



Reiniciar y reinventar la escuela

El aprendizaje en los tiempos de COVID y más allá

Linda Darling-Hammond, Abby Schachner y Adam K. Edgerton
en colaboración con Aneesha Badrinarayan, Jessica Cardichon, Peter W. Cookson Jr., Michael Griffith, Sarah Klevan, Anna Maier, Mónica Martínez, Hanna Melnick, Natalie Truong y Steve Wojcikiewicz

Edición latinoamericana: Eugenio Severin
en colaboración con Mirentxu Anaya, María José Carreño y Claudia Musalem

Reiniciar y reinventar la escuela: El aprendizaje en los tiempos de COVID y más allá

Linda Darling-Hammond, Abby Schachner y Adam K. Edgerton

en colaboración con Aneesha Badrinarayan, Jessica Cardichon, Peter W. Cookson Jr.,
Michael Griffith, Sarah Klevan, Anna Maier, Monica Martinez, Hanna Melnick, Natalie
Truong y Steve Wojcikiewicz

Edición latinoamericana: Eugenio Severin,

con el apoyo de Claudia Musalem, María José Carreño y Mirentxu Anaya.

Esta versión en español fue desarrollada por Tu clase, tu país, una organización radicada en Santiago de Chile que ofrece desarrollo profesional para educadores en siete países de América Latina. Para que sea relevante para las audiencias latinoamericanas, el informe ha sido editado agregándole datos y algunos ejemplos de prácticas de Chile y de países vecinos.

Agosto 2021

Agradecimientos

Los autores agradecen a nuestros colegas del Learning Policy Institute Roberta Furger, Janel George, Tara Kini, Melanie Leung y Patrick Shields por su apoyo, sus contribuciones y su colaboración. Además, agradecemos a Erin Chase y Aaron Reeves su contribución a la edición y el diseño de este proyecto y a todo el equipo de comunicaciones del LPI por su valioso apoyo en la elaboración y difusión de este informe. Sin su generosidad de tiempo y espíritu, este trabajo no habría sido posible.

Esta investigación contó con el apoyo de la Fundación S. D. Bechtel Jr., la Fundación Stuart y la Fundación W. Clement y Jessie V. Stone. La Fundación Heising-Simons, la Fundación Raikes, la Fundación Sandler y la Fundación William y Flora Hewlett proporcionan el apoyo operativo básico para el Learning Policy Institute. Les agradecemos su generoso apoyo. Las ideas expresadas aquí son las de los autores y no las de nuestros financiadores.

Revisores Externos

Este informe se ha beneficiado de las opiniones y la experiencia de los siguientes revisores externos: David García, Profesor Asociado del Mary Lou Fulton Teachers College y Director de la Iniciativa de Política Educativa de Arizona (AEPI) en la Universidad Estatal de Arizona; Mark Greenberg, Presidente de la Cátedra Edna Peterson Bennett de Investigación en Prevención de la Facultad de Salud y Desarrollo Humano de la Universidad Estatal de Pennsylvania y Miembro Emérito de la Junta de la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL); Michael Magee, Director General de Chiefs for Change; y Lorrie Shepard, profesora distinguida y decana emérita de la Facultad de Educación de la Universidad de Colorado Boulder. Les agradecemos el cuidado y la atención que han prestado al informe.

Edición Latinoamericana

La edición latinoamericana de este texto estuvo a cargo de Eugenio Severin y el equipo de Tu clase, tu país. Agradecemos particularmente el trabajo de Claudia Musalem, María José Carreño y Mirentxu Anaya. La traducción del inglés al español la hizo Natalia Sáez y el diseño gráfico estuvo a cargo de Constanza Velasco y Loreto Barahona.

La cita apropiada para este informe inglés es: Darling-Hammond, L., Schachner, A., & Edgerton, A. K. (junto a Badrinarayan, A., Cardichon, J., Cookson, P. W., Jr., Griffith, M., Klevan, S., Maier, A., Martinez, M., Melnick, H., Truong, N., Wojcikiewicz, S.). (2020). *Restarting and Reinventing School Learning in the Time of COVID and Beyond*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Para la edición en español: Darling-Hammond, L., Schachner, A., & Edgerton, A. K et al. – Edición latinoamericana: Eugenio Severin et al. (2021). *Reiniciar y reinventar la escuela: El aprendizaje en los tiempos de COVID y más allá*. Santiago de Chile: Learning Policy Institute – Tu clase tu país.

Este informe puede encontrarse en línea en <http://learningpolicyinstitute.org/product/restarting-reinventing-school-covid> o en <http://www.tuclase.cl>



Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International Licencia. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

Informe publicado originalmente el 221 de julio de 2021.

Las revisiones se señalan aquí: <http://learningpolicyinstitute.org/rsltcb-update>

Tabla de Contenidos

Resumen ejecutivo	iv
Introducción	1
Prioridad 1: Cerrar la brecha digital	7
Prioridad 2: Reforzar el aprendizaje a distancia y semi-presencial	14
Prioridad 3: Evaluar las necesidades de los estudiantes	27
Prioridad 4: Garantizar el apoyo al aprendizaje social y emocional	41
Prioridad 5: Rediseñar las escuelas para fortalecer las relaciones	55
Prioridad 6: Enfatizar el aprendizaje auténtico y culturalmente responsable	70
Prioridad 7: Proporcionar un tiempo de aprendizaje extendido	84
Prioridad 8: Establecer escuelas comunitarias y apoyos integrales	96
Prioridad 9: Preparar a los educadores para reinventar las escuelas	104
Prioridad 10: Impulsar una financiación escolar más adecuada y equitativa	116
Conclusión.....	127
Sobre los autores	128

Lista de Figuras y Tablas

Figura 1	Un marco para reiniciar y reinventar la escuela	3
Figura 1.1	A. Latina: niños en hogares sin acceso a Internet	8
Figura 1.2	A. Latina: estudiantes de 15 años con dispositivos digitales en el hogar	12
Figura 2.1	Marco de Wyoming para el aprendizaje digital	21
Figura 2.2	Términos adicionales para " asistencia" durante el aprendizaje a distancia	24
Figura 3.1	Ejemplos de preguntas para la participación de las partes interesadas	29
Figura 4.1	Estrategias para abordar explícitamente el aprendizaje social y emocional en cada grado	44
Figura 4.2	Formas en que el aprendizaje social y emocional puede integrarse a lo largo de la jornada escolar	47
Figura 5.1	La coordinación entre las escuelas y los programas de aprendizaje continuo es fundamental para limitar la propagación del COVID-19	61
Figura 9.1	Ejemplo de calendario A/B	110
Figura 9.2	Tendencias de rendimiento de Carolina del Norte (puntajes de matemáticas del 8º grado de la NAEP)	112
Figura 10.1	Profesores de escuelas públicas de primaria y secundaria	117
Figura 10.2	Puntuaciones de equidad de <i>Education Week</i>	125

Resumen Ejecutivo

En todos los países de América Latina, las responsables gubernamentales de educación y las propias escuelas se enfrentan a retos abrumadores y a decisiones difíciles para reiniciar las escuelas mientras la pandemia del COVID-19 continúa. A medida que nos preparamos para lo que será la escolarización en 2022 y más allá, existe la oportunidad de identificar políticas y prácticas basadas en la evidencia que les permitan aprovechar este momento para repensar la escuela de manera que pueda transformar las oportunidades de aprendizaje tanto para los estudiantes como para los profesores.

Nuestro sistema actual tomó forma hace casi exactamente un siglo, cuando los diseños y la financiación de las escuelas se establecieron para implantar una educación masiva en un modelo de cadena de montaje organizado para preparar a los estudiantes para sus "lugares en la vida", juicios que se promulgaron en contextos de profundos prejuicios sociales, raciales, étnicos, económicos y culturales. En un momento histórico en el que disponemos de más conocimientos sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, en el que la sociedad y la economía exigen un conjunto de habilidades más exigentes, y cuando -al menos en nuestras intenciones- existe un mayor compromiso social con la educación equitativa, es hora de aprovechar las enormes perturbaciones causadas por esta pandemia para reinventar nuestros sistemas de educación. La pregunta es: ¿Cómo podemos aprovechar estos conocimientos para rediseñar necesariamente la escuela? ¿Cómo podemos transformar lo que no ha funcionado para los niños y para nuestra sociedad en un futuro más equitativo y potente?

Este reporte ofrece un marco general que se centra en cómo los responsables políticos y los educadores pueden apoyar una enseñanza y un aprendizaje equitativos y eficaces, independientemente del medio en el que se produzcan. Este marco ofrece investigaciones, ejemplos de políticas e iniciativas de algunas escuelas, y recomendaciones políticas en 10 áreas clave que se refieren tanto a la transformación del aprendizaje como a la eliminación de las brechas de oportunidades y logros. Ilustra cómo los responsables políticos y los educadores pueden:

1. Cerrar la brecha digital
2. Reforzar el aprendizaje a distancia y semipresencial
3. Evaluar las necesidades de los estudiantes
4. Garantizar los apoyos para el aprendizaje social y emocional
5. Rediseñar las escuelas para lograr relaciones más fuertes
6. Enfatizar el aprendizaje auténtico y culturalmente receptivo
7. Proporcionar un tiempo de aprendizaje extendido
8. Establecer escuelas comunitarias y apoyos integrales
9. Preparar a los educadores para reinventar la escuela
10. Impulsar un financiamiento escolar más adecuado y equitativo

Cada una de estas 10 prioridades políticas ayudará a las escuelas a reinventarse en torno a los principios de equidad, aprendizaje auténtico y relaciones más sólidas, y requieren cambios por parte de los responsables políticos y los educadores por igual.

Prioridad 1: Cerrar la brecha digital

La brecha digital es paralela a la brecha educativa, y a menos que se cierre ahora, dará lugar a una brecha de aprendizaje cada vez mayor. El acceso universal a la banda ancha y a los dispositivos es el mínimo absoluto para garantizar que todos los niños puedan seguir aprendiendo a lo largo del curso escolar 2022 y en adelante, y los costes de cerrar la brecha son pequeños en relación con las inversiones globales que se están realizando para hacer frente a la pandemia. Para conseguirlo, los responsables políticos y los educadores pueden:

1. **Dar prioridad a los esfuerzos estatales para cerrar la brecha digital.** Para frenar la pérdida de aprendizaje, todos los estudiantes, independientemente de su situación de vida, necesitan tener acceso a un dispositivo informático adecuado y a la conectividad a Internet. Dada la gran recesión económica y la disminución de los ingresos estatales que acompañan a los cierres relacionados con la pandemia, los fondos públicos de recuperación para la educación son necesarios para complementar los presupuestos locales y escolares con este fin.
2. **Ampliar el acceso a la banda ancha mediante iniciativas públicas.** Los gobiernos y las ciudades pueden seguir el ejemplo de los pioneros que han ampliado significativamente el acceso a la banda ancha a través de la regulación progresiva y el aprovechamiento de los flujos de financiación pública y privada, desarrollando alianzas y convocando al compromiso de cada país con esta tarea.
3. **Organizar el acceso a los dispositivos y la conectividad.** Una vez que todos los hogares tengan la posibilidad de acceder a Internet, muchos estudiantes seguirán necesitando Wi-Fi y un dispositivo adecuado para apoyar las tareas escolares a fin de participar en el aprendizaje a distancia e híbrido. Los estados y los distritos deben estudiar las necesidades de dispositivos y trabajar de forma proactiva con los proveedores de servicios y las familias para comprar dispositivos y puntos de acceso en grandes cantidades y ayudar a que se puedan utilizar en muchos contextos diferentes.

Prioridad 2: Reforzar el aprendizaje a distancia y semipresencial

Una vez que todos los estudiantes tengan acceso a internet de alta velocidad y a dispositivos, el reto de implementar modelos de aprendizaje a distancia y semipresenciales de alta calidad permanecerá mucho más allá de los momentos urgentes de la pandemia. Los planes para la continuidad del aprendizaje son esenciales para permitir que la enseñanza se produzca sin interrupciones. Para reforzar el aprendizaje a distancia y semipresencial, los responsables políticos y los educadores pueden:

1. **Compartir los esfuerzos pioneros de escuelas y redes escolares.** Aunque esta nueva era puede parecer un terreno inexplorado para la educación, los educadores pueden guiarse en parte por los pioneros que han tenido éxito y por los principios arraigados en la equidad y el aprendizaje auténtico. El Plan Ceibal de Uruguay y la experiencia de la Fundación Omar Dengo en Costa Rica son un buen ejemplo en nuestra región para conocer y explorar.
2. **Apoyar los modelos de aprendizaje a distancia y semipresenciales de alta calidad con formación y materiales para los educadores.** Para ser eficaz, el aprendizaje en línea debe seguir los principios basados en la investigación para ser lo más interactivo y auténtico

posible, combinando la interacción en vivo entre estudiantes y profesores con materiales de multimedia interactivos que apoyen tareas y proyectos bien diseñados que los estudiantes puedan completar en casa. En esto, Tu Clase, tu país ha desarrollado una amplia experiencia en formación docente y apoyo a escuelas y estudiantes.

3. **Prestar especial atención al aprendizaje en la primera infancia.** Como han señalado toda la evidencia de la investigación, la primera infancia es un período de desarrollo único que requiere un enfoque personalizado, que incluya estrategias de modelado y enseñanza a los cuidadores en el hogar, utilizando materiales accesibles para promover la equidad.
4. **Desarrollar normas para el aprendizaje digital que articulen cómo debe utilizarse la tecnología para capacitar a los alumnos.** Las políticas productivas para el uso de la tecnología implican el uso de tecnologías interactivas en concierto con los profesores y los compañeros para permitir a los alumnos explorar y crear, en lugar de replicar una pedagogía insensible en base a la memorización. Los gobiernos pueden fomentar estos usos más eficaces de la tecnología creando estándares y orientaciones y ofreciendo modelos sólidos de los que otros puedan aprender.
5. **Promover el aprendizaje a distancia prestando atención a la equidad.** Se necesitan estrategias como la creación de "centros de aprendizaje" que transformen los espacios de la comunidad para el apoyo a los estudiantes, con el fin de garantizar que los estudiantes con mayores necesidades, incluidos los jóvenes que experimentan la falta de hogar, los que no tienen internet y los que tienen padres que trabajan y no pueden permitirse el cuidado de los niños, puedan participar de forma productiva en el aprendizaje a distancia y semipresencial.
6. **Pasar de medir el tiempo de asistencia a clases a medir el compromiso.** El papel de la asistencia en un sistema de aprendizaje híbrido, centrado en el estudiante, pasa del tiempo que se pasa en clase al compromiso, la participación y los resultados del estudiante. Muchos gobiernos necesitan ajustar las leyes y regulaciones de asistencia para poder hacer un seguimiento del compromiso de los estudiantes a través de tareas basadas en competencias.

Estos principios y prácticas pueden ayudar a los sistemas educativos y a las escuelas a implantar con éxito modelos de aprendizaje sólidos y más equitativos que sirvan a los estudiantes en la crisis actual y en el futuro.

Prioridad 3: Evaluar las necesidades de los estudiantes

Los centros educativos tienen que hacer un balance de todas las experiencias y necesidades de sus alumnos a la hora de construir comunidades seguras y acogedoras, tanto en persona como virtualmente, cuando se inician las clases. Para apoyar el uso de procesos de evaluación eficaces en el futuro, los responsables políticos y los educadores pueden:

1. **Garantizar que las escuelas tengan el tiempo y las herramientas necesarias para hacer un balance de las necesidades generales de los niños.**
Los responsables de los centros escolares pueden utilizar encuestas y otras herramientas para conocer las experiencias de los alumnos y del personal y garantizar los apoyos sociales y emocionales. También pueden identificar y aprovechar los socios y recursos de la comunidad para apoyar a todos los estudiantes en los entornos escolares y extraescolares.

2. **Dar prioridad a las evaluaciones que iluminan el crecimiento y el aprendizaje de los estudiantes.** Los líderes gubernamentales y locales pueden enfatizar los enfoques de evaluación formativa y de diagnóstico auténticos en lugar de las evaluaciones sumativas descontextualizadas; proporcionar acceso a las herramientas de evaluación de diagnóstico; apoyar las evaluaciones relevantes a nivel local conectadas con el plan de estudios y los recursos de instrucción; y evitar las pruebas excesivas haciendo uso de la experticia, las herramientas y los datos de evaluación que ya están disponibles.
3. **Apoyar la aceleración del aprendizaje, no la recuperación.** Mientras que muchos gobiernos y educadores pueden sentirse presionados para abordar la pérdida de aprendizaje reteniendo a los estudiantes o siguiéndolos para la instrucción de recuperación de pérdidas, la investigación muestra que la repetición de grado y el "seguimiento hacia abajo" en realidad socavan el logro. La evaluación formativa, que incluye una retroalimentación procesable aplicada inmediatamente a través de la práctica y la revisión del trabajo, puede mejorar el aprendizaje más rápidamente, especialmente cuando se utiliza con estrategias de aceleración adaptadas. Esta instrucción personalizada se apoya en el uso de tareas de rendimiento de alta calidad, que proporcionan información rica, no sólo puntuaciones.
4. **Invertir en los conocimientos y habilidades de los profesores para la evaluación formativa.** Invertir en los conocimientos y habilidades de los profesores para la evaluación formativa. Los responsables políticos y los directores de los centros educativos pueden apoyar el aprendizaje profesional continuo e integrado de los profesores para la evaluación formativa, incluso a través de la micro-acreditación, y crear capacidad para el uso significativo de la información de evaluación existente que ya forma parte del repertorio de un profesor.
5. **Avanzar hacia sistemas más coherentes de evaluación de, para y como aprendizaje.** Las evaluaciones formativas y sumativas deben representar objetivos de aprendizaje ambiciosos y estar vinculadas coherentemente a través de un modelo de aprendizaje bien articulado que incorpore progresiones de aprendizaje, junto con etapas intermedias y medios de instrucción para alcanzar esos objetivos. Los gobiernos y las redes locales pueden aprovechar este momento para considerar cómo crear sistemas de evaluación más reflexivos que logren estos objetivos.

Si bien es importante evaluar lo que los alumnos han aprendido en casa durante los últimos meses, es igualmente importante, si no más, dejar de lado las estrategias orientadas al déficit y los modos de evaluación descontextualizados y pasar a realizar evaluaciones auténticas y formativas que formen parte de una estrategia coherente para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Prioridad 4: Garantizar los apoyos para el aprendizaje social y emocional

Integrar el aprendizaje social y emocional (ASE) en la vida de una escuela es esencial para mitigar el impacto de la pandemia, así como para el éxito del aprendizaje a lo largo de la vida. Para garantizar el apoyo al ASE, los responsables políticos y los educadores pueden:

1. **Implementar un sistema integral de apoyo.** Los entornos escolares eficaces adoptan un enfoque sistémico para promover el bienestar social, emocional y académico de los niños,

incluyendo el acompañamiento y los apoyos adicionales en materia de comportamiento, salud mental y trauma.

2. **Garantizar oportunidades para la enseñanza explícita de las habilidades sociales y emocionales en todos los niveles.** Estas incluyen la localización de un lugar en el plan de estudios y en la jornada escolar en el que los estudiantes y los educadores puedan desarrollar y practicar habilidades y competencias clave, como las reuniones matutinas y las tutorías; el desarrollo o la adopción de un programa ASE basado en la evidencia; y el uso de estrategias para gestionar el estrés, como *mindfulness* y otras técnicas que calman y centran el pensamiento y las emociones.
3. **Integrar la educación social y emocional en todas las clases.** Los estudiantes necesitan oportunidades para desarrollar habilidades sociales y emocionales a lo largo de su jornada escolar. Las escuelas pueden aprovechar los recursos curriculares disponibles que incluyen ASE. También pueden proporcionar orientación y formación para ayudar a los educadores a integrar las habilidades ASE, incluyendo la función ejecutiva, la colaboración y la mentalidad productiva, en el trabajo diario.
4. **Instituir prácticas restaurativas.** Los programas ASE no pueden permitir un crecimiento significativo a largo plazo para los estudiantes en entornos que son autoritarios, punitivos y excluyentes en lugar de educativos e inclusivos. La creación de entornos más educativos e inclusivos puede lograrse poniendo fin a las políticas de tolerancia cero punitivas y a la disciplina excluyente y adoptando en su lugar prácticas restaurativas orientadas a la equidad.
5. **Promulgar políticas que permitan las prácticas ASE y restaurativas.** Los estados y las redes escolares pueden ayudar a las escuelas a implementar estas prácticas mediante la adopción de normas y orientaciones claras para ASE, las prácticas informadas por el trauma y las prácticas restaurativas, así como proporcionando fondos y apoyos para los recursos curriculares y el desarrollo profesional continuo.

Prioridad 5: Rediseñar las escuelas para lograr relaciones más fuertes

Las investigaciones demuestran que los diseños de las escuelas que apoyan el cuidado y la continuidad en las relaciones entre estudiantes y profesores son más capaces de abordar el trauma y fortalecer los logros que las escuelas tradicionales de modelo de fábrica. Además, las últimas orientaciones sanitarias internacionales y locales dejan claro que la reapertura segura de los edificios escolares y la reanudación del aprendizaje en persona requiere que un menor número de estudiantes y personal interactúen cara a cara. Los diseños de cohortes centrados en las relaciones serán la clave. Para rediseñar las escuelas con el fin de establecer relaciones sólidas, los educadores y los responsables políticos pueden:

1. **Crear estructuras que fomenten la salud y la seguridad, así como la personalización y la confianza, entre los niños y el personal.** Los responsables políticos y los líderes escolares pueden ayudar a las escuelas a poner en marcha estas estructuras ofreciendo modelos de nuevos diseños y eliminando los impedimentos normativos. Esto puede lograrse maximizando las relaciones a través de educadores que continúen enseñando en grados consecutivos, tutorías y pequeños grupos con mentores y reestructurando las escuelas para crear pequeños cohortes o casas que permanezcan juntos.

2. **Fortalecer la participación y el vínculo con las familias.** Por necesidad durante el cierre de las escuelas, muchos colegios y redes han encontrado nuevas estrategias y rutinas para conectar con las familias que no deberían perderse con la reapertura, sino que deberían formar parte del enfoque central de la educación. Las visitas virtuales a domicilio son una de las muchas estrategias que las escuelas pueden utilizar para crear confianza relacional y hacer que las familias se sientan bienvenidas.
3. **Cultivar entornos de apoyo llenos de seguridad emocional y pertenencia.** Para proporcionar los apoyos emocionales que los estudiantes necesitan para aprender, las escuelas y los educadores pueden dedicar tiempo al comienzo del año para la construcción intencional de la comunidad, mientras diseñan experiencias de aprendizaje y cohortes que promueven la inclusión y reducen la segregación, permitiendo que los niños interactúen y aprendan en grupos y clases heterogéneas.
4. **Promover políticas que apoyen los diseños centrados en las relaciones.** Estas incluyen el apoyo a los diseños escolares centrados en las relaciones. Estos diseños pueden ir acompañados de políticas que proporcionen tiempo y financiamiento para la colaboración y el desarrollo de capacidades entre el personal y para el acercamiento del personal a los estudiantes y a las familias, incluidas las visitas a domicilio y los seguimientos habituales.

Estas estrategias pueden ayudar a fomentar relaciones sólidas incluso en entornos virtuales y de forma que puedan promover la salud y el éxito de toda la comunidad escolar en las generaciones venideras.

Prioridad 6: Enfatizar el aprendizaje auténtico y culturalmente receptivo

Las escuelas que han conseguido motivar a los alumnos para que se dediquen al aprendizaje, incluso cuando la escolarización se ha visto interrumpida, han conectado las lecciones con aplicaciones al mundo real, permitiendo a los alumnos explorar el mundo que les rodea y demostrar lo que saben mediante proyectos y presentaciones que muestran los productos de su trabajo. Para apoyar este tipo de aprendizaje, los responsables políticos y los educadores pueden:

1. **Ofrecer orientación sobre cómo las escuelas pueden reiniciar centrándose en el aprendizaje auténtico y las estrategias de evaluación.** Los gobiernos y las redes escolares locales pueden apoyar el plan de estudios que enfatiza las oportunidades para que los estudiantes cumplan con los estándares y definiciones curriculares a través de proyectos impulsados por los estudiantes.
2. **Proporcionar herramientas curriculares y aprendizaje profesional para que los educadores apoyen un aprendizaje y una evaluación más auténticos.** Los gobiernos y las redes escolares locales pueden ofrecer a las escuelas y a los educadores oportunidades para participar en experiencias de aprendizaje profesional, para unirse a redes de escuelas que han creado enfoques productivos para el aprendizaje, y para acceder a planes de estudio basados en estándares y contenidos que pueden aprovechar y adaptar para desarrollar experiencias de aprendizaje auténticas para los estudiantes, como el aprendizaje basado en proyectos y las evaluaciones basadas en el rendimiento, incluidos los proyectos finales.

3. **Garantizar que el aprendizaje auténtico esté también culturalmente conectado y sea culturalmente sostenible.** Las escuelas y las redes escolares locales pueden apoyar a los educadores en el desarrollo y el uso de planes de estudio y pedagogías culturalmente sensibles como un medio para involucrar y profundizar el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo las experiencias de sus estudiantes como una base sobre la cual construir el conocimiento.
4. **Desarrollar la capacidad para una práctica inclusiva, segura para la identidad y culturalmente receptiva.** Los líderes gubernamentales y locales pueden ayudar a desarrollar la capacidad del personal escolar proporcionando recursos, tiempo y espacio para el aprendizaje profesional que incluya escuelas y aulas seguras desde el punto de vista de la identidad, estrategias para abordar la amenaza de la desigualdad, los estereotipos y los prejuicios implícitos, y enfoques proactivos para la práctica inclusiva, respetuosa de las diversidades y las pedagogías culturalmente receptivas.
5. **Rediseñar las evaluaciones para enfatizar el aprendizaje aplicado y la resolución de problemas complejos.** Un número creciente de iniciativas públicas y privadas, están trabajando para crear sistemas de evaluación del rendimiento equitativos y de alta calidad que apoyen el aprendizaje auténtico y centren el trabajo escolar en las habilidades de orden superior. Este es el momento de que estos esfuerzos redefinan el plan de estudios, la enseñanza, la evaluación y la responsabilidad para que se centren en la capacidad de aplicar el aprendizaje significativo de forma profunda y transferible.

Dados los cambios en la escolarización que seguirán produciéndose, es el momento de reinventar las prácticas educativas para que la enseñanza se guíe por la ciencia del aprendizaje y se apoye en oportunidades de alta calidad para el aprendizaje y la evaluación auténticos que puedan apoyar experiencias de aprendizaje significativas, relevantes y complejas en el aula y virtualmente.

Prioridad 7: Proporcionar un tiempo de aprendizaje extendido

Un enfoque fundamental para reiniciar y reinventar la escuela es proporcionar tiempo de aprendizaje extendido (TAE) y oportunidades para todos los estudiantes, prestando especial atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales, a los estudiantes inmigrantes y a los estudiantes que han estado desconectados durante la pandemia. El TAE no es sólo un programa adicional, una excursión o una oportunidad de enriquecimiento; complementa el aprendizaje que tiene lugar durante la jornada escolar típica. Para estructurar y ampliar mejor el TAE, los responsables políticos y los educadores pueden:

1. **Implantar una tutoría de alta calidad dentro y fuera de la jornada escolar.** Existe una literatura bien establecida sobre los efectos positivos de la tutoría, que puede producir grandes ganancias que pueden lograrse de manera rentable tanto en persona como virtualmente.
2. **Ampliar los programas extraescolares de alta calidad.** La investigación muestra que las extensiones de tiempo de aprendizaje después de la escuela, cuando se utilizan bien y no para extender las mismas prácticas y estrategias del tiempo escolar regular, pueden acelerar el aprendizaje y reducir la brecha de oportunidades. Las oportunidades de aprendizaje

extraescolar son más significativas cuando se alinean con los objetivos de aprendizaje académico de la escuela e incorporan actividades significativas que involucran pedagogías de aprendizaje más profundas con contenidos que están conectados con los antecedentes culturales de los estudiantes y sus vidas fuera de la escuela.

3. **Crear programas de verano de alta calidad.** Los estados y los distritos deben planificar la provisión de TAE para los estudiantes en el inicio del siguiente período de vacaciones y en los veranos futuros, cuando suele producirse la pérdida de aprendizaje. Los programas de verano bien diseñados tienen un plan de estudios con un propósito, cuentan con personal estable y son culturalmente relevantes y lo suficientemente atractivos como para estimular la asistencia constante; estos programas son más eficaces cuando los estudiantes los experimentan durante varios veranos.
4. **Ampliar el alcance y la duración de los programas de aprendizaje temprano.** La brecha en el tiempo de aprendizaje entre los estudiantes de familias de bajos y altos ingresos comienza en la primera infancia y continúa desde la educación parvularia hasta el 12° grado; por lo tanto, una forma fundamental de extender el tiempo de aprendizaje para los niños es garantizar un aprendizaje temprano de alta calidad. Aunque algunos programas de jornada parcial han mostrado buenos resultados, la mayoría de los programas altamente efectivos son de jornada completa.
5. **Promover políticas y acceder a financiamiento para apoyar la extensión del tiempo de aprendizaje.** Los estados pueden utilizar una variedad de programas para apoyar a los distritos y las escuelas para agregar días de instrucción al calendario y extender la duración de la jornada escolar para proporcionar aumentos significativos en el tiempo de aprendizaje para los estudiantes.

Al integrar el TAE con los programas escolares existentes y hacerlo culturalmente relevante para los estudiantes y las familias, las escuelas y las redes escolares locales pueden ayudar a contrarrestar los impactos negativos de la pandemia.

Prioridad 8: Establecer escuelas comunitarias y apoyos integrales

Las escuelas comunitarias ofrecen un camino para coordinar los servicios de apoyo a los niños y a las familias durante este tiempo estresante y han demostrado su capacidad para satisfacer las necesidades de los estudiantes durante la pandemia. Para establecer y ampliar las escuelas comunitarias y los apoyos integrales, los responsables políticos y los educadores pueden:

1. **Promover políticas locales que apoyen a las escuelas comunitarias bien diseñadas.** Estas políticas deben basarse en cuatro pilares basados en la evidencia: apoyos integrados para los estudiantes, tiempo de aprendizaje extendido y enriquecido, participación activa de la familia y la comunidad, y prácticas de liderazgo colaborativo.
2. **Reclutar agencias de apoyo técnico local que puedan proporcionar asistencia técnica y ayudar a coordinar los servicios locales.** La asistencia técnica en este contexto incluye los diversos apoyos necesarios para lanzar y mantener las iniciativas de las escuelas comunitarias a escala, como la coordinación de los servicios gubernamentales y locales de múltiples agencias, el desarrollo profesional y el entrenamiento para el personal de la escuela, el apoyo

a la planificación estratégica y el desarrollo de asociaciones que aporten recursos a las escuelas (por ejemplo, personal directo, prestación de servicios y financiamiento).

3. **Crear flujos de financiamiento fiables para apoyar las necesidades de las escuelas de la comunidad.** Los líderes gubernamentales y locales pueden combinar y coordinar flujos de financiamiento estatales y locales para proporcionar servicios sanitarios, de salud mental y sociales integrados junto con una instrucción de apoyo de alta calidad en las escuelas comunitarias.
4. **Crear “Gabinetes de infancia” a nivel central y local para coordinar, integrar y agilizar los servicios de todas las agencias.** Los líderes en múltiples niveles pueden ayudar a habilitar recursos más eficaces y eficientes para los servicios a los niños y jóvenes mediante la creación de un Gabinete de Infancia u otro vehículo para coordinar los servicios en la parte superior del sistema para que fluyan de manera armoniosa y sin problemas a los distritos y las escuelas.

Prioridad 9: Preparar a los educadores para reinventar la escuela

Todo lo descrito aquí requiere de educadores con conocimientos, habilidades y dedicación; no hay otra manera de conseguir el tipo de enseñanza que necesitamos. Aunque las necesidades inmediatas de las comunidades crearán grandes presiones sobre los presupuestos, es importante que los responsables políticos reconozcan la importancia crítica que tiene reclutar, desarrollar y retener una sólida fuerza de trabajo de educadores para que se puedan concretar otras aspiraciones de educación para nuestros hijos. Los incentivos necesarios para lograrlo residen en los niveles de los gobiernos centrales y locales. Para garantizar que los educadores estén preparados para la abrumadora labor que realizan, los responsables políticos y los educadores pueden:

1. **Invertir en la preparación de educadores de alta calidad, especialmente en las comunidades con grandes necesidades, donde la escasez sigue siendo problemática.** Los programas de alta calidad comienzan con estándares sólidos y alineados con la investigación para la enseñanza, que los responsables políticos pueden actualizar y fortalecer para reflejar las necesidades de los estudiantes de hoy. Los responsables políticos pueden apoyar estrategias e itinerarios de alta retención, como las becas de servicio y los programas de condonación de préstamos, y las residencias y pasantías para profesores y líderes.
2. **Transformar las oportunidades de aprendizaje de los educadores para que se ajusten a las necesidades actuales.** Las expectativas de los educadores son más altas que nunca. Los programas de preparación de educadores necesitan formas más eficaces de desarrollar y compartir la experticia en toda la profesión, la colaboración para difundir las mejores prácticas para la preparación de profesores y líderes en toda la profesión, y estrategias como la micro-acreditación, que puede ser cada vez más importante para identificar a los expertos en enseñanza a distancia y aprendizaje mixto, así como otras habilidades intensamente necesarias.
3. **Apoyar la mentoría y las funciones de los nuevos profesores.** Los responsables políticos y los líderes escolares pueden considerar nuevas funciones y acuerdos docentes que apoyen a los profesores nuevos y aborden los problemas de salud de los profesores veteranos. Esto puede incluir que los profesores veteranos actúen como mentores virtuales de sus colegas y de los nuevos profesores; aprovechando a los estudiantes de magisterio y a los asistentes de la

educación, como miembros de los equipos de enseñanza; y utilizando la tecnología para aumentar el intercambio de conocimientos profesionales, como por ejemplo, transmitiendo lecciones y cursos ofrecidos por profesores expertos y proporcionando aprendizaje integrado en el trabajo.

4. **Crear tiempo de colaboración.** Dado que muchos gobiernos y países están pensando de forma muy diferente sobre el uso del tiempo y están desarrollando horarios innovadores de enseñanza y aprendizaje, una parte de la nueva normalidad debería incluir esfuerzos para asegurar más tiempo de colaboración para los profesores y oportunidades para que trabajen en equipo.
5. **Tener una visión a largo plazo.** Los responsables políticos también pueden aprovechar este momento para planificar con antelación y garantizar que, a medida que los recursos vuelvan a entrar en el sistema, se gasten para aprovechar una mayor experticia en la enseñanza. Los países que han logrado avances sustanciales y han cerrado las brechas de rendimiento han realizado inversiones sistémicas en la calidad de los educadores. La preparación para realizar esas inversiones puede comenzar ahora, informada por las necesidades cambiantes de los estudiantes y las escuelas de hoy.

Prioridad 10: Impulsar un financiamiento escolar más adecuado y equitativo

Incluso antes del COVID-19, la mayoría de los sistemas estatales de financiamiento de la educación no funcionaban para los estudiantes de familias de bajos ingresos, los estudiantes de grupos minoritarios y aquellos con una serie de necesidades específicas. Sin un esfuerzo decidido para producir un resultado diferente, los recortes de financiamiento hechos a la educación ahora podrían ser tan duraderos como lo fueron después de la crisis del 2008. Para impulsar un financiamiento más equitativo, los responsables políticos y los educadores pueden:

1. **Aprovechar los fondos estatales e internacionales para la equidad.** Los estados y las redes escolares tienen la oportunidad de utilizar los fondos propios y aquellos proporcionados por organismos de colaboración y financiamiento internacional haciendo inversiones estratégicas que construyan la capacidad local para apoyar a todos los estudiantes -y especialmente a los más marginados- a lo largo del año escolar y en tiempos de crisis.
2. **Adoptar fórmulas de financiamiento escolar gubernamentales más equitativas.** Los estados pueden aprovechar el momento de la recesión económica para transformar sus sistemas de financiamiento y crear nuevas fórmulas diseñadas para distribuir los fondos de forma más equitativa a medida que los recursos vuelven al sistema.
3. **Incluir la educación preescolar en las fórmulas de financiación.** Los responsables políticos pueden añadir los programas preescolares a las fórmulas de financiamiento escolar.

Los responsables políticos tienen la oportunidad, durante las recesiones económicas, de rediseñar tanto las ayudas federales como los sistemas de financiamiento estatales y locales para conseguir una mayor equidad educativa a lo largo del tiempo.

Conclusión

Mientras los estados, los territorios locales y las escuelas se preparan para reiniciar y reinventar su trabajo en respuesta a la pandemia del COVID-19, es fundamental que transformemos nuestras ideas sobre la escuela para que estén a la altura de las exigencias de este momento histórico. Está claro que no es posible volver a lo habitual en la educación y que debemos pensar en la "escuela" de manera profundamente diferente.

Independientemente del enfoque adoptado para la enseñanza o del medio a través del cual se lleve a cabo -en línea, en persona o un híbrido-, que en el futuro probablemente considere una combinatoria de todos ellos, los responsables políticos y los educadores pueden tomar medidas para garantizar que todos los niños, independientemente de sus ingresos y del acceso a internet, puedan participar en experiencias de aprendizaje solidarias y significativas.

Para lograrlo, todos debemos transformar nuestras creencias e ideas sobre la escuela para que estén a la altura de las exigencias de este momento. Reinventar la escuela significa centrarse en el aprendizaje auténtico y la equidad y aprovechar los conocimientos sobre el desarrollo humano, el aprendizaje y la enseñanza eficaz acumulados durante el último siglo y necesarios para el siguiente.

Introducción

Desde su creación, nuestros sistemas educativos han sido profundamente desiguales y erráticos a la hora de cumplir la promesa de una educación de calidad para todos los niños y niñas. Esta pandemia pone de manifiesto una verdad emergente: la educación, tal y como la conocemos, se ha acabado, y debemos pensar en la "escuela" de forma muy diferente. A medida que la pandemia de COVID-19 sigue extendiéndose por el mundo, todos los sistemas escolares se enfrentan a una serie de decisiones difíciles sobre lo que es mejor para niñas y niños, las familias y la comunidad. Ahora está claro que no es posible retomar lo que dejamos y volver a la normalidad en la educación.

Cuando comenzó la crisis, millones de niñas y niños carecían de un acceso fundamental a Internet y a dispositivos que hicieran posible el aprendizaje a distancia, lo que creaba unas brechas de equidad aún mayores que antes. Sin embargo, algunos países y regiones se han enfrentado al reto de proporcionar aprendizaje continuo y apoyo a los estudiantes y sus familias. Muchas de sus respuestas creativas son prometedoras para encontrar formas nuevas y duraderas de abordar la calidad y la desigualdad educativas. Ahora tenemos la oportunidad de seguir los muchos ejemplos inspiradores que han dado los educadores y de cambiar nuestra propia idea de la escuela para que esté a la altura de las exigencias de este momento histórico.

Por qué debemos aspirar a la reinención

Nuestro sistema escolar actual tomó forma hace más o menos un siglo, cuando los educadores buscaban la manera de dar cabida a la enorme afluencia de estudiantes en las zonas urbanas procedentes de la migración y la inmigración, junto con la difusión de la educación obligatoria. El objetivo principal era preparar a los estudiantes para el trabajo manual en el campo y las fábricas, ya que los estados y los propietarios de las fábricas y de las tierras requerían eficiencia del aumento de las tecnologías de la cadena de montaje y de las nuevas burocracias modelo. Las escuelas se desarrollaron para maximizar el seguimiento de reglas y el aprendizaje memorístico y para minimizar las relaciones. Sólo un pequeño número de estudiantes fueron identificados para acceder a las habilidades de orden superior necesarias para el trabajo de pensamiento. Los sistemas de financiamiento, asignación de escuelas y continuidad diseñados para asignar a los estudiantes a sus "lugares en la vida" se promulgaron en contextos de prejuicios sociales, raciales, étnicos y culturales profundamente arraigados.

Los educadores y los responsables políticos han tratado de hacer evolucionar este sistema a lo largo de las décadas siguientes, con intentos recurrentes de reforma que han hecho pequeña mella en los sistemas que hemos heredado. Sin embargo, en un momento en el que disponemos de más conocimientos sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, en el que la sociedad y la economía exigen un conjunto de competencias más desafiantes y en el que existe un mayor compromiso social con la educación equitativa, ha llegado el momento de aprovechar los enormes trastornos causados por esta pandemia para reinventar nuestros sistemas de educación.

Ahora sabemos muchas cosas que no sabíamos hace 100 años. Sabemos mucho sobre cómo aprenden las personas; cómo mejorar el desarrollo de los niños a través de relaciones productivas en entornos de apoyo; y cómo mejorar su aprendizaje a través de una pedagogía y unos planes de

estudio orientados a la indagación y culturalmente relevantes, así como a través de evaluaciones auténticas y formativas.

La pregunta es: ¿Cómo podemos aprovechar estos conocimientos para repensar necesariamente la escuela? ¿Cómo podemos transformar lo que no ha funcionado para los niños y los adultos?

A medida que los líderes escolares se preparan para lo que será la escuela en 2020 y más allá, existe la oportunidad de identificar políticas y prácticas basadas en la evidencia que les permitan aprovechar este momento para fortalecer las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. En la actualidad, estos esfuerzos son muy variables y no están disponibles de forma equitativa, pero una creciente coordinación y colaboración entre nuestros países podría resolver algunos de nuestros mayores desafíos.

Aunque las profundas desigualdades han impregnado todos los aspectos de la educación desde el cierre de las escuelas a comienzos de 2020, también se han producido notables áreas de innovación y cambio. Desde entonces, hemos visto un progreso más rápido en la reducción de la brecha digital que en los últimos 20 años. Hemos visto una mayor adopción de las innovaciones tecnológicas en la enseñanza, un mayor acercamiento directo a las familias y más tiempo de colaboración para los profesores de lo que se creía posible incluso unos meses antes de que la pandemia cerrara el aprendizaje presencial.

Los cambios iniciales se hicieron rápidamente para satisfacer las necesidades inmediatas, pero una pregunta más amplia debe guiar nuestros esfuerzos a lo largo de este año y más allá. ¿Cómo podemos rediseñar las escuelas para que estén:

- centradas en el alumno de manera que apoye el desarrollo social, emocional, cognitivo, moral y de identidad del niño en su totalidad;
- centradas en un aprendizaje más profundo que responda a las exigencias de la sociedad actual;
- cultural y lingüísticamente conectadas y sostenibles;
- basadas en la colaboración entre estudiantes, personal, familias y comunidades; y
- equitativas en cuanto a las oportunidades que se ofrecen y los resultados que se obtienen?

El propósito de este marco

Los responsables políticos, los educadores, los estudiantes y las familias se enfrentan a enormes desafíos. A medida que las comunidades siguen sufriendo el aumento de los brotes de COVID-19, los países están considerando una gama de enfoques diferentes para la instrucción en línea, híbrida y en persona mientras equilibran las consideraciones de salud y seguridad. El marco que se presenta aquí no pretende replicar las orientaciones que se han publicado en relación con las directrices de salud y seguridad para la reapertura de las escuelas y cómo organizar los horarios escolares para permitir el distanciamiento social, el aprendizaje a distancia y el aprendizaje combinado.

Este documento se basa en estas orientaciones y se centra en **cómo los responsables políticos y los educadores pueden apoyar una enseñanza y un aprendizaje equitativos y eficaces**, independientemente del medio por el que se produzcan. Proporciona un marco general para informar el reinicio de las escuelas para el año escolar siguiente, a la vez que proporciona una visión a

largo plazo que puede guiar a los líderes hacia formas nuevas y duraderas de abordar la calidad y la desigualdad educativas. El marco proporciona investigación, ejemplos, y recomendaciones políticas en 10 áreas clave que hablan tanto de transformar el aprendizaje como de cerrar las brechas de oportunidades y logros.

Figura 1
Un marco para reiniciar y reinventar la escuela



Este marco se basa y reconoce otros marcos centrados en el alumno y orientados a la equidad que se han desarrollado, sintetizando las ideas clave y a la vez organizándolas dentro de un marco más amplio centrado en el aprendizaje auténtico y la equidad, y fundamentado en la investigación que abarca desde la primera infancia hasta la enseñanza secundaria. Entretejido en todo el marco e incluido, según corresponda, en las áreas de interés identificadas anteriormente está el importante papel que desempeña el compromiso de los niños, las familias, los educadores y las comunidades en la creación y el avance de una visión de calidad y equidad en nuestras escuelas y sistemas escolares.

La edición latinoamericana

Este texto fue originalmente publicado en Estados Unidos, como una forma de apoyar y acompañar la toma de decisiones de autoridades políticas y educadores. Recoge la evidencia de las ciencias de la educación y las ciencias sociales, para proponer un marco de diseño e implementación para el reinicio de la educación parvularia y escolar que mire hacia el futuro, que escape de la lógica del déficit y las pérdidas, y, en cambio, proponga estrategia para acelerar y profundizar el aprendizaje de todos los estudiantes.

En **Tu clase, tu país** nos pareció de la mayor relevancia también para nuestra región latinoamericana. Llevamos aquí muchos años de reformas educativas extendidas e intensivas, multiplicando el presupuesto destinado a la educación varias veces, sin que la calidad de los procesos y los resultados educativos mejoren significativamente. Antes de la pandemia, ya enfrentábamos desafíos enormes para garantizar a cada niña, niño y joven latinoamericano que contaría, a través de su experiencia escolar, con las herramientas para convertirse en un ciudadano pleno e integral del siglo XXI.

Por eso tiene poco sentido el reinicio enmarcado en la lógica del simple “retorno”. Pocos educadores, estudiantes, familias y líderes políticos quisieran simplemente volver a lo que teníamos antes y que sabíamos que no funcionaba.

La pandemia, con toda la incertidumbre y dolores que ha traído, ofrece también la oportunidad de repensar y reconstruir nuestros sistemas educativos latinoamericanos desde lo que hoy sabemos sobre cómo los seres humanos aprendemos y también sobre el conocimiento acumulado en torno a lo que funciona en las organizaciones escolares.

El equipo del **Learning Policy Institute**, liderado por Linda Darling-Hammond, ha desarrollado un hermoso trabajo que presenta la evidencia disponible y desde ella, recomendaciones concretas y ejemplos reales que facilitarán a quienes, en circunstancias particularmente difíciles, deben tomar decisiones clave para el futuro de la educación. Desde **Tu clase, tu país** hemos incorporado datos y algunos ejemplos de Latinoamérica, de manera que podamos reconocer que las recomendaciones y caminos propuestos son perfectamente abordables con nuestras particularidades y contextos.

Confiamos que líderes políticos y educadores encontrarán en este texto una guía, en momentos de incertidumbre, ideas, ejemplos y recursos que nos permitirán salir fortalecidos de esta crisis y, ante todo, trabajar juntos para asegurar la experiencia de aprendizaje rica, profunda y efectiva que niñas, niños y jóvenes de América Latina necesitan.

Recursos

Salud y Seguridad

- [Considerations for Schools](#) (Centers for Disease for Control and Prevention)
- [Framework for Reopening Schools](#) (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization)
- [A Plan to Safely Reopen America's Schools and Communities: Guidance for Imagining a New Normal for Public Education, Public health and Our Economy in the Age of COVID-19](#) (American Federation of Teachers)
- [Ready Schools, Safe Learners: Guidance for School Year 2020–21](#) (Oregon Department of Education)
- [Reopening Schools in the Context of COVID-19: health and Safety Guidelines From Other Countries](#) (Learning Policy Institute)
- Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores (Ministerio de Educación de Argentina)
- Guidelines for the safe reopening of schools (Ministry of Education, Technological and Vocational Training, Barbados)
- Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa (Ministerio de Educación, Colombia)
- Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos (Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay)
- Manual para el retorno seguro y responsable a los centros educativos en 2021 (Ministerio de Educación Pública, Costa Rica)

Estrategias de reapertura

- [All hands on Deck: Initial Guidance Regarding Reopening School Buildings](#) (National Education Association)
- [A Blueprint for Back to School](#) (American Enterprise Institute)
- [COVID-19 Resources for Field Leaders](#) (Science of Learning and Development Alliance)
- [Guidance on Culturally Responsive-Sustaining School Reopenings: Centering Equity to humanize the Process of Coming Back Together](#) (Metropolitan Center for Research on Equity and the Transformation of Schools)
- [Guidelines for Reopening Schools](#) (American Association for School Administrators)
- [Planning for Reentry & Recovery: A Guide for Promoting Equity, Improvement, and Innovation](#) (FourPoint Education Partners)
- [Recommendations for Prioritizing Equity in the Response to COVID-19](#) (Alliance for Excellent Education)
- [Restart & Recovery: Considerations for Teaching & Learning Overview](#) (Council of Chief State School Officers)
- [Restart & Recovery: Considerations for Teaching & Learning: States Policies and Actions](#) (Council of Chief State School Officers)
- [The Return: how Should Education Leaders Prepare for Reentry and Beyond?](#) (Chiefs for Change and Johns Hopkins University Institute for Education Policy)

- [Reunite, Renew, Thrive: Social and Emotional Learning \(SEL\) Roadmap for Returning to School](#) (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)
- [Reopening: Moving Toward More Equitable Schools](#) (EL Education)
- Aprendizajes de la reapertura en los establecimientos de educación parvularia en pandemia (IE/CIAE, Universidad de Chile)
- La Alegría de regresar a la escuela: Orientaciones para el regreso seguro a las instituciones educativas de El Salvador (Ministerio de Educación, El Salvador)
- Escuelas seguras en tiempos del COVID-19 (Universidad de Chile, Universidad Católica de Chile, CEDEUS)
- Estrategias de reapertura de escuelas durante COVID-19 (Banco Interamericano del Desarrollo)
- Estrategia operativa para escuelas de kínder a 12.º grado (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades)
- [Estrategias de reapertura de escuelas durante el Covid-19](#) (Contacto Maestro, Colombia Aprende)
- [Guía de orientación para la reapertura de las escuelas ante COVID-19](#) (Ministerio de Educación Pública de México)
- [Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe: claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales](#) (División de Educación Banco Interamericano del Desarrollo y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago))

Prioridad 1: Cerrar la brecha digital

La crisis de COVID-19 ha dejado claro que el aprendizaje apoyado en la tecnología formará parte del futuro de la educación y que todos los niños deben tener acceso a ella. Es posible que las escuelas vuelvan a abrir solo para cerrar de nuevo durante periodos de tiempo a lo largo del próximo año escolar; algunas pueden reabrir con horarios que mezclen la enseñanza a distancia con el distanciamiento social in situ; e, incluso cuando las escuelas vuelvan a abrir, los estudiantes tendrán que quedarse en casa si han estado expuestos al virus, por lo que pueden tener que conectarse a la enseñanza a distancia en cualquier momento. Incluso cuando pase la pandemia, los desastres naturales como huracanes, inundaciones e incendios seguirán cerrando las escuelas durante periodos de tiempo.

Lo que necesitan los estudiantes

Los computadores y la conectividad son para las escuelas de hoy lo que los libros de texto y las pizarras eran para las escuelas del pasado. El acceso a los teléfonos móviles no es suficiente. Todos los estudiantes necesitan acceso a una conectividad de alta velocidad y a ordenadores adecuados para soportar no sólo la transmisión de vídeos y el acceso a la información, sino también la capacidad de escribir y revisar textos; crear hojas de cálculo y realizar modelos matemáticos; realizar simulaciones; y desarrollar presentaciones, acceder a sitios y herramientas web de diversas formas.

La pandemia ha puesto de manifiesto las disparidades en el acceso a los dispositivos digitales y a internet. El cierre de escuelas a raíz de la crisis del COVID-19 ha tenido un enorme impacto en las familias y el aprendizaje, un impacto que se siente más profundamente en las comunidades de bajos ingresos y las comunidades de color.

Incluso antes de la pandemia, había marcadas brechas digitales entre países y grupos sociales. De acuerdo a la CEPAL, en 2019, el 66,7% de los habitantes de la región tenían conexión a Internet. En 12 países de la región, la cifra de los hogares del quintil de ingresos más alto (quintil V) que tiene conexión a Internet es un 81%, en promedio; las cifras correspondientes a los hogares del primer y segundo quintil es del 38% y el 53%, respectivamente.

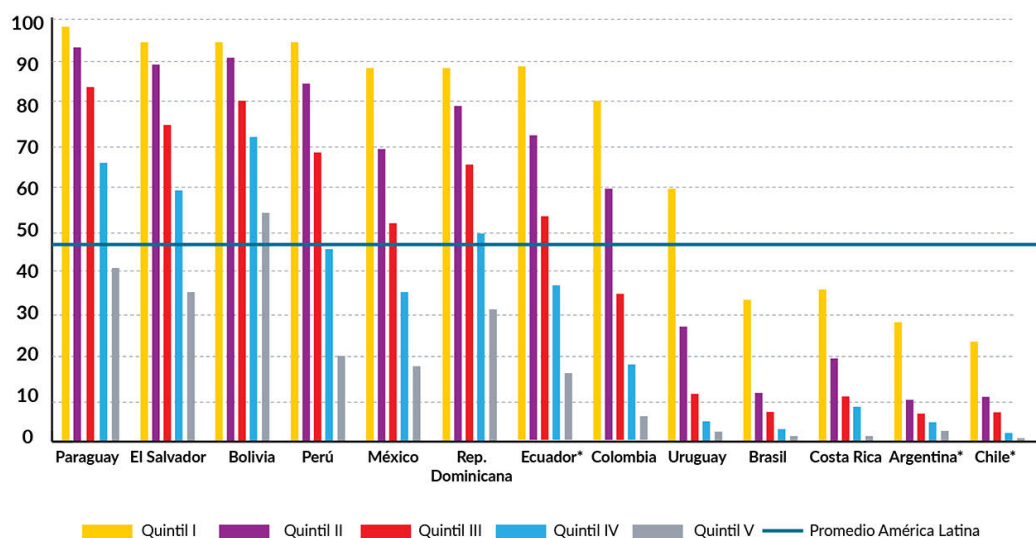
En términos de grupos etarios, los jóvenes y adultos mayores son los que tienen menor conectividad: el 42% de los menores de 25 años y el 54% de las personas mayores de 66 años no tienen conexión a Internet.

El uso de soluciones de educación en línea solo es posible para quienes cuentan con conexión a Internet y dispositivos de acceso, y en América Latina el 46% de los niños y niñas de entre 5 y 12 años vive en hogares que no están conectados.

El acceso de los hogares a los dispositivos digitales es también desigual en la región: mientras entre el 70% y el 80% de los estudiantes en los niveles socioeconómicos más altos tiene computadoras portátiles en sus hogares, solo entre el 10% y el 20% de los estudiantes pertenecientes a los quintiles de menores ingresos cuentan con estos dispositivos.

Figura 1.1

América Latina (13 países): niños en hogares sin acceso a Internet, por quintil de ingreso (en porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

Nota: En la encuesta en la que se basan los datos, "hogares con acceso a Internet" se refiere a los hogares en que Internet está generalmente disponible para su utilización por todos los miembros del hogar en cualquier momento; la conexión y los dispositivos pueden ser propiedad de la familia o no, pero se deben considerar los activos del hogar; la conexión a Internet en el hogar debía estar funcionando en el momento de la encuesta. El cálculo se hace sobre el total de niños de entre 5 y 12 años en cada quintil de ingreso de cada país.

^a La información corresponde a 2017.

^b Incluye solo la zonas urbanas.

Aunque varios sistemas escolares de la región redujeron esta brecha con inversiones en dispositivos y puntos de acceso para permitir el aprendizaje a distancia durante el cierre de las escuelas, muchas de las inversiones fueron temporales, ya que las empresas ofrecieron Internet gratis por períodos cortos de tiempo y los dispositivos fueron a menudo retirados de las escuelas a la que volverán. Las diferencias en la conectividad entre la zona urbana y la rural son significativas. En la región, el 67% de los hogares urbanos está conectado a Internet, en tanto que en las zonas rurales solo lo está el 23% de ellos.

Agrega ese informe que la baja asequibilidad consolida la exclusión de los hogares de menores ingresos. El costo del servicio de banda ancha móvil y fija para la población del primer quintil de ingresos llega al 14% y el 12% de su ingreso, respectivamente. Esto es alrededor de 6 veces el umbral de referencia de 2% del ingreso recomendado por la Comisión de Banda Ancha de Naciones Unidas.

Otro problema de equidad es el acceso a las tecnologías básicas y de asistencia necesarias para apoyar a los estudiantes con necesidades educativas individualizadas. Estos alumnos pueden necesitar equipos de adaptación y programas informáticos especiales. También necesitarán diferentes tipos de planificación y preparación de la enseñanza, incluida la evaluación continua para determinar la idoneidad de determinados enfoques en línea e híbridos.

La brecha digital es paralela a la brecha educativa y, a menos que se cierre ahora, dará lugar a una distancia de aprendizaje cada vez mayor. La crisis actual ofrece una oportunidad para cerrar la brecha de la equidad educativa y crear estrategias educativas nuevas y transformadoras basadas en un aprendizaje más profundo y auténtico. El BID indica que los países de la región necesitarían US\$68.500 millones para subsanar la brecha. Del total, el 59% debería destinarse a mejorar la conectividad en zonas urbanas, lo que suele estar a cargo del sector privado. Por otro lado, el 41% del total debería destinarse a las zonas rurales, donde las inversiones públicas suelen ser la fuente principal de financiamiento. Además, según el estudio, se necesitan más alianzas público-privadas para cerrar la brecha con los países de la OCDE. También son necesarios cambios en la política, para que la conectividad a Internet sea tratada por los reguladores federales y estatales de la misma manera que tratamos el acceso a los servicios telefónicos, con estructuras de tarifas y subvenciones que garanticen el acceso y la accesibilidad.

Lo que pueden hacer los responsables políticos y los educadores

Dado que la conectividad es ahora claramente esencial para el aprendizaje continuo, tanto como para el acceso de las familias a la telesalud, el empleo y las prestaciones necesarias, algunos países y regiones, así como empresas y organizaciones filantrópicas, están realizando importantes inversiones en tecnología para los estudiantes.

A nivel estatal, hay algunos ejemplos destacados de los progresos que se están realizando para cerrar la brecha digital. Entre las prácticas prometedoras se encuentran la divulgación y el compromiso de las partes interesadas, los marcos políticos sólidos, la planificación y el desarrollo de capacidades, y la mejora de la financiación y las operaciones, como describimos a continuación.

Dar prioridad a los esfuerzos federales para cerrar la brecha digital

Todos los estudiantes, independiente de su situación de vida, merecen tener acceso a un dispositivo informático adecuado y a conexión a Internet. Un presupuesto aproximado de 400 dólares anuales por estudiante cubriría los costes para equipar un hogar con un dispositivo económico, conectarse a un proveedor de Internet de alta velocidad y financiar la formación. Dada la gran recesión económica y la disminución de los ingresos estatales que acompañan a los cierres relacionados con la pandemia, los fondos federales de recuperación para la educación serán necesarios para complementar los presupuestos estatales con este fin, entre otros.

Los responsables políticos nacionales deberían tomar medidas políticas rápidas a corto plazo aprobando leyes de estímulo con financiación para garantizar el servicio de internet y los dispositivos en casa para los estudiantes que carecen de ellos a través de la ampliación de la financiación de las ayudas gubernamentales y mediante fondos directos de las escuelas, donde los haya. También será necesario tomar medidas a largo plazo e invertir fondos para mejorar y cerrar las brechas en la infraestructura de banda ancha en cada uno de los países. Además, la futura regulación de la banda ancha debería seguir el modelo de la regulación del sector telefónico, que ofrece incentivos a los proveedores y estructuras tarifarias para los hogares diseñadas para garantizar el acceso en todos los hogares.

Cerrar la brecha es fundamental no sólo para garantizar la equidad educativa, sino también para mantener la seguridad económica. El trabajo del economista Brian Whitacre, de la Universidad del

Estado de Oklahoma, demuestra que la inversión en banda ancha en las zonas rurales genera importantes beneficios económicos, tanto en términos de empleo como de ingresos.¹ A pesar de las dificultades del pasado, los líderes políticos de América Latina y el Caribe tienen ahora la oportunidad de cerrar esta brecha con políticas inteligentes, sostenibles y bien financiadas que apoyen a los más necesitados.

Ampliar el acceso a la banda ancha mediante iniciativas estatales y municipales

En América Latina, 244 millones de personas no acceden a servicios de Internet, ni móvil ni fijo ([IICA](#), 2021) y 40 millones de hogares no están conectados. Además, un 46% de la niñez entre 5 y 12 años (32 millones de niñas y niños) no tienen acceso a ninguna conectividad para su educación y 79% de las personas trabajadoras en América Latina, “se desempeña en actividades que no pueden hacerse vía teletrabajo” ([CEPAL](#), 2020). Según el Observatorio Regional de Banda Ancha (ORBA) de la CEPAL con base en las encuestas de hogares del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG), 2/3 de los países “no alcanzan los requerimientos de velocidad de descarga necesarios para desarrollar soluciones digitales” ([CEPAL](#), 2020).

Algunas iniciativas en la región han mostrado avances importantes en la materia:

Desde **2007 PLAN CEIBAL**: Con apoyo de un préstamo del BID, el Uruguay lanza el Plan Ceibal como un mecanismo para introducir la tecnología en las políticas educativas. Consiste en que cada estudiante tenga acceso a una computadora de uso personal con conexión a Internet desde el centro educativo. El Plan Ceibal “provee un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente que transforma las maneras de enseñar y aprender”. El Plan Ceibal es desarrollado por el grupo privado Fundación Ceibal, que a su vez compra servicios y recursos educativos a la Red Global de Aprendizaje, empresa privada transnacional que vende contenidos curriculares y cursos de formación pre diseñados y cobra USD 2000 por escuela cada año.

En el periodo de marzo de 2016 a marzo de 2017, la Fundación recibió US\$ 471 119 (lo que corresponde a 17.520.247 pesos uruguayos al tipo de cambio en el 2019) del Centro Ceibal para el Apoyo a la Educación de la Niñez y la Adolescencia, es decir que obtuvo casi medio millón de dólares provenientes de fondos públicos. Adicionalmente, en ese periodo, la Fundación recibió donaciones por \$ 955.315, mayoritariamente apoyadas por Microsoft Corporation por US \$ 599.125 y por Stiftelsen Cognitive Enhancement que donó US \$ 318.710 ([FC](#), 2017). Los fondos donados por Microsoft Corporation se utilizaron para financiar el proyecto “Rúbrica de evaluación de competencias en 360 grados”, un servicio prestado por la empresa Red Global de Aprendizaje. Los fondos donados por Stiftelsen Cognitive Enhancement se utilizaron para financiar el proyecto Cognition Matters en Uruguay.

A partir del 2009: “Habilidades para el Siglo XXI”, el proyecto liderado por Cisco Systems Inc., Intel Corporation y Microsoft Corp. La intención era financiar iniciativas para hacer reformas curriculares express en materia de metodologías de enseñanza centrado en las habilidades para el Siglo XXI, y proyectos para evaluar estas habilidades que incluían la capacidad de trabajo en equipo, resolución de problemas, TICs, gestión de la incertidumbre, etc. En inglés el proyecto se conoció como Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S). Cisco, Intel y Microsoft insistieron que esta reforma curricular garantiza mejor inserción laboral de las personas jóvenes. El proyecto se implementó en Costa Rica y desde ese momento, varios países de la región se han plegado al diseño de currículum

basado en las habilidades del siglo XXI, pero las juventudes no disfrutaban de una mayor inserción laboral, la cual en realidad requiere políticas públicas de empleo, de primer empleo y de producción local con relevancia geográfica robusta.

Proyectos como Innova Schools en el Perú, introducen el uso masivo de tablets para disminuir la cantidad de docentes en el centro educativo. Desdibujan el rol del docente a una persona “facilitadora” entre la tecnología y estudiantes.

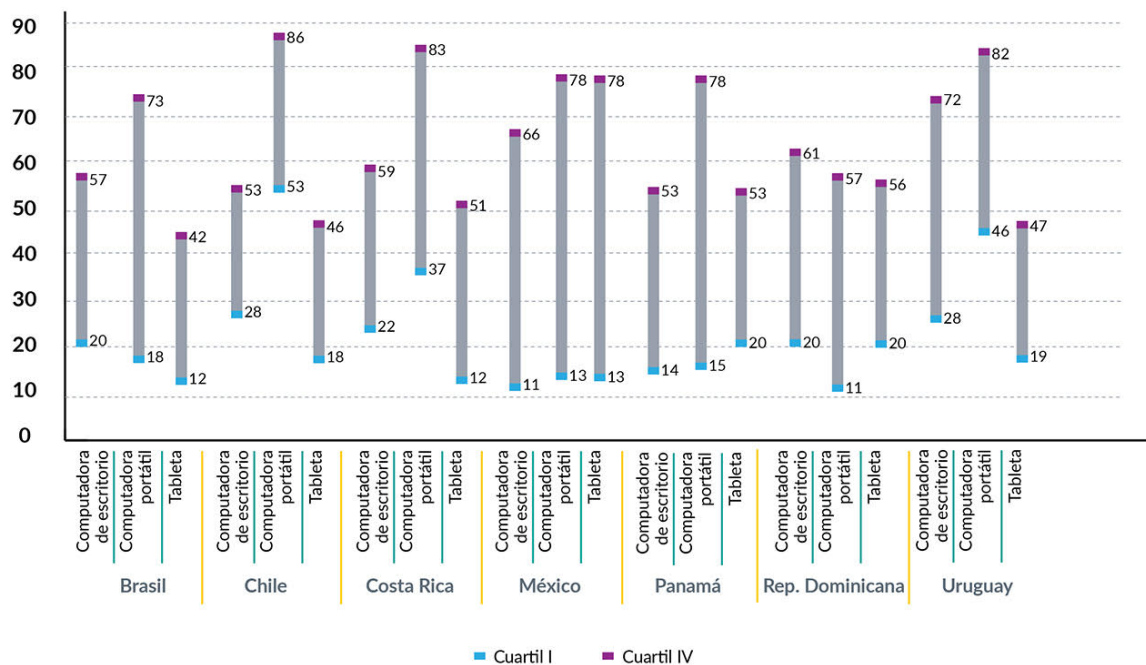
Organizar el acceso a los dispositivos y la conectividad

Una vez que todos los hogares tengan la posibilidad de acceder a internet, muchos estudiantes seguirán necesitando Wi-Fi y un dispositivo con capacidad de Internet en casa para poder participar en el aprendizaje a distancia e híbrido. Cuando el servicio celular sea la única opción viable, los estudiantes necesitarán dispositivos habilitados para LTE o hotspots móviles. Los planes de reapertura debieran incluir el requisito de que cada territorio realice una encuesta sobre las necesidades de dispositivos de las familias para determinar la mejor manera de reducir la brecha digital.

Este trabajo puede centralizarse para garantizar una rápida entrega de computadoras portátiles y otros dispositivos en un momento en que ya hay interrupciones en la cadena de suministro. California ya ha encuestado a todos sus distritos, y en abril de 2020 creó un grupo de trabajo que supervisa el Fondo para Reducir la Brecha Digital de California. Los fondos recaudados se destinan directamente a dotar a los distritos escolares de los recursos que necesitan para permitir el aprendizaje a distancia. Con las contribuciones de empresas y fundaciones, el estado ha comprado cientos de miles de puntos de acceso Wi-Fi y computadores portátiles de bajo costo para los estudiantes para apoyar los esfuerzos de los distritos. Muchos otros estados en EEUU hicieron lo mismo para comprar dispositivos y hotspots al por mayor.

Figura 1.2

América Latina (7 países): estudiantes de 15 años que cuentan con dispositivos digitales en el hogar, por tipo de dispositivo y cuartil socioeconómico, 2018. (En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), "La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19", Informe COVID-19, Santiago, 20 de agosto de 2020.

Un ejemplo es la plataforma **Escolas Conectadas de la Fundación telefónica vivo**. El proyecto, inaugurado el 2015, promueve la integración de los educadores en la cultura digital y la adquisición de competencias del siglo XXI por parte de los estudiantes. En 2019 el proyecto ya había llegado a 65.000 docentes en todo Brasil, con su oferta de 38 cursos de educación a distancia.

Los responsables políticos pueden aprender de estos ejemplos y de otros que informan sobre los esfuerzos para reducir la brecha digital. Todas las familias necesitarán tanto la banda ancha como el acceso a los dispositivos para tener una educación ininterrumpida. Con ella llegada del COVID-19 a amplias franjas de la región, el aprendizaje no puede producirse sin estas inversiones fundamentales. Si no se aborda, la brecha digital continuará ampliando las diferencias en el rendimiento y los logros. Incluso con una financiación nacional incierta, será imperativo que las regiones, provincias, ciudades y redes escolares se muevan rápidamente para hacer posible el aprendizaje combinado y a distancia para todos los niños.

Recursos

- [How States Are Expanding Broadband Access](#) (The Pew Charitable Trusts). Este informe identifica y explora prácticas prometedoras para conectar a las comunidades desatendidas a través de ejemplos en nueve estados.
- [Closing the K-12 Digital Divide in the Age of Distance Learning](#) (Common Sense Media).
- Este informe, realizado en colaboración con el Boston Consulting Group, analiza la brecha digital de los estudiantes y profesores de las escuelas públicas de kinder a 12° grado de Estados Unidos y ofrece estrategias para avanzar en el cierre de la brecha digital.
- [Digital Learning Plan](#) (Wyoming). Este marco 2017-2018 ayudó al estado a lograr el 100% de conectividad de banda ancha y convertirse en el líder nacional en acceso de alta velocidad.
- [empowerCLE+](#) (DigitalC). Esta organización sin ánimo de lucro proporciona a un número creciente de comunidades del área metropolitana de Cleveland acceso a internet por 18 dólares al mes, un modelo potencial para las asociaciones filantrópicas en otros estados.
- [Return to School Roadmap](#) (Opportunity Labs). Esta hoja de ruta describe claramente qué hacer primero, qué hacer antes de la apertura de las escuelas y qué hacer cuando las escuelas están abiertas y en funcionamiento, incluyendo los procedimientos de los dispositivos en todo el distrito.
- CEPAL, Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45938-universalizar-acceso-tecnologias-digitales-enfrentar-efectos-covid-19>, Agosto 2020.
- Informe Internet para todos, BID, 2020 <https://www.iadb.org/es/mejorandovidias/internet-para-todos-disminuyendo-la-brecha-digital-en-america-latina>
- ¿En... línea? El derecho a la conectividad en américa latina, Observatorio Latinoamericano de Políticas públicas, 15, marzo 2021. <http://www.observatorioeducacion.org/noticias/en-linea-el-derecho-la-conectividad-en-america-latina>
- Informe anual del Índice de Desarrollo de la Banda Ancha. Brecha digital en América Latina y el Caribe, Banco Interamericano de Desarrollo, Junio 2021. <https://www.iadb.org/es/noticias/cerrar-la-brecha-digital-podria-crear-15-millones-de-empleos-en-america-latina-y-el-caribe>

Notas del final

1. Whitacre, B., Gallardo, R., & Strover, S. (2014). *Broadband's contribution to economic growth in rural areas: Moving towards a causal relationship*. *Telecommunications Policy*, 38(11),

Prioridad 2: Reforzar el aprendizaje a distancia y semipresencial

A medida que todos los estudiantes tengan acceso a Internet de alta velocidad y a dispositivos adecuados para gestionar el trabajo escolar, queda el reto de implantar modelos de aprendizaje a distancia y semipresencial de alta calidad. Los modelos de aprendizaje híbrido y semipresencial pueden facilitar la continuidad del aprendizaje al permitir que la enseñanza y el aprendizaje se produzcan tanto en persona como en línea en función de las necesidades. El objetivo principal es que "las modalidades a lo largo de la trayectoria de aprendizaje de cada estudiante dentro de un curso o asignatura estén conectadas para proveer una experiencia de aprendizaje integrada".¹ Además, los modelos de aprendizaje semipresencial centrados en el alumno que aprovechan los nuevos usos de la tecnología en los espacios domésticos y escolares pueden, cuando guían el uso intencionado del tiempo del profesor, aumentar la equidad en el aprendizaje mientras ofrecen modelos productivos en este nuevo entorno.

Lo que necesitan los estudiantes

La mayoría de los estudiantes no tendrán acceso a los edificios escolares durante los 5 días de la semana este año. Algunos seguirán estudiando a distancia por motivos de salud personal o hasta que las tasas de infección disminuyan en su comunidad. Otros estarán en la escuela en días o semanas alternas para permitir el distanciamiento social, como reconocen las recientes orientaciones de los OMS y otros organismos internacionales. En los modelos en los que los estudiantes están en la escuela sólo una parte del tiempo para permitir el distanciamiento social -o alternando entre actividades sincrónicas y asincrónicas- el tiempo en la clase puede utilizarse para introducir nuevos conceptos e información al grupo y para que los estudiantes comiencen a hacer las preguntas que utilizarán para seguir explorando o aplicando esa información.

Luego, los estudiantes pueden continuar con esas indagaciones cuando estén en modo de aprendizaje asincrónico o a distancia aplicando las habilidades recién aprendidas; recopilando datos o pruebas; completando lecturas adicionales y reflexiones escritas; trabajando virtualmente con un pequeño grupo para completar las tareas; y preparándose para presentar sus ideas, hallazgos, soluciones, conjeturas o conclusiones cuando vuelvan a un entorno de clase completa, ya sea en persona o en línea. El aprendizaje escolar y extraescolar debe estar conectado y ser fluido, y las tareas deben ser elegidas para aprovechar los diferentes entornos en los que se lleva a cabo el aprendizaje.

El aprendizaje escolar y extraescolar debe estar conectado y ser fluido, y las tareas deben elegirse para aprovechar los diferentes entornos en los que se desarrolla el aprendizaje.

Lo que pueden hacer los responsables políticos y los educadores

Aunque los modelos de aprendizaje a distancia y semipresencial pueden ser una experiencia totalmente nueva para la mayoría de las escuelas, existe un creciente cuerpo de evidencia sobre lo que funciona en estos contextos que puede ser replicado en otros contextos.

Compartir los esfuerzos pioneros entre los territorios y países

Aunque esta nueva era puede parecer un terreno desconocido para la educación, los educadores pueden guiarse en parte por los pioneros que han tenido éxito y por los principios arraigados en la equidad y el aprendizaje auténtico. Entre los pioneros del aprendizaje semipresencial se encuentra el distrito escolar público del condado de Miami-Dade, en Florida, Estados Unidos, donde los huracanes y las inundaciones recurrentes han exigido durante mucho tiempo una estrategia integral de aprendizaje a distancia. El enfoque del condado de Miami-Dade incluye un plan de continuidad de la enseñanza con diseños curriculares, planes de acceso a dispositivos y conectividad, y apoyos para padres y profesores que se activan siempre que sea necesario para garantizar que la enseñanza continúe sin problemas. Junto con un amplio desarrollo profesional, entre los recursos que el distrito ofrece a los profesores se encuentran videos de profesores expertos, "Campeones del Aprendizaje a Distancia", que ilustran y discuten sus lecciones y enfoques.

El Distrito Escolar Unificado de Lindsay, en California, ha ofrecido en los últimos cinco años un sistema de aprendizaje basado en el rendimiento que aprovecha la tecnología y el aprendizaje semipresencial como herramienta para ofrecer enfoques de aprendizaje centrados en el alumno, basados en la investigación, personalizados en función de los intereses del alumno, ofrecidos a un ritmo diferenciado con múltiples medios para demostrar los conocimientos, equilibrados entre los entornos en línea y en persona, y con retroalimentación formativa para informar la enseñanza a diario.

Con el aprendizaje personalizado y basado en las competencias y el aprendizaje semipresencial implementados, Lindsay Unified fue capaz de hacer la transición sin problemas al aprendizaje a distancia durante la pandemia. Esto fue posible porque en 2015, el distrito diseñó e implementó un programa de Wi-Fi comunitario gratuito. Hoy en día, todos los estudiantes de Lindsay Unified y sus padres pueden acceder a Internet filtrado desde sus hogares, de forma gratuita. Este programa no se financió con subvenciones ni con fondos externos. En su lugar, el distrito redistribuyó los presupuestos y evitó la adopción de libros de texto para invertir en formatos y sistemas digitales que apoyan la equidad y las necesidades de todos los alumnos.

Según un estudio reciente, *Building Solid Evidence-It's Working at Lindsay Unified*, este distrito escolar que atiende a un 91% de estudiantes de familias con bajos ingresos y a un 41% de estudiantes de inglés ha mantenido una tasa de asistencia del 97% en los últimos 5 años y una tasa de graduación del 94%. En los últimos 5 años, las tasas de competencias de los estudiantes de Lindsay Unified han aumentado del 26% al 47% en la evaluación del Consorcio de Evaluación Más Equilibrada del estado en Lengua y Literatura en inglés, haciendo que el distrito pase del percentil 33 al 87 entre los distritos escolares similares de California.

Como se indica en los ejemplos siguientes y en los recursos proporcionados, hay muchos distritos pioneros en todo el país que pueden ayudar a otros a pensar en cómo emprender bien estos nuevos retos.

Apoyar los modelos de aprendizaje a distancia y semipresencial de alta calidad con formación y materiales para los educadores

Para ser eficaz, el aprendizaje en línea debe ser mucho más que el profesor hablando y los alumnos escuchando a través de otro medio. Debe ser tan interactivo y auténtico como sea posible, combinando la interacción en vivo entre estudiantes y profesores con materiales multimedia interactivos que apoyen tareas y proyectos bien diseñados que los estudiantes puedan completar en casa. Una síntesis reciente de la investigación sobre el aprendizaje a distancia con apoyo informático² reforzada por otras investigaciones,³ ha concluido que:

- **La enseñanza en línea o semipresencial bien diseñada puede ser tan o más eficaz que el aprendizaje solo en el aula.**
Aunque a muchos les preocupa que la enseñanza a distancia sea necesariamente menos eficaz que la presencial, muchos estudios demuestran que una enseñanza a distancia bien diseñada que reúna las características que se describen a continuación es, en general, más eficaz que la enseñanza presencial tradicional sola. (Una advertencia es que la mayoría de los estudios se refieren a alumnos de los cursos superiores de primaria y mayores; se sabe menos sobre la enseñanza a distancia para niños pequeños).
- **La enseñanza sincrónica y asincrónica debe combinarse de forma estratégica.**
Combinar actividades sincrónicas en las que los alumnos se reúnen en línea o en persona con sus profesores y compañeros de clase con actividades asincrónicas en las que los alumnos se comprometen profundamente tanto con la materia como con grupos de compañeros es más eficaz que los cursos en línea totalmente sincrónicos.
- **El control de los estudiantes sobre cómo participar en los elementos asíncronos en línea mejora el aprendizaje.**
Los estudiantes obtienen mejores resultados cuando pueden ir a su propio ritmo, en su propio tiempo, cuando tienen alguna opción sobre sus estrategias de aprendizaje, y cuando los materiales les permiten comprometerse profunda y críticamente con el contenido del curso. Por ejemplo, en un estudio, los estudiantes a los que se les permitió ver los vídeos asignados en cualquier orden, y adelantar, retroceder y volver a reproducirlos, superaron significativamente a los que tuvieron que utilizar los vídeos de forma estandarizada y predeterminada. Del mismo modo, el control de los estudiantes sobre cuándo y cómo utilizar otros materiales de aprendizaje aumenta su motivación y rendimiento.
- **La interacción frecuente, directa y significativa es fundamental.**
Cuanto más intensa sea la interacción entre estudiantes, profesores y contenidos interactivos, más profundo será el aprendizaje. En los entornos de aprendizaje en línea en los que hay poca interacción entre estudiantes e instructores, y entre estudiantes y contenidos,

Los estudiantes obtienen mejores resultados cuando pueden ir a su propio ritmo, en su propio tiempo, cuando pueden elegir sus estrategias de aprendizaje y cuando los materiales les permiten comprometerse profunda y críticamente con el contenido del curso...

es más probable que los estudiantes se desvinculen y corran un mayor riesgo de abandonar los estudios. Los cursos totalmente en línea con poca interacción de alta calidad también contribuyen a las diferencias en el éxito educativo entre los grupos socioeconómicos.

- **La interacción debe centrarse en la resolución de problemas y el desarrollo de ideas.**

Las oportunidades para que los estudiantes participen en el aprendizaje cooperativo interdependiente son importantes. Esto incluye la participación del grupo en proyectos y presentaciones compartidas, así como oportunidades para interactuar con los compañeros y el profesor en múltiples formatos. Por ejemplo, la discusión en grupos completos y en grupos pequeños en la instrucción sincrónica (por ejemplo, en las salas de reuniones de Zoom, Meet o Teams), las salas de chat y los tableros de discusión que pueden ser sincrónicos o asincrónicos, y las encuestas y votaciones rápidas seguidas de debate y discusión son medios para mejorar el compromiso y crear efectos positivos en las ganancias de aprendizaje, al igual que los materiales interactivos.

- **Los materiales interactivos son extremadamente importantes.**

Un aprendizaje a distancia de alta calidad no debería basarse en libros de texto estáticos u hojas de trabajo, sino en el uso de materiales de multimedia interactivos, normalmente durante el aprendizaje asincrónico. Por ejemplo, los alumnos de 8° grado cuyos profesores integraron el uso de las Excursiones Electrónicas de Caminos a la Libertad -una colección de actividades interactivas en línea diseñada por la Televisión Pública de Maryland, EEUU-. en su enseñanza sobre la esclavitud y el Ferrocarril Subterráneo superaron a los que tuvieron la misma unidad sin estos materiales. Los alumnos de ciencias de quinto grado de Taiwán que utilizaron un laboratorio de ciencias virtual basado en la web, que les permitía realizar experimentos virtuales mientras los profesores observaban el trabajo de los alumnos y corregían los errores en línea, superaron a los que hicieron un laboratorio de ciencias manual en persona. Los alumnos de educación especial de primaria de cinco escuelas urbanas que utilizaron un programa basado en la web que ayuda a la escritura en acción (al fomentar la atención a la organización temática y la estructura de las ideas durante las fases de planificación y composición de la escritura) superaron a los que tenían los mismos materiales en papel en el aula.

- **Las oportunidades para la retroalimentación formativa, la reflexión y la revisión mejoran considerablemente el aprendizaje.**

Por ejemplo, los estudiantes obtuvieron mejores resultados cuando utilizaron una estrategia de autoevaluación formativa en línea que les proporcionaba retroalimentación cuando respondían incorrectamente a un ítem: Se les indicaba que su respuesta no era correcta y se les ofrecía recursos adicionales para encontrar la respuesta correcta. Los estudiantes que recibieron cuestionarios que les permitieron practicar más los elementos que habían respondido incorrectamente obtuvieron mejores resultados con el tiempo que los que recibieron cuestionarios que sólo identificaban las respuestas correctas e incorrectas. Los estudios han encontrado efectos positivos en el aprendizaje en línea de una variedad de herramientas de reflexión, que van desde indicaciones que piden a los estudiantes que reflexionen sobre sus actividades de resolución de problemas hasta indicaciones que les piden que proporcionen explicaciones sobre su trabajo; ejercicios de reflexión de los estudiantes durante y después de las actividades de aprendizaje en línea; y sistemas de orientación de

aprendizaje que hacen preguntas mientras los estudiantes diseñan estudios o realizan otras actividades que apoyan sus procesos de pensamiento sin ofrecer respuestas directas.

- **Los estudiantes que reciben instrucción en estrategias de aprendizaje de autorregulación, como la gestión del tiempo de estudio, la fijación de objetivos y la autoevaluación, obtienen mejores resultados en el aprendizaje en línea.**

Una de las herramientas que fomenta el éxito es un formulario en el que los estudiantes pueden registrar su tiempo y entorno de estudio, anotar su proceso de aprendizaje, predecir sus resultados en los exámenes y crear una autoevaluación.

Los profesores con éxito en la enseñanza en línea describen cómo estos principios cobran vida en sus prácticas y pueden ser fuentes de desarrollo profesional para otros profesores. Por ejemplo, el profesor John McCarthy señala lo importante que es:

1. **Establecer estructuras de autorregulación e interacción.** Muchos estudiantes necesitan ayuda para gestionar el tiempo de trabajo y la productividad cuando se adaptan a un entorno virtual. Proporcione listas de verificación que estén fácilmente disponibles para los estudiantes y los padres y que desglosen los pasos para la realización de las tareas para ayudarles a entender el alcance del trabajo y los hitos que lograrán en el camino. Realice revisiones para supervisar el progreso de las listas de verificación y recoja datos de evaluación sobre el crecimiento de los estudiantes. Incluya tableros de discusión y/o enlaces a herramientas de diálogo externas, y aliente a los estudiantes a discutir, revisar y publicar enlaces y otros contenidos que apoyen su aprendizaje.
2. **Proporcionar opciones y control ofreciendo una variedad de formatos de asignación o tareas.** En lugar de asignar sólo hojas de trabajo o preguntas de lectura, que a menudo conducen a la frustración y al desinterés, ofrezca a los estudiantes diferentes enfoques para que puedan construir y aplicar los conocimientos. Por ejemplo, proporcione una conferencia grabada, dos o tres videos y dos lecturas sobre el tema. Los estudiantes deben escuchar la conferencia y luego elegir una combinación de las opciones de contenido restantes. Proporcione enlaces a tareas de lectura en diferentes niveles de lectura para que todos los estudiantes encuentren un camino hacia la comprensión. Ofrezca dos o tres opciones para completar una tarea, por ejemplo, escribir, grabar un vídeo, crear una presentación de diapositivas o utilizar Minecraft Education para demostrar conceptos matemáticos, acontecimientos históricos e ideas literarias. Permita que los alumnos suban sus trabajos a la plataforma de aprendizaje del aula para compartirlos con sus compañeros.
3. **Que sea real.** Haz que el contenido sea relevante para fines auténticos fuera de la escuela. Conecte las tareas con trabajos relacionados con la profesión, como planes de negocio, experimentos de laboratorio, estadísticas de encuestas o presentaciones grabadas. Identifique un público de la comunidad cuya ocupación aplique los conceptos que se enseñan, o dé a los estudiantes un público objetivo para las tareas que están realizando.
4. **Hacer el trabajo público.** Conserve y publique el trabajo de los estudiantes para que lo vea un público objetivo, como los padres de familia, la comunidad local o las organizaciones que puedan beneficiarse o apreciar una perspectiva diferente. Los estudiantes que contribuyen a sus comunidades ven que su voz es importante, y la publicación les muestra el valor de su evaluación y síntesis del currículo. El trabajo también puede compartirse con otros en el aula, como las reseñas de libros para informar a los compañeros o las presentaciones del

trabajo a otros en la escuela. Los alumnos tienden a tener más cuidado con su trabajo cuando la intención es compartirlo con un público más allá del profesor.

La profesora y proveedora de desarrollo profesional Kathryn Welby describe cómo estructurar el aprendizaje a distancia para apoyar a los estudiantes con planes educativos individualizados (IEP por sus siglas en inglés), incluyendo cómo:

- involucrar a los padres, establecer objetivos y apoyarlos para que apoyen a su hijo;
- crear actividades sincrónicas que sean factibles, atractivas, divertidas y productivas; y
- crear apoyos asincrónicos que incluyan elementos visuales, horarios, rutinas, pausas para el movimiento y herramientas y materiales eficaces, así como una serie de formas para que los alumnos muestren su aprendizaje.

Prestar especial atención al aprendizaje en la primera infancia

Dado que los niños de muy temprana edad también aprenden desde casa, existe el peligro de que la brecha digital se instale a una edad temprana. Edutopia ha publicado unos principios de aprendizaje a distancia, para que los educadores los utilicen al trabajar con alumnos muy pequeños y sus cuidadores, que ofrecen un enfoque sistemático destinado a capacitar a todas las familias mediante:

- modelar todo lo que se enseña;
- hablar directamente con los cuidadores sobre cómo pueden apoyar a sus pequeños alumnos;
- garantizar la equidad adaptando las tareas y los apoyos a las necesidades y capacidades de las familias; y
- crear una comunidad de colaboración entre las familias que forman parte de la clase.

La primera infancia y los primeros cursos (de preescolar a 3º grado) constituyen un periodo de desarrollo único que requiere un enfoque diferente a la hora de conceptualizar y apoyar el aprendizaje a distancia que los cursos superiores. A pesar de ello, son pocos los gobiernos y redes escolares que hasta ahora exigen a las escuelas que presten especial atención a las necesidades singulares de la enseñanza a distancia para los alumnos de preescolar a 3º grado. El National P-3 Center ha identificado los siguientes principios para guiar los apoyos de aprendizaje en casa de los territorios y las escuelas para los estudiantes de preescolar a 3er grado, basados en los fundamentos del desarrollo infantil y la equidad:

- Centrarse en las relaciones y el desarrollo socio-emocional. Cuando se utiliza la tecnología, debe usarse como medio para fomentar las interacciones entre los niños y los adultos y entre los niños.
- Hacer énfasis en el aprendizaje activo y experimental. Centrarse en la creación y promoción de experiencias que despierten la curiosidad natural de los niños, fomenten las investigaciones autodirigidas y supongan actividad física en lugar de tiempo pasivo frente a la pantalla.
- Tener en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes migrantes de lengua extranjera. Trabajar desde un punto de vista basado en los activos cuando se ofrecen apoyos, y asociarse con las familias para aprovechar los fondos de conocimiento de las familias multilingües. Sitios web como AprendoenCasa, liderado por más de 40 instituciones de la región, ofrecen actividades de aprendizaje a distancia y otros recursos para complementar los planes de estudio existentes y nuevos.

- Tener en cuenta las necesidades únicas de los alumnos con necesidades educativas específicas. Utilizar el diseño universal para el aprendizaje (UDL por sus siglas en inglés) para garantizar que los niños con retrasos en el desarrollo y discapacidades tengan acceso a las mismas oportunidades que el resto de la población estudiantil, y aprovechar la tecnología para las reuniones y evaluaciones de sus planes educativos individualizados. *En el camino hacia un aprendizaje temprano de alta calidad* se ofrece una visión detallada de cómo aplicar estos sistemas, y hay modelos prometedores para reclutar y retener a educadores de la primera infancia diversos y de alta calidad que puedan satisfacer las necesidades de los alumnos con IEP.

Como confirma la investigación, las políticas productivas para el uso de la tecnología no intentan sustituir a los profesores con libros de trabajo electrónicos, que muchos estudios han encontrado ineficaces; en cambio, utilizan tecnologías interactivas en concierto con los profesores y los compañeros para permitir a los alumnos explorar y crear en lugar de una pedagogía insensible en base a la memorización (“drill and kill.”)

Desarrollar estándares para el aprendizaje digital que articulen cómo debe utilizarse la tecnología para empoderar a los alumnos

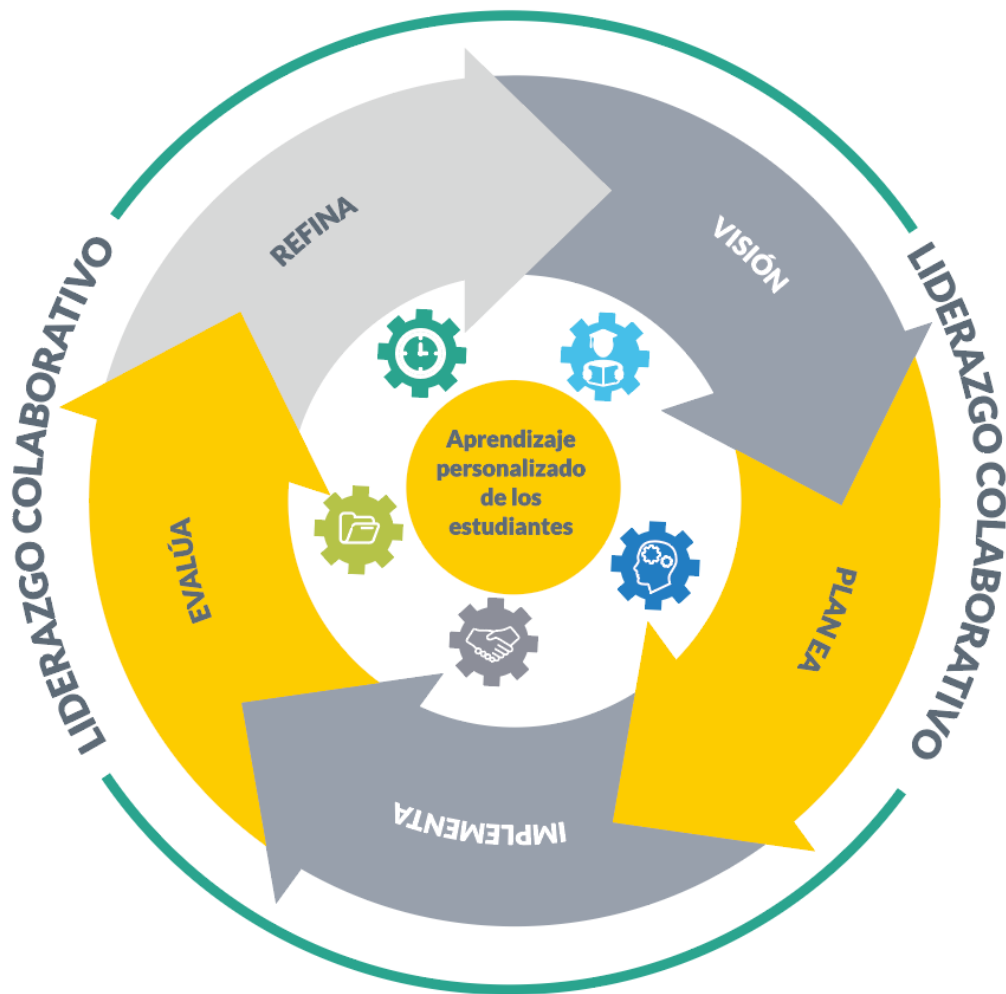
Como confirma la investigación, las políticas productivas de uso de la tecnología no tratan de sustituir a los profesores con cuadernos electrónicos, que muchos estudios han considerado ineficaces; más bien, utilizan tecnologías interactivas en concierto con los profesores y los compañeros para permitir a los alumnos explorar y crear. Una revisión bibliográfica resumió sucintamente los usos y efectos típicos de la tecnología en relación con las diferentes poblaciones de alumnos, señalando que “las actividades de ensayo y práctica favorecidas en las escuelas de bajo nivel socioeconómico tienden a ser ineficaces, mientras que los usos de la tecnología utilizados desproporcionadamente en las escuelas de alto nivel socioeconómico logran resultados positivos”.⁴ Un análisis de los datos de la Evaluación Nacional de Progreso Educativo (NAEP por sus siglas en inglés) ilustra este punto:

El uso de simulaciones/aplicaciones en octavo grado y los juegos en cuarto grado afectaron positivamente a las puntuaciones de las pruebas, mientras que el ensayo y la práctica en octavo grado afectaron negativamente a las puntuaciones. En ciencias, los juegos ... el procesamiento de textos ... las simulaciones ... y el análisis de datos ... todos influyeron positivamente en las puntuaciones de los exámenes. Y en lectura de octavo grado, el uso de computadoras para actividades de escritura afectó positivamente los puntajes de las pruebas, pero el uso de computadoras para gramática/puntuación o para actividades de lectura (que generalmente implican ensayos o tutorías) afectó negativamente los puntajes de las pruebas.⁵

Los estados pueden fomentar estos usos más eficaces de la tecnología creando estándares y orientaciones y ofreciendo modelos sólidos de los que otros puedan aprender. Por ejemplo, además de

su puesto número 1 en acceso a Internet, Wyoming ha creado un Plan de Aprendizaje Digital que proporciona una estructura sólida para el aprendizaje digital y su implementación, centrándose en el aprendizaje personalizado y centrado en el alumno. (Véase la figura 2.1.) Este marco basado en la investigación incluye siete "engranajes" clave: (1) plan de estudios, enseñanza y evaluación; (2) uso del espacio y el tiempo; (3) infraestructura robusta; (4) datos y privacidad; (5) asociaciones comunitarias; (6) desarrollo profesional personalizado; y (7) presupuesto y recursos. Este marco guía el aprendizaje profesional y otros apoyos para los educadores.

Figura 2.1
Marco de Wyoming para el aprendizaje digital



Fuente: Wyoming Department of Education [Digital Learning Plan](#).

Otro recurso son los estándares de la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE por sus siglas en inglés) para el aprendizaje de los estudiantes en la era digital, que son la base de los recursos disponibles a través de ISTE Connect. Reflejando las formas en que la tecnología es una herramienta para la capacitación, los siete estándares sugieren que el estudiante ideal en la era digital es:

1. Un estudiante empoderado: Los estudiantes aprovechan el conocimiento para tomar un papel activo en la elección, el logro y la demostración de su competencia en sus objetivos de aprendizaje, informados por las ciencias del aprendizaje.
2. Un ciudadano digital: Los estudiantes reconocen los derechos, responsabilidades y oportunidades de vivir, aprender y trabajar en un mundo digital interconectado, y actúan y modelan de manera segura, legal y ética.
3. Un constructor de conocimientos: Los estudiantes seleccionan críticamente una variedad de recursos utilizando herramientas digitales para construir conocimiento, producir artefactos creativos y hacer experiencias de aprendizaje significativas para ellos mismos y para otros.
4. Un diseñador innovador: Los estudiantes utilizan una variedad de tecnologías dentro de un proceso de diseño para identificar y resolver problemas creando soluciones nuevas, útiles o imaginativas.
5. Un pensador computacional: Los estudiantes desarrollan y emplean estrategias para comprender y resolver problemas de manera que aprovechen el poder de los métodos tecnológicos para desarrollar y probar soluciones.
6. Un comunicador creativo: Los alumnos se comunican con claridad y se expresan de forma creativa para una variedad de propósitos utilizando plataformas, herramientas, estilos, formatos y medios digitales adecuados a sus objetivos.
7. Un colaborador global: Los estudiantes utilizan las herramientas digitales para ampliar sus perspectivas y enriquecer su aprendizaje colaborando con otros y trabajando eficazmente en equipos a nivel local y global.

Promover el aprendizaje a distancia prestando atención a la equidad

Los modelos de aprendizaje a distancia e híbrido o semipresencial conllevan sus propios retos de equidad que necesitarán atención especial por parte de escuelas, redes de escuelas y docentes.

Por ejemplo, las escuelas públicas de Portland, en Oregón, han propuesto un modelo de reapertura en el que las dos primeras semanas de clase se dedican a actividades fundacionales realizadas virtualmente antes de que los estudiantes vuelvan a los edificios escolares en modelos de cohortes A/B reducidas. Estas actividades incluyen la garantía de que cada estudiante tenga un dispositivo que funcione y acceso en línea junto con múltiples oportunidades para familiarizarse con la tecnología de aprendizaje, para aprender nuevos protocolos de salud y para que se evalúen sus necesidades sociales y emocionales.

Otros líderes escolares están creando centros de apoyo educativo para que los alumnos tengan éxito en la enseñanza a distancia y semipresencial. Las escuelas de San Francisco, que empezarán el año escolar con el aprendizaje a distancia, ayudarán a hasta 6.000 alumnos, este otoño, a satisfacer sus necesidades de aprendizaje a distancia transformando docenas de instalaciones recreativas, bibliotecas y centros comunitarios de toda la ciudad en "centros de aprendizaje", es decir, espacios a los que los jóvenes estudiantes que pueden tener dificultades con la enseñanza a distancia pueden

acudir cada día para acceder a su trabajo de clase digital y a las interacciones sociales que la enseñanza virtual no puede ofrecer. Como señaló Maria Su, directora ejecutiva del Departamento de Niños, Jóvenes y sus Familias de San Francisco:

Los obstáculos para la enseñanza a distancia no son sólo el acceso a la Wi-Fi. Es asegurarse de que los niños tengan un lugar tranquilo incluso para conectarse a sus llamadas de Zoom y tener el apoyo que necesitan para... entregar sus tareas y participar virtualmente.⁶ Los centros ofrecerán computadores y las conexiones a internet necesarias para que los alumnos se conecten con sus profesores y trabajen a distancia, junto con algunas de las ventajas de los entornos escolares ordinarios, como comidas, colaciones, ejercicio y compañeros. Los primeros 40 centros de este tipo darán prioridad a las familias con bajos ingresos, a los niños que viven en viviendas públicas o en el sistema de acogida, a los jóvenes sin hogar y a otras personas en situaciones de vida que hacen que el aprendizaje a distancia sea especialmente difícil. En un principio, los centros atenderán a los alumnos de preescolar a 5º grado, un grupo que tiene menores tasas de infección, pero los funcionarios considerarán la posibilidad de poner los centros a disposición de estudiantes mayores. Funcionarán 5 días a la semana durante el horario escolar ordinario y serán atendidos por organizaciones sin ánimo de lucro con experiencia y otras organizaciones, muchas de las cuales ya colaboran con la ciudad para ofrecer programas extraescolares.

Esfuerzos similares se pueden intentar en América Latina con espacios comunitarios, parroquias, bibliotecas y edificios municipales que faciliten espacios con adecuadas condiciones sanitarias (ventilación, distancia, desinfección) y faciliten el acceso en sistemas de turnos a los niños y niñas de la comunidad.

Un plan similar en el Distrito Escolar West Contra Costa Unified será gestionado por profesionales de la educación para el 25% de las familias que han informado que tienen dificultades para facilitar el aprendizaje a distancia de sus hijos. Un dirigente del distrito explicó:

Lo que estamos haciendo es sacar el proceso de educación en el hogar de las salas de estar y los comedores de algunos de esos 25%, y proporcionarles un lugar con personas cualificadas que puedan facilitarles y ayudarles si tienen problemas con el bienestar o la tecnología o la nutrición o la asistencia o el idioma inglés o los estudios.⁷

El plan prioriza la atención a los estudiantes con grandes necesidades en tres niveles. Los del primer nivel son la primera prioridad para los centros de apoyo a los estudiantes: Incluyen a los estudiantes con un alto número de ausencias, a los estudiantes de poblaciones desatendidas, a los estudiantes de educación especial, a los jóvenes en régimen de acogida y a los niños sin hogar. El segundo nivel incluye a los estudiantes que han tenido poca participación en el aprendizaje a distancia, así como los estudiantes que están aprendiendo inglés como segunda lengua y los estudiantes con problemas de salud mental. El tercer nivel incluye a los estudiantes cuyos padres han expresado la necesidad de apoyo fuera del hogar para el aprendizaje a distancia.

Pasar de medir el tiempo de asistencia a la clase a medir el compromiso

La clave de los nuevos modelos de aprendizaje que están surgiendo es que los sistemas educativos se replanteen cómo contabilizan la asistencia, que suele estar vinculada a la financiación, así como a las leyes de educación obligatoria y a los requisitos de minutos de enseñanza. El papel de la asistencia en un sistema de aprendizaje híbrido y centrado en el estudiante se desplaza del tiempo que se pasa en clase al compromiso, la participación y los resultados del estudiante.

El papel de la asistencia en un sistema de aprendizaje híbrido y centrado en el estudiante pasa del tiempo que se pasa en clase al compromiso, la participación y los resultados de los estudiantes.

Attendance Works define la asistencia en este contexto como algo que depende del contacto, la conectividad, el compromiso en torno al bienestar y el aprendizaje y los apoyos sociales y emocionales, y la participación en las actividades de aprendizaje (véase la figura 2.2).

Figura 2.2

Términos adicionales para la "asistencia" durante el aprendizaje a distancia



Fuente: Attendance Works. [Monitoring Attendance in Distance Learning.](#)

Estados como Kentucky y California han redefinido la asistencia para el próximo año escolar cuando los estudiantes están en modo de aprendizaje a distancia para incluir no sólo el tiempo que los estudiantes se conectan a la enseñanza en línea, sino también los equivalentes de tiempo para su trabajo en las tareas y evaluaciones. La finalización de las tareas por parte de los estudiantes, la colaboración en los proyectos y otras medidas de la participación de los estudiantes, incluidos los chequeos con los compañeros y los profesores, pueden hacer que los estudiantes se sientan más identificados con el proceso de aprendizaje, a la vez que se fomenta el compromiso con un trabajo significativo. Además, en los modelos personalizados basados en las competencias, los profesores

pueden seguir el desarrollo de los conocimientos y las habilidades de los estudiantes a través de su progreso en los proyectos, portafolios y las evaluaciones de rendimiento, y mediante el seguimiento de sus progresos en el aprendizaje. Utilizando estos ejemplos y los recursos proporcionados, incluso los distritos y escuelas sin experiencia pueden implantar con éxito un aprendizaje a distancia sólido y más equitativo.

Recursos

- [ISTE Standards for Students](#) (ISTE). Este sitio web interactivo ofrece detalles adicionales y videos ilustrativos sobre siete estándares para aprovechar la tecnología. El sitio ayuda a los educadores, los centros educativos y los distritos a adoptar estos estándares y a ponerlos en práctica para crear auténticas oportunidades de aprendizaje que potencien la voz de los estudiantes y los preparen para ser futuros aprendices de por vida.
- [At-home Teaching and Learning in PreK-3rd Grade](#) (National P-3 Center). Este documento proporciona orientación específica relacionada con los apoyos de los distritos escolares y las escuelas primarias para el aprendizaje en el hogar en los grados primarios (de preescolar a tercer grado), basándose en los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje eficaces en la primera infancia.
- [Attendance Playbook: Smart Strategies for Reducing Chronic Absenteeism in the COVID Era](#) (Attendance Works and FutureEd). Este libro de juego proporciona un enfoque detallado de tres niveles para abordar la falta de asistencia de los estudiantes, tanto si las clases se imparten en persona como en línea.
- [Restart & Recovery: Considerations for Teaching and Learning: Academics](#) (Council of Chief State School Officers). Este recurso incluye estrategias que los estados podrían considerar mientras trabajan para apoyar a sus distritos mientras adaptan la enseñanza en respuesta a la pandemia de COVID-19.
- [What Will Return to School Look Like This Fall? A Look Inside hybrid Learning Plans](#) (Panorama Education). Este sitio web describe ejemplos adicionales con enlaces a estados y distritos que están desarrollando modelos de aprendizaje híbrido para el otoño de 2020.
- [Supporting Learning in the COVID-19 Context](#) Policy Analysis for California Education). Este informe de investigación ofrece 10 recomendaciones con recursos adjuntos para la implementación del aprendizaje a distancia y semipresencial.
- Aprendo en Línea (Fundación Reimagina). Portal en línea creado por más de 40 organizaciones de América Latina para poner a disposición recurso digitales para el aprendizaje.

Notas del final

1. Christensen Institute. (n.d.). Blended learning definitions.
<https://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/>
(accessed 07/20/20).
2. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies.*

Washington, DC: U.S. Department of Education.

<https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>.

3. Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243–1289.
4. Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179–225.
5. Wenglinsky, H. (2005). *Using Technology Wisely: The Keys to Success in Schools*. New York, NY: Teachers College Press, as cited in Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), p. 205.
6. Fracassa, D. (2020, July 23). “Learning hubs” opening across SF to help 6,000 kids in need with distance education. *San Francisco Chronicle*.
<https://www.sfchronicle.com/bayarea/article/San-Francisco-readies-program-to-help-up-to-6-000-15429333.php>.
7. Tadayon, A. (2020, July 13). A California district’s plan to boost remote learning includes in-person “student support hubs.” *EdSource*. <https://edsource.org/2020/a-san-francisco-bay-area-districts-plan-to-boost-remote-learning-includes-in-person-student-support-hubs/635882>.

Prioridad 3: Evaluar lo que necesitan los estudiantes

Cuando los estudiantes vuelvan a la escuela en el próximo período escolar, traerán consigo una amplia gama de experiencias de aprendizaje de los meses anteriores desde que comenzó el cierre de las escuelas relacionado con el COVID-19. Incluso los estudiantes que estaban en la misma clase cuando las escuelas cerraron inicialmente habrán tenido diferentes vidas hogareñas, experiencias y responsabilidades durante el cierre de las escuelas; diferente acceso a los dispositivos y apoyo para el aprendizaje a distancia; y diferentes reacciones emocionales a la situación en curso y en desarrollo.

Algunos pueden haber estado en el aprendizaje diario en línea con un plan de estudios bien planificado con el apoyo de los profesores y consejeros desde la semana después de que las escuelas cerraron, mientras que otros pueden haber tenido sólo paquetes de enseñanza montados a toda prisa para completar por su cuenta durante este tiempo. Algunos pueden haberse refugiado en un lugar seguro con todas sus necesidades cubiertas, mientras que otros pueden haber experimentado la enfermedad y la pérdida de seres queridos, o sus familias pueden haber perdido el empleo, la vivienda y la atención sanitaria. Los profesores tendrán que hacer un balance de todas las experiencias y necesidades de los estudiantes -sociales, emocionales, relacionadas con la salud, potencialmente relacionadas con el trauma y académicas- a medida que construyan comunidades seguras y acogedoras en persona o en línea (o una combinación de ambas) cuando comiencen las clases.

Lo que necesitan los estudiantes

La pandemia en curso tendrá impactos duraderos en el bienestar social, emocional y físico de los estudiantes, todo lo cual puede influir en su aprendizaje en el futuro. Es posible que los estudiantes hayan perdido a sus seres queridos, hayan perdido sus hogares y su seguridad alimentaria debido al desempleo de sus familiares, y hayan sufrido el impacto negativo del aislamiento social en los últimos meses. Un grupo de expertos en evaluación convocado por el Center on Reinventing Public Education (Centro para la Reinversión de la Educación Pública) identificó una serie de principios para una evaluación eficaz en la reapertura de las escuelas. Enfatizaron que los educadores deben dar prioridad a la comprensión de las experiencias de los estudiantes, forjando conexiones de cuidado, sacando a la luz consideraciones sobre lo que los estudiantes han tenido la oportunidad de aprender, y conectando a los estudiantes con los apoyos apropiados dentro de los sistemas escolares y comunitarios.

Un primer paso en la evaluación de las necesidades de los estudiantes incluirá la evaluación de sus contextos y de sus necesidades sociales y emocionales para poner a disposición los apoyos adecuados y fomentar relaciones fuertes y de confianza. (Véase también "Prioridad 4: Garantizar apoyos para el aprendizaje social y emocional" y "Prioridad 5: Rediseñar las escuelas para establecer relaciones más sólidas"). Independientemente de cómo sea la reapertura de la escuela, el éxito de los estudiantes depende de su entrada en una comunidad solidaria y de los apoyos académicos que se centran en el *crecimiento en lugar de la recuperación*, adoptando una visión de futuro del estado y el progreso del aprendizaje en lugar de una visión orientada al déficit de las capacidades de los estudiantes que comienza el año bajo una nube de desánimo y duda. Los procesos de evaluación relevantes para la enseñanza pueden ayudar a los profesores y a los alumnos a reconocer, celebrar y aprovechar la comprensión y las habilidades actuales de los estudiantes para impulsar el pensamiento de los estudiantes hacia adelante a través de oportunidades para la retroalimentación, la reflexión y la mejora continua.

Debido a que el aprendizaje se produce de forma progresiva -es decir, aprendemos construyendo sobre nuestro pensamiento actual y anterior, en lugar de simplemente añadir nuevos conocimientos a una pizarra en blanco-, saber cómo emerger y crecer a partir de estas experiencias de aprendizaje es esencial para apoyar a todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades de aprendizaje únicas, como los estudiantes con discapacidades, los que tienen otras lenguas nativas, los que están en centros de acogida y los que no tienen hogar. Los procesos de evaluación diagnóstica y formativa, que proporcionan información a los profesores sobre lo que los estudiantes han aprendido y están preparados para aprender y a los estudiantes sobre cómo pueden mejorar su aprendizaje- pueden desempeñar un papel tremendo en el aprendizaje de los estudiantes y en el aumento del rendimiento cuando se adaptan a las experiencias individuales de los estudiantes y a las progresiones de aprendizaje específicas en las que los estudiantes están trabajando.

Lo que pueden hacer los responsables políticos y los educadores

Los líderes estatales y locales tienen la oportunidad de apoyar sistemas de evaluación que tengan en cuenta las necesidades más amplias de los estudiantes y apoyen su aprendizaje. Con respecto a los apoyos al aprendizaje, es fundamental dar prioridad a los procesos de evaluación formativa integrados en el plan de estudios, que, según las investigaciones, pueden dar lugar a algunos de los mayores avances en el aprendizaje cuando se combinan con prácticas educativas de apoyo.¹ Este cambio de una cultura de la medición a una cultura del aprendizaje es imperativo ahora, para que podamos apoyar bien a los diversos alumnos: prepara el camino para los sistemas de evaluación que están diseñados para transformar el aprendizaje y cerrar las brechas de oportunidades y de rendimiento, en lugar de sólo emergerlas, como muchos sistemas de evaluación actuales hacen.

Este cambio de una cultura de medición a una cultura de aprendizaje es imperativo ahora, para que podamos apoyar bien a los diversos alumnos: Prepara el camino para los sistemas de evaluación que están diseñados para transformar el aprendizaje y cerrar las brechas de oportunidades y logros.

Los líderes estatales y locales deberían tener en cuenta estas recomendaciones para apoyar las evaluaciones significativas cuando los estudiantes comienzan de nuevo la escuela y para incentivar el uso de procesos efectivos de evaluación formativa y de diagnóstico en el futuro.

Garantizar que las escuelas tengan el tiempo y las herramientas necesarias para evaluar las necesidades del niño en su totalidad

Siguiendo la hoja de ruta para la reapertura de la escuela de la Colaborativa para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL por sus siglas en inglés), los líderes escolares pueden ayudar a involucrar a los estudiantes y al personal para aprender sobre lo que han estado experimentando, así como identificar los socios, recursos y activos de la comunidad que pueden aprovechar para apoyar a todos los estudiantes en todos los entornos de aprendizaje.

En Oregón, como parte del plan de reapertura propuesto por las Escuelas Públicas de Portland, las dos primeras semanas de clase se dedican a actividades virtuales para preparar al personal y a los estudiantes para el nuevo año de aprendizaje que se avecina. Una de estas actividades consistirá en que los profesores se pongan en contacto individualmente con los alumnos y las familias para conocer

sus necesidades y experiencias sociales y emocionales durante los meses que la escuela estuvo cerrada. Estados como Kentucky proporcionan una guía detallada sobre cómo comenzar estas conversaciones, ofreciendo consejos sobre cómo las comunidades escolares pueden llorar sus pérdidas y al mismo tiempo mantener un sentido de optimismo y resiliencia.

Para comprender las fortalezas y necesidades de todos los estudiantes, las escuelas necesitarán un proceso de colaboración que les ayude a aprender y aprovechar las ideas de diversos miembros de la comunidad escolar, más allá de los puestos tradicionales de liderazgo escolar. Hay muchas maneras para lograrlo, pero el objetivo debería ser incluir la representación de los estudiantes, las familias, los educadores y los socios de la comunidad (por ejemplo, la primera infancia, las actividades extraescolares, el aprendizaje ampliado y los programas de desarrollo de los jóvenes, así como los proveedores de salud mental) para planificar y adaptar los apoyos sociales y emocionales en función de las experiencias específicas de cada comunidad escolar.

Esto puede hacerse estableciendo estructuras para conectarse y comunicarse, como llamadas telefónicas, videoconferencias o encuestas, y creando una coalición de transición que incluya a los estudiantes, como recomienda CASEL. (Véase la figura 3.1.) Las encuestas de regreso a la escuela, como las creadas por Panorama, y las medidas de bienestar social, emocional y académico, como las creadas por los distritos CORE de California, pueden ser útiles tanto al comienzo de la escuela como a lo largo del año.

Figura 3.1 Ejemplos de preguntas para la participación de las partes interesadas

Póngalo en práctica

Aprenda de las familias, los estudiantes y los socios comunitarios

Los ejemplos de preguntas que figuran a continuación pueden servir de punto de partida para conferencias telefónicas/por video o encuestas escritas en las que las partes interesadas compartan sus puntos de vista.

- ¿Cómo ha sido su experiencia desde el cierre de la escuela?
- ¿En qué piensa cuando piensa en el próximo año escolar? ¿Cuáles son sus mayores esperanzas o preocupaciones?
- ¿Qué ha hecho bien nuestra escuela durante los últimos meses y qué podríamos haber hecho mejor?
- ¿Cómo te gustaría contribuir mientras nos preparamos para la transición a un nuevo año escolar?
- ¿Qué te ayudará a aprender este próximo año?
- ¿Qué podemos hacer para que la escuela se sienta aún más como una comunidad?

Fuente: CASEL. (2020).

[An initial guide to leveraging the power of social and emotional learning as you prepare to reopen and renew your school community.](#)

Algunos estados, como Luisiana y Dakota del Norte, aconsejan a las escuelas que apliquen un examen universal de salud social, emocional y conductual. El examen universal se realiza a todos los alumnos (incluidos los que ya reciben servicios de educación especial u otros apoyos) y se repite trimestralmente. Lo ideal es que el examen se realice dentro de un sistema de apoyo escalonado que permita a los educadores conectar a los estudiantes con lo que necesitan.²

Las encuestas de reapertura de las escuelas también pueden utilizarse para determinar las necesidades de los alumnos y las familias. Además, los procesos de evaluación informales pueden implicar la participación de los alumnos en el discurso, las reflexiones escritas y orales sobre sus experiencias, las actividades de lectura y escritura que son culturalmente y lingüísticamente relevantes, el uso de las matemáticas en la resolución de problemas de bajo nivel y otras estrategias integradas en la enseñanza que pueden ayudar a los profesores y a los alumnos a comprender cómo las experiencias extraescolares de los estudiantes influyen en su forma de pensar y en su enfoque del aprendizaje, a la vez que proveen una oportunidad para que los profesores construyan relaciones afectivas y orientadas a la retroalimentación con los estudiantes.

Independientemente del enfoque específico, las escuelas deben crear oportunidades continuas para la conexión y para la identificación de los estudiantes que necesitan apoyo espacial, procurando incluir y dar un enfoque adicional a los estudiantes con otra lengua originaria, que no tienen hogar, que son indocumentados o que provienen de familias de estatus migratorio mixto, que tienen una discapacidad, que viven en zonas rurales, o que están afectados por los sistemas de justicia juvenil o de acogida.

Algunos distritos también son pioneros en nuevas soluciones digitales para ofrecer información continua a los líderes escolares y a los educadores sobre las necesidades sociales y emocionales y de aprendizaje adicional de los estudiantes.

En Chile se desarrolló una iniciativa pública para el Diagnóstico Integral de Aprendizajes, que se propuso contribuir a que las escuelas monitoreen internamente los aprendizajes socioemocionales y académicos de sus estudiantes mediante la aplicación de tres evaluaciones a lo largo del año escolar. Con estos resultados, y en complemento con la información interna que posean las escuelas, se espera que los equipos directivos y docentes tomen decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas, de manera que puedan identificar a aquellos estudiantes que necesiten más apoyo. El DIA se compone de tres evaluaciones a lo largo del año escolar: Diagnóstico (a comienzos), Monitoreo Intermedio (a la mitad) y Evaluación de Cierre (finalizando el año).

Dar prioridad a las evaluaciones que iluminan el crecimiento y el aprendizaje de los estudiantes

Cuando se trata de evaluaciones utilizadas para diagnóstico, hay que centrarse en las necesidades locales -y en particular en las de los profesores y los alumnos-. A medida que los líderes estatales y locales recopilan y publican orientaciones sobre cómo deben utilizarse las evaluaciones en otoño, será crucial hacer hincapié en el uso de herramientas y tareas de enseñanza que proporcionen los tipos de información más útiles para hacer que el aprendizaje de los alumnos avance en el aula. Los líderes estatales y locales deben enfatizar los enfoques de evaluación diagnóstica y formativa auténticos en lugar de las evaluaciones sumativas descontextualizadas.

A medida que los líderes estatales y locales recopilen y den a conocer las orientaciones sobre cómo deben utilizarse las evaluaciones en otoño, será fundamental hacer hincapié en el uso de herramientas y tareas de enseñanza que proporcionen los tipos de información más útiles para hacer que el aprendizaje de los alumnos avance en el aula.

¿Qué son las evaluaciones formativas y de diagnóstico?

Los expertos identifican tres objetivos principales de las evaluaciones, que incluyen:

1. **Evaluación *del* aprendizaje:** Las evaluaciones que se utilizan para supervisar el progreso de los estudiantes al final de la enseñanza (por ejemplo, las evaluaciones sumativas)
2. **Evaluación *para* el aprendizaje:** Evaluaciones que se utilizan para emerger directamente la comprensión actual del estudiante y proporcionar retroalimentación para los próximos pasos en el aprendizaje (por ejemplo, procesos de evaluación de diagnóstico y formativa).
3. **La evaluación *como* aprendizaje:** Evaluaciones utilizadas con fines sumativos o formativos que adoptan un enfoque basado en el rendimiento, pidiendo a los estudiantes que demuestren lo que saben y pueden hacer llevando a cabo determinadas tareas (por ejemplo, escribiendo un ensayo o diseñando un experimento), involucrando así a los estudiantes en el proceso de aprendizaje al tiempo que sacan a la luz su comprensión.

La evaluación formativa, o evaluación para el aprendizaje, se lleva a cabo como parte del proceso de enseñanza con el fin de adaptar la enseñanza para mejorar el aprendizaje. La evaluación formativa se contrapone a la evaluación sumativa, que mide los resultados del aprendizaje que ya se ha producido.

La evaluación diagnóstica es un tipo particular de evaluación formativa que tiene por objeto ayudar a los profesores a identificar los conocimientos, las habilidades y la comprensión específicos de los alumnos, con el fin de aprovechar las fortalezas y las necesidades específicas de cada uno de ellos. Debido a su especificidad de dominio y diseño, las herramientas de diagnóstico pueden guiar la planificación del plan de estudios de manera más específica que la mayoría de las evaluaciones sumativas.

Combinados con los conocimientos de las evaluaciones de diagnóstico que ayudan a los profesores a identificar el pensamiento actual de los estudiantes y a trazar los próximos pasos, los procesos de evaluación formativa permiten a los estudiantes y a los profesores supervisar y ajustar el aprendizaje juntos, en tiempo real, a medida que avanzan por un camino identificado.

Los procesos de evaluación formativa proporcionan retroalimentación tanto al profesor como al alumno; la retroalimentación se utiliza entonces para ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en curso para mejorar el logro de los estudiantes de los objetivos de aprendizaje del plan de estudios en el día a día y minuto a minuto. Los procesos de evaluación formativa se basan fundamentalmente en las relaciones, proporcionando formas participativas para que los estudiantes y los profesores atiendan a todo el conjunto de experiencias de los estudiantes. Estos procesos están vinculados a la enseñanza y están diseñados para apoyar el crecimiento, como se sugiere en la siguiente tabla.

La evaluación de enseñanza relevante que apoya el crecimiento se parece <i>menos a...</i>	La evaluación de enseñanza relevante que apoya el crecimiento se parece <i>más a...</i>
• Pruebas estandarizadas de opción múltiple o bancos de ítems	• Oportunidades contextualizadas para que los estudiantes hagan visible su pensamiento (no sólo las respuestas correctas o incorrectas) para informar sobre los siguientes pasos en el aprendizaje
• Oportunidades de evaluación que se producen de forma totalmente independiente de las experiencias de aprendizaje	• Comprobaciones integradas de la comprensión del alumno que se producen como parte de las secuencias de aprendizaje
• Evaluaciones que asumen una única respuesta correcta y una forma dominante de conocimiento como objetivo	• Procesos de evaluación que iluminan facetas del pensamiento y la comprensión del estudiante que construyen una cognición compleja de múltiples maneras
• Énfasis en la asignación de calificaciones y puntuaciones	• Énfasis en la retroalimentación descriptiva
• Evaluaciones que se producen después del aprendizaje y se centran en la localización de los déficits para su corrección	• Procesos que tratan la comprensión actual del estudiante como un recurso para ampliar el aprendizaje y establecer conexiones
• Evaluaciones que se centran en el contenido como objetivo principal del aprendizaje	• Evaluaciones que integren los contenidos y las prácticas disciplinarias para que los estudiantes desarrollen y consideren la evidencia como parte de la adquisición de conocimientos
• Procesos que se centran en el dominio de objetivos de aprendizaje discretos	• Procesos que tienen en cuenta las progresiones de aprendizaje y los modelos curriculares de aprendizaje
• Procesos que se centran en los educadores y los responsables políticos como consumidores de datos de evaluación	• Procesos que incluyen la participación de los estudiantes en su aprendizaje mediante la autoevaluación, la reflexión y la fijación de objetivos
• Centrarse en el instrumento	• Centrarse en el proceso

Proporcionar acceso a las herramientas de evaluación de diagnóstico que identifiquen el pensamiento de los estudiantes en relación con las progresiones de aprendizaje y proporcionen orientación práctica a lo largo del tiempo sobre cómo hacer avanzar a los estudiantes. Las evaluaciones de diagnóstico son tan útiles como el pensamiento de los alumnos que revelan. Es esencial que las evaluaciones utilizadas den a los estudiantes la oportunidad de hacer visible su pensamiento -y no sólo las respuestas correctas o incorrectas- y que incluyan una cuidadosa guía de interpretación que ayude a los profesores y a los estudiantes a entender qué pasos siguientes en el aprendizaje harán avanzar el pensamiento del estudiante. Los dirigentes gubernamentales y locales deberían considerar la posibilidad de realizar evaluaciones que incluyan tareas de rendimiento, que los profesores puedan desarrollar y modificar para adaptarlas a sus necesidades, e informes sobre el progreso individual de los estudiantes en relación con la progresión del aprendizaje plurianual, en lugar de centrarse en las puntuaciones percentiles y los rankings.

Por ejemplo, California ofrece a los distritos un conjunto de opciones aprobadas por el estado que pueden considerar como parte de sus estrategias de evaluación para el próximo año escolar. La lista incluye evaluaciones como la Evaluación del Desarrollo en la Lectura (DRA, por sus siglas en inglés), que proporciona oportunidades para evaluar individualmente a los estudiantes a través de tareas de rendimiento y entrevistas guiadas varias veces al año. El DRA conecta el rendimiento de los estudiantes con sus puntos fuertes, las áreas de crecimiento y las vías de aprendizaje personalizadas para avanzar. Se administra individualmente a los estudiantes varias veces al año, lo que permite a los profesores determinar el nivel de lectura independiente y de enseñanza de cada estudiante mediante la evaluación de la participación en la lectura, la fluidez de la lectura oral y la comprensión. La evaluación diagnóstica DRA Word Analysis ("Análisis de palabras") proporciona información adicional sobre cómo los lectores con dificultades y los emergentes atienden y trabajan con varios componentes de las palabras habladas y escritas. El plan individualizado resultante documenta lo que cada alumno necesita aprender a continuación y permite a los profesores diferenciar la enseñanza y seleccionar libros del nivel adecuado. A continuación, los profesores pueden "subir de nivel" intencionalmente para proporcionar a los alumnos el apoyo que necesitan para comprometerse con los textos de su grado.

Apoyar las evaluaciones pertinentes a nivel local, en lugar de seleccionar una única evaluación estatal para todos los estudiantes. Los procesos de evaluación formativa son una parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje eficaces. Si bien los gobiernos pueden sentir cierta presión para proporcionar una medida estatal del aprendizaje de los estudiantes a principios de año, una prueba sumativa que ofrece sólo un conjunto de puntuaciones o niveles de competencia no ayudará a los educadores ni a los estudiantes tanto como las herramientas que diagnostican dónde están los estudiantes de forma más detallada y que informan de las decisiones sobre la enseñanza. Además, distraen a los profesores de un valioso tiempo de enseñanza al introducir tanto pruebas como tiempo de preparación que podría emplearse mejor para conectar con los estudiantes, comprender sus necesidades de aprendizaje y hacerlos avanzar.

Algunos territorios pueden haber elegido e integrado una estrategia de evaluación de diagnóstico o intermedia en sus planes de estudio y de enseñanza. Preservar el acceso a estos enfoques existentes permitirá a ellos evaluar en qué punto del aprendizaje se encuentran los estudiantes cuando regresen a la escuela -en relación con su progreso en el año anterior- y seguir su progreso en el año siguiente.

Además, la investigación muestra que las evaluaciones para apoyar e informar el aprendizaje son más eficaces cuando están conectadas con el plan de estudios, los enfoques de enseñanza y los materiales

para el aprendizaje. Aunque hay progresiones de aprendizaje basadas en la investigación que abarcan varios niveles de grado en muchas disciplinas, el aprendizaje de los estudiantes está profundamente conectado con los contextos locales: el alcance y la secuencia que un distrito está llevando a cabo, el plan de estudios que los maestros están utilizando, y las experiencias de los estudiantes dentro y fuera del aula.

Por ejemplo, muchas evaluaciones de diagnóstico están vinculadas a pasos específicos para la enseñanza que pueden estar integrados en un plan de estudios concreto, como una biblioteca de aula culturalmente relevante con textos nivelados en varios idiomas, o un programa de software familiar que apoya la práctica de determinadas habilidades matemáticas. Una escuela para alumnos recién inmigrados puede necesitar más evaluar el progreso en el desarrollo de la lengua local en sus alumnos, en lugar de utilizar una prueba inaccesible en inglés que proporcione poca información para la enseñanza necesaria. Esto hace que sea especialmente difícil encontrar un enfoque de "talla única" para las evaluaciones de diagnóstico. Para que sean útiles, tienen que estar vinculadas intencionadamente a las decisiones locales sobre cómo se apoya y se estructura el aprendizaje de los alumnos.

Los gobiernos podrían considerar la posibilidad de proporcionar lineamientos, permitiendo al mismo tiempo la responsabilidad local de qué evaluaciones -integradas en el plan de estudios y las estrategias de instrucción- son más productivas de usar. Esto podría incluir la orientación sobre una serie de opciones de evaluación que podrían ser útiles, con consideraciones para las escuelas y las redes escolares para determinar cuál es el más útil para su contexto, y/o proporcionar un conjunto de tareas comunes de rendimiento que los maestros y las escuelas pueden decidir implementar en formas de enseñanza pertinentes. **No evalúe en exceso: Aproveche la experiencia, las herramientas y los datos que ya están disponibles.** Hay una gran cantidad de información sobre el progreso de los estudiantes, tanto individual como en grupo, que ya está disponible en las escuelas y los distritos, si los educadores y los dirigentes reciben apoyo para utilizarla. Además de las puntuaciones de las pruebas sumativas, los boletines de notas, los registros de los profesores en el aula y los registros acumulativos a nivel de la escuela, muchas escuelas ya cuentan con procesos de diagnóstico y evaluación formativa. En muchos casos, estos procesos forman parte de sus esfuerzos continuos de enseñanza y aprendizaje, y las escuelas y los distritos han creado capacidades y rutinas para apoyar a los profesores y administradores en la comprensión y el uso de los resultados.

Hay una gran cantidad de información sobre el progreso de los estudiantes, tanto individual como en grupo, que ya está disponible en las escuelas y los distritos, si los educadores y los líderes reciben apoyo para utilizarla.

Además, los profesores individuales recopilaron una gran cantidad de información sobre sus estudiantes durante el 2020-21 y deben ser apoyados con tiempo y oportunidad para compartir esa información con los nuevos maestros de los estudiantes en el otoño. Los líderes pueden cultivar intencionalmente redes horizontales y verticales entre las materias de un grado y entre los instructores de nivel de grado para garantizar que los maestros vayan al primer semestre con la mejor comprensión posible del aprendizaje de los estudiantes. Los estudiantes con problemas de aprendizaje y los que aprenden inglés corren un riesgo especial de ser evaluados en exceso.

Apoyar la aceleración del aprendizaje, no la recuperación

Mientras que muchas escuelas y educadores se sienten presionados para abordar la pérdida de aprendizaje a través de la enseñanza de recuperación, la investigación muestra que la repetición de grado y el "seguimiento hacia abajo" en realidad tienen el efecto contrario: Los estudiantes que experimentan estos enfoques orientados al déficit son más propensos a quedarse más rezagados que sus compañeros, ya que a menudo se les impide participar en las oportunidades de un plan de estudios rico y se les somete a un estigma, lo que socava su confianza, motivación y aprendizaje.³ Los educadores y los líderes deben comprometerse con estrategias que se centren en el refuerzo positivo: es decir, proporcionar a los estudiantes oportunidades de participar en oportunidades de aprendizaje atractivas que estén dentro de su zona de desarrollo próximo, proporcionando apoyos apropiados y refuerzos "justo a tiempo" para apoyar un progreso sólido. La información de la evaluación formativa informal (y más formal) puede utilizarse para identificar el pensamiento, las destrezas y las ideas actuales de los estudiantes, lo que permite a los profesores proporcionar a los estudiantes los apoyos específicos para que sean capaces de comprometerse con el material objetivo..

Las estrategias de aceleración adaptadas utilizan las evaluaciones formativas para ayudar a los profesores a abordar explícitamente las lagunas de aprendizaje asociadas a las habilidades que se supone que se han aprendido previamente. La vinculación de las evaluaciones formativas con los conceptos del nivel de grado puede ayudar a los estudiantes a progresar más rápidamente que los cursos de recuperación que les ofrecen pocas oportunidades para ponerse realmente al día. Este tipo de estrategias también son más exitosas que pasar por los estándares del nivel de grado sin prestar atención a las lagunas de habilidades que crean el fracaso para muchos estudiantes. (Véase "Prioridad 7: Proporcionar un tiempo de aprendizaje extendido" para conocer otras estrategias de apoyo al progreso acelerado).

Hacer énfasis en la retroalimentación accionable como medio de mejora.

Algunos de los mayores avances en el rendimiento de los alumnos proceden de los profesores y de los propios alumnos (tanto de ellos mismos como de sus compañeros), que proporcionan una retroalimentación práctica y descriptiva mediante criterios aplicados a las tareas que se basan en el rendimiento de los alumnos. Lo más importante es que los estudiantes tengan la oportunidad de responder a esta retroalimentación mientras practican y revisan su trabajo. Por el contrario, las calificaciones y los puntajes a menudo limitan la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.⁴ Los procesos de evaluación formativa pueden acelerar y hacer avanzar el aprendizaje de todos los estudiantes si se centran en proporcionar a los estudiantes una información detallada y descriptiva - en lugar de puntuaciones y calificaciones- sobre el rendimiento y, lo que es más importante, sobre cómo mejorar.⁵

Los líderes estatales y locales pueden considerar formas de aumentar la huella de los procesos de evaluación formativa dentro de sus sistemas de evaluación, y pueden apoyar el conocimiento y las habilidades de los profesores para utilizar este tipo de evaluaciones. Los profesores pueden aprender a utilizar tanto los procesos informales (por ejemplo, los check-ins (reuniones) con los estudiantes, la escucha del discurso de los estudiantes, la evaluación de los artefactos generados por los estudiantes producidos como parte de un ciclo de aprendizaje, y las fichas de salida) como los procesos formales (por ejemplo, las tareas estructuradas que se evalúan de acuerdo con criterios particulares y evaluaciones que se administran varias veces a lo largo del año). En ambos casos, los educadores y

líderes deben hacer hincapié en las medidas que producen una retroalimentación descriptiva que puede mejorar el aprendizaje mientras este continua, a través de estrategias y tareas en las que los estudiantes pueden participar para crecer hacia los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito.

Este enfoque es importante para todos los niños y a menudo se ejemplifica mejor en las evaluaciones de la primera infancia. Por ejemplo, muchas evaluaciones de la primera infancia se basan en la observación por parte del profesor de los alumnos que realizan una tarea incorporada al trabajo y producen comentarios descriptivos que pueden compartirse con los niños y las familias. Estas evaluaciones, como la de Resultados Deseados que se utiliza en California, piden a los profesores que observen a los alumnos dos o tres veces a lo largo del año y que observen sus progresos en múltiples ámbitos del desarrollo, como el físico, social y emocional, el lenguaje y la alfabetización, el manejo del idioma, las matemáticas y las ciencias, y los enfoques del aprendizaje. La rúbrica que se utiliza para medir el progreso ayuda a identificar no sólo si los alumnos van por buen camino, sino cuál podría ser la siguiente etapa de desarrollo, e incluye una progresión de habilidades que puede medirse desde la infancia hasta preescolar. La información obtenida a partir de la evaluación puede utilizarse para orientar la enseñanza e informar las conversaciones con las familias.

Promover el uso de tareas de rendimiento de alta calidad que proporcionen información rica, no solo puntuaciones.

Los enfoques de evaluación basados en el rendimiento pueden proporcionar a los estudiantes y a los profesores información sobre el rendimiento de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje y sobre el pensamiento y la comprensión de los estudiantes, que puede ser aprovechado en los próximos pasos.

Los enfoques de las evaluaciones basados en el rendimiento pueden proporcionar a los estudiantes y a los profesores información sobre el rendimiento de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje y el pensamiento y la comprensión de los estudiantes, que puede ser aprovechado en los siguientes pasos.

Esto hace que estos enfoques sean herramientas de evaluación especialmente atractivas, ya que pueden proporcionar vías para una retroalimentación formativa detallada, a la vez que ponen de manifiesto de forma holística el pensamiento de los estudiantes y proporcionan oportunidades de aprendizaje a través de la evaluación. Las evaluaciones de rendimiento son particularmente adecuadas para la retroalimentación basada en rúbricas transparentes, que pueden ayudar a los estudiantes a identificar cómo están progresando y cómo pueden crecer y mejorar sus conocimientos y habilidades. Los gobiernos pueden desempeñar diversas funciones para incentivar las evaluaciones del rendimiento, desde convertir su uso en un requisito formal hasta cultivar bibliotecas de tareas de rendimiento examinadas (como las herramientas para profesores del Smarter Balanced Assessment Consortium) que pueden modificarse y utilizarse a nivel local.

Un ejemplo de instrumento que utiliza las evaluaciones basadas en el rendimiento para apoyar los procesos formativos es el conjunto de recursos de evaluación del Mathematics Assessment Resource Service ("Servicio de Recursos para la Evaluación de las Matemáticas"), que incluye lecciones que

incorporan tareas de rendimiento basadas en la investigación en matemáticas (Evaluaciones balanceadas de matemáticas) que pueden utilizarse para apoyar formativamente el aprendizaje de los alumnos. Además de las tareas de rendimiento al final de la enseñanza, estos recursos de evaluación proporcionan a los profesores lecciones modificables que incorporan oportunidades de evaluación formativa basadas en el rendimiento, con un apoyo claro para los profesores en torno a los objetivos de aprendizaje, la interpretación del rendimiento de los estudiantes y los siguientes pasos que deben seguir los profesores. Estas lecciones y tareas se basan en rúbricas descriptivas más que en puntuaciones, y dan prioridad a los siguientes pasos sobre el etiquetado del rendimiento de los alumnos.

Invertir en los conocimientos y habilidades de los profesores para la evaluación formativa

La evaluación formativa es fundamentalmente un *proceso* entre alumnos y profesores. Sin importar qué herramientas se utilicen, las prácticas de evaluación formativa eficaces dependen de que los profesores sepan interpretar las respuestas de los alumnos y dar los siguientes pasos para avanzar. Las investigaciones sugieren que, aunque los profesores suelen tener acceso a los datos de la evaluación, no reciben suficiente apoyo para entender cómo interpretar esa información y dar los siguientes pasos en respuesta.⁶ Invertir en los profesores y en su comprensión de las teorías del aprendizaje, las progresiones de aprendizaje y los ciclos de retroalimentación formativa es imprescindible para apoyar el éxito de los estudiantes.

Apoyar el aprendizaje profesional continuo e integrado de los profesores que les anime a adoptar procesos de evaluación formativa culturalmente sensibles y sostenibles como parte de sus responsabilidades docentes actuales. Dichas evaluaciones responden a la base de experiencia de los estudiantes, respetan sus culturas y se basan en su aprendizaje en el aula. En muchos países y sistemas, el aprendizaje profesional para apoyar las prácticas de evaluación formativa es limitado o no existe en absoluto; es proporcionado principalmente por los desarrolladores de instrumentos de evaluación y está vinculado a los propios instrumentos; o es algo que los profesores tienen que pagar de su bolsillo. Dada la centralidad de los procesos de evaluación formativa en el aprendizaje -y la particular urgencia en torno a los procesos de evaluación formativa efectiva a la luz del COVID-19- es esencial que los gobiernos y redes escolares asignen fondos y tiempo dedicado y sostenido para el aprendizaje colaborativo de los docentes. Esto es particularmente eficaz cuando se conecta directamente con la práctica de los profesores, como centrarse en el desarrollo de tareas y el análisis del trabajo de los estudiantes de las tareas que se administran realmente en el aula de un profesor determinado.

La Asociación Nacional de Educación (NEA por sus siglas en inglés) ha creado un sitio de microcredenciales con bancos de certificación sobre una amplia variedad de temas para facilitar a los educadores el acceso a las oportunidades de aprendizaje profesional. Las microcredenciales de la NEA ofrecen opciones para que los educadores participen en una comunidad de aprendizaje y se basan en el rendimiento. El banco de certificación de Alfabetización en Evaluación incluye seis microcredenciales para que los educadores desarrollen sus conocimientos y habilidades para utilizar prácticas de evaluación significativas.

Desarrollar la capacidad para el uso significativo de la información de la evaluación que ya forma parte del repertorio de un profesor, en lugar de introducir nuevas herramientas con poco apoyo para la implementación o el proceso. Si no se presta atención a la alfabetización en materia de evaluación y al desarrollo de la práctica docente con la evaluación formativa, se limita el impacto de las nuevas evaluaciones y herramientas en el aprendizaje y, de hecho, pueden llegar a perjudicar el aprendizaje

significativo. Al trabajar en comunidades de práctica centradas en el trabajo de los alumnos, los profesores pueden utilizar de forma más eficaz la información de la evaluación de la que disponen en sus aulas.

Washington es un ejemplo de estado que está dedicando recursos de aprendizaje profesional a la evaluación. Durante varios años, el estado ha ofrecido una sesión de desarrollo profesional de dos días para los maestros de preescolar al comienzo del año escolar en relación con WaKIDS, la evaluación estatal de preparación para el jardín de infancia. La evaluación está vinculada al plan de estudios preescolar del estado, pero se ha modificado para que sea más sensible a la cultura e incluya un componente de participación de los padres. En el desarrollo profesional, los profesores aprenden a realizar observaciones objetivas de los alumnos y a utilizar los resultados de la evaluación como un mecanismo para la participación de los padres a través de reuniones individuales. La evaluación está vinculada al plan de estudios preescolar del estado, pero se ha modificado para que sea más sensible a la cultura e incluya un componente de participación de los padres. En el desarrollo profesional, los profesores aprenden a realizar observaciones objetivas de los alumnos y a utilizar los resultados de la evaluación como un mecanismo para la participación de los padres a través de reuniones individuales. La evaluación también se utiliza como medio para crear conversaciones entre los profesores de preescolar y de jardín de infancia, que a menudo tienen líneas de comunicación limitadas, sobre el fomento del desarrollo de los estudiantes.

Anticipar la evolución hacia sistemas más coherentes de evaluación de, para y como el aprendizaje

A medida que los líderes de la educación se centran en la evaluación *para* el aprendizaje en esta época de crisis, también puede ser posible iniciar una nueva conversación sobre las evaluaciones sumativas, que normalmente han conducido el aprendizaje en nuestros sistemas educativos hacia modos descontextualizados y de opción múltiple de aprendizaje y enseñanza que están desconectados de las aplicaciones del conocimiento en el mundo real y fuera de sincronización con las demandas de una economía y sociedad basada en el conocimiento en la que la información aumenta exponencialmente cada día.⁷

En definitiva, las evaluaciones formativas y sumativas deben estar vinculadas de forma coherente a través de un modelo de aprendizaje bien articulado que incorpore progresiones de aprendizaje que representen objetivos de aprendizaje ambiciosos, junto con etapas intermedias y medios de instrucción para alcanzar esos objetivos.⁸ Tanto las evaluaciones formativas como las sumativas deben representar bien estos objetivos y etapas y deben fomentar el tipo de enseñanza que conduzca al pensamiento crítico y a la resolución de problemas, a la transferencia de conocimientos a nuevas situaciones y a la capacidad de seguir aprendiendo.

Los esfuerzos de reforma de la evaluación en estados como New Hampshire, que han hecho hincapié en los procesos formativos y en el uso de tareas de rendimiento para medir el aprendizaje con mayor frecuencia y autenticidad, pueden marcar el camino hacia políticas de evaluación más coherentes y significativas en todo el país. Cada vez más estados aprovechan las exenciones de evaluación del Departamento de Educación de los Estados Unidos, y la Ley para el Éxito de Todos los Estudiantes puede ser reautorizada a finales de 2020, lo que puede ofrecer una oportunidad para crear nuevas reglas básicas que permitan que la evaluación se convierta en una herramienta más útil para el aprendizaje.

Recursos

- [Learning as We Go: Principles for Effective Assessment During the COVID-19 Pandemic](#) (Center on Reinventing Public Education). Basado en un panel de consenso de expertos, este documento proporciona un conjunto de principios que pueden ayudar a las escuelas, los distritos y los estados a tomar decisiones sobre las evaluaciones para informar la enseñanza mientras las escuelas se reabren. Aunque estos principios pueden servir de base para las buenas prácticas de evaluación en general, son especialmente relevantes en el entorno actual.
- [Using Formative Assessments to Create Coherent and Equitable Assessment Systems](#) (University of Colorado Boulder). Este documento describe los principios y ejemplos para crear sistemas de evaluación coherentes, basados en la investigación y las lecciones aprendidas durante tres décadas de reforma de la evaluación.
- [Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity?](#) (Council of Chief State School Officers). Este documento puede servir de catalizador y recurso para las conversaciones y la planificación en curso. Describe por qué es fundamental distinguir que la evaluación formativa no es una herramienta, sino un proceso fiel a la práctica de la enseñanza y el aprendizaje eficaces.
- [Blueprint for Testing: how Schools Should Assess Students During the COVID Crisis](#) (FutureEd). Este recurso proporciona orientación sobre cómo y cuándo los estados, los distritos escolares y las escuelas deben utilizar las evaluaciones para medir y ayudar a acelerar el aprendizaje de los estudiantes y proporcionar información a nivel de sistema.
- [Guidance on Diagnostic and Formative Assessments](#) (California Department of Education). Esta herramienta de implementación ayuda a los líderes del distrito a seleccionar y utilizar las evaluaciones de diagnóstico para comprender las necesidades académicas de los estudiantes a lo largo del año escolar. Describe las evaluaciones de diagnóstico aprobadas que están alineadas con los estándares básicos comunes y proporciona información sobre cómo utilizar las herramientas ampliadas de evaluación intermedia y formativa proporcionadas por el Smarter Balanced Assessment Consortium para informar la enseñanza para todos los estudiantes.
- [School Reopening Surveys](#) (Panorama Education). Estas encuestas de reapertura pueden invitar a los estudiantes y a las familias a participar en el proceso de reapertura, así como permitir a los distritos determinar cuáles son los estudiantes y las familias que más necesitan una enseñanza presencial adicional.
- [The Informal Formative Assessment Cycle as a Model for Teacher Practice](#) (STEM Teaching Tools, University of Washington Institute for Science and Math Education). Este informe de investigación resume e ilustra, a través de ejemplos de conversaciones de evaluación informal, la naturaleza de la evaluación formativa informal y su conexión con el aprendizaje de los alumnos.
- [Beyond “Misconceptions”: how to Recognize and Build on Facets of Student Thinking](#) (STEM Teaching Tools, University of Washington Institute for Science and Math Education). Este recurso presenta aspectos a tener en cuenta, analiza cómo atender a la equidad y ofrece recomendaciones sobre las medidas que pueden tomar los educadores para ser capaces de reconocer, aprovechar y responder a la variedad de ideas, o facetas del pensamiento de los alumnos, durante la enseñanza.
- [NEA Micro-Credentials in Assessment Literacy](#) (National Education Association). El sitio de microcredenciales de la NEA se creó para facilitar a los educadores el acceso a las oportunidades de aprendizaje profesional. El banco de certificación Assessment Literacy incluye seis microcredenciales para que los educadores desarrollen sus conocimientos y habilidades para utilizar prácticas de evaluación significativas.
- [Best Practices in Universal Social, Emotional, and Behavioral Screening: An Implementation Guide](#) (School Mental health Collaborative). Esta guía resume las mejores prácticas basadas en la investigación y los recursos para seleccionar, aplicar y utilizar los datos del cribado social, emocional y conductual universal.

- Banco de Estrategias de evaluación formativa de Project Zero Harvard: “Caja de herramientas de rutinas de pensamiento” <http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>
- Estrategia de aceleración programa “Letra Libre” Chile Letra Libre es una fundación que conecta tutores voluntarios con estudiantes de primero y segundo básico, acompañándolos de manera personalizada en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. <https://www.letralibre.cl/>
- UNESCO: Evaluación formativa. La experiencia de centros escolares en América Latina para movilizar aprendizajes en el contexto de la COVID-19. Tiene experiencias muy interesantes de muchos países de la región. <https://es.unesco.org/news/evaluacion-formativa-experiencia-centros-escolares-america-latina-movilizar-aprendizajes>

Notas del final

1. Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York, NY: Routledge; Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.
2. Lane, K. L., Menzies, H. M., Oakes, W. P., & Kalberg, J. R. (2019). *Developing a Schoolwide Framework to Prevent and Manage Learning and Behavior Problems* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press; McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated Multi-Tiered Systems of Support: Blending RTI and PBIS*. New York, NY: Guilford Press.
3. Darling-Hammond, L. (1998). Alternatives to grade retention: Four complementary strategies to improve teaching and learning make more sense than holding students in grade. *The School Administrator*. <https://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=15030>.
4. Shepard, L. A., Penuel, W. R., & Pellegrino, J. (2018). Using learning and motivation theories to coherently link formative assessment, grading practices, and large-scale assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37, 21–34.
5. Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York, NY: Routledge; Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.
6. Shepard, L. A., Penuel, W. R., & Davidson, K. (2016). *Using formative assessment to create coherent and equitable assessment systems*. Boulder, CO: University of Colorado Boulder. <http://learndbir.org/resources/Shepard-Penuel-Davidson-Kappan-FA.pdf>.
7. Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2015). *Beyond the Bubble Test: How Performance Assessments Support 21st Century Learning*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
8. Shepard, L. A. (2019). Classroom assessment to support teaching and learning. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 183–200. <https://doi.org/10.1177/0002716219843818>.

Prioridad 4: Garantizar apoyos para el aprendizaje social y emocional

Ha sido un poco aburrido porque no estar con mis amigos y quedarse en casa sin salir a jugar a un parque o algo así. El Coronavirus está haciendo que la gente se enferme. Estamos en cuarentena. Me gusta que no podamos salir de mi hogar porque no hay escuela. Pero tengo que estudiar en casa. Aún así está bien porque me puedo quedar en pijama todo el día. También puedo ver TV durante mi recreo. Pero, la cuarentena no me gusta porque no puedo ir al parque y extraño a mi papá.

—Estudiante de Chile

La crisis del COVID-19 ha puesto a las familias al límite, ya que muchas luchan por equilibrar las exigencias del trabajo con el cuidado de sus seres queridos, a menudo a distancia. Los niños de todas las edades están lidiando con el estrés y el trauma resultantes. Los resultados de las diferencias sociales también han sido claros a lo largo de la pandemia de COVID-19, ya que los niños y las familias más pobres y pertenecientes a pueblos originales han experimentado mayores tasas de infección y mortalidad, desempleo, inestabilidad de la vivienda y la alimentación, y la brecha digital. Aunque la adversidad influye en el aprendizaje, los efectos psicológicos de estas experiencias traumáticas pueden mitigarse en parte mediante relaciones fuertes y de confianza, apoyos sociales y emocionales, y oportunidades para desarrollar habilidades de aprendizaje social y emocional (ASE). Estas habilidades, junto con los apoyos a la salud mental y las prácticas restaurativas, son fundamentales para apoyar a los niños, jóvenes y adultos a la hora de enfrentarse a los retos, la incertidumbre y el estrés que presentan la pandemia, la crisis económica y las desigualdades sistémicas. La incorporación del ASE a través de la enseñanza virtual y presencial ayudará a mitigar el impacto de la pandemia en el éxito y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Las habilidades sociales y emocionales, junto con los apoyos de salud mental y las prácticas restaurativas, son fundamentales para apoyar a los niños, los jóvenes y los adultos a la hora de enfrentarse a los retos, la incertidumbre y el estrés que suponen la pandemia, la crisis económica y el racismo sistémico. Lo que necesitan los estudiantes.

Los datos más recientes indican que los jóvenes están experimentando un estrés y un trauma crónicos al tener que hacer frente a las necesidades básicas y a los problemas de salud, a la falta de conectividad con sus comunidades escolares y al agotamiento por la constante ansiedad sobre el futuro. La pandemia ha sido perturbadora para casi todo el mundo, pero también ha puesto de manifiesto y ha exacerbado las desigualdades existentes, incluidas las relativas a la salud y la seguridad, la salud mental y las oportunidades y experiencias de aprendizaje. Como describió una profesora de secundaria, aunque sus alumnos tenían ganas de aprender, se enfrentaban a muchas barreras para participar:

Muchos de mis alumnos son refugiados que huyen de la violencia en sus países de origen, niños que han sido separados de sus familias.... Mis alumnos luchan cada día una batalla silenciosa contra la desigualdad. El aprendizaje a distancia ha hecho que esta batalla sea mucho más difícil.

Para proteger a una generación de niños y jóvenes de las consecuencias negativas de estas desigualdades acumulativas, las escuelas deben cuidar al niño en su totalidad integrando intencionadamente el aprendizaje social y emocional. Como parte de este esfuerzo, en este momento de profundo trauma que converge con una profunda conciencia de la injusticia racial, los niños y los jóvenes necesitan que sus escuelas dismantelen las prácticas que han perpetuado las desigualdades, incluidas las prácticas disciplinarias discriminatorias que con demasiada frecuencia han criminalizado y marginado a los niños más vulnerables y con mayores dificultades. Éstas deben ser sustituidas por prácticas restaurativas que ayuden a los estudiantes a obtener la ayuda que necesitan mientras adquieren las habilidades sociales y emocionales, los hábitos y la mentalidad necesarios para tener éxito en la escuela y en la vida.

La ciencia del aprendizaje y el desarrollo, que se basa en los ricos desarrollos de las últimas 2 décadas, nos ayuda a ver que el aprendizaje académico, social y emocional están interrelacionados y se refuerzan, y que el aprendizaje es inherentemente social y emocional.¹ Por ejemplo, los niños y los jóvenes aprenden mejor cuando se sienten seguros, encuentran la información relevante y atractiva, son capaces de centrar su atención y participan activamente en el aprendizaje. Esto requiere la capacidad de combinar las habilidades de regulación de las emociones y las estrategias de afrontamiento con las habilidades cognitivas de resolución de problemas y las habilidades sociales, incluyendo la comunicación y la cooperación.

Las actitudes, las creencias y la mentalidad también son importantes para el éxito escolar y vital. Los educadores y el personal escolar desempeñan un papel importante en la formación de las creencias de los alumnos sobre sus propias capacidades, su sentido de pertenencia y su mentalidad académica. La autoeficacia se ve reforzada por la confianza del alumno en que el esfuerzo aumenta su competencia. La mentalidad de crecimiento permite a los estudiantes participar de forma más productiva en sus actividades académicas y personales. Todo esto se apoya en un entorno de aprendizaje inclusivo que utiliza enfoques educativos y restaurativos para apoyar el comportamiento en lugar de depender de métodos punitivos que excluyen y desaniman a los estudiantes.²

La pandemia, la incertidumbre económica y la mayor concienciación sobre las injusticias raciales de larga duración han dejado muy claro que los niños y los jóvenes necesitan un sistema escolar adaptable y receptivo que les apoye para desarrollar plenamente sus capacidades sociales y emocionales y que aproveche los activos de los niños para fortalecer su aprendizaje y su bienestar.

Lo que pueden hacer los políticos y los educadores

Con el apoyo de los líderes educativos gubernamentales y locales, los educadores tienen la oportunidad, a medida que las escuelas y las comunidades se reinician, se recuperan y se reinventan, de dar prioridad a las políticas y las prácticas que responden inmediatamente a las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes y los adultos, a la vez que crean capacidad para un enfoque integral del niño en el futuro.

Implementar un sistema integral de apoyo

Los entornos escolares eficaces adoptan un enfoque sistemático para promover el bienestar social, emocional y académico de los niños en todas las facetas de la vida escolar y en las conexiones con la comunidad. Las respuestas personales de los estudiantes a la pandemia, la crisis económica y las injusticias pueden variar ampliamente, y algunos estudiantes pueden necesitar apoyos específicos o intensivos.

La hoja de ruta ASE de CASEL para la reapertura de la escuela recomienda que las escuelas desarrollen un "sistema adaptativo y receptivo de apoyos escalonados que aproveche los activos de los estudiantes para ayudarles a afrontar, navegar y fortalecer sus competencias sociales y emocionales". A medida que las escuelas conozcan e identifiquen los puntos fuertes y las necesidades de los estudiantes, necesitarán procesos claros (por ejemplo, filtros, remisiones) y estructuras (por ejemplo, sistemas de apoyo integrados y por niveles) para que el personal escolar trabaje con las familias y se asocie con profesionales de la salud mental y del trauma empleados por la escuela o basados en la comunidad para conectar a los estudiantes con apoyos adicionales específicos (nivel 2) o intensivos (nivel 3) para satisfacer sus necesidades. También puede incluir la provisión de conexiones con alimentos, vivienda, tecnología, transporte u otros recursos. (Véase "Prioridad 8: Establecer escuelas comunitarias y apoyos integrales" para obtener más información sobre los apoyos y servicios integrados). Las escuelas deben asegurarse de que estos procesos eviten etiquetar a los estudiantes y no se basen en suposiciones sobre los estudiantes basadas en su raza, su idioma o su situación socioeconómica.

Garantizar oportunidades para la enseñanza explícita de las habilidades sociales y emocionales en todos los grados

Si bien es necesario un enfoque de toda la escuela para el aprendizaje social y emocional, las escuelas también deben reservar un tiempo y un lugar para centrarse explícitamente en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.³ Al enseñar explícitamente el conjunto interrelacionado de competencias cognitivas, sociales y emocionales que subrayan la forma en que las personas aprenden, se desarrollan, mantienen relaciones de apoyo mutuo y se vuelven psicológicamente saludables, los educadores pueden garantizar que los estudiantes y el personal tengan herramientas tanto a corto como a largo plazo.

Enseñar a los alumnos a reconocer y manejar sus emociones, acceder a la ayuda cuando la necesitan y aprender a resolver problemas y conflictos hace que las escuelas sean más seguras. Un meta-análisis de más de 200 estudios encontró que las escuelas que utilizan programas ASE redujeron la intimidación y el mal comportamiento, mientras que apoyaron el aumento del rendimiento escolar.

Fijar un lugar en el plan de estudios y en la jornada escolar en el que los alumnos y los educadores puedan desarrollar y practicar habilidades y competencias clave.

En los programas de educación infantil y preescolar, esto puede tener lugar a través de cuentos y libros con guion, y de actividades intencionadas a lo largo del día. En las aulas de primaria, esto puede tener lugar en las reuniones

Enseñar a los alumnos a reconocer y manejar sus emociones, acceder a la ayuda cuando la necesiten y aprender a resolver problemas y conflictos hace que las escuelas sean más seguras.

matinales o en otro bloque dedicado del día. En las escuelas secundarias y preparatorias, esto puede tener lugar en las tutorías. (Véase "Prioridad 5: Rediseñar las escuelas para fortalecer las relaciones" para más detalles).

Figura 4.1

Estrategias para abordar explícitamente el aprendizaje social y emocional en cada nivel de grado

Póngalo en práctica

Cómo abordar las necesidades de desarrollo de los alumnos durante la transición

Los estudiantes pasan por muchas transiciones desde la primera infancia hasta la juventud, como el regreso anual de las vacaciones de verano o la transición de la escuela secundaria a la preparatoria. Lo que ocurre durante estas transiciones, y el grado en que se satisfacen las necesidades de desarrollo de los estudiantes, influyen en sus competencias sociales y emocionales y en su éxito a largo plazo. Para ayudar a los estudiantes en la importante transición hacia este próximo ciclo escolar, identifique formas de satisfacer sus necesidades de desarrollo. Por ejemplo:

- **En los programas de la primera infancia:** Proporcionar a los niños pequeños estrategias sencillas para explorar, discutir y regular sus emociones. La lectura en voz alta es una forma sencilla de provocar conversaciones sobre cómo les hacen sentir los grandes cambios.
- **En la escuela primaria:** Apoyar a los alumnos en el desarrollo de habilidades para la construcción de relaciones y la resolución de conflictos ayudándoles a crear acuerdos compartidos para su nueva clase o entorno de aprendizaje a distancia.
- **En la escuela secundaria:** Ofrezca a los adolescentes la oportunidad de reconectarse y crear un sentido de cierre del año escolar anterior, por ejemplo, escribiendo cartas a sus antiguos compañeros o profesores, o discutiendo con sus compañeros cómo los últimos meses afectarán sus perspectivas al entrar en un nuevo grado.
- **En la escuela preparatoria:** Ofrezca a los alumnos mayores una forma de reflexionar y documentar su experiencia y lo que han aprendido sobre sí mismos durante la pandemia, ya sea a través de la escritura de un diario, obras de arte, música u otras salidas creativas.

Para más prácticas, revise la página web de SEL Providers Council.

Fuente: CASEL. (2020).

[An initial guide to leveraging the power of social and emotional learning as you prepare to reopen and renew your school community.](#)

Desarrollar o adoptar un programa ASE. Las escuelas pueden desarrollar su propio enfoque o adoptar un programa de ASE basado en la evidencia. Sin embargo, adoptar un programa no es suficiente para garantizar resultados positivos. Para tener éxito, los educadores necesitan un apoyo continuo que vaya más allá de la formación inicial (por ejemplo, entrenamiento, formación de seguimiento). Es importante que los administradores y los líderes escolares apoyen la implementación efectiva de los programas ASE estableciendo altas expectativas y asignando recursos para la programación.⁴ Los líderes escolares que modelan el uso del lenguaje y las prácticas ASE y respaldan el uso de las prácticas ASE en toda la escuela crean un clima escolar para ASE.

Los gobiernos y los territorios pueden apoyar la adopción y la aplicación del aprendizaje social y emocional mediante el establecimiento de especialistas en planes de estudio ASE en posiciones de liderazgo para apoyar el uso sostenible de las actividades ASE para los estudiantes, los educadores y las familias. Las redes escolares de educadores, organizaciones comunitarias y familias, apoyadas por estos especialistas de su región, pueden garantizar la creación y la implementación de alta calidad de los apoyos de ASE basados en las necesidades locales del personal y los estudiantes de cada grado.

Es importante prevenir posibles escollos de equidad evitando una mentalidad carente que asuma que el propósito del aprendizaje social y emocional es desarrollar habilidades que algunos estudiantes no poseen y subestimar el desarrollo significativo de la capacidad de acción de los estudiantes. Dado que las competencias sociales y emocionales pueden expresarse de forma diferente en las distintas culturas y contextos, si los líderes y educadores implementan ASE sin una apreciación de las similitudes y diferencias, con un énfasis insuficiente en la agencia del estudiante, algunos estudiantes pueden sentirse más alienados. El Proyecto Nacional de Equidad de EEUU ha elaborado una guía con recomendaciones para evitar estos escollos, al igual que CASEL, que ofrece una serie de seminarios web de cinco partes.

Es importante prevenir posibles trampas de equidad evitando una mentalidad carente que asuma que el propósito del aprendizaje social y emocional es desarrollar habilidades que algunos estudiantes no poseen y subestimar el desarrollo significativo de la capacidad de acción de los estudiantes.

Considerar el uso de estrategias de *mindfulness*. El uso de estrategias de *mindfulness* y otras técnicas para calmarse, así como para controlar y redirigir la atención, también muestra beneficios para el aprendizaje y la gestión del estrés.⁵ La práctica de *mindfulness* -que cultiva una mayor conciencia de la propia experiencia impregnada de bondad⁶- y las prácticas contemplativas relacionadas también se han vinculado a mayores competencias sociales y emocionales, incluidas las capacidades de regulación, así como a reducciones del estrés y de los prejuicios implícitos.⁷ Las estrategias de *mindfulness* pueden integrarse en la enseñanza para incluir a los educadores y al personal escolar para apoyar sus capacidades de autocuidado y de gestión del estrés.

Incorporar el aprendizaje social y emocional a la enseñanza en todas las clases

Los estudiantes necesitan oportunidades para desarrollar habilidades sociales y emocionales a lo largo de la jornada escolar. Las investigaciones demuestran que cuando las oportunidades de aprendizaje social y emocional se incorporan a lo largo de la jornada escolar y se integran en otras

asignaturas, los beneficios son aún más pronunciados.⁸ Aprovechar los momentos en los que se puede enseñar refuerza y proporciona más oportunidades para que los niños practiquen las habilidades que están aprendiendo a través de la enseñanza explícita de ASE.

Integrar las habilidades ASE en el plan de estudios y la enseñanza. Las escuelas y los educadores que aún no han trabajado para infundir las habilidades ASE en su práctica de enseñanza académica pueden sentirse intimidados por la tarea y no estar seguros de cómo hacerlo, pero hay recursos útiles fácilmente disponibles. Por ejemplo, Facing History and Ourselves ("Enfrentándonos a la historia y a nosotros mismos"), EL Education ("Educación EL") y Transforming Education ("Transformando la educación") tienen herramientas y planes de estudio que incluyen componentes de ASE. La National Commission on Social, Emotional, and Academic Development ("Comisión Nacional para el Desarrollo Social, Emocional y Académico"), CASEL y Greater Good Science Center ("Centro de Ciencias del Bien") también ofrecen recursos basados en la ciencia del aprendizaje y el desarrollo.

En Lakewood Elementary School ("Escuela Primaria Lakewood"), en Sunnyvale, California, los profesores y líderes entienden que el ASE debe integrarse en todos los aspectos de la escuela, desde la enseñanza explícita en el aula y la infusión en el contenido académico hasta el clima y la cultura de la escuela (véase la figura 4.2).⁹ Los profesores de Lakewood utilizan estrategias como el Rincón del Relajo, que ofrece espacio y actividades para que los alumnos regulen sus emociones cuando están alterados; la creación de relaciones a través de ejercicios de creación de equipos; y trabajo académico colaborativo que permite a los estudiantes poner en práctica competencias sociales y emocionales como la escucha activa, la comprensión de las perspectivas de los demás y la resolución de desacuerdos.

En Fundación Belén Educa se desarrolló un programa de alerta temprana de seguimiento de estudiantes que están en riesgo de deserción/exclusión escolar, debido a la contingencia de la pandemia. Este trabajo comenzó el 2020 con un levantamiento de datos y con el desarrollo de estrategias centradas en el desarrollo del vínculo entre el docente y los estudiantes, en el fortalecimiento de la alianza familia/escuela y en entender que los estudiantes que tenían una participación nula o intermitente en su proceso educativo, no era porque no quisieran estudiar, sino porque las condiciones socioemocionales, económicas, de conexión o salud mental, derivadas de la pandemia se los impedían. El 2020 se implementaron múltiples estrategias destinadas a que ningún niño, niña o joven se quedara atrás. Dos de ellas, transversales a los 12 colegios y 15 mil estudiantes, fueron la campaña comunicacional "El colegio está para ti" -que transmitía a cada familia que la educación es una certeza y que era posible acercarse al colegio porque habría un plan incluso para aquellos que no habían respondido nunca- y el funcionamiento de un bus pedagógico que iba al domicilio de los estudiantes para conseguir una respuesta académica del estudiante, que le mostrase a él y al docente, que era posible continuar con su trayectoria escolar y desde ahí continuar el apoyo a tutorías y planes especiales. El resultado de este trabajo fue que solo 10 estudiantes, es decir el 0,007% de los alumnos/as del 2020, desertó del sistema escolar. Este 2021 avanzaron en la categorización de los estudiantes a partir del nivel de riesgo de deserción/exclusión escolar a partir de diversos factores como repitencia, participación y asistencia en 2020/21, entre otros. Esta categorización está vinculada a múltiples actividades de vínculo y de oferta de planes académicos alternativos, programas de conexión, apoyo socioemocional y salud mental, que buscan asegurar que todos puedan tener continuidad en su trayectoria escolar.

Figura 4.2
Formas de integrar el aprendizaje social y emocional a lo largo de la jornada escolar



Fuente: Melnick, h., & Martinez, L. (2019). *Preparing teachers to support social and emotional learning: A case study of San Jose State University and Lakewood Elementary School*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

El Distrito Escolar del Condado de Washoe, en Nevada, está creando planes semanales de aprendizaje a distancia que incorporan prácticas para todos los niveles de grado, con el fin de continuar en casa las lecciones de ASE de los estudiantes en la escuela. Estos esfuerzos están relacionados con las inversiones a largo plazo en el plan de estudios de ASE y el desarrollo profesional que el distrito comenzó a hacer antes de la pandemia. Por ejemplo, Washoe desarrolló y capacitó a equipos líderes en ASE, compuestos por personal de la escuela, para compartir e informar datos sobre el clima escolar y sobre las habilidades, hábitos y mentalidades sociales y emocionales de los estudiantes. El distrito también desarrolló indicadores de alerta temprana de estudiantes en riesgo de abandonar la escuela para observar las tendencias en los datos para informar sobre los esfuerzos de compromiso de los estudiantes. Estos esfuerzos han incluido cumbres de datos de los estudiantes que los líderes del distrito creen que han llevado a un mayor compromiso y empoderamiento de los estudiantes.¹⁰ Como resultado, en colaboración con WestEd y el Regional Educational Laboratory West (REL West) ("Laboratorio Educativo Regional del Oeste"), el Distrito Escolar del Condado de Washoe desarrolló un kit de herramientas de compromiso de los estudiantes para recopilar datos y analizar sus experiencias.

Todos los educadores pueden desempeñar un papel activo en la corrección de los comportamientos de los alumnos proporcionándoles un repertorio de palabras y estrategias que puedan utilizar en diferentes situaciones para ayudarles a desarrollar sus habilidades de autorregulación. Por ejemplo, los profesores pueden utilizar los desacuerdos como oportunidades para ayudar a los alumnos a practicar la resolución de conflictos guiándolos a través de un proceso estructurado y escalonado que incluya técnicas de calma, toma de turnos (en el que cada alumno reconoce las perspectivas y emociones del otro) y desarrollo de soluciones colaborativas. Como componente de la clase de asesoramiento escolar, la Social Justice Humanitas Academy ("Academia de Justicia Social Humanitas") de Los Ángeles utiliza los consejos para construir una comunidad y crear espacio para "la práctica de escuchar y hablar desde el corazón". Durante los consejos, los alumnos y los profesores se turnan para compartir las cosas positivas y difíciles que ocurren en sus vidas mientras se sientan juntos en un círculo.

Es importante que la enseñanza para la autorregulación no se implemente de forma que sugiera que los alumnos no pueden expresar plenamente sus emociones o demostrar sus sentimientos, o que los alumnos deben mostrar ecuanimidad ante el trauma y la injusticia. Ha surgido la preocupación de que algunas interpretaciones de ASE se han utilizado para socavar la expresión de los estudiantes, para gestionar el comportamiento de los estudiantes de manera culturalmente insensible y, en algunos casos, para extender la vigilancia a las interacciones en torno a la autoexpresión emocional de los estudiantes.

Proporcionar orientación y apoyo para desarrollar las funciones ejecutivas y la mentalidad productiva de los estudiantes. Además de la conciencia emocional y las habilidades específicas para manejar las emociones y participar en el comportamiento prosocial, hay un conjunto de hábitos y mentalidades que pueden tener un poderoso efecto en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Mantener una mentalidad de crecimiento y conectar los esfuerzos académicos con los valores personales apoya el aprendizaje y ayuda a los estudiantes a perseverar frente a los desafíos. Se han identificado cuatro mentalidades clave que favorecen la perseverancia y el éxito académico de los estudiantes:

1. La creencia de que uno pertenece a la escuela
2. La creencia en el valor del trabajo
3. La creencia de que el esfuerzo conducirá a una mayor competencia
4. Sentimiento de autoeficacia y capacidad de éxito¹¹

Los tipos de mensajes transmitidos por los profesores y las escuelas y las actitudes correspondientes pueden ser especialmente relevantes con los adolescentes, cuya autopercepción y percepción sobre la escuela tiene un fuerte efecto en su motivación y comportamiento. Los programas eficaces que promueven un aprendizaje más sólido para los adolescentes implican la creación de climas en los que los adolescentes se sientan respetados, afirmados y desafiados con la oportunidad de mejorar a través de la retroalimentación, los apoyos y las oportunidades de revisar su trabajo.¹²

Instaurar prácticas restaurativas

Acabar con las políticas de tolerancia cero y la disciplina excluyente. Los programas ASE no pueden permitir un crecimiento significativo a largo plazo de los estudiantes en entornos que, por el contrario, son autoritarios, punitivos y excluyentes, en lugar de educativos e inclusivos. Las políticas de tolerancia cero que se extendieron en algunos sistemas educativos han dado lugar a altas tasas de suspensión y expulsión que también han resultado ser discriminatorias, ya que los estudiantes vulnerables y los estudiantes con discapacidades han sido excluidos de la escuela de forma desproporcionada. La evidencia muestra que esto no se debe a un peor comportamiento, sino al tratamiento más severo de las faltas menores, como la impuntualidad, hablar en clase y otros comportamientos no violentos.

En este momento, en el que muchas escuelas están considerando la posibilidad de eliminar la presencia policial en las escuelas, que a menudo se ha asociado a castigos severos por delitos triviales y a la criminalización de los niños de color, es esencial sustituir a la policía por prácticas restaurativas, en lugar de dejar un vacío.

En lugar de enseñar a los alumnos a cambiar su comportamiento, los castigos de exclusión socavan el aprendizaje de los alumnos y su apego a la escuela y aumentan las posibilidades de que los alumnos abandonen los estudios. Incluso una sola suspensión puede duplicar las probabilidades de que un alumno abandone los estudios, alimentando el proceso de transición de la escuela a la cárcel, que para algunos niños comienza en la etapa preescolar.

La acumulación de pruebas de investigación sugiere que el cambio a las prácticas restaurativas reduce el uso de la disciplina excluyente, lo que resulta en menos suspensiones y expulsiones racialmente dispares, mientras que también hace que las escuelas sean más seguras, mejora el clima escolar y las relaciones entre profesores y estudiantes, y mejora el rendimiento académico.¹³ Las prácticas restaurativas permiten a los educadores y líderes escolares entender cómo pueden desencadenar o escalar involuntariamente el comportamiento problemático; estas prácticas ayudan a los estudiantes y al personal a cultivar estrategias para resolver conflictos y crear interacciones más saludables y positivas.¹⁴

Adoptar prácticas restaurativas orientadas a la equidad que permitan a los alumnos resolver los problemas. Las prácticas de justicia restaurativa apoyan el objetivo general de fortalecer el clima escolar mediante el desarrollo de una mentalidad restaurativa en los adultos que les permita establecer y mantener relaciones y construir un sentido de comunidad que sea precursor de la comprensión por parte de los miembros de la comunidad de que la violación de las normas comunitarias perjudica a su comunidad. La creencia de que todas las personas tienen valor y que es

importante construir, mantener y reparar las relaciones dentro de una comunidad es fundamental para el enfoque de la justicia restaurativa.¹⁵

Las relaciones y la confianza se apoyan a través de prácticas restaurativas, incluyendo intervenciones universales como las reuniones diarias en el aula en las que los estudiantes y el personal comparten regularmente experiencias y sentimientos, círculos de construcción de la comunidad y estrategias de resolución de conflictos. Éstas se complementan con conferencias restaurativas cuando se produce un acontecimiento difícil, que a menudo se gestionan mediante la mediación entre pares. El enfoque de la justicia restaurativa aborda el conflicto identificando o nombrando la falta, reparando el daño y restaurando las relaciones. Como resultado, la disciplina restaurativa se basa en relaciones sólidas y en la confianza relacional, con sistemas para que los estudiantes reflexionen sobre cualquier error, reparen el daño a la comunidad y obtengan asesoramiento cuando sea necesario. La creación de un entorno en el que los alumnos aprendan a ser responsables y tengan la oportunidad de actuar y contribuir puede transformar el comportamiento y los resultados sociales, emocionales y académicos.

Cuanto más exhaustivo y bien integrado sea el enfoque, más sólidos serán los resultados. Por ejemplo, un modelo continuo que incluye intercambios restaurativos proactivos, declaraciones afirmativas, conferencias informales, círculos de grupos grandes y conferencias restaurativas, cambió rápidamente la cultura escolar y los resultados en un importante distrito, ya que las disparidades en la disciplina escolar se redujeron cada año para cada grupo racial, y se obtuvieron ganancias en el rendimiento académico en todas las materias en casi todos los niveles de grado.¹⁶

A nivel escolar, Bronxdale High School ("Escuela Preparatoria Bronxdale") en la ciudad de Nueva York ilustra lo que puede suceder cuando se pone en práctica un programa integral de apoyos educativos y de comportamiento restaurativo orientados a la equidad. Un instituto de inclusión que atiende a una población desproporcionada de estudiantes con discapacidades en una comunidad de color con bajos ingresos, un lugar que antes era caótico e inseguro es ahora una comunidad segura, solidaria y colaborativa en la que el personal, los estudiantes y las familias tienen voz, agencia y responsabilidad. En Bronxdale, la construcción de la comunidad -realizada a través del trabajo de ASE en las tutorías, las constituciones del aula diseñadas por los estudiantes y las afirmaciones de apoyo y desarrollo de la comunidad en todas las aulas- es parte esencial del ahora exitoso enfoque restaurativo. Como describió la directora de Bronxdale, Carolyn Quintana, las prácticas restaurativas sólo tienen valor cuando hay algo que restaurar y ese algo es "la comunidad, las relaciones y la armonía".¹⁷ Los decanos restaurativos apoyan la construcción de la comunidad y la aplicación de un enfoque de justicia restaurativa; enseñan a los alumnos habilidades de comportamiento y responsabilidad; y reparan el daño haciendo enmiendas a través de prácticas restaurativas como la mediación entre iguales, los círculos y el tribunal de menores. Su trabajo también cuenta con el apoyo de profesores, trabajadores sociales, consejeros y socios de la comunidad que forman parte del sistema de apoyo multinivel de la escuela (MTSS por sus siglas en inglés), que permite ofrecer a los estudiantes un apoyo informado sobre el trauma y la sanación.

Bronxdale, que ahora es un centro de demostración de la justicia reparadora en la ciudad de Nueva York, es conocido por su bajo índice de suspensiones y su sólido programa académico y sus resultados. Aunque la mayoría de sus 445 alumnos entran en Bronxdale con un rendimiento muy inferior a los niveles de competencia en las pruebas estandarizadas, salen habiendo superado a sus compañeros en la acumulación de créditos, las tasas de graduación de 4 y 6 años y la inscripción en la educación postsecundaria.

Es importante destacar que las prácticas restaurativas pueden aplicarse en todos los niveles de enseñanza. La construcción de la comunidad y el apoyo a los niños mediante la enseñanza de las habilidades para resolver los conflictos y reparar el daño puede comenzar en la primera infancia.

Promulgar políticas que permitan el aprendizaje social y emocional y las prácticas restaurativas

Adoptar estándares y orientaciones para el aprendizaje social y emocional y las prácticas restaurativas. A lo largo de esta pandemia y más allá, los gobiernos y los territorios pueden apoyar a las escuelas desarrollando directrices y estándares claros para el aprendizaje y el desarrollo de los niños en estos ámbitos. Los estándares pueden abarcar desde el preescolar hasta el 12° grado y especificar las habilidades sociales y emocionales que los niños deben ser capaces de demostrar, describir cómo promover esas competencias en los niños y especificar las condiciones y los entornos que cultivan estas competencias. También pueden especificar la preparación necesaria y el aprendizaje profesional continuo para que los educadores puedan infundir las habilidades sociales y emocionales en todas las experiencias escolares.

El estado de Washington ha trabajado para desarrollar e implementar estándares de aprendizaje social y emocional, puntos de referencia, indicadores y una constelación de recursos de aprendizaje profesional, incluyendo un Módulo de Educación en Línea ASE que cubre las prácticas informadas por el trauma, restaurativas y culturalmente sensibles y afirmativas, así como la promoción de la conciencia social, las habilidades de relación, la autoconciencia, la autogestión y la toma de decisiones responsable.

Illinois y Minnesota son dos estados que han desarrollado orientaciones y recursos sobre prácticas restaurativas para las escuelas. Minnesota ha desarrollado un conjunto de recursos, que incluyen principios clave para guiar las prácticas restaurativas en las escuelas y una guía de implementación para proporcionar a los distritos escolares, administradores y educadores recursos para integrar la práctica restaurativa en el clima escolar, la disciplina y la enseñanza y el aprendizaje. Los principios clave, cada uno de los cuales tiene sus prácticas correspondientes, incluyen:

- Principios que desarrollan una mentalidad restaurativa -incluyendo poner las relaciones en primer lugar y proporcionar apoyo y responsabilidad para que aquellos en posiciones de autoridad (profesores, personal y administradores) hagan las cosas *con* los estudiantes en lugar *de* a o *para* ellos;
- Principios para comunidades de aprendizaje justas y equitativas -incluyendo la creencia de que la historia, la raza, la justicia y el lenguaje importan; que la interconexión y la bondad innata importan; y que el equilibrio entre la construcción de relaciones y la resolución de problemas en el proceso importa; y
- Principios de disciplina justa y equitativa, incluyendo la alfabetización emocional y la disciplina como guía para reparar el daño, enmendar y devolver a la comunidad.

La Dignity in Schools Campaign (Campaña por la Dignidad en las Escuelas) ha elaborado un código modelo y varios recursos adicionales que ofrecen un lenguaje recomendado para las políticas alternativas a las políticas de expulsión y tolerancia cero.

Proporcionar financiación y apoyo a los recursos curriculares y al desarrollo profesional.

Los líderes escolares también pueden crear condiciones de trabajo (por ejemplo, tiempo y espacio para el aprendizaje profesional y de autocuidado) que ayuden a los adultos a sentirse conectados, empoderados y valorados. Los estudios han encontrado que los esfuerzos para apoyar el ASE son más fuertes cuando son llevados a cabo por el personal de la escuela que tiene oportunidades para apoyar y profundizar sus propias habilidades,¹⁸ lo que resalta la necesidad crítica del desarrollo profesional continuo como un elemento vital para promover estas capacidades en los estudiantes. Los distritos pueden aprovechar los horarios de aprendizaje híbridos que permiten un día de transición entre cohortes para dedicar más tiempo al desarrollo profesional y la colaboración.

El aprendizaje profesional debe centrarse en las prácticas de ASE informadas por el trauma; en las prácticas culturalmente receptivas, afirmativas y antirracistas; en la justicia restaurativa; y en la promoción de las competencias sociales y emocionales para que los educadores y los líderes escolares se dediquen al autocuidado con el fin de responder a las necesidades de los estudiantes.

El aprendizaje profesional debería centrarse en las prácticas de aprendizaje social y emocional informadas por el trauma; en las prácticas culturalmente receptivas, afirmativas y antirracistas; en la justicia restaurativa; y en la promoción de las competencias sociales y emocionales de los educadores y líderes escolares.

Recursos

- [Reunite, Renew, and Thrive: Social and Emotional Learning \(SEL\) Roadmap for Returning to School](#) (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Esta guía proporciona a los líderes escolares estrategias de ASE antirracistas para toda la escuela, centradas en las relaciones y construidas sobre las fortalezas existentes de una comunidad escolar. Específicamente, la guía proporciona *Acciones Críticas SEL* concretas con *preguntas esenciales*; acciones mientras las escuelas *preparan*, *implementan* y *sostienen* su trabajo ASE integrador; y herramientas para ayudarlos en el camino.
- [Guidance on Culturally Responsive-Sustaining School Reopenings: Centering Equity to humanize the Process of Coming Back Together](#) (Metropolitan Center for Research on Equity and the Transformation of Schools). Esta guía plantea preguntas y prácticas para que los responsables políticos, los líderes de los distritos y las escuelas, y el personal escolar tengan en cuenta para participar en reinversiones escolares culturalmente sensibles, equitativas y sostenibles.
- [The Whole Child: Building Systems of Integrated Student Support During and After COVID-19](#) (Center for Optimized Student Support at Boston College). Esta guía de acción ofrece pasos prácticos para que las escuelas desarrollen un sistema de apoyo integrado.
- [A Model Code on Education and Dignity](#) (Dignity in Schools Campaign). El conjunto de herramientas del Código Modelo está organizado en cinco capítulos: (1) Educación; (2) Participación; (3) Dignidad; (4) Libertad frente a la discriminación; y (5) Datos, supervisión y responsabilidad. Cada uno de estos capítulos aborda un componente clave para proporcionar una educación de calidad y refleja los principios y valores fundamentales de los derechos

humanos. Cada capítulo incluye políticas recomendadas para los estados, los distritos y las escuelas.

- [Restorative Practices: Fostering healthy Relationships & Promoting Positive Discipline in Schools](#) (National Opportunity to Learn Campaign). Esta guía ofrece ejemplos de prácticas restaurativas, junto con consejos y estrategias de aplicación, así como ejemplos de distritos escolares.
- [Restorative Justice: Resources for Schools](#) (Edutopia). Esta es una recopilación de recursos y estudios de casos para llevar la justicia restaurativa a las escuelas y las aulas.
- [Social-Emotional Learning and Equity Pitfalls and Recommendations](#) (National Equity Project). Este cuadro pone de relieve los posibles escollos y proporciona orientación sobre cómo evitarlos a medida que las escuelas avanzan en la equidad y la inclusión en la aplicación de ASE.
- [Social and Emotional Development Matters: Taking Action Now for Future Generations](#) (Pennsylvania State University). Este amplio informe de política indica una serie de pasos con acciones a tomar en todos los niveles (federal, estatal, de distrito, de escuela, de aula y de hogar) para integrar el SEL en un enfoque integral del niño.
- “Sostener, cuidar y aprender, Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas” de UNICEF <https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf>
- La Universidad de Harvard desarrollo un sitio para que educadores y padres puedan explorar y entender el tema socioemocional. Los investigadores, educadores, empleadores y padres están de acuerdo en que el aprendizaje social y emocional (ASE) y las habilidades no académicas son importantes para el éxito en la escuela y en la vida, pero puede ser difícil decidir en qué habilidades enfocarse, y mucho menos cuál es la mejor manera de promover y medirlos. <http://exploresel.gse.harvard.edu>

Notas del final

1. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. J., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>.
2. Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
3. Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27(1), 13–32; Hamedani, M. G., & Darling-Hammond, L. (2015). *Social emotional learning in high school: How three urban high schools engage, educate, and empower youth*. Palo Alto, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. <https://edpolicy.stanford.edu/library/publications/1310>.
4. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
5. Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). *Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis*. *Frontiers in Psychology*, 5(603).
6. Mind and Life Education Research Network. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 6, 146–153.

7. Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. W. (2016). "Mindfulness in Education: Introduction and Overview of the Handbook" in Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. W. (Eds.). *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research Into Practice* (pp. 3–16). New York, NY: Springer.
8. Jones, S. M., & Bouffard, M. B. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33.9.
9. Melnick, H., & Martinez, L. (2019). *Preparing teachers to support social and emotional learning: A case study of San Jose State University and Lakewood Elementary School*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
10. Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
11. Farrington, C. (2013). *Academic mindsets as a critical component of deeper learning* [Whitepaper]. Chicago, IL: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
12. Dweck, C. S. (2017). *Mindset - Updated Edition: Changing the Way You Think to Fulfill Your Potential*. New York, NY: Brown, Little Book Group; Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267–301.
13. Augustine, C. H., Engberg, J., Grimm, G. E., Lee, E., Wang, E. L., Christianson, K., & Joseph, A. A. (2018). *Can restorative practices improve school climate and curb suspensions? An evaluation of the impact of restorative practices in a mid-sized urban school district*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2840.html; Fronius, T., Darling-Hammond, S., Sutherland, H., Guckenburg, S., Hurley, N., & Petrosino, A. (2019). *Restorative Justice in U.S. Schools: An Updated Research Review*. San Francisco, CA: WestEd. <https://www.wested.org/wp-content/uploads/2019/04/resource-restorative-justice-in-u-s-schools-an-updated-research-review.pdf>; Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). *The promise of restorative practices to transform teacher–student relationships and achieve equity in school discipline*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325–353.
14. Losen, D. J. (2015). *Closing the Discipline Gap: Equitable Remedies for Excessive Exclusion*. New York, NY: Teachers College Press.
15. Evans, K., & Vaanering, D. (2016). *The Little Book of Restorative Justice in Education: Fostering Responsibility, Healing, and Hope in Schools*. New York, NY: Good Book.
16. Gonzalez, T. (2015). "Socializing Schools: Addressing Racial Disparities in Discipline Through Restorative Justice" in Losen, D. J. (Ed.). *Closing the Discipline Gap: Equitable Remedies for Excessive Exclusion* (pp. 151–165). New York, NY: Teachers College Press.
17. Ancess, J., Rogers, B., Duncan Grand, D., & Darling- Hammond, L. (2019). *Teaching the way students learn best: Lessons from Bronxdale High School*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. (p. 25).
18. Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). "Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future" in Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 3–19). New York, NY: Guilford.

Prioridad 5: Rediseñar las escuelas para fortalecer las relaciones

El cierre generalizado de escuelas, el aislamiento social, la escasez de alimentos y el desempleo de los padres provocados por la pandemia han desestabilizado los sistemas de apoyo de los niños de una manera traumática para la mayoría de ellos. Cuando las escuelas vuelvan a abrirse -ya sea de forma virtual, presencial o en un modelo híbrido-, los educadores tendrán que atender una amplia gama de necesidades de aprendizaje, tanto sociales y emocionales como académicas, y estas necesidades seguirán existiendo en un futuro que promete perturbar aún más la escolarización.

Los diseños de las escuelas que promueven relaciones de apoyo y receptivas con adultos afectuosos proporcionan la base para un desarrollo y un aprendizaje saludables y pueden mitigar los efectos de la adversidad.¹ Además, las últimas orientaciones sanitarias, nacionales e internacionales, dejan claro que la reapertura segura de los edificios escolares y la reanudación del aprendizaje en persona requieren una reducción del número de personas con las que el personal escolar y los alumnos interactúan cara a cara, lo que puede lograrse mediante diseños de cohortes centrados en las relaciones (véase "Cohortes"). Así pues, este momento plantea una oportunidad para pasar de las estructuras despersonalizadas de las escuelas modelo de fábrica heredadas de los diseños de hace un siglo a estructuras que permitan conocer bien a los alumnos y que permitan a los profesores atender a los alumnos con mayor eficacia.

Las últimas orientaciones internacionales y estadounidenses dejan claro que la reapertura segura de los edificios escolares y la reanudación del aprendizaje en persona requiere una reducción del número de personas con las que el personal escolar y los alumnos interactúan cara a cara, lo que puede lograrse mediante diseños de cohortes centrados en las relaciones.

Cohortes

Las orientaciones sanitarias señalan que una estrategia importante para minimizar la exposición al virus es la *cohorte*, o la formación de "grupos". Las cohortes forman grupos de alumnos, en la medida de lo posible con los mismos profesores o personal, que permanecen juntos durante toda la jornada escolar. La guía señala que, idealmente, los estudiantes y el personal de una cohorte sólo tendrían proximidad física con otros de la misma cohorte. Esta práctica disminuye las oportunidades de exposición o transmisión del virus; facilita un rastreo más eficiente de los contactos en caso de un caso positivo; y permite la realización de pruebas específicas, la cuarentena y el aislamiento de una sola cohorte en lugar del cierre de toda la escuela en caso de un caso positivo o un grupo de casos.

La cohorte puede realizarse como parte de un modelo tradicional, con todos los estudiantes que asisten a la escuela en persona, a tiempo completo, o como parte de un modelo de escuela híbrida (es decir, los estudiantes que asisten a la escuela en persona en un horario alternativo). La cohorte es una

estrategia comúnmente utilizada en muchas escuelas primarias, en las que los estudiantes tienen el mismo profesor y compañeros durante todo el día y, a menudo, durante todo el año escolar. En las escuelas secundarias, los centros pueden mantener una única cohorte en un aula y hacer que los profesores roten entre las cohortes, o hacer que pequeñas cohortes se desplacen juntas en horarios de paso escalonados a otras aulas que necesiten utilizar (por ejemplo, los laboratorios de ciencias) sin permitir que los estudiantes se mezclen con otros de cohortes distintas. Las escuelas también pueden asignar cohortes de estudiantes a días o semanas específicas para el aprendizaje en persona y en línea.

Lo que los estudiantes necesitan

Sabemos por la ciencia del aprendizaje y el desarrollo que las relaciones cálidas, afectuosas y de apoyo entre alumnos y profesores, así como otras relaciones entre niños y adultos, están vinculadas a un mejor rendimiento y compromiso escolar, a una mayor competencia social y a una mayor capacidad para asumir retos.² Sin embargo, las estructuras básicas del sistema educativo del modelo de fábrica, en el que todavía se basan la mayoría de las escuelas de América Latina, pueden socavar los esfuerzos de las escuelas para apoyar las relaciones sólidas.

Estos diseños han sido criticados por sus estructuras impersonales, sus planes de estudio fragmentados, sus opciones de programas segregados y desiguales, y su incapacidad para responder eficazmente a las diferentes necesidades de los estudiantes.³ Los diseños que siguen el modelo de calificación de la era prusiana, adoptado a principios del siglo XX, suelen trasladar a los alumnos a otro profesor cada año y, en las escuelas secundarias, a otro profesor cada 45 o 50 minutos (con alumnos que ven hasta siete u ocho profesores diarios). Estos modelos a veces asignan consejeros para atender las necesidades personales de cientos de estudiantes. Especialmente en las escuelas grandes, donde miles de estudiantes experimentan este tipo de encuentros fragmentados con los adultos, no hay tiempo ni oportunidad para establecer relaciones sólidas y continuas, ni para la personalización, ni para la construcción de la comunidad. En este modelo, los profesores y consejeros, a pesar de sus mejores esfuerzos, no pueden conocer y atender todas las necesidades personales de todos sus alumnos o de sus familias. Los estudiantes que experimentan adversidades pueden no tener a nadie a quien acudir en busca de apoyo.

Permitir el desarrollo de escuelas centradas en las relaciones para que sean la norma y no la excepción será más importante ahora que nunca. Los educadores tendrán que proporcionar a los niños y jóvenes una sensación de seguridad física y psicológica para que se produzca el aprendizaje, porque el miedo y la ansiedad socavan la capacidad cognitiva de los niños para aprender.⁴ Las escuelas que han sido diseñadas para apoyar el cuidado y la continuidad en las relaciones de los profesores con los estudiantes -por ejemplo, permitiendo a los profesores permanecer con los estudiantes durante más de un año o servir como asesores de un pequeño grupo en la escuela secundaria- son más capaces de abordar el trauma y fortalecer el rendimiento de lo que es posible en las escuelas tradicionales de modelo de fábrica.⁵ Además, los diseños escolares en los que un equipo de profesores comparte un grupo de estudiantes en torno al cual pueden planificar un plan de estudios coherente e interdisciplinario y del que pueden responsabilizarse mutuamente, pueden personalizar la educación secundaria de formas que la programación fragmentada tradicional no permite.

Los estudiantes que ya corrían un mayor riesgo de obtener malos resultados pueden beneficiarse especialmente de las relaciones enriquecedoras con los profesores y otros adultos como medio para

aumentar su aprendizaje y apoyar su desarrollo y bienestar,⁶ especialmente cuando estas relaciones son culturalmente sensibles y receptivas.⁷ Los estudiantes aprenden mejor cuando pueden conectar sus contextos y experiencias culturales con lo que están aprendiendo en la escuela, cuando sus profesores responden a sus fortalezas y necesidades, y cuando su entorno es "seguro en cuanto a la identidad,"⁸ reforzando su valor y pertenencia. (Véase también "Prioridad 6: Enfatizar el aprendizaje auténtico y culturalmente receptivo"). Por estas razones, y porque los niños se desarrollan a través de trayectorias individuales moldeadas por sus rasgos y experiencias únicas, los adultos necesitan conocerlos bien para crear oportunidades de aprendizaje productivas.⁹ Esto es especialmente importante dado el estrés y el trauma que los niños están experimentando como resultado de la pandemia de COVID-19, y aún más para aquellos niños que ya estaban experimentando la desigualdad sistémica y viviendo en condiciones adversas antes de la pandemia.

Uno de los enfoques más importantes para reducir los riesgos de infección y transmisión del COVID-19 es organizar pequeñas cohortes de estudiantes que permanezcan constantes con un conjunto común de personal continuo -como cohortes basadas en el aula y equipos de enseñanza que compartan estudiantes con bloques extendidos para que vean menos profesores cada semestre y permanezcan juntos con los mismos profesores. Además, para garantizar el distanciamiento físico a menudo es necesario que las clases y los grupos sean pequeños. Estos enfoques no solo reducen el riesgo de transmisión de enfermedades, sino que también proporcionan oportunidades para que los profesores y el personal conozcan bien a los estudiantes y a sus familias. Cuando se combinan con estructuras intencionales que permiten una mayor continuidad en las relaciones entre los estudiantes y los profesores -como mantener a los alumnos con sus profesores del año anterior - las escuelas pueden poner en marcha diseños que la investigación ha demostrado que refuerzan el éxito académico de los estudiantes y su capacidad para afrontar el trauma.

Lo que pueden hacer los políticos y los educadores

Dado que las estructuras tradicionales de la escuela se han visto alteradas durante la pandemia, existe la necesidad y la oportunidad de que los líderes escolares, locales y estatales consideren formas de organizar a los niños y a los adultos que construyan relaciones sólidas y también reduzcan el riesgo de infección. Esto significa cohortes pequeñas y estables y tiempo incorporado para que el personal de la escuela, los maestros, los estudiantes y los padres se conecten y desarrollen relaciones continuas. Rediseñar las escuelas para apoyar unas relaciones más sólidas ha sido y será siempre importante para que los niños y los jóvenes tengan éxito, pero los tiempos de crisis lo hacen aún más importante.

Crear estructuras que fomenten la salud y la seguridad, así como la personalización y la confianza, entre los niños y el personal

El desarrollo de relaciones sólidas puede ser difícil en las escuelas en las que las estructuras organizacionales minimizan las oportunidades de relaciones personalizadas que se extienden a lo largo del tiempo, como suele ser el caso en muchas escuelas de América Latina. Los responsables políticos y los líderes escolares pueden ayudar a las escuelas a poner en marcha estas estructuras que fomentan la salud y la seguridad, la personalización y la confianza relacional, tanto ofreciendo modelos de nuevos diseños como eliminando los impedimentos normativos que imponen nociones anticuadas sobre cómo se organizan el tiempo y el personal en las escuelas, como se describe a continuación.

Minimizar las transiciones y maximizar las relaciones. Ya sea en persona o en línea, el fortalecimiento de las relaciones que los estudiantes establecen con los profesores, así como entre sí, conduce a una mayor comodidad, compromiso y motivación. Cuando los profesores trabajan con los estudiantes durante varios años y llegan a conocerlos bien, pueden apoyar mejor el aprendizaje académico y social y emocional (ASE), conectarse con los estudiantes y con los profesores y atender a una serie de necesidades. (Para más información sobre la implementación, véase "Prioridad 4: Garantizar los apoyos para el aprendizaje social y emocional").

Cuando los profesores trabajan con los alumnos a lo largo de varios años y llegan a conocerlos bien, pueden apoyar mejor el aprendizaje académico y social y emocional (ASE), conectar con las familias y atender una serie de necesidades.

Por esta razón, algunos profesores y otros expertos recomiendan que los alumnos vuelvan el año que viene a su profesor del año anterior (práctica conocida como "looping"), permaneciendo con ese profesor al menos durante el primer cuatrimestre o -cuando sea posible- durante todo el año. Del mismo modo, los mismos estudios recomiendan que los alumnos de secundaria vuelvan a los pequeños grupos con mentores cuando se reabran las clases. El Modelo de Aprendizaje Conectado recomienda animar a los profesores a que tengan horas de oficina y programen reuniones individuales con cada estudiante para proporcionar un refugio seguro para que los estudiantes hablen de sus sentimientos y experiencias. California ha desarrollado un conjunto de preguntas esenciales para que los distritos las tengan en cuenta a la hora de desarrollar la continuidad de las relaciones y los planes de aprendizaje. Su guía para la reapertura de las escuelas hace énfasis en la importancia de los grupos de cohorte.

Reestructurar las escuelas para crear cohortes pequeñas que reduzcan la transmisión de enfermedades y fomenten relaciones sólidas. Organizar a los estudiantes y al personal en cohortes pequeñas y estables en los grados de primaria y secundaria no solo sirve para minimizar la transmisión de enfermedades, sino también para facilitar las transiciones, fortalecer las relaciones y permitir una mayor continuidad entre el aprendizaje a distancia y el presencial. Esto es relativamente común y sencillo de poner en práctica para los alumnos de preescolar y primaria a través de **modelos de enseñanza basados en las aulas** como los que operan en la mayoría de las escuelas de América Latina. A los alumnos se les asigna un profesor de aula permanente y, cuando vuelven a la enseñanza presencial, permanecen en sus clases de aula -evitando el contacto con otros grupos- durante el tiempo de clase, el almuerzo, el recreo y cualquier clase especial, como arte o biblioteca. Es importante que los profesores trabajen con una sola cohorte, para no crear un vector de transmisión entre dos o más grupos.

Aunque es menos común en las escuelas medias y secundarias, existen modelos y ejemplos para organizar a los alumnos mayores y al personal en **pequeñas cohortes mediante el sistema de casas, combinado con el horario en bloques.**

El Sistema de Casas

El sistema de casas era una característica tradicional de las escuelas de Inglaterra en el siglo XIX, cuando los alumnos se dividían en subunidades llamadas "casas" a las que también se asignaban profesores. (Piensa en Gryffindor, Hufflepuff, Ravenclaw y Slytherin, las cuatro casas de Hogwarts de Harry Potter). Las escuelas públicas estadounidenses han reintroducido el sistema de casas, una comunidad de aprendizaje más pequeña dentro de un edificio más grande, como una forma de ayudar a los estudiantes a sentirse más conectados y a desarrollar un sentido de pertenencia. Algunas escuelas que atienden a estudiantes que han visto interrumpida su educación debido a la falta de hogar, la movilidad o las circunstancias familiares también dividen a sus estudiantes en comunidades de aprendizaje más pequeñas llamadas "arenas" para proporcionarles un conjunto coherente de experiencias y relaciones, así como la oportunidad de personalizar el aprendizaje.

Aunque algunas casas de las grandes escuelas integrales tienen entre 300 y 600 estudiantes, lo ideal para el contexto actual sería identificar cohortes mucho más pequeñas, quizás de 80 a 120 estudiantes, dentro de esas unidades más grandes que compartan el mismo conjunto de profesores a lo largo de la jornada escolar y el año escolar, preferiblemente en un espacio dedicado, separado de los demás. En los casos en que sea posible impartir cursos interdisciplinarios (por ejemplo, humanidades y matemáticas/ciencias), las cohortes podrían ser tan pequeñas como de 40 a 60 estudiantes. Esto ofrece a los estudiantes la oportunidad de interactuar con el mismo conjunto de profesores de forma constante, de modo que pueden establecer vínculos y conexiones más fuertes, a la vez que corren un riesgo mucho menor de contagio que si estuvieran en clases con otros estudiantes fuera de la cohorte. En este caso, así como en el de la escuela primaria, es importante que los profesores no sean asignados a otras cohortes para que no se conviertan en vectores de transmisión.

Algunos centros de enseñanza media y secundaria combinan cursos en bloques interdisciplinarios en los que los profesores de dos cursos comparten un grupo común de estudiantes, como un curso combinado de matemáticas y ciencias impartido por un profesor junto a un curso combinado de lengua inglesa y estudios sociales (a menudo llamado humanidades) impartido por otro profesor. A menudo estos cursos se planifican conjuntamente con otros profesores de matemáticas, ciencias o humanidades, de modo que todos los profesores se benefician de la experiencia disciplinar de los demás, incluso cuando enseñan individualmente a grupos más pequeños de estudiantes durante bloques de tiempo más largos. Los horarios en bloque de los equipos pueden reducir aún más el número total de personas con las que interactúan los estudiantes y los profesores, al tiempo que fomentan una mayor colaboración entre los profesores para coordinar el plan de estudios.

El tipo de organización de cohortes que se necesita para las escuelas seguras puede combinar la programación por bloques con comunidades de aprendizaje más pequeñas. Por ejemplo, el Vista High School, un gran instituto tradicional que atiende las necesidades de una pequeña comunidad suburbana y rural al norte de San Diego (California), combina la programación por bloques con un sistema de casas. La clase de primer año se divide en seis casas de 100 a 130 estudiantes que compartían un conjunto de cuatro profesores para cubrir las materias básicas y un profesor de educación especial. Cada casa estaba situada en una zona específica del campus de Vista High School para que los profesores y los estudiantes pudieran tener espacio para construir relaciones positivas más fuertes (incluyendo entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, y entre profesores dentro de la estructura de la casa). Cada equipo definió cómo los espacios dentro y alrededor de su aula y casa

podrían utilizarse para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y reimaginó cómo la agrupación de los estudiantes y la agrupación de los profesores dentro de ese espacio y tiempo podría tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

El Hillsdale High School, en la zona de la bahía de San Francisco, utiliza cohortes dentro de un sistema de casas para ayudar a lograr la personalización dentro de un cuerpo de estudiantes de casi 1.500. Dentro de las tres casas, hay equipos de profesores de materias que representan cada una de las áreas académicas principales y que comparten un grupo de unos 110 a 120 estudiantes agrupados de forma heterogénea. La escuela se esforzó por eliminar el seguimiento para que todos los alumnos experimentaran un plan de estudios orientado a un aprendizaje más profundo y para que los grupos no se segregaran. Cada profesor de 9º grado tiene también un grupo de estos estudiantes en una clase de tutoría que continúa hasta el final de su segundo año, momento en el que los estudiantes pasan a otro equipo y grupo de tutoría para sus penúltimo y último año.

Cuatro profesores se coordinan entre sí en aulas, en su mayoría adyacentes, para impartir esas asignaturas. Los profesores tienen tiempo en su horario tanto para la planificación conjunta del plan de estudios como para reuniones separadas en las que hablan de los estudiantes que comparten, buscando resolver los problemas que surgen y compartir sus ideas sobre cómo apoyar a cada uno. El director de Hillsdale, Jeff Gilbert, dice: "Conoces a todas las familias y a todos los alumnos. Dejas de tratar con ellos en esta especie de cohortes grandes y abstractas, además de permitir respuestas mucho más individualizadas"¹¹

Una estrategia similar se utiliza en los bachilleratos internacionales que atienden con éxito a los recién llegados. Un equipo de cuatro profesores del área de contenidos básicos comparte un grupo de entre 80 y 100 estudiantes, con un orientador adjunto a la cohorte, y hace un seguimiento con ellos desde el 9º hasta el 10º curso. Estos apoyos personalizados son especialmente importantes en algunas de las escuelas de la red, donde hasta un tercio de los estudiantes llegan como menores no acompañados y luchan por gestionar el alojamiento, la alimentación, la atención sanitaria y otros apoyos básicos, así como por aprender el idioma y las costumbres de un nuevo país.

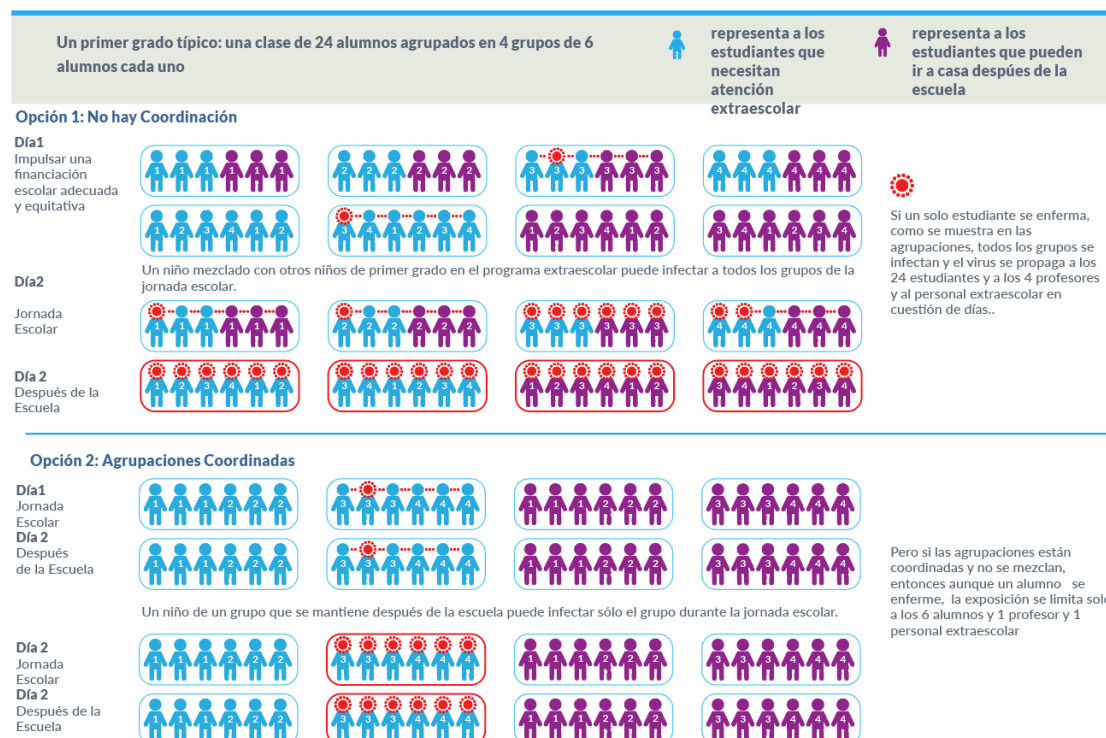
Cabe destacar que, para reducir aún más el riesgo de transmisión de enfermedades y reforzar la continuidad de las relaciones y el aprendizaje, es fundamental que las escuelas, los programas extraescolares y los programas comunitarios puedan colaborar para co-construir cohortes entre la escuela y los programas de aprendizaje ampliado. Como ilustra la Red de Actividades Extraescolares de Connecticut, las escuelas que coordinan las cohortes de estudiantes con los proveedores de aprendizaje ampliado limitan en gran medida la infección y la transmisión del COVID-19 (véase la figura 5.1).

Figura 5.1

La coordinación entre las escuelas y los programas de aprendizaje extendido es fundamental para limitar la propagación del COVID-19

Detención de la propagación del COVID-19: Coordinación entre las escuelas y los programas extraescolares

Comparación de las escuelas que coordinan la agrupación de estudiantes con los proveedores extraescolares vs. las escuelas que no coordinan con los proveedores de servicios extraescolares



Fuente: Connecticut After School Alliance. (2020).

[Stopping the Spread of COVID-19: Coordination Between Schools and Afterschool Programs.](#)

Reforzar la alianza con las familias

Por necesidad durante el periodo de cierre de las escuelas, muchos colegios y territorios han encontrado nuevas estrategias y rutinas para conectar con las familias por teléfono, correo electrónico y plataformas web, creando una comunicación mucho más frecuente y apoyando a los padres con todo tipo de cosas, desde apoyos tecnológicos hasta la colaboración en las actividades de co-enseñanza que han emprendido.

Estas conexiones más sólidas con los hogares de los estudiantes es algo que no debe perderse con la reapertura de las escuelas. Las familias son fundamentales para proporcionar un conocimiento más profundo de sus hijos y una mayor alineación entre el hogar y la escuela, especialmente a medida que nos movemos entre el aprendizaje en persona y a distancia. También sabemos que la colaboración y la confianza relacional entre el personal de la escuela y los padres y cuidadores es un ingrediente

esencial para mantener el cambio y la mejora. Un estudio de varios años de duración descubrió que la confianza relacional fomentaba una conversación abierta y honesta, construía una alineación hacia una visión compartida entre el personal y los padres, y contribuía a que las mejoras se afianzaran más ampliamente en la escuela.¹²

La confianza relacional se fomenta en las comunidades escolares estables por medio de líderes escolares hábiles que alimentan la auténtica participación de los padres, basada en la asociación con las familias, con el fin de promover el crecimiento de los estudiantes y capitalizar sus activos culturales. La confianza relacional requiere una escucha auténtica y compartir el poder. Es mucho más probable que las familias se asocien con las escuelas cuando las normas y los valores de la escuela reflejan sus propias experiencias y cuando la escuela los hace sentir bienvenidos.

Esto es particularmente desafiante en América Latina, donde muchas veces la escolaridad de los padres es baja y las condiciones de desplazamiento y trabajo exigentes, por lo que las oportunidades para que sean un verdadero apoyo académico a sus hijas e hijos son complicadas. Incluso el propio tiempo que los padres pueden dedicar a la escuela suele ser bastante escaso. Pero más que apoyos específicos o largas reuniones, se trata de construir relaciones de complicidad y compromiso entre las familias y las escuelas.

Las escuelas pueden cultivar las asociaciones y la confianza con las familias utilizando múltiples enfoques para la construcción de relaciones con las familias como parte del enfoque central de la educación. Esto puede incluir la planificación del tiempo de los profesores para realizar visitas virtuales a los hogares; conferencias entre alumnos, profesores y padres, programadas de forma flexible en función de la disponibilidad de los padres y diseñadas para ayudar a los profesores a aprender de los padres sobre sus hijos; actividades de divulgación para implicar a las familias en las actividades escolares; y una comunicación regular a través de llamadas telefónicas positivas a casa, correos electrónicos y mensajes de texto.¹³

Es importante que las escuelas que consiguen involucrar a las familias de diversos orígenes y condiciones, adopten una filosofía de asociación en la que se comparten el poder y la responsabilidad. Es importante reconocer que en algunas comunidades en las que se ha violado la confianza -por ejemplo, como resultado de las condiciones de vulnerabilidad, injusticias raciales o incidentes de violencia- las relaciones deben reconstruirse a través de un proceso proactivo y auténtico que incluya una amplia escucha y demostraciones de que los educadores son dignos de confianza.

Se ha comprobado que las visitas a domicilio de padres y profesores son una estrategia especialmente eficaz para implicar a las familias y combatir los prejuicios implícitos, sobre todo en las comunidades en las que los educadores y las familias difieren por su raza, cultura y/o situación socioeconómica.¹⁴ Varios iniciativas han incorporado entre sus práctica recomienda comenzar el año escolar con visitas virtuales a domicilio y han creado páginas dedicada a los recursos de visitas virtuales a domicilio, que incluye una guía de cómo hacerlo.

Cultivar entornos de apoyo llenos de seguridad emocional y pertenencia

Los niños aprenden cuando se sienten seguros y apoyados, y su aprendizaje se ve perjudicado cuando tienen miedo o están traumatizados.¹⁵ Por lo tanto, necesitan tanto entornos de apoyo como capacidades bien desarrolladas para gestionar el estrés y hacer frente tanto a los resultados de la

pandemia como a las condiciones de desigualdades que están saliendo a la luz, así como también los inevitables conflictos y frustraciones de la escuela y de la vida más allá de la escuela. Por lo tanto, es importante que los líderes gubernamentales y locales se aseguren de que las escuelas proporcionen un entorno de aprendizaje positivo que ofrezca una medida de seguridad y apoyo que maximice la capacidad de los estudiantes para aprender habilidades sociales y emocionales, así como contenidos académicos.

Dedicar tiempo a la creación de oportunidades para la construcción intencional de la comunidad.

Una comunidad de aprendizaje solidaria fomenta la capacidad de acción y el liderazgo de los estudiantes en el contexto de un plan de estudios culturalmente receptivo que valora las diversas experiencias y la participación en la comunidad. Este tipo de entornos fomentan un sentimiento de pertenencia y seguridad, con normas compartidas -que los estudiantes han ayudado a crear- representadas en todas las actividades de la escuela. El personal de la escuela puede conocer las fortalezas y necesidades de los alumnos, así como los fondos de conocimiento de sus familias, a través de chequeos periódicos y reuniones de clase, conferencias, diarios de los alumnos, observación minuciosa de los alumnos y de su trabajo, y conexiones y contactos periódicos con los padres. Estas prácticas pueden fomentar las relaciones informadas sobre el desarrollo entre los estudiantes, los padres y el personal, lo que podría ser aún más importante ahora, cuando otras vías de conexión con los compañeros y la comunidad son limitadas durante la pandemia.

Diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan la inclusión y reduzcan la segregación.

Los estudiantes también necesitan oportunidades para establecer relaciones más allá de las diferencias socioeconómicas, raciales y étnicas. Como parte de los planes de reapertura y continuidad del aprendizaje, las escuelas pueden promover la equidad y la inclusión en las experiencias de aprendizaje mediante la creación de cohortes socioeconómicas, raciales y étnicamente diversas.

Como parte de los planes de reapertura y continuidad del aprendizaje, las escuelas pueden promover la equidad y la inclusión en las experiencias de aprendizaje mediante la creación de cohortes que sean socioeconómicamente, racialmente y étnicamente diversas.

Los estados y los distritos pueden apoyar a las escuelas para que eliminen las prácticas de segregación y recuperación excluyentes. En un artículo reciente, Halley Potter, de la Fundación Century, y Josh Starr, de PDK International, describen cómo las propuestas bien intencionadas de retener automáticamente a grandes grupos de niños o de colocarlos en grupos de recuperación suponen un riesgo de exacerbar las tasas de abandono escolar y de reforzar la segregación académica que separa a los estudiantes en diferentes clases en función de los niveles de capacidad percibidos. Al tiempo que exponen las décadas de investigación sobre cómo la estrategia de segregación perjudica a los estudiantes al reducir el rendimiento de aquellos expuestos a un plan de estudios de bajo nivel, también describen estrategias para recuperar a los estudiantes sin reinstaurar sistemas segregadores. (Véase también "Prioridad 3: Evaluar lo que necesitan los estudiantes" y "Prioridad 7: Proporcionar un tiempo de aprendizaje extendido" para obtener más información sobre cómo se puede lograr esto).

Para evitar que la segregación de los estudiantes se convierta en algo más perjudicial, los profesores pueden necesitar apoyos adicionales en forma de herramientas curriculares y desarrollo profesional para enseñar con éxito en clases heterogéneas, y los estudiantes pueden necesitar más tiempo y apoyo para ponerse al día en algunas habilidades. (Véase "Prioridad 7: Proporcionar tiempo de aprendizaje extendido").

Promover políticas que apoyen los diseños escolares centrados en las relaciones

Los dirigentes gubernamentales y locales pueden eliminar los impedimentos a los nuevos diseños escolares que puedan existir en las fórmulas tradicionales de asignación de personal y horarios y en los convenios colectivos que asumen los patrones tradicionales de asignación de la enseñanza. También pueden proporcionar apoyos para diseños escolares centrados en las relaciones. Estos diseños pueden ir acompañados de políticas que proporcionen tiempo y financiación para la colaboración y el desarrollo de capacidades entre el personal, así como para el acercamiento del personal a los estudiantes y a los padres, incluidas las visitas a domicilio y los controles periódicos. Entre las características que se han identificado sistemáticamente como claves para el éxito de las escuelas centradas en los estudiantes¹⁶ se incluyen:

- **estructuras que permitan a los adultos conocer bien a los niños** y desarrollar relaciones sólidas y personalizadas, como los mentores y las clases de tutoría, looping, los horarios en bloque, los intervalos más largos entre los grados y las pequeñas comunidades de aprendizaje;
- oportunidades de **colaboración entre el personal de la escuela** para compartir conocimientos sobre los alumnos y lograr un enfoque de desarrollo compartido, que puede lograrse mediante equipos de enseñanza interdisciplinarios y bloques dedicados a la colaboración del personal;
- **apoyos para llegar a las familias** con el fin de que participen en la alianza en torno a la educación de sus hijos;
- esfuerzos para **preservar la estabilidad del personal escolar**, tanto de los directores como de los profesores, que contribuyan a reforzar la confianza, las relaciones y la mejora continua¹⁷

Los gobiernos pueden fomentar el rediseño de la experiencia en las escuelas replanteando los diseños de personal y las proporciones incluidas en las políticas estatales y locales, y proporcionando flexibilidad a los líderes locales para que adopten nuevos enfoques de la dotación de personal que favorezcan la personalización más allá de los límites de los niveles de grado, los departamentos y otras características de organización tradicionales que a veces han fragmentado las escuelas.

Permitir nuevos diseños que permitan una relación más fuerte entre el profesor y el alumno y tiempo para la colaboración del personal. Hay muchos enfoques posibles para lograr estos objetivos. Por ejemplo, en su guía *Prevención de la pérdida de un año escolar*, Stand for Children ha identificado a los mentores de todos los estudiantes y la colaboración del personal de cada grado como dos de sus seis elementos esenciales para motivar y apoyar a los estudiantes. El grupo también recomienda que a los estudiantes inmigrantes se les asigne personal de orientación que hable su lengua materna en la mayor medida posible y que el personal al que se le asignen estudiantes con planes educativos individualizados (PEI) conozca bien los IPEI de sus alumnos y esté en comunicación regular con los administradores de casos de PEI.

La guía "Mentores para todos" se basa en el enfoque pionero de mentores "Todos los estudiantes, todos los días" del distrito de Phoenix Union High School en Arizona, donde todos los estudiantes de

las 21 escuelas secundarias del distrito están "conectados con un adulto que supervisa el progreso de los adolescentes, su asistencia y su bienestar socio-emocional."¹⁸ Antes de la pandemia, los estudiantes se conectaban con los mentores a diario, y cuando se cerraron las escuelas en marzo de 2020, el distrito reclutó a los administradores y miembros del consejo escolar en el programa de mentoría para poder llegar a todos los estudiantes en casa para realizar llamadas de control de bienestar. Los mentores del distrito documentaron sus llamadas y proporcionaron recursos o conectaron a las familias con otros programas u organizaciones comunitarias para que les ayudaran a satisfacer sus necesidades.

Los gobiernos locales pueden asociarse con redes de escuelas que han demostrado, a escala, cómo asegurar con éxito las estructuras necesarias que permiten a las escuelas diseñar relaciones más fuertes, un aprendizaje más profundo y la equidad. Para conseguir este tiempo para la colaboración de los profesores, así como para relaciones sólidas con los alumnos, los distritos tienen que estar dispuestos a considerar nuevos enfoques en cuanto a la programación, la asignación de personal a los centros, las asignaciones de los profesores y, a veces, los acuerdos de negociación colectiva que pueden estar basados en los supuestos del modelo de fábrica sobre cómo hacen su trabajo los profesores.

Con el apoyo de las políticas del distrito que permiten la flexibilidad en la dotación de personal y el diseño de la escuela, estos principios guiaron a la Escuela Secundaria Bronxdale de la ciudad de Nueva York -una escuela secundaria de inclusión que atiende a una alta proporción de estudiantes con discapacidades, así como a estudiantes de color de familias de bajos ingresos- en la reorganización para desarrollar la comunidad y las relaciones.²⁰ Entre las estrategias de la escuela están:

- **clases de tamaño reducido** (aproximadamente 22 alumnos por curso) para crear más oportunidades de apoyo de los profesores a los alumnos, especialmente a los que aprenden inglés y a los que tienen un IEP;
- **mentores** asignados a cada estudiante y clase de mentoría de dos a tres veces por semana;
- **equipos de enseñanza** en los cuales el personal trabaja en grupos comunitarios para desarrollar normas y prácticas compartidas, para que el cohorte interdisciplinario de profesores (de inglés, matemáticas, ciencias y ciencias sociales) trabajan con los mismos estudiantes;
- **creación de relaciones explícitas** aprovechadas a través de las mentorías y los equipos docentes;
- **atención a la voz y las necesidades de los estudiantes** mediante su participación en investigaciones y "proyectos de pasión" sobre temas de interés y el liderazgo de los estudiantes en mentorías y clubes; y
- **difusión a las familias** que incluye una comunicación frecuente con los padres para generar un sentimiento de pertenencia a la comunidad de Bronxdale.

Proporcionar tiempo, financiación y apoyo para el alcance de los estudiantes y las familias. Los líderes gubernamentales y locales pueden apoyar a las escuelas para que se asocien de manera significativa con los estudiantes y las familias, proporcionando tiempo, financiamiento y orientación para la divulgación regular, incluyendo las visitas al hogar y los chequeos regulares (como se describió anteriormente). Por ejemplo, la promulgación de políticas que proporcionen a los profesores tiempo y compensación para las visitas a domicilio es fundamental para el éxito y la longevidad de estas iniciativas. El Proyecto de Visitas Domiciliarias de Padres y Profesores es un modelo económico y fácilmente replicable para la participación de los padres, con una plataforma para conectarse en línea,

que ha demostrado que genera confianza, respeto y capacidad de competencia cultural entre los padres y el personal escolar.

La orientación para la reapertura también puede incluir medidas recomendadas, como la ampliación de los períodos de tutoría o mentoría, los equipos de comunicación obligatorios y los controles virtuales regulares y las visitas a domicilio. En Luisiana, el plan estatal Strong Start 2020 establece que las escuelas "implementarán un plan de comunicación estratégica para: conectarse con cada estudiante diariamente; proporcionar retroalimentación sobre el trabajo del estudiante al menos semanalmente; y ayudar a las familias a entender su papel en el apoyo al aprendizaje continuo de su hijo".²¹ **Garantizar una mayor estabilidad en la asignación de profesores y directores.** Las investigaciones indican

claramente que las condiciones organizacionales, como la baja rotación del personal escolar y el liderazgo, promueven un mayor rendimiento para los estudiantes²² y también promueven las condiciones relacionales que conducen a la atención. La rotación de profesores se reduce en los entornos que permiten una mayor colaboración, aprendizaje profesional y participación en la toma de decisiones, y en los que los directores tienen una estancia más larga.²³

La investigación indica claramente que las condiciones organizacionales, como la baja rotación del personal escolar y el liderazgo, promueven un mayor rendimiento de los estudiantes y también promueven condiciones relacionales que favorecen la atención.

La rotación de los directores es una gran preocupación, dado el papel fundamental que desempeñan en la dirección de los esfuerzos de mejora escolar a largo plazo, ya que las escuelas afectadas por la rotación muestran un menor compromiso con la mejora.²⁴ La rotación de los directores conduce a la rotación de los profesores, lo que provoca insatisfacción y agotamiento y disminuye la posibilidad de establecer relaciones satisfactorias y afectuosas. Esto afecta especialmente a las escuelas de los barrios de alta pobreza que tienen una mayor movilidad de los estudiantes. La rotación constante de directores, habitual en muchos países en América Latina, es una política que debe ser reexaminada, ya que la investigación sugiere cada vez más el valor de mantener a los directores eficaces en sus escuelas.

En resumen, aunque hace tiempo que es importante rediseñar las escuelas para apoyar relaciones más fuertes y duraderas, la pandemia del COVID-19 acelera la urgencia de hacerlo. En este momento de crisis, los líderes estatales, distritales y escolares pueden aprovechar estos conocimientos de la ciencia del aprendizaje y el desarrollo para repensar los supuestos del modelo de fábrica centenario de manera que puedan promover la salud y el éxito de toda la comunidad escolar para las generaciones venideras.

Recursos

- [Reunite, Renew, and Thrive: Social and Emotional Learning \(SEL\) Roadmap for Returning to School](#) (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Esta guía proporciona a los líderes escolares estrategias de SEL antirracistas para toda la escuela, centradas en las relaciones y construidas sobre las fortalezas existentes de una comunidad escolar.

Específicamente, la guía proporciona acciones críticas concretas de SEL con preguntas esenciales; acciones a medida que las escuelas preparan, implementan y sostienen su trabajo de SEL integrador; y herramientas para ayudarlos en el camino.

- [Preventing a Lost School Year: The Crucial Importance of Motivating Students & Engaging Families](#) (Stand for Children Leadership Center). Esta guía identifica los elementos esenciales para motivar y apoyar a los estudiantes y para establecer alianzas sólidas con las familias, incluidos los mentores para todos, el trabajo en equipo del personal y las visitas virtuales a domicilio, acompañados de herramientas y recursos.
- [The Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships](#) (Karen L. Mapp, Eyal Bergman, & the Institute for Educational Leadership). El marco de desarrollo de la capacidad dual para las asociaciones entre la familia y la escuela (versión 2) fue diseñado para ayudar a los distritos y a las escuelas a trazar un camino hacia los esfuerzos de participación familiar efectiva.
- [Making Families Feel Welcome](#) (Siegel, Esqueda, Berkowitz, Sullivan, Astor, & Benbenishty [2019], via Greater Good Science Center). Esta breve actividad de reflexión para el personal escolar enumera los métodos para que las familias de los alumnos se sientan valoradas y respetadas.
- [Family-School Partnerships](#) (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Esta página web ofrece una lista de recursos para iniciar, apoyar y fortalecer las alianzas entre familias y escuelas, desde blogs y vídeos accesibles hasta entrevistas con investigadores veteranos.
- [Insights From Networks Video Feature](#) (Learning Policy Institute). En estos vídeos, los educadores de escuelas y distritos y los representantes de la red comparten sus ideas sobre las estrategias y prácticas para apoyar el diseño de escuelas centradas en los estudiantes y las relaciones.
- [Building a Positive School Climate](#) (Learning Policy Institute). Este informe se centra en los esfuerzos estatales para construir un clima escolar positivo y también proporciona consideraciones políticas y recursos para ayudar a los estados y distritos a ayudar a las escuelas a mejorar su clima.
- [Identity Safe Classrooms: Places to Belong and Learn](#) (Dorothy M. Steele & Becki Cohn-Vargas). Este sitio web, basado en un libro del mismo nombre, incluye actividades, prácticas y recursos para crear aulas seguras para la identidad.
- [COVID-19 and homelessness: Strategies for Schools, Early Learning Programs, and higher Education Institutions](#) (Schoolhouse Connection). Este recurso proporciona guías, listas de comprobación y estrategias para satisfacer las necesidades de los niños y jóvenes que se encuentran sin hogar.

Notas del Final

1. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. J., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>.
2. Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(1), 6–36. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>.
3. Darling-Hammond, L., Ross, P., & Milliken, M. (2006). High school size, organization, and content: What matters for student success? *Brookings Papers on Education Policy*, 9, 163–203. www.jstor.org/stable/20067281; Lee, V. E., Bryk, A. S., & Smith, J. B. (1993). The organization of effective secondary schools. *Review of Research in Education*, 19, 171–268.

4. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. J., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>.
5. Darling-Hammond, L., Aneess, J., & Ort, S. W. (2002). Reinventing high school: Outcomes of the coalition campus schools project. *American Educational Research Journal*, 39(3), 639–673; Lee, V. E., & Smith, J. B. (1993). Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle-grade students. *Sociology of Education*, 66(3), 164–187; Lindsay, P. (1984). High school size, participation in activities, and young adult social participation: Some enduring effects of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(1), 73–83.
6. Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
7. Hammond, Z. (2016). *Culturally Responsive Teaching and the Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
8. Steele, D. M., & Cohn-Vargas, B. (2013). *Identity Safe Classrooms: Places to Belong and Learn*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
9. Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
10. DiPietro, M., Ferdig, R. E., Black, E. W., & Presto, M. (2010). Best practices in teaching k–12 online: Lessons learned from Michigan virtual school teachers. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1), 10–35.
11. Cornwall, G. (2018, May 14). How being part of a ‘house’ within a school helps students gain a sense of belonging. *KQED MindShift*. <https://www.kqed.org/mindshift/50960/how-being-part-of-a-house-within-a-school-helps-students-gain-a-sense-of-belonging>.
12. Bryk, A. S., and Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40–45. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar03/vol60/num06/Trust-in-Schools@-A-Core-Resource-for-School-Reform.aspx>.
13. Darling-Hammond, L., Ramos-Beban, N., Altamirano, R. P., & Hyler, M. E. (2016). *Be the Change: Reinventing School for Student Success*. New York, NY: Teachers College Press; Osher, T. W., & Osher, D. M. (2002). The paradigm shift to true collaboration with families. *Journal of Child and Family Studies*, 11(1), 47–60.
14. McKnight, K., Venkateswaran, N., Laird, J., Robles, J., & Shalev, T. (2017). *Mindset shifts and Parent Teacher Home Visits*. Berkeley, CA: RTI International. <http://www.pthvp.org/wp-content/uploads/2018/12/171030-MindsetShiftsandPTHVReportFINAL.pdf>.
15. National Scientific Council on the Developing Child. (2010). *Persistent fear and anxiety can affect young children’s learning and development* [Working paper No. 9]. <https://developingchild.harvard.edu/resources/persistent-fear-and-anxiety-can-affect-young-childrens-learning-and-development/>; Vogel, S., & Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: Implications for the classroom. *Science of Learning*, 1(16011).

16. Ancess, J. (2003). *Beating the Odds: High Schools as Communities of Commitment*. New York, NY: Teachers College Press. <https://tcrecord.org/library/abstract.asp?contentid=11175>; Darling-Hammond, L., Ancess, J., & Ort, S. W. (2002). Reinventing high school: Outcomes of the Coalition Campus Schools Project. *American Educational Research Journal*, 39(3), 639–673; Darling-Hammond, L., Ramos-Beban, N., Altamirano, R. P., & Hyler, M. E. (2016). *Be the Change: Reinventing School for Student Success*. New York, NY: Teachers College Press; Friedlaender, D., Burns, D., Lewis-Charp, H., Cook-Harvey, C. M., Zheng, X., & Darling-Hammond, L. (2014). *Student-centered schools: Closing the opportunity gap*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
17. Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute; Coelli, M., & Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31(1), 92–109; Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36.
18. Zalaznick, M. (2020, June 26). How student–teacher relationships can prevent a lost school year. *District Administration*. <https://districtadministration.com/preventing-a-lost-school-year-student-teachers-engagement-equity-sel/>.
19. Hernández, L. E., Darling-Hammond, L., Adams, J., & Bradley, K. (with Duncan Grand, D., Roc, M., & Ross, P.). (2019). *Deeper learning networks: Taking student-centered learning and equity to scale*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
20. Ancess, J., Rogers, B., Duncan Grand, D., & Darling-Hammond, L. (2019). *Teaching the way students learn best: Lessons from Bronxdale High School*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
21. Louisiana Department of Education. (2020). *Strong Start 2020, Louisiana's plan: A planning guide for school systems in implementing priorities and aligning funding*. Baton Rouge, LA: Author. (p. 11).
22. Kearney, W. S., Valdez, A., & Garcia, L. (2012). Leadership for the long-haul: The impact of leadership longevity on student achievement. *School Leadership Review*, 7(2), 24–33; Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 60–72; Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36.
23. Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J., & Darling-Hammond, L. (2016). *Solving the teacher shortage: How to attract and retain excellent educators*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
24. Fullan, M. (2000). The role of the principal in school reform. *Occasional Paper Series*, 2000(6), 2; Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. *Educational Leadership*, 59(8), 16–21; Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 60–72.

Prioridad 6: Enfatizar el aprendizaje auténtico y culturalmente responsable

Volver a priorizar. Este es el momento de ver si algo puede ser diferente. Para reajustar el sistema, tenemos que asumir una pérdida, pero podemos recompensarla si realmente conseguimos que los niños se entusiasmen con la educación y creamos un espacio más positivo para que aprendan.

—Michelle Ampong, madre de Atlanta y voluntaria escolar¹

Las escuelas que han conseguido motivar a los alumnos para que se comprometan con el aprendizaje incluso cuando la escolarización se ha visto interrumpida han conectado las lecciones con aplicaciones del mundo real, permitiendo a los alumnos explorar el mundo que les rodea y demostrar lo que saben mediante proyectos y presentaciones que muestran los productos de su trabajo. Cuando la escuela se reanuda, puede existir la tentación de dejar de lado este tipo de trabajo auténtico y duplicar el tipo de aprendizaje descontextualizado que suele ofrecer la enseñanza de transmisión tradicional, a menudo como preparación para los exámenes que miden el aprendizaje de forma igualmente descontextualizada.

Sin embargo, muchas escuelas innovadoras han demostrado que los estándares pueden enseñarse y aprenderse mejor cuando los estudiantes están motivados por la oportunidad de profundizar en cuestiones serias, demostrando lo que han aprendido al mostrar y explicar los estudios, productos y herramientas que han desarrollado. Además, en el mundo del aprendizaje semipresencial que es ahora una necesidad, este tipo de proceso de aprendizaje puede, con el tipo de apoyo docente adecuado, ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades para planificar, organizar, gestionar y mejorar su propio trabajo y ser más autodirigidos, habilidades que serán esenciales tanto para este mundo educativo más complejo como para el mundo de la universidad y las carreras profesionales más allá.

Lo que los estudiantes necesitan

Las investigaciones de las ciencias del aprendizaje han demostrado que las personas aprenden basándose en sus conocimientos y experiencias previas, recurriendo a sus contextos culturales y comunitarios, y conectando lo que aprenden con lo que ya entienden.² Para dar sentido a las nuevas ideas, tenemos que aplicarlas a nuevos contextos. Las personas también están motivadas para aprender por las preguntas y curiosidades que tienen, y por la oportunidad de investigar qué significan las cosas y por qué suceden. El ser humano es un ser inquieto, y su mente se ve estimulada por el esfuerzo de establecer conexiones y buscar respuestas a las cosas que importan.

Un grupo de más de 400 investigadores que ofrecían consejos sobre la educación en estos tiempos instaron a las escuelas a "proporcionar la enseñanza más

Un grupo de más de 400 investigadores que ofrecen consejos sobre la educación durante este tiempo instó a las escuelas a "proporcionar la enseñanza más personalizada y atractiva posible."

personalizada y atractiva posible." Las oportunidades de aprendizaje son más eficaces cuando comienzan con preguntas significativas, ofrecen oportunidades para la investigación en interacción con otros, permiten experiencias prácticas y aplicaciones a contextos significativos, y proporcionan una retroalimentación frecuente e informativa sobre lo que los estudiantes están haciendo y pensando en entornos de identidad segura.

Este tipo de aprendizaje también se adapta mejor a las exigencias del siglo XXI en los trabajos del conocimiento en cuanto a las habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas; la capacidad de encontrar, analizar, sintetizar y aplicar el conocimiento a situaciones novedosas; las habilidades interpersonales que permiten a las personas trabajar con otros y participar eficazmente en contextos transculturales; las habilidades de autodirección que permiten a las personas gestionar su propio trabajo y proyectos complejos; las habilidades para encontrar recursos y utilizar herramientas de forma competente; y la capacidad de comunicarse eficazmente de muchas maneras.

El aprendizaje también depende de que se establezcan relaciones sólidas y positivas entre profesores y alumnos en entornos de aprendizaje seguros desde el punto de vista de la identidad, que eliminen las amenazas a la identidad social que socavan el rendimiento de muchos alumnos. Tales amenazas -a menudo identificadas como amenazas de estereotipos- se producen cuando los niños se encuentran con prejuicios dentro o fuera de la escuela que comunican opiniones negativas sobre uno o más de los grupos con los que están asociados.³ Las amenazas a la identidad social hacen que los estudiantes -especialmente los estudiantes de color, los estudiantes con discapacidades, los estudiantes LGBTQ, los estudiantes inmigrantes, los estudiantes de minorías lingüísticas y los estudiantes de familias con bajos ingresos- sientan que no pueden ser vistos y valorados por lo que realmente son. Los estudiantes amenazados pueden experimentar una ansiedad aguda nacida del miedo a la discriminación y la incertidumbre de que sus esfuerzos sean recibidos positivamente o produzcan resultados positivos, preocupaciones que se traducen en un menor rendimiento cuando se activan las amenazas de los estereotipos.⁴

Para hacer frente a estas amenazas, los educadores deben eliminar las fuentes de prejuicio del entorno escolar y comunicar de forma afirmativa el valor que tienen para cada niño creando relaciones sólidas y de confianza y ofreciendo una enseñanza culturalmente receptiva que conecte con las experiencias de los estudiantes, reconozca los activos culturales y promueva las relaciones interculturales. El apoyo al pluralismo cultural que se basa en las experiencias de los alumnos y que lleva intencionadamente las voces de los alumnos al aula ayuda a crear una atmósfera segura para la identidad y atractiva para el aprendizaje⁵ y permite un clima escolar positivo, especialmente para los alumnos de color.⁶

Elementos de las experiencias de aprendizaje seguras desde el punto de vista de la identidad

Las experiencias y comunidades de aprendizaje seguras desde el punto de vista de la identidad promueven los logros de los estudiantes y su apego a la escuela.⁷ Los elementos de tales experiencias, que se ha comprobado que apoyan el buen rendimiento académico de todos los estudiantes, incluyen:

- **La enseñanza** que promueve la comprensión, la voz del alumno, la responsabilidad del alumno por la comunidad del aula y su pertenencia a ella, y la cooperación en el aprendizaje y las tareas del aula.
- **Cultivar la diversidad como un recurso** para la enseñanza mediante el uso regular de materiales, ideas y actividades de enseñanza diversos, junto con altas expectativas para todos los estudiantes.
- **Relaciones** basadas en la confianza, en las interacciones alentadoras entre el profesor y cada alumno y en la creación de relaciones positivas entre los alumnos.
- **Entornos de aprendizaje afectuosos, ordenados y con propósito**, en los que se enseñan y practican proactivamente las habilidades sociales para ayudar a los alumnos a respetarse y cuidarse unos a otros en un aula emocional y físicamente segura, de modo que cada alumno se sienta unido a los demás.

Fuente: Darling-hammond, L., & Cook-harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Para hacer posible un aprendizaje auténtico y culturalmente receptivo en entornos seguros para la identidad, los alumnos necesitan oportunidades para expresarse y actuar. El compromiso y el esfuerzo se apoyan en entornos en los que los niños sienten que son respetados y valorados por sus profesores y compañeros, en los que ven que pueden mejorar con esfuerzo (por ejemplo, recibiendo retroalimentación y revisando su trabajo), y en los que trabajan en cosas que les importan a ellos mismos y a los demás, incluyendo proyectos que eligen y persiguen para lograr mejoras en sus vidas, familias y comunidades.

Por último, los alumnos necesitan oportunidades para demostrar lo que saben y lo que pueden hacer de forma tan auténtica y significativa como el aprendizaje que han emprendido. Para fomentar y medir el aprendizaje auténtico, se necesitarán cada vez más evaluaciones de rendimiento que reflejen cómo los alumnos adquieren y utilizan los conocimientos para resolver problemas del mundo real. Estas evaluaciones - que incluyen proyectos de investigación, investigaciones científicas, modelos matemáticos y de computador, y otros productos- se ajustan al programa y a los estándares de la asignatura y se seleccionan porque representan habilidades, temas y conceptos críticos. Las investigaciones demuestran que las escuelas que utilizan este tipo de evaluaciones preparan mejor a los alumnos para la universidad y las carreras profesionales.⁸

Para fomentar y medir el aprendizaje auténtico, se necesitarán cada vez más evaluaciones de rendimiento que reflejen cómo los estudiantes adquieren y utilizan los conocimientos para resolver problemas del mundo real.

Un número cada vez mayor de sistemas educativos, así como de escuelas innovadoras, están revisando las posibilidades de rediseñar las evaluaciones para dar forma al plan de estudios de manera que estimulen un aprendizaje más significativo; que den a los profesores la información oportuna y formativa que necesitan para ayudar a los estudiantes a mejorar; y que ayuden a los estudiantes a aprender sobre cómo aprenden.

El Laboratorio de Innovaciones Educativas, SUMMA, tiene como misión garantizar el derecho a la educación y reducir las desigualdades educacionales, mediante: (a) la generación de investigación comparada rigurosa; (b) la identificación, experimentación y adaptación de innovación educativa efectiva; y (c) la difusión y trabajo colaborativo en red con Ministerios de Educación, centros de investigación y sociedad civil de América Latina y el Caribe. Ellos han explorado estrategias y modelos de evaluación desde su impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Lo que pueden hacer los políticos y los educadores

Dados los cambios en la escolarización que seguirán produciéndose, no hay mejor momento para reinventar las prácticas educativas de manera que la enseñanza se guíe por la ciencia del aprendizaje y se apoye en oportunidades de alta calidad para el aprendizaje auténtico y la evaluación que puedan apoyar experiencias de aprendizaje significativas, relevantes y complejas en el aula y virtualmente. Los estados y distritos pueden considerar varias estrategias para apoyar este tipo de aprendizaje.

Ofrecer orientación sobre cómo las escuelas pueden reiniciar centrándose en el aprendizaje auténtico y las estrategias de evaluación

La guía de Oregón para el año escolar 2020-21, *Ready Schools, Safe Learners* ("Escuelas preparadas, estudiantes seguros"), indica que los distritos deben tratar de "apoyar las experiencias educativas basadas en proyectos centrados en los estudiantes que encienden la agencia, la identidad y la voz de los estudiantes". La guía pide a los educadores que:

- Establezcan objetivos y resultados de aprendizaje claramente definidos para cada grado. Integren estrategias y materiales de enseñanza de calidad y culturalmente sostenibles.
- Diseñen experiencias curriculares que utilicen experiencias de aprendizaje auténticas y más profundas para involucrar a los estudiantes. Proporcionar oportunidades para que los estudiantes cumplan con los estándares de maneras no tradicionales, como a través de proyectos impulsados por los estudiantes que honran la identidad y el contexto de los estudiantes.
- Implementen oportunidades para que los estudiantes obtengan créditos por competencia.
- Diseñar experiencias utilizando principios de diseño basados en la investigación, como el diseño universal para el aprendizaje (DUA), que mejoran el acceso al aprendizaje para todos los participantes.
- Utilicen la evaluación para celebrar los puntos fuertes de los estudiantes, identificar las necesidades, documentar el aprendizaje a medida que avanza y verificar el rendimiento de los estudiantes en comparación con los niveles de expectativa o competencia.
- Implementen evaluaciones que estén integradas en las prácticas de enseñanza para identificar la progresión hacia el conocimiento del contenido del nivel de grado y las habilidades que necesitan atención.
- Recojan diversas pruebas de aprendizaje relacionadas con las fortalezas e intereses de los estudiantes.
- Proporcionen a los estudiantes múltiples formas de demostrar lo que saben.
- Den prioridad a la retroalimentación descriptiva que proporcione a los estudiantes los siguientes pasos a seguir.
- Evalúen las metas y los objetivos basándose en los marcadores de progreso para los estudiantes apoyados a través de un plan educativo individualizado (PEI).

Esta guía también puede incluir declaraciones de objetivos y competencias a nivel nacional y local que den prioridad a las habilidades de orden superior que los estudiantes necesitan para resolver problemas y aprender a aprender, con procesos para incorporar estas habilidades más plenamente en el plan de estudios, las evaluaciones y el desarrollo profesional. Por ejemplo, el plan de estudios y las evaluaciones pueden incluir las habilidades que los estudiantes necesitan para:

- **leer en busca de significado** para utilizar lo que aprenden en otros contextos, para discutir y debatir ideas, y para resolver problemas de importancia para ellos;
- **realizar investigaciones y evaluar la información** para responder a las preguntas que les interesan;
- **colaborar para resolver problemas**, comprender más profundamente y diseñar herramientas;
- **realizar investigaciones** en las que recojan pruebas, observen fenómenos, analicen datos y redacten resultados para explicar lo que hicieron y lo que encontraron; y
- **dar y recibir retroalimentación** mientras revisan su trabajo.

Los estados también pueden ofrecer oportunidades de apoyo para rediseñar las escuelas para cultivar estas competencias. Uno de los enfoques es el proyecto "Kansans Can", que se basa en un perfil de graduado que redefine las competencias de aprendizaje de los estudiantes para enfatizar no solo la preparación académica y cognitiva, sino también las habilidades técnicas, la empleabilidad y el compromiso cívico a través de estándares más altos, un sistema más centrado en el estudiante y una mayor colaboración. El proyecto de rediseño de escuelas Kansans Can invitó a los distritos a solicitar financiación y apoyo técnico para rediseñar escuelas primarias y secundarias seleccionadas para apoyar estas competencias. El Programa de Reconocimiento de Estrellas de Kansans Can también reconoció a los distritos por lograr objetivos que van desde el crecimiento social y emocional y la preparación para el jardín de infancia hasta la preparación para la graduación de la escuela preparatoria, el compromiso cívico y el éxito postsecundario.

Del mismo modo, Virginia proporcionó subvenciones para la planificación de la innovación a las divisiones escolares para desarrollar o implementar programas que promuevan las "5 C" de Virginia - pensamiento crítico, pensamiento creativo, colaboración, comunicación y ciudadanía- mientras preparan a los estudiantes para las carreras y la educación postsecundaria. La legislatura definió los elementos esenciales de la innovación de los programas de la escuela preparatoria como el aprendizaje centrado en el estudiante; el progreso basado en la competencia; las conexiones con el "mundo real" alineadas con las necesidades de la fuerza de trabajo local y haciendo hincapié en las transiciones a la universidad o a la carrera o a ambas; y los modelos variados de apoyo a los educadores y de dotación de personal.

El **Modelo Pionero**, liderado por la Fundación Angloamericana y apoyado por una decena de organizaciones educacionales es un ejemplo que en Chile busca transformar la escuela para que niños y jóvenes puedan transformar el mundo. Nació en 2016 para re-imaginar la educación a través de la transformación progresiva de los establecimientos educacionales en centros de innovación que potencien el vínculo social con sus comunidades, la autonomía y liderazgo de los jóvenes y el desarrollo de soluciones a problemas reales de su entorno. Actualmente, el modelo está siendo implementado en 17 establecimientos de las regiones Metropolitana y de Valparaíso involucrando a más de 5.000 estudiantes y 500 directivos.

Proporcionar herramientas curriculares y aprendizaje profesional a los educadores para apoyar un aprendizaje y una evaluación más auténticos

Los gobiernos también pueden ofrecer a las escuelas y a los educadores oportunidades para acceder a planes de estudio basados en estándares que puedan aprovechar y adaptar para desarrollar experiencias de aprendizaje auténticas para los estudiantes, participar en oportunidades de aprendizaje profesional y unirse a redes de escuelas que han creado enfoques productivos para el aprendizaje. Entre ellas se encuentran las escuelas públicas y los distritos que trabajan con redes que proporcionan recursos curriculares para el aprendizaje basado en proyectos, como la New Tech Network y el Bachillerato Internacional, así como herramientas curriculares en materias concretas, como EL Education en lengua inglesa y la Mathematics Improvement Network en matemáticas. Organizaciones como Tu clase, tu país y otras, ofrecen orientación sobre cómo remodelar el plan de estudios en torno al aprendizaje basado en proyectos.

Reconociendo la importancia de este tipo de aprendizaje, las Escuelas Públicas de Chicago ofrecieron proyectos alineados con los estándares en cada grado y materia que los estudiantes podían realizar durante el tiempo de cierre de las escuelas. La Federación Americana de Profesores también apoyó a los profesores de todo el país con una iniciativa virtual sobre proyectos de culminación que permiten a los estudiantes mostrar lo que han aprendido de forma innovadora y significativa en cualquier grado, vinculado a los estándares. Los trabajos de los alumnos van desde la redacción de ensayos sobre un libro favorito hasta la investigación de un tema de actualidad o la preparación y participación en debates en línea. Las orientaciones de California para los educadores incluyen plataformas que pueden utilizarse para demostrar el aprendizaje mediante el uso de evaluaciones basadas en el rendimiento que agudizan el pensamiento crítico y las habilidades de comunicación.

Las escuelas que participan habitualmente en el aprendizaje basado en proyectos pudieron llevar a cabo los proyectos de los alumnos hasta las defensas virtuales de los proyectos de investigación y los portafolios completados por los alumnos al final del año. Estas iniciativas -con la orientación y el apoyo de los profesores- permitieron a los alumnos desarrollar una mayor autonomía y habilidades metacognitivas que les permiten seguir aprendiendo estratégicamente, preparándolos mejor para el tipo de trabajo que experimentarán en la universidad y en la vida.

Las escuelas que participan habitualmente en el aprendizaje basado en proyectos pudieron llevar los proyectos de los alumnos hasta las defensas virtuales de los proyectos de investigación y los portafolios completados por los alumnos al final del año.

Por ejemplo, antes de que se cerraran las escuelas, los profesores del instituto de Oakland habían diseñado un proyecto auténtico sobre cuestiones de seguridad relacionadas con los desplazamientos a la escuela, un reto comunitario que los estudiantes habían identificado. Los estudiantes abordaron la pregunta: ¿Cómo podemos mejorar el trayecto a la escuela para profesores y alumnos? Su cliente fue el Departamento de Transporte de la ciudad de Oakland. También trabajaron con un socio de la comunidad, Y-PLAN, una iniciativa local basada en el Centro de Ciudades y Escuelas del Centro de Ciudades y Escuelas de la UC Berkeley. Los estudiantes investigaron soluciones al reto logístico que supone llevar a 1.600 personas dentro y fuera del campus de forma segura cada día. Para ello, tuvieron que observar los numerosos problemas existentes en los

alrededores del campus, realizar entrevistas y elaborar, administrar y analizar una encuesta a la comunidad. Una vez cerradas las escuelas, los estudiantes se reunieron virtualmente en equipos para completar su investigación e identificar soluciones, con el apoyo de los profesores a través de sesiones de Zoom y llamadas telefónicas. Al final del año, cerca de 30 estudiantes hicieron una presentación virtual, "Un viaje competente y conveniente (CCC por sus siglas en inglés)", a los miembros del Departamento de Transporte de Oakland, Berkeley SafeTREC (el Centro de Investigación y Educación sobre Transporte Seguro), Y-PLAN, y el personal de Oakland High en el que abogaron por la señalización de los bordes de las aceras, las luces de los pasos de peatones en la carretera y las islas peatonales.

En el transcurso de este proyecto, los alumnos tuvieron que aprender a identificar y plantear problemas y preguntas; a investigar; a evaluar la evidencia; a desarrollar argumentos; a explicar y defender su pensamiento; a comunicarse claramente por escrito, así como oralmente, cuantitativamente y gráficamente; a planificar un proyecto complejo; a recibir e incorporar comentarios; a revisar su trabajo; a buscar recursos; y a superar obstáculos. Las tareas de desempeño apoyaron estas habilidades cognitivas, así como la ampliación y autenticación de las actividades académicas básicas.

El COVID-19 llegó cuando los estudiantes de secundaria de la School for Examining Essential Questions of Sustainability ["Escuela para Examinar las Preguntas Esenciales de la Sustentabilidad" (SEEQS)] de Honolulu, HI, se embarcaron en proyectos autodirigidos como parte de su exploración interdisciplinaria de un año de duración sobre la sustentabilidad. Los estudiantes tuvieron más autonomía para diseñar y poner en práctica sus proyectos en casa mientras se refugiaban y muchos estudiantes conectaron su trabajo con las amenazas emocionales, físicas y económicas del COVID-19. Los proyectos incluían colectores de lluvia y sistemas de riego para mantener los huertos domésticos, el desarrollo de un bot de Twitter para recordar a la gente que se lave las manos para prevenir la infección por COVID-19, la creación de arte en las aceras y la investigación y participación en actividades saludables para aliviar el estrés. La exposición virtual de la escuela se presentó a todos los miembros de la comunidad de la SEEQS y a muchos otros más.⁹

Del mismo modo, en la Escuela Comunitaria de la UCLA, uno de los proyectos interdisciplinarios que los estudiantes llevaron a cabo sobre temas que afectan a su comunidad fue un proceso de indagación de 10 semanas en el que investigaron el impacto dispar del COVID-19 en las comunidades de color y las respuestas de los estudiantes, profesores y padres locales que se han organizado para trabajar por la justicia dentro y fuera de las escuelas. Después de leer artículos y revisar los datos actuales y las últimas investigaciones sobre el virus, los estudiantes informaron sobre cómo estos temas les afectaban a ellos, a sus familias y a sus comunidades. No hubo ninguna dificultad para que los estudiantes participaran porque estaban aprendiendo algo que les interesaba profundamente y que podían utilizar para mejorar sus propias vidas y las de sus seres queridos.

Reconociendo el valor de este tipo de aprendizaje, los distritos escolares de Oakland, Los Ángeles y Pasadena, han estado trabajando para incorporar el aprendizaje basado en proyectos y las evaluaciones de rendimiento en los portafolios de graduación que los estudiantes preparan y defienden en la escuela preparatoria. Estos distritos han establecido políticas centradas en garantizar las herramientas, el personal y el desarrollo profesional necesarios para apoyar la calidad de estos esfuerzos y un mayor acceso de los estudiantes a este trabajo.¹⁰

Garantizar que el aprendizaje auténtico esté también culturalmente conectado y sea culturalmente sostenible

Las escuelas y los distritos pueden animar a los educadores a desarrollar y utilizar pedagogías culturalmente receptivas como medio para involucrar y profundizar en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo las experiencias de sus alumnos como una base sobre la que construir el conocimiento.¹¹ Esta base se crea cuando los educadores dedican tiempo a conocer las experiencias y las identidades sociales de sus alumnos, así como sus fortalezas y necesidades, y utilizan este conocimiento como base para elegir los textos y las representaciones de las ideas y para establecer conexiones curriculares. Los profesores pueden utilizar los debates, las revisiones periódicas, las reuniones de clase, las conferencias, la observación minuciosa de los alumnos y su trabajo, y las conexiones con las familias para conocer las experiencias, los intereses y las preocupaciones de sus alumnos. También pueden utilizar diarios de diálogo y ofrecer pistas de escritura que den a los alumnos la oportunidad de compartir sus experiencias únicas (por ejemplo, ¿qué te ha parecido el cuento que hemos leído hoy? ¿Puedes reflexionar sobre un momento en el que...?).

En la Academia Humanitas de Justicia Social, los estudiantes participan en proyectos que les ayudan a aprender conceptos a través del lente de sus identidades personales. Por ejemplo, en un curso de estudios étnicos de 9º grado, los alumnos dedican tiempo a analizar sus historias personales. Un profesor del AHJS explicó que el proyecto permite a los alumnos pasar a cursos posteriores habiendo "examinado ya su historia y su pasado, y la forma en que ven el mundo, y cómo [pueden] ser mejores por ello."¹² En una tarea relacionada, los estudiantes leyeron la memoria *La Vida Loca* (Always Running) de Luis Rodriguez, en la que el autor relata su experiencia como joven miembro de una banda chicana que sobrevivía en las peligrosas calles del este de Los Ángeles. Se pidió a los estudiantes que reflexionaran y escribieran un ensayo sobre cómo el autor superó la adversidad y los contratiempos y logró la autorrealización (un valor fundamental en la AHJS que guía las propias reflexiones de los estudiantes).

Este tipo de tareas permite a los estudiantes involucrarse en diversas perspectivas, ejercitar habilidades analíticas de alto nivel, participar en debates y discusiones respetuosas con sus compañeros, aumentar su inteligencia emocional y reflexionar sobre sus propias actitudes e identidades de manera que también les ayude a desarrollar ideas sobre cómo sobrevivir y prosperar, fortaleciendo su apego a la escuela y sus reservas sociales y emocionales al mismo tiempo.

Las escuelas también pueden ofrecer modelos y apoyos sólidos para desarrollar y aplicar planes de estudio de alta calidad que sean culturalmente relevantes. Chiefs for Change destaca que varios distritos, como Baltimore, MD; el condado de Palm Beach, FL; y Filadelfia, PA, ya estaban desarrollando este tipo de materiales antes de la pandemia, y señala que las investigaciones sugieren que los planes de estudio culturalmente relevantes han aumentado la asistencia de los estudiantes, el promedio de calificaciones y la finalización de los cursos.

Además, las redes escolares pueden ser fuentes de estos modelos de planes de estudio. Por ejemplo, la International Network for Public Schools, una red de 27 escuelas en distritos escolares públicos de todo EEUU que atienden a estudiantes de secundaria que son inmigrantes recientes, ha demostrado cómo crear capacidad y poner en marcha experiencias de aprendizaje culturalmente sensibles y culturalmente sostenibles junto con una enseñanza rigurosa.¹³ La red espera que todos sus estudiantes se gradúen preparados para la universidad, la carrera y la vida, y que todos los estudiantes estén preparados para seguir un camino postsecundario significativo. Para cumplir con estas

expectativas, Internationals ha desarrollado un modelo de escuela que enfatiza los desafíos académicos ofrecidos a través del aprendizaje basado en proyectos, la dignidad lingüística y el bilingüismo. Además de los sólidos modelos de cohortes, los equipos de enseñanza y una cultura de mentoría inclusivo que aborda las necesidades académicas y sociales y emocionales de los estudiantes, las escuelas ayudan a los educadores a desarrollar habilidades de competencia cultural para trabajar con jóvenes inmigrantes de muchos países y culturas diferentes y habilidades pedagógicas para enseñar el idioma y el contenido a través de métodos de investigación. Las unidades curriculares desarrolladas a lo largo de 30 años de práctica exitosa están disponibles en toda la red y son una fuente de apoyo en continuo crecimiento para una enseñanza eficaz.

Desarrollar la capacidad para una práctica inclusiva, segura en cuanto a la identidad y culturalmente receptiva

Las estructuras de personalización son importantes para establecer el escenario para los tipos de relaciones afectuosas, consistentes y continuas que los niños necesitan para apoyar su desarrollo, y los planes de estudio bien pensados ayudan a apoyar el compromiso con el aprendizaje. Sin embargo, los mensajes que los alumnos reciben en última instancia dependen en gran medida de las actitudes, creencias, habilidades y capacidad del personal.

Los líderes de gobierno centrales y locales, así como los directivos escolares, pueden ayudar a desarrollar la capacidad del personal escolar proporcionando recursos, tiempo y espacio para el aprendizaje profesional que incluya el desarrollo de escuelas y aulas seguras para la identidad; estrategias para abordar la amenaza de los estereotipos y los prejuicios implícitos; y enfoques proactivos para la práctica antirracista, el pluralismo cultural y las pedagogías culturalmente sensibles.

Los educadores pueden utilizar estas herramientas para planificar una apertura restaurativa de las escuelas. Un punto de partida clave es aprender sobre los estudiantes y verlos -y afirmarlos- por lo que son. Por ejemplo, los educadores pueden aprender cómo empezar el año con intervenciones de afirmación que guíen a los estudiantes para que compartan sus objetivos personales de aprendizaje con sus profesores en notas a las que éstos respondan. En múltiples estudios se ha comprobado que este tipo de estrategias reducen el efecto de la amenaza de los estereotipos entre los estudiantes de secundaria, lo que se traduce en un mayor rendimiento académico de los estudiantes negros hasta 2 años después.¹⁴

Como se describe en las orientaciones de la Universidad de Nueva York, la reapertura de las escuelas de una manera culturalmente receptiva-sostenible debe incluir también la incorporación de un conjunto de prácticas curativas utilizadas regularmente, como los círculos restaurativos, el *mindfulness*, las mentorías que apoyan el aprendizaje social y emocional, y los grupos de afinidad.

La reapertura de las escuelas de una manera culturalmente receptiva-sostenible debe incluir también la incorporación de un conjunto de prácticas curativas utilizadas regularmente, como los círculos restaurativos, el *mindfulness*, las mentorías que apoyan el aprendizaje social y emocional, y los grupos de afinidad.

Igualmente importante es un plan de estudios alegre y conectado con los intereses de los alumnos, junto con prácticas antiprejuicio y antirracistas.

Los educadores también pueden aprender a crear entornos afectuosos y con propósito, incluyendo a los estudiantes como participantes activos en la gestión del aula y la resolución de conflictos y organizando la estructura del aula en torno a la responsabilidad comunitaria, en lugar del reglamento y el castigo. Por ejemplo, los educadores pueden involucrar a los estudiantes para que ayuden a establecer las reglas de la clase que definen las reglas y la cultura de la misma y hacer que los estudiantes se apropien de docenas de actividades en el aula que, de otro modo, los profesores deben hacer por sí mismos, asegurando que todos los estudiantes tengan voz y pertenezcan al diseño, las normas y la gestión del aula.

Rediseñar las evaluaciones para enfatizar el aprendizaje aplicado y la resolución de problemas complejos

Los alumnos también pueden intervenir en su aprendizaje mediante evaluaciones de rendimiento que valoren las indagaciones que realizan. Una serie de escuelas y sistemas educativos están trabajando en colaboración para crear sistemas de evaluación del rendimiento equitativos y de alta calidad que vayan acompañados de criterios, expectativas y procesos claros que impulsen las estrategias de enseñanza y el aprendizaje a nivel escolar. Aprovechando herramientas como el Banco de Recursos para la Evaluación del Desempeño, las escuelas y los distritos pueden ayudar a proporcionar oportunidades de aprendizaje integradas en la escuela para que los educadores trabajen juntos para desarrollar los diferentes componentes de un sistema de evaluación del rendimiento (documentos de planificación del plan de estudios, rúbricas y orientaciones para estudiantes y profesores) que estén alineados con los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

Estas colaboraciones incluyen la iniciativa de Quality Performance Assessment (“Evaluación del Rendimiento de la Calidad”) del Centro para la Educación Colaborativa en Nueva Inglaterra, que apoya, entre otras iniciativas, el Consorcio de Massachusetts para la Evaluación Educativa Innovadora (MCIEA por sus siglas en inglés), una colaboración de ocho distritos con sus sindicatos locales de profesores que están trabajando juntos para crear un nuevo sistema de responsabilidad que utiliza la evaluación del rendimiento en lugar de las pruebas estandarizadas. El marco de rendición de cuentas de los distritos se ha construido en torno a múltiples medidas, incluyendo indicadores académicos, sociales y emocionales, y de cultura escolar, con el fin de proporcionar una imagen completa del rendimiento escolar.

Varias redes de escuelas públicas -desde las escuelas primarias de educación EL hasta las escuelas secundarias en redes como la New Tech Network, Big Picture Schools y la Internationals Network for Public Schools- han demostrado mejoras significativas en el aprendizaje de los estudiantes al haber desarrollado y puesto en práctica estrategias de aprendizaje auténticas basadas en planes de estudio que enseñan a los estudiantes a aprender a través de la investigación guiada, la colaboración, las conexiones con la cultura y la comunidad, y la producción de trabajos, proyectos y productos complejos.

A menudo, estas tareas de rendimiento están diseñadas para ilustrar modos de indagación básicos en las disciplinas, como la investigación científica, la modelización matemática, el análisis literario, la indagación científica social o las representaciones artísticas.

También se han puesto en marcha en California y Hawaii, entre otros lugares, colaboraciones de escuelas y distritos que utilizan sistemas de evaluación del rendimiento para la graduación y a lo largo de los grados. A medida que los estudiantes desarrollan sus tareas de rendimiento, se autoevalúan y reciben retroalimentación de los profesores y compañeros en función de criterios claros, a menudo expresados en una rúbrica, como comentarios en lugar de calificaciones, con oportunidades inmediatas para aplicar esa retroalimentación. Cientos de estudios han demostrado que este tipo de proceso de evaluación formativa continua produce importantes ganancias de aprendizaje,¹⁵ especialmente cuando los estudiantes tienen varias oportunidades de revisar y corregir su trabajo.¹⁶ Este enfoque de la evaluación del rendimiento permite a los estudiantes interiorizar los estándares, ser conscientes de sus fortalezas y necesidades de aprendizaje y tomar el control de su propio aprendizaje.

Los estados y los distritos de EEUU apoyan cada vez más esta labor. Nuevas pruebas desarrolladas para evaluar estándares más exigentes, como el Smarter Balanced Assessment Consortium y el College and Work Ready Assessment, incluyen algunos ítems abiertos y tareas de desempeño que requieren que los estudiantes se dediquen a la investigación, la resolución de problemas y el análisis, y que expliquen sus razonamientos y conclusiones.

El ambicioso trabajo realizado en Nuevo Hampshire, lleva varios años en marcha, autorizado por el piloto federal. Combina evaluaciones estandarizadas una vez en cada grado con una serie de tareas de rendimiento comunes basadas en los estándares que involucran a los estudiantes en la indagación. En las evaluaciones de rendimiento del distrito y del estado se pide a los alumnos que demuestren lo que saben a través de proyectos y productos calificados de forma fiable por profesores formados que utilizan rúbricas comunes. Varios otros estados están desarrollando ahora evaluaciones de rendimiento como parte de sistemas en evolución que enfatizan la retroalimentación a lo largo del año.

Más de 25 estados se han unido como parte de la Comunidad de Aprendizaje de la Evaluación del Rendimiento del Estado para crear evaluaciones del rendimiento como parte de sus sistemas generales de evaluación, con esfuerzos iniciales de colaboración en la ciencia, en la que la investigación y la resolución de problemas son clave para los nuevos estándares y requieren la investigación práctica.

Este es el momento de que estos esfuerzos se aceleren y redefinan el plan de estudios, la enseñanza, la evaluación y la rendición de cuentas, centrándose en la capacidad de aplicar el aprendizaje significativo de manera profunda y transferible.

Recursos

- [California Performance Assessment Collaborative](#) (Learning Policy Institute). Este sitio web ofrece información, videos y lecciones extraídas de los educadores, responsables políticos e investigadores del CPAC que trabajan para estudiar y promover el uso de enfoques auténticos de evaluación que requieren que los estudiantes demuestren un conocimiento aplicado del contenido y el uso de las habilidades del siglo XXI.
- [Mathematics Improvement Network Adaptable Tools for School and District Leaders](#) (Mathematics Network of Improvement Communities [Math NIC]). El equipo de diseño del NIC de Matemáticas colaboró con administradores de distrito, directores, entrenadores de matemáticas y profesores representantes de 10 distritos escolares y organizaciones profesionales para desarrollar herramientas de mejora en sus programas de matemáticas.
- [Performance Assessment Resource Bank](#) (SCALE, SCOPE, CCSSO). El Banco de Recursos para la Evaluación del Rendimiento es una colección en línea de tareas y recursos sobre el rendimiento -recopilados por educadores y organizaciones de todo Estados Unidos y revisados por expertos en la materia- para apoyar el uso de la evaluación del rendimiento para un aprendizaje significativo.
- [Reopening: Moving Toward More Equitable Schools](#) (EL Education). El marco de EL Education proporciona orientación y apoyo a las escuelas y distritos para ayudarles a enfatizar el aprendizaje y la evaluación auténticos, independientemente de si la escuela tiene lugar en los edificios escolares o a través del aprendizaje a distancia o semipresencial. El marco se organiza en torno a cinco ámbitos: liderazgo empoderador, cultura de equipo, plan de estudios convincente, estudiantes como líderes de su propio aprendizaje y enseñanza más profunda.
- [Guidance on Culturally Responsive-Sustaining School Reopenings: Centering Equity to humanize the Process of Coming Back Together](#) (NYU Metropolitan Center for Research on Equity and the Transformation of Schools). Esta guía plantea preguntas y prácticas para que los responsables políticos, los líderes de los distritos y las escuelas, y el personal escolar tengan en cuenta para participar en la reapertura de escuelas culturalmente sensibles y sostenibles a través de una lente de equidad.
- [Ready Schools, Safe Learners: Guidance for School Year 2020–21](#) (Oregon Department of Education). La guía de reapertura del estado de Oregón proporciona orientación para que los distritos "apoyen experiencias educativas basadas en proyectos centrados en los estudiantes que encienden la agencia, la identidad y la voz de los estudiantes" que otros pueden aprovechar.

Notas del Final

1. Center for Innovation in Education. (2020). *Assessment, accountability, and the adaptive challenge of COVID-19: Focus on meaningful learning*. Lexington, KY: Author.
<https://www.leadingwithlearning.org/post/assessment-accountability-and-the-adaptive-challenge-of-covid-19>.
2. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.3.
3. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). "The Social Identity Theory of Intergroup Behavior" in Worchel, S., & Austin, W. G. (Eds.). *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7–24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
4. Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613–629.

5. Steele, C. M. (2011). *Whistling Vivaldi: How Stereotypes Affect Us and What We Can Do*. New York, NY: W. W. Norton & Company; Aronson, J. (2002). "Stereotype Threat: Contending and Coping With Unnerving Expectations" in Aronson, J. (Ed.). *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education* (pp. 279–301). New York, NY: Academic Press.
6. Byrd, C. M. (2015). The associations of intergroup interactions and school racial socialization with academic motivation. *Journal of Educational Research*, 108(1), 10–21; Gage, N. A., Kaplan, R., Ellis, K., & Kramer, D. (2019). Student- and school-level predictors of high school students' perceptions of school climate: Implications for school counselors. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 5(3), 239–255; see also: Chang, J., & Le, T. N. (2010). Multiculturalism as a dimension of school climate: The impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(4), 485–492; Schwarzenhal, M., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J. R., & Juang, L. P. (2018). Equal but different: Effects of equality/inclusion and cultural pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(2), 260–271.
7. Steele, D. M., & Cohn-Vargas, B. (2013). *Identity Safe Classrooms: Places to Belong and Learn*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
8. Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2015). *Beyond the Bubble Test: How Performance Assessments Support 21st Century Learning*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons; Fine, M., & Pryiomka, K. (2020). *Assessing college readiness through authentic student work: How the City University of New York and the New York Performance Standards Consortium are collaborating toward equity*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
9. LaFors, J. (2020, August 18). Beyond the bell: The power of authentic learning [Blog post]. <https://learningpolicyinstitute.org/blog/covid-beyond-bell-power-authentic-learning>.
10. Maier, A., Adams, J., Burns, D., Kaul, M., Saunders, M., & Thompson, C. (2020). *District initiatives to meaningfully assess student learning: Lessons from the California Performance Assessment Collaborative*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. (Forthcoming).
11. Nasir, N. S., Lee, C. D., Pea, R., & McKinney de Royston, M. (Eds.). (2020). *Handbook of the Cultural Foundations of Learning*. New York, NY: Routledge.
12. Ondrasek, N. & Flook, L. (2020, January 15). How to help students feel safe to be themselves. *Greater Good Magazine*. https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_to_help_all_students_feel_safe_to_be_themselves.
13. Roc, M., Ross, P., & Hernández, L. E. (2019). *Internationals Network for Public Schools: A deeper learning approach to supporting English learners*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute; Hernández, L. E., Darling-Hammond, L., Adams, J., & Bradley, K. (with Duncan Grand, D., Roc, M., & Ross, P.). (2019). *Deeper learning networks: Taking student-centered learning and equity to scale*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/deeper-learning-networks>.
14. Cohen, G. L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N., & Brzustoski, P. (2009). Recursive processes in self-affirmation: Intervening to close the minority achievement gap. *Science*, 324(5925), 400–403. <https://doi.org/10.1126/science.1170769>.

15. Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>; Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.
16. Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P. D., Schoenfeld, A. H., Stage, E. K., Zimmerman, T. D., Cervetti, G. N., & Tilson, J. L. (2015). *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons; Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008, October 8). Powerful learning: Studies show deep understanding derives from collaborative methods. *Edutopia*.
<http://www.edutopia.org/inquiry-project-learning-research>.

Prioridad 7: Proporcionar un tiempo de aprendizaje extendido

Desde que las escuelas cerraron en marzo de 2020 en prácticamente todo el mundo, los estudiantes han tenido un acceso desigual a la enseñanza a distancia. Según el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) el 45% de los latinoamericanos no cuenta con acceso a servicios digitales (telemedicina, educación a distancia, gobierno en línea, entre otros). Solo 4 de cada 10 hogares cuenta con conexión de banda ancha fija. Y el acceso a internet móvil no supera el 50%. Estos resultados son aún menores en hogares de bajos ingresos y en zonas rurales., sólo un tercio exigía a los profesores que impartieran una enseñanza a distancia en la que participaran e interactuaran con todos sus alumnos en torno al contenido del plan de estudios (por ejemplo, a través de lecciones en línea, clases grabadas o apoyo individualizado por teléfono o computador). Estas expectativas eran muy dispares entre las comunidades acomodadas y las de menor riqueza, así como entre las escuelas urbanas y los rurales. Algunas escuelas en las que los alumnos carecían de acceso constante a internet se limitaban a enviar paquetes de hojas de trabajo a casa.

La pérdida de oportunidades de enseñanza durante el año escolar se vio agravada por la falta de oportunidades de enriquecimiento en verano y después de la escuela, especialmente para los estudiantes de familias de bajos ingresos o inmigrantes. Los que tradicionalmente han tenido menos oportunidades educativas han recibido aún menos apoyo en los últimos meses.

El acceso desigual al aprendizaje durante la pandemia agrava aún más las grandes diferencias entre las oportunidades de aprendizaje a las que están expuestos habitualmente los alumnos de familias de bajos y altos ingresos durante las horas extraescolares. Las investigaciones sugieren que los estudiantes de familias de ingresos medios y altos suelen pasar 6.000 horas más en actividades educativas que los estudiantes de familias de bajos ingresos cuando llegan al sexto grado.¹

Estas diferencias de oportunidades se traducen en diferencias sustanciales en el rendimiento académico. Las investigaciones estiman que la brecha de aprendizaje acumulada en el verano a lo largo de varios años representa más de la mitad de la diferencia de rendimiento en el 9º grado entre los estudiantes de familias de bajos ingresos y sus compañeros más acomodados, lo que a su vez contribuye a que los estudiantes ingresen o no en los programas de la escuela secundaria con orientación universitaria y cumplan con los requisitos para ir a la universidad.² La jornada de 6 horas y el año de 180 días del sistema de educación pública de nuestros países no pueden, por sí solos, compensar la brecha de oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela entre los estudiantes de familias más y menos acomodadas.

Con 55 millones de estudiantes fuera de la escuela y recibiendo una educación muy dispar debido a la pandemia de COVID-19, los efectos del tiempo de aprendizaje perdido se dejarán sentir ampliamente. Un informe de McKinsey sugiere que estos efectos negativos podrían durar toda la vida y afectar de manera desproporcionada a los estudiantes de familias con bajos ingresos. El tiempo de aprendizaje extendido (TAE) es un medio para recuperar las oportunidades de aprendizaje perdidas, ya sea en persona o en línea.

Lo que necesitan los estudiantes

Tal y como han argumentado varios marcos de regreso a la escuela,³ un enfoque fundamental para reiniciar y reinventar la escolarización será proporcionar un tiempo de aprendizaje extendido y oportunidades para todos los estudiantes, prestando especial atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales e inmigrantes. El TAE tiene lugar antes y después de la jornada escolar típica y durante las vacaciones de verano y otros descansos programados, y es uno de los cuatro pilares de una estrategia integral de escuelas comunitarias.⁴ (Véase "Prioridad 8: Establecer escuelas comunitarias y apoyos integrales"). Aunque muchas escuelas ofrecen programas extraescolares y oportunidades de enriquecimiento durante los fines de semana, estas oportunidades no constituyen necesariamente un TAE. El TAE de calidad no es solo un programa adicional, una excursión o una oportunidad de enriquecimiento; complementa el aprendizaje que tiene lugar durante el día escolar típico de manera que apoye los estándares curriculares esenciales y las actividades de aprendizaje desarrolladas para lograr esos estándares.

Los investigadores y evaluadores de programas llevan décadas estudiando el impacto de las jornadas de aprendizaje ampliadas, y un amplio conjunto de investigaciones indica que el tiempo adicional de aprendizaje de alta calidad conduce a resultados positivos de rendimiento y compromiso para los estudiantes. Por ejemplo, un meta-análisis de 15 estudios empíricos seleccionados por su rigor metodológico encontró que 14 de los estudios de días y/o años extendidos demostraron resultados positivos en el rendimiento de los estudiantes.⁵ Otras revisiones de investigaciones apuntan a resultados similares, a menudo enfatizando que el TAE es especialmente beneficioso para los estudiantes de familias con bajos ingresos, los estudiantes de color y los estudiantes que están académicamente atrasados.⁶

En el contexto actual, el TAE será especialmente importante para los estudiantes inmigrantes con una lengua nativa diferente a la del lugar en que se encuentran. Para muchos de estos estudiantes, estos meses fuera de la escuela han significado una falta de exposición a la lengua local y a una enseñanza en línea adecuada. En consecuencia, muchos necesitarán un tiempo de aprendizaje adicional, más allá del que se proporciona a otros estudiantes. Los alumnos que aprenden una segunda lengua se beneficiarán de una enseñanza específica (preferiblemente en la lengua local y en su lengua materna) para ponerse al día, así como de oportunidades regulares de mezclarse con otros alumnos.

Una síntesis de investigación de la Fundación Wallace señala que los programas extraescolares de calidad que producen efectos positivos en los resultados ofrecen una enseñanza específica centrada en determinadas habilidades académicas y/o sociales y emocionales; crean un clima cálido y positivo; permiten una participación constante y frecuente; y emplean un grupo estable de instructores formados y dedicados que trabajan eficazmente con los jóvenes. Dada la sólida base de evidencias que vinculan el tiempo de aprendizaje adicional bien diseñado con los resultados positivos de los estudiantes, es alentador ver que el TAE aparece en la mayoría de los planes estatales de reapertura de escuelas que se han desarrollado hasta ahora.

Otra forma de aprendizaje ampliado es la educación preescolar. Las inversiones en programas para la primera infancia permiten aumentar considerablemente los logros y los ingresos,⁷ y esas inversiones podrían ampliarse en gran medida para llegar a más niños con derecho a ello. Pero la educación preescolar de alta calidad no está disponible para muchos estudiantes elegibles, tanto por la

inadecuada financiación pública como por el hecho de que muchos programas sólo funcionan durante 3 o 4 horas al día, lo que los hace inaccesibles para muchos niños de familias trabajadoras. Además, los programas de jornada parcial son menos eficaces que los de jornada completa a la hora de mejorar los resultados de los niños.

Lo que pueden hacer los políticos y los educadores

Ahora, más que nunca, los responsables políticos determinarán en qué medida el tiempo extraescolar agrava o mitiga los resultados educativos desiguales de los alumnos.

El COVID-19 ha puesto de manifiesto lo que ya sabíamos desde hace tiempo: Nuestro actual horario escolar no puede satisfacer las necesidades de muchos estudiantes. Las innovaciones que se hagan ahora tendrán beneficios duraderos, ya que es probable que los cierres de escuelas sean cada vez más frecuentes, no solo por las emergencias de salud pública, sino también por las crisis climáticas cada vez más comunes.⁸

Ahora, más que nunca, los responsables políticos determinarán en qué medida el tiempo extraescolar agrava o mitiga los resultados educativos desiguales de los alumnos.

A corto plazo, los líderes educativos estatales y locales pueden brindar oportunidades para ayudar a compensar el tiempo de aprendizaje perdido por la pandemia del COVID-19 con recursos centrados en los estudiantes que se han visto más afectados por el cierre de escuelas. A largo plazo, los responsables políticos también tienen la oportunidad de promover el TAE con el fin de aliviar la brecha de oportunidades del tiempo extraescolar proporcionando oportunidades de aprendizaje de alta calidad y significativas para todos los estudiantes. Estas oportunidades deben centrarse en la aceleración en lugar de la recuperación, aprovechando las fortalezas de los estudiantes en lugar de adoptar un enfoque basado en el déficit.

Implantar una tutoría de alta calidad dentro y fuera de la jornada escolar

Como señaló un equipo de investigadores al explicar los motivos para invertir en tutorías:

Los alumnos que se retrasan en el aprendizaje de un grado tienden a quedarse atrás. Cuando estos alumnos no desarrollan habilidades básicas cruciales, pueden tener grandes dificultades en las tareas de aprendizaje posteriores, lo que agrava la brecha entre ellos y sus compañeros de grado a medida que pasan de un grado a otro. Este desajuste persistente entre las necesidades de aprendizaje de los alumnos y la enseñanza que se imparte en el aula puede socavar gravemente las posibilidades de éxito de los estudiantes en el mundo laboral y más allá.⁹

Como agrega Santiago Rincón-Gallardo, “Aprendemos lo que nos interesa y cuando tenemos a la mano disponible a alguien que está dispuesto a ayudarnos a aprenderlo presencialmente, un tutor o un mentor, o también ahora a través de medios electrónicos, alguien que te puede mostrar en video cómo se hacen distintas cosas. El buen aprendizaje siempre sucede en esa intersección entre algo que

te interesa y la capacidad de alguien para poder ayudarte a aprender a hacerlo bien”. Esta ha sido una experiencia ampliamente aprovechada en proyectos como las redes de tutorías, en México.

Existe una literatura bien establecida sobre los efectos positivos de la tutoría, que puede producir grandes ganancias incluso cuando se lleva a cabo virtualmente.¹⁰ Cuando los estudiantes regresan en el otoño, ya sea en persona, en línea, o en alguna forma híbrida, muchos necesitarán atención individualizada para apoyar las ganancias de aprendizaje. La tutoría eficaz no se consigue con un grupo de voluntarios sin formación que cambia constantemente, sino con un grupo específico de personas formadas que trabajan constantemente con individuos o pequeños grupos de estudiantes.

La tutoría eficaz no se consigue con un grupo de voluntarios sin formación que cambia constantemente, sino con un grupo específico de personas formadas que trabajan constantemente con individuos o pequeños grupos de estudiantes.

En particular, la investigación apoya la tutoría de alta dosis en la que los tutores trabajan constantemente todos los días durante sesiones de clase completas (durante o después de la escuela) con los estudiantes de forma individual o en grupos muy reducidos, logrando a menudo grandes avances en periodos de tiempo relativamente cortos.

Puede tratarse de profesores especialmente formados, como en programas como el de Recuperación de la Lectura, que utiliza un conjunto de métodos bien definidos de forma individual o en grupos reducidos y que ha demostrado tener fuertes efectos positivos en la mejora de la lectura de los lectores con dificultades¹¹ incluidos los alumnos con necesidades educativas especiales y los estudiantes de inglés.¹² También pueden ser recién licenciados universitarios, incluso voluntarios, que reciben formación para trabajar con los estudiantes. En sesiones diarias de 50 minutos añadidas a sus clases habituales de matemáticas dos estudiantes que trabajan con un tutor ganaron entre 1 y 2 años adicionales de competencia en matemáticas al centrarse en las áreas específicas que necesitaban dominar, al tiempo que se preparaban para su clase estándar. Los tutores de este tipo de programas tienen la ventaja de contar con un plan de estudios bien desarrollado y con frecuentes evaluaciones formativas para calibrar y orientar dónde se necesita apoyo.¹³

Aunque los distritos suelen pensar que las tutorías son demasiado caras para emprenderlas como estrategia para ayudar a los alumnos a dominar las destrezas perdidas, debido al hecho de que pueden estructurarse para que las lleven a cabo compañeros de distintas edades, voluntarios, para profesionales o profesores formados, y debido a la magnitud y la velocidad de los avances que pueden lograr los alumnos, los economistas consideran que las tutorías son una de las estrategias más rentables para promover el aprendizaje acelerado de los alumnos.¹⁴ A la luz de esta poderosa evidencia, el Reino Unido está invirtiendo ahora más de mil millones de dólares en tutorías para ayudar a todos los estudiantes a ponerse al día en lo que han perdido durante la primavera.

La tutoría es también una poderosa herramienta para garantizar que todos los niños tengan un adulto en la escuela en el que puedan confiar. Lawrence, en Massachusetts, era uno de los distritos con peores resultados del estado antes de que se produjera un cambio dirigido por el estado. La extensión del tiempo de aprendizaje fue una parte importante del éxito del distrito en el aumento del rendimiento. El distrito se asoció con MATCH Education para ofrecer tutorías intensivas de

matemáticas durante o después de las clases a parejas de alumnos de 9º y 10º grado que asistían a dos de los institutos de menor rendimiento del distrito. Además, se contrató y pagó a profesores expertos para que ofrecieran "Academias de Aceleración" durante las vacaciones de una semana. Estas academias ofrecían a los alumnos con dificultades una enseñanza específica en grupos reducidos sobre una única materia.¹⁵

Ampliar los programas extraescolares de alta calidad

El tiempo y las oportunidades de aprendizaje extendido, bien utilizados, pueden acelerar el aprendizaje y reducir la brecha de oportunidades de aprendizaje entre los estudiantes de familias de bajos ingresos y sus compañeros de familias de ingresos medios y altos durante las horas extraescolares.

El tiempo adicional no promoverá por sí mismo los resultados positivos de los estudiantes; el tiempo de **aprendizaje adicional debe ser de alta calidad y significativo para mover la aguja en el rendimiento y el compromiso de los estudiantes.**¹⁶ Entre las cosas que pueden hacer que los programas extraescolares sean más significativos están las conexiones con el trabajo que los estudiantes están haciendo en la escuela y las estrategias culturalmente relevantes que hacen que el aprendizaje sea atractivo y permiten a los estudiantes explorar ideas en profundidad.

Un buen ejemplo de este tipo de colaboración se da en las escuelas comunitarias del Distrito Escolar Unificado de Oakland, donde el TAE es un modelo central de su enfoque de escuelas comunitarias de servicio completo. Las escuelas de Oakland (California) utilizan una serie de estrategias diferentes para aumentar la colaboración, como incluir al personal asociado en las reuniones mensuales del profesorado y ofrecer oportunidades regulares para que el personal de TAE se reúna con los profesores para conocer los objetivos y unidades curriculares actuales. En algunos colegios de Oakland, el personal de TAE se integra aún más en la jornada escolar normal; proporciona ayuda adicional a los profesores mediante la mentoría de los alumnos y la realización de sesiones de extracción para la enseñanza en grupos pequeños. Un estudio sobre la aplicación del enfoque de las escuelas comunitarias en Oakland destacó una escuela en la que el personal de TAE y el personal docente ordinario colaboraban tan estrechamente que el director ya no se refería a TAE como "programa extraescolar". En esta escuela, donde casi todos los alumnos de 6º y 7º grado se quedan después de la jornada escolar tradicional para participar en clases de codificación, clases de baile y STEM, el programa extraescolar se denomina octavo y noveno periodo, lo que indica una incorporación del TAE en el horario escolar habitual. De este modo, la estrecha colaboración entre todos los adultos que trabajan con los alumnos permite una integración perfecta de todas las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.¹⁷

Del mismo modo, un programa de jornada escolar ampliada ofrecido por el Distrito de Escuelas Públicas de Meriden, en Connecticut, integró el tiempo de aprendizaje extendido con la enseñanza tradicional. En 2012, el superintendente y el sindicato local de profesores de Meriden, CT, se asociaron con la YMCA y el Boys & Girls Club para añadir 100 minutos al día (aproximadamente el equivalente a 40 días escolares adicionales) de tiempo de aprendizaje personalizado en tres escuelas de bajo rendimiento. Las tres escuelas participantes rediseñaron sus horarios para incluir un bloque de enriquecimiento, durante el cual los socios de la comunidad trabajan en las aulas como profesores e imparten enseñanza en tres áreas clave de enriquecimiento: vida saludable, alfabetización y STEM. Un componente clave del programa extraescolar de Meriden es que el personal de las organizaciones comunitarias colaboró estrechamente con los profesores para alinear las actividades extraescolares

con el aprendizaje durante la jornada tradicional y con los objetivos de enseñanza de las escuelas. Además, las escuelas participantes incluyeron a los socios comunitarios en comunidades de aprendizaje profesional con el personal escolar. Este tipo de colaboración entre los profesores y los proveedores de actividades extraescolares garantiza que el tiempo de aprendizaje adicional esté fuertemente vinculado a las oportunidades de aprendizaje durante la jornada escolar y que todas las oportunidades de aprendizaje se complementen entre sí para apoyar los objetivos de enseñanza principales. Los resultados en Meriden fueron prometedores: Dos de las tres escuelas participantes obtuvieron mejoras en los índices de asistencia, en los resultados de los exámenes de las asignaturas principales y en las valoraciones de los profesores, que superaron las medias de todo el distrito.

Además de alinear las actividades con los objetivos de aprendizaje académico de una escuela, las oportunidades de aprendizaje de TAE pueden ser más exitosas si incorporan actividades significativas que involucran pedagogías de aprendizaje más profundas con contenido que está conectado a las vidas de los estudiantes fuera de la escuela.

Citizen Schools (CS) es un ejemplo de programación de TAE que incluye pedagogías de aprendizaje más profundas para los estudiantes. Los jóvenes de CS participan en aprendizajes que consisten en proyectos de aprendizaje práctico dirigidos por profesores ciudadanos voluntarios. Los aprendices trabajan en pequeños grupos para realizar trabajos basados en proyectos como la litigación de juicios simulados, la publicación de libros infantiles y la construcción de coches solares. Estos aprendizajes se complementan con actividades que ayudan a los estudiantes a desarrollar sus habilidades organizativas y de estudio, junto con ayuda para los deberes. Los programas culminan con oportunidades para que los participantes presenten públicamente sus proyectos. La Academia de 8º grado de CS también incluye programas para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de liderazgo y toma de decisiones para prepararse para la universidad.¹⁸ Una rigurosa evaluación cuasi-experimental de la academia identificó efectos positivos en la asistencia y la inscripción, el rendimiento en matemáticas y lectura, la promoción y la graduación.¹⁹

Como sucede con todo tipo de aprendizaje, el TAE puede ser más significativo y atractivo si el plan de estudios se conecta auténticamente con los antecedentes de los estudiantes. El TAE debe tratar de basar el aprendizaje en los conocimientos previos y los antecedentes culturales de los estudiantes y conectar el aprendizaje con los problemas del mundo real. Esto podría incluir sus experiencias individuales con el COVID-19 en sus comunidades. La programación también debe dar prioridad a la mayor necesidad de abordar las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes, que pueden estar experimentando mayores niveles de ansiedad, dolor e incertidumbre sobre el futuro debido a la pandemia.²⁰ Casi todos los estados que han desarrollado un plan para la reapertura de las escuelas después del COVID-19 han enfatizado la necesidad de integrar el aprendizaje social y emocional en los planes de estudio tradicionales, y este énfasis debe extenderse también al ELT, en particular las oportunidades de aprendizaje diseñadas para abordar el tiempo de enseñanza perdido para aquellos estudiantes que fueron más afectados por el cierre de las escuelas. (Véase "Prioridad 4: Garantizar el apoyo al aprendizaje social y emocional" para más información).

Crear programas de verano de alta calidad

Los estados y los distritos pueden planificar la extensión del tiempo de aprendizaje para los estudiantes el próximo verano, incluso cuando este verano llega a su fin. Los programas de verano bien diseñados son más eficaces cuando los estudiantes los experimentan durante varios veranos. Se ha comprobado que muchos tipos de programas de verano, ofrecidos a todos los niveles de enseñanza, son eficaces, incluidos los programas de verano centrados en el aprendizaje en el hogar, el bienestar

social y emocional, y el desarrollo laboral y profesional, así como los centrados en el aprendizaje académico. En una revisión sistemática llevada a cabo por la Corporación RAND, más de 40 de los 43 programas de verano que han sido evaluados rigurosamente mostraron impactos positivos en al menos uno de los parámetros de los jóvenes, que van desde la fluidez en la lectura hasta el aumento de las habilidades sociales y emocionales y el promedio de calificaciones.²¹ A la hora de desarrollar o seleccionar un programa de verano, es importante invertir en programas que estén diseñados intencionadamente para satisfacer las necesidades de los estudiantes y de la comunidad, que tengan una duración suficiente para lograr un impacto y que ofrezcan oportunidades de aprendizaje significativas y de alta calidad. Esto incluye personal estable y capacitado; un enfoque sistemático del plan de estudios; y estrategias para garantizar la participación constante y estable de los estudiantes.

Conseguir altos índices de participación de los alumnos depende de un plan de estudios atractivo y muy motivador para los estudiantes. Un programa de verano que ilustra este principio con una filosofía bien desarrollada basada en la comunidad es el de las Escuelas de la Libertad del Fondo de Defensa de los Niños (CDF por sus siglas en inglés). Las Escuelas de la Libertad del CDF siguen el modelo de las Escuelas de la Libertad de Mississippi de 1963, que pretendían invertir en las comunidades desarrollando líderes que pudieran ejercer su poder político. Las Escuelas de la Libertad de la CDF se asocian con organizaciones comunitarias, iglesias y escuelas para ofrecer programas de verano ricos en alfabetización para estudiantes de kinder a 12 ° grado. Los programas varían en duración de 5 a 8 semanas e incluyen un plan de estudios diseñado para promover la conciencia cultural e histórica. El programa incorpora cinco áreas de contenido: acción social y compromiso cívico, liderazgo intergeneracional, nutrición y salud, participación de los padres y las familias, y enriquecimiento académico.

Un día típico en la Escuela de la Libertad de la CDF comienza con una reunión comunitaria llamada Harambee (una palabra kiswahili que significa "reunámonos"). A continuación, hay un bloque de 3 horas de enseñanza de la lectura y la escritura en el que los alumnos participan en el Plan de Lectura Integrado (IRC). El IRC incorpora una serie de libros cuidadosamente seleccionados que reflejan una amplia variedad de culturas y experiencias, así como actividades diseñadas para que los alumnos se sientan atraídos por la lectura. Las tardes se dedican a actividades relacionadas con los temas incluidos en el IRC. La acción social y los servicios comunitarios son componentes clave de las Escuelas de la Libertad de la CDF. Al comienzo del programa, el personal y los estudiantes trabajan juntos para identificar los problemas que afectan a su comunidad, y a lo largo del programa, los estudiantes desarrollan y ponen en práctica un plan de acción social para abordar los problemas de la comunidad que han identificado. Estos proyectos de acción social encarnan una idea fundamental que las Escuelas de la Libertad de la CDF trabajan para inculcar a los estudiantes: Puedo y debo marcar la diferencia. Una evaluación de varios años informó que la participación en las Escuelas de la Libertad de la CDF se asoció con resultados positivos en el desarrollo del carácter y el rendimiento en la lectura estandarizada.²²

Ampliar el alcance y la duración de los programas de aprendizaje temprano

Una forma fundamental de extender el tiempo de aprendizaje de los niños es garantizar un aprendizaje temprano de alta calidad. Además, las investigaciones demuestran que un mayor tiempo de aprendizaje diario puede reportar mayores beneficios a los niños en edad preescolar.²³ Aunque algunos programas de jornada parcial han obtenido buenos resultados, la mayoría de los programas más eficaces, especialmente para los niños de familias con bajos ingresos, ofrecen una jornada completa de educación parvularia. Una evaluación

del impacto a largo plazo de los Centros para Niños y Padres de Chicago, por ejemplo, mostró que los niños que asistían al programa durante un día completo obtuvieron mejores resultados en las mediciones de desarrollo socio-emocional, habilidades matemáticas y de lectura, y salud física que los niños similares que asistían al mismo programa sólo durante una parte del día.²⁴ Una evaluación en EEUU también sugiere que los niños que se inscribieron en el programa de día completo obtuvieron mejores resultados en lectura y matemáticas.²⁵

Las investigaciones demuestran que un mayor tiempo de aprendizaje diario puede resultar más beneficioso también para los niños en edad preescolar, muchos de los cuales asisten a la escuela infantil sólo una parte del día.

Establecer políticas que apoyen la extensión del tiempo de aprendizaje

Varios gobiernos y localidades están liderando el camino apoyando a los distritos y a las escuelas para que proporcionen un aumento significativo del tiempo de aprendizaje para los estudiantes. Por ejemplo, en 2005, la Legislatura de Massachusetts estableció la Iniciativa de Tiempo de Aprendizaje Extendido. La iniciativa proporciona subvenciones a las escuelas que atienden a estudiantes con grandes necesidades para que ofrezcan 300 horas adicionales de enseñanza a su año escolar. Las escuelas que recibieron la subvención pudieron utilizar los fondos para añadir días a su año escolar, alargar su jornada escolar, o ambas cosas. La iniciativa requiere que el tiempo adicional se utilice para oportunidades de aprendizaje de alta calidad que involucren a los estudiantes en las materias básicas, y que las actividades de enriquecimiento estén alineadas con los estándares estatales. Además, exige a las escuelas que reserven tiempo para la planificación de las clases de los profesores, así como para su desarrollo profesional y el del personal de las organizaciones comunitarias que se asocian con las escuelas para proporcionar programación adicional.²⁸

En 2012, la Legislatura de Florida financió una hora adicional al día de enseñanza de la alfabetización y tiempo de lectura en 100 escuelas primarias con los resultados de lectura más bajos del estado. Dos años más tarde, la iniciativa se amplió para incluir 300 escuelas primarias (de las aproximadamente 1.800 escuelas primarias de todo el estado). El programa de jornada extendida de Florida exige que los enfoques de enseñanza durante el tiempo adicional se basen en la evidencia, se adapten a la capacidad de los estudiantes y sean transversales (incorporando material de lectura de otras materias básicas). Durante el tiempo de enseñanza adicional, los estudiantes deben tener oportunidades de práctica guiada y enseñanza que incluya vocabulario, fluidez, conciencia fonémica, fonología y comprensión. Una evaluación rigurosa descubrió que la extensión de la jornada escolar tenía efectos significativos y positivos en el rendimiento de lectura de los estudiantes; en un año escolar, las puntuaciones de los estudiantes en los exámenes mejoraron en el equivalente a un mes de aprendizaje adicional.²⁹ Estos

resultados se alinean con las revisiones de las investigaciones sobre TAE, que sugieren que el tiempo adicional será más efectivo cuando esté alineado con las necesidades de los estudiantes.³⁰

En su presupuesto y plan de reapertura recientemente aprobados, Florida ya ha asignado 64 millones de dólares para la recuperación del verano en julio y agosto para los estudiantes con necesidades académicas significativas, y ha asignado fondos para el año escolar a la YMCA y al Boys & Girls Club.³¹ Los estados también pueden ofrecer un conjunto de opciones incluso en ausencia de financiación adicional. Oklahoma, por ejemplo, aboga por una programación modificada con períodos más largos, días más largos y descansos más largos para permitir las Academias de Aceleración, una estrategia que aparece en muchos planes estatales. Incluso en tiempos de crisis fiscal, las comunidades tienen opciones para el aprendizaje más allá de la jornada escolar tradicional con el fin de aminorar los efectos negativos de la pandemia.

Recursos

- [A School Year Like No Other Demands a New Learning Day: A Blueprint for how Afterschool Programs & Community Partners Can help](#) (Afterschool Alliance). Este plan ofrece bloques de construcción para que las alianzas entre la escuela y la comunidad aborden la equidad y co-construyan el día de aprendizaje en el contexto de la pandemia de COVID-19.
- [Afterschool Programs: A Review of Evidence Under the Every Student Succeeds Act](#) (Research for Action). Basada en una revisión bibliográfica de los estudios publicados desde el año 2000, esta revisión resume la eficacia de programas extraescolares específicos. La revisión utiliza el marco de evidencia de la ESSA para evaluar la evidencia de más de 60 programas extraescolares. Una guía complementaria proporciona perfiles de cada programa extraescolar incluido en la revisión, así como estudios sobre la eficacia de cada programa.
- [Getting to Work on Summer Learning: Recommended Practices for Success, 2nd Ed.](#) (RAND Corporation). Basado en miles de horas de observaciones, entrevistas y encuestas, este informe ofrece orientación a los líderes de los distritos y a sus colaboradores para lanzar, mejorar y mantener programas eficaces de aprendizaje en verano.
- [Investing in Successful Summer Programs: A Review of Evidence Under the Every Student Succeeds Act](#) (RAND Corporation). Este informe proporciona información actual sobre la eficacia de los programas de verano para los estudiantes de kinder a 12º grado para ayudar a los profesionales, los financiadores y los responsables políticos a realizar inversiones basadas en la evidencia. La revisión utiliza el marco de evidencia de la ESSA para evaluar la efectividad de los programas de verano e incluye descripciones de 43 programas de verano que se alinean con los estándares de evidencia de la ESSA.
- [Time in Pursuit of Education Equity: Promoting Learning Time Reforms That Cross Ideological Divides to Benefit Students Most in Need](#) (AASA). Este artículo de *Administrador de Escuela*, escrito por Jeannie Oakes, proporciona lecciones de implementación que los líderes escolares y los responsables políticos pueden utilizar cuando buscan extender el tiempo de aprendizaje.
- Redes de Tutoría (México) <https://redesdetutoria.com/aprendemos-bien-solo-lo-que-nos-interesa/>

Notas del final

1. Saunders, M., Velasco, J., & Oakes, J. (2017). *Learning Time: In Pursuit of Educational Equity*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
2. Alexander, K., Entwisle, D., & Olson, L. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72, 167–180.

3. Alliance for Excellent Education. (n.d.). *Recommendations for prioritizing equity in the response to COVID-19*. Washington, DC: Author. <https://all4ed.org/coronavirus-and-the-classroom-recommendations-for-prioritizing-equity-in-the-response-to-covid-19/> (accessed 06/24/20); Chiefs for Change and the Johns Hopkins University Institute for Education Policy. (2020). *The return: How should education leaders prepare for reentry and beyond?* Washington, DC, and Baltimore, MD: Authors. https://chiefsforchange.org/wp-content/uploads/2020/05/CFC-TheReturn_5-13-20.pdf; FourPoint Education Partners. (2020). *Planning for re-entry & recovery: A guide for promoting equity, improvement, and innovation*.
4. Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2017). *Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
5. Patall, E. A., Cooper, H., & Allen, A. B. (2010). Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985–2009). *Review of Educational Research*, 80(3), 401–436.
6. Kidron, Y., & Lindsay, J. (2014). *The effects of increased learning time on student academic and nonacademic outcomes: Findings from a meta-analytic review*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Appalachia; Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2017). *Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute; Redd, Z., Boccanfuso, C., Walker, K., Princiotta, D., Knewstubb, D., & Moore, K. (2012). *Expanding time for learning both inside and outside the classroom: A review of the evidence base*. Bethesda, MD: Child Trends.
7. Johnson, R. C., & Jackson, C. K. (2019). *Reducing inequality through dynamic complementarity: Evidence from Head Start and public school spending*. *American Economic Journal: Economic Policy*, 11(4), 310–49.
8. Pachauri, R. K., Meyer, L., & Core Writing Team (Eds.). (2014). *Climate change 2014: Synthesis report*. [Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change]. Geneva, Switzerland: Intergovernmental Panel on Climate Change. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/02/SYR_AR5_FINAL_full.pdf.
9. Ander, R., Guryan, J., & Ludwig, J. (2016). *Improving academic outcomes for disadvantaged students: Scaling up individualized tutorials*. The Hamilton Project report prepared for the Brookings Institute. Washington, DC: Brookings Institute. https://www.hamiltonproject.org/assets/files/improving_academic_outcomes_for_disadvantaged_students_pp.pdf?_ga=2.255863435.1062041454.1595485859-2043291479.1595101475.
10. Burch, P., Good, A., & Heinrich, C. (2016). Improving access to, quality, and the effectiveness of digital tutoring in k–12 education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), 65–87.
11. D’Agostino, J. V., & Harmey, S. J. (2016). An international meta-analysis of Reading Recovery. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 21(1), 29–46. <https://doi.org/10.1080/10824669.2015.1112746>.

12. Sirinides, P., Gray, A., & May, H. (2018). The impacts of Reading Recovery at scale: Results from the 4-year i3 external evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(3), 316–335.
13. Ander, R., Guryan, J., & Ludwig, J. (2016). *Improving academic outcomes for disadvantaged students: Scaling up individualized tutorials*. The Hamilton Project report prepared for the Brookings Institute. Washington, DC: Brookings Institute.
https://www.hamiltonproject.org/assets/files/improving_academic_outcomes_for_disadvantaged_students_pp.pdf?_ga=2.255863435.1062041454.1595485859-2043291479.1595101475.
14. Harris, D. N. (2009). Toward policy-relevant benchmarks for interpreting effect sizes: Combining effects with costs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(1), 3–29.
15. Schueler, B. E., Goodman, J. S., & Deming, D. J. (2017). Can states take over and turn around school districts? Evidence from Lawrence, Massachusetts. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(2), 311–332.
16. Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2017). *Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
17. Fehrer, K., & Leos-Urbel, J. (2016). “We’re on One Team”: Examining community school implementation strategies in Oakland. *Education Sciences*, 6(26), 1–24.
18. Acaira, E., Vile, J., & Reisner, E. R. (2010). *Citizen Schools: Achieving high school graduation: Citizen Schools’ youth outcomes in Boston*. Boston, MA: Policy Studies Associates Inc.; Harvard Family Research Base. (n.d.). *Out-of-school time evaluation database: A profile of the evaluation of Citizen Schools*. <https://archive.globalfrp.org/out-of-school-time/ost-database-bibliography/database/citizen-schools/evaluation-3-2001-2005-phase-iv-findings> (accessed 06/24/20).
19. Acaira, E., Vile, J., & Reisner, E. R. (2010). *Citizen Schools: Achieving high school graduation: Citizen Schools’ youth outcomes in Boston*. Boston, MA: Policy Studies Associates Inc.; Neild, R. C., Wilson, S. J., & McClanahan, W. (2019). *Afterschool evidence guide: A review of evidence under the Every Student Succeeds Act*. Philadelphia, PA: Research for Action.
20. Houghton Mifflin Harcourt. (2020, May 20). The connected learning era: Mitigating the COVID-19 learning loss. <https://learning.hmhco.com/mitigating-learning-loss>.
21. McCombs, J. S., Augustine, C. H., Unlu, F., Ziol-Guest, K. M., Naftel, S., Gomez, C. J., Marsh, T., Akinniranye, G., & Todd, I. (2019). *Investing in successful summer programs: A review of evidence under the Every Student Succeeds Act*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2836.html.
22. Jackson, T., & Boutte, G. (2009). Liberation literature: Positive cultural messages in children’s and young adult literature at Freedom Schools. *Language Arts*, 87(2), 108–116; Williamson, L. (2013). No school like Freedom School. *Teaching Tolerance*, 52(43), 25–28.
23. Wasik, B., & Snell, E. (2015). *Synthesis of preschool dosage: Unpacking how quantity, quality and content impacts child outcomes* [Whitepaper]. Philadelphia, PA: Temple University; Child Trends Databank. (2019). *Preschool and prekindergarten*. <https://www.childtrends.org/?indicators=preschool-and-prekindergarten> (accessed 06/27/20).

24. Reynolds, A. J., Richardson, B. A., Hayakawa, M., Lease, E. M., Warner-Richter, M., Englund, M. M., Ou, S-R., & Sullivan, M. (2014). Association of a full-day vs part-day preschool intervention with school readiness, attendance, and parent involvement. *JAMA*, 312(20), 2126–2134.
25. Walters, C. R. (2015). Inputs in the production of early childhood human capital: Evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics*, 7(4), 76–102.
26. Michigan Department of Education. (n.d.). *GSRP/Head Start blend: Meeting the standards*. Lansing, MI: Author.
http://www.michigan.gov/documents/mde/GSRP_Head_Start_Blend_Meeting_the_Standards_July_2014_467921_7.pdf.
27. Wechsler, M., Kirp, D., Tinubu Ali, T., Gardner, M., Maier, A., Melnick, H., & Shields, P. (2016). *The road to high-quality early learning: Lessons from the states*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
28. Partnership for the Future of Learning. (2018). *Community schools playbook*. Washington, DC: Author.
<https://communityschools.futureforlearning.org/assets/downloads/community-schools-playbook.pdf>.
29. Figlio, D., Holden, K., & Ozek, U. (2018). *Do students benefit from longer school days? Regression discontinuity evidence from Florida's additional hour of literacy instruction*. Washington, DC: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
30. Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2017). *Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
31. Florida Department of Education. (2020). *Reopening Florida's schools and the CARES Act: Closing achievement gaps and creating safe spaces for learning*. Tallahassee, FL: Author.
<http://www.fldoe.org/core/fileparse.php/19861/urlt/FLDOEReopeningCARESAct.pdf>.
32. CAF, (2019) Cerrar la brecha digital en América Latina y el Caribe depende críticamente de la transformación de los Fondos de Servicio Universal
<https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2019/07/cerrar-la-brecha-digital-en-america-latina-y-el-caribe-depende-criticamente-de-la-transformacion-de-los-fondos-de-servicio-universal/>

Prioridad 8: Establecer escuelas comunitarias y apoyos integrales

Para satisfacer eficazmente las necesidades urgentes de los estudiantes y las familias a medida que se reabren las escuelas, los líderes de gobierno y locales deben considerar la posibilidad de establecer y ampliar las escuelas comunitarias. Las escuelas comunitarias reemplazan el suplicio fragmentado y burocrático de servicios sociales que las familias necesitadas deben navegar a menudo con un enfoque centrado en el estudiante que organiza los recursos de los socios de la comunidad donde es más fácil acceder a ellos: en la escuela. En las escuelas comunitarias, los alumnos y las familias participan como socios en el proceso educativo y tienen acceso a una amplia gama de apoyos y servicios bien coordinados. Este tipo de servicios será aún más necesario en el próximo año, que será traumático para muchos estudiantes y familias.

Mientras que algunas escuelas comunitarias cuentan con servicios basados en la escuela, incluyendo clínicas de salud, muchos modelos integrales coordinan servicios que existen en la comunidad además de o en lugar de albergarlos en el lugar. Por ejemplo, los alumnos y las familias de la Fannie Lou Hamer Freedom High School de Nueva York tienen acceso a servicios sanitarios integrales (incluida una clínica especializada para adolescentes) a través de una asociación con el Children's Aid Society Bronx Family Center, situado a tres manzanas de la escuela. A través de una asociación con el Instituto Helen Keller, se ofrecen exámenes de la vista y gafas gratuitas a cualquier estudiante que los necesite, mientras que un educador de la salud y un trabajador social a tiempo completo proporcionan apoyo durante la jornada escolar. Un programa de aprendizaje extendido se centra en el desarrollo de los jóvenes, que incluye artes culinarias y un gobierno estudiantil que se compromete con los funcionarios locales.

Cuando la escuela se cerró en respuesta al COVID-19, el personal pudo responder rápida y eficazmente. Dirigidos por el director de la escuela comunitaria, se movilizaron para distribuir computadoras portátiles sencillas a los estudiantes y establecer sistemas para proporcionar el desayuno y el almuerzo a hasta 500 familias diariamente. El director de la escuela comunitaria, el coordinador de la participación de las familias, el trabajador social y otros miembros del personal ofrecieron tutoría virtual, asesoramiento universitario y apoyo a la salud mental. También ayudaron a las familias en cuestiones de vivienda e inmigración, que pueden ser complejas y difíciles de manejar.

¿Qué es una escuela comunitaria?¹

Una escuela comunitaria es tanto un lugar como un conjunto de alianzas entre el sistema educativo, el sector sin ánimo de lucro y los organismos gubernamentales locales. Aunque los programas y servicios específicos varían según el contexto local, hay cuatro pilares fundamentales del enfoque de las escuelas comunitarias.

1. **Apoyos integrados a los estudiantes.** Incluye la atención a la salud mental y física, el apoyo a la nutrición, la ayuda a la vivienda y otros servicios integrales.
2. **Tiempo de aprendizaje extendido y enriquecido.** Incluye la prolongación de la jornada y el año escolar, así como el enriquecimiento del plan de estudios mediante oportunidades de aprendizaje en el mundo real.

3. **Participación activa de la familia y la comunidad.** Incluye tanto la prestación de servicios como la colaboración significativa con los padres y familiares para apoyar el aprendizaje de los niños.
4. **Liderazgo y prácticas de colaboración.** Incluye la coordinación de los servicios escolares de la comunidad, así como los equipos de liderazgo del centro y las comunidades de aprendizaje de los profesores.

Lo que necesitan los estudiantes

El elevado aumento de las tasas de desempleo y el cierre generalizado de escuelas debido al COVID-19 están creando inestabilidad económica e inseguridad alimentaria para muchos niños y familias. Además, algunos padres han expresado su preocupación por el hecho de que la salud mental de sus familias se está viendo afectada y que sus hijos se quedan atrás en la escuela, especialmente en las comunidades con menores ingresos. Incluso antes del COVID-19, en América Latina (18 países) el 47,2% de las personas entre 0-14 años vive en situación de pobreza y el 33,5% de las personas entre 15-24 años también vive en situación de pobreza. Ellos y sus familias han soportado el peso de una red de seguridad social rota y una desinversión a largo plazo en las escuelas, especialmente en los barrios principalmente marginales.

Como señala la guía de reapertura de la Asociación de Consejos Escolares de California, "equidad" e "igualdad" no son equivalentes. Algunos estudiantes necesitan apoyos adicionales -como acceso a la tecnología, asistencia alimentaria y servicios de salud mental- para poder acceder a las oportunidades educativas. Es importante que los planes para el nuevo curso escolar garanticen que todos los alumnos tengan acceso a los apoyos que necesitan.

Las escuelas comunitarias han surgido como una respuesta democrática y colaborativa a las desigualdades estructurales del sistema educativo. Estas escuelas están diseñadas para hacer frente a los obstáculos sistémicos a la educación, como la pobreza o la inseguridad de la vivienda. Para ello, aprovechan los activos y la cultura de la comunidad para ofrecer a los alumnos y a las familias potentes apoyos y oportunidades de aprendizaje.

Por ejemplo, Oakland International High School apoya a los estudiantes recién llegados que han inmigrado recientemente a la zona de la bahía de California ofreciéndoles representación legal gratuita, tutorías extraescolares, clases de inglés para los padres, servicios de salud mental y de mentoría, y programas de fútbol extraescolares y de fin de semana. El personal de Oakland International realiza visitas a domicilio y participa en "paseos comunitarios" dirigidos por los estudiantes y las familias para conocer mejor el barrio. Un Comité Asesor de la Escuela Comunitaria (un equipo de liderazgo del centro) y un Equipo de Coordinación de Servicios (un equipo que vincula a los estudiantes con los servicios) incluyen a los miembros de la comunidad en la toma de decisiones colaborativas en el centro.

La evidencia muestra que las escuelas comunitarias pueden mejorar los resultados de los estudiantes, incluyendo la asistencia, el rendimiento académico, las tasas de graduación de la escuela preparatoria, y la reducción de las brechas de rendimiento racial y económico.⁴ Un estudio reciente de RAND sobre la iniciativa de las más de 250 escuelas comunitarias de la ciudad de Nueva York muestra que las escuelas comunitarias pueden funcionar a gran escala.⁵ Entre los resultados más prometedores se encuentra el descenso del ausentismo crónico, que afecta sobre todo a los alumnos más vulnerables, y la disminución de los incidentes disciplinarios.⁶ Los estudiantes tenían más probabilidades de pasar de un curso a otro a tiempo, de acumular más créditos y de graduarse de la escuela preparatoria con una tasa más alta.

Los datos demuestran que las escuelas comunitarias pueden mejorar los resultados de los estudiantes, incluyendo la asistencia, el rendimiento académico, las tasas de graduación de la escuela secundaria y la reducción de las brechas de rendimiento racial y económico.

En la actualidad, las escuelas comunitarias ofrecen un camino para apoyar a los niños y a las familias durante una época de tensión y pueden aprovecharse en todo el espectro educativo, desde la primera infancia hasta la escuela preparatoria. A largo plazo, este enfoque puede ofrecer una experiencia de aprendizaje más inclusiva y atractiva, basada en la investigación y diseñada para responder eficazmente a las necesidades de los estudiantes y las familias.

Lo que pueden hacer los políticos y los educadores

La crisis del COVID-19 ha puesto al descubierto la debilidad de la red de seguridad social en muchos de nuestros países, así como el importante papel que desempeñan las escuelas a la hora de suplir las actuales carencias de servicios. Muchas escuelas se han apresurado en ofrecer acceso digital a los estudiantes y comidas para llevar a las familias en respuesta a los cierres generalizados. Las escuelas comunitarias están especialmente bien posicionadas para satisfacer las muchas necesidades de los estudiantes y las familias durante este tiempo. Por ejemplo, los líderes de las escuelas comunitarias de Baltimore descubrieron que han podido realizar "al menos el 80%" de sus funciones escolares normales -a pesar de los cierres de las escuelas- gracias a las alianzas que ya tenían establecidas. El personal de Baltimore ha pasado horas al teléfono comprobando el estado de los estudiantes y las familias, atendiendo a necesidades que van desde el cuidado de los niños hasta el alojamiento de emergencia. Lo han hecho apoyándose en una red de socios comunitarios que pueden proporcionar servicios a las familias en crisis.

Del mismo modo, en Duarte High School (que forma parte de la iniciativa piloto de escuelas comunitarias dirigida por la Oficina de Educación del Condado de Los Ángeles), cuando las escuelas estaban cerradas físicamente, el coordinador de la escuela comunitaria se aseguraba de que las familias de los 770 estudiantes recibieran una llamada en su lengua materna para evaluar las necesidades relacionadas con la tecnología, la alimentación y los apoyos de salud mental y física. Esta tarea se distribuyó entre el personal de la escuela tras el cierre de ésta, y las notas de cada llamada se introdujeron en una hoja de cálculo compartida. Una vez que se reabra la escuela, un proceso similar

ayudará a determinar las necesidades de los alumnos y las familias, así como a priorizar los servicios para la comunidad escolar en su conjunto.

Al apoyar a las escuelas comunitarias a través de políticas más sólidas, financiación y coordinación de servicios, los líderes estatales y locales tienen la oportunidad de responder a las necesidades inmediatas de los estudiantes y las familias y de apoyar a los profesores en la reapertura de las escuelas, a la vez que se sientan las bases duraderas para un enfoque del aprendizaje centrado en el estudiante.

Promover políticas locales que apoyen a las escuelas comunitarias bien diseñadas

Políticas de escuelas comunitarias sólidas:

- proporcionan una definición exhaustiva del enfoque;
- incorporan los cuatro pilares basados en la evidencia: apoyos integrados a los estudiantes, tiempo de aprendizaje extendido, asociaciones comunitarias y prácticas de colaboración;
- abordan los aspectos clave de la implementación (como la forma en que las escuelas pueden convertirse en escuelas comunitarias, cómo se financiarán los coordinadores y cómo se accederá a los servicios);
- invierten en el desarrollo profesional del personal escolar (incluidos los directores); y
- identifican estructuras y prácticas de liderazgo colaborativo (como comités de toma de decisiones en los que participan estudiantes, familias, educadores y socios comunitarios).

A nivel local, varias entidades pueden aprobar políticas de apoyo a las escuelas comunitarias. Los consejos escolares locales pueden aprobar resoluciones de apoyo a las escuelas comunitarias que aborden elementos importantes de la implementación, como han hecho la ciudad de Nueva York y Baltimore. Por ejemplo, en 2016 la Junta de Comisionados Escolares de la ciudad de Baltimore aprobó una estrategia de escuelas comunitarias que establece una visión, describe las características clave de la implementación y establece un Comité Directivo de Escuelas Comunitarias para supervisar la iniciativa. Ambas ciudades han estado construyendo enfoques integrales desde entonces que han marcado una diferencia sustancial en la capacidad de las escuelas para apoyar a los estudiantes durante la pandemia.

Cincinnati cuenta con una infraestructura política especialmente sólida, con una política de Centro de Aprendizaje Comunitario (CLC por sus siglas en inglés) desde 2009, acompañada de un conjunto de principios rectores, parámetros de asociación y política de participación comunitaria aprobados por el consejo. El plan maestro de instalaciones tiene como objetivo rediseñar todos los colegios públicos de Cincinnati para convertirlos en CLCs mediante un proceso de participación comunitaria en el que los miembros de la comunidad y las partes interesadas de los colegios identifiquen sus necesidades y activos y desarrollen una estrategia para reconstruir el colegio como CLC.

Reclutar organismos regionales que puedan proporcionar asistencia técnica y ayudar a coordinar los servicios locales

Los dirigentes estatales pueden apoyar a las escuelas comunitarias colaborando con los dirigentes regionales para coordinar los servicios y proporcionar asistencia técnica a las iniciativas de escuelas comunitarias de los distritos. En este contexto, la asistencia técnica incluye los diversos apoyos necesarios para poner en marcha y mantener las iniciativas de escuelas comunitarias a gran escala,

como el desarrollo profesional y el asesoramiento del distrito y del personal de la escuela, el apoyo a la planificación estratégica y el desarrollo de alianzas que aporten recursos a las escuelas (por ejemplo, personal directo, prestación de servicios y financiamiento). La asistencia técnica también puede provenir de organizaciones locales, socios sin ánimo de lucro y universidades. Los dirigentes del gobierno central pueden desempeñar un papel importante en el apoyo y la ampliación de estos esfuerzos, proporcionando financiación, formación y orientación a los dirigentes locales.

Una vez identificadas las necesidades y los activos de la comunidad escolar, los líderes locales pueden aprovechar o ampliar las iniciativas existentes para coordinar los servicios. Estas iniciativas pueden incluir esfuerzos a nivel nacional, regional o de escuela para ayudar a los proveedores a coordinar, desplegar y dirigir sus servicios de manera eficiente.

Las iniciativas también pueden basarse en la educación temprana e incluirla. El Departamento de Salud Mental del Condado de Los Ángeles (DMH por sus siglas en inglés) ha asignado fondos al Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles para un esfuerzo centrado en la educación temprana y en los servicios para los niños desde el nacimiento hasta los 8 años. La financiación de múltiples fuentes apoya este trabajo. Estos fondos se utilizan para capacitar a los trabajadores sociales y a los proveedores de recursos para coordinar los servicios en los centros de la primera infancia y en las escuelas primarias cercanas, y para implementar prácticas informadas por el trauma, apoyar el desarrollo de habilidades de autorregulación en los niños pequeños e involucrar a las familias. El equipo de salud mental también ha recibido una amplia formación en la consulta de salud mental de la primera infancia.

Crear flujos de financiamiento fiables para apoyar los modelos de escuelas comunitarias

A medida que los estados ponen en marcha planes para la reapertura de las escuelas, algunos están abordando las escuelas comunitarias como un apoyo clave. Por ejemplo, el plan de Maryland señala que las escuelas comunitarias del estado han distribuido alimentos, suministros higiénicos, equipos tecnológicos y material escolar durante los cierres, y han proporcionado acceso a Internet, servicios de salud mental, información sobre la vivienda y otros apoyos en caso de crisis a las familias. Al reabrir las escuelas, el plan pide que las escuelas comunitarias se basen en los datos de evaluación de las necesidades existentes, llegar a las familias y aprovechar las asociaciones comunitarias para proporcionar enriquecimiento académico y tiempo de aprendizaje extendido, además de apoyos familiares como clases de idiomas para adultos y servicios de empleo y salud. Es importante destacar que Maryland aprobó un proyecto de ley en 2019 que proporciona 2 años de financiación para garantizar que todas las escuelas que atienden a altas concentraciones de estudiantes que viven en la pobreza tengan un coordinador de escuelas comunitarias y apoyos integrales asociados.

Los líderes gubernamentales y locales pueden combinar y trenzar flujos de financiación nacionales, regionales y locales para proporcionar servicios sociales, de salud mental y de salud integrados junto con una enseñanza de apoyo de alta calidad en las escuelas comunitarias. A corto plazo, esto puede implicar el uso de fondos nacionales de estímulo para proporcionar apoyos integrados a los estudiantes cuando las escuelas vuelvan a abrir.

Los responsables políticos estatales pueden desempeñar un papel importante en la reducción de los obstáculos a la combinación y el trenzado mediante acciones como la agilización y la alineación de los

requisitos de solicitud y presentación de informes para las diferentes fuentes de financiamiento, cuando sea posible.

Crear Gabinetes de infancia a nivel nacional, regional y local para coordinar, integrar y agilizar los servicios entre las agencias

Los líderes de varios niveles pueden ayudar a que los recursos para los servicios a los niños y jóvenes sean más eficaces y eficientes creando un Gabinete de infancia u otro vehículo para coordinar los servicios en la parte superior del sistema para que fluyan hacia los distritos y las escuelas de forma más fluida. Un enfoque centralizado puede agilizar la avalancha de programas y expectativas que se depositan en las escuelas, que pueden abrumar fácilmente a los administradores y coordinadores de las escuelas. Los gabinetes de infancia pueden empezar a agilizar e integrar los programas de los socios, ayudar a gestionar múltiples flujos de financiación y crear eficiencias donde ahora hay barreras burocráticas.

Los Gabinetes de infancia pueden empezar a agilizar e integrar los programas de los socios, ayudar a gestionar múltiples flujos de financiación y crear eficiencia donde ahora hay barreras burocráticas.

Los gabinetes de infancia a nivel nacional o local suelen estar compuestos por directores de agencias que gobiernan una amplia gama de programas de atención a la infancia, la juventud y la familia. Algunos gabinetes también cuentan con actores comunitarios, filantrópicos, educativos y empresariales nombrados por el gobernador o el alcalde. Estos grupos se reúnen periódicamente para identificar objetivos comunes, coordinar servicios y elaborar planes conjuntos para apoyar el desarrollo saludable de los niños.

Este enfoque es cada vez más popular. Como ejemplo, el Gabinete Infantil de Maryland incluye a los secretarios de los Departamentos de Presupuesto y Gestión; Discapacidades; Salud; Servicios Humanos; Servicios Juveniles; así como al Superintendente Estatal de Escuelas del Departamento de Educación del Estado de Maryland y al Director Ejecutivo de la Oficina del Gobernador para el Control y la Prevención del Crimen. Según el actual plan de tres años, los objetivos estratégicos del Gabinete incluyen la mejora de los resultados para los jóvenes desconectados y la reducción del hambre y la falta de vivienda en la infancia. Al servicio de estos objetivos, el Children's Cabinet Interagency Fund (autorizado por el código administrativo de los servicios humanos) proporciona una subvención específica para que las Juntas Locales de Gestión apoyen los servicios integrales. Estas estructuras son esenciales para gestionar la multitud de servicios sanitarios y humanos que se necesitan desesperadamente durante la pandemia del COVID-19.

Recursos

- [Community Schools Playbook](#) (Partnership for the Future of Learning). Este libro de juego proporciona una legislación modelo, ejemplos del mundo real y muchos recursos adicionales para los líderes estatales y locales que quieran apoyar a las escuelas comunitarias.
- [Financing Community Schools: A Framework for Growth and Sustainability](#) (Partnership for the Future of Learning). Este informe financiero analiza en profundidad la financiación de las escuelas comunitarias. Proporciona un marco para la financiación de las escuelas

comunitarias y ejemplos de cómo las escuelas comunitarias en diferentes etapas de desarrollo pueden identificar y aplicar estrategias de financiación.

- [Leveraging Resources Through Community Schools: The Role of Technical Assistance](#) (Learning Policy Institute). Este informe proporciona información y ejemplos de cómo los gobiernos locales y las agencias sin ánimo de lucro de los condados pueden desempeñar un papel esencial en el apoyo y la asistencia técnica a las iniciativas de las escuelas comunitarias en los distritos escolares.
- [Planning for Re-Entry & Recovery: A Guide for Promoting Equity, Improvement, and Innovation](#) (FourPoint Education). Esta guía proporciona una herramienta de planificación que enfatiza la importancia de las alianzas familiares, escolares y comunitarias. Específicamente, la guía sugiere que los líderes de los distritos y las escuelas pueden mantener una lista de socios comunitarios clave con los que conectar a las familias, comunicarse con estos socios sobre los planes de reincorporación, e identificar cómo los socios pueden desplegar sus recursos para ayudar a la reincorporación y la recuperación y crear un sistema de apoyo más integrado para los estudiantes.
- [The Whole Child: Building Systems of Integrated Student Support During and After COVID-19](#) (Center for Optimized Student Support at Boston College). Esta guía de acción ofrece pasos prácticos para que las escuelas desarrollen un sistema de apoyo integrado.

Notas del final

1. Information in this text box comes from: Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2017). *Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
2. Southern Education Foundation. (2015). *A new majority: Low-income students now a majority in the nation's public schools* [Research bulletin]. Atlanta, GA: Author.
<https://www.southerneducation.org/wp-content/uploads/2019/02/New-Majority-Update-Bulletin.pdf>.
3. Carter, P. L., & Welner, K. G. (2013). *Closing the Opportunity Gap: What America Must Do to Give Every Child an Even Chance*. New York, NY: Oxford University Press; Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York, NY: Teachers College Press; Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (2011). *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York, NY: Russell Sage Foundation; The Leadership Conference Education Fund & The Leadership Conference on Civil and Human Rights. (2015). *Cheating our future: How decades of disinvestment by states jeopardizes equal education opportunity*. Washington, DC: The Leadership Conference Education Fund.
4. Maier, A., Daniel, J., Oakes, J. & Lam, L. (2017). *Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
5. Johnston, W. R., Engberg, J., Oppen, I. M., Sontag-Padilla, L., & Xenakis, L. (2020). *Illustrating the promise of community schools: An assessment of the impact of the New York City Community Schools Initiative*. New York, NY: RAND Corporation.
https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR3245.html.

6. Johnston, W. R., Engberg, J., Opper, I. M., Sontag-Padilla, L., & Xenakis, L. (2020). *What is the impact of the New York City Community Schools Initiative?* New York, NY: RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB10107.html.

Prioridad 9: Preparar a los educadores para reinventar las escuelas

Todo lo que hemos descrito aquí requiere de educadores conocedores, capacitados y dedicados; no hay otra manera de conseguir el tipo de enseñanza que necesitamos. Hoy día, para estos educadores, las expectativas son más altas que nunca.

Lo que necesitan los educadores

Incluso antes del inicio del COVID-19, un consenso emergente en la ciencia del aprendizaje y el desarrollo puso de relieve la necesidad de proporcionar a todos los estudiantes el acceso a experiencias de aprendizaje más profundas de manera que promuevan una mayor equidad. Esto elevó las expectativas sobre los educadores y la preparación de los mismos¹. Ahora, se requieren esfuerzos aún mayores para satisfacer las necesidades sociales y emocionales de los niños y para aplicar una práctica informada sobre el trauma y la curación, todo ello mientras se compensa la pérdida de aprendizaje mediante combinaciones imprevisibles de aprendizaje a distancia, aprendizaje semipresencial y aprendizaje en el aula.

Este escenario increíblemente complejo supondría un reto incluso para el personal docente más preparado, estable y experimentado. Desgraciadamente, muchos de nuestros países no cuentan con este tipo de personal docente. El gasto en educación todavía no alcanza los niveles necesarios para contar con el número adecuado de profesores, animar a los aspirantes a educadores a entrar en las aulas y ampliar las inscripciones y la capacidad de los programas de preparación.

Como resultado, datos publicados recientemente por el Instituto de Estadística de la UNESCO, el Equipo Especial Internacional de Docentes y el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo muestran que el 81% de los maestros de primaria y el 86% de los de secundaria apenas tienen las calificaciones mínimas requeridas para desempeñar sus funciones y que persisten variaciones considerables entre las regiones, lo que hace que muchos docentes estén mal preparados para abordar los problemas a los que se enfrentan. El contexto actual en la mayoría de los países latinoamericanos está marcado por:

- Un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos profesores en la docencia debido a condiciones de trabajo inadecuadas y problemas en la estructura de remuneración e incentivos.
- Muchos profesores no están bien preparados y requieren una formación remedial.
- La evaluación de los docentes no ha sido, por lo general, un mecanismo que retroalimente la tarea de enseñar.

Además, esta escasez, se encuentra especialmente concentrada en los campos STEM (ciencias, tecnología y matemáticas), la educación especial y el desarrollo de los estudiantes de lenguas extranjeras, ha sido más grave en las comunidades que atienden a los estudiantes vulnerables y a los de familias de bajos ingresos. Las escuelas de bajos recursos y de alta pobreza han contado con demasiada frecuencia con un grupo altamente transitorio de profesores sin experiencia y sin formación.²

El COVID-19 y los consiguientes recortes de presupuesto a la educación superior dificultarán aún más el acceso de los estudiantes de familias con bajos ingresos a la educación superior, incluidos los programas de preparación de profesores de alta calidad. La pandemia ya ha tenido un impacto desproporcionado en los planes de educación superior de las personas de familias vulnerables y cerca del 40% de los estudiantes provenientes de ellas han cancelado o cambiado sus planes, incluyendo el retraso de la inscripción, la reducción de los cursos o el cambio de institución. Esto plantea la preocupación por los esfuerzos para aumentar la diversidad del personal docente, que será difícil de lograr sin inversiones adicionales en educación superior y asequibilidad de la universidad.

Ahora, cuando uno de cada cinco profesores dice que es poco probable que regrese si las escuelas se abren físicamente en otoño, nos enfrentamos a la perspectiva de una nueva ola de renunciaciones y jubilaciones,⁴ que, combinada con los posibles recortes de personal para hacer frente a la escasez de presupuesto, y apilada sobre los desafíos preexistentes de la fuerza de trabajo, puede crear el resultado contraintuitivo de la escasez y los despidos simultáneos en la fuerza de trabajo de los educadores. Es de vital importancia que los educadores actuales reciban un buen apoyo para afrontar los retos que se les plantean y que se contraten educadores bien formados para la profesión.

Lo que pueden hacer los políticos y los educadores

Aunque las necesidades inmediatas de las comunidades crearán grandes presiones sobre los presupuestos, es importante que los responsables políticos reconozcan la importancia crítica que tiene la contratación, el desarrollo y la retención de una sólida plantilla de educadores, para que puedan realizarse otras aspiraciones de educación para nuestros hijos. Los incentivos necesarios para lograrlo residen en todos los niveles: nacional, provincial, y local.

Invertir en la preparación de educadores de alta calidad, especialmente en las comunidades con grandes necesidades, donde la escasez sigue siendo problemática.

Una preparación sólida de los educadores, que aumente la eficacia y la retención de los profesores,⁵ es más necesaria ahora que nunca. Aunque muchas de las exigencias que se imponen a los profesores y a los líderes escolares son nuevas, los ingredientes de los programas de preparación de educadores de alta calidad no lo son: Se construyen en torno a una visión coherente y a unos estándares bien definidos e incluyen el modelado de prácticas eficaces basadas en la investigación en cursos que se integran con experiencias clínicas sólidas y evaluaciones de rendimiento.⁶ Una agenda política que apoye dicha preparación incentiva a los programas a ofrecerla y a los aspirantes a profesores a seguirla.

Los programas de alta calidad comienzan con **estándares sólidos y alineados con la investigación para la enseñanza y el liderazgo escolar**, reconocidos desde hace mucho tiempo como una base de los sistemas educativos de alto rendimiento⁷ y como una característica clave para influir en la calidad del programa de preparación y apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Los responsables políticos pueden actualizar y fortalecer estos estándares para reflejar las necesidades de los estudiantes de hoy, incluyendo nuevos conocimientos sobre el desarrollo social, emocional y cognitivo; pedagogías culturalmente sensibles; y prácticas informadas sobre el trauma- y luego garantizar que estos estándares se reflejen en los requisitos de licencia, las evaluaciones de desempeño para los candidatos a maestros y administradores, y la acreditación basada en el desempeño para los programas.⁸ California es un ejemplo de ello, ya que ha reforzado los estándares para abordar los conocimientos y

habilidades de los profesores y administradores, que son cada vez más importantes hoy en día,⁹ y ha desarrollado evaluaciones del rendimiento de los profesores y administradores para evaluar estas habilidades.¹⁰ El estado también incorporó a su nuevo sistema de acreditación aspectos basados en el rendimiento, como la evaluación de los candidatos y los resultados de las encuestas.

Los incentivos para que las personas se incorporen a la docencia deben abordar el coste como una barrera clave para una preparación de calidad, sobre todo para los candidatos de bajos ingresos, ya que es un problema que probablemente aumentará con los efectos económicos del COVID-19. Las becas de servicio y los programas de condonación de préstamos pueden ayudar a los candidatos a sufragar esos costes y han demostrado que ayudan a la contratación y retención de profesores en lugares y materias de alta necesidad (como la educación especial, educación bilingüe, matemáticas y ciencias) y especialmente para los candidatos de origen vulnerable.¹¹

Los incentivos para que las personas se incorporen a la docencia deben abordar el coste como una barrera clave para una preparación de calidad, sobre todo para los candidatos de color y de bajos ingresos, ya que es un problema que probablemente aumentará con los efectos económicos del COVID-19.

Esta debería ser una agenda importante a nivel de cada uno de los países de la región, donde el apoyo a la formación del personal médico necesario ha sido durante mucho tiempo un factor clave para abordar la escasez de médicos en campos y comunidades clave.

Los responsables políticos también pueden apoyar las vías de alta retención, como las residencias para profesores y líderes, que no sólo abordan la cuestión del coste a través del apoyo financiero a los candidatos, sino que también son prometedoras en la producción de educadores eficaces que trabajan en áreas temáticas y escuelas de alta necesidad y que permanecen en la profesión en tasas más altas.¹² Al garantizar que estos candidatos reciban una preparación de alto nivel a un coste bajo o nulo a través de programas sólidos que organizan una excelente preparación clínica bajo el ala de educadores expertos en comunidades con grandes necesidades, estos programas mejoran la calidad de la enseñanza y el liderazgo escolar para los estudiantes más alejados de las oportunidades.

Al considerar cómo satisfacer las necesidades sin precedentes en tiempos cambiantes, los líderes nacionales y locales también deberían buscar formas de aprovechar la innovación que está actualmente en marcha en la preparación de los educadores. Podrían apoyar a las comunidades que ya están buscando soluciones localizadas para la escasez existente a través de los programas "Grow-Your-Own" (GYO), que reclutan candidatos a maestros de las comunidades locales, incluidos los paraprofesionales, que tienen más probabilidades de reflejar la diversidad local y de seguir enseñando en sus comunidades a largo plazo.¹⁴ En muchos países de la región se han llevado a cabo implementaciones del programa "Teach for All", que prepara a profesionales no docentes con vocación educativa para que desarrollen experiencias de enseñanza por dos años. Muchos de esos profesionales terminan quedándose en la profesión docente y los programas formativos que han desarrollado estas organizaciones en cada país podrían extenderse para cubrir áreas deficitarias como las señaladas antes.

Transformar las oportunidades de aprendizaje de los educadores para que se ajusten a las necesidades actuales

Son muchas las nuevas competencias que necesitan los profesores y los responsables de los centros escolares. Será de vital importancia que tanto los nuevos educadores como los actuales aprendan a participar de forma productiva en el aprendizaje a distancia, así como en los modelos de aprendizaje mixto e híbrido. Los educadores también deben tener cada vez más conocimientos sobre cómo generar un aprendizaje auténtico apoyado por evaluaciones formativas, permitir el aprendizaje social y emocional, y participar en la práctica informada por el trauma y la sanación.

Para lograr este aprendizaje, necesitaremos formas aún más eficaces de **desarrollar y compartir la experiencia en toda la profesión**. Los programas innovadores de preparación de profesores y líderes, como los que forman parte de la red del Laboratorio de Preparación de Educadores (EdPrepLab) -que se centra en el apoyo al aprendizaje profundo y la equidad- están desarrollando medios para compartir sus prácticas entre sí y con otros programas en el campo a través de grupos de afiliación, visitas a los sitios, seminarios web, un sitio web basado en la práctica y asociaciones con otras organizaciones que llegan al campo. Los miembros del EdPrepLab también están compartiendo estrategias para responder a los desafíos del COVID-19, demostrando cómo las instituciones pueden apoyarse mutuamente en el aprendizaje para satisfacer las necesidades emergentes.

Esfuerzos como los desplegados por Tu clase, tu país en varios países de América Latina para apoyar la renovación de las prácticas docentes a través de programas de desarrollo profesional en línea o semi-presenciales, diseñados con estrategias innovadoras de formación, basadas en el desarrollo de competencias, e implementados masivamente desde los equipos de formación continua de ministerios de educación nacionales y sub-nacionales, pueden apoyar procesos de renovación de las creencias y prácticas de los docentes en estos tiempos de cambio.

Del mismo modo, los educadores de este campo necesitan medios para aprender los unos de los otros, de modo que las prácticas innovadoras desarrolladas en una escuela o aula puedan trasladarse a otras. A medida que los distritos descubren cómo estructurar un aprendizaje profesional intenso y eficaz y reconocen a los educadores que pueden marcar el camino a los demás, las microcredenciales pueden ser cada vez más importantes. Las microcredenciales reconocen áreas específicas de habilidades que los profesores han adquirido basándose en el rendimiento demostrado, en lugar de en el tiempo de trabajo. Pueden abarcar desde áreas como el aprendizaje a distancia o las competencias en el diseño de evaluaciones basadas en el rendimiento, las habilidades para apoyar el aprendizaje social y emocional y la práctica informada sobre el trauma, hasta habilidades más generales de tutoría.

Algunos estados de EEUU están desarrollando sistemas de microcredenciales para los educadores, tanto en formación como en servicio, y varios países de América Latina han desarrollado Marcos de Competencias Docentes que podrían servir como base para este tipo de soluciones. Digital Promise ofrece una amplia gama de microcredenciales para profesores y líderes escolares, incluyendo un número que se centra en las preocupaciones que son prominentes como resultado de la pandemia, tales como asegurar el acceso digital para los estudiantes y trabajar eficazmente con los padres durante el aprendizaje a distancia. Los distritos pueden querer utilizar la microcredencialización como medio para identificar a los mentores y a los líderes del desarrollo profesional para que puedan desarrollar más rápidamente la experiencia de los colegas en áreas particulares.

Apoyar las funciones de los mentores y los nuevos profesores

Con la probabilidad de que los profesores en el año escolar 2021-22 se enfrenten a una mezcla de enseñanza en línea, híbrida y presencial, y con algunos profesores incapaces de atender las aulas presenciales por razones de salud mientras las escuelas se ajustan a los acuerdos de distanciamiento social, los responsables políticos y los líderes escolares tendrán que considerar nuevos roles y acuerdos de la enseñanza. Estas nuevas funciones podrían aplicarse a los profesores principiantes y experimentados, así como a los estudiantes-profesores, y podrían construirse en torno a los retos y las nuevas oportunidades que presenta el COVID-19.

Por ejemplo, algunos profesores veteranos que podrían estar considerando la posibilidad de jubilarse debido a problemas de salud relacionados con la enseñanza presencial podrían, con un fuerte desarrollo profesional, apoyar la enseñanza en línea para los estudiantes que no podrán volver a la escuela debido a los diseños escolares o a su propia salud. Estos profesores veteranos también pueden ser capaces de proporcionar mentoría y apoyo a sus colegas, incluidos los nuevos profesores.¹⁵ Los nuevos profesores cuya enseñanza estudiantil se vio alterada por el COVID-19 pueden necesitar apoyo adicional al comenzar sus carreras, pero también pueden aportar nuevas perspectivas y prácticas informadas por sus experiencias, incluida la conciencia de la problemática de la equidad planteada por la pandemia.¹⁶ Los estudiantes-profesores pueden asumir nuevas funciones, funcionando como activos para las redes escolares al trabajar con pequeños grupos de estudiantes a través de entornos remotos, aportando conocimientos de tecnología para apoyar la enseñanza virtual, y haciendo contribuciones únicas incluso mientras ellos mismos están aprendiendo.¹⁷

Los profesores más expertos pueden apoyar a otros profesores de diversas maneras. El Distrito Escolar Unificado de Long Beach, en California, aprovechó las oportunidades que ofrece la enseñanza a distancia para que los alumnos y profesores de todo el distrito pudieran sintonizar con las lecciones ofrecidas por profesores expertos para que pudieran aprender tanto el contenido como las estrategias de enseñanza que utilizaban estos profesores.¹⁸ En algunos casos, hasta 2.000 estudiantes y docenas de profesores se sintonizaron para ver las lecciones impartidas por profesores famosos por sus habilidades para enseñar un contenido concreto o de una manera particular. Algunos de estos profesores serán retransmitidos en directo y grabados en vídeo durante el próximo curso escolar como parte de las clases de demostración utilizadas tanto para el desarrollo profesional como para el aprendizaje de los alumnos.

Los responsables políticos y los directores de los centros escolares tendrán que estudiar nuevas funciones y disposiciones en materia de enseñanza. Estas nuevas funciones podrían aplicarse a los profesores principiantes y a los experimentados, así como a los estudiantes de magisterio, y podrían construirse en torno a los retos y las nuevas oportunidades que presenta el COVID-19.

Crear tiempo de colaboración

Los diseños de las escuelas modelo de fábrica han hecho que los educadores tengan mucho más tiempo durante el cual son responsables de los estudiantes y mucho menos tiempo para la colaboración con sus pares. Las encuestas internacionales TALIS revelaron que Brasil y Chile son los países de la región donde los docentes reportan dedicar menos tiempo al aprendizaje y enseñanza. En esta encuesta, se preguntó a los docentes sobre la distribución del tiempo en clases en tres actividades: tareas de enseñanza y aprendizaje, mantener el orden de la clase y tareas administrativas. Los docentes en la región reportan dedicar el 73% de tiempo a actividades de enseñanza, en comparación al 78% en los países de la OCDE. El tiempo dedicado al aprendizaje y la enseñanza se encuentra positivamente relacionado con los años de experiencia de los profesores. TALIS se basa en lo reportado por los docentes. Estudios previos con observaciones de aula indican menor tiempo a actividades de enseñanza en Colombia y México, que el reportado en TALIS. Gran parte del tiempo que no se destina al aprendizaje se usa para mantener el orden de la clase.

Por lo tanto, no es sorprendente que los profesores sean menos propensos que el promedio de los profesores de TALIS a informar que alguna vez observan las clases de otros profesores y les dan retroalimentación, que alguna vez enseñan en equipo o que alguna vez participan en el aprendizaje profesional colaborativo. Sin embargo, el tiempo de colaboración es calificado por los profesores como una de las variables más importantes para su aprendizaje y su permanencia en la profesión, y los estudios realizados demuestran que aquellos que trabajan en entornos de trabajo colaborativos aumentan más rápidamente su eficacia.¹⁹

En muchas escuelas esto ha cambiado de la noche a la mañana con la enseñanza a distancia, y se ha organizado más tiempo de trabajo en equipo y de colaboración entre los profesores que nunca antes. Y muchos estados y distritos están pensando de forma muy diferente sobre el uso del tiempo para el regreso en otoño. La noción de una semana de enseñanza de 4 días, con un quinto día para la planificación colaborativa entre los profesores, está muy extendida entre las propuestas para el próximo año. A la hora de considerar horarios innovadores de enseñanza y aprendizaje, asegurar ese tiempo para los profesores -las 8 horas de media que tienen sus colegas internacionales- debería formar parte de la nueva normalidad.

Como ejemplo, en Iowa, el Distrito Escolar de la Comunidad de Johnston ha publicado un proyecto de propuesta con los viernes reservados no sólo para la limpieza profunda, sino también para un día completo de aprendizaje profesional (véase la figura 9.1). Los miércoles pueden servir para un propósito similar si se necesita un día para la limpieza entre dos grupos de estudiantes dentro de la misma semana. Estos horarios modificados presentan una oportunidad sin precedentes para el desarrollo profesional de los educadores y para mejorar su capacidad de colaboración y de impartir una enseñanza híbrida. Con un día a la semana diseñado para la planificación y la colaboración, este cambio puede cuadruplicar la cantidad de tiempo que los profesores tenían anteriormente, cuando muchos distritos ofrecían el aprendizaje profesional sólo durante las reuniones mensuales en los medios días de salida temprana.

Figura 9.1 Ejemplo Horario A/B

Rotación de grupos de estudiantes en la semana A/B

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Semana 1	Grupo A (Presencial)	Grupo A (Presencial)	Grupo A (Presencial)	Grupo A (O Presencial)	Limpieza de la escuela/ planificación de los profesores/ horas de oficina/ aprendizaje profesional
	Grupo B (Remota)	Grupo B (Remota)	Grupo B (Remota)	Grupo B (Remota)	
Semana 2	Grupo B (Presencial)	Grupo B (Presencial)	Grupo B (Presencial)	Grupo B (Presencia)	
	Grupo A (Remota)	Grupo A (Remota)	Grupo A (Remota)	Grupo A (Remota)	

Fuente: Johnston Community School District. (2020). [Return to Learn: hybrid Learning Model](#) (Draft).

Adoptar una visión a largo plazo

Los responsables políticos también pueden aprovechar este tiempo para planificar con antelación y garantizar que, a medida que los recursos vuelvan a entrar en el sistema, se gasten para aprovechar una mayor experiencia docente. Los países que han logrado avances sustanciales y han cerrado las brechas de rendimiento han hecho inversiones sistémicas en la calidad de los educadores²⁰ No hay ninguna razón por la que la preparación para realizar dichas inversiones no pueda comenzar ahora, informada por las necesidades cambiantes de los estudiantes y las escuelas de hoy.

Los responsables políticos también pueden aprovechar este tiempo para planificar con antelación y asegurarse de que, cuando los recursos vuelvan a entrar en el sistema, se gasten para impulsar una mayor experiencia docente.

California, que ha transformado su sistema de certificación de educadores y de acreditación de programas de preparación durante la última década, comenzó esta labor en un momento de baja financiación y capacidad causado por la Gran Recesión de 2007-08. El presupuesto educativo del estado se redujo en un 14% de 2007-08 a 2010-11, y el personal docente disminuyó casi un 10% en 2012. Al mismo tiempo, la Comisión de Acreditación de Profesores (CTC por sus siglas en inglés) del estado comenzó a mirar hacia el futuro, lanzando un nuevo plan estratégico en diciembre de 2014 y colaborando con el Departamento de Educación de California y la Junta Estatal de Educación para producir un informe, *Greatness by Design*, que establecía las prioridades de las agencias para mejorar el sistema de calidad de los educadores del estado. Durante el resto de la década, el estado ha construido sobre esta base, transformando los estándares y las expectativas del estado, implementándolos a través de la evaluación basada en el rendimiento y la acreditación, y monitoreando el progreso a través de nuevos sistemas de datos y tableros. A medida que el estado

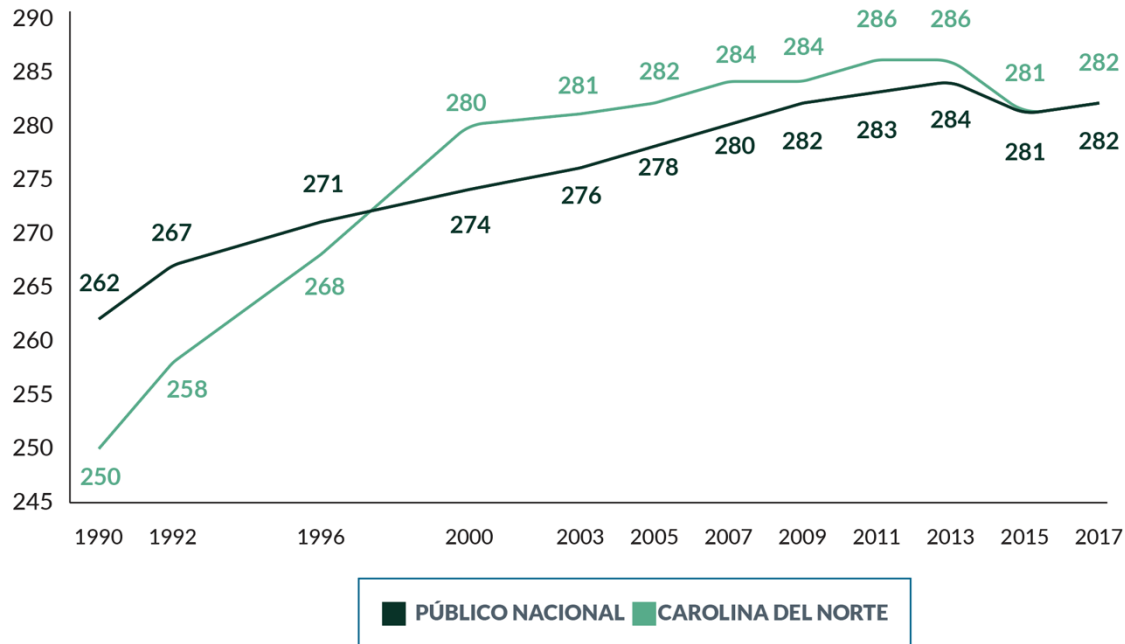
invirtió más dinero de manera más equitativa en su sistema educativo y pasó a incorporar el énfasis en un aprendizaje más profundo en el marco de un niño en su totalidad, las transformaciones en la preparación apoyaron fuertes ganancias de logros y resultados de los estudiantes.

Otros esfuerzos, emprendidos con anterioridad, muestran resultados similares. Por ejemplo, durante las décadas de 1980 y 1990, Connecticut puso en marcha ambiciosos esfuerzos para igualar las oportunidades educativas y mejorar la enseñanza. Su Ley de Mejora de la Educación combinó importantes aumentos de los salarios de los profesores con normas más estrictas para la formación y la concesión de licencias a los profesores. Los fondos se asignaron en función de las necesidades de los distritos y del número de profesores plenamente certificados, creando incentivos para que los distritos contrataran a los que cumplieran las nuevas normas de certificación y para que los individuos cumplieran dichas normas. Con estos incentivos, más las becas de servicio para sufragar la preparación de los candidatos más necesitados, el estado eliminó las credenciales de emergencia y atrajo a los candidatos a docentes de alta capacidad. Connecticut también invirtió mucho en la formación de los directores y en el desarrollo profesional continuo de los profesores, al tiempo que promulgaba nuevos estándares y evaluaciones basadas en el rendimiento para los estudiantes, centrados en las habilidades de pensamiento de orden superior. En 1998, los alumnos de cuarto grado de Connecticut ocupaban el primer puesto del país en lectura y matemáticas, y sus alumnos de octavo grado estaban a la cabeza en escritura y ciencias en la Evaluación Nacional del Progreso Educativo, a pesar del creciente número de estudiantes de familias con bajos ingresos, estudiantes de color y nuevos estudiantes inmigrantes en sus escuelas públicas durante la década. La brecha de rendimiento entre los estudiantes blancos y los estudiantes de color disminuyó, y los estudiantes negros e hispanos de Connecticut superaron sustancialmente a sus pares a nivel nacional.

Del mismo modo, durante las décadas de 1980 y 1990, Carolina del Norte realizó importantes inversiones en su personal docente: aumentó los estándares para acceder a la enseñanza y a la administración escolar, exigió mejoras en la preparación de los educadores, aumentó los salarios e invirtió en mentorías y desarrollo profesional de alta calidad. Lo más importante es que el estado invirtió en una mayor experiencia a lo largo de la carrera de los profesores, autorizando un programa de becas de servicio de renombre -el North Carolina Teaching Fellows- para reclutar a personas con talento y prepararlas bien para la enseñanza, al tiempo que promulgaba un 12% de aumento salarial para los profesores que obtuvieran la Certificación de la Junta Nacional, un logro que se ha asociado a una mayor eficacia del profesorado. También mejoró sustancialmente la formación de los directores, incluyendo el apoyo a las prácticas intensivas, otra medida asociada a una mayor eficacia. Durante la década de los 90, Carolina del Norte obtuvo los mayores logros de los estudiantes en matemáticas (véase la figura 9.2) y realizó progresos sustanciales en lectura. También fue el estado más exitoso del país en la reducción de la brecha de rendimiento entre los estudiantes blancos y los estudiantes de color.

Figura 9.2

Tendencias de rendimiento en Carolina del Norte (resultados del 8° grado de matemáticas de la NAEP)



Fuente: Darling-hammond, L. (2019). *Investing for student success: Lessons from state school finance reforms*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Based on data from National Assessment of Educational Progress (NAEP). (n.d.). [Data tools](#); [State profiles](#).

Estos esfuerzos demuestran que una acción decidida de apoyo a la enseñanza puede suponer una gran diferencia en las oportunidades de aprendizaje a largo plazo de los niños.

Recursos

- [EdPrepLab](#) (EdPrepLab Network). Esta red de programas punteros de preparación de profesores y líderes apoya la investigación, la política y la práctica con el fin de ayudar a los profesionales a utilizar la ciencia del aprendizaje y el desarrollo para apoyar un aprendizaje más profundo y equitativo. EdPrepLab ofrece un sitio web basado en la práctica que proporciona recursos de enseñanza y ejemplos de políticas que permiten mejorar la política y la práctica de la preparación de los educadores, incluidas las estrategias para responder a los desafíos del COVID-19.
- [Effective Teacher Professional Development](#) (Learning Policy Institute). Este documento y el informe resumen siete características ampliamente compartidas del desarrollo profesional de los profesores (basadas en una revisión de estudios metodológicamente rigurosos) y pueden utilizarse para orientar el diseño del desarrollo profesional y las inversiones.
- [Micro-Credentials and COVID-19](#) (Digital Promise). Esta biblioteca curada de microcredenciales que pueden obtenerse fuera del aula y sin estudiantes puede utilizarse para ayudar a los educadores a continuar su aprendizaje profesional durante el distanciamiento social y más allá.

Notas del final

1. Darling-Hammond, L., Oakes, J., Wojcikiewicz, S. K., Hyler, M. E., Guha, R., Podolsky, A., Kini, T., Cook-Harvey, C. M., Jackson Mercer, C. N., & Harrell, A. (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
2. Garcia, E., & Weiss, E. (2019). The teacher shortage is real, large and growing, and worse than we thought. Washington, DC: Economic Policy Institute.
<https://www.epi.org/publication/the-teacher-shortage-is-real-large-and-growing-and-worse-than-we-thought-the-first-report-in-the-perfect-storm-in-the-teacher-labor-market-series/>; Sutchter, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S.* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/A_Coming_Crisis_in_Teaching_REPORT.pdf.
3. Carver-Thomas, D. (2018). *Diversifying the teaching profession: How to recruit and retain teachers of color*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
<https://learningpolicyinstitute.org/product/diversifying-teaching-profession-report>.
4. Bailey, J. P., & Schurz, J. (2020). COVID-19 is creating a school personnel crisis. Washington, DC: American Enterprise Institute. <https://www.aei.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-Is-Creating-a-School-Personnel-Crisis.pdf>; Will, M. (2020, May 7). Teachers at higher risk of COVID-19 wonder: Should I even go back? *Education Week*. <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/05/07/teachers-at-higher-risk-for-covid-19-worry.html>.
5. Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J., & Darling-Hammond, L. (2016). *Solving the teacher shortage: How to attract and retain excellent educators*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/solving-teacher-shortage>.
6. Darling-Hammond, L., Oakes, J., Wojcikiewicz, S. K., Hyler, M. E., Guha, R., Podolsky, A., Kini, T., Cook-Harvey, C. M., Jackson Mercer, C. N., & Harrell, A. (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
7. Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A., & Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
8. Darling-Hammond, L., Oakes, J., Wojcikiewicz, S. K., Hyler, M. E., Guha, R., Podolsky, A., Kini, T., Cook-Harvey, C. M., Jackson Mercer, C. N., & Harrell, A. (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
9. California Commission on Teacher Credentialing. (2016). *California teacher performance expectations*. Sacramento, CA: Author. https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/standards/adopted_tpes-2016.pdf?sfvrsn=8cb2c410_0.

10. Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Washington, DC: Center for American Progress.
11. Podolsky, A., & Kini, T. (2016). *How effective are loan forgiveness and service scholarships for recruiting teachers?* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
<https://learningpolicyinstitute.org/product/how-effective-are-loan-forgiveness-and-service-scholarships-recruiting-teachers>; Steele, J. L., Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2010). Do financial incentives help low-performing schools attract and keep academically talented teachers? Evidence from California. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(3), 451–478.
12. Guha, R., Hyler, M. E., & Darling-Hammond, L. (2016). *The teacher residency: An innovative model for preparing teachers*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
<https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-residency>; National Center for Teacher Residencies. (2018). NCTR 2017–18 network partner report. Chicago, IL: Author; Perlstein, L., Jerald, C., & Duffrin, E. (2014). *Building effective teacher residencies*. Chicago, IL: Urban Teacher Residency United; Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J., & Darling-Hammond, L. (2016). *Solving the teacher shortage: How to attract and retain excellent educators*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
<https://learningpolicyinstitute.org/product/solving-teacher-shortage>.
13. Espinoza, D., Saunders, R., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2018). *Taking the long view: State efforts to solve teacher shortages by strengthening the profession*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/long-view>.
14. Clewell, B. C., & Villegas, A. M. (2001). *Absence unexcused: Ending teacher shortages in high-need areas: Evaluating the Pathways to Teaching Careers program*. Washington, DC: Urban Institute; Espinoza, D., Saunders, R., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2018). *Taking the long view: State efforts to solve teacher shortages by strengthening the profession*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/long-view>.
15. Bailey, J. P. & Schurz, J. (2020). *COVID-19 is creating a school personnel crisis*. Washington, DC: American Enterprise Institute. <https://www.aei.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-Is-Creating-a-School-Personnel-Crisis.pdf>.
16. California Commission on Teacher Credentialing (2020, April 6). *Variable term waivers due to emergency health and safety restrictions (COVID-19)*. Sacramento, CA: Author.
https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/commission/files/covid-19-vtw-guidance.pdf?sfvrsn=a8502cb1_18; Glenn, S., Kall, K., & Ruebenson, K. (2020). COVID-19, equity, and the future of education: A conversation between teacher candidates. *Northwest Journal of Teacher Education*, 15(1), 1–8.
<https://doi.org/10.15760/nwjte.2020.15.1.1>.
17. Bailey, J. P., & Schurz, J. (2020). *COVID-19 is creating a school personnel crisis*. Washington, DC: American Enterprise Institute. <https://www.aei.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-Is-Creating-a-School-Personnel-Crisis.pdf>.

- [content/uploads/2020/05/COVID-19-Is-Creating-a-School-Personnel-Crisis.pdf](#) (p. 9); Mason-Williams, L., Rosenberg, M., Kimmel, L., & Sindelar, P. (2020). *Addressing shortages of educators in an uncertain COVID-19 landscape: Viewing teacher candidates as assets*. Gainesville, FL: CEEDAR Center. <https://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2020/06/Addressing-Shortages-COVID-Landscape.pdf>.
18. Darling-Hammond, L. (2020, June 16). Informational Hearing: Reopening California's Public Schools for the 2020–21 School Year. Testimony. California Assembly Education Committee. <https://www.assembly.ca.gov/media/assembly-education-committee-20200616/video> (accessed 07/22/20).
 19. Papay, J. P., & Kraft, M. A. (2016). The myth of the performance plateau. *Educational Leadership*, 73(8), 36–42.
 20. Darling-Hammond, L. (2019). *Investing for student success: Lessons from state school finance reforms*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/investing-student-success-school-finance-reforms>.
 21. UNESCO (2020), Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos, <https://es.unesco.org/gem-report/2020teachers>
 22. Vaillant, D. (2018), Formación inicial de docentes en América Latina. <http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/12/formacion-inicial-de-profesores-en-america-latina-denise-vaillant.pdf>
 23. Hincapié, D. (2020), Docentes, los otros trabajadores esenciales durante el COVID-19. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/docentestrabajadoresesenciales/>
 24. Paredes, D., Viteri, A., Zoido, P., (2019) . TALIS 2018: ¿están preparados los docentes para enseñar en el siglo 21?. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota_CIMA_18_TALIS_2018_Est%C3%A1n_preparados_los_docentes_para_ense%C3%B1ar_en_el_siglo_21_es.pdf

Prioridad 10: Impulsar una financiación escolar más adecuada y equitativa

El impacto del COVID-19 en nuestras economías no tiene precedentes recientes de esta magnitud: Durante 2020, en América Latina y el Caribe se perdieron 26 millones de empleos según la Organización Internacional del Trabajo (OIT). De acuerdo a los datos entregados por la CEPAL 2,7 millones de empresas han cerrado en ALC; y el número de personas desempleadas ha aumentado a 44,1 millones. En el 2020 la tasa de ocupación promedio de la región bajó de 57,4% a 51,7% y el PIB para América Latina y El Caribe disminuyó cerca del 8% en 2020. Además, los estados se enfrentan a costes adicionales relacionados con la asistencia sanitaria, el desempleo y la educación. El cierre de las escuelas puede costar a la región hasta US\$1,2 billones en ingresos eventuales de los niños que están privados hoy día de su educación formal y las pérdidas de aprendizaje podrían traducirse en un costo económico total hasta US\$1,700 millones en términos de ingresos futuros a percibir.

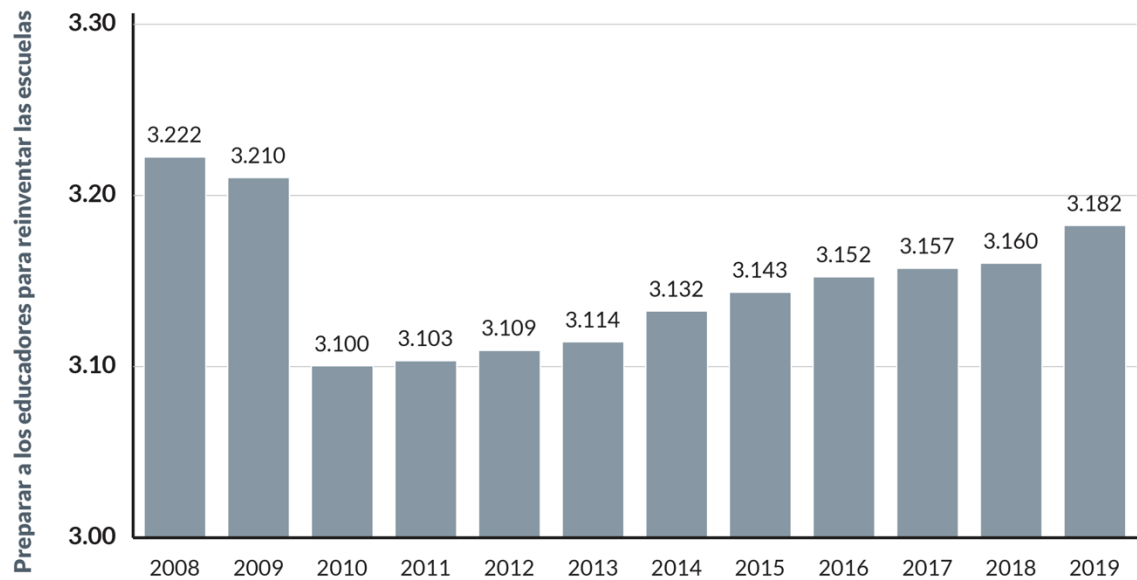
Estas reducciones presupuestarias se producen en un momento en el que los distritos escolares y los programas de educación infantil también ven aumentados sus costes a causa del COVID-19, incluidos los costes adicionales para proporcionar dispositivos y conectividad para el aprendizaje a distancia, recursos para ampliar el tiempo de aprendizaje y servicios de alimentación adicionales para los estudiantes de familias con bajos ingresos y estudiantes con necesidades especiales; costes para cumplir con las orientaciones de salud y seguridad del COVID-19; y los costes de personal adicional para apoyar el distanciamiento físico.

Las comunidades más afectadas por estos déficits presupuestarios son las que atienden a los estudiantes de familias de bajos ingresos que han sido y serán los más afectados por los impactos de COVID-19 en la salud, el empleo y la vivienda. La disminución de los ingresos públicos y el aumento de los costes afectarán de forma desproporcionada a las escuelas de las comunidades con una elevada proporción de estudiantes de familias con bajos ingresos y escasa riqueza inmobiliaria, que dependen más de la financiación pública nacional de la educación procedente de los impuestos sobre las ventas y los ingresos que de los impuestos locales sobre la propiedad, más estables, lo que agrava la brecha.

América Latina ha producido uno de los sistemas de financiación escolar más desiguales del mundo entre los países de la región. A pesar de la fuerte evidencia de que el dinero es importante para el rendimiento de los estudiantes y otros resultados importantes de la vida, especialmente para los estudiantes de familias de bajos ingresos, relativamente pocos países han rediseñado sus sistemas para crear una financiación más adecuada y equitativa. Aquellos que han realizado tales cambios muestran resultados mucho más sólidos. Sin un esfuerzo decidido por producir un resultado diferente, los recortes en la financiación de la educación ahora podrían ser tan duraderos como lo fueron durante y después de la Gran Recesión.

Si no se hace un esfuerzo decidido para producir un resultado diferente, los recortes de financiación hechos a la educación ahora podrían ser tan duraderos como lo fueron durante y después de la Gran Recesión.

Figura 10.1
Profesores de primaria y secundaria de la escuela pública



Fuente de información: U.S. Department of Education, National Center on Education Statistics

En EEUU, después de la recesión del 2008, con la excepción de los pocos estados que aprovecharon el momento para transformar sus sistemas de financiación, los recursos escolares se volvieron más desiguales¹ Sin embargo, como describimos a continuación, estados como California y Rhode Island aprovecharon el acontecimiento de la recesión para crear nuevas fórmulas de financiación diseñadas para distribuir los fondos de forma más equitativa a medida que los recursos volvían al sistema, y emergieron de esa época con sistemas más equitativos y de mayor rendimiento. Esto es algo que los responsables políticos, tanto federales como estatales, deberían tener en cuenta a la hora de mirar a largo plazo los años venideros.

Lo que necesitan los estudiantes

Incluso antes del COVID-19, la mayoría de los sistemas estatales de financiación de la educación no funcionaban para los estudiantes de familias de bajos ingresos y aquellos con una serie de necesidades, muchas de las cuales se agravan en las comunidades de alta pobreza y rurales donde la inseguridad alimentaria y de vivienda, la falta de atención médica y los servicios comunitarios inadecuados son comunes. Dadas las grandes desigualdades existentes en nuestra región, entre las que se encuentran tasas de pobreza infantil muy altas, las escuelas deberían prestar servicios más intensivos a los niños de las zonas de alta pobreza que a los de las zonas más prósperas. Sin embargo, ocurre lo contrario. En muchos de los países, las redes escolares que atienden a los estudiantes acomodados reciben tanto o más dinero que los que atienden a los niños en situación de pobreza, y solo unos pocos tienen sistemas de financiación que proporcionan recursos que son adecuados y equitativos.

Las desigualdades de financiación son aún más evidentes cuando se trata de acceder a un aprendizaje temprano de alta calidad. De acuerdo a la UNICEF con datos de CEPAL el gasto social promedio de los gobiernos centrales de América Latina y el Caribe ronda el 11%; mientras que, se destina un 5% del PIB a la inversión en niños, niñas y adolescentes, y por ello los programas para la primera infancia menos de la financiación pública que se estima necesaria para proporcionar una atención y educación de alta calidad a los niños. Como resultado, la carga de cubrir los costes recae en los padres, un gasto que pocos pueden permitirse. Debido a la falta de asequibilidad, muy pocos niños de familias trabajadoras tienen acceso a la atención y educación tempranas que necesitan. Según datos de la misma UNICEF 6 de cada 10 niños y niñas entre 3 y 4 años recibe educación preescolar. A su vez, los niños y niñas de estratos socioeconómicos altos tienen 2,5 veces más probabilidad de asistir a programas educativos que los de estrato socioeconómico más bajo.

Sin una sólida financiación pública, los programas suelen funcionar con presupuestos muy reducidos, y los profesores reciben un salario significativamente menor de lo que cobran sus colegas del kinder al 12° grado. La pandemia del COVID-19 amenaza con hacer retroceder aún más nuestro sistema de educación infantil desde el punto de vista financiero. Los programas de educación temprana subvencionados por el Estado probablemente sufrirán un duro golpe, dadas las proyecciones actuales de importantes disminuciones en la financiación estatal, y los programas privados de preescolar podrían cerrar permanentemente debido al aumento de los costes y la disminución de los ingresos. Parte de lo que hace que los presupuestos estatales de educación infantil sean tan vulnerables es que los programas de educación infantil dependen de un mosaico de fuentes de financiación para llegar a fin de mes, muchas de las cuales son vulnerables a los recortes en tiempos de crisis económica.

Los alumnos que viven en la pobreza, los que no tienen hogar o están en régimen de acogida, los que aprenden una segunda lengua y los que tienen problemas de aprendizaje suponen un mayor coste de educación y deberían ser reconocidos en las fórmulas de financiación escolar con un mayor peso del gasto por alumno. Y las redes escolares con concentraciones de este tipo de alumnos tienen una mayor responsabilidad en la prestación de servicios integrales y oportunidades intensivas de enseñanza y aprendizaje, que también deben ser reconocidas en los sistemas de financiación escolar. Hasta que América Latina no repare su destrozada red de seguridad para los niños, de modo que la pobreza, el hambre y la inestabilidad de la vivienda no sean compañeros constantes de muchos jóvenes, debería financiar sus escuelas y programas para la primera infancia en porcentajes mucho mayores y de forma más decidida para apoyar su aprendizaje y desarrollo saludables.

Cuando los estudiantes reciben este tipo de ayudas, la sociedad se beneficia. A medida que los logros educativos aumentan con las inversiones en las escuelas, también lo hace la productividad económica del estado.

Dos de los estados en EEUU con mejores resultados lo confirman. Massachusetts obtuvo el primer puesto en el ranking de rendimiento estudiantil -que mantuvo durante más de dos décadas- tras adoptar una fórmula de financiación más progresiva en 1993. La fórmula otorgaba un peso adicional a la financiación a los estudiantes de bajos ingresos y a los que aprenden inglés como segunda lengua; la financiación de los programas para la primera infancia también se quintuplicó en los primeros años de las reformas. Es importante destacar que los cambios en la financiación de las escuelas condujeron a una mayor inversión en los educadores de las zonas de alta pobreza, lo que, según las investigaciones, puede generar los mayores avances en el rendimiento de los estudiantes. El estado amplió el acceso al aprendizaje profesional de alta calidad para los profesores y los líderes escolares y creó un programa

para atraer a los profesores cualificados a campos y lugares de alta necesidad. El estado también financia escuelas comunitarias y apoyos integrales para los estudiantes, trabajando de múltiples maneras para apoyar la salud y el desarrollo de los niños.

Nueva Jersey -un estado que ahora atiende a una mayoría de estudiantes de color- ocupa el segundo lugar en el país en cuanto a rendimiento y tasas de graduación, tras una reforma similar de la financiación escolar que comenzó a finales de la década de 1990. Es uno de los estados que más invierte en educación en EEUU, con una de las fórmulas de financiación más progresivas. Asigna aproximadamente un 20% más por alumno en los distritos en los que al menos el 30% de los estudiantes son pobres. Cambió su fórmula de financiación tras una serie de decisiones judiciales que comenzaron a mediados de los años 90 y que exigían una financiación más equitativa para los distritos urbanos que atienden predominantemente a familias con bajos ingresos. Los fondos se asignaron para apoyar la reforma escolar integral, que incluía la reducción del número de alumnos por clase, inversiones en tecnología, mejoras en las instalaciones y apoyo a la salud, los servicios sociales y los programas de verano para ayudar a los alumnos a ponerse al día. Los recursos añadidos se destinaron en gran medida a personal de enseñanza en los distritos más necesitados, y se produjeron notables mejoras en el rendimiento de todos los estudiantes -incluidos los de familias con bajos ingresos y los de color- en las pruebas estatales y nacionales. Una de las reformas más destacadas fue la financiación de 2 años de preescolar universal de alta calidad para los niños de 3 y 4 años de los distritos más pobres. Los estudios demuestran que los estudiantes que recibieron 2 años de preescolar mostraron ganancias sostenidas y significativas en matemáticas, alfabetización y ciencias de 4º y 5º grado, superando con creces las de los estudiantes que no tuvieron preescolar.

A comienzos de los 2000 en Chile se aprobó un sistema de Subvención Escolar Preferencial, que otorga cerca de un tercio más de financiamiento a las escuelas que atienden a estudiantes de familias vulnerables, produciendo un impacto en pocos años en mejoras visibles en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. La ausencia de otros cambios (como mayor flexibilidad, nuevos apoyos y trabas burocráticas) han dificultado que esos resultados sigan creciendo aún más en el tiempo, pero hoy se discuten reformas que permitan retomar esas tasas.

Lo que pueden hacer los políticos y los educadores

Los responsables políticos a nivel federal y estatal pueden aprovechar este momento para aumentar drásticamente la asignación equitativa de los recursos escolares al:

- Asignar los fondos nacionales en las leyes de recuperación y, en última instancia, en otros programas nacionales de manera más equitativa, incluyendo apoyos para las inversiones en tecnología, apoyos integrales y desarrollo de educadores que son necesarios para permitir una educación exitosa.
- Adoptar fórmulas de financiación nacionales más equitativas e introducirlas gradualmente a medida que los recursos vuelvan al sistema.
- Incluir la educación preescolar en las fórmulas de financiación escolar equitativa, racionalizando las fuentes de financiación para garantizar que aquellos con mayores necesidades reciban los recursos que les ayudarán a prosperar.

Impulsar los fondos nacionales para la equidad

A corto plazo, las ayudas nacionales para la recuperación pueden utilizarse para mejorar la equidad a nivel local.

Los fondos nacionales pueden utilizarse para cerrar la brecha digital mediante la compra de tecnología (incluyendo hardware, software y conectividad) que apoye la interacción educativa sustantiva entre estudiantes y profesores, centrándose en las necesidades de los estudiantes de familias con bajos ingresos y, para los estudiantes con discapacidades, el uso de tecnología asistencial o equipos de adaptación. Pero los nuevos dispositivos o las conexiones a Internet tendrán una eficacia limitada a la hora de cerrar las brechas de oportunidades si los profesores no reciben apoyo para aprender a cambiar su enseñanza y adaptar las lecciones a un entorno de aprendizaje a distancia.

Las inversiones en tecnología deben ir acompañadas de inversiones en el desarrollo profesional basado en la investigación sobre los usos de la tecnología para el aprendizaje de alta calidad. El personal escolar adicional, como los orientadores y los trabajadores sociales, también necesita apoyo para aprender a utilizar eficazmente la tecnología para prestar servicios a los estudiantes.

Las inversiones en tecnología deben ir acompañadas de inversiones en el desarrollo profesional basado en la investigación sobre los usos de la tecnología para el aprendizaje de alta calidad. Otros miembros del personal escolar, como los orientadores y los trabajadores sociales, también necesitan apoyo para aprender a utilizar eficazmente la tecnología para prestar servicios a los estudiantes.

Los países también pueden utilizar estos fondos para invertir en servicios integrales a través de las escuelas comunitarias, que pueden servir como una estrategia eficaz a largo plazo para satisfacer las necesidades académicas, de salud y de bienestar de los estudiantes y las familias más marginadas de nuestro país. En tiempos de crisis, cuando la ya deshilachada red de seguridad social es insuficiente para satisfacer las necesidades básicas de los estudiantes y las familias, estas escuelas multifuncionales intervienen para llenar el vacío. (Véase "Prioridad 8: Establecer escuelas comunitarias y apoyos integrales"). Los países y gobiernos locales pueden utilizar el dinero para poner en marcha el desarrollo de modelos de escuelas comunitarias que proporcionen servicios sociales, de salud y de salud mental a los niños y a las familias junto con una enseñanza de apoyo; estos fondos también pueden utilizarse para construir la infraestructura y la experiencia para la asistencia técnica a las escuelas que implementan este enfoque, de modo que exista una capacidad más permanente para satisfacer las necesidades de los estudiantes, incluso después de que la pandemia haya terminado.

Cuando se asignen más fondos, será de vital importancia que los gobiernos nacionales y locales realicen inversiones estratégicas que creen capacidad local para apoyar a todos los estudiantes -y especialmente a los más marginados- durante todo el año escolar y en tiempos de crisis. Estas estrategias de alto impacto del kinder hasta el doceavo grado incluyen la inversión en una fuerza de trabajo docente de alta calidad en las escuelas de alta necesidad (ver "Prioridad 9: Preparar a los educadores para reinventar las escuelas"), especialmente debido a las disparidades en el acceso a un

grupo estable de educadores bien preparados en estas escuelas, lo cual socava todas las demás reformas que se puedan intentar.

Mirando hacia el futuro, los gobiernos tendrán oportunidades para apoyar este tipo de inversiones más allá de la pandemia a través del proceso regular de asignaciones del Congreso. Estas oportunidades incluyen:

- **Invertir en estrategias para cerrar la brecha de oportunidades digitales.** Esto incluye políticas y recursos a través de agencias que van desde los Ministerios de educación y de economía hasta los fondos de telecomunicaciones para garantizar el acceso y hacer inversiones que proporcionen a todas las escuelas y hogares la tecnología y la capacidad de banda ancha necesaria para acceder a la información y apoyar el aprendizaje. Para profundizar en las necesidades y en las estrategias de éxito para el acceso y la enseñanza digital, los gobiernos podrían crear o fortalecer una fuerza de tarea nacional de investigación y seguimiento para supervisar el acceso y seguir, evaluar y difundir las prácticas de éxito.
- **Apoyar e incentivar a los gobiernos nacionales para que proporcionen recursos adecuados y equitativos a los territorios.** Para garantizar que las reformas de la financiación de las escuelas se basan en prácticas fundamentadas en la investigación que proporcionen recursos adecuados y equitativos, podría crearse una comisión nacional de financiación de las escuelas que examine las diversas fuentes de financiación de las escuelas y proporcione investigación, recomendaciones, ejemplos, supervisión y apoyo continuos. Se podría diseñar un programa de subvenciones competitivas para apoyar los esfuerzos de las regiones y provincias por reestructurar sus sistemas de financiación escolar y hacer el cambio a un nuevo sistema.

Adoptar fórmulas de financiación escolar más equitativas

Mientras tanto, los países deberían estudiar cómo tener más en cuenta las necesidades de los alumnos en sus fórmulas de financiación. Una forma de hacerlo es financiar las escuelas sobre la base de costos iguales por estudiante, ajustados o ponderados para las necesidades específicas de los estudiantes, como la pobreza, el dominio limitado de la lengua, el cuidado de crianza, la condición de personas sin hogar, o la condición de educación especial. Esto podría ajustarse aún más en función de las diferencias de costes geográficos, teniendo también en cuenta el transporte y otras necesidades de los territorios rurales alejados.

Aprovechar el momento de la recesión económica para apoyar el replanteamiento. Mientras los países se encuentran en medio de una recesión y una pandemia, puede parecer poco realista sugerir que ahora es el momento de que consideren cambiar su sistema de financiación escolar. Sin embargo, en el pasado, algunos estados han aprovechado la oportunidad de revisar sus fórmulas de financiación escolar durante una recesión, y la financiación fluye hacia la nueva fórmula a medida que aumenta gradualmente.

Hay al menos dos razones por las que un país puede querer considerar cambiar su fórmula de financiación ahora:

1. Las fórmulas cambiarán de todos modos en la mayoría de los países: A medida que empiecen a ajustar su financiación escolar para tener en cuenta la reducción de los ingresos, lo más probable es que los países hagan cambios en su sistema de financiación de la educación. Los

cambios que harán los estados nacen de necesidad de recortar, no de un plan para ayudar a los estudiantes. Si de todos modos se van a producir cambios importantes, puede ser posible diseñar algunos de ellos para ayudar a los estudiantes a largo plazo, incluso si el cambio tardará en aplicarse.

2. El crecimiento eventual de la financiación ayudará a levantar todas las naves, facilitando el cambio: Algunos países esperan a cambiar su sistema de financiación hasta que dispongan de más dinero para hacerlo. Sin embargo, algunos países han descubierto que el mejor momento para cambiar su sistema de financiación es cuando han tocado el fondo de un ciclo económico. Una vez que los presupuestos empiezan a mejorar, y a medida que el nuevo dinero acaba llegando a las escuelas, una fórmula revisada podría garantizar que todos los territorios y escuelas reciban una mayor financiación, mientras que los más necesitados reciben todavía más.

El estado de **Maryland**, en EEUU, adoptó una nueva fórmula de financiación en 2002, durante la recesión económica posterior al 11-S. La fórmula, promulgada en la Ley Puente a la Excelencia en las Escuelas Públicas, se diseñó para proporcionar a los distritos una financiación más adecuada y equitativa mientras se aplicaba un nuevo sistema de evaluación y responsabilidad. La fórmula aumentó el gasto estatal en educación y también igualó la financiación en función de la riqueza de los distritos y destinó más fondos a los grupos de estudiantes con mayores necesidades. La Ley Puente a la Excelencia en las Escuelas Públicas también reconfiguró la rendición de cuentas en torno a los nuevos estándares de aprendizaje del estado, lo que finalmente condujo a planes maestros anuales integrales que describen "las metas, los objetivos y las estrategias que se utilizarán para mejorar el rendimiento de los estudiantes"⁴ y aumentó el número de estudiantes que cumplen los estándares de rendimiento estatales y locales. El rendimiento de Maryland en la Evaluación Nacional del Progreso Educativo aumentó considerablemente en lectura y matemáticas durante la década siguiente, con una reducción de las diferencias de rendimiento. Aunque el ritmo de mejora se redujo durante los recortes de la Gran Recesión, el estado acaba de promulgar otra ronda de reformas de financiación orientadas a la equidad.

El estado de **Rhode Island** actuó para adoptar una nueva fórmula de financiación escolar en 2010, inmediatamente después de la Gran Recesión. La nueva fórmula se diseñó para proporcionar una equidad más significativa en el sistema de financiación escolar, al tiempo que se alineaba con el sistema de rendición de cuentas preexistente en el estado, conocido como Programa de Educación Básica. Según un informe del Center for American Progress, la fórmula se aplicó inicialmente sin ninguna financiación adicional. En su lugar, todos los distritos quedaron exentos de pérdidas financieras durante un máximo de 10 años. A medida que se disponía de nuevos fondos, éstos se distribuían lentamente a través de la nueva fórmula. Este lento enfoque de introducción gradual creó relativamente poca discrepancia política, y el 70% de los estudiantes acabaron recibiendo más ayuda estatal. Tras el cambio de la fórmula, los alumnos de 4º y 8º curso del estado pasaron de estar por debajo a estar por encima de la media nacional en el rendimiento de lectura y experimentaron modestos avances en matemáticas.

California es otro ejemplo. En 2013, después de años de severos recortes presupuestarios, y mientras todavía experimentaba los efectos de la Gran Recesión, California comenzó a implementar una nueva y más equitativa Fórmula de Financiación de Control Local (LCFF por sus siglas en inglés) con un plan para lograr aumentos de financiación específicos a lo largo de 8 años, un lapso de tiempo que finalmente se acortó cuando la economía mejoró. (La financiación completa se logró en 2018-19.)

El plan:

- eliminó la mayoría de los programas categóricos del estado;
- instituyó subvenciones "básicas" uniformes por alumno para los distritos escolares, las escuelas concertadas y las oficinas de educación del condado, ajustadas por nivel de grado;
- creó subvenciones "complementarias" equivalentes al 20% de la subvención básica ajustada para cada estudiante de inglés, estudiante en régimen de acogida y estudiante de familia con bajos ingresos; y
- estableció una subvención de "concentración" para las agencias locales de educación con más de un 55% de estudiantes de inglés como segunda lengua, estudiantes en régimen de acogida y estudiantes de familias con bajos ingresos. Los estudiantes que cumplen más de un criterio de elegibilidad sólo se cuentan una vez.

La nueva fórmula asignó miles de millones de dólares nuevos a los distritos que atienden a los estudiantes con grandes necesidades y proporcionó a todos los distritos una amplia flexibilidad para desarrollar -en colaboración con los padres, los estudiantes y el personal- planes de gasto alineados con las prioridades y necesidades estatales y locales. Como parte de estos Planes de Control Local y Rendición de Cuentas, los distritos deben evaluar anualmente el progreso de los estudiantes para todos los grupos de estudiantes en relación con las ocho prioridades del estado, expresadas en un sistema de rendición de cuentas de múltiples medidas que tiene en cuenta los insumos clave (como un plan de estudios rico, un clima positivo y educadores calificados), así como una serie de resultados (asistencia, tasas de graduación y preparación para la universidad y la carrera, así como el rendimiento probado). Las decisiones presupuestarias deben tomarse de forma transparente y deben informarse en términos de cómo van a mover la aguja en estas importantes prioridades para todos los estudiantes.

Estas reformas estructurales coincidieron con la implementación por parte del estado de los Estándares Estatales Básicos Comunes y los Estándares de Ciencia de Próxima Generación, la implementación del Sistema de Evaluación Smarter Balanced y el desarrollo de nuevos estándares de preparación y licencia de educadores para apoyar los objetivos académicos más rigurosos. En pocos años, la LCFF tuvo un impacto positivo en los resultados de los estudiantes, especialmente en los estudiantes de familias de bajos ingresos, y redujo las diferencias de rendimiento. Estos resultados se tradujeron en mejoras significativas para los estudiantes del estado en la Evaluación Nacional de Progreso Educativo, pasando el estado del puesto 48 y 49 en lectura y matemáticas, respectivamente, a estar cerca de la media nacional en lectura y a medio camino de la media nacional en matemáticas.

Utilizar los principios de equidad para asignar los fondos dentro de los territorios y las escuelas.

Una vez que la financiación llega a los territorios locales, también es importante que se gaste de forma equitativa para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Un principio clave de la mejora continua es que requiere una transparencia continua. En California, las redes escolares locales deben explicar en sus Planes de Control Local y Rendición de Cuentas cómo van a utilizar sus fondos suplementarios y de concentración para satisfacer las necesidades de los estudiantes que generaron la financiación. En el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles, los defensores de la comunidad propusieron un Índice de Equidad, que ahora se utiliza para ayudar a guiar esas asignaciones a las escuelas con mayores necesidades.

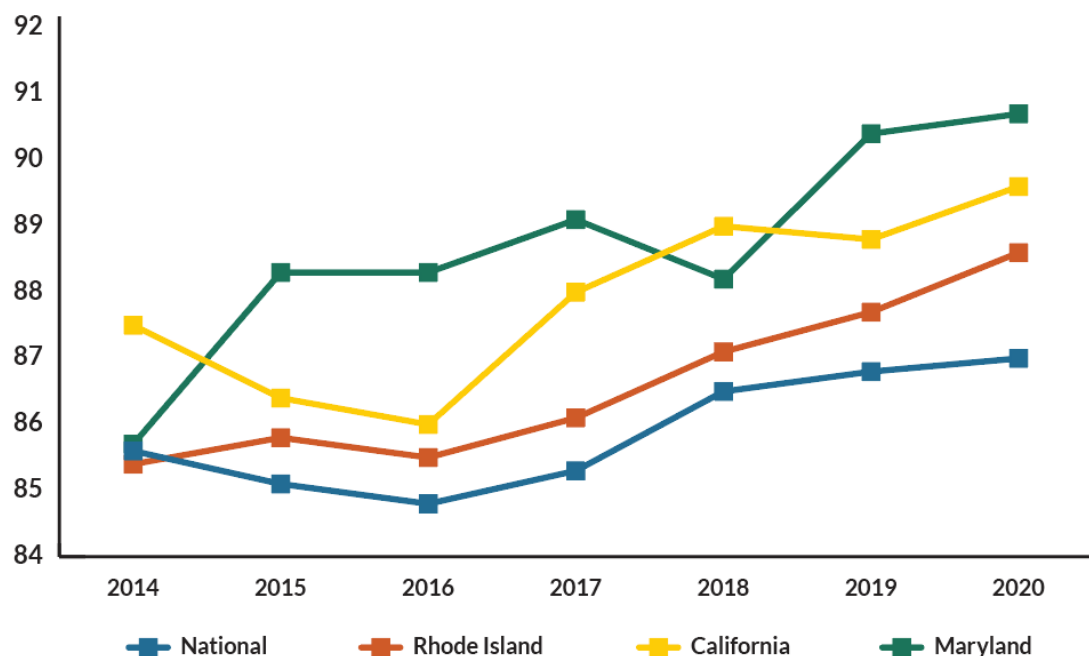
Una vez que la financiación llega a los distritos, también es importante que se gaste de forma equitativa para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Un principio clave de la mejora continua es que requiere una transparencia continua.

Incluir la educación preescolar en las fórmulas de financiación escolar

Otro cambio clave que pueden hacer los gobiernos para promover la equidad es asegurar que se considere adecuadamente la educación preescolar a sus fórmulas de financiación escolar. Dos estados en EEUU, Oklahoma y Virginia Occidental, tienen fórmulas de financiación escolar que financian la educación preescolar para niños de 4 años como un grado más de la escuela.⁵ El Distrito de Columbia financia la educación preescolar para niños de 3 y 4 años a través de su fórmula, con un peso adicional que tiene en cuenta los mayores niveles de personal necesarios para los niños pequeños. Estos estados tienen algunos de los niveles más altos de matriculación en preescolar o Head Start del país, con un 69% de todos los niños de 4 años atendidos en Virginia Occidental y un 85% tanto en Oklahoma como en Washington, DC.⁶ Virginia Occidental pudo añadir la educación preescolar a su fórmula de financiación en 2002, en medio de la recesión posterior al 11-S, a pesar de la preocupación de la legislatura por el coste. Los responsables políticos lo hicieron acordando un periodo de introducción de 10 años y vinculando el acuerdo a un proyecto de ley más amplio relacionado con la financiación de las escuelas de kinder al 12º grado.

Los cambios en la financiación de California, Maryland y Rhode Island han conducido a una mayor equidad en sus sistemas de financiación de la educación a lo largo del tiempo (véase la figura 10.3). A medida que los ingresos aumentaron en los estados después de la recesión, las nuevas fórmulas de financiación pudieron cerrar la brecha entre los distritos ricos y los pobres. El informe anual Quality Counts de *Education Week* mostró que los sistemas de financiación de los tres estados garantizaron un aumento de las puntuaciones de equidad entre 2014 y 2020, y cada uno de ellos tiene ahora puntuaciones que superan la media nacional.

Figura 10.2
Puntuaciones de equidad de *Education Week*



Nota: *Education Week* calcula las puntuaciones de equidad utilizando un indicador combinado del grado de correlación de los ingresos de un distrito escolar con la riqueza de la propiedad, los gastos por alumno por debajo de la mediana del estado, el nivel de variabilidad de la financiación en el estado y la diferencia entre el 5° y el 95° percentil de los distritos.
Fuente: *Education Week Quality Counts School Finance Report Cards*.

En resumen, cambiar la forma de financiar las escuelas nunca es fácil, y podría parecer una tarea imposible durante una recesión. Sin embargo, esta pandemia ha elevado los asuntos de equidad a un nuevo nivel de conciencia que puede permitir que surjan respuestas políticas innovadoras en muchos contextos, desde la educación preescolar hasta la secundaria. En el pasado, algunos estados han cambiado sus sistemas durante tiempos económicos difíciles de manera que han mejorado la equidad y la adecuación de la financiación, al tiempo que han apoyado estrategias para un mayor rendimiento de los estudiantes. Aunque a primera vista pueda parecer contradictorio, los responsables políticos deberían aprovechar esta recesión para rediseñar tanto las ayudas federales como los sistemas de financiación estatales y locales.

Recursos

- [How Much Will COVID-19 Cost Schools?](#) (Learning Policy Institute). Esta herramienta a nivel estatal calcula los efectos de la disminución de los ingresos estatales en los presupuestos de educación, junto con el aumento de los costes relacionados con el COVID- 19 para los que estiman los aumentos de gasto necesarios o las medidas de financiación estatal.
- [Restart & Recovery: Considerations for Teaching and Learning: State Policies and Actions](#) (Council of Chief State School Officers). Este documento resume las políticas y acciones críticas a nivel estatal que se alinean con cada sección de la guía, que incluye las condiciones del sistema, el bienestar y la conexión, y lo académico.
- [Lead With Equity: What California's Leaders Must Do Next to Advance Student Learning During COVID-19](#) (Policy Analysis for California Education). Este informe de política ofrece

recomendaciones de política basadas en la investigación para garantizar la supervisión, el apoyo y los recursos adecuados que den prioridad a la equidad en el aprendizaje para los líderes estatales de California y otros estados.

- [Making School Budgets Whole and Equitable During and After COVID-19](#) (Learning Policy Institute). Michael DiNapoli Jr. describe la magnitud de las necesidades con estimaciones de costes y estrategias que los responsables políticos pueden utilizar para sus presupuestos del próximo año escolar.
- [State Education Funding: The Poverty Equation](#) (FutureEd). Este artículo profundiza en el razonamiento que subyace a las medidas de pobreza en las fórmulas de financiación y muestra cómo las diferentes definiciones de pobreza (ya sea a nivel de estudiante o de distrito) pueden conducir a una financiación más o menos adecuada de los más necesitados.
- [5 Things to Advance Equity in State Funding Systems](#) (The Education Trust). Esta hoja informativa proporciona ponderaciones y otras medidas de equidad que los estados pueden incorporar mejor en las fórmulas de financiación posteriores a COVID-19.

Notas del Final

1. Evans, W. N., Schwab, R. M., & Wagner, K. L. (2019). The Great Recession and public education. *Education Finance and Policy*, 14(2), 298–326.
2. Jessen-Howard, S., & Workman, S. (2020). *Coronavirus pandemic could lead to permanent loss of nearly 4.5 million child care slots*. Washington, DC: Center for American Progress.
3. Berger, N., & Fisher, P. (2013). *A well-educated workforce is key to state prosperity*. Washington, DC: Economic Policy Institute. <https://files.epi.org/2013/A%20well-educated%20workforce%20is%20key%20to%20state%20prosperity.pdf>.
4. Maryland State Department of Education and Office of Finance. (2018). *Maryland's reform plan bridge to excellence in public schools: 2018 guidance annual update*. Baltimore, MD: Author. (p. iii). <http://marylandpublicschools.org/about/Documents/DSFSS/BridgeExcellence/TPCPT2018/2018BridgeExcellenceAnnualUpdateGuidance.pdf>.
5. Maine also includes preschool in its school funding formula, but programs are run for a minimum of just 2 hours, so preschool funding per pupil is low compared to k–12; Barnett, W. S., & Kasmin, R. (2016). *Funding landscape for preschool with a highly qualified workforce*. Washington, DC: National Institute for Early Education Research. https://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbassesite/documents/webpage/dbasse_175816.pdf.
6. Friedman-Krauss, A. H., Barnett, W. S., Garver, K. A., Hodges, K. S., Weisenfeld, G. G., & DiCrecchio, N. (2018). *The state of preschool 2018*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

Conclusión

Mientras los responsables políticos y los educadores se preparan para volver a poner en marcha las escuelas en medio de la pandemia del COVID-19, es imperativo que transformemos nuestras ideas sobre la escuela para que estén a la altura de las exigencias de este momento histórico. Está claro que no es posible volver a lo de siempre en la educación y que debemos pensar en la "escuela" de manera profundamente diferente.

Independientemente del enfoque adoptado para la enseñanza o el medio a través del cual se lleva a cabo -en línea, en persona, o un híbrido- los responsables políticos y los educadores necesitan garantizar que todos los niños, sin importar su nivel de ingresos, puedan participar en experiencias de aprendizaje que los apoyen y sean significativas. Para lograrlo, nuestro sistema educativo debe transformar nuestras ideas sobre la escuela para que estén a la altura de las exigencias de este momento, centrándose en el aprendizaje auténtico y la equidad y aprovechando los conocimientos sobre el desarrollo humano, el aprendizaje y la enseñanza eficaz acumulados durante el último siglo y necesarios para el siguiente.

Este informe proporciona un marco general para informar el reinicio de las escuelas para el año escolar 2020-21, al tiempo que proporciona una visión a largo plazo que puede guiar a los líderes hacia formas nuevas y duraderas de abordar la calidad y la desigualdad educativas. Sobre la base de otras orientaciones centradas en el estudiante y orientadas a la equidad que se han desarrollado, este marco sintetiza las ideas clave, las pruebas, los ejemplos estatales y locales, y las recomendaciones políticas y las organiza dentro de un marco más amplio centrado en el aprendizaje auténtico y la equidad y basado en la investigación que abarca desde la primera infancia hasta la educación secundaria. Esperamos que este trabajo ayude a los líderes estatales, distritales y escolares, junto con los educadores, a aprovechar este momento para fortalecer las oportunidades de aprendizaje y cerrar las brechas de oportunidades y logros.

Sobre los autores

Linda Darling-Hammond es catedrática emérita de educación Charles E. Ducommun en la Universidad de Stanford y presidenta fundadora del LPI, creado para proporcionar una investigación de alta calidad para las políticas que permiten una educación equitativa y empoderadora para todos y cada uno de los niños. Es ex presidenta de la Asociación Americana de Investigación Educativa y autora de más de 30 libros y otras 600 publicaciones sobre calidad y equidad educativas, incluido el premiado libro *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future* ("El mundo plano y la educación: cómo el compromiso de Estados Unidos con la equidad determinará nuestro futuro"). En 2006, fue nombrada una de las 10 personas más influyentes del país en materia de política educativa, y en 2008, dirigió el equipo de transición de la política educativa del Presidente Obama.

Abby Schachner es investigadora senior en el LPI, donde codirige el equipo de aprendizaje en la primera infancia y es miembro del equipo de aprendizaje profundo. Su trabajo se centra en traducir la investigación sobre el desarrollo social, emocional y académico de los niños y los contextos que apoyan dicho desarrollo para informar la política y la práctica. Schachner cuenta con más de 13 años de experiencia en la realización de investigaciones sobre el aprendizaje y el desarrollo relevante para las políticas, con el fin de comprender mejor qué es lo que funciona para quién y en qué circunstancias, de modo que todos los niños puedan tener éxito. Es doctora en Desarrollo Humano de la Universidad de California, Davis, y licenciada en Psicología en la Universidad de Georgetown.

Adam Edgerton es investigador senior en el LPI, donde es miembro del equipo de Calidad de los Educadores. Su trabajo se centra en el desarrollo profesional de los profesores y directores y en la aplicación de los estándares de kinder a 12º grado a nivel federal, estatal, de distrito, de escuela y de aula. Edgerton tiene 7 años de experiencia como profesor y administrador y 4 años de experiencia como investigador en el Center on Standards, Alignment, Instruction, and Learning (C-SAIL). Tiene un doctorado en Política Educativa de la Escuela de Posgrado de Educación de la Universidad de Pensilvania, un máster en Enseñanza y Currículo de la Escuela de Posgrado de Educación de Harvard y una licenciatura en Inglés/Escritura Creativa de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill.

Aneesha Badrinarayan apoya los proyectos del LPI relacionados con las evaluaciones de rendimiento. Durante la última década, su trabajo se ha centrado en el apoyo a los estados, distritos y educadores para desarrollar e implementar sistemas de evaluación centrados en el estudiante que apoyen a todos los alumnos. Su pasión por los sistemas de evaluación coherentes y equilibrados surge de su compromiso con la enseñanza y el aprendizaje de alta calidad para todos y de su profundo interés por ayudar a los profesionales y a los líderes a navegar por sus sistemas para lograr esa visión. Badrinarayan obtuvo un máster en Neurociencia en la Universidad de Michigan, donde fue becaria de investigación del Instituto Nacional de Salud Mental, y una licenciatura en Biología por la Universidad de Cornell.

Jessica Cardichon es la Directora de la oficina de LPI en Washington, DC, y la Directora de Política Federal. También es miembro de los equipos de Calidad de los Educadores, Aprendizaje Profundo, Recursos y Acceso Equitativos y Educación Infantil de la LPI. Es la autora principal de *Protecting Students' Civil Rights: The Federal Role in School Discipline* ("Protegiendo los derechos civiles de los estudiantes: el papel federal en la disciplina escolar") y *Advancing Educational Equity for Underserved Youth* ("Promoviendo la equidad educativa para los jóvenes desatendidos"), y es coautora de *Making ESSA's Equity*

Promise Real: State Strategies to Close the Opportunity Gap, Investing in Effective School Leadership: How States Are Taking Advantage of Opportunities Under ESSA, y Identifying Schools for Support and Intervention: Using Decision Rules to Support Accountability and Improvement Under ESSA.

Peter W. Cookson Jr. codirige el equipo de Recursos y Acceso Equitativos del LPI y lidera varias iniciativas de equidad. Además de enseñar sociología en la Universidad de Georgetown, codirige el American Voices Project, un proyecto de investigación conjunto de la Universidad de Stanford, la Universidad de Princeton y los American Institutes for Research. Cookson comenzó su carrera como asistente social en la ciudad de Nueva York y luego trabajó como profesor en la zona rural de Massachusetts. Más recientemente, fue director general del grupo de expertos Education Sector y fundó el Proyecto de Equidad en los American Institutes for Research. Es autor de 16 libros y numerosos artículos sobre educación y desigualdad, estratificación social, elección de escuela y educación del siglo XXI.

Michael Griffith es investigador senior y analista de políticas en el LPI. Forma parte del equipo de Recursos y Acceso Equitativos del LPI, centrándose en cuestiones de financiación escolar. Antes de unirse al equipo del LPI, Griffith era un experto en financiación escolar, primero con la Comisión de Educación de los Estados y luego como contratista independiente. Durante los últimos 20 años, ha trabajado con los responsables políticos de los 50 estados para ayudarles a remodelar y reformar sus sistemas de financiación escolar, siempre con el fin de mejorar el rendimiento de los estudiantes y la equidad educativa. Su trabajo de investigación se ha centrado en la situación de los presupuestos estatales y de los distritos, en la adecuación y la equidad de las fórmulas de financiación estatales y en las prácticas prometedoras de los programas de financiación para los estudiantes con grandes necesidades.

Sarah Klevan es miembro del equipo de Deeper Learning del LPI y trabaja en proyectos centrados en la educación integral del niño. Antes de incorporarse al LPI, Klevan fue investigadora asociada de la Research Alliance for New York City Schools, donde dirigió varios proyectos de investigación centrados en el sistema escolar de la ciudad de Nueva York. La investigación de Klevan se basa en una pregunta general: ¿Cómo y de qué manera las escuelas reproducen y alteran simultáneamente los patrones de desigualdad? Dentro de este interés más amplio, ha llevado a cabo estudios de investigación sobre una variedad de áreas temáticas, incluyendo las mejores prácticas para los jóvenes inmigrantes, las iniciativas de preparación para la universidad, la educación antirracista para los profesores y los enfoques restaurativos de la disciplina escolar.

Anna Maier es analista de investigación y asesora política en el Learning Policy Institute. Codirige el equipo de Deeper Learning, centrado en las escuelas comunitarias y la evaluación del rendimiento. Supervisa la Colaboración para la Evaluación del Rendimiento de California. También es la autora principal de *Community Schools as an Effective School Improvement Strategy: A Review of the Evidence* ("Escuelas comunitarias como una estrategia efectiva de mejoramiento de escuelas: Revisión de la evidencia") y *Leveraging Resources Through Community Schools: The Role of Technical Assistance* ("Aprovechamiento de los recursos a través de las escuelas comunitarias: el papel de la asistencia técnica"). Maier tiene experiencia en una variedad de funciones en la educación de kinder a 12º grado. Comenzó su carrera dirigiendo un programa extraescolar para estudiantes de primaria en Oakland y pasó a enseñar 2º y 3º grado en el Distrito Escolar Unificado de Oakland y en las Escuelas Públicas Aspire. También fue miembro del equipo de investigación y evaluación de Coaching Corps, una organización deportiva juvenil sin ánimo de lucro en Oakland. Como estudiante de posgrado en el

Centro de Ciudades y Escuelas de la Universidad de Berkeley, trabajó con el West Contra Costa Unified School District en la implementación de una iniciativa de escuela comunitaria de servicio completo.

Monica Martinez proporciona dirección estratégica y apoyo a múltiples iniciativas a través de LPI, más específicamente centradas en la evaluación del rendimiento. Martinez ha pasado su carrera centrada en abordar el éxito universitario tanto a nivel de la educación superior como del kinder al 12º grado. Ha sido nombrada por el Presidente Obama para la Comisión de la Casa Blanca sobre la Excelencia Educativa de los Hispanos, Presidenta de la New Tech Network, Vicepresidenta de Estrategia Educativa en KnowledgeWorks, y asociada principal en el Instituto de Liderazgo Educativo. Martínez es doctora en Educación Superior de la Facultad de Educación Steinhardt de la Universidad de Nueva York y licenciada en Sociología por la Universidad de Baylor.

Hanna Melnick es analista de investigación y asesora de políticas en el LPI, donde codirige el equipo de aprendizaje en la primera infancia. Su investigación se ha centrado en el clima escolar, el aprendizaje social y emocional y la responsabilidad, así como en la creación de sistemas eficaces de aprendizaje temprano. Anteriormente, Melnick realizó una investigación sobre la Fórmula de Financiación de Control Local de California y los programas de aprendizaje temprano. Comenzó su carrera en la educación como profesora de primaria. Melnick tiene un máster en Políticas Públicas de la Facultad Goldman de la Universidad de California, Berkeley, y se licenció en la Universidad de Harvard.

Natalie Truong es miembro de los equipos de Política Estatal y Educación Integral del Niño en el LPI, donde trabaja para conectar la investigación y las políticas basadas en la evidencia para apoyar a los responsables políticos estatales y a los líderes hacia el éxito de los estudiantes en su totalidad. Antes de unirse a LPI, Truong fue Directora de Políticas en el Instituto Aurora (antes iNACOL), donde proporcionó investigación y asistencia técnica a los responsables políticos estatales para transformar la educación de kinder al 12º grado. Truong tiene un máster en Educación de la Universidad Johns Hopkins y una licenciatura en inglés y ciencias políticas de Grinnell College. Actualmente está cursando un doctorado en Política Educativa y Métodos de Investigación en la Universidad George Mason.

Steve Wojcikiewicz es miembro del equipo de calidad de los educadores del LPI. Es coautor del libro *Preparing Teachers for Deeper Learning* ("Preparando a los profesores para un aprendizaje más profundo") y de varios estudios de casos de programas de preparación de educadores que forman parte de ese proyecto. Su atención se centra en iniciativas relacionadas con la investigación, la práctica y la política de la preparación de los educadores, incluido el Laboratorio de Preparación de Educadores (EdPrepLab), una iniciativa del LPI y la Bank Street Graduate School of Education centrada en la preparación de profesores y líderes para un aprendizaje más profundo y la equidad.

Edición latinoamericana

Eugenio Severin es cofundador y director ejecutivo de "Tu clase, tu país", compañía dedicada a la innovación en educación. Además trabaja como consultor internacional en educación para instituciones como UNESCO, BID, Banco Mundial y otras. Fue Especialista Senior en la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo desde el 2008 hasta 2012, responsable del diseño,

seguimiento y monitoreo de los programas y proyectos para el uso de tecnologías en educación. Trabajó desde 2003 y hasta el 2008 en la Fundación Chile, como responsable de proyectos de Tecnología en Educación. Fue Jefe de Gabinete del Ministerio de Educación de Chile entre el 2000 y el 2002 y luego fue Director Nacional de la Oficina de Asuntos Ciudadanos del mismo Ministerio. En 1991 obtuvo una licenciatura en Literatura en la P. Universidad Católica de Chile y en el año 2000 un MBA otorgado por Loyola College in Maryland (USA). En el año 2008 realiza un Diplomado en Políticas Públicas en Educación, en la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile.

María José Carreño V. es Coordinadora de Proyectos de Tu clase, tu país, en donde ha liderado la implementación de proyectos de apoyo a la formación de docentes y la implementación de plataformas de aprendizaje en instituciones educacionales. Fue periodista y editora del sitio web Cooperativa.cl entre los años 2008 y 2013. Periodista y licenciada en Comunicación Social de la Universidad de Chile en el año 2010, obtuvo un diploma en Diseño Editorial de la misma casa de estudios el año 2015.

Mirentxu Anaya es Directora de innovación y estudios de Tu Clase Tu País. 15 años trabajando en educación desde línea académica, política pública y asesoría técnica en colegios. Especializada en innovación educativa, en metodologías como aprendizaje basado en proyectos y tutoría entre pares. Socióloga de la Pontificia Universidad Católica y Magister en sociología organizacional con foco en gestión y liderazgo directivo del Instituto de ciencias políticas Paris. Entre el **2018-2020** fue Parte del equipo académico de colegios Dunalastair. Desde **2011 a 2018** fue **Directora ejecutiva de Educación 2020** Gestión y liderazgo de propuestas en políticas públicas y en implementación en terreno de innovación educativa. Trabajó como académica en Universidad Alberto Hurtado. Ha participado en publicaciones sobre mejoramiento escolar como **2013, Equipo de investigación CIAE, Universidad de Chile. ¿Quién dijo que era fácil?** 2002, Equipo de investigación, UNICEF / Consultora Asesorías para el desarrollo. Estudio: ¿Quién dijo que no se puede? escuelas efectivas en sectores de pobreza.

Claudia Musalem es Licenciada en Letras y Licenciada en Matemáticas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se graduó como Estadística en la misma casa de estudios en 2007 y desde entonces se ha especializado en las áreas de educación y salud. Entre 2011 y 2015 trabajó en Fundación Belén Educa y estuvo a cargo de realizar una caracterización sociodemográfica de los colegios y comunas en los que estaba presente la Fundación. Desde 2014 a la fecha colabora en NEOCOSUR (red de neonatología del cono sur) como estadística de la unidad de base de datos central. Ha publicado 3 papers relacionados con salud mental y salud de recién nacidos de muy bajo peso. Actualmente se desempeña como Encargada de Estudios en “Tu clase, tu país”, compañía dedicada a la innovación en educación.



1530 Page Mill Road, Suite 200
Palo Alto, CA
94304 p:
650.332.9797

1301 Connecticut Avenue NW, Suite 500
Washington, DC
20036 p:
202.830.0079

@LPI_Learning | learningpolicyinstitute.org

El Learning Policy Institute lleva a cabo y comunica investigaciones independientes de alta calidad para mejorar la política y la práctica educativa. En colaboración con los responsables políticos, los investigadores, los educadores, los grupos comunitarios y otras personas, el Instituto trata de promover políticas basadas en datos empíricos que apoyen un aprendizaje empoderador y equitativo para todos y cada uno de los niños. Sin ánimo de lucro y sin afiliación política, el Instituto pone en contacto a los responsables políticos y a las partes interesadas a nivel local, estatal y federal con la evidencia, las ideas y las acciones necesarias para fortalecer el sistema educativo desde el preescolar hasta la preparación para la universidad y la carrera.



Presidente Riesco 5335, of. 404
Las Condes, Santiago, Chile

Tu Clase, tu país es una organización sin fines de lucro dedicada a la innovación educativa en América Latina desde 2012. Trabajando en conjunto con gobiernos, organizaciones de la sociedad civil, empresas y escuelas, ha desarrollado programas de desarrollo profesional para docentes y directivos en 8 países, ofreciendo contenidos, estrategias, plataformas y asesoría para apoyar el avance educativo de la región y de las personas.