

Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la Covid-19:

Continuidad educativa y evaluación

Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano
de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)

Documento de programa
Julio de 2020

Resumen

La pandemia de Covid-19 ha traído consecuencias imprevistas para los sistemas educativos de la región. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación utilizó la red de cooperación existente en 17 de los 18 países miembros del LLECE para indagar sobre cómo ha sido la respuesta educativa a la pandemia, con la esperanza de que las diferentes respuestas provean orientaciones a los países.

Al momento de la encuesta, el principal problema sigue siendo la interrupción de clases presenciales; 15 de los 17 países participantes mantienen sus establecimientos educativos cerrados, la mayoría sin claridad respecto a la fecha de retorno. Ante este panorama, los países han implementado estrategias diversas para asegurar la continuidad de los aprendizajes. La puesta a disposición de material y contenidos en la web, el uso de medios masivos de comunicación para transmitir contenido, la utilización de plataformas digitales de aprendizaje y el envío de material pedagógico a los hogares son las más frecuentes.

A través de la encuesta también se consultó a los países respecto a cuáles perciben como los mayores obstáculos para el éxito de las medidas implementadas. Los 17 países encuestados perciben la falta de infraestructura adecuada como uno de los principales problemas para la efectividad de las medidas. Le siguen la dificultad para apoyar a zonas remotas, la falta de preparación de estudiantes, familias y docentes para funcionar en la modalidad de educación a distancia y la falta de calidad del material disponible. Aquí son notorias las problemáticas regionales de la brecha digital y la poca adaptabilidad de los currículos.

Con respecto a evaluación, la mayoría de los países tenían al menos una evaluación planeada a nivel nacional, ya fuese propia o internacional, y han tomado decisiones variables según el carácter de cada evaluación. En el caso de las evaluaciones de alto impacto, todos los países han adaptado la programación que tenían, ya sea en términos de fecha o formato, con el fin de limitar lo más posible las consecuencias negativas injustas que la contingencia sanitaria podría haber significado para los evaluados. En evaluaciones nacionales de bajo impacto y evaluaciones internacionales es más frecuente limitarse a postergar la fecha o simplemente cancelar. Esto en algunos casos está asociado a que, dado lo inusual de las condiciones en que transcurrió el año escolar, el diagnóstico que entregarían las evaluaciones de gran escala podría no ser representativo.

También se consultó a los países respecto a sus iniciativas de evaluación formativa, la cual se centra en entregar resultados individualizados para apoyar la labor docente. Son muy pocos los países que cuentan con iniciativas de evaluación formativa a nivel gubernamental o que están trabajando en ellas. Donde las hay, aunque en algunos casos los proyectos forman parte de estrategias educativas más amplias, con frecuencia responden a la necesidad generada por la pandemia de establecer un diagnóstico para el retorno a clases presenciales.

Respecto a orientaciones para la evaluación a distancia que hacen los docentes, se ve una alta proporción de países favoreciendo estrategias flexibles de valoración, tales como aprendizaje basado en proyectos, portafolios o trabajos escolares, por sobre los tradicionales exámenes.

Finalmente, se ve poca claridad respecto a decisiones que tomarán los países, que normalmente estarían asociadas a evaluación, en el contexto actual de incertidumbre. El tema más apremiante pareciera ser la promoción de estudiantes, pero la mayoría de los países indicó que aún no hay claridad respecto a los criterios de promoción; sin embargo, pareciera ser que estos tenderán a basarse en el desempeño de los estudiantes durante el año y el desempeño en una evaluación final de carácter flexible, o alguna combinación entre ambas.

Ante este panorama, surgen desafíos con diferentes horizontes temporales. A corto plazo, los países deberán trabajar en planes de retorno seguro, a la vez que perfeccionan metodologías y estrategias que utilizarán para la educación a distancia o modalidades híbridas. A mediano plazo, deberán buscarse mecanismos para diagnosticar adecuadamente las consecuencias de la pandemia, y diseñar estrategias para paliar estos efectos lo más rápido posible, con foco en los estudiantes marginados. A largo plazo, los países encuestados afirman que la crisis actual los conmina a repensar los modelos de educación, a mantener el avance hacia currículos relevantes y atingentes para los ciudadanos del siglo XXI, y a tener sistemas educativos inclusivos y flexibles que den a cada estudiante la posibilidad de desarrollarse según sus fortalezas e intereses.

El Sector de Educación de la UNESCO

La educación es la prioridad principal de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y es la base para consolidar la paz e impulsar el desarrollo sostenible. La UNESCO es la organización de las Naciones Unidas especializada en educación y su Sector de Educación proporciona un liderazgo mundial y regional en la materia, fortalece los sistemas educativos nacionales y responde a los desafíos mundiales de nuestra época mediante la educación, con un enfoque especial en la igualdad de género y África.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Sector de
Educación

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Documento de programa publicado en 2020 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) a través de su Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)

© UNESCO 2020



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto a sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Edición y diagramación: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO Santiago

Agradecimientos

Este documento de programa es una iniciativa realizada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) a través de su Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

El documento lo elaboró el equipo del LLECE: Carlos Cayumán, Francisco Gatica, Carlos Henríquez y Paulina Valenzuela, a partir de las respuestas gentilmente entregadas por los coordinadores nacionales de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana.

Este documento se realizó bajo el liderazgo de Claudia Uribe, directora de la OREALC/UNESCO Santiago, y la coordinación de Carlos Henríquez Calderón, coordinador general (s) del LLECE.

Este texto ha sido posible gracias al esfuerzo colectivo de todos y todas quienes participaron en su edición y diseño.

La encuesta de respuesta educativa a la Covid-19 y sus propósitos

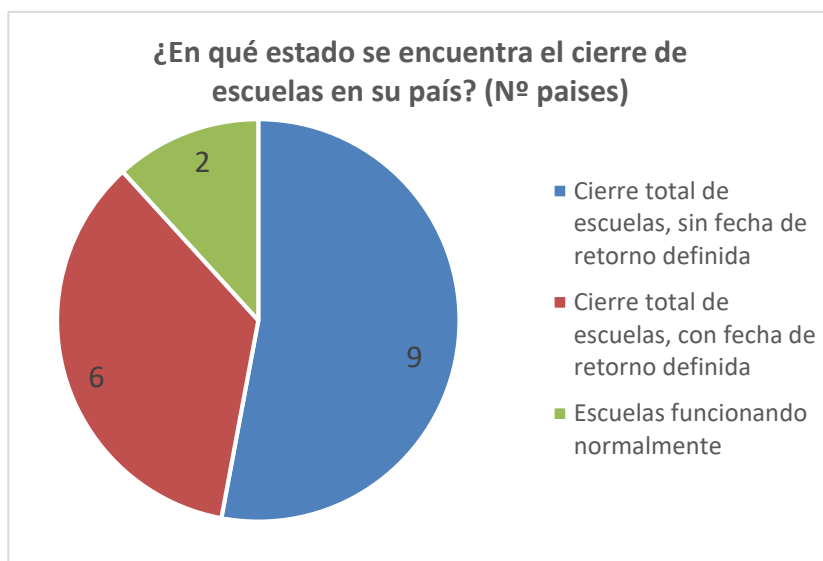
Con la llegada de la Covid-19, los gobiernos del mundo se han visto en la necesidad de dar respuestas rápidas a una situación sin precedentes recientes en un amplio número de temas. Los ejemplos internacionales con frecuencia dan orientaciones útiles para esta toma de decisiones. Sus experiencias pueden sugerir cuáles podrían ser las medidas más efectivas, tanto para el control de la situación como para intentar dar seguridad y cierta continuidad a diversos aspectos de la vida de los ciudadanos, sobre todo cuando se trata de países donde la crisis sanitaria comenzó antes.

El sector educativo ha sido uno más de los impactados por la pandemia. La interrupción de las clases presenciales trajo consigo altos niveles de incertidumbre para estudiantes, familias, docentes y directivos. Hasta hoy, no existe claridad de cuánto más se prolongarán las cuarentenas, y una vez finalizadas, las medidas de distanciamiento social y físico, que ciertamente implicarán cambios relevantes en los modos de funcionamiento de establecimientos educativos y aulas. Así, surgen diversas preguntas, tales como cómo asegurar la continuidad del aprendizaje, cómo evitar la agudización de las brechas entre estudiantes de diversos contextos, cómo responder a la brecha digital tanto para estudiantes como para docentes, cuál es el rol que deben cumplir los establecimientos educativos y docentes en todo esto, qué medidas tomar respecto a este y el próximo ciclo escolar, seguir reforzando el trabajo y monitoreo a distancia o prepararse para una modalidad híbrida, cómo y si evaluar, entre otras.

Desde el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación creemos que también para estas preguntas la experiencia internacional resulta muy valiosa. Saber qué están haciendo otros países que se enfrentan a las mismas disyuntivas, sobre todo si pertenecen al mismo contexto regional, puede ser muy orientador. Es por esto que se utilizó la red de cooperación existente entre 17 de los 18 países¹ miembros del LLECE para indagar cómo ha sido la respuesta educativa a la Covid-19. Este documento presenta los resultados de la encuesta, con la intención de entregar mayor claridad sobre estos temas y contribuir en la toma de decisiones al respecto.

Cierre de escuelas y continuidad en los aprendizajes

Como se señalaba en la sección anterior, la gran mayoría de los países debió cerrar las escuelas en respuesta a la pandemia. Al momento de la encuesta, entre el 30 de junio y el 15 de julio de 2020, 15 de ellos mantenían los establecimientos educativos cerrados. De ellos, el 9 aún no



¹ Guatemala se abstuvo de participar.

define una fecha de retorno. En particular Bolivia ha ido más allá, dando anticipadamente por cerrado el año escolar incluso a distancia, debido a limitaciones en el acceso a Internet. 6 de los 17 países² planean reabrir los establecimientos entre julio y septiembre. Nicaragua y Uruguay cuentan con sus escuelas funcionando normalmente. Nicaragua es el único país de la región que no cerró sus establecimientos, pero la asistencia de los estudiantes es opcional. Uruguay, por su parte, si bien estableció un cierre parcial de escuelas, permitiendo el funcionamiento de escuelas rurales con baja cantidad de estudiantes, programó un retorno voluntario y escalonado en tres etapas ejecutado durante junio, comenzando por escuelas rurales que atienden a poblaciones vulnerables o con necesidades especiales y a estudiantes en su último año escolar, y exceptuando las áreas metropolitanas. Aunque la asistencia es más baja de lo esperable en condiciones normales, ha subido con el paso de las semanas. Según datos del consejo de Educación Inicial y Primaria, mientras que la primera semana fue del 48%, la segunda había ascendido a 61%. No obstante, se ven diferencias socioeconómicas que deben considerarse, con los estudiantes del grupo socioeconómico más alto promediando una asistencia 15 puntos porcentuales mayor que los alumnos del nivel socioeconómico más bajo.

Ante este panorama, los países han implementado estrategias diversas para asegurar la continuidad de los aprendizajes. La puesta a disposición de material y contenidos en la web, el uso de medios masivos de comunicación para transmitir contenido, la utilización de plataformas digitales de aprendizaje y el envío de material pedagógico a los hogares son las más frecuentes. La gran mayoría de los países están utilizando al menos dos de estas alternativas.



A estas opciones, varios países han añadido mecanismos propios. La utilización de aplicaciones de mensajería instantánea ha aparecido como un recurso para que los establecimientos y docentes mantengan el vínculo con los estudiantes y sus familias. También se mencionan iniciativas institucionales, como mentorías de capacitación para docentes o la aprobación de nuevas modalidades de educación a distancia. En algunos países, debido a sus estructuras administrativas, los gobiernos han emitido orientaciones en esta dirección, pero ha recaído en los gobiernos locales la responsabilidad de tomar medidas apropiadas a sus realidades.

A la vez que alternativas de solución, se consultó a los países respecto a cuáles perciben como los mayores obstáculos para el éxito de las medidas implementadas.

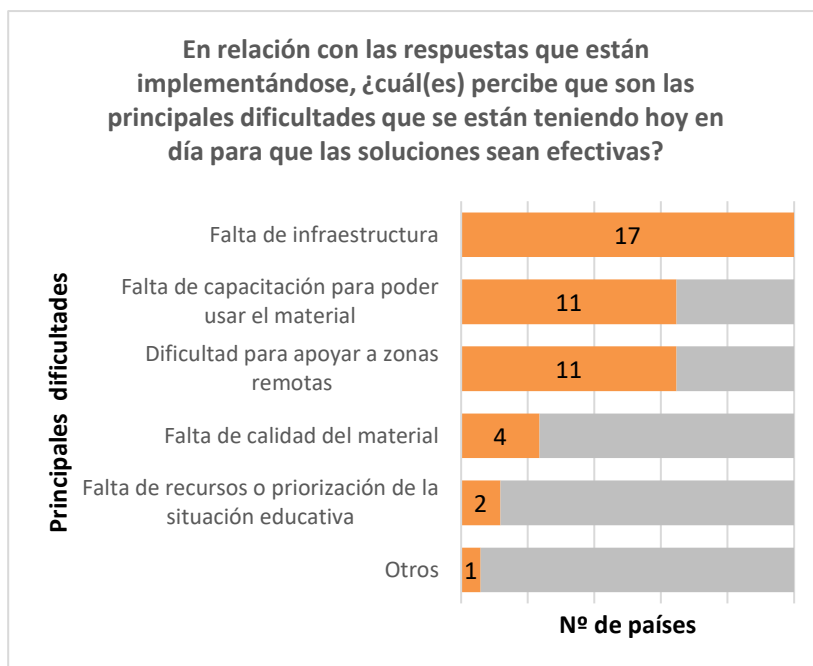
² Colombia, Costa Rica, Cuba, México, Panamá y República Dominicana.

El 100% de los países percibe la falta de infraestructura adecuada para la conectividad como uno de los principales problemas para la efectividad de las medidas. Esto no es de extrañar: América Latina tiene importantes brechas digitales, y el acceso a computadores y a Internet difiere considerablemente tanto entre países como al interior de cada país. La decisión de Bolivia mencionada anteriormente, de dar por cerrado el año escolar debido a las fallencias

en acceso a Internet, es un ejemplo de ello. De acuerdo con los resultados de TERCE, por ejemplo, mientras que en Uruguay el 98% de los estudiantes de tercer grado acude a escuelas con conexión a Internet, en Paraguay solo lo hace el 23%. Y respecto a las desigualdades al interior de cada país, en 2009 solo el 15% de los estudiantes del primer cuartil en la región tenía acceso a computador, y el 14% a Internet, mientras que en el caso de los estudiantes del cuartil más alto las cifras ascendían a 87% y 80%, respectivamente (UNESCO OREALC, 2016). Esto implica que con frecuencia las estrategias de continuidad de aprendizajes con componentes digitales simplemente no son factibles para ciertos hogares, comunidades e incluso regiones.

Este último caso se ve reflejado también en uno de los segundos problemas más frecuentes según los países encuestados: la dificultad para apoyar a zonas remotas³. **Otro de los aspectos de la brecha digital en la región es la diferencia en el acceso a la conectividad entre zonas urbanas y rurales, cuyo promedio supera los 10 puntos porcentuales.** En Brasil, Colombia y Panamá está por sobre los 30 puntos porcentuales (CEPAL, 2018). En los casos más extremos, como son los de comunidades cuyas locaciones no son solo rurales, sino muy remotas, las dificultades trascienden el acceso a plataformas digitales, y se extienden a falta de acceso a electricidad o transporte, lo cual hace que incluso la entrega de material físico se complique.

Por otra parte, la problemática de falta de capacitación es marcada por 11 países⁴, que puede afectar a los estudiantes y sus familias o a los docentes, y la falta de calidad del material disponible por 4⁵. Aquí se revelan nuevos aspectos de la brecha digital que afectan a la región, referidos esta vez a las competencias TIC. La capacitación en TIC es baja en la región, tanto en las mallas de formación docente como en los currículos escolares, y las brechas de alfabetización digital replican las de acceso: la lectoescritura, la educación, el nivel socioeconómico, el género y la edad son fuertes predictores de las capacidades y habilidades que comprende la alfabetización digital (Helsper, 2016). Ante este panorama, no es de extrañar que el uso y creación de material digital, así como el trabajo en plataformas y



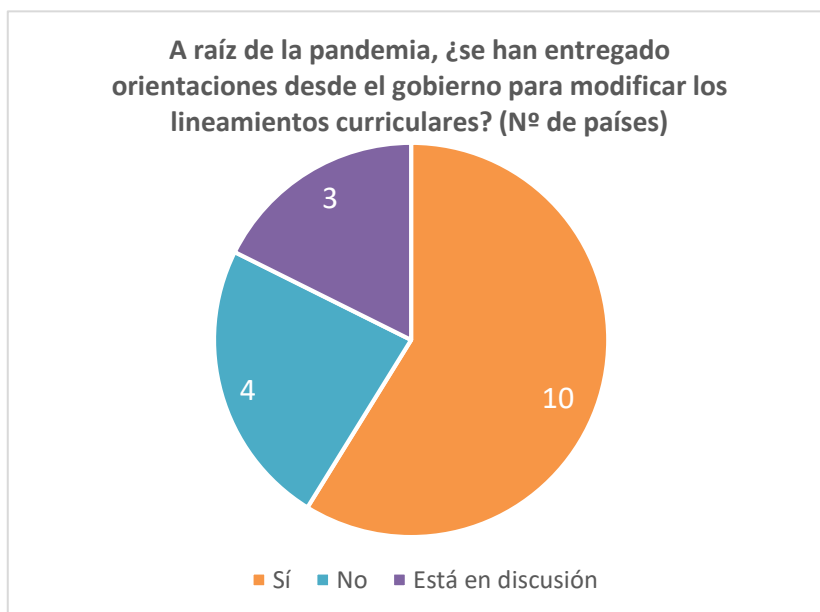
³ Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay.

⁴ Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay.

⁵ Bolivia, Honduras, México, República Dominicana.

aplicaciones web, se haga complejo, sobre todo considerando que las características de urgencia de una crisis sanitaria fuerzan a generar mecanismos improvisados, que con frecuencia no se adaptan adecuadamente a currículos escolares diseñados para ser impartidos de manera presencial.

En relación con este último punto, se consultó también a los países respecto a decisiones que pudiesen haberse tomado en torno al currículo escolar. La mayoría de los gobiernos (59%) ha entregado orientaciones para modificar lineamientos curriculares o está discutiendo hacerlo (18%).



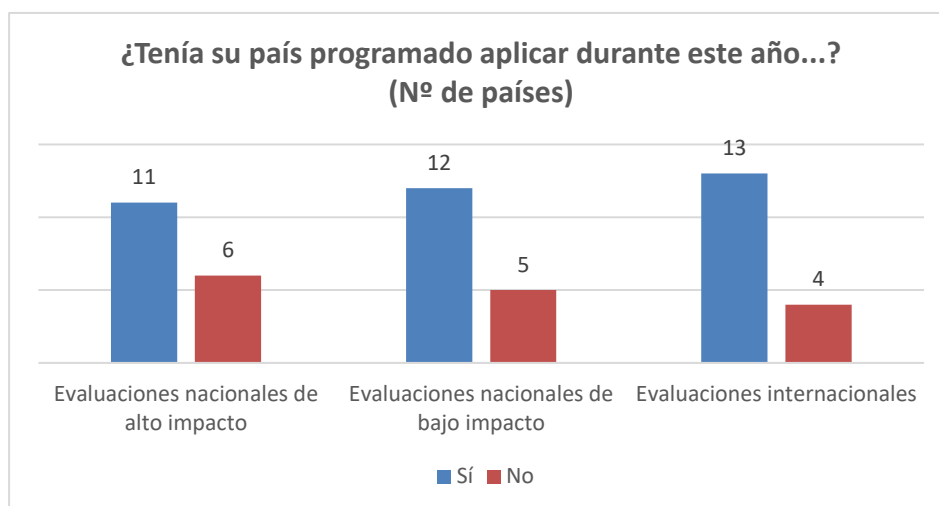
Respecto al contenido

de esas orientaciones, en la gran mayoría de los países (10 de los 13)⁶ se han centrado en la priorización de ciertos objetivos de aprendizaje. Además, se mencionan estrategias complementarias, como modificaciones metodológicas para facilitar la educación a distancia, reorganización del año escolar y reducción de los requisitos mínimos para que este se dé por aprobado.

Continuidad de las evaluaciones a nivel nacional

Una de las temáticas complejas que ha traído consigo la interrupción de las clases presenciales es la incertidumbre respecto a la evaluación. Los problemas asociados a la falta de evaluación son variados. A nivel de sistema educativo, podría limitar la información con la que se cuenta para tomar decisiones de política pública o monitorear el avance en las metas educativas buscadas. Además, en varios países existen decisiones o beneficios concretos que están vinculados a indicadores obtenidos con base en evaluaciones. Así, temas de certificación, ingreso a la educación superior, entrega de subsidios estatales a escuelas o familias, entre otros, podrían verse afectados en caso de no lograr llevarse a cabo las evaluaciones que estaban programadas. A nivel de aula, dificulta a los maestros planificar clases exitosas, ya que tienen menos claridad de si sus estudiantes están comprendiendo los contenidos, y de cómo adaptar sus estrategias pedagógicas y los objetivos de la clase en respuesta a ello.

⁶ Chile, Cuba, Ecuador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay.



En relación con las evaluaciones implementadas a nivel nacional, de los 17 países encuestados 15 tenían alguna evaluación programada; 11 evaluaciones nacionales de alto impacto⁷; 12 evaluaciones nacionales de bajo impacto⁸, y 13 evaluaciones internacionales⁹. Como se observa en el siguiente gráfico, las decisiones respecto a cada evaluación varían según el carácter de esta. **En el caso de las evaluaciones de alto impacto**, todos los países han modificado la programación que tenían, ya sea en términos de fecha o, sobre todo, de formato. Esto se asocia ya sea a evaluar a distancia o a modificar los contenidos de la evaluación para que considere solo aquello que alcanzó a cubrirse durante las clases presenciales. Debido a que las evaluaciones de alto impacto se caracterizan por tener consecuencias concretas asociadas a ellas, tales como ingreso a educación superior, condicionamiento de beneficios, entre otras, es natural que los países prioricen las adaptaciones en ese tipo de evaluación, con el fin de limitar lo más posible las consecuencias negativas injustas que la contingencia sanitaria podría significar para los evaluados.

En evaluaciones nacionales de bajo impacto, por su parte, la mitad de los países han postergado la fecha. Dado que este tipo de evaluaciones tiene un carácter diagnóstico, por lo general tienen mayor flexibilidad para tomar decisiones de este estilo, ya que hay consecuencias concretas asociadas que requieren de los resultados en un plazo límite. Probablemente por la misma razón, varios países han optado por simplemente cancelar las evaluaciones de este tipo (3 países). Esto puede deberse a que, dado lo inusual de las condiciones en que transcurrió el año escolar, el diagnóstico que entregaría la evaluación no se considere lo suficientemente útil como para justificar la implementación de una evaluación de gran escala.






















Finalmente, **en las evaluaciones internacionales** lo más frecuente es limitarse a postergar la aplicación (10 países), y se ve el único caso en que al menos un país mantiene la programación. Aquí cabe señalar que, dado el carácter de estas evaluaciones, en que ya sea una agencia externa o una organización de países programan los diferentes aspectos de la evaluación, es probable que los países tengan menos flexibilidad para modificar calendarios o metodologías de las pruebas en respuesta a contingencias que puedan surgir. La única modificación que se reporta en términos del formato de aplicación tiene que ver con cambios acordes a las

⁷ Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana.

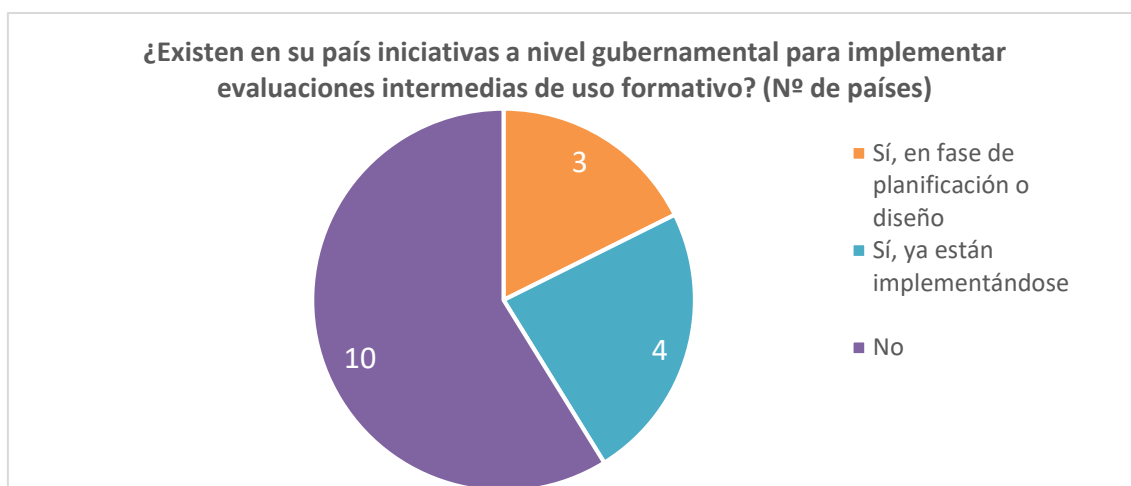
⁸ Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay.

⁹ Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay.

recomendaciones sanitarias de distanciamiento social. Por otra parte, los países que en el nuevo escenario no pudieran permitirse realizar estos cambios, o que se vieran incapaces de mantener sus compromisos con las evaluaciones internacionales, podrían verse ante la necesidad de cancelar la aplicación, como reportan dos países.

Decisiones tomadas respecto a la evaluación				
	Se mantienen según lo programado	Se postergan, manteniendo el formato	Se postergan, con modificaciones en el formato	Se han cancelado
Evaluaciones nacionales de alto impacto		 Brasil  México  Nicaragua  Paraguay  República Dominicana	 Bolivia  Chile  Colombia  Costa Rica  Ecuador  El Salvador	
Evaluaciones nacionales de bajo impacto		 Chile  Colombia  Nicaragua  Paraguay  República Dominicana  Uruguay	 Bolivia  Ecuador  El Salvador	 Costa Rica  México  Perú
Evaluaciones internacionales	 Ecuador	 Argentina  Brasil  Chile  Colombia  Costa Rica  El Salvador  Panamá  Paraguay  República Dominicana	 Perú	 México  Uruguay

También se consultó a los países respecto a sus iniciativas de evaluación formativa, la cual se centra en entregar resultados individualizados para apoyar la labor docente. Este tipo de evaluaciones está enfocada en la trayectoria del estudiante, estableciendo una línea de base a comienzo del año, y haciendo seguimiento en varias etapas para comprobar avances. Si bien los docentes aplican evaluaciones formativas regularmente en sus aulas, a través de tareas, trabajos, exámenes, entre otros, y la retroalimentación asociada a ellos, muchas veces su uso se reduce a acciones aisladas, que no logran establecer una cultura de evaluación enfocada en la retroalimentación de los alumnos. Además, generar instancias de evaluación formativa a nivel gubernamental puede contribuir a enfatizar su importancia, y establecer un estándar mínimo nacional, asegurado para todos los estudiantes. No obstante, de acuerdo con la encuesta, son pocos los países de la región que han avanzado en evaluación formativa.



Solo 4 países reportan contar con iniciativas de evaluación formativa a nivel gubernamental que ya estén en curso. Chile, Ecuador, México y Uruguay cuentan con evaluaciones o plataformas digitales de evaluación dedicadas a esta tarea, por lo general orientadas a ciertos grados específicos. Además, Colombia, Perú y República Dominicana reportan encontrarse en la fase de planificación y diseño para herramientas de este tipo. En algunos casos, los proyectos forman parte de estrategias más amplias, tales como la incorporación de herramientas de autodiagnóstico en las escuelas, mientras que en otros casos responden a la necesidad generada por la pandemia de establecer un diagnóstico en el retorno a clases presenciales.

Recomendaciones nacionales para la evaluación de los docentes en sus cursos

Se solicitó a los países que señalaran, a grandes rasgos, qué estrategias de evaluación se había sugerido utilizar a los docentes. Al momento de la encuesta, solo Nicaragua había logrado mantener las clases presenciales, y con ello las evaluaciones en el aula, funcionando con relativa normalidad. Para los demás países, la mayoría de los cuales aún mantiene sus escuelas cerradas, no cabe duda de que las clases a distancia limitan la posibilidad de usar ciertas metodologías, y revelan la importancia de flexibilizar los mecanismos de evaluación. En esta línea, los países señalaron lo siguiente:

Según su conocimiento, ¿cuáles de los siguientes mecanismos de evaluación se han recomendado dentro de la estrategia de educación a distancia?



La mayoría de los países ha dado mayor espacio para evaluaciones acordes a modalidades flexibles de educación. El aprendizaje por proyectos, marcado por 10 de los países que responden¹⁰, es una excelente opción para promover el aprendizaje continuo en contextos que requieren de mayor autonomía por parte de los estudiantes. Esta metodología se basa en solicitar a los estudiantes que se enfoquen en situaciones y preguntas vinculadas a su vida real, desarrollando en ellos herramientas para resolver problemas. Por ejemplo, podría solicitárseles que identifiquen una dificultad que enfrenta su comunidad, y que piensen alternativas de solución. Allí, los contenidos del curso podrían estar involucrados en el tipo de temas que se elegirán, las metodologías de investigación que se utilizarán, el diseño de la solución, entre otros, e idealmente podrían vincular más de una asignatura. Los estudiantes podrían determinar que su comunidad no está reciclando, incorporando contenidos de ciencias, y diseñar una campaña publicitaria, incorporando contenidos de lenguaje y comunicaciones. En este enfoque, el docente toma un rol de facilitador, dejando que sean los estudiantes los protagonistas del aprendizaje en la medida en que deben investigar, diseñar, colaborar y organizarse de manera autónoma. Entregar mayor independencia a los estudiantes es un mecanismo más adaptable, ya que, por ejemplo, requiere que todos estén conectados a la vez. También favorece la posibilidad de los alumnos para explorar los contenidos de acuerdo con sus propios intereses. A su vez, y es fundamental en el contexto de aislamiento, favorece la mantención de los vínculos con los compañeros de clase, generando instancias de colaboración y comunicación (UNICEF, 2020).

La evaluación por portafolios, marcada por 8 países¹¹, también busca potenciar la autonomía de los estudiantes. En ellos los estudiantes van recopilando evidencia de su labor en diversas tareas y trabajos, obligatorios y voluntarios, y reflexiones respecto a estos. Se da así un énfasis en el proceso de aprendizaje, ya que a través del registro los estudiantes pueden ver su propio progreso (Danielson & Abrutyn, 1997). Los trabajos, por su parte, si bien no permiten analizar la trayectoria del alumno como los portafolios, también son una buena alternativa para

¹⁰ Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay, República Dominicana.

¹¹ Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Honduras, México, Panamá, Uruguay.

evaluar de maneras que tomen en cuenta la individualidad de cada estudiante. Aunque un trabajo bien planteado debiese definir temas, objetivos de aprendizaje y aspectos concretos que se evaluarán, da mayor libertad al estudiante para abordar el desafío planteado. Así, entrega más espacio para que cada quien ahonde en temas que llaman su atención y le resultan motivantes, y da al docente la posibilidad de incorporar otras variables en la evaluación, tales como la capacidad de trabajar en grupo, la perseverancia o la creatividad.

Finalmente, y en menor proporción, algunos países han continuado utilizando exámenes, ya sea de forma continua durante el año escolar (Argentina, Chile, Costa Rica, Honduras y Paraguay), o al final de ciertos ciclos escolares, para evaluar globalmente los contenidos (Paraguay). Los exámenes son un mecanismo útil de evaluación, ya que son una forma eficaz para que el docente sepa en qué medida sus estudiantes dominan los contenidos centrales vistos en la asignatura. Además, incentivan a los alumnos a consolidar sus aprendizajes, repasando todo lo visto hasta el momento del examen, permitiéndoles identificar posibles vacíos (Roediger, Putnam, & Smith, 2011).

No obstante, no es de extrañar que su uso se vea reducido durante la crisis sanitaria: solo 5 países señalaron recomendar utilizar exámenes de forma continua, y 1 para evaluar globalmente los contenidos. El aprendizaje a distancia impide asegurar ciertos elementos necesarios de una evaluación eficaz, como condiciones equitativas de examinación, ambientes libres de distractores o ciertos aspectos para su implementación, como podría ser un grado de supervisión mínimo para limitar la copia. Por lo demás, se ha visto que los exámenes resultan estresantes para muchos estudiantes, lo cual debe ser tomado en cuenta, especialmente dada la ansiedad y la sobrecarga emocional que ya está generando la incertidumbre de la crisis sanitaria (UNESCO, 2020).

Toma de decisiones vinculadas a evaluación en el contexto de la crisis

Como se señalaba en párrafos anteriores, muchos países tienen evaluaciones de alto impacto, vinculadas a la toma de decisiones. A nivel individual, existen evaluaciones que determinan si un estudiante pasa de curso, certifican el término de un ciclo escolar, permiten determinar el ingreso a la educación superior, o se toman como criterio para la entrega de beneficios estatales. A nivel institucional, en varios países existen subsidios o beneficios estatales dependientes de los resultados de los establecimientos educacionales. A nivel nacional, los resultados en pruebas estandarizadas sirven para monitorear los avances en educación, permitiendo que la ciudadanía esté informada, como un mecanismo de rendición de cuentas de las políticas educativas de los gobiernos, y sirviendo de insumo para la creación de nuevas políticas públicas. Hay países donde la ley establece indicadores de desempeño vinculados a los resultados en ciertas evaluaciones estandarizadas. Dada esta realidad, la interrupción total o parcial de las evaluaciones ha forzado a varios países a deliberar sobre mecanismos alternativos de toma de decisión.

Un primer punto, relevante para todos los países, en que la falta de evaluaciones podría suponer un desafío es en la promoción de los estudiantes. Según, entre otras variables, la cantidad de meses que estuvo interrumpido el año escolar, las alternativas podrían ir desde dar por perdido el año hasta promover de forma automática a todos los estudiantes. Lo cierto es que, bajo condiciones inusuales de evaluación, los docentes no necesariamente tendrán plena claridad respecto al grado en que sus estudiantes manejan los contenidos mínimos necesarios para pasar al próximo curso.

Como indica el gráfico, la mayoría de los países ha deliberado en torno al tema, y, o bien, tomó decisiones al respecto o se encuentra en proceso de discusión. En aquellos casos en que se ve que se alcanzaron resoluciones, estas varían de país a país.

Respecto a la promoción del estudiante a su próximo grado escolar, ¿qué alternativa representa mejor la política decidida por su sistema educativo? (Nº de países)



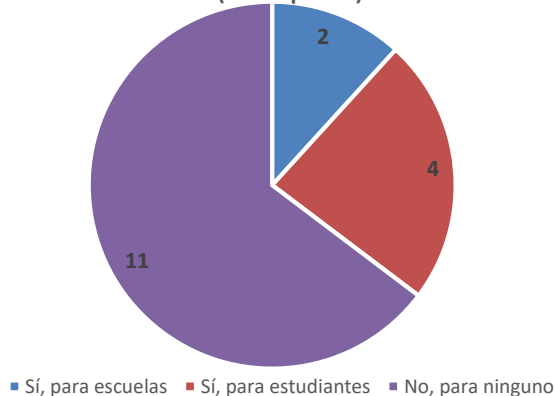
La mayoría de los países indicó que aún no hay claridad respecto a los criterios de promoción.

Ninguno de los países encuestados señaló estar decantando por la promoción automática de todos los estudiantes, aunque Chile indicó que solo se optará por la repitencia en casos extremos. Tampoco hubo países que indicaran que optarán por una evaluación final estandarizada. La mayoría de los países tienden a optar entre condicionar la promoción al desempeño del estudiante durante el año, o condicionar la promoción al desempeño del estudiante en una tarea o proyecto al final del año escolar. México y Argentina¹² utilizarán versiones mixtas, que combinan ambas alternativas. Cabe destacar que los países que optan por una evaluación final, ya sea en conjunción con el desempeño durante el año o por sí sola,

tienden a describir estrategias flexibles de valoración, como rúbricas, mecanismos de coevaluación o tareas integradoras. Hay aquí un énfasis en el foco formativo de la evaluación, y en priorizar ciertos objetivos de aprendizaje considerados centrales.

Un segundo tema relevante es la entrega de beneficios sociales que en condiciones de normalidad dependen de indicadores de desempeño de la escuela y/o los estudiantes. De acuerdo con la encuesta, la mayoría de los países (11) de la región no tiene este tipo de

¿En su país existe algún factor relativo al desempeño de escuelas y/o estudiantes que se utilice, en circunstancias normales, para condicionar la entrega de beneficios sociales? (Nº de países)



¹² Para mayor detalle, consultar la Resolución CFE Nº 363/20 *Procesos de Evaluación –Continuidad Pedagógica – Anexo I*, del Consejo Federal de Educación: <https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleduccion/documentos/resoluciones>.

beneficios. 4 países cuentan con beneficios asociados al desempeño individual (asistencia o resultados escolares individuales)¹³, y 2 tienen beneficios asociados al desempeño de cada establecimiento (asistencia, matrícula y/o resultados escolares globales)¹⁴.

Dadas las diversas características tanto de los beneficios entregados como de los criterios utilizados para su distribución, es difícil obtener información clara respecto a las decisiones que se han tomado al respecto a raíz de la pandemia. De los 6 países que se enfrentan a esta problemática, dos indican la interrupción temporal del uso del criterio para la entrega de beneficios: en Chile, la subvención escolar no estará condicionada a la asistencia escolar durante un periodo, mientras que en Ecuador la entrega de beneficios de alimentación, usualmente asociada a asistencia, se está haciendo en los hogares en lugar de a los establecimientos. En los demás países, Brasil y Paraguay han señalado que estos puntos están siendo discutidos, mientras que Colombia y Panamá indicaron que no se prevén modificaciones en la entrega de este tipo de beneficios debido a la crisis sanitaria.

Consideraciones finales

La crisis sanitaria de 2020 ha tomado al mundo entero por sorpresa, y los sistemas educativos de la región han tenido que adaptarse dentro de sus posibilidades para responder. A julio de 2020, para muchos de los países encuestados (53%) no resulta factible establecer una fecha de vuelta a clases presenciales, ya que no están dadas las condiciones para un retorno seguro. Para los que ya se aprestan a retomar la educación presencial, o los que, como Nicaragua y Uruguay, están funcionando con relativa normalidad, existen de todas formas desafíos importantes que se deben considerar. Las tasas de asistencia en países que ya han vuelto a clases son notoriamente bajas respecto a condiciones de normalidad: en Nicaragua las zonas urbanas reportaban bajas de hasta 50% en asistencia, y en Uruguay, incluso con un plan de retorno escalonado, la asistencia estaba en torno a 60%. Es esperable que este fenómeno se replique en los demás países, y que se sumen otras problemáticas, como deserción escolar, agudización de las brechas, tanto en asistencia como en abandono, y disminución en los logros de aprendizaje.

Ante este panorama, surge para nuestra región importantes desafíos. En el corto plazo, por un lado, lo más apremiante es trabajar en planes efectivos de retorno seguro. Más allá de la relevancia de la escuela como el mejor lugar posible para que los estudiantes aprendan, esta tiene un rol más amplio, de protección, apoyo a las familias, y construcción de comunidad a través de vínculos con compañeros y docentes, que hace fundamental trabajar para poder volver a una modalidad presencial de educación lo antes posible. Por otro lado, para los países donde esto no es factible en un horizonte cercano, es clave pensar en mecanismos para perfeccionar las modalidades a distancia o híbridas. Si bien los primeros meses de pandemia requirieron de respuestas rápidas, ahora estamos en un momento que permite analizar las soluciones entregadas y mejorarlas. Priorizar el acompañamiento socioemocional de estudiantes y familias para retomar vínculos que pudiesen haberse deteriorado con la distancia, revisar y adaptar el material para que sea lo más adecuado posible a la nueva realidad, generar programas focalizados para igualar el acceso a tecnología, implementar mentorías o programas de apoyo para docentes que les permitan adquirir las habilidades que necesitan para la educación a distancia, y dar orientaciones curriculares claras sobre qué

¹³ Colombia, Ecuador, Panamá y Paraguay.

¹⁴ Brasil, Chile.

contenidos priorizar son algunas de las medidas que se pueden tomar en el corto plazo para que la continuidad de los aprendizajes a distancia sea más efectiva.

En el mediano plazo, tanto a nivel nacional como regional, deberemos diseñar estrategias que nos permitan medir el impacto de la crisis, e implementar medidas efectivas para paliar sus efectos lo más rápido posible. Ante estas condiciones, lo más probable es que la gran mayoría de los estudiantes no haya logrado todos los objetivos de aprendizaje establecidos para el año, y no es razonable esperar llenar todos esos vacíos una vez que se vuelva a clases. Lo importante es mirar con ojo crítico los currículos, y decidir qué contenidos y competencias son nucleares, y deben ser priorizados. El plan en el que trabaja Argentina es un buen ejemplo de esto, al identificar ciclos de aprendizaje en lugar de grados, e intentar así unificar ciertos contenidos transmisibles en un margen de tiempo más amplio que el que entrega un solo año escolar. También será importante diagnosticar el bienestar socioemocional de las comunidades educativas, y procurar que la vuelta a clases no implique una sobrecarga de contenidos y tareas, en un intento excesivo por recuperar el tiempo perdido, ya que podría terminar resultando contraproducente, debido a las consecuencias negativas en salud mental. A este panorama general se suma la necesidad de focalizar esfuerzos para que los estudiantes que hayan quedado rezagados logren ponerse al día respecto a sus compañeros. Los grupos más vulnerables no solo se han visto afectados por la brecha digital, sino también por mayores niveles de estrés y ansiedad, que afectan la capacidad de aprender.

A largo plazo, esta crisis nos insta a profundizar en el ejercicio de repensar nuestros currículos y nuestros modelos educativos en general. En los últimos años hemos ido avanzando hacia una comprensión más integral de la educación, incorporando nuevos contenidos y estrategias pedagógicas, pero todavía hay mucho más por hacer. Debemos preguntarnos si lo que consideran nuestros currículos es realmente lo que nuestros estudiantes necesitan para ser verdaderos ciudadanos del siglo XXI y crear sociedades sostenibles. Frente a la educación a distancia, los mecanismos flexibles, como el aprendizaje basado en proyectos o las plataformas abiertas con contenidos modularizados, han mostrado ser factibles en un amplio espectro de centros educativos. Darles más espacio en contextos de normalidad podría contribuir a sistemas educativos realmente inclusivos, en que a los estudiantes se les da mayor espacio para aprender desde sus propias fortalezas e intereses.

Esta pandemia nos ha puesto en escenarios muy complejos, pero hoy también nos abre la posibilidad de construir una educación distinta. Si aceptamos el desafío, podemos ayudar a los estudiantes a alcanzar su potencial como los verdaderos agentes de cambio que nuestras sociedades necesitan.

Referencias

- CEPAL. (2018). *Una mirada regional al acceso y tenencia de tecnologías de la información y comunicaciones – TIC, a partir de los censos*. Santiago: REDATAM Informa.
- Danielson, C., & Abrutyn, L. (1997). *Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Roediger, H. L., Putnam, A. L., & Smith, M. A. (2011). Ten benefits of testing and their applications to educational practice. *Psychology of Learning and Motivation*, 1-36.
- UNESCO. (10 de Abril de 2020). *Exámenes y evaluaciones durante la crisis de la Covid-19: prioridad a la equidad*. Obtenido de la UNESCO:
<https://es.unesco.org/news/examenes-y-evaluaciones-durante-crisis-del-covid-19-prioridad-equidad>
- UNICEF. (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLaNEA: enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos*. Buenos Aires: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.