



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

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

Aportes para una respuesta educativa frente al COVID-19 en América Latina

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

Documento de programa
Junio de 2020

Resumen

El contexto actual de la pandemia en nuestra región plantea a los sistemas escolares el desafío de trabajar en distintas líneas, con el fin de priorizar el bienestar de las y los estudiantes en un contexto de incertidumbre que nos acompañará el 2020 y 2021. Es necesario trabajar en un plan de regreso a clases, para cuando las condiciones sanitarias lo permitan. Mientras tanto debe priorizarse el apoyo emocional a los estudiantes, para mantener el vínculo entre la escuela, los estudiantes y sus familias.

Hoy, el llamado es a acompañar a distancia a los estudiantes, y optar por estrategias pedagógicas flexibles y adaptables, que permitan aprender en el marco de disímiles contextos.

Mientras no se tenga claridad de cuándo volverán las clases presenciales, los desafíos están puestos en trabajar en diversas vías de acuerdo a las posibilidades de conexión: material entregado o enviado a las casas, llamadas telefónicas de seguimiento a los estudiantes o sus apoderados, uso de redes sociales, mensajería, mail, clases online, página web, uso de medios masivos de comunicación, como televisión o radio, entre otros. Lo más importante es hacer lo posible para que, una vez que se retomen las clases, vuelvan a las aulas la mayor cantidad de estudiantes posible.

Este documento hace un resumen del contexto regional y estado de aprendizajes, luego una panorámica de la respuesta educativa al Covid-19 en la región, los impactos de la pandemia, el rol docente, las brechas, la continuidad de los aprendizajes, el impacto curricular y las evaluaciones.

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.



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 de 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 fue elaborado por el equipo del LLECE: Carlos Henríquez Calderón, Paulina Valenzuela, Carlos Cayumán y Francisco Gatica, y contó, además, con los valiosos aportes y comentarios de Mary Guinn Delaney, asesora regional en Educación para la Salud y Bienestar de la OREALC/UNESCO Santiago.

Este documento fue realizado bajo el liderazgo de Claudia Uribe, directora de la OREALC/UNESCO Santiago, y coordinado por 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.

Tabla de contenido

Contexto regional y estado de aprendizajes	5
La respuesta educativa al COVID-19 en la región.....	6
Alimentación.....	7
Impacto en la salud mental	8
El rol de las y los profesores	9
La brecha digital.....	10
Continuidad de los aprendizajes y el impacto curricular	11
Evaluaciones nacionales	13
Aprendizaje y evaluación.....	14
Aportes finales.....	15
Bibliografía.....	16

Contexto regional y estado de los aprendizajes

El progreso obtenido hacia el cumplimiento de las metas de Educación para Todos en América Latina es innegable: la región dio pasos notorios en términos de expansión, acceso y culminación de las trayectorias escolares. No obstante, y tal como se vio reflejado en los nuevos desafíos expresados en la Agenda de Educación 2030, la calidad sigue apareciendo como la gran deuda pendiente.

De acuerdo a los datos del estudio TERCE 2013¹, la mayoría de los estudiantes presentan insuficiencias en sus logros de aprendizaje en las áreas evaluadas (lectura, escritura, matemáticas y ciencias), concentrándose la mayoría de ellos en los niveles más bajos de aprendizaje, tanto en matemáticas y ciencias como en lectura.

En otras palabras, la mayoría de los estudiantes de la región muestran que tienen dificultades con habilidades más complejas, tales como hacer inferencias, comprender el sentido global de los textos, reflexionar y emitir juicios sobre el material que leen, en el caso de lectura; interpretar tablas y gráficos, o resolver problemas que impliquen comparaciones, en el caso de matemáticas; o aplicar sus conocimientos científicos para explicar fenómenos del mundo natural, en el caso de ciencias.

Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en la región²

Grado	Área	I	II	III	IV
3° grado	Lectura	39,5	21,7	26,2	12,7
	Matemática	47,2	23,3	22,1	7,4
6° grado	Lectura	18,4	51,5	16,5	13,7
	Matemática	46,9	35,9	12,1	5,1
	Ciencias	40	39,1	15,2	5,7

Además de esta problemática grave que tenemos que enfrentar, la desigualdad socioeconómica característica de la región expande sus consecuencias en términos educativos. Aspectos como el acceso y la permanencia, hasta los logros de aprendizaje muestran diferencias drásticas según el quintil de ingreso y se acentúan en otros grupos marginados. Así, los estudiantes pertenecientes a familias migrantes, indígenas o que viven en zonas rurales ven aún más disminuidas sus oportunidades de aprendizaje. También se observan los efectos de los estereotipos de género en los logros de los estudiantes. El TERCE 2013 mostró que las clásicas ventajas a favor de las niñas en lectura, y de los niños en matemáticas, no sólo existen en la región, sino que se acentúan con el tiempo en el sistema escolar: mientras que en 3° sólo tres países mostraban una desventaja femenina en matemáticas, en 6° el número ascendía a 11 países.

En la Declaración de Buenos Aires (2017), los países de la región renovaron su compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, y su nuevo foco en calidad. Con ello

¹ Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Calidad de la Educación, aplicación 2013, del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE – UNESCO.

² Los niveles de desempeño del estudio ERCE 2019 van del I al IV, donde I es el más bajo y el IV el más alto. Cada nivel expresa ciertas habilidades y conocimientos que los niños ubicados en ese nivel logran dominar para la asignatura. En el nivel II, por ejemplo, un niño de tercer grado puede demostrar comprensión global de un texto. Actualmente, el nivel II está siendo considerado como el Nivel Mínimo de Desempeño (MPL, por sus siglas en inglés) para el grado según el monitoreo de los ODS. El detalle de todos los niveles se puede revisar en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532_spa

reconocieron la necesidad de profundizar cambios en los países que velaran por asegurar el acceso a educación primaria y secundaria gratuita y de calidad, y la progresiva reducción de brechas educativas. En línea con este reconocimiento, en 2019 se implementó el estudio ERCE 2019, que pretende dar una mirada actualizada sobre la realidad de la educación en la región. Se trata de un aporte para seguir avanzando, que ayude a generar políticas públicas basadas en evidencia empírica.

Sin embargo, en 2020 la crisis sanitaria generada por el Covid-19 ha supuesto un desafío para el que nadie estaba preparado. A junio de 2020, todos los sistemas educativos de la región, con las excepciones de Nicaragua y Uruguay, mantienen sus escuelas cerradas, lo cual implica que más de 156 millones de niños ven interrumpidas sus clases. Esta situación sin precedentes nos obliga a repensar la educación y el rol de la escuela para poder seguir llegando a todos los niños y niñas para que nadie se quede atrás.

La respuesta educativa al Covid-19 en la región

Con la llegada de la pandemia a la región, la respuesta inicial de la gran mayoría de los países fue cerrar las escuelas. Si bien, en un principio algunos optaron por adelantar el término del semestre escolar y las vacaciones, pronto los gobiernos vieron que los periodos de vacaciones no serían suficientes, y que el aislamiento social debería extenderse más allá de lo presupuestado. Con esto, los sistemas educativos se vieron obligados a buscar mecanismos alternativos mantener la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Las capacidades para lograrlo varían considerablemente de país en país e, incluso, dentro de ellos, dependiendo del contexto social. Así, las políticas ante la emergencia han sido variadas, desde la distribución de material impreso, hasta la implementación de plataformas online donde los profesores pueden impartir clases a distancia. También se han utilizado canales masivos de comunicación, como los canales abiertos de televisión o la radio, a través de los cuales se transmiten clases orientadas a grados educativos puntuales, o materiales educativos.

No obstante, y más allá de los mecanismos escogidos, está claro que la situación tomó por sorpresa a los gobiernos y a los sistemas educativos. Por lo mismo, las soluciones han respondido a un contexto de emergencia, donde tanto los contenidos como la forma de impartirlos han respondido más a lo que hay disponible que a lo que sería óptimo entregar según las necesidades de las comunidades educativas. Se ha visto, por ejemplo, una focalización en intentar dar cobertura al currículo escolar tal y como estaba planteado antes de la crisis sanitaria, a pesar de que este está pensado para contextos presenciales y de normalidad (BID 2020).

Dado el contexto actual, sería más adecuado avanzar hacia una progresiva flexibilización del aprendizaje, otorgando mayor independencia a los estudiantes para escoger qué y cómo aprender (Huang et al. 2020). Huang et al (2020) explican que, a grandes rasgos, esto implica diversificar las alternativas que los estudiantes tienen a la hora de elegir cuándo, dónde, qué y cómo aprender, así como de qué forma ser evaluados y qué tipo de apoyo requieren. La implementación exitosa de estas estrategias usualmente supone la puesta a disposición de contenido modularizado. Los estudiantes tienen una serie de opciones respecto a qué aprender, y el orden en el que acceden a los diferentes módulos. Si bien deben cumplir con cierta cantidad de contenido a cubrir semanalmente, ellos escogen en qué momentos del día avanzan en su carga académica. Además, los módulos van asociados a diversas opciones de evaluación, desde cuestionarios cortos al final de las secciones a trabajos prácticos donde se

aplican los contenidos vistos. El rol del profesor pasa a ser uno de supervisión general de la trayectoria del estudiante, y de resolución de dudas y apoyo cuando estos lo requieren en un punto determinado. Lo más interesante de este tipo de alternativas es que, si bien en un contexto tradicional de sala de clases se hacen extremadamente desafiantes, se adaptan bastante bien a un contexto de educación a distancia. Al no requerir que todos los estudiantes estén conectados al mismo tiempo, se adapta mejor a situaciones donde hay acceso limitado a computadores o dispositivos móviles y banda ancha, y al dar énfasis a aquellos contenidos que interesan a los estudiantes, apela a su automotivación en lugar de requerir una supervisión estricta de tutores o docentes.

Por otra parte, el cierre de las escuelas no genera sólo consecuencias en términos de la interrupción de los aprendizajes, sino también en el rol que estas cumplen en la comunidad. En línea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de calidad) de la Agenda Educativa 2030, las escuelas han sido llamadas a tomar un rol más activo en la inclusión de las comunidades educativas. Incluso antes del comienzo de la pandemia, se calculaba que alrededor de 14 millones de niños, niñas y adolescentes de la región estaban fuera del sistema escolar, número que se teme aumentará una vez que reabran las escuelas. Esto implica un desafío aún mayor para trabajar en políticas que aseguren que los niños y niñas aprenden, sin importar su contexto o características personales.

Esta situación exige un cambio de foco, en el cual, si un niño experimenta dificultades, el problema no está en él, sino en el sistema educativo. Los sistemas deben estar a la altura de este desafío y asegurarse de que la escuela no sólo entregue contenidos, sino que provea las herramientas que garantizan que es un espacio seguro y accesible para toda la comunidad educativa, velando también por la salud y el bienestar psicosocial de los estudiantes (UNESCO 2009).

Los sistemas educativos no pueden limitarse a otorgar acceso a contenidos, sino que deben preocuparse también por seguir cumpliendo sus funciones de protección e inclusión como mejor puedan. En esa dirección, los sistemas escolares de todos los niveles deben redoblar los esfuerzos, para lograr mantener el vínculo con los estudiantes y las familias a la distancia, haciendo lo posible para disminuir el abandono escolar.

Alimentación

En América Latina y el Caribe cerca de 85 millones de niños y niñas reciben, al menos, una de las comidas básicas de la jornada a través de programas de alimentación en sus escuelas (WFP 2016). La emergencia sanitaria del COVID-19 ha implicado para muchas familias que viven en contextos de pobreza la interrupción de esta fuente básica de nutrición para sus hijos e hijas..

Los programas de alimentación escolar son una red de protección importante, especialmente para los grupos más vulnerables, pues además de asegurar la provisión de alimentación nutritiva para cada niño y niña, permite liberar recursos para los hogares (WFP 2016). Desde la perspectiva de los aprendizajes, existe contundente evidencia que respalda el hecho de que la desnutrición infantil afecta negativamente el desempeño escolar. A corto plazo, impacta la capacidad de concentración y aumenta el ausentismo, por la mayor propensión de niñas y niños desnutridos a enfermarse. Y a largo plazo, la desnutrición infantil limita su desarrollo cognitivo (Meléndez y Solano 2017; Mazzone et al. 2014). Los hallazgos del TERCE 2013 también respaldan la evidencia de que los programas de alimentación escolar, nacidos para ayudar a reducir las brechas al interior de las escuelas, incentivan la asistencia regular y ayudan a garantizar la conclusión del ciclo escolar (UNESCO OREALC 2016; WFP 2016).

En base a estas consideraciones, varios países de la región (Argentina, Costa Rica, Colombia, Chile, Guatemala, Honduras, Uruguay, República Dominicana)³, han implementado mecanismos para hacer llegar raciones alimenticias a los hogares de los estudiantes, mediante cajas de alimentos o soluciones similares. Otros países, como Bolivia, Brasil, Perú y El Salvador, han optado por transferencias monetarias a las familias (WFP 2020). Cabe destacar que la distribución de raciones permite asegurar de mejor manera los aspectos nutricionales de la alimentación, y tienen una mejor focalización cuando se trata de asegurar que los niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela reciben la alimentación correspondiente. No obstante, ambas soluciones muestran un reconocimiento de los roles de la escuela más allá del aprendizaje cognitivo, enfatizando su rol de protección social para las comunidades educativas, y su deber de velar por la salud de su estudiantado (WFP 2016).

Impacto en la salud mental

Además de su rol educativo primordial, la escuela es uno de los principales espacios de socialización con los que cuentan los niños, niñas y jóvenes. **Los vínculos que los estudiantes establecen con sus amigos, grupos de pares y profesores son elementos esenciales para el desarrollo personal, y para un buen ajuste social en general** (Catalano et al. 2004; Kindermann 1993). Al aislamiento social provocado por la pandemia se suman la alteración de las rutinas, la incertidumbre, y la sensibilidad a los estados emocionales de los adultos que los rodean, que es particularmente alta en el caso de niños y niñas. Considerando todos estos elementos, el confinamiento puede tener un impacto psicológico negativo considerable en los niños, niñas y jóvenes. **Estados de mayor sensibilidad, agresividad, ansiedad e inquietud son esperables y, por lo mismo, los adultos que están al cuidado de niños y niñas debiesen estar preparados para ofrecer una mayor contención emocional, y comunicar efectivamente qué está pasando.**

Desde el punto de vista de los aprendizajes, existe evidencia de que la pertenencia a grupos sociales, y la mantención de interacciones positivas con pares en la escuela son elementos relevantes para la motivación académica y el aprendizaje (Catalano et al. 2004). Sobre todo, para estudiantes con bajos niveles de autorregulación, mantener la concentración y el interés en el contexto del aprendizaje desde sus casas podría ser un desafío que se debe tener en cuenta. **Lo mismo ocurre al considerar los demás aspectos psicológicos del confinamiento: la evidencia del estudio TERCE 2013 da cuenta de la importancia de un buen ambiente de aula, donde prime una atmósfera de respeto y cuidado por factores socioafectivos, para aprender** (UNESCO 2015; Fernández Fernández et al. 2018). Por tanto, los contextos de incertidumbre, estrés y mayor vulnerabilidad emocional que están enfrentando los estudiantes representan un desafío adicional a la continuidad de la educación.

Finalmente, no se puede olvidar las desventajas adicionales al bienestar socioemocional que enfrentan los niños, niñas y jóvenes que están viviendo la pandemia en contextos de vulnerabilidad. En la región, **el 77% de la población pertenecía a un estrato de ingresos bajos o medios-bajos y no contaba con ahorros para sobrellevar una crisis (CEPAL 2020). La pobreza y la vulnerabilidad socioeconómica generalmente están asociadas a niveles constantes de estrés, que suponen un obstáculo al desarrollo cognitivo y al aprendizaje, y que viene a sumarse al estrés de la contingencia (Meléndez y Solano 2017).** Se genera además una doble dificultad adicional. Por un lado, el estrés de la pandemia suele ser más alto en contextos de pobreza, donde la precariedad económica es mayor, suele haber más problemas de salud y menor acceso a servicios de salud, y suele vivirse en condiciones de mayor hacinamiento, que extreman las presiones psicológicas del confinamiento (CEPAL 2020). Por otro lado, **la amenaza crónica de la pobreza impacta negativamente, tanto en niños**

³ Información obtenida del mapa interactivo "Global Monitoring of School Meals During COVID-19 School Closures" del World Food Program, 2020.

como en adultos, en el desarrollo de las habilidades socioemocionales necesarias para lidiar con situaciones críticas, como son la autorregulación, la autoconsciencia y la comunicación emocional efectiva (Lipina 2016; Meléndez y Solano 2017). Esto implica un efecto psicológico más fuerte, con un consecuente aumento de los obstáculos al aprendizaje que se señalaban anteriormente.

Así, poner el foco en estos estudiantes, evitando exigencias excesivas que potencien el estrés que ya están viviendo, dando la flexibilidad y adaptabilidad necesaria para realizar actividades pedagógicas que consideren contextos de privación, y ofreciendo apoyo emocional y psicológico tanto a los niños como las familias debiesen ser prioridades esenciales, anteriores a avances específicos en términos de objetivos de aprendizaje.

El rol de las y los docentes

Las políticas que los países han tomado para intentar mantener los procesos educativos, ya sea a través de plataformas online, reparto de material digital o físico, o transmisión de contenido por vías masivas de comunicación, necesariamente reducen, e incluso eliminan, el tiempo de interacción entre docente y estudiantes (BID 2020). En este sentido, es importante considerar el rol de las y los profesores ante este escenario, y pensar en mecanismos para hacer todo lo posible para mantener su vínculo con los estudiantes.

Numerosos estudios señalan **la relevancia fundamental de las y los docentes para el aprendizaje de los estudiantes, no sólo desde las prácticas pedagógicas, sino también en la construcción de un buen clima de aula y en el apoyo socio afectivo de sus pupilos (Fernández Fernández et al. 2018; UNESCO 2015)**. Así, el o la docente no puede pensarse sólo como un transmisor de contenidos que puede ser suplido por la puesta a disposición del contenido. Son quienes conocen las prácticas pedagógicas necesarias para que todos los estudiantes, con sus diversas necesidades, puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje, y son uno de los principales vínculos afectivos que los estudiantes establecen en el contexto escolar (UNESCO 2015; Catalano et al. 2004).

Los estudios que consideran el rol de las TIC en el aprendizaje señalan que los efectos de estas son muy dependientes en cómo son utilizadas en el aula y las actividades pedagógicas, pudiendo incluso tener un impacto negativo si no se usan adecuadamente. En otras palabras, ninguna herramienta, por moderna y sofisticada que sea, puede reemplazar el rol del profesor (Castellanos S. 2015). Por lo mismo, en línea con lo que se ha señalado en los puntos anteriores, las oportunidades de interacción pedagógica pueden aprovecharse de mejor manera generando espacios seguros para que los estudiantes puedan expresarse y ser contenidos, que poniendo un foco excesivo en cumplir con los planes de estudio (Wang et al. 2020; Villafuerte et al. 2020).

No debe olvidarse que, como otros trabajadores esenciales, las y los docentes están sometidos a un estrés adicional debido a la pandemia, ya que intentan mantener su rol de contención en sus propias vidas y en las de sus estudiantes, y lidian al mismo tiempo con las presiones emocionales y económicas que el Covid-19 ha significado para todos (Sánchez et al. 2020).

La formación en educación a distancia y el manejo de TIC que los y las docentes de la región reciben suele ser breve, limitada a las funcionalidades más básicas, y con pocas aplicaciones prácticas con las que puedan ejercitar (Castellanos S. 2015). Así, las estrategias de continuidad de los aprendizajes han forzado a muchos de ellos a hacer cambios radicales en sus estrategias pedagógicas. Han debido aprender a familiarizarse con herramientas que no conocían y adaptar material para hacerlo funcional a estas. Tanto las instituciones como las familias deberían tomar conciencia de esta realidad, para dar apoyo a los y las docentes en las nuevas tareas que enfrentan, y no contribuir a su sobreexigencia.

La brecha digital

En una región caracterizada por la desigualdad, uno de los grandes peligros que supone la crisis del Covid-19 es la agudización de las brechas sociales y económicas, pero también educativas. **Frente a esta amenaza, la brecha digital aparece como uno de los principales factores a considerar.** Por ejemplo, sólo el 33% de los estudiantes secundarios de la región asisten a escuelas con un acceso a internet con el suficiente ancho de banda que sea de utilidad para las actividades pedagógicas (BID 2020). Además, el acceso a computadores y a internet difiere considerablemente, tanto dentro de países como al interior de cada uno de ellos.

Por ejemplo, de acuerdo a los resultados del TERCE 2013, mientras que en Uruguay el 98% de los estudiantes de tercer grado acude a escuelas con conexión a internet, en Paraguay sólo lo hace el 23%. Y respecto a las desigualdades al interior de cada país, en 2009 sólo 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 cuarto cuartil las cifras ascendían a 87% y 80% respectivamente (UNESCO OREALC 2016).

En el hogar, las disparidades en el acceso a banda ancha residencial o móvil en la región son dramáticos: los coeficientes de Gini van de 0,58 a 0,9, siendo 1 una situación de desigualdad total (Galperin 2016). Además, las brechas en el acceso a las TIC suelen replicar otras brechas de marginalización social: suele haber menor acceso y uso a estas entre mujeres, habitantes de zonas rurales, población indígena y personas con discapacidad (Galperin 2016; UNESCO 2017a).

Más allá de las diferencias en infraestructura, en términos de acceso, tanto a computadores como a internet en familias y escuelas, existen problemas de usabilidad en términos del conocimiento que manejan los usuarios, con la llamada alfabetización digital. A pesar de que la necesidad de desarrollar competencias digitales ya se ha establecido como una prioridad, y aparece incluso como uno de los componentes del ODS 4 de la Agenda 2030, hay poco acuerdo respecto a qué deben saber los estudiantes.

Las competencias digitales tienen diversos niveles de complejidad, y abarcan competencias funcionales (uso básico de hardware y software) y digitales (habilidad de un individuo para utilizar computadores para investigar, crear y comunicarse), habilidades de orden superior (o competencias del siglo XXI, referidas al pensamiento crítico y la resolución de problemas en el uso de tecnología) y pensamiento computacional (abstracción, pensamiento algorítmico, programación, etc.) (UNESCO 2017b). Frente a esto, surgen dos temas relevantes de considerar: en primer lugar, los países de la región parecieran tener una desventaja considerable en el desarrollo de estas habilidades, tanto las más simples como las más complejas, si se comparan con países del mundo desarrollado. Así, por ejemplo, en el estudio PIAAC, Chile⁴ obtuvo resultados bastante inferiores al promedio de la OCDE en todas las escalas de la evaluación. En segundo lugar, las brechas de infraestructura digital se replican e incluso acentúan en términos de alfabetización digital. 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).

Los problemas de la brecha digital también se expanden al terreno de la educación. Aunque en la región se ha enfatizado la expansión del acceso a las TIC para fortalecer los aprendizajes y reducir las desigualdades, diversos estudios dan cuenta de que contar con estas no necesariamente mejora el desempeño académico y, en ciertos casos, incluso **se ve una correlación negativa entre su uso y los resultados de logro de aprendizajes (UNESCO 2015; UNESCO OREALC 2016; Castellanos S. 2015)**. Esto se debe a que, quizás porque se ha tendido

⁴ Chile fue el único país participante de la región.

a asumir que los estudiantes, al ser nativos digitales, sabrán instintivamente cómo usar las TIC a su beneficio, se ve poco trabajo pedagógico que entregue a los estudiantes las habilidades necesarias para sacarles provecho a estas herramientas (Castellanos S. 2015; Arrieta y Montes 2011; Helsper 2016). **El pensamiento crítico, por ejemplo, es fundamental para saber escoger información ante el mar de opciones que entrega internet, y es una de las habilidades que se ve relativamente ausente de los planes de estudio en la región (UNESCO OREALC 2020).** Por lo mismo, hoy se observa que las TIC no han contribuido a reducir las brechas de desempeño académico entre los estudiantes (Castellanos S. 2015).

En general, en la región se observa progreso en términos de la integración de políticas TIC dentro de los sistemas educativos, pero el desarrollo es bastante heterogéneo y todavía hay trabajo pendiente. Según Hinostroza y Labbé (2011), aunque alrededor de la mitad de los países de la región tenían políticas formales publicadas respecto a TIC en educación, alrededor de un 20% de ellos aún no incorporaba el desarrollo de habilidades TIC en su currículo. Además, se observaba una falta generalizada de evaluación de los programas de TIC implementados, y no se consideraba el gran potencial de estas herramientas para contribuir en problemas de retención y acceso. En términos de uso, estos autores observaban que la amplia expansión en infraestructura no había sido aparejada por una ampliación similar en la capacitación en el uso de estas tecnologías, ni en estudiantes ni en profesores, lo cual quizás explica el hecho de que en promedio los países utilizaban sus recursos TIC en sólo un 50% de su capacidad. Cabe destacar que otros estudios reportan que cuando se utilizan las TIC, suele ser de forma muy básica, y como apoyo en prácticas pedagógicas tradicionales, que no necesariamente aprovechan las ventajas particulares de estas herramientas (Castellanos S. 2015; Helsper 2016).

Tomar en cuenta la existencia de la brecha digital es relevante a la hora de que los sistemas educativos piensen en las alternativas disponibles en términos de política pública. Las medidas exitosas, aplicadas en economías más desarrolladas que comenzaron a afrontar la pandemia antes que América Latina y el Caribe, deben ser evaluadas y adaptadas a los contextos locales antes de intentar imitarse en la región. Además, deben ir siempre acompañadas de alternativas que consideren apoyos focalizados para grupos marginados. Por último, se deben considerar mecanismos para dar apoyo técnico y entregar herramientas para facilitar el uso de tecnologías a los docentes, a las familias y a las escuelas.

Continuidad de los aprendizajes y el impacto curricular

La mayoría de los países de la región ha tomado la decisión de suspender las clases presenciales en sus escuelas, tanto para la educación primaria como secundaria. En junio de 2020, **más de 156 millones de estudiantes se encuentra sin asistir a clases presenciales en 25 países de la región (UNESCO, 2020).** Esta situación sugiere diferentes desafíos, más allá de lo estrictamente sanitario, que los países han tenido que abordar, llegando a diferentes alternativas y soluciones. Por una parte, un reto fundamental consiste en la posición adoptada por los ministerios y sus unidades curriculares respecto a cómo implementar el currículo durante este año académico 2020. Muchos de los países de la región cuentan con un año académico que comienza entre enero a marzo, por lo que en el momento que se ha gatillado la crisis por el Covid-19 los sistemas educativos recién comenzaban a operar el año académico. En tal sentido, es de esperar que un porcentaje muy bajo del currículo haya sido implementado en estos pocos meses.

Por otra parte, la mayoría de los países cuenta con recursos y plataformas digitales para la conexión remota con los hogares de los distintos sectores de la población. Los ministerios han desarrollado a una velocidad sin precedentes estructuras para poder cumplir con el objetivo de entregar a las familias y sus estudiantes los materiales necesarios. También se suman

estrategias de clases a distancia por medio de la utilización de softwares o la implementación de programas especiales en televisión abierta con este propósito.

En la gran mayoría de los países el diseño curricular se realiza partiendo desde la base de que su ejecución se realizará de manera presencial en una sala de clases, lo cual va de la mano con el establecimiento de ciertos objetivos de aprendizaje y estrategias pedagógicas propicias para ese contexto. De esta forma, la complejidad sanitaria desafía la implementación a distancia del currículum desde sus orígenes, ya que ha sido diseñado para otras circunstancias, y sus objetivos pueden no ser los más adecuados para la nueva situación, donde necesariamente se verá mayor trabajo individual de los estudiantes, y donde las interacciones cambian debido a la distancia. Así, la priorización en emergencia es central, y surge la necesidad de un ajuste curricular contextualizado y pertinente para el 2020 y 2021. Como se señalaba en párrafos anteriores, una opción atractiva es avanzar en dar mayor independencia y autonomía a los estudiantes, a través de una flexibilización progresiva del aprendizaje, para que ellos tengan mayor libertad para escoger qué y cómo aprender (Huang et al. 2020).

En relación a lo anterior, es posible observar ciertas ventajas en el contexto latinoamericano. Por una parte, la mayoría de los currículos presentan cierta homogeneidad respecto a su contenido. Por otra, según la UNESCO (2019: 81), la organización curricular por competencias, entendida como la integración de contenidos, habilidades y actitudes que deben adquirir los estudiantes para situaciones concretas, es mayoritaria en los países de habla hispana en la región. El análisis curricular del estudio ERCE 2019, que analizó en 19 países de la región (que será lanzado en julio de 2020), resalta la tendencia de enfoques de tipo social o sociocultural, familiarizando la enseñanza escolar a los desafíos de la vida actual, lo que podría estar relacionado con el énfasis que se ha dado en la región a las reformas curriculares como estrategia de cambio educativo para los problemas sociales (García y Malagón, 2010; Dussel, 2006; Ferrer et al., 2006, en UNESCO, 2019).

Por otro lado, las posibilidades actuales que condicionan el aprendizaje en el contexto de pandemia, sugieren que el semestre o año académico se realice con el objetivo de un acompañamiento pedagógico y emocional hacia los y las estudiantes como prioridad, por sobre el intento de lograr cubrir el currículo prescrito al menos durante el semestre académico en curso o mientras dure la pandemia.

Por ahora, no es posible determinar con certeza el impacto que la pandemia tendrá en la implementación curricular en los distintos grados de la enseñanza primaria y secundaria, pero diferentes estudios internacionales comienzan a estudiarlo. A la fecha, los países de la región han optado por decisiones diferentes en la suspensión de clases presenciales, ya sea por el semestre completo o bien por todo el año académico. No obstante, desde un punto de vista de cómo el contexto actual está extremando las desigualdades en la educación escolar, un énfasis excesivo en la cobertura curricular, con bajas alternativas de retroalimentar a los estudiantes y con calificaciones de los estudiantes, podría acentuar aún más las diferencias en torno al logro del aprendizaje.

En términos de la continuidad, **se recomienda para la gestión curricular definir un plan de acompañamiento pedagógico y emocional, con orientaciones pedagógicas contextualizadas a las particularidades de los países de la región y mayor apoyo con autonomía profesional para contextualizar el trabajo pedagógico, mientras se prolongue la pandemia.** Una buena forma de lograr esto es definir con claridad ciertos niveles de aprendizajes esenciales. Así, un primer nivel estaría asociado a los objetivos imprescindibles sobre los cuales se deben construir nuevos aprendizajes, mientras que en un segundo nivel se establecerían objetivos integrados y significativos. **Además, se deben hacer esfuerzos para asegurar la conectividad, es decir, que el acceso a la información esté disponible en escala global** (JISC 2004, Anarak 2004, en Iriondo y Gallego, 2013).

Evaluaciones nacionales

Un aspecto clave del proceso de enseñanza dentro de las aulas, y a nivel de los sistemas educativos, es la administración de evaluaciones y exámenes. Por un lado, estas permiten dar cuenta del estado de aprendizaje de los estudiantes, y por otro, son las herramientas que manejan los sistemas educativos para tomar decisiones de impacto para los mismos estudiantes, desde el ingreso a las universidades y la certificación para la salida del sistema escolar, hasta las políticas públicas que se implementan en pos de la mejora de los sistemas educativos.

Ante las evidentes complejidades operativas para realizar evaluaciones a gran escala, sumadas a las legítimas dudas sobre la validez de su uso en esta situación excepcional, los países han empezado a adoptar diversas estrategias para abordar esta problemática. Algunas de ellas incluyen la cancelación o postergación de las evaluaciones, o el uso de enfoques y metodologías alternativas para examinar y validar el aprendizaje.

Si bien la mayoría de los países de América Latina siguen el calendario escolar del hemisferio sur, con evaluaciones finales ubicadas generalmente entre octubre y diciembre de cada año, hay algunos países que trabajan con calendario escolar del hemisferio norte, como es el caso de México o de República Dominicana, para quienes la pandemia ha afectado los cierres de año escolar que tradicionalmente se realizan en torno a los meses de mayo y junio.

Calendario norte	Calendario mixto <i>(algunas escuelas utilizan calendario norte, y otras calendario sur)</i>	Calendario sur
Cuba México República Dominicana	Colombia Ecuador	Argentina Bolivia Brasil Chile Costa Rica El Salvador Guatemala Honduras Nicaragua Panamá Paraguay Perú Uruguay

Según datos recopilados por la OREALC/UNESCO Santiago, durante el mes de abril, varios países de América Latina ya han comenzado a tomar decisiones importantes respecto a la administración de evaluaciones a gran escala. Por ejemplo, México ha introducido una alternativa de evaluación que compensa las pruebas y evaluaciones de mayor interés, como la evaluación del portafolio de aprendizaje, sin examen de final de año, para el presente periodo escolar. Ecuador, por otro lado, postergará algunos exámenes de calificación para profesionales de la educación, como las evaluaciones “Quiero ser maestro intercultural bilingüe” y “Quiero ser directivo”. Adicionalmente, se están estudiando métodos alternativos para las evaluaciones nacionales de estudiantes, que incluyen “Ser estudiante” y “Bachillerato técnico”. Otros países han optado por la suspensión de ciertos procesos de evaluación nacional, como es el caso de Argentina con la “Evaluación en escuelas de jornada extendida”, Costa Rica con las “Pruebas nacionales de fortalecimiento de aprendizajes para la renovación de oportunidades primaria (FARO)”, y República Dominicana, con la “Evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de primaria”. En varios de estos casos, los países además deben

sortear los problemas que implican la suspensión de actividades fijadas por ley, cuyos resultados sirven de insumo para indicadores o decisiones determinadas en los respectivos planes nacionales o locales de educación. En el caso de Chile, la prueba Simce, que normalmente es una evaluación obligatoria de alto impacto, se canceló para 2020, y será tomada en una muestra de establecimientos que voluntariamente accedan a participar.

Debido a la importancia de su información y utilidad para los sistemas educativos, la realización de estos exámenes requiere de condiciones ideales que aseguren equidad, tanto para la validez en el uso individual de los resultados, cuando el test está asociado a consecuencias individuales, como en su uso agregado, para el monitoreo de los aprendizajes, en el caso de evaluaciones nacionales con y sin impacto. Sin embargo, la situación actual dista de ser ideal para este fin, lo cual implica la necesidad de que los países repiensen cómo se interpreta y utiliza la información que las eventuales evaluaciones pudiesen entregar, y eviten que estas instancias generen distracción o tensiones innecesarias, más aún en este escenario.

Aprendizaje y evaluación

La verdadera evaluación está conectada con el proceso de enseñanza, y puede ser una herramienta muy poderosa para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. A la vez, entrega a las escuelas información válida y confiable para conocer las debilidades y fortalezas relacionadas al desempeño de los estudiantes, para la toma de decisiones pedagógicas y de gestión. En esa dirección, poder conocer en qué lugar se encuentran los estudiantes en su aprendizaje resulta central para una enseñanza efectiva. Si bien la pandemia dificulta la implementación de las evaluaciones tradicionales, es importante pensar en otras alternativas que permitan saber qué están aprendiendo los estudiantes en este periodo. A través de ese conocimiento, las y los docentes pueden entregar retroalimentación a los estudiantes, y las escuelas pueden contrastar los resultados obtenidos en comparación con los esperados, asegurándose así que todos los estudiantes estén aprendiendo y nadie se quede atrás.

En el ámbito nacional, el propósito de las evaluaciones nacionales es contar con información agregada acerca de los aprendizajes alcanzados por las y los estudiantes al final de un periodo. Este tipo de evaluación, de carácter sumativo, es un insumo relevante, pero insuficiente para movilizar la mejora de los aprendizajes de todas y todos los estudiantes. Últimamente, a raíz de las recomendaciones entregadas por la UNESCO y la OCDE, se ha relevado el rol de las evaluaciones con propósito formativo como un pilar relevante que debe complementar la información que entregan las evaluaciones tradicionales. **Las evaluaciones formativas⁵ se centran en ir retroalimentando acerca el progreso de los estudiantes en relación a metas de aprendizaje compartidas, a través de instancias frecuentes e interactivas de información.** Al acompañar al estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje, en lugar de sólo medirlo al final, permiten a las y los docentes ir modificando sus estrategias pedagógicas para hacerlas más efectivas, y a los estudiantes les ayuda a conocer sus fortalezas, debilidades, trabajar en ellas y mejorar sus estrategias para aprender. **Al estar centrado en retroalimentar para mejorar y no tener consecuencias, son una gran oportunidad para que los estudiantes trabajen de forma más independiente, y sin sumar presión adicional a estas instancias, lo que en el contexto actual de educación a distancia resulta necesario para conocer el estado del aprendizaje de cada estudiante, para que la acción pedagógica lo apoye y sea pertinente**

⁵ “Usamos el término general evaluación para referirnos a todas aquellas actividades llevadas a cabo por los docentes y por los estudiantes cuando se valúan a sí mismos, que proveen información para ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Esa evaluación se vuelve evaluación formativa cuando la evidencia es efectivamente usada para adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos” (Black & William, 1998b: 140).

para él. En este sentido, expandir su uso podría ser un desafío relevante para los sistemas escolares.

La instalación de estas otras formas de evaluar, y de las prácticas de trabajo diferenciado que las acompañan, implica asumir una cultura escolar distinta y una variedad de acciones. A corto plazo, pensando en su utilización como alternativa durante la emergencia sanitaria, se deben buscar mecanismos para poner material a disposición de las y los docentes, generar redes de intercambio entre ellos, y otorgarles todo el apoyo posible. Pero también debemos pensar en qué acciones tomar para avanzar en este ámbito en el largo plazo. A nivel docente, se debe dar mayor énfasis a estas prácticas pedagógicas, incluyéndolas tanto en los currículos de formación inicial docente, como fomentando su perfeccionamiento a través de capacitación posterior. A nivel de escuelas, implica repensar el aula y las rutinas que se desarrollan, de manera que den más espacio al trabajo colaborativo. A nivel de sistema, llama a repensar el uso de calificaciones, los mecanismos de repitencia y el uso de evaluaciones tanto nacionales como internacionales.

Aportes finales

El contexto actual de la pandemia en nuestra región plantea a los sistemas escolares el desafío de trabajar en distintas líneas⁶, con el fin de priorizar el bienestar de las y los estudiantes en un contexto de incertidumbre que nos acompañará el resto del 2020 y el 2021. Es necesario trabajar en un plan de regreso a clases para cuando las condiciones sanitarias lo permitan,⁷ pero mientras tanto debe priorizarse el apoyo emocional a los estudiantes, de manera que se mantenga el vínculo entre la escuela, y los estudiantes y sus familias.

Hoy el llamado es a acompañar a distancia a los estudiantes, optando por estrategias pedagógicas flexibles y adaptables, que permitan a los estudiantes aprender dentro de lo que permite cada uno de sus disímiles contextos. Mientras no se tenga claridad respecto a cuándo volverán las clases presenciales, los desafíos están puestos en trabajar en diversas vías de acuerdo a las posibilidades de conexión: material entregado o enviado a las casas, llamadas telefónicas de seguimiento a los estudiantes o sus apoderados, uso de redes sociales, sistemas de mensajería, mail, clases en línea, uso de páginas web, de medios masivos de comunicación, como televisión o radio, entre otros. Lo más importante es hacer lo posible para que, una vez que se retomen las clases, vuelva la mayor cantidad de estudiantes posible.

Esto es un desafío para cada establecimiento, por lo que los sistemas escolares son los responsables de entregar orientaciones que les permitan hacer un diagnóstico propio respecto a las posibilidades de sus propias comunidades, y tomar acciones apropiadas a este, que consideren los recursos con los que cuenta la escuela, su equipo docente, y las familias.

A nivel nacional, el contexto de los años 2020 y 2021 requiere de un currículum priorizado en emergencia, con orientaciones claras para implementarlo. Éstas deben ir de la mano de una mayor autonomía profesional, que entienda a las y los docentes como facilitadores, cuyo principal deber es mantener el vínculo con sus estudiantes. Esta independencia les permitirá trabajar el currículum en sintonía con los contextos en que trabajan.

Por otro lado, la responsabilidad que tienen en estos momentos los países a la hora de considerar qué estrategia seguir con sus procesos evaluativos, no es un tema menor dentro de

⁶ La OCDE plantea la necesidad de trabajar en: 1, prepararse; 2, aprender de los errores; 3, distanciamiento social; 4, mejorar la enseñanza en remoto; 5, apoyar al profesorado; 6, recuperar la enseñanza perdida; 7, evaluación; 8, rediseñar prioridades.

⁷ Un plan de regreso debería considerar en cada centro escolar al menos: sanitización / insumos /compras; planimetría de las salas (un tercio o la mitad de estudiantes por curso); protocolos de acceso y circulación; jornadas alternas, trabajo mixto (presencial y a distancia); protocolo actividades masivas; ingresos y salidas progresivas; protocolo relación familia y centros escolares.

todas las decisiones que están tomando. Y aunque no existe una receta que se ajuste a todos los casos, hay un par de ideas generales que deben ser consideradas. La evaluación seguirá siendo una herramienta indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser el mecanismo que permite la retroalimentación y el monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes.

En el contexto actual, resulta imperioso ampliar los esfuerzos hacia las evaluaciones formativas. Estas deben permitir a las y los maestros y directivos tener información del estado del aprendizaje de los estudiantes, con el fin de conocer dónde está cada niño y qué estrategias parecieran estar funcionando mejor a distancia, para así adecuarse a sus necesidades. Los tomadores de decisión, por otro lado, deben ser cuidadosos respecto a los instrumentos a utilizar, definiendo muy bien sus propósitos.

La situación actual es a todas luces excepcional, y así debe ser entendida la información que se obtenga en eventuales evaluaciones. El foco debe estar puesto en el diagnóstico y la mejora, y en ningún caso en la toma de decisiones de alto impacto para las que ciertas evaluaciones podrían estar pensadas en un contexto normal. Las evaluaciones no deben complejizar aún más el funcionamiento del sistema escolar, ni distraer innecesariamente a las escuelas. No obstante, la evaluación pensada con un propósito diagnóstico permitirá monitorear el estado de los aprendizajes cuando la situación permita el regreso de los estudiantes a las aulas. Esto será indispensable para la formulación de las políticas dirigidas a mitigar los efectos de la pandemia en el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, se debe recordar que no existe una receta única para todos los países. La pandemia actual está teniendo impactos disímiles, y su evolución requiere de respuestas rápidas, innovadoras y adecuadas a las necesidades de cada país. Contar con experiencias de otros países, así como con aportes de los maestros y expertos es indispensable. Esto permitirá ampliar las formas de trabajar el currículum y de evaluar, para retroalimentar al estudiante y mejorar la acción pedagógica. Ante todo, resulta fundamental que la toma de decisiones ponga en el centro a los estudiantes, sus necesidades, y sus problemáticas, centrándose en su bienestar y en sus aprendizajes, y asegurando que nadie se quede atrás.

Bibliografía

Arrieta, A.; Montes, D. (2011): Alfabetización digital: uso de las TIC más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura. En: Rev Colombiana Cienc Anim 3 (1), pág. 180. DOI: 10.24188/recia.v3.n1.2011.360.

BID (2020): La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. En colaboración con Horacio Marinelli, Elena Arias, Andrea Bergamaschi, Ángela López, Alessandra Noli, Marcela Ortiz et al. Banco Interamericano de Desarrollo.

BID (2020a) Los sistemas educativos de América Latina y El Caribe ante COVID-19. Sector Social. División Educación- Documento para discusión N°IDB-DP-00768

BID (2020b) COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? CIMA, nota 20

Castellanos S., Martha P. (2015): ¿Son las TIC realmente, una herramienta valiosa para fomentar la calidad de la educación? UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (TERCE working paper, 2).

- Catalano, Richard F.; Haggerty, Kevin P.; Oesterle, Sabrina; Fleming, Charles B.; Hawkins, J. David (2004): The importance of bonding to school for healthy development: findings from the Social Development Research Group. En: *The Journal of school health* 74 (7), pág. 252–261. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x.
- CEPAL (2020): El desafío social en tiempos del COVID-19 (Informe Especial COVID-19, 3).
- Fernández, Samuel; Woitschach, Pamela Raquel; Alvarez-Díaz, Marcos; Fernández Alonso, Rubén (2018): Análisis de la Oportunidad de Aprendizaje en el estudio TERCE de la UNESCO. En: *rie* 36 (2), pág. 509–528. DOI: 10.6018/rie.36.2.307831.
- Galperin, Hernán (2016): La Brecha Digital en América Latina: Evidencia y recomendaciones de política a partir de encuestas de hogares (The Digital Divide in Latin America: Evidence and policy recommendations from household surveys). En: *SSRN Journal*. DOI: 10.2139/ssrn.2852942.
- Helsper, Ellen (2016): Inequalities in digital literacy: definitions, measurements, explanations and policy implications. En: *Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian households: ICT households 2015*, pág. 175–185.
- Hinostroza, Enrique; Labbé, Christian (2011): Policies and practices for the use of information and communications technologies (ICTs) in education in Latin America and the Caribbean. CEPAL (Serie Políticas Sociales, 171).
- Huang, R.H; Liu, D.J; Tili, A.; Yang, J.F; Wang, H.H (2020): Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption. The Chinese experience in maintaining uninterrupted learning in COVID-19 outbreak. Smart Learning Institute of Beijing Normal University; UNESCO. Beijing.
- Iriondo, W., Gallego, D. (2013) el currículo y la educación a distancia. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Volumen 16, n°1 pp. 109-132
- Kindermann, Thomas A. (1993): Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. En: *Developmental Psychology* 29 (6), pág. 970–977. DOI: 10.1037/0012-1649.29.6.970.
- Lipina, Sebastián J. (2016): *Pobre cerebro. Los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlos*. Primera edición. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores (Singular).
- Mazzoni, C.; Stelzer, F.; Cervigni, M.; Martino, P. (2014): Impacto de la pobreza en desarrollo cognitivo: Un análisis teórico de dos factores mediadores. En: *Liberabit* 20 (1), pág. 93–100.
- Meléndez, L.; Solano, V. (2017): La desnutrición y el estrés van a la escuela: pobreza infantil y neurodesarrollo en América Latina. En: *Innovaciones Educativas* (27), pág. 55–70.
- Murillo, J., Duk, C. y Martínez, C. (2018) Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos XLIV*, N° 1: 157-179, 2018
- Sánchez, Melchor; Martínez, Ana M. del Pilar; Torres, Ruth (2020): Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. En: *Revista Digital Universitaria* 21 (3).
- UNESCO (2009): *Policy guidelines on inclusion in education*; UNESCO. Paris.
- UNESCO (2015): *Informe de resultados TERCE: Factores asociados*. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.

UNESCO (2017a): Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe. En colaboración con Hernan Galperin. UNESCO (Policy Papers UNESCO).

UNESCO (2017b): TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe. En colaboración con Enrique Hinojosa. UNESCO (Policy Papers UNESCO).

UNESCO OREALC (2016): Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE. En colaboración con E. Treviño, C. Villalobos und A. Baeza.

UNESCO (2020a) COVID-19: Panorama de las estrategias de respuesta respecto a los exámenes y evaluaciones de alto impacto o altas consecuencias, documento de trabajo
<https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-ed-webinar-4-working-document-es.pdf>

UNESCO OREALC (2020b): ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). En colaboración con UNICEF, C. Sotomayor und V. Cabello. Chile.

Villafuerte, J.; Bello, J.; Pantaleón, Y.; Bermello, J. (2020): Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. En: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa 8 (1), pág. 134–150.

Wang, Guanghai; Zhang, Yunting; Zhao, Jin; Zhang, Jun; Jiang, Fan (2020): Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. En: The Lancet 395 (10228), pág. 945–947. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30547-X.

WFP (2016): Fortaleciendo las Redes de Protección Social: Apoyando los Programas Nacionales de Alimentación Escolar en América Latina y el Caribe. Programa Mundial de Alimentos.

WFP (2020): Global Monitoring of School Meals During COVID-19 School Closures. WFP. Disponible en línea en https://cdn.wfp.org/2020/school-feeding-map/?_ga=2.94278045.1898020864.1591889041-297373089.1589409885, Última comprobación el 18 de mayo 2020.

Bibliografía

Arrieta, A.; Montes, D. (2011): Alfabetización digital: uso de las TIC's más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura. En: *Rev Colombiana Cienc Anim* 3 (1), pág. 180. DOI: 10.24188/recia.v3.n1.2011.360.

BID (2020): La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. En colaboración con Horacio Marinelli, Elena Arias, Andrea Bergamaschi, Ángela López, Alessandra Noli, Marcela Ortiz et al. Banco Interamericano de Desarrollo.

Castellanos S., Martha P. (2015): ¿Son las TIC realmente, una herramienta valiosa para fomentar la calidad de la educación? UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (TERCE working paper, 2).

Catalano, Richard F.; Haggerty, Kevin P.; Oesterle, Sabrina; Fleming, Charles B.; Hawkins, J. David (2004): The importance of bonding to school for healthy development: findings from the

- Social Development Research Group. En: *The Journal of school health* 74 (7), pág. 252–261. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x.
- CEPAL (2020): El desafío social en tiempos del COVID-19 (Informe Especial COVID-19, 3).
- Fernández Fernández, Samuel; Woitschach, Pamela Raquel; Alvarez-Díaz, Marcos; Fernández Alonso, Rubén (2018): Análisis de la Oportunidad de Aprendizaje en el estudio TERCE de la UNESCO. En: *rie* 36 (2), pág. 509–528. DOI: 10.6018/rie.36.2.307831.
- Galperin, Hernan (2016): La Brecha Digital en Ammrica Latina: Evidencia y recomendaciones de polttica a partir de encuestas de hogares (The Digital Divide in Latin America: Evidence and policy recommendations from household surveys). En: *SSRN Journal*. DOI: 10.2139/ssrn.2852942.
- Helsper, Ellen (2016): Inequalities in digital literacy: definitions, measurements, explanations and policy implications. En: *Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian households : ICT households 2015*, pág. 175–185.
- Hinostroza, Enrique; Labbé, Christian (2011): Policies and practices for the use of information and communications technologies (ICTs) in education in Latin America and the Caribbean. CEPAL (Serie Políticas Sociales, 171).
- Huang, R.H; Liu, D.J; Tili, A.; Yang, J.F; Wang, H.H (2020): Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption. The Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak. Smart Learning Institute of Beijing Normal University; UNESCO. Beijing.
- Kindermann, Thomas A. (1993): Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. En: *Developmental Psychology* 29 (6), pág. 970–977. DOI: 10.1037/0012-1649.29.6.970.
- Lipina, Sebastián J. (2016): Pobre cerebro. Los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlos. Primera edición. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores (Singular).
- Mazzoni, C.; Stelzer, F.; Cervigni, M.; Martino, P. (2014): Impacto de la pobreza en desarrollo cognitivo: Un análisis teórico de dos factores mediadores. En: *Liberabit* 20 (1), pág. 93–100.
- Meléndez, L.; Solano, V. (2017): La desnutrición y el estrés van a la escuela: pobreza infantil y neurodesarrollo en América Latina. En: *Innovaciones Educativas* (27), pág. 55–70.
- Sánchez, Melchor; Martínez, Ana M. del Pilar; Torres, Ruth (2020): Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. En: *Revista Digital Universitaria* 21 (3).
- UNESCO (2009): Policy guidelines on inclusion in education;. UNESCO. Paris.
- UNESCO (2015): Informe de resultados TERCE: Factores asociados. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.
- UNESCO (2017a): Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe. En colaboración con Hernan Galperin. UNESCO (Policy Papers UNESCO).
- UNESCO (2017b): TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe. En colaboración con Enrique Hinostroza. UNESCO (Policy Papers UNESCO).

UNESCO OREALC (2016): Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE. En colaboración con E. Treviño, C. Villalobos und A. Baeza.

UNESCO OREALC (2020): ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). En colaboración con UNICEF, C. Sotomayor und V. Cabello. Chile.

Villafuerte, J.; Bello, J.; Pantaleón, Y.; Bermello, J. (2020): Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. En: *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa* 8 (1), pág. 134–150.

Wang, Guanghai; Zhang, Yunting; Zhao, Jin; Zhang, Jun; Jiang, Fan (2020): Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. En: *The Lancet* 395 (10228), pág. 945–947. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30547-X.

WFP (2016): Fortaleciendo las Redes de Protección Social: Apoyando los Programas Nacionales de Alimentación Escolar en América Latina y el Caribe. Programa Mundial de Alimentos.

WFP (2020): Global Monitoring of School Meals During COVID-19 School Closures. WFP. Disponible en línea en https://cdn.wfp.org/2020/school-feeding-map/?_ga=2.94278045.1898020864.1591889041-297373089.1589409885, Última comprobación el 18 de mayo 2020.