienestar emocional de los estudiantes | 37 |
| 6. Evaluar la efectividad de las innovaciones que se han realizado | 38 |
| 7. Integrar servicios que apoyen a los estudiantes (salud, nutrición) | 40 |
| RESUMEN | 42 |
| PILAR 3. INCREMENTAR LA CAPACIDAD | 44 |
| PRINCIPIOS PARA INCREMENTAR LA CAPACIDAD | 45 |
| 1. Desarrollar la capacidad de las escuelas. Alinear los roles y las responsabilidades del personal de la escuela para que apoyen el desarrollo integral de los estudiantes | 45 |
| 2. Desarrollar la capacidad de profesores, directores y personal. Formación profesional y comunidades de aprendizaje | 49 |
| 3. Crear alianzas entre escuelas y otras organizaciones | 51 |
| 4. Comunicarse con los padres y desarrollar habilidades parentales | 52 |
| 5. Construir redes escolares | 53 |
| RESUMEN | 55 |
| CONCLUSIONES | 56 |
| REFERENCIAS | 57 |
| SOBRE EL AUTOR | 62 |



INTRODUCCIÓN



La pandemia de COVID-19 conmocionó las escuelas y los sistemas educativos de todo el mundo y, por ende, disminuyeron 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, el nivel de deserción escolar aumentó. Estos efectos se intensificaron entre los estudiantes más desfavorecidos, lo que provocó un aumento de la desigualdad educativa tanto al interior de las naciones y en el Sur Global como entre las naciones. Esta pérdida de educación probablemente limitará las oportunidades tanto para las personas como para las naciones.

Hanushek y Woessman (2020) han estimado una disminución del 3% en los ingresos de por vida de los estudiantes como resultado de la pérdida de aprendizaje causada por la pandemia.



Frente a este escenario, Hanushek y Woessman (2020) han estimado una disminución del 3% en los ingresos de por vida de los estudiantes como resultado de la pérdida de aprendizaje causada por la pandemia.

Esta pérdida de educación fue el resultado de los efectos de la pandemia en la salud, la economía, lo social y las instituciones educativas. Fuera de las escuelas, la pandemia afectó la salud física y mental de los estudiantes, las familias y personas allegadas a quienes contrajeron el virus. Económicamente, el impacto de la pandemia fue devastador para millones de personas en el mundo, al reducir la actividad económica y llevar a las empresas al cierre total o parcial, debido a la disminución de la demanda de bienes y servicios como resultado de las medidas de distanciamiento para contener la propagación del virus, aumentando así el desempleo. Además, las medidas que limitaron la posibilidad de reunión de las personas socavaron el funcionamiento de diversas instituciones y afectaron el bienestar humano.

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;



asimismo, limitó el apoyo que reciben tanto los estudiantes como los maestros. Como parte de las medidas de distanciamiento social adoptadas, 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, esto provocó una interrupción considerable de la oportunidad de aprender. En 33 países de la OECD (2021), la duración promedio del cierre de escuelas fue de 70 días, con diferencias considerables entre países, que van desde 20 días en Dinamarca y Alemania, hasta más de 150 días en Colombia y Costa Rica.



En **33 países**
de la OCDE (2021),

la duración promedio del
cierre de escuelas fue de

70 días, con diferencias
considerables entre países,
que van desde

20 días



en Dinamarca y Alemania,

hasta más de

150 días



en Colombia y Costa Rica.



© Fundación Barco - Programa Escala: IE Rural San Rafael (Calarcá - Quindío)

El cierre de escuelas fue más prolongado en países donde los estudiantes tienen niveles más bajos de rendimiento educativo, medidos a través de evaluaciones comparadas como PISA (OECD, 2021). En ese contexto, profesores y administradores de la educación se vieron obligados a innovar para dar continuidad a la educación durante las interrupciones causadas por la pandemia, así como para recuperar la pérdida de aprendizaje resultante de las deficiencias en las modalidades alternativas de educación que fueron configuradas rápidamente para enseñar de forma remota.



© Fundación Barco - Programa Escala: IE Rural San Rafael (Calarcá - Quindío)

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 periodo 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; hasta la fecha han sido poco documentadas o estudiadas. Asimismo, existen diferencias considerables entre los países en relación con la eficacia de las estrategias de educación remotas, así como en la efectividad con la que lograron apoyar a estudiantes de distinta condición social (Reimers, 2021a).

Esta publicación está basada en resultados de investigaciones realizadas durante la crisis del COVID-19 y en investigaciones previas sobre temas afines, con el propósito de ofrecer una guía que apoye el desarrollo de estrategias educativas contextualizadas para enseñar durante y después de la pandemia. Está dirigida a los administradores de educación tanto de centro escolar como del sistema.

La investigación emergente sobre estas innovaciones está aportando un conocimiento valioso sobre los alcances y las limitaciones de las estrategias de educación digital.



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 continúe hasta 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.

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 para reanudar las actividades escolares presenciales.



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.



Plantear respuestas eficaces del Gobierno para mitigar las consecuencias educativas de la pandemia, resultado de los choques económicos o de salud. Sin embargo, aunque son 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 el COVID-19 continuará mutando en los grandes focos de poblaciones no vacunadas. Con base en estas predicciones, habrá que adaptarse a vivir con el virus en el futuro previsible y prepararse para posibles rebrotes periódicos de mutaciones (Osterholm y Olshaker, 2021). Frente a este escenario, 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, 2021).



© Fundación Barco - Programa Escala: IE Rural San Rafael (Calarcá - Quindío)

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 interrumpen la posibilidad de instrucción presencial.

Por otro lado, 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: (a) mejorar la efectividad de las estrategias educativas durante el brote actual de la pandemia, (b) recuperar y reconstruir las oportunidades educativas después del brote, y (c) desarrollar la resiliencia del sistema educativo para que funcione eficazmente durante futuros brotes pandémicos.

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.

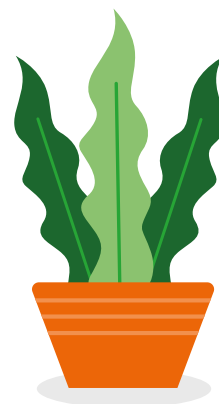
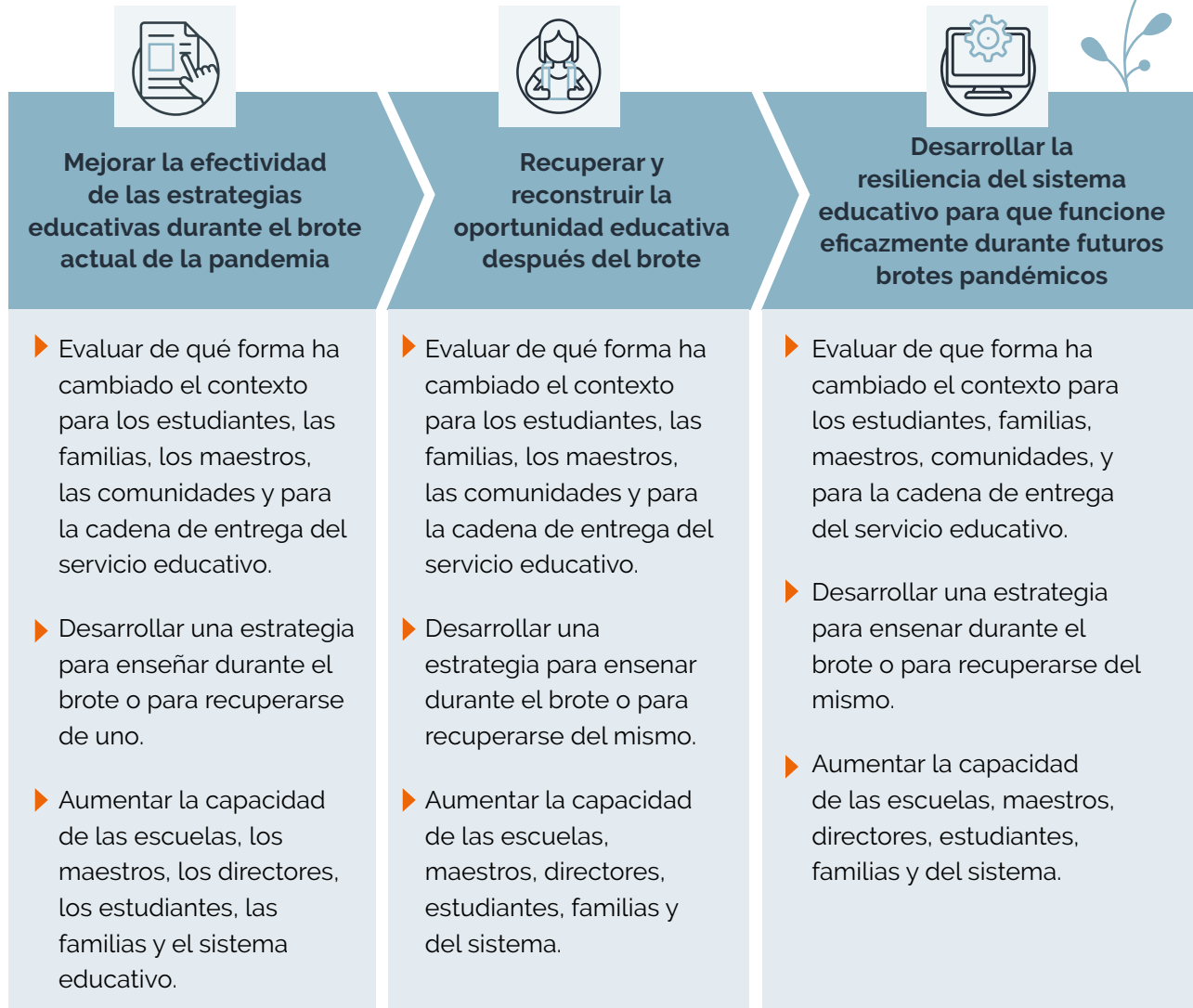


Gráfico 1. Metas y acciones para responder al impacto educativo de la pandemia



Los objetivos presentados en la gráfica 1 pueden estructurarse en tres pilares principales:

- ▶ Evaluar cómo ha cambiado el contexto para los estudiantes, las familias, los maestros, las comunidades y el sistema educativo, así como las necesidades que han creado estos cambios.
- ▶ Desarrollar una estrategia para enseñar durante el brote o para recuperarse de uno.
- ▶ Aumentar la capacidad de las escuelas, los maestros, los líderes escolares, los estudiantes, las familias y el sistema educativo.



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

Gráfico 2. Pilares de una estrategia educativa





© Fundación Barco - Programa Escala: IE Rural San Rafael (Calarcá - Quindío)

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, es probable que sean insuficientes y sobrecargarán innecesariamente los sistemas, ya que deben atender a una cantidad de demandas como resultado de la crisis generada por la pandemia.

A continuación se examinan las acciones que se deben considerar en estos tres pilares. Cada sección del documento está centrada en un pilar, los cuales contienen los principios para evaluar la respuesta educativa, como resultado del choque causado por la pandemia. En primer lugar, se describe brevemente cada principio, luego se presenta una síntesis de la evidencia que lo respalda y una descripción del tipo de acciones que lo reflejan. En cada pilar se recomienda una serie de lecturas para las cuales se proporciona la referencia completa al final de esta guía.





PILAR

1

EVALUAR

CAMBIOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO



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. Primero deben comprender de qué manera la pandemia ha influenciado la vida de los estudiantes, sus familias, los maestros, el personal de la escuela y sus comunidades, pero también en 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 las poblaciones de estudiantes y en 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 no significa que las autoridades locales deban resolver solas la búsqueda y aplicación de soluciones; por el contrario, los gobiernos nacional y regionales tienen la responsabilidad de brin-

dar apoyo diferenciado a las localidades y escuelas para asegurar la equidad en los resultados educativos. Sin embargo, estas acciones deben apoyar las estrategias que les darán solución a las necesidades 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 nacional y regionales exacerbaría los ya considerables desiguales impactos de la pandemia.

PRINCIPIOS PARA EVALUAR EL CAMBIO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

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



El principio

La estrategia se debe basar en conocimiento específico sobre la forma en que los efectos de la pandemia en las esferas sanitaria, económica y social han tenido en los estudiantes, debido a que los efectos sobre los estudiantes difieren entre localidades; por ejemplo, el incremento del hambre, la violencia doméstica, la depresión u otros efectos sobre la salud mental y emocional de los estudiantes, así como la disminución de los ingresos familiares.



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 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 sobre la ansiedad en sus hijos. Por otro lado, el 57% de los niños que no estaban en contacto con sus amigos, se encontraban menos felices; el 54% estaban más preocupados, y el 58% se sentían menos seguros. Para los niños que pudieron interactuar con sus amigos, menos del 5% informaron sentimientos similares. Los niños con discapacidades mostraron un aumento en la enuresis (7%) y llantos y gritos inusuales (17%), 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 (niñas 63% - niños 43%); asimismo, las niñas (20%) manifestaron que sus quehaceres eran demasiados para poder dedicar tiempo a sus estudios, en comparación con los niños (10%) (Ritz, O'Hare y Burgess, 2020).

Además, la pérdida de aprendizaje durante la pandemia que ha sido desigual entre las poblaciones requiere que las escuelas y los maestros evalúen los niveles de conocimiento y habilidades de los estudiantes de la escuela, una vez regresen a la presencialidad. Esto permitirá a los educadores desarrollar un currículo alineado a esos niveles y 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 OECD que experimentaron periodos relativamente cortos de cierre de escuelas (Alemania, Australia, Bélgica, España, Estados Unidos, Países Bajos y Suiza). Estos estudios confirman la pérdida de aprendiza-



je en la mayoría de los casos y, en algunos, el aumento de la desigualdad educativa. También documentan los efectos heterogéneos del cierre 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 aprendizaje impide estimar el impacto de la pandemia en la mayoría de los países en el mundo, las que existen 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 el promedio escolar de las puntuaciones de Matemáticas de 0,19 desviaciones estándar, y 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 17% para Matemáticas y 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 7% en Matemáticas y 18% en Idiomas). Las pérdidas son mayores para las escuelas con mayor porcentaje de estudiantes desfavorecidos (Maldonado y De Witte, 2020).

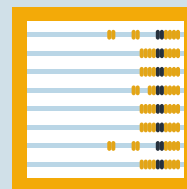
Una revisión de este y siete estudios empíricos adicionales sobre la pérdida del aprendizaje, uno de los cuales se centró en la educación superior, confirma que también hubo pérdida de aprendizaje en los Países Bajos, Estados Unidos, Australia y Alemania. Sin embargo, la cantidad de pérdida de aprendizaje es menor para estos países que lo que encontró el estudio de Bélgica. Un estudio en Suiza revela que la pérdida de aprendizaje es insignificante, y un estudio en España encuentra ganancias de aprendizaje durante la pandemia (Donnelly y Patrinos, 2021). Estos siete de ocho estudios que identifican pérdida de aprendizaje se llevaron a cabo en países donde los sistemas educativos funcionan relativamente bien, están bien financiados y cubren periodos 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 (Donnelly y Patrinos, 2021). Estudios también muestran que, si bien la pérdida de aprendizaje se observa consistentemente en el caso de estudiantes de la escuela primaria, este 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 grado en las escuelas públicas de São Paulo (sin contar 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 Matemáticas, 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



Un estudio reciente realizado en Bélgica, donde las escuelas estuvieron cerradas durante aproximadamente nueve semanas, muestra pérdidas significativas de aprendizaje en Lenguaje y Matemáticas





en 2019. También hay pérdidas, aunque menores, para estudiantes de noveno y duodécimo grado, pero esto se debe interpretar en un contexto de mejoras continuas en las habilidades de los estudiantes en esos niveles, comenzando desde los muy bajos (CAEd / UFJF, 2021).

Existe un cuerpo de investigación bien desarrollado sobre la importancia del bien-

tar de los estudiantes para el éxito educativo. Willms (2020) 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 proporciona información valiosa a los maestros durante el año escolar.



¿Cómo se ve en la práctica?

En el sistema educativo:



- ▶ 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 sus padres, y administrarse a pequeñas muestras representativas de la población.

En el aula:



- ▶ Adoptar prácticas de comprobación diaria del bienestar de los estudiantes, en las que los maestros preguntan a cada estudiante: "¿Cómo estás?".

En la escuela y en el aula:



- ▶ Institucionalizar la comprobación periódica de bienestar y sentido de pertenencia a estudiantes, a través de encuestas. Proporcionar resultados a los maestros y discutirlos en las reuniones de maestros.





Lecturas sugeridas

Anderson, 2021; CAEd/UFJF, 2021; Donelly 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

Acceso y participación estudiantil



El principio

El regreso a la instrucción en persona debe dar prioridad a identificar cuáles 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

El compromiso con la educación remota se vuelve menos regular, mientras los estudiantes no aprendan de los arreglos remotos y que otras demandas sobre su tiempo les limiten la posibilidad de participar en el trabajo escolar. Esto hace que algunos estudiantes dejen de participar y pierdan motivación por aprender, lo cual contribuye a la pérdida de aprendizaje y a la eventual deser-

ción de la escuela. Así lo revelan varios estudios, los cuales indican que mantener la participación en las actividades escolares en las plataformas educativas a distancia ha sido un reto para un número considerable de estudiantes, debido a que su motivación para aprender ha disminuido (Bellei et al., 2021; Cárdenas, Lomelí y Ruelas, 2021; Hamilton y Ercikan, 2021; Kosaretsky, Zair-Bek, Kersha y Zvyagintsev, 2021; Soudien, Reddy y Harvey, 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 grado 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 número de estudiantes que

abandonaron la escuela durante el año escolar aumentó de 0,9% en 2017 a 2,8% en 2020. En cuanto al número de estudiantes que no asistieron a la escuela el día en que se evaluó el conocimiento de los estudiantes, pasó de 5,9% en 2017 a 9,4% en 2020; y con respecto al número de niños que no recibieron la evaluación por ser estudiantes con necesidades especiales, de 2,4% en 2017 pasó a 9,4% en 2020.

Estos cambios redujeron el porcentaje de estudiantes que tomaron la evaluación de 90,8% en 2017 a 78,4% en 2020. Esta es, quizás, una representación del porcentaje de estudiantes 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. El análisis de los resultados del estudio dividió en cinco grupos el total de las escuelas por nivel de ventaja socioeconómica y cultural:

Escuelas



más aventajadas: **22%** } con niveles altos: **20%** } con niveles promedio: **15%**
 con niveles promedio: **22%** } con mayor desventaja: **20%**

En el **primer** grupo, solo el **0,7%** de los **estudiantes** **desertaron** de la escuela



en el **segundo** grupo, la cifra **aumentó** el **2%**



en el **tercer** grupo, el **2,5%** } en el **cuarto** grupo, el **3,4%** } y en el **quinto** grupo, el **5,4%**
(INEEd, 2021).



El mismo estudio pidió a los maestros que informaran con qué regularidad sus estudiantes asistían a la escuela.

En el **primer** grupo, el **95%** de los docentes informaron que los estudiantes asisten regularmente



mientras que en el **quinto** grupo, solo el **68%** de los profesores informaron que los estudiantes asisten a la escuela con regularidad.





¿Cómo se ve en la práctica?

En el sistema educativo y en la escuela:



- ▶ 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. Lo adecuado, entonces, es registrar la participación de los estudiantes, de tal manera que refleje la participación en la modalidad disponible, en persona o 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.



- ▶ Registrar y analizar en las plataformas en línea el acceso y la participación del alumnado. Identificar entre los estudiantes matriculados, quiénes y cómo acceden a la plataforma, 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.



- ▶ Analizar los registros de inscripción de los estudiantes para identificar el flujo de matrículas y las deserciones.



- ▶ Administrar encuestas en los hogares para conocer qué estudiantes están inscritos y participando activamente en la escuela y su posibilidad de aprender.

En la escuela y en las aulas:



- ▶ Verificar cuáles 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.

En la escuela:



- ▶ 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, con el fin de 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; Hamilton y Ercikan, 2021; Kosaretsky et al., 2021; Soudien et al., 2021.

3

Bienestar de profesores y del personal y disposición para enseñar



El principio

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



La evidencia

La pandemia ha afectado tanto la vida de los maestros como la de los estudiantes y sus familias. 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

su bienestar y generado justificadas preocupaciones sobre su agotamiento y el abandono de la profesión (Audrain, Weinberg, Bennett, O'Reilly y Basile, 2021; Hamilton y Ercikan, 2021).

Entre las principales fuentes de estrés para los docentes se encuentran la inadecuada preparación para enseñar de forma remota y las condiciones deficientes en las que ellos y sus estudiantes 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?

En el sistema educativo y en la escuela:



- ▶ Evaluar las capacidades de los maestros para enseñar de forma digital y utilizar esta información para diseñar y ofrecer un desarrollo profesional adecuado.



- ▶ Encuestar a los profesores sobre su bienestar y capacitarles para reconocer su propio estrés, así como el de sus estudiantes, y ofrecer apoyos que les ayuden a reducirlo, tales como programas de manejo del estrés, *mindfulness*, ejercicio físico y cultivar una ética del cuidado en la escuela.

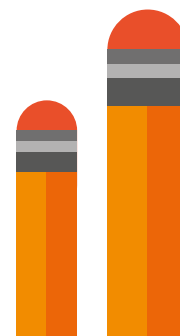


- ▶ Identificar las necesidades en cuanto al crecimiento profesional de los maestros y apoyarlos en el desarrollo de las habilidades para educar y apoyar a los estudiantes de forma remota, especialmente a los más vulnerables.



Lecturas sugeridas

Audrain 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 en la educación.



La evidencia

Los efectos de la pandemia varían entre comunidades y localidades, en parte como resultado de las condiciones sociales y económicas particulares. En cuanto a los efectos locales, no solo se incluye 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. Con respecto a los efectos económicos y sanitarios, estos 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?

En las comunidades escolares:

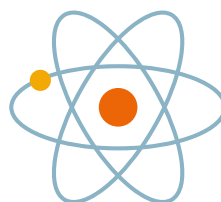


- ▶ Elaborar un perfil sociodemográfico, a partir de la integración de diversas bases de datos, con análisis de la forma en que la pandemia afectó características de la comunidad, como niveles de pobreza, desigualdad, salud e inclusión social.



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 impacto en una serie de funciones esenciales a la operación del servicio educativo. Estas abarcan la totalidad del sistema, desde la instrucción hasta la prestación de otros servicios en la escuela, tales como los programas de nutrición y 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 fundamental 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, revela que entre los estudian-



Una evaluación realizada en **2020**

revela que entre los estudiantes de **tercer grado**,

el 43%

de ellos tenían su propio ordenador



el 46%

tenían acceso a un ordenador compartido



el 10%

tenían tanto su propio ordenador como acceso a una computadora compartida



mientras que

el 18%

no tenían acceso a una computadora.

tes de tercer grado, el 43% de ellos tenían su propio ordenador; el 46% tenían acceso a un ordenador compartido; el 10% tenían tanto su propio ordenador como acceso a una computadora compartida; mientras que el 18% no tenían acceso a una computadora.

Para los estudiantes de sexto grado, el nivel de acceso fue mayor, el 49,5% tenían acceso a su propio ordenador; el 12% tenían acceso a un ordenador compartido; el 27,9% tenían acceso a su propio ordenador y a un ordenador compartido; pero el 10,5% no tenían acceso a una computadora. 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 bajo nivel socioeconómico y cultural, que en el 22% de las escuelas con el nivel más alto socioeconómico y cultural, donde solo el 5% de los estudiantes no tuvieron acceso a una computadora (INEEd, 2021).

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, lo cual 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 la 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.

Debido a la urgencia por satisfacer las nuevas demandas a causa de la pandemia, los sistemas educativos han tenido que abordar de forma simultánea las demandas continuas de la administración del sistema; mientras que 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?

En el sistema educativo y en la escuela:



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 las funciones clave de operación en la escuela y el sistema, tales como la enseñanza del plan de estudios, las 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 las poblaciones y a los sistemas escolares de diferente manera, el primer paso en la elaboración de una respuesta apropiada es determinar la naturaleza exacta de los efectos sobre los estudiantes, las comunidades, los docentes y el sistema de entrega de la educación.

Esto puede hacerse con datos relativamente simples, obtenidos mediante encuestas y protocolos administrados en el aula, la escuela y en el sistema mismo. 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 manera apropiada para apoyar el bienestar y la disposición de aprender de cada estudiante.

El tema principal de este pilar es promover acciones integradas y alineadas de forma

coherente, basadas en una comprensión adecuada del contexto, para luego llevar a cabo actividades que desarrollen la capacidad de las escuelas.

Pasamos ahora al segundo pilar, en el cual se analiza cuáles acciones deberían formar parte de una estrategia educativa.



© Fundación Barco - Programa Escala: IE Departamental Rural Andes (San Bernardo, Cundinamarca)



PILAR
2

DESARROLLAR

UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA HÍBRIDA



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 la vida de los estudiantes, maestros, familias y sobre el funcionamiento de las escuelas. Por lo tanto, los sistemas educativos y las escuelas deben identificar y priorizar las necesidades educativas de los estudiantes que atenderán, para luego desarrollar estrategias, cuya orientación se base en el compromiso de educar a todos los estudiantes.

Dichos planes también deben identificar los medios para educar, incluido un balance entre la instrucción presencial y remota, y para educar de forma diferenciada y personalizada a cada estudiante. Sin embargo, debido a que la pandemia puede haber disminuido la capacidad del sistema de cubrir el currículo, será necesario repriorizar 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. 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 periodos prolongados. Asimismo, debe aprovechar las fortalezas e innovaciones generadas durante la pandemia y buscar integrar la provisión de varios servicios que apoyen a los estudiantes.

PRINCIPIOS PARA DESARROLLAR UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA HÍBRIDA

1 Comprometerse a apoyar a todos los estudiantes



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 los tipos de estudiantes niñas en relación con niños, pobres frente a no pobres, estudiantes rurales en relación con estudiantes urbanos, estudiantes con discapacidad en comparación con aquellos sin dificultades, entre otros. Por lo tanto, 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 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 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 et al., 2021; Hamilton y Ercikan, 2021; Soudien et al., 2021). En algunos entornos sociales, estas cargas son aún mayores para las niñas y las mujeres, pues se espera que ellas asuman la mayor parte de los costos del ajuste durante la pandemia, como la atención a los niños y a los ancianos (Ritz et al., 2020). Por otro lado, 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 (Costa, Baptista y Carvalho, 2021). De manera similar, Japón y Singapur han concentrado recursos en grupos desfavorecidos, proporcionando computadoras y conectividad, como formas de asegurar la continuidad educativa a 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 OECD, a principios de 2021, mostró que la mayoría de los países priorizaron instrucción en persona para los estudiantes 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 (OECD, 2021).



¿Cómo se ve en la práctica?

En el sistema educativo y en la escuela:



▶ Desarrollar un marco de seguimiento con los principales indicadores de oportunidad educativa (acceso, participación, aprendizaje), desglosados para cada grupo de estudiantes 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 libre acceso a los contenidos digitales y los datos (a través de operadores de redes móviles) para estudiantes pobres.



- ▶ Consultar a 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.



- ▶ 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 (*software* lector de pantalla, asientos adaptados, etc.) para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidades.

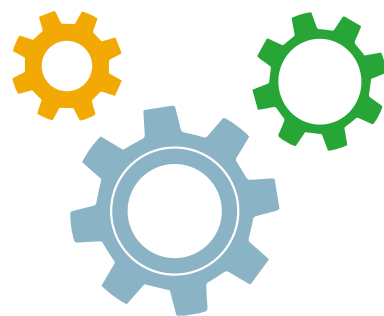


- ▶ Desarrollar la capacidad de los docentes en la enseñanza inclusiva, de acuerdo con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, con el fin de apoyar la participación activa de todos los estudiantes.



Lecturas sugeridas

Accesible Digital Learning, 2021; Anderson, 2021; Bellei et al., 2021; Cárdenas et al., 2021; Hamilton y Ercikan, 2021; Instituto Rodrigo Mendes, 2021; Iwabuchi et al., 2021; OECD, 2021; Soudien et al., 2021; Tan y Chua, 2021; Unicef, 2021b, c.



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, 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 qué plataformas utilizar también deben considerar las desigualdades en el acceso. En 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 aplicaciones como WhatsApp.



La evidencia

Las medidas de distanciamiento social limitaron las oportunidades educativas de múltiples formas, resultando en el cierre de escuelas (Unesco et al., 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 contribuyen a la propagación del virus es muy escasa. Esta contribución 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 OECD (2021) 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 considerar las diferencias relacionadas con los niveles de ingreso per cápita.

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 requiere la asistencia escalonada de grupos de estudiantes, y dando prioridad a los más pequeños y a aquellos con más necesidad de apoyo, como los estudiantes con necesidades especiales (Anderson, 2021). La mayoría de los países de la OECD (2021) siguieron esta priorización.


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. De ahí que países que habían apoyado el desarrollo de digipedagogías, como Finlandia y Singapur, tuvieran transiciones menos traumáticas hacia la enseñanza remota (Lavonen y Salmela-Aro, 2021; 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 que se utilizaron plataformas virtuales varió: en algunos casos utilizándolas principalmente como un catálogo digital o plataforma, y en otros, como un medio para ofrecer conferencias remotas y otras 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 estudiantes, los 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



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.



instrucción, como los que resumen Anderson y Pesikan, tales como: (a) involucrar a estudiantes con contenido auténtico, relevante y significativo; (b) utilizar tareas de aprendizaje, como los bloques primarios del currículo; (c) que los profesores actúen como guías de aprendizaje; (d) enfocarse en estrategias de aprendizaje; (e) hacer explícitas las expectativas de aprendizaje; (f) integrar lecciones a través de aprendizaje basado en problemas; (g) incorporar tareas que promuevan la colaboración entre estudiantes; y (h) reconocer e integrar la diversidad de los estudiantes en el currículo (2017).

En México, la experiencia 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 televisión para la educación remota, con base en la accesibilidad casi universal a la televisión y en una larga tradición del

Ministerio de Educación produciendo televisión educativa (Telesecundaria), una agencia del Gobierno 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 informaron que las actividades en línea, televisión y radio eran "aburridas" (Mejoredu, 2020). También 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 auto percepciones negativas sobre su propia capacidad para pasar al siguiente grado. Más de la mitad de los

una agencia del Gobierno 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).

estudiantes (60% en el nivel primario y 44% en el nivel secundario) indicaron que durante el periodo 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: (a) distribución de recursos de instrucción digital para los estudiantes, padres y maestros; (b) 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 (c) dispositivos y conectividad para escuelas.





- ▶ 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 periodos en los que no existen restricciones para reunirse en persona, todavía tiene sentido incorporar instrucción digital, la cual 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 la vida. En el caso de que un brote agudo de pandemia hiciera necesario el distanciamiento físico, con este sistema híbrido será más fácil aumentar la proporción de instrucción que tiene lugar en una plataforma digital, al tiempo que se mantienen algunos de los beneficios únicos para el desarrollo socioemocional que ofrece la enseñanza presencial.



- ▶ Estas plataformas multimediales ofrecen a los estudiantes actividades y recursos de aprendizaje que apoyen el estudio independiente y que complementen 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; OECD, 2021; Reimers y Schleicher, 2020b; Tan y Chua, 2021; Unesco-Unicef-Banco Mundial, 2020.





3 Repriorizar 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 estudiante.



La evidencia

Un análisis reciente de enfoques para abordar la pérdida de aprendizaje identifica la "remediación" o la "recuperación del aprendizaje". La investigación sobre la remediación muestra que esta es ineficaz, mientras que 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?

En la escuela o en el 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.

En la escuela:

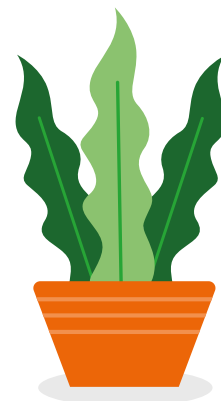


- ▶ Evaluar a los niños a medida que regresan a la escuela y agruparlos por nivel de aprendizaje, en lugar de por grado.



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).

El enfoque predominante de la mayoría de los sistemas educativos en los países de la OECD (2021) fue la recuperación de la pérdida de aprendizaje,



© Fundación Barco - Programa Escala: IE Rural San Rafael (Calarcá - Quindío)

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 OECD (2021) fue la recuperación de la pérdida de aprendizaje, en lugar de educación acelerada.



¿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 estudiante, 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 videos, 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 periodos prolongados.



Lecturas sugeridas

Anderson, 2021; Levin, 2005; OECD, 2021.



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



El principio

Reinvolucrar 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, incluido el periodo 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 ellos, afectando su atención, concentración y dedicación necesarias para el aprendizaje (Mejoredu, 2020; Ritz et al., 2020).

Si bien todavía es insuficiente la 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, es claro que 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?

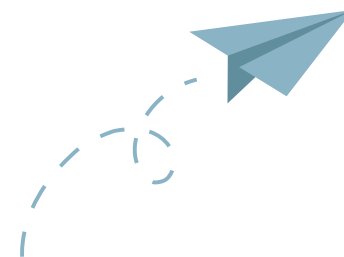
En el sistema:



▶ Adoptar un plan de estudios que promueva el desarrollo socioemocional, centrado explícitamente en el aprendizaje de este tipo de competencias, 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 cada semana para su desarrollo.





▶ Integrar el desarrollo de estas competencias tanto en el currículo académico como no académico.



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

En el sistema:



▶ Crear oportunidades de evaluación del estudiante de manera integral. Por ejemplo, crear portafolios de los estudiantes a los que todos los maestros y el personal que apoye a los estudiantes tengan acceso.



▶ 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 periodo de confinamiento por el COVID-19.



La evidencia

A pesar de las 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, así como nuevos modos de organización y gestión que permiten desarrollar otras 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?

En la escuela:



▶ Convocar 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 los aprendizajes en las reuniones para acelerar el desarrollo de los planes de estudio y 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 et al., 2004; 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 y su integridad física y psicológica influyen en su vida. Es difícil concentrarse en el trabajo escolar cuando



se tiene hambre o cuando se experimenta angustia o violencia en el hogar. Por ello, las escuelas a menudo brindan algunos de estos servicios para apoyar directamente al 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 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: (a) contribuyen al progreso académico; (b) mejoran la asistencia, el esfuerzo y la participación; (c) producen mayor rendimiento académico; (d) reducen las tasas de abandono de la escuela secundaria; y (e) mejoran los resultados sociales y emocionales (Wasser Gish, 2021).





¿Cómo se ve en la práctica?

En el sistema:



- ▶ Integrar bases de datos con información sobre niños y familias de las distintas agencias de educación, salud y protección social.



- ▶ Reducir el número de encuestas administradas a las familias, con el fin de aumentar la tasa de respuesta y la calidad de la información obtenida. Para ello es necesario coordinar entre agencias para que la misma encuesta pueda satisfacer las necesidades de varias agencias.

En la escuela:



- ▶ Crear revisiones periódicas para cada niño, las cuales 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 apoyo integral.



- ▶ Crear mecanismos de coordinación con otras agencias de servicio social, con el propósito de asegurar que los estudiantes reciban los servicios médicos, nutricionales y 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 relevantes para mantener su salud o la salud pública. Más recientemente, esto ha tomado la forma de enseñar conocimiento relacionado con el COVID-19 en la escuela y 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; Wasser Gish, 2021.

RESUMEN

Con base en una comprensión específica y objetiva de la forma en que la pandemia afectó a los estudiantes, las comunidades y el sistema educativo pueden actuar guiados por estos siete principios:



- ▶ Compromiso de apoyar a todos los estudiantes.



- ▶ Desarrollo de un sistema de entrega híbrido que permita realizar transiciones fluidas hacia instrucción principalmente en forma remota, según sea necesario.



- ▶ Currículo que priorice el desarrollo integral de competencias.



- ▶ Enfoque de aprendizaje acelerado.



- ▶ Apoyo a la salud y el bienestar mental de los estudiantes.

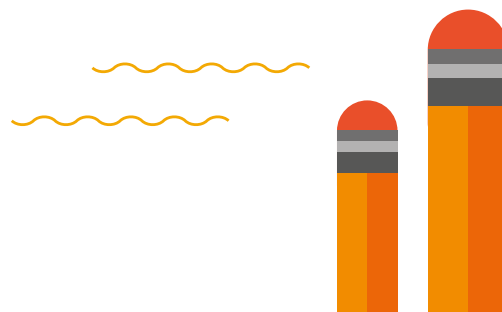


- ▶ Valoración del dividendo de innovación generado en la respuesta a la pandemia.



- ▶ Mayor integración entre los servicios para apoyar el desarrollo y la educación integral de los estudiantes.

Estos 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. Este concepto, aparte de novedoso (fundamentalmente apoyado por investigación sobre educación a distancia en educación superior), es necesario mientras que la pandemia siga evolucionando y afectando los sistemas de educación.





© Fundación Barco - Programa Escala: IE Rural San Rafael (Calarcá - Quindío)

Este concepto, aparte de novedoso, es necesario mientras que la pandemia siga evolucionando y afectando 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 su vida. Adicional a lo anterior, en el mundo actual, las habilidades digitales sólidas son cada vez más importantes para la autonomía en el aprendizaje.

Estos principios deben integrarse y reforzarse los unos a los otros. Los educadores deben avanzar en ellos con acciones 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, y constituyen un verdadero llamado a "reconstruir mejor". La capacidad de los sistemas educativos de alcanzar estos objetivos dependerá de los detalles de su implementación.

En síntesis, 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.

A continuación pasamos al tercer pilar: la respuesta educativa a la pandemia.



PILAR
3

INCREMENTAR LA CAPACIDAD

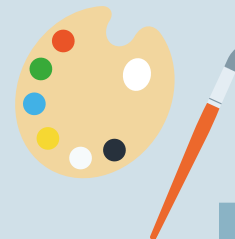


Ayudar a los estudiantes a recuperarse de la pérdida de aprendizaje y del trauma experimentado durante la pandemia, y apoyar el desarrollo de resiliencia entre los estudiantes, maestros, escuelas y sistemas educativos, para afrontar futuras interrupciones de la educación presencial, requiere el aumento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

Entre las maneras para mejorar la capacidad, las siguientes son las principales:

- ▶ Apoyar el desarrollo de las habilidades de las personas que trabajan en las escuelas.
- ▶ Alinear y reconfigurar funciones y responsabilidades en la escuela para que apoyen una visión integrada del desarrollo de los estudiantes.
- ▶ Crear alianzas entre escuelas y otras instituciones.
- ▶ Establecer alianzas con los padres y miembros de la comunidad.
- ▶ Construir redes escolares.

Existe investigación sólida y abundante sobre la importancia de la capacidad del sistema para implementar el cambio educativo.



PRINCIPIOS PARA INCREMENTAR LA CAPACIDAD

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



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

Existe investigación sólida y abundante sobre la importancia de la capacidad del sistema para implementar el cambio educativo. La mayor parte de las aproximaciones contemporáneas a la gestión del cambio educativo contemplan el desarrollo de la capacidad organizacional y de los maestros (Ehren y Baxter, 2020; 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 la coordinación entre los 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 adquieran la capacidad para ejecutar estrategias efectivas, cuyo fin es apoyar el aprendizaje durante y después de la crisis. Al mismo tiempo, durante la pandemia, en diversos contextos, los niveles administrativos superiores aportaron innovadores esfuerzos de rediseño de sus prácticas de supervisión y gestión escolar, con el objetivo de apoyar la capacidad de las escuelas, al reemplazar la forma tradicio-



nal de administración educativa, en la que el centro de las decisiones estaba en el tope de la jerarquía administrativa de la escuela, 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 la escuela. Estas innovaciones, y los resultados que lograron, deben estudiarse para continuar con formas de administración que ubiquen a la escuela en el centro y alineen la administración educativa con el apoyo a las tareas en el aula y la escuela. De esta manera, se lleva a cada nivel administrativo superior a hacerse la pregunta: ¿Qué se debe hacer en este nivel, que tiene como objetivo 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 (Kools y Stoll, 2016), como organizaciones que aprenden, destaca siete características que las definen como tales:

- ▶ Desarrollan y comparten una visión centrada en el aprendizaje de todos los estudiantes.
- ▶ Crean oportunidades de creación y aprendizaje continuo para todo el personal.

- ▶ Promueven el aprendizaje en equipo y la colaboración entre el personal.
- ▶ Establecen una cultura de investigación, innovación y exploración.
- ▶ Establecen sistemas para generar e intercambiar conocimientos y para permitir un aprendizaje que los integre.
- ▶ Aprenden con y desde el entorno externo, expandiendo el ecosistema de aprendizaje.
- ▶ Modelan y cultivan un liderazgo que aprende.



¿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 fomentar su desarrollo emocional. También serán necesarios profesionales expertos, 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, con el fin de verificar el bienestar de los estudiantes, como preguntar diariamente a cada estudiante cómo 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.

financieros existentes, es limitado 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. Por ello, 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.

Dado 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, con el fin de integrar dichas contribuciones a la estrategia y a la cadena de ejecución.

Una estrategia de comunicación clara por parte de las autoridades educativas es esencial para respaldar una cadena y una estra-

tegia de ejecución eficaces. Todos los interesados en el sistema educativo deben comprender bien los elementos de la estrategia, para que haya poco margen de 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 los beneficios, costos y procedimientos que se han adoptado para minimizar los riesgos de contagio. Las campañas de comunicación deben difundir a los estudiantes, padres, maestros y a la sociedad en general las consecuencias 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, como 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; Kools y Stoll, 2016.



2 Desarrollar la capacidad de profesores, directores y personal. Formación profesional y comunidades de aprendizaje



El principio

Proporcionar a los maestros el conocimiento y las habilidades necesarias para apoyar a los estudiantes de manera integral y para crear planes de estudio a distancia efectivos. Brindar a los directores oportunidades para aprender y 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, según este autor, 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.

Los programas que ayudan a los maestros a desarrollar la capacidad de enseñar de manera integral se centran en equipos en las escuelas, al ofrecer múltiples oportunidades para el aprendizaje en la escuela, integrar a las escuelas en redes, y aumentar 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).

Una estrategia de comunicación clara por parte de las autoridades educativas es esencial para respaldar una cadena y una estrategia de ejecución eficaces.





¿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 repriorizadas, 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.

En la escuela:



- ▶ Establecer las comunidades de práctica y programas de tutoría a profesores.



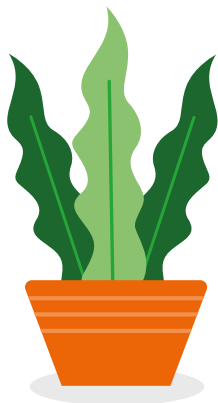
- ▶ Crear programas de aprendizaje con pares.



- ▶ Experimentación colaborativa.



- ▶ Investigación-acción. Las autoridades educativas también pueden integrar a las escuelas en redes, utilizando la tecnología tanto para facilitar la comunicación entre escuelas como para que las universidades y otras organizaciones puedan ofrecer conocimiento experto, según sea necesario. Estos sistemas brindarían a los maestros acceso a comunidades de colaboración con otros maestros y a los desafíos pedagógicos compartidos.



Las plataformas multimediales pueden ser un recurso crítico para apoyar el desarrollo profesional. Además, permiten el acceso a comunidades profesionales con intereses temáticos, ofrecen recursos para los profesores, planes seleccionados de lecciones, y proporcionan los materiales didácticos necesarios para apoyar el currículo.



Lecturas sugeridas

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

3

Crear alianzas entre escuelas y otras organizaciones



El principio

Crear alianzas entre las escuelas y otras organizaciones, con el fin de aumentar la capacidad de las escuelas para educar a los estudiantes de manera integral, atendiendo las necesidades de salud junto con los objetivos educativos. Las alianzas también pueden incrementar la capacidad de enseñanza de las escuelas: por ejemplo, la asociación con las universidades abre las posibilidades para que los estudiantes sean tutores voluntarios o asistentes de maestros, cuyo propósito es 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 Marmolejo, 2021; Reimers y Schleicher, 2020b).





¿Cómo se ve en la práctica?



- ▶ 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. Dependiendo de las formas específicas en que la pandemia impacte cada sistema educativo, las estrategias pertinentes y los recursos para implementarlas se harán más evidentes con el tiempo.



Lecturas sugeridas

Reimers y Marmolejo, 2021; Reimers y Schleicher, 2020b.

4

Comunicarse con los padres y desarrollar habilidades parentales



El principio

Apoyar a los padres para que desarrollen habilidades que les permitan ayudar a 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, 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 contribuir al desarrollo de sus hijos de manera eficaz. Por ejemplo, la investigación demuestra que son efectivos los programas estructurados de educación temprana centrados en competencias básicas de lectura y aritmética, así como en competencias socioemocionales. 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

El enfoque para la mejora escolar basado en la integración de las escuelas en redes puede facilitar la solución conjunta de problemas y el aprendizaje colaborativo (Bryk, Gómez, Grunow y LeMahieu, 2015).

Durante la pandemia, Reimers y Schleicher (2020b) encontraron que muchos maestros colaboraron con otros maestros en todos los sistemas escolares, con el fin de mejorar las estrategias de educación remota. Estas redes informales aportaron mucha innovación. Por su parte, un estudio reciente de Reimers y Marmolejo (2021) demuestra que muchos sistemas y redes escolares se asociaron efectivamente con universidades para aumentar sus enfoques de la instrucción remota.

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



© Fundación Barco - Programa Escala: IE Rural San Rafael (Calarcá - Quindío)



¿Cómo se ve en la práctica?



- ▶ Los líderes escolares deben tratar de formar redes de escuelas que tengan como fin fomentar la colaboración y desarrollar las capacidades de los profesores para enseñar de forma remota. Estas redes pueden servir posteriormente no solo para abordar otros desafíos comunes, sino 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 Marmolejo, 2021; Reimers y Schleicher, 2020b.

RESUMEN

A pesar de la devastación causada por la pandemia del COVID-19, existe una enorme oportunidad de "reconstruir mejor" en educación, la cual descansa no en las ideas, sino en la implementación de esas ideas; y, a su vez, 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, que no solo requiere fomentar y rediseñar la capacidad de las escuelas, sino racionalizar la cadena de ejecución administrativa de las burocracias educativas y 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 implica desarrollar la capacidad de maestros, líderes escolares y del personal. Las escuelas pueden hacer esto mediante la creación de alianzas con otras organizaciones, como universidades o 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, porque ellos siempre han tenido un papel fundamental en la educación y el desarrollo de sus hijos; sin embargo, su papel se vuelve aún más esencial cuando la enseñanza a distancia traslada a la casa la experiencia de aprender el currículo escolar.

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

Si bien una estrategia coherente tiene como objetivo promover una utilización más eficiente de los recursos financieros existentes, es claro que 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. Así que es sensato decir que, si no hay una estrategia, no se deberían dedicar nuevos recursos a los sistemas educativos en el contexto de crisis creado por la pandemia. Pero también sería inapropiado privar a los sistemas educativos que tienen estrategias sólidas y de los recursos para llevarlas a cabo, dado el sinnúmero de oportunidades educativas que se han perdido como resultado de la crisis creada por el COVID-19. Esta pérdida se traducirá con toda seguridad en la reducción de la prosperidad económica y de medios para disminuir la pobreza y la desigualdad, todo lo cual complicaría los ya serios desafíos de cohesión social, estabilidad y oportunidades para apoyar la prosperidad humana y el desarrollo.

CONCLUSIONES

La pandemia del 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. En la medida en que continúe la pandemia, los sistemas educativos pueden experimentar nuevas conmociones en el futuro. Por ello, es fundamental aumentar la eficacia de estas modalidades educativas alternativas.

La educación durante y después de la pandemia 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 deben fortalecer la capacidad de las escuelas, los maestros, los sistemas, los estudiantes y sus familias. Esto se puede hacer a través de una variedad de enfoques, desde mejores programas de desarrollo profesional, la construcción de redes de escuelas hasta apoyar la transformación de las escuelas en organizaciones que aprenden.

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 de forma coherente para que se produzcan las sinergias necesarias que ayuden a construir un sistema con mayores niveles de eficacia e inclusión.



REFERENCIAS

- Accessible Digital Learning Portal. (2021). Retrieved from <https://accessibledigitalllearning.org/>
- Anderson, L., & Pesikan, A. (2017). *Task, Teaching and Learning: Improving the quality of education for economically disadvantaged students* (Educational Practices 27). Geneva, Switzerland: International Academy of Education and International Bureau of Education. Retrieved from <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, & 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*. Washington, DC: Aspen Institute. Retrieved from <https://www.aspeninstitute.org/programs/national-commission-on-social-emotional-and-academic-development/>
- Atanda, K., & Cojocar, A. (2021). *Shocks and vulnerability to poverty in middle-income countries*. Washington, DC: World Bank. Retrieved from <https://blogs.worldbank.org/developmenttalk/shocks-and-vulnerability-poverty-middle-income-countries>
- Audrain, R. L., Weinberg, A. E., Bennett, A., O'Reilly, J., & Basile, C.G. (2021). Ambitious and sustainable post-pandemic workplace design for teachers: A portrait of the Arizona teacher workforce. In F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education during COVID-19*. Cham, Switzerland: Springer.
- Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yáñez, I., Díaz, R., & Vielma, C. (2021). The fragility of the school-in-pandemic in Chile. In F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education during COVID-19*. Cham, Switzerland: Springer.
- Brooks-Gunn, J., & 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., Gómez, L., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2015). *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing.
- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora [CAEd/UFJF]. (2021). *Ava-*

- liação Diagnóstica Amostral da Rede Estadual de São Paulo - 2021 Relatório Técnico Supervisão de Medidas Educacionais*. São Paulo: CAEd/UFJF.
- Cárdenas, S., Lomeli, D., & Ruelas, I. (2021). COVID-19 and post-pandemic educational policies in Mexico. What is at stake? In F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education during COVID-19*. Cham, Switzerland: Springer.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu]. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Educación básica. Informe Ejecutivo*. Ciudad de México: Mejoredu. Recuperado de <https://editorial.mejoredu.gob.mx/ResumenEjecutivo-experiencias.pdf>
- Cooperrider, D., Whitney, D., & Stavros, J. (2004). *Appreciative Inquiry Handbook for Leaders of Change* (2nd ed.). Brunswick, Ohio: Crown Custom Publishing.
- Costa, E., Baptista, M., & Carvalho, C. (2021). The Portuguese educational policy to ensure equity in learning in times of crises. In F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education during COVID-19*. Cham, Switzerland: Springer.
- Croft, M., & Whitehurst, G. J. (2010). *The Harlem Children's Zone, Promise Neighborhoods, and the Broader, Bolder Approach to Education*. New York: Brookings. Retrieved from <https://www.brookings.edu/research/the-harlem-childrens-zone-promise-neighborhoods-and-the-broader-bolder-approach-to-education/>
- DeBord, K., & 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., & Power, S. (2001). Education Action Zones: A new way of governing education? Foreword. *School Leadership and Management, 21*(2), 137-141.
- Donnelly, R., & Patrinos, H. (2021). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Covid Economics 77*(30), 145-153.
- Ehren, M., & 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). Washington, DC: National Human Services Assembly. 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*. Pan-

- demic Preparedness and Response. Retrieved from <https://pandemic-financing.org/report/foreword/>
- Hamilton, L. S., & Ercikan, K. (2021). COVID-19 and U.S. Schools: Using Data to Understand and Mitigate Inequities in Instruction and Learning. In F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education during COVID-19*. Cham, Switzerland: Springer.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2020). *The Economic Impacts of Learning Losses*. Paris: OECD.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2021). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Montevideo, Uruguay: INEEd. 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*. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes. Retrieved from <https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/08/research-pandemic-protocols.pdf>
- Iwabuchi, K., Hodama, K., Onishi, Y., Miyazaki, S., Nakae, S., & Suzuki, K. H. (2021). Covid-19 and Education on the Front Lines in Japan: What Caused Learning Disparities and How did the Government and Schools Take Initiative? In F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education during COVID-19*. Cham, Switzerland: Springer.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organization? Education Working Paper No. 137*. Paris: OECD.
- Kosaretsky, S., Zair-Bek, S., Kersha, Y., & Zvyagintsev, R. (2021). General Education in Russia During COVID-19: Readiness, Policy Response, and Lessons Learned. In F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education during COVID-19*. Cham, Switzerland: Springer.
- Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2021). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education during COVID-19*. Cham, Switzerland: Springer.
- Levin, H. M. (2005). Accelerated Schools: A Decade of Evolution. In M. Fullan (Ed.), *Fundamental Change*. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4454-2_9
- Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes*. Discussion Paper Series Dps20.17. KU Leuven - Faculty of Economics and Business.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2021). *The State of School Education. One Year into the COVID pandemic*. Paris: OECD iLibrary. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/201dde84-en.pdf?ex>

- pires=1625493605&id=id&accname=guest&checksum=2C0A46048D91273CF88B392975054583
- Osterholm, M., & Olshaker, M. (July-August 2021). The Pandemic that Won't End. COVID-19 Variants and the Peril of Vaccine Inequity. *Foreign Affairs*, 100(4).
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning* (Educational Practices 24). Geneva, Switzerland: 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*. Switzerland: Springer Briefs in Education.
- Reimers, F. (Ed.) (2021a). *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 F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education during COVID-19*. Cham, Switzerland: Springer.
- Reimers, F., & Marmolejo, F. (Eds). (2021). *University School Collaborations during a Pandemic*. Cham, Switzerland: Springer.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020a). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. Paris: OECD.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020b). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the COVID-19 Pandemic is changing education*. Paris: OECD.
- Ritz, D., O'Hare, G., & Burgess, M. (2020). *The Hidden Impact of COVID-19 on Child Protection and Wellbeing*. London: Save the Children International. Retrieved from https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18174/pdf/the_hidden_impact_of_covid-19
- Soudien, C., Reddy, V., & Harvey, J. (2021). The Impact of COVID-19 on a Fragile Education System: The Case of South Africa. In F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education during COVID-19*. Cham, Switzerland: Springer.
- Tan, O. S., & Chua, J. (2021). Science, Social Responsibility, and Education: The Experience of Singapore During the COVID-19 Pandemic. In F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education during COVID-19*. Cham, Switzerland: Springer.
- Timperley, H. (2008). *Teacher Professional Learning and Development*. Geneva, Switzerland: International Academy of Education and International Bureau of Education.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - United Nations International Children's Emergency Fund - World Bank [Unesco - Unicef -

WB]. (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of Ministries of Education on national responses to COVID-19*. Paris, New York, Washington D.C.: Unesco-Unicef-WB. Retrieved from <http://tcg.uis.unesco.org/covid-survey-r2-infographics/>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unicef]. (2021a). *Ready to Come Back: Teacher Preparedness Package*. Amman, Jordan: Unicef. Retrieved from https://www.unicef.org/mena/media/9601/file/UNICEF_MENA_TTP_total_0.pdf%20.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unicef]. (2021b). *Practical guide to blended/remote learning and children with disabilities*. New York, NY: Unicef. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/100986/file/PRACTICAL%20GUIDE%20To%20blended.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unicef]. (2021c). *Teaching and learning resources for professionals and parents working with children with disabilities*. New York, NY: Unicef. Retrieved from <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*. Fredericton, Canada: The Learning Bars. Retrieved from https://thelearningbar.com/downloads/Thriving_%20The-Learning-Bars-framework-for-assessing-student-well-being_May-2020.pdf



SOBRE EL AUTOR

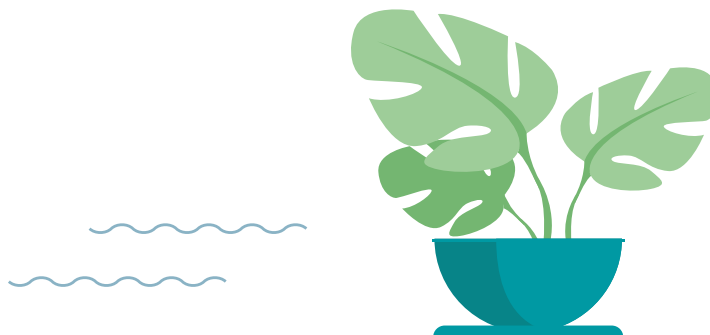
Fernando M. Reimers es profesor de la Fundación Ford de la Práctica de la Educación Internacional, director de la Iniciativa Global de Innovación Educativa y del programa de Maestría en Política Educativa Internacional en la Universidad de Harvard, experto en el campo de la educación global y miembro de la Comisión de la Unesco sobre el futuro de la educación y de la Academia Internacional de Educación. Su investigación y enseñanza se centran en avanzar en la comprensión de cómo educar a los niños y los jóvenes para que puedan prosperar en el siglo XXI.

Ha escrito o editado cuarenta libros, de los cuales, los más recientes son: *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 en: <https://fernando-reimers.gse.harvard.edu/>





EDUCACIÓN Y COVID-19

RECUPERARSE DE LA PANDEMIA
Y RECONSTRUIR MEJOR

