

Educación y COVID-19:

Recuperarse de la pandemia y reconstruir una educación mejor

Fernando M. Reimers



Educación y COVID19: Recuperarse de la pandemia y reconstruir una educación mejor

Fernando M. Reimers¹

Esta publicación es una traducción de un artículo publicado originalmente en inglés 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, bajo el título:

“Education and Covid-19: Recovering from the shock created by the pandemic and building back better”, disponible en el siguiente enlace:

<http://www.ibe.unesco.org/en/resources/educational-practices>

Esta publicación en español fue diagramada y difundida por la Red de Mujeres por la Educación (MUxED) como un servicio público para apoyar la continuidad educativa durante la pandemia COVID-19.

Traducción: Fernando Reimers

Diseño y formación: Mayahii
(<https://www.mayahii.com>)

Cuidado de la edición: Patricia Vázquez del Mercado, María Elena Ortega, Anaid Reyes, Irina González, Eugenia Garduño y Elisa Bonilla

Imágenes en portada y montaje gráfico: Mayahii Studios; Sebastián Cruz Blanco

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

Preludio

A casi año y medio del cierre masivo y global de escuelas a causa de la pandemia por COVID-19 y la transición a la educación remota, el profesor Fernando Reimers presenta una síntesis de la evidencia de su impacto sobre estudiantes, docentes, escuelas y sistemas educativos, y ofrece una serie de principios para ayudar a directivos y autoridades –tanto del ámbito escolar como de las administraciones estatal y federal del sistema educativo– en la elaboración de estrategias dentro de un contexto de crisis prolongada, manteniendo las oportunidades educativas para todos, pero, muy especialmente, para las poblaciones más desfavorecidas.

Este documento se publicó originalmente en inglés, como parte de la Serie sobre Prácticas Educativas que edita la Academia Internacional de Educación y la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. En la Red de Mujeres Unidas por la Educación (MUxED) nos unimos al esfuerzo para difundir esta guía, en lengua española, y consideramos que su enfoque práctico será una herramienta de gran utilidad para educadores y tomadores de decisiones en todos los niveles y regiones.

MUxED (www.muxed.mx) se fundó en 2019 por un grupo de mujeres comprometidas con la educación desde diferentes espacios: servicio público, academia, escuela, sector privado, asociaciones civiles, medios de comunicación, organismos nacionales e internacionales. En MUxED promovemos la educación con calidad, equidad y perspectiva de género, mediante la colaboración en grupos de trabajo, espacios de diálogo, intervenciones, investigaciones, actividades de formación y alianzas con otras organizaciones; siempre procurando actuar en un marco plural, nacional y global que beneficie a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, con el fin último de empoderar a las mujeres para que cada vez seamos más y mejores líderes de la comunidad educativa.

Desde el inicio de la crisis por la pandemia del COVID-19, en MUxED hemos implementado diversas acciones para apoyar a estudiantes, docentes, madres y padres, así como autoridades educativas, en su labor para dar continuidad a los servicios educativos de manera remota. Hemos organizado conferencias con educadoras, expertas, autoridades estatales y organismos internacionales para reflexionar sobre retos de la pandemia en diferentes ámbitos (por ejemplo, los “Diálogos Educativos”); diseñado infografías informativas para las familias que se enfrentaban por primera vez a la educación a distancia (“Preguntas y respuestas durante la pandemia de COVID-19”); desarrollado una página web con recursos para el regreso a clases que además da visibilidad a las experiencias docentes durante la pandemia (www.morralmuxed.mx); distribuido un boletín quincenal con noticias y recursos para una diversidad de actores educativos (Boletín Púrpura); publicado un blog semanal que se distribuye en nuestra web y varios otros medios electrónicos (Pluma Púrpura); y organizado una campaña para ayudar a revertir el abandono escolar de mujeres adolescentes en México e Iberoamérica (#YoTambienMeQuedo en la Escuela).

Consideramos que la presente publicación aporta aproximaciones concretas, derivadas de la investigación educativa y las experiencias durante la pandemia a nivel internacional, con una perspectiva viable y aterrizada al contexto actual. Plantea estrategias desde el nivel individual hasta el sistémico, como por ejemplo, la evaluación del efecto de la pandemia en estudiantes, docentes y comunidades; el enfoque en la enseñanza de las competencias esenciales, más que en la educación acelerada y superficial de todos los contenidos curriculares; la personalización mediante tutorías individualizadas; el fortalecimiento de la capacidad de las escuelas; la integración de servicios de nutrición y salud para estudiantes; y el uso de las innovaciones pedagógicas y de gestión que han surgido durante este periodo. En la educación acelerada y superficial de todos los contenidos curriculares; la personalización mediante tutorías individualizadas; el fortalecimiento de la capacidad de las escuelas; la integración de servicios de nutrición y salud para estudiantes; y el uso de las innovaciones pedagógicas y de gestión que han surgido durante este periodo.

Es así como en MUxED hacemos alianzas y apoyamos esfuerzos de otras organizaciones que nos permitan hacer una difusión amplia de herramientas y materiales en español, para incrementar el acceso a recursos dirigidos a la comunidad hispanohablante, pero sobre todo para apoyar el desarrollo de acciones que permitan a todas y todos los estudiantes continuar con, coherencia y estabilidad, su proceso de aprendizaje.

Mujeres Unidas por la Educación

Contenidos

Introducción	4
I. Evaluar cómo ha cambiado el contexto así como las necesidades que estos cambios han creado	8
1. Evaluar el bienestar del estudiantado y su disposición para aprender.	8
2. Evalúe el acceso y la participación del estudiantado. Identifique a las niñas y los niños que han abandonado la escuela.	10
3. Evaluar el bienestar y disposición del personal docente y apoyarles.	12
4. Evaluar los cambios en el contexto, el impacto de la pandemia en las comunidades. Pobreza y desigualdad.	12
5. Evaluar el funcionamiento del sistema educativo.	13
Resumen	14
II. Desarrollar una estrategia a nivel escuela y del sistema para enseñar durante la fase aguda de la pandemia o para recuperarse de ella.	15
1. Comprometerse a apoyar a todo el estudiantado.	15
2. Desarrollar una plataforma educativa que integre la educación presencial con la enseñanza remota y que permita la personalización y la diferenciación.	16
3. Re-priorizar el plan de estudios. Basarlo en el desarrollo de competencias y en la educación integral de las niñas y los niños.	18
4. Acelerar el aprendizaje y personalizar.	19
5. Apoyar la salud mental y el bienestar emocional del estudiantado.	20
6. Evaluar la efectividad de las innovaciones que se han realizado.	20
7. Integrar servicios que apoyen al estudiantado (salud, nutrición).	21
Resumen	22
III. Incrementar la capacidad	23
1. Desarrollar la capacidad de las escuelas. Alinear los roles y responsabilidades del personal de la escuela para que apoyen un enfoque integral de desarrollo del estudiantado.	23
2. Desarrollar la capacidad del profesorado, líderes escolares, y el personal escolar. Desarrollo profesional docente y comunidades de aprendizaje.	25
3. Crear alianzas entre escuelas y otras organizaciones.	26
4. Comunicarse con familias y cuidadores y desarrollar habilidades para apoyar la educación de niñas y niños en casa.	26
5. Construir redes escolares.	27
Resumen	27
Conclusión	29
Referencias	30
Sobre el Autor	34

Introducción

La pandemia de la COVID-19 conmocionó a las escuelas y a los sistemas educativos de todo el mundo disminuyendo las oportunidades educativas. Para muchos estudiantes, la pandemia resultó en la pérdida de conocimientos y habilidades previamente adquiridos. Además, muchos de ellos se desvincularon de la escuela y, en algunos países, los niveles de deserción escolar han aumentado. Estos efectos fueron especialmente pronunciados entre el estudiantado más vulnerable, lo que provocó un aumento de la desigualdad educativa dentro de las naciones, especialmente en el Sur Global. Estas pérdidas en educación probablemente limitarán 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 como resultado de las pérdidas de aprendizaje causadas por la pandemia (2020).

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

El impacto económico de la pandemia repercutió a su vez en el sector educativo lo cual afectó negativamente la oportunidad y disposición de las y los estudiantes para aprender y del personal docente para enseñar. Esto a su vez limitó el apoyo que ambos grupos recibieron. Como parte de las medidas de distanciamiento social adoptadas para frenar la propagación del virus, las autoridades educativas suspendieron la enseñanza presencial en casi todo el mundo. En algunos países, además, las escuelas estuvieron entre las primeras instituciones en cerrar y las últimas en reabrir, lo que provocó una interrupción considerable de la oportunidad de aprender. En 33 países de la (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la duración promedio del cierre de escuelas fue de 70 días, con diferencias considerables entre países que van desde los 20 días en Dinamarca y Alemania, hasta más de 150 días en Colombia y Costa Rica (OCDE 2021). Los cierres de escuelas fueron más prolongados en países donde el estudiantado tenía niveles más bajos de rendimiento educativo, con base en las evaluaciones comparadas como PISA (OCDE 2021). En ese contexto, profesorado y personal administrador de la educación se vieron obligados a innovar para dar continuación a la educación durante las interrupciones causadas por la pandemia, así como para recuperar las pérdidas de aprendizaje resultantes de las deficiencias en las modalidades alternativas de educación que fueron configuradas rápidamente para enseñar de forma remota.

Aunque el efecto neto de la pandemia en la educación fue negativo, también hubo algunos impactos positivos. Es importante destacar que el personal educador desarrolló una variedad de innovaciones para mantener las oportunidades educativas durante el período de suspensión de 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 el personal docente 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; y, no fueron el resultado de una planificación y un diseño cuidadosos, mismas que, a la fecha, han sido poco documentadas o estudiadas. Existen diferencias considerables entre diversos países con relación a la eficacia de las estrategias de educación remotas, así como diferencias en la efectividad con que las mismas lograron apoyar a estudiantes de distinta condición social (Reimers 2021).

Esta publicación basa sus resultados en investigaciones previas y realizadas durante la crisis de la COVID-19 sobre temas afines, para ofrecer una guía que apoye el desarrollo de estrategias educativas en la enseñanza de manera contextualizada durante y después de la pandemia. La guía está dirigida a administradores de educación a nivel centro escolar y resto del sistema. Fue escrita reconociendo que la pandemia aún está en curso en gran parte del mundo, y que es probable que la interrupción a la educación en muchos países todavía continúe hasta el 2022, y quizás también después.

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

Por ejemplo, vacunar a la población es un paso fundamental para controlar la propagación del virus. Una vez que estudiantes, personal docente y administrativo y de apoyo en las escuelas estén vacunados en su mayoría, habrá menos obstáculos para reanudar las actividades escolares presenciales. Del mismo modo, la pandemia ha tenido un impacto económico devastador, como ya se ha mencionado con anterioridad sobre la población más vulnerable. Una respuesta apropiada del gobierno debe tratar de estimular la actividad económica y el crecimiento del empleo, así como transferir apoyos económicos a los más vulnerables, de manera que les permitan mitigar la inseguridad alimentaria y cubrir sus necesidades básicas. Algunas de las consecuencias educativas de la pandemia son el resultado de las tensiones económicas y de salud, ya que estos sectores requieren de respuestas eficaces del gobierno para mitigarlos. Sin embargo, estas áreas de política no educativa críticas para la recuperación de la pandemia no se incluyen en esta guía pues involucran esencialmente decisiones que no corresponden a la jurisdicción de las autoridades educativas o del personal educativo, que son la audiencia de esta publicación.

Además, algunos pronósticos indican que la 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, preparándose para posibles nuevos brotes periódicos y de mutaciones (Osterhom y Olshaker 2021). Un informe reciente de un grupo experto encargado por el G-20 insta a la preparación para futuras pandemias ya que “la ampliación de la preparación para una pandemia no puede esperar hasta que termine la 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 dañina para la seguridad humana.” (G-20 High Level Independent Panel, 1).

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

Además, la pandemia afectó especialmente a los sistemas educativos ineficaces y desiguales. Si bien la búsqueda de formas de ampliar las oportunidades de aprendizaje ha sido prioritaria, la pandemia hizo suspender muchos de los esfuerzos para abordar los desafíos preexistentes en estos sistemas, y esta tarea ya no puede esperar. De hecho, dados los desproporcionados costos educativos de la pandemia para los hijos de los más vulnerables, 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 a la COVID-19 deben buscar tres objetivos: mejorar la efectividad de las estrategias educativas durante el brote actual; segundo, recuperar y reconstruir las oportunidades educativas después del brote; y, finalmente, desarrollar la resiliencia del sistema educativo para que funcione eficazmente durante futuros brotes. Las acciones alineadas con estos tres objetivos generales son semejantes, aunque las actividades específicas pueden variar según el objetivo que se persiga. El gráfico 1 resume estos objetivos y las acciones para promoverlos.

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

Mejorar la efectividad de las estrategias educativas durante el brote actual de la pandemia	Recuperar y reconstruir la oportunidad educativa luego del brote	Desarrollar la resiliencia del sistema educativo para funcionar durante futuros brotes pandémicos
<p>Evaluar de que forma ha cambiado el contexto para los estudiantes, familias, maestros, comunidades, y para la cadena de entrega del servicio educativo.</p> <p>Desarrollar una estrategia para enseñar durante el brote o para recuperarse del mismo.</p> <p>Aumentar la capacidad de las escuelas, maestros, directores, estudiantes, familias y del sistema.</p>	<p>Evaluar de que forma ha cambiado el contexto para los estudiantes, familias, maestros, comunidades, y para la cadena de entrega del servicio educativo.</p> <p>Desarrollar una estrategia para enseñar durante el brote o para recuperarse del mismo.</p> <p>Aumentar la capacidad de las escuelas, maestros, directores, estudiantes, familias y del sistema.</p>	<p>Evaluar de que forma ha cambiado el contexto para los estudiantes, familias, maestros, comunidades, y para la cadena de entrega del servicio educativo.</p> <p>Desarrollar una estrategia para enseñar durante el brote o para recuperarse del mismo.</p> <p>Aumentar la capacidad de las escuelas, maestros, directores, estudiantes, familias y del sistema.</p>

Estas actividades pueden estructurarse en tres pilares principales:

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

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

Gráfico 2. Tres pilares de una estrategia educativa

Evaluar cambios en el contexto	Desarrollar una estrategia educativa híbrida	Aumentar capacidad
<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienestar estudiantil y disposición a aprender. 2. Acceso y participación estudiantil 3. Bienestar de profesores y del personal y disposición a enseñar 4. Comunidades, pobreza, desigualdad 5. Operación del sistema educativo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compromiso con apoyar a todos los estudiantes 2. Desarrollar una plataforma educativa híbrida que balancee enseñanza en persona con enseñanza remota y permita personalización y diferenciación 3. Repriorizar el currículo. Focalizar competencias y educación integral 4. Aprendizaje acelerado y personalizado 5. Apoyar la salud mental y el bienestar emocional de los alumnos 6. Evaluar innovaciones que han ocurrido 7. Integrar servicios (salud, nutrición) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la capacidad de las escuelas. Alinear los roles y responsabilidades del personal para que apoyen un desarrollo integral de los alumnos 2. Desarrollar capacidad de profesores, directores y personal. Formación profesional y comunidades de aprendizaje 3. Construir alianzas 4. Alianzas con padres y desarrollo de capacidad a padres 5. Construir redes escolares

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

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

I. Evaluar los cambios en el contexto así como las necesidades que han creado estos cambios.

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

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

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

1. Evaluar el bienestar del estudiantado y su disposición para aprender

El principio

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

La evidencia

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

eran demasiados para dedicar tiempo a sus estudios, en comparación con el 10% de los niños (Ritz et al 2020).

Además, la pérdida de aprendizaje durante la pandemia - que ha sido desigual entre distintas poblaciones - requiere que las escuelas y los maestros evalúen los niveles de conocimiento y habilidades de la población estudiantil, una vez que regresen a la escuela presencial. Esto permitirá al personal docente desarrollar un currículo alineado a esos niveles y desarrollar estrategias diferenciadas adecuadas para apoyar a los estudiantes. Una revisión reciente de la investigación sobre la pérdida de aprendizaje durante la pandemia identificó sólo ocho estudios, todos centrados en países de la OCDE que experimentaron períodos relativamente cortos de cierre de escuelas (Alemania, Australia, Bélgica, España, los Estados Unidos, los Países Bajos y Suiza). Estos estudios confirman la pérdida de aprendizaje en la mayoría de los casos y, en algunos, el aumento de la desigualdad educativa. Sin embargo, también documentan los efectos heterogéneos de los cierres en los niveles de aprendizaje según las materias escolares y los niveles educativos (Donnelly y Patrinos 2021).

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

en un 7% en matemáticas y un 18% en idiomas). Las pérdidas son mayores para las escuelas con mayor porcentaje de estudiantes desfavorecidos (Maldonado, De Witte, 2020).

Una revisión de este y siete estudios empíricos adicionales sobre la pérdida de aprendizajes, 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 los hallados en el estudio de Bélgica. Un estudio en Suiza encuentra que la pérdida de aprendizaje es insignificante, mientras que un estudio en España encuentra ganancias de aprendizaje durante la pandemia (Donnelly y Patrinos 2021, 149). Estos 7 de 8 estudios que identifican pérdida de aprendizaje se llevaron a cabo en países donde los sistemas educativos funcionan relativamente bien, están bien financiados, y cubren períodos relativamente cortos de cierre de escuelas: 9 semanas en Bélgica, 8 semanas en los Países Bajos, 8 semanas en Suiza, 8 - 10 semanas en Australia y 8.5 semanas en Alemania (Ibid). Otros estudios también muestran que si bien la pérdida de aprendizaje se observa consistentemente en el caso de estudiantes de educación primaria, esto no es el caso de quienes cursan educación secundaria y superior.

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

Existe un cuerpo de investigación bien desarrollado sobre la importancia del bienestar del estudiantado para el éxito educativo. Willms ha desarrollado un marco conceptual para evaluar el bienestar del estudiantado basado en una síntesis de investigación, que ha sido utilizado para el diseño de una encuesta y que proporcionan información valiosa al personal docente durante el año escolar (Willms 2020), en un 7% en matemáticas y un 18% en idiomas). Las pérdidas son mayores para las escuelas con mayor porcentaje de estudiantes desfavorecidos (Maldonado, De Witte, 2020).

¿Cómo se ve en la práctica?

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

A nivel de aula: adoptar prácticas de comprobación diaria del bienestar estudiantil, en la que el personal docente pregunten a cada estudiante "¿Cómo estas?"

A nivel de salón de clases y de la escuela, institucionalizar la comprobación periódica -a través de encuestas a estudiantes de bienestar y sentido de pertenencia y proporcionar los resultados a los cuerpos docentes para que sean analizados en lo individual y discutidos en colectivo.

Lecturas sugeridas

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

2. Evalúe el acceso y la participación del estudiantado. Identifique a las niñas y los niños que han abandonado la escuela.

El principio

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

La evidencia

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

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

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

que se evaluaron conocimientos, del 5,9% en 2017 al 9,4% en 2020, y aumentos en el número de niños que no recibieron la evaluación por ser estudiantes con necesidades especiales, del 2,4% en 2017 al 9,4% en 2020.

Estos cambios redujeron el porcentaje de estudiantes que tomaron la evaluación del 90,8% en 2017 al 78,4% en 2020, quizás una representación del porcentaje de estudiantes que se considera que han tenido oportunidades de aprender durante ambos años (INEED 2021). Además, en 2020, el porcentaje de estudiantes que desertaron fue mayor en las escuelas con niveles promedio más altos de desventaja socioeconómica y cultural; mientras que sólo el 0,7% de la población estudiantil del 22% de las escuelas con los niveles promedio más altos de ventaja socioeconómica y cultural desertaron de la escuela, la cifra aumenta al 2% para aquellos estudiantes del siguiente 20% de las escuelas de mayor ventaja económica y cultural, a 2,5% para los estudiantes en el próximo 15% de las escuelas, a 3,4% para los estudiantes en el próximo 22% de las escuelas y a 5,4% para los estudiantes en el 20% de las escuelas de mayor nivel promedio de desventaja socioeconómica y cultural (INEED 2021, 24). El mismo estudio pidió al personal docente que informara con qué regularidad asistían sus estudiantes. En el 22% de las escuelas con los niveles más altos de ventaja socioeconómica y cultural, el 95% del personal docente informa que el estudiantado asiste a la escuela regularmente, mientras que en el 20% de las escuelas con los niveles más bajos de ventaja socioeconómica y cultural, sólo el 68% del profesorado informa que el estudiantado asiste a la escuela con regularidad (INEED 2021, 38).

¿Cómo se ve en la práctica?

Desarrollar nuevos indicadores para evaluar la participación estudiantil 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 sólo una parte de la instrucción se lleva a cabo de forma presencial; en cambio, la participación estudiantil debe registrarse de forma que refleje la

participación en la modalidad disponible, en persona o en forma remota. El uso de plataformas remotas permite medidas de participación más precisas, como el tiempo conectado a la plataforma, los materiales descargados o el tiempo real de participación en los ejercicios disponibles en la plataforma.

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

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

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

En la escuela y en las aulas, verificar quiénes de la población estudiantil matriculada están participando activamente en las actividades escolares. Desarrollar mecanismos específicos de acercamiento a quienes no acceden a la plataforma o que abandonaron sus estudios. A nivel escolar, un grupo de trabajo de docentes podría acercarse a estudiantes y sus familias que no participan activamente y que en la práctica han abandonado la escuela. Este grupo de trabajo también podría involucrar voluntariado, incluido el de jóvenes, para que se acerquen a las familias y cuidadores en el vecindario para identificar a niñas y niños que han abandonado la escuela o tienen un alto riesgo de hacerlo.

Lecturas sugeridas

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

3. Evaluar el bienestar y disposición del personal docente y apoyarles.

El principio

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

La evidencia

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

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

¿Cómo se ve en la práctica?

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

Al nivel de la escuela y del sistema encuestar al profesorado sobre su bienestar y capacitarles para reconocer su propio estrés, así como el estrés en sus

estudiantes y ofrecer apoyos que les ayuden a reducirlo tales como programas de manejo del estrés, *mindfulness*, el ejercicio físico, y cultivar una ética del cuidado en la escuela.

Identificar las necesidades docentes de desarrollo profesional y apoyarlos en el desarrollo de las habilidades para educar y apoyar al estudiantado, especialmente el más vulnerable, de manera remota.

Lecturas sugeridas

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

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

El principio

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

La evidencia

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

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

¿Cómo se ve en la práctica?

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

Lecturas sugeridas

Atanda y Cojocarú 2021, Reimers 2021b.

5. Evaluar el funcionamiento del sistema educativo.

El principio

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

La evidencia

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

Por ejemplo, es esencial auditar si existe una cadena de entrega efectiva para ofrecer oportunidades educativas que lleguen a todos la población estudiantil. Como se mencionó anteriormente, en México, la estrategia nacional de educación a distancia no logró llegar a los más desfavorecidos porque no tenían acceso a la televisión ni a las computadoras. Incluso en Uruguay, que lanzó un

programa para brindar oportunidades de educación digital a todos los estudiantes en 2007, no todos tenían acceso a computadores o conectividad. Una evaluación realizada en 2020, por ejemplo, revela que, entre el estudiantado de tercer grado, el 43% de ellos tenía su propio ordenador, y un 46% adicional tenía acceso a un ordenador compartido, 10% tenían tanto su propio ordenador y acceso a una computadora compartida, mientras que el 18% no tenía acceso a una computadora. Para el estudiantado de 6o. grado el nivel de acceso fue mayor, el 49,5% tenía acceso a su propio ordenador, el 12% tenía acceso a un ordenador compartido, el 27,9% tenían tanto el acceso a su propio ordenador y un ordenador compartido, pero el 10,5% no tenía acceso a ninguna de las formas anteriores (INEED 2021, 47). Entre el estudiantado de sexto grado, la falta de acceso a una computadora fue tres veces mayor (15%) en el 20% de las escuelas con más bajos niveles socioeconómico y cultural, que en el 22% de las escuelas con los niveles más altos socioeconómicos y culturales, donde solo el 5% de la población estudiantil no tuvo acceso a una computadora (INEED, 47).

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

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

¿Cómo se ve en la práctica?

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

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

Lecturas sugeridas

Reimers y Schleicher 2020b

Resumen

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

Esto puede hacerse con datos relativamente simples – encuestas y protocolos a ser administrados en el aula, la escuela, y a nivel del sistema. Algunos de estos protocolos pueden introducir nuevas rutinas, tales como un chequeo diario cuando el estudiantado comienza la jornada escolar, en el que el personal docente invite a cada estudiante a compartir cómo está. Con esta información, el profesorado puede responder de forma apropiada para apoyar el bienestar y la disposición de aprender de cada estudiante. El tema principal de esta guía es la necesidad de tener acciones integradas y alineadas de manera coherente, basadas en una comprensión adecuada del contexto, para así llevar a cabo actividades que desarrollen la capacidad para implementar estas acciones.

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

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

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

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

1. Comprometerse a apoyar a todo el estudiantado

El principio

La política educativa debe orientarse por el criterio de ofrecer igualdad de oportunidades y de alcanzar los mismos resultados educativos para toda la población estudiantil. Desarrollar un marco de igualdad de oportunidades en un contexto de aprendizaje remoto significa dar seguimiento al sistema con el fin de identificar las brechas de oportunidad entre tipos de estudiantes - niñas en relación a niños, en situación de pobreza frente a quienes no lo están, estudiantes

de zonas rurales en relación a estudiantes de zonas urbanas, estudiantes con discapacidad en comparación con aquellos sin discapacidades, etc. Deben priorizarse las acciones que contribuyan a cerrar esas brechas de oportunidad entre estudiantes.

La evidencia

Dado que las oportunidades educativas son normalmente el resultado de la interacción entre la educación y las ventajas sociales existentes en el estudiantado, durante la pandemia los factores socioeconómicos se acentúan imponiendo cargas exageradas para los más vulnerables. Por esta razón, es especialmente importante que las instituciones educativas den prioridad a la equidad en su estrategia de mitigación y recuperación del impacto.

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

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

Algunos países, como Portugal, han adoptado un enfoque explícito en mantener las oportunidades educativas para los grupos desfavorecidos durante la pandemia. De manera similar, países como Japón y Singapur han concentrado recursos en grupos desfavorecidos, proporcionando computadoras y conectividad, como formas de asegurar la

continuidad educativa para todo el estudiantado durante la instrucción remota (Iwabuchi et al 2021, Tan y Chua 2021).

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

¿Cómo se ve en la práctica?

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

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

Destinar recursos para apoyar la educación de los más desfavorecidos; por ejemplo, proporcionar dispositivos, conectividad, y el libre acceso a los contenidos digitales y los datos (a través de operadores de redes móviles) para estudiantes pobres. Consultar 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 la población estudiantil con discapacidad puedan acceder a las plataformas, contenidos, recursos, y tengan acceso adecuado a las experiencias programadas en condiciones de igualdad con los demás.

Establecer políticas y asignar recursos para la provisión de adaptaciones razonables (por ejemplo:

ofreciendo tiempo adicional para completar tareas, o permitiendo demostrar lo aprendido de diferentes formas, etc.) y dispositivos de asistencia (tales como software lector de pantalla, asientos adaptados, etc.) para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidades.

Desarrollar la capacidad del personal docente en la enseñanza inclusiva de acuerdo con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, para apoyar la participación activa de todo el alumnado.

Lecturas sugeridas

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

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

El principio

Transformar el sistema de entrega de educación de un sistema principalmente en persona a un sistema híbrido remoto y presencial. Esto extenderá el tiempo de aprendizaje y proporcionará al estudiantado 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 cuáles son las plataformas utilizar también deben considerar las desigualdades en el acceso. Dentro de lo posible, las escuelas deben proporcionar a toda la población estudiantil los dispositivos y la conectividad de banda ancha de acceso a plataformas en línea que permitan mayor interactividad que la que es posible con los medios de comunicación más limitados tales como la radio, la televisión o WhatsApp.

La evidencia

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

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

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

Las escuelas utilizaron múltiples sistemas alternativos

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

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

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

En la misma encuesta, el 51,4% del estudiantado informó que las actividades en línea, en la televisión y en los programas de radio eran “aburridas” (MEJOREDU, 2020). El estudiantado reportó desafíos para el aprendizaje derivados del apoyo limitado o de la falta de explicaciones por parte de sus docentes, la 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 el estudiantado desarrolló autopercepciones negativas sobre su propia capacidad para pasar al siguiente grado. Más de la mitad de la población estudiantil (60% en el nivel primario y 44% en el nivel secundario) indicó que durante el período de aprendizaje a distancia simplemente habían revisado contenidos previamente enseñados (MEJOREDU, 2020).

¿Cómo se ve en la práctica?

Desarrollar una plataforma multimedia que integre varias funcionalidades: distribución de recursos de instrucción digital para estudiantes, padres, y docentes; 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 estudiantes, entre estudiantes y docentes y entre los docentes; y dispositivos y conectividad para escuelas. En la medida de lo posible, proporcionar conectividad y dispositivos para toda la población estudiantil que los requieran. Esto puede implicar el desarrollo de acuerdos con empresas 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 ofrecerle al estudiantado los beneficios únicos de cada medio al tiempo que permite la máxima versatilidad para adaptarse a los cambios de contexto que limitan las posibilidades de enseñanza presencial. Incluso durante los períodos en los cuales no existen restricciones para reunirse en persona incorporar la instrucción digital sigue teniendo sentido. Esta apoya la enseñanza personalizada, por ejemplo, extendiendo el tiempo de aprendizaje, y permitiendo al estudiantado desarrollar capacidades de aprendizaje digital.

Esto amplía la gama de competencias del siglo XXI y

proporciona 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 nuevamente, será más fácil con este sistema híbrido aumentar la proporción de instrucción que tiene lugar en una plataforma digital al mismo tiempo que se mantienen algunos de los beneficios únicos para el desarrollo socioemocional que ofrece la enseñanza presencial. No recibieron la evaluación por ser estudiantes con necesidades especiales, del 2,4% en 2017 al 9,4% en 2020.

Estas plataformas multimedia permiten ofrecer al estudiantado actividades y recursos de aprendizaje que apoyen el estudio independiente y que complementen la instrucción presencial. Esto permite al estudiantado participar de forma autónoma con lecciones y actividades estructuradas, así como con aplicaciones de aprendizaje gamificadas.

Lecturas sugeridas

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

3. Re-priorizar el plan de estudios. Basarlo en el desarrollo de competencias y en la educación integral de las niñas y los niños.

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 estudiantado.

La evidencia

Un análisis reciente de enfoques para abordar la pérdida de aprendizaje identifica un enfoque en la "remediación" o la "recuperación del aprendizaje". La investigación sobre la remediación muestra que esta es ineficaz; por el contrario, son eficaces los modelos

de educación acelerada, que implican priorizar el plan de estudios centrándose en lo básico y en la reducción de la cantidad de tiempo dedicado a la revisión (Anderson, 2021).

¿Cómo se ve en la práctica?

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

A nivel escolar, evaluar a las niñas y 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 al estudiantado a progresar de manera más eficiente (Anderson, 2021).

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

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

¿Cómo se ve en la práctica?

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

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

Utilizar guías de aprendizaje, preferentemente en línea, para proporcionar al estudiantado oportunidades frecuentes 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 al estudiantado acceso a actividades tales como lecturas, libros, juegos, y vídeos, organizados en secuencias de aprendizaje en un currículo altamente estructurado. Estos métodos permiten la diferenciación, con las evaluaciones en curso para la verificación de aprendizajes y con oportunidades para ofrecer retroalimentación.

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

Lecturas sugeridas

Anderson, 2021; Levin, 2005; OCDE, 2021.

5. Apoyar la salud mental y el bienestar emocional del estudiantado.

El principio

Volver a involucrar a los estudiantes en actividades escolares con el fin de apoyar su salud mental y bienestar e integrar la atención a su desarrollo emocional en todo el plan de estudios en lugar de abordarlo como un silo en el plan de estudios.

La evidencia

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

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

¿Cómo se ve en la práctica?

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

Proporcionar al personal docente oportunidades para apoyar y desarrollar estas competencias en

sus estudiantes.

A nivel de escuela, crear oportunidades de evaluación del estudiantado de manera integral. Por ejemplo, crear portafolios estudiantiles a los que todos los docentes y personal que apoyen al estudiantado tengan acceso, y llevar a cabo reuniones periódicas del personal para discutir el progreso de cada estudiante en un rango amplio de dimensiones: académicas, personales y sociales.

Lecturas sugeridas

Aspen Institute, 2019; Pekrun, 2014.

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

El principio

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

La evidencia

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

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

¿Cómo se ve en la práctica?

A nivel escolar, crear reuniones periódicas para estudiar y reflexionar sobre las innovaciones

educativas que se desarrollaron. Promover la capacidad del personal docente para evaluar qué competencias adquirió el estudiantado como resultado de los enfoques educativos alternativos desplegados durante la pandemia. Utilizar este análisis y estos aprendizajes en estas reuniones para acelerar el desarrollo de los planes de estudio y para apoyar el desarrollo integral de toda la población estudiantil. Integrar el aprendizaje entre pares en diferentes escuelas, fomentando así un proceso compartido de innovación y mejora.

Lecturas sugeridas

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

7. Integrar servicios que apoyen al estudiantado (salud, nutrición).

El principio

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

La evidencia

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

Una variedad de programas y enfoques han tratado de proporcionar servicios integrados a estudiantes, 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 estudiantes contribuyen al progreso académico; mejoran la asistencia, el esfuerzo y la participación; producen mayor rendimiento académico; la reducción de las tasas de abandono de la escuela secundaria; y mejores resultados sociales y emocionales (Wasser Gish, 2021).

¿Cómo se ve en la práctica?

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

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

Crear mecanismos de coordinación con otras agencias de servicio social, asegurándose que el estudiantado reciba los servicios médicos, nutricionales y sociales que necesite.

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

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

Resumen

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

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

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

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

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

III. Incrementar la capacidad

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

Podemos mejorar la capacidad de cinco maneras principales:

- 1) apoyando el desarrollo de las habilidades de las personas que trabajan en las escuelas;
- 2) alineando y reconfigurando funciones y responsabilidades en la escuela para que apoyen una visión integrada del desarrollo del estudiantado;
- 3) creando alianzas entre escuelas y otras instituciones;
- 4) creando alianzas con las familias, cuidadores y miembros de la comunidad; y
- 5) creando redes de escuelas.

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

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 todo el estudiantado.

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

capacidad organizacional y del personal docente (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 mostrado una muy deficiente coordinación entre distintos niveles de gobierno, así como entre las autoridades educativas y de salud pública. Estas limitaciones administrativas son una barrera para que las escuelas se conviertan en organizaciones de aprendizaje y para que adquieran la capacidad de ejecutar estrategias efectivas para apoyar el aprendizaje durante y después de la crisis.

Al mismo tiempo, durante la pandemia, en diversos contextos, hubo esfuerzos innovadores de rediseño de las prácticas de supervisión y gestión escolar que colocaron a los niveles administrativos superiores al servicio de apoyar la capacidad de las escuelas. Lo anterior, ocasionó que una forma tradicional de administración educativa donde el centro de las decisiones estaba en el tope de la jerarquía administrativa fuera reemplazada por una forma de gestión poniendo a la escuela en el centro de la identificación de las necesidades y de las acciones para atenderlas.

Estas innovaciones, y los resultados que lograron, deben continuar estudiándose con el propósito de promover formas de administración que coloquen a la escuela en el centro y que a su vez se alineen con el apoyo de las tareas en aula y la escuela. La pregunta central que habrá que hacer a cada nivel administrativo debe responder a lo que se debe hacer en este nivel para empoderar al personal docente y directivos de la escuela de manera que hagan su trabajo apoyando e impulsando a sus estudiantes en la mejora de sus condiciones de aprendizaje. Este proceso continuo de análisis, reflexión y cambio debe constituir la nueva normalidad para que las escuelas se conviertan verdaderamente en organizaciones

de aprendizaje.

Las organizaciones que aprenden logran mayores niveles de efectividad. La investigación sobre este tipo de instituciones destaca siete características para definir las como tales:

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

¿Cómo se ve en la práctica?

Analizar las funciones del personal escolar existente, y rediseñar o reconfigurar roles según sea necesario para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes. Por ejemplo, dar apoyo al personal docente para promover el bienestar del estudiantado y para fomentar su desarrollo emocional. Serán necesarios también profesionales especialistas, incluyendo consejería de salud mental y trabajo social, para apoyar el desarrollo emocional del estudiantado. Las escuelas pueden incorporar rutinas y protocolos en la jornada escolar para verificar el bienestar estudiantil, tales como preguntar diariamente a cada estudiante como se encuentra.

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

Alinear las respuestas de política en todos los niveles de gobierno y entre las autoridades de educación,

salud y finanzas públicas. Sin esa alineación, las escuelas quedarán atrapadas en un limbo de regulaciones contradictorias o carecerán de recursos críticos.

Si bien el desarrollo de capacidad institucional implica hacer un mejor uso de los recursos financieros existentes, existen límites a lo que se puede lograr sin nuevos recursos. Por ejemplo, proporcionar dispositivos y conectividad a todo el estudiantado requiere considerables recursos financieros, procesos adecuados de adquisición y gestión de la compleja logística de implementación. Es necesario asegurar esos recursos, junto con una cadena de entrega ágil y eficaz que pueda ayudar a proporcionar esa infraestructura para el aprendizaje híbrido.

Debido a que probablemente habrá límites a los recursos públicos disponibles, en parte debido a las demandas extraordinarias creadas por la pandemia, las escuelas y los sistemas educativos podrían aumentar sus asociaciones de desarrollo de capacidad institucional y financiera con organizaciones de la sociedad civil. El aprovechamiento eficaz de esas asociaciones requiere una identificación clara de lo que necesitan estudiantes y escuelas, e integrar dichas contribuciones como parte de la estrategia y de la cadena de ejecución.

Una estrategia de comunicación clara por parte de las autoridades educativas es esencial para respaldar una cadena de implementación eficaz. Todos los involucrados en el sistema educativo deben comprender bien los elementos de la estrategia y debe haber poco margen para la ambigüedad. Por ejemplo, si la política es que las escuelas deben regresar a la instrucción presencial, una estrategia de comunicación debe dejar esto en claro y apuntar a generar confianza entre familias y cuidadores, docentes y el personal educativo sobre la base científica de la política, y sobre los beneficios, costos y los procedimientos que se han adoptado para minimizar los riesgos de infección. Las campañas de comunicación deben transmitir a estudiantes, familias, docentes y a la sociedad en general las consecuencias para la población estudiantil de faltar a

la escuela, los beneficios de asistir y los bajos riesgos de infecciones en este entorno.

La alineación entre los distintos niveles de la administración en la educación y del sector educativo con otros sectores, por ejemplo, el de salud pública, es fundamental para una estrategia de comunicación eficaz. Las escuelas y los sistemas educativos deben continuar invirtiendo en el desarrollo de las capacidades para la educación digital, esto incluye infraestructura y pedagogías digitales.

Lecturas sugeridas

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

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

El principio

Proporcionar al personal docente los conocimientos y las habilidades necesarias para apoyar a los estudiantes de manera integral y para crear planes de estudio a distancia efectivos, así como promover oportunidades para que los directores aprendan, apoyen e impulsen la colaboración profesional dentro de sus escuelas, y así convertirse en aprendizajes para la organización.

La evidencia

El desarrollo profesional docente puede cambiar la práctica del profesorado resultando en mayores niveles de aprendizaje en 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 tenga el personal docente y con las competencias que esperan que el estudiantado desarrolle. El profesorado también debe aprender a evaluar el progreso estudiantil en una variedad de competencias, para que el mismo profesorado pueda ver si su práctica pedagógica es

eficaz (Timperley, 2008).

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

¿Cómo se ve en la práctica?

Apoyar al profesorado en el desarrollo de competencias para la pedagogía digital. Los programas en línea para el desarrollo profesional docente deben integrarlos en comunidades de práctica en todas las escuelas, donde el personal docentes tenga la capacidad de colaborar para abordar desafíos compartidos.

Evaluar las competencias digitales del personal docente para diseñar programas de desarrollo profesional que se basen en sus necesidades específicas.

Apoyar al personal docentes en la adquisición de habilidades para implementar un plan de estudios acelerado y personalizado, enfocado en las competencias re-priorizadas, esto incluye el desarrollo de la capacidad para evaluar las competencias y el progreso estudiantil hacia el desarrollo de una variedad de competencias.

A nivel de escuela: 1) establecer las comunidades de práctica y programas de tutoría a docentes; 2) creación de programas de aprendizaje con pares; 3) experimentación colaborativa; y 4) investigación -acción. Las autoridades educativas también pueden integrar a las escuelas en redes, utilizando la tecnología para facilitar la comunicación entre escuelas, y donde las universidades y otras organizaciones puedan ofrecer conocimiento experto

según sea necesario. Estos sistemas serían esenciales para ofrecer al profesorado acceso a comunidades de colaboración con sus pares y para abordar los desafíos pedagógicos compartidos.

Las plataformas multimedia pueden ser recursos críticos para apoyar el desarrollo profesional. Estas plataformas permiten el acceso a comunidades profesionales con intereses temáticos, ofrecen recursos para el personal docente, seleccionan planes seleccionados de lecciones, y proporcionar los materiales didácticos necesarios para apoyar el currículo.

Lecturas sugeridas

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

3. Crear alianzas entre escuelas y otras organizaciones.

El principio

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

La evidencia

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

Marmolejo, 2021).

¿Cómo se ve en la práctica?

Sobre la base de las formas específicas en que la pandemia ha impactado a cada sistema educativo, las estrategias pertinentes y los recursos para implementarlos se harán más evidentes con el tiempo. Líderes del sistema y personal directivo de escuelas pueden mapear los grupos y partes interesadas a nivel local e identificar recursos que puedan contribuir a la implementación de estrategias exitosas. Esto permitirá a quienes ejercen liderazgos educativos crear procesos de consulta que inviten a dichos grupos a participar en el diseño e implementación de sistemas de educación más robustos, que estén mejor capacitados para hacer frente a las crisis creadas por la pandemia.

Lecturas sugeridas

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

4. Comunicarse con las familias y cuidadores y desarrollar habilidades para apoyar la educación de niñas y niños en casa.

El principio

Apoyar a las familias y cuidadores para que desarrollen habilidades para apoyar la educación de niñas y niños en casa.

La evidencia

Existe evidencia abundante y convincente sobre la importante contribución de las familias en la crianza de los hijos, apoyando el desarrollo infantil y la preparación escolar, así como el poder de la educación a madres, padres y cuidadores 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 las familias y/o cuidadores para que puedan fomentar el desarrollo de niñas y niños eficazmente. Por ejemplo, la investigación demuestra que programas estructurados de educación temprana centrados en las competencias básicas de lectura y aritmética, así como de competencias socioemocionales, son efectivos. Las escuelas pueden utilizar tecnologías a distancia para ofrecer estos programas a las familias.

Lecturas sugeridas

Brooks-Gunn y Markman, 2005; DeBord y Matta, 2002; Family Strengthening Policy Center, 2007.

5. Construir redes escolares

El principio

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

La evidencia

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

Durante la pandemia, la investigación encontró que

muchos docentes colaboraron con otros en todos los sistemas escolares para mejorar las estrategias de educación remota; estas redes informales dieron lugar a una significativa innovación para continuar el aprendizaje a distancia (Reimers y Schleicher, 2020b). Un estudio reciente demuestra que numerosos sistemas y redes escolares se asociaron efectivamente con universidades para aumentar sus enfoques de instrucción remota (Reimers y Marmolejo, 2021).

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

¿Cómo se ve en la práctica?

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

Lecturas sugeridas

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

Resumen

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

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

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

Las alianzas con las familias y/o cuidadores son especialmente críticas en este proceso de reconstrucción. Las familias siempre han tenido un papel fundamental en el apoyo al desarrollo y en la educación de sus hijas e hijos; sin embargo, su papel se vuelve aún más esencial cuando la enseñanza a distancia traslada la experiencia de aprender el currículo escolar en la casa.

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

Claramente, si bien una estrategia coherente tiene como objetivo promover una utilización más eficiente de los recursos financieros existentes, no se puede ejecutar sin recursos financieros. En otras palabras, los sistemas educativos no pueden promover una respuesta educativa eficaz a la pandemia basada únicamente en un buen liderazgo y una buena gestión; también necesitan dinero para financiar la estrategia. Si bien es probable que sea sensato decir que no se deberían dedicar nuevos recursos a los sistemas educativos en el contexto de crisis creado por la pandemia si no hay una estrategia, sería inapropiado privar a los sistemas educativos de los recursos para ejecutar estrategias sólidas, dadas las muchas oportunidades educativas que se han perdido como resultado de la crisis creada por la COVID-19. Estas se traducirán con toda seguridad en la pérdida de prosperidad económica y de medios para reducir la pobreza y la desigualdad, lo cual complicaría los ya serios desafíos de cohesión social, la estabilidad y las oportunidades para apoyar la prosperidad humana y el desarrollo.

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

Conclusión

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

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

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

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

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

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

Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yañez, I., Díaz, R. and Vielma, C. The fragility of the school-in-pandemic in Chile. In Reimers, F. (Ed.) (2021) Primary and

Secondary Education during COVID-19. Cham, Switzerland. Springer.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INEEd (2021). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de

<https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>

Instituto Rodrigo Mendes (2021). *Protocols on inclusive education during the covid-19 pandemic an overview of 23 countries and international organizations*.

<https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/08/research-pandemic-protocols.pdf>

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

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

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

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

Levin H.M. (2005). Accelerated Schools: A Decade of Evolution. In: Fullan M. (eds) Fundamental Change. Springer, Dordrecht.

https://doi.org/10.1007/1-4020-4454-2_9

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

MEJOREDU, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Educación básica. Informe Ejecutivo.

<https://editorial.mejoredu.gob.mx/ResumenEjecutivo-experiencias.pdf>

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

<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/201d-de84-en.pdf?expires=1625493605&id=id&accname=guest&checksum=2C0A46048D91273CF88B392975054583>

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

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

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

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

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

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

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

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

Ritz, D., O'Hare, G. and Burgess, M. (2020). The Hidden Impact of COVID-19 on Child Protection and Wellbeing. London, Save the Children International. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18174/pdf/the_hidden_impact_of_covid-19

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

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

UNESCO, UNICEF, and the World Bank (2020). What have we learnt? Overview of findings from a survey of Ministries of Education on national responses to COVID-19.

<http://tcg.uis.unesco.org/covid-survey-r2-infographics/>

UNICEF (2021a). Ready to Come Back: Teacher Preparedness Package, UNICEF

https://www.unicef.org/mena/media/9601/file/UNICEF_MENA_TTP_total_0.pdf%20.pdf

UNICEF (2021b). Practical guide to blended/remote learning and children with disabilities.

<https://www.unicef.org/media/100986/file/PRACTICAL%20GUIDE%20To%20blended.pdf>

UNICEF (2021c). Teaching and learning resources for professionals and parents working with children with disabilities.

<https://www.unicef.org/media/101006/file/RESOURCES%20CATALOGUE.pdf>

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

Willms, D. (2020). The Learning Bar's Framework for Assessing Student Well-being.

https://thelearningbar.com/downloads/Thriving_%20The-Learning-Bars-framework-for-assessing-student-well-being_May-2020.pdf

Sobre el Autor

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

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

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

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