



Revista KIX LAC

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN



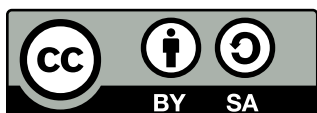
Educar en tiempos de Crisis y Emergencias

Reflexiones desde la investigación
en torno a:

- Metodologías y Estrategias en el aula
- Políticas públicas en Educación

Diseño gráfico y maquetación de KIX LAC – SUMMA.

El contenido y la presentación de esta revista es propiedad de SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. Las opiniones expresadas en este documento son las de sus autores y no representan necesariamente las de SUMMA – KIX LAC, OECS, IDRC o sus juntas directivas.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Para citar este documento: *SUMMA (2022) – Revista de Investigación en Educación KIX LAC, primera edición 2022*. Publicado por SUMMA – KIX LAC. Santiago de Chile.

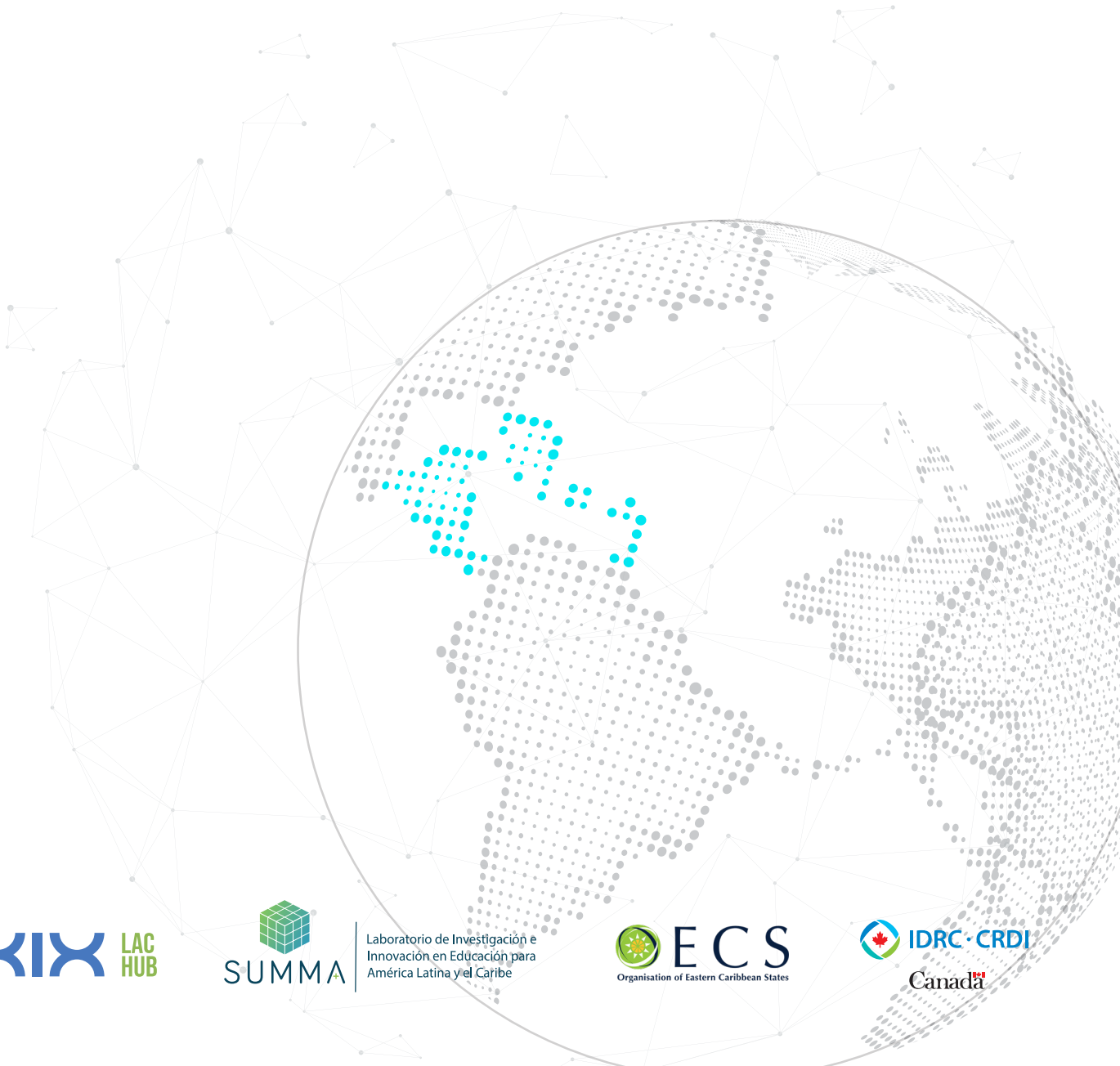
Nota de la edición:

En esta publicación se utilizan de manera inclusiva términos como “el estudiante” o “el docente” y otros similares, más sus respectivos plurales, para referirse tanto al género masculino como al femenino.

Este trabajo ha sido preparado por el KIX Regional Hub con el apoyo de la Alianza Mundial para la Educación y el Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo, Canadá.

Revista KIX LAC

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN



GPE KIX LAC HUB


SUMMA

Laboratorio de Investigación e
Innovación en Educación para
América Latina y el Caribe

 **ECS**
Organisation of Eastern Caribbean States

 **IDRC · CRDI**
Canada

Acerca de SUMMA

SUMMA es el primer Laboratorio de Investigación e Innovación Educativa para América Latina y el Caribe. Fue creado en 2016 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con el apoyo de los Ministerios de Educación de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Desde 2018, también se han sumado los Ministerios de Guatemala, Honduras y Panamá. Su misión es contribuir y aumentar la calidad, la equidad y la inclusión de los sistemas educativos de la región, mejorando el proceso de toma de decisiones de las políticas y prácticas educativas, tanto en las políticas estructurales como en las prácticas pedagógicas en las escuelas.

Para cumplirla, SUMMA organiza sus acciones en tres pilares estratégicos que permiten promover, desarrollar y difundir (i) investigaciones de vanguardia orientadas a diagnosticar los principales desafíos de la región y promover agendas de trabajo compartidas, (ii) la innovación en políticas y prácticas educativas orientadas a dar soluciones a los principales problemas educativos de la región, y (iii) espacios de colaboración que permitan el intercambio entre responsables políticos, investigadores, innovadores y la comunidad escolar, sobre la base de una agenda regional compartida.

Acerca de la OECS

La Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS) fue creada en 1981 como una organización intergubernamental, con el fin de promover la cooperación, la armonización y la integración entre sus Estados miembros. La OECS ha desarrollado una cantidad considerable de valiosos intercambios de conocimientos y asistencia técnica directa entre los Ministerios de Educación. Asimismo, ha formado parte de la Estrategia Regional de Educación y ha apoyado los procesos participativos y de planificación. En este sentido, la OECS desempeña un fuerte papel de liderazgo con los Estados del Caribe y, especialmente, en el apoyo a los países que pertenecen a este territorio: Dominica, Granada, Santa Lucía y San Vicente y Las Granadinas. Como socio actual de la Alianza Mundial por la Educación - AME, la OECS ha liderado la implementación de los planes sectoriales de educación en estos Estados.

Acerca de KIX América Latina y el Caribe

El *Knowledge and Innovation Exchange Hub* (KIX) de América Latina y el Caribe (LAC) es una iniciativa conjunta de la Alianza Mundial por la Educación - AME - y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC), que reúne a diversos actores de la educación. La red regional está dirigida por el SUMMA (Laboratorio de Investigación e Innovación Educativa para América Latina y el Caribe) y la Organización de Estados del Caribe Oriental, teniendo como objetivo contribuir al fortalecimiento de los sistemas educativos de los países asociados: Dominica, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Nicaragua, Santa Lucía y San Vicente y Las Granadinas. KIX conecta la experiencia, la innovación y el conocimiento para ayudar a los países en desarrollo a construir sistemas educativos más sólidos y avanzar hacia el ODS 4: una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos y todas.

Agradecimientos

La elaboración de esta revista fue posible gracias a las valiosas contribuciones de numerosas personas e instituciones. En particular, agradecemos a SUMMA y a la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS), la Alianza Mundial para la Educación y al Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC). Asimismo, manifestamos nuestro reconocimiento a los investigadores e investigadoras que participaron de esta primera edición, quienes aportaron con un profundo análisis y discusión sobre las problemáticas de los sistemas educativos de la región, a Rocío Gómez por su apoyo en la edición de estilo; a Rossen Mirón y Claudio Osorio quienes contribuyeron también con importantes reflexiones.

Expresamos además nuestra gratitud a los miembros del comité científico del primer coloquio KIX LAC: “Educar en tiempos de crisis y emergencia”, quienes reconocieron y validaron los artículos presentados en esta revista: Florencio Ceballos, Javier González, Russbel Hernández Rodríguez, Margarita López, Maciel Morales Aceitón, Sylvia Schmelkes e Ivana Zacarías.

Finalmente, queremos agradecer a todo el equipo de SUMMA-KIX LAC quienes colaboraron con la realización del coloquio y la elaboración de esta revista: Gabriela Ávalos, Mar Botero, Marco Bravo, Raúl Chacón, Carolina Osorio Alzate, Elvira Rioseco, Christian Silva, y especialmente, a Maciel Morales Aceitón por liderar la edición general.

Prólogo

El Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe **-SUMMA-**, y la Organización de Estados del Caribe Oriental **-OECS-** a través de su Centro de Intercambio de Conocimiento e Innovación de América Latina y el Caribe **-KIX LAC-**, con el apoyo del IDRC, presentan el primer número de la **Revista de Investigación Educativa KIX LAC para Centroamérica y el Caribe.**

Esta revista es el resultado de una exhaustiva labor para recopilar y presentar estudios e investigaciones pertinentes a la realidad educativa de la región. Se trata de una búsqueda por promover un diálogo entre diversas voces y realidades del territorio regional, que invitan a reflexionar sobre las complejidades de enseñar en situaciones de crisis y emergencia en LAC.

En esta oportunidad, se presentan investigaciones de El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, que desde una óptica local, exponen problemáticas globales como son los desafíos de educar durante una pandemia y las multiemergencias que azotan a la región, analizando de qué manera estos factores afectan los sistemas de educación y el bienestar socioemocional de diversos actores educativos, presentando estrategias y alternativas para enfrentar dichos desafíos.

La evolución constante de las sociedades y de los sistemas educativos nos impulsan a explorar y a desarrollar estrategias innovadoras para adaptarnos a los cambios. En este contexto, y con el convencimiento de la importancia de generar investigación, datos, evidencia y herramientas que puedan aportar al desarrollo de políticas y programas en el sector educativo, se ha trabajado en la construcción de este documento: una revista de investigación educativa que tiene por objetivo compartir problemáticas de interés en la región, movilizar evidencia y articularla con posibles soluciones y estrategias que contribuyan a abordar los desafíos relacionados con situaciones de emergencia y crisis, que afectan con mayor fuerza a las poblaciones más desaventajadas.

Equipo KIX LAC - SUMMA

Palabras Iniciales

El camino de la evidencia científica para convertirse en política pública

Rossen Jenniffer Mirón López,

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA)
Ministerio de Educación de Guatemala.

Antes de ahondar en el tema de los datos y la evidencia científica, es importante discutir sobre la fundamentación epistemológica que todo conocimiento científico posee, porque hablar de «la evidencia» es referirse a la posibilidad de generalizar el saber, pero al adjetivarlo con la palabra científica cobra relevancia epistemológica. Epistemología es una rama de la filosofía que deriva del griego *episteme*, que significa conocimiento con fundamento científico, porque este conocimiento determina límites, métodos y la validez de la información¹. La evidencia científica de ninguna manera se puede asociar al conocimiento humano que permite el saber desde lo mítico, la creencia o la fe.

Con ello, estas palabras están escritas desde el enfoque científico de la información. Empiezo con decir que dato y evidencia son dos palabras fundamentales cuando se quiere conocer la verdad científica sobre algo. La definición que la Real Academia Española da a la palabra dato² refiere a que es la información que permite el conocimiento exacto de algo o, permite deducir consecuencias que se derivan de un hecho. Entonces, el dato provee verdad a la evidencia³, definida como la certeza, que es clara y manifiesta, que no permite duda; que hace referencia a la prueba determinante en un proceso, que revela o demuestra algo. Es decir, la prueba determinante se obtiene por medio de los datos.

La conocida evidencia científica surge de la información que proveen los datos. Esta es de dos tipos⁴, de certeza plena y probabilística. Dado esto, se debe identificar una obligación que todo investigador posee cuando publica bajo la evidencia de los datos, en otras palabras, es importante que el investigador aclare de qué tipo es la evidencia que posee a razón de promover la emisión de cuestionamientos que buscan provocar la «sugerencia de decisiones basadas en (...) posiciones»⁵ para promover el uso de los datos como evidencia científica. Por tanto, no basta con recoger datos y exponerla como evidencia científica, sino más bien, indicar si son datos que

1 Ceberio y Watzlawick. (1998).

2 DLE. (2021). Significado: Dato. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/dato>

3 DLE. (2021). Significado: Evidencia. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/evidencia>

4 Cardozo Brum, Myriam Irma. (2020). Evidencia: conceptos y usos en la evaluación de políticas y programas públicos. Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. Núm. 90. Año 42. pp. 205 - 232.

5 Bracho, Teresa. (2010). Políticas basadas en evidencia. La política pública como acción informada y objeto de investigación, en Merino, M. y Cejudo, G. (comps.) Problemas, decisiones, soluciones. Enfoques de política pública, Ciudad de México: FCE/ CIDE.

pueden aportar a la construcción de la evidencia, siendo ahí en donde empieza el verdadero valor de su uso.

En este sentido, en diciembre de 2021, KIX LAC realizó el primer coloquio: *Educación en tiempos de crisis y emergencia*, en donde investigadores de Honduras, El Salvador, Nicaragua y Guatemala, expusieron datos relevantes para la generación de evidencia que puede ser útil para la toma de decisiones informadas. El coloquio se desarrolló con la exposición de información relevante en los procesos educativos: las metodologías y estrategias en el aula y las políticas públicas en educación.

Las investigaciones basadas en el trabajo que se realiza en el aula permitieron reconocer que Honduras ha recogido información tanto de estudiantes como de docentes durante la pandemia por Covid-19, es decir, una de las investigaciones asegura que la mentoría educativa es efectiva en la comunidad estudiantil del CIIE porque permitió gestionar el estrés entre los y las estudiantes en los momentos más complejos de la pandemia. Por su parte, la otra investigación expone el conocimiento que los y las docentes han desarrollado a razón de la pandemia; de acuerdo con la perspectiva de tres docentes es que el periodo de la pandemia es importante para el aprendizaje profesional, porque estimuló su crecimiento y permitió extraer lecciones para sus prácticas educativas, aunque con matices en cada caso. La investigación realizada en El Salvador involucró a 70 docentes del sector público que recibieron capacitación del tema Aprendizaje virtual, teniendo lugar la capacitación en un medio digital; de dicho proceso, los y las docentes construyeron un sentido de comunidad profesional y acompañamiento socioemocional ante la incertidumbre y el aislamiento, evidenciando que la intervención, por medio de las capacitaciones, permitió el aprendizaje más allá de las guías de trabajo y las limitaciones pedagógicas que estas pudieran plantear. En Guatemala, se implementó un curso regional sobre la enseñanza de la Lectoescritura Inicial (LEI) que dejó como resultado, entre otros, la identificación y facilitación de enfoques contextualizados y basados en evidencia en tiempo real para las pérdidas de aprendizaje en LEI debidas a la reciente pandemia.

Los datos recabados en El Salvador para aportar información a la política pública en educación tienen un alcance descriptivo sobre la enseñanza de la matemática en tiempos de pandemia. Además, en este mismo país se reconoce por medio de la técnica de entrevista a profundidad, realizada a diversos actores de 25 escuelas con presencia de pandillas, que la Covid-19 exaltó que el trabajo docente, el funcionamiento de la escuela y la relación con la comunidad educativa son afectados profundamente por la presencia de pandillas en los alrededores, para generar un ambiente seguro y la calidad de la educación. Por otro lado, Honduras expuso que posee información de catorce educadores que, por medio de la técnica del grupo focal, manifestaron que enseñar en multiemergencias debilita el capital social de la escuela donde laboran.

Entonces ¿qué hacer con los datos que los investigadores generan? Darle respuesta a la pregunta anterior exige una mirada al tema de las revisiones sistemáticas que explica Carole Torgerson (2003). La evidencia que se construye debe responder a la incertidumbre de la «falta de rigor científico, calidad y relevancia de las investigaciones que se pueden desarrollar»⁶. La razón es que la evidencia, como se expuso en el párrafo anterior, debe provocar decisiones basadas en

6 Torgerson, Carole. (2003). Systematic reviews, Cornwall: Continuum, en Flores Crespo, Pedro. (2013). El enfoque de la política está basado en la evidencia. Análisis de su utilidad para la educación en México. vol. 18, núm. 56, enero-marzo, 2013, pp. 265-290.

ella. Por ello, que un(a) investigador(a) promueva que un tomador de decisiones use los datos como evidencia, exige que esta información sea fiable, científica y que contenga credibilidad. Tal exigencia es cumplida por medio de revisiones sistemáticas a los datos, proceso que tiene como característica clave, asegura Torgerson (2003), que la información es replicable.

Ahora bien, al hacer referencia a que los tomadores de decisiones usen la evidencia, se pretende promover mecanismos y acciones de coordinación y planificación. Últimamente, en países británicos y estadounidenses el uso de la evidencia para generar política pública ha cobrado gran valor porque constituyen un «paradigma que asume que los sistemas de información y las bases de datos proveen insumos (...) vitales para generar ventajas competitivas y ayudan a manejar los sistemas sociales»⁷. Así que, las políticas basadas en la evidencia (PBE) distinguen cinco tipos de vinculación entre la evidencia y las políticas: (i) políticas que no toman en cuenta la evidencia, (ii) políticas que están al tanto de la existencia de la evidencia, pero no la aplican, (iii) políticas que consideran la evidencia, (iv) políticas que se perciben con influencia de la evidencia y (v) política moldeada y basada en evidencia intencionalmente buscada, relativa a relaciones causales entre los propósitos buscados, las opciones de acción y los resultados⁸. Ante esto, ¿en qué tipo de política basada en evidencia se encuentran nuestros países?

Sobre la autora

Rossen Jenniffer Mirón López.

Estudió la carrera de Maestra de Educación Primaria Urbana, es profesora en segunda enseñanza de Pedagogía y Ciencias Sociales. También posee el título de licenciada en Administración Educativa y es maestra en Medición, Evaluación e Investigación educativas. Forma parte del equipo de trabajo de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeduca) del Ministerio de Educación de Guatemala. Desde ahí contribuye en el diseño y elaboración de instrumentos de evaluación estandarizada del área de Comunicación y Lenguaje, específicamente en el componente de lectura.

Contacto: rmiron@mineduc.gob.gt



7 Jaime, Fernando y Vaca Penélope. (s.f.). Las políticas basadas en evidencia como plataformas para la innovación de políticas públicas. Estado abierto, Vol. 2, No. 1. p. 5.

8 Bracho, T. (2010). Políticas basadas en evidencia. La política pública como acción informada y objeto de investigación. En Merino, M. y G. Cejudo (comps.). Problemas, decisiones y soluciones. Enfoques de política pública. México: Fondo de Cultura Económica y CIDE.



Índice

Acerca de SUMMA	4
Acerca de la OECS	4
Acerca de KIX América Latina y el Caribe	4
Agradecimientos	5
Prólogo	6
Palabras iniciales	7
El camino de la evidencia científica para convertirse en política pública	7
<i>Rossen Jenniffer Mirón López</i>	

Introducción

Marco general

Articulación entre investigación y acción Resguardar el derecho a la educación en contextos de crisis y emergencias	15
<i>Maciel Morales Aceitón / Raúl Chacón Zuloaga</i>	
Marco internacional y recursos para asegurar el derecho a la educación en situaciones de emergencia y crisis	27
<i>Claudio Osorio Urzúa</i>	

Parte I: Metodologías y estrategias en el aula.

La mentoría educativa como dispositivo para la gestión del estrés en tiempos de crisis	37
<i>Carla Leticia Paz Delgado</i>	



Innovación en aprendizajes impulsada localmente a través del trabajo colaborativo entre docentes de zonas rurales durante COVID. 50

Kristin Rosekrans / Carolina Bodewig / Celia Morán

Emergencias y Educación: Aportes de la RedLEI en el fortalecimiento de los equipos docentes 61

Paola Andrade / Rafael Meza / Mariela Zelada

Aprendizaje profesional docente y rol de las tecnologías digitales en el tránsito a la educación remota: El caso de Honduras en contexto COVID-19 73

Carolina Cuéllar / Álvaro González / Macarena Hernández / María Angélica Guzmán

Parte 2: Políticas públicas en educación.

Diálogos sobre la enseñanza de la matemática en tiempos de pandemia: una experiencia de docentes salvadoreños 85

Jeser Candray

Educando en multi-emergencias: Un estudio cualitativo sobre el bienestar en docentes nicaragüenses 94

Alejandra Vijil Morin

Sin rumbo ni dirección. La relación familia-escuela en contextos de inseguridad 106

Pauline Martin

Discusión y perspectivas



Introducción

A dos años del inicio de la crisis sanitaria, es necesario pensar en nuevas formas de enseñar y aprender, y la realidad requiere adaptarse a los múltiples contextos que la pandemia ha desencadenado. Por ende, es urgente avanzar bajo la consigna de la transformación de los sistemas educativos, que hagan uso de la investigación y el intercambio de conocimientos para enfrentar las diversas problemáticas educativas. **La primera edición de esta revista está consagrada a la temática: Educar en tiempos de crisis y emergencia en Centroamérica y el Caribe, y propone un diálogo en torno a estos dos conceptos que han estado presentes con mayor protagonismo en los últimos años: Emergencia y Crisis.**

La noción de emergencia puede ser definida desde diversas aristas. Su definición formal constituye la idea de la aparición de un fenómeno naciente, algo que “emerge”, en la gran mayoría, una situación imprevista que requiere atención inmediata. Según Juignet (2016) la “emergencia” abre un paradigma, una forma filosófica y científica de concebir el universo. Este concepto implica una ontología pluralista, esto quiere decir, un universo plural y en evolución, en el que aparecen (pero pueden desaparecer) nuevas formas de existencia. Por otro lado, el término crisis, definido por Souriau (1990), hace referencia a toda perturbación peligrosa y decisiva que desafía el curso ordinario de las cosas. En América Latina y el Caribe las crisis y las emergencias de naturalezas diversas son problemáticas presentes a lo largo de toda la historia de la región, así mismo las características estructurales del territorio hacen que estos fenómenos se agudizan y muchas veces se perpetúan.

Se ha construido este primer número precisamente, cuestionando las situaciones críticas y emergentes del territorio y su implicancia en los sistemas educativos. Los artículos que se presentan fueron seleccionados y expuestos en el primer coloquio KIX LAC. Siendo trabajos de investigación individuales, se identifican algunos elementos comunes, propios de la realidad latinoamericana y del Caribe, al exponerse y analizar los desafíos, las problemáticas y las oportunidades que surgen en el territorio en los periodos de dificultad: ¿Cuáles son las estrategias de los países de la región para enfrentar situaciones críticas o de emergencia? A partir de estas situaciones, ¿cuáles son las nuevas dinámicas que se instalan en el territorio? ¿Cómo se transforman los paradigmas educativos?

Para abordar estas temáticas, se presenta un marco general que permite abrir la discusión sobre la relevancia y pertinencia de visibilizar y fortalecer la investigación educativa, e identificar desafíos particulares y comunes en los territorios. Se exponen dos artículos, el primero a cargo del Centro KIX LAC (i) *Articulación entre investigación y acción. Resguardar el derecho a la educación en contextos de crisis y emergencias* y el segundo presentado por la Red interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia - INEE - (ii) *Marco internacional y recursos para asegurar el derecho a la educación en situaciones de emergencia y crisis*.

Posteriormente, se ha propuesto analizar las problemáticas expuestas desde dos perspectivas. La primera parte del documento aborda la problemática desde un enfoque micro, concentrándose en metodologías y estrategias en la sala de clases. Se presentan cuatro artículos con foco en el desarrollo docente, abordando elementos como la mentoría educativa, el trabajo colaborativo y el fortalecimiento docente:

Los artículos que se exponen son: (i) *La mentoría educativa como dispositivo para la gestión del estrés en tiempos de crisis*, (ii) *Innovación impulsada localmente a través del trabajo colaborativo entre docentes durante COVID: una comunidad de aprendizaje profesional en las zonas rurales de El Salvador*, (iii) *Emergencias y Educación: aportes de la RedLEI en el fortalecimiento de los equipos docentes*, y (iv) *Aprendizaje profesional docente en el tránsito a la educación remota: El caso de Honduras en contexto COVID 19*. La segunda parte del documento propone una mirada macro, y más enfocada en la gobernanza y las políticas educativas. Temas como enseñar en : pandemia, en situaciones de multi emergencias y en situaciones de inseguridad, son abordados por las y los investigadores. Los artículos que se presentan se titulan: (v) *Díálogos sobre la enseñanza de la matemática en tiempos de pandemia: una experiencia de docentes salvadoreños*, (vi) *Enseñar en multi-emergencias: un estudio cualitativo sobre el bienestar de educadores nicaragüenses* y (vii) *Sin rumbo ni dirección. La relación familia-escuela en contextos de inseguridad*.

Se espera que este documento sea un aporte a la visibilización de la investigación educativa que se está realizando en la región, y al mismo tiempo promueva la reflexión individual y colectiva entre los mundos de la investigación y los de la práctica educativa a nivel macro, meso y micro -gubernamental, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos docentes-, de tal forma de articular los esfuerzos que distintos actores e instituciones realizan por el mejoramiento educativo en América Latina y el Caribe.

Dra. Maciel Morales Aceitón
Investigadora KIX LAC



Articulación entre investigación y acción

Resguardar el derecho a la educación en contextos de crisis y emergencias

Maciel Morales Aceitón, Investigadora KIX LAC

Raúl Chacón, Director KIX LAC

Resumen

Este artículo presenta una mirada general en torno al derecho a la educación en situaciones de emergencias y crisis, reflexionando sobre circunstancias que son temporales pero también aquello que puede ser más permanente, problemáticas que surgen y se instalan en los territorios. Se exponen algunos desafíos educativos identificados en Centroamérica y el Caribe y se describe y analiza brevemente la misión y el trabajo que realiza SUMMA para enfrentar estos desafíos, profundizando en la labor, en las estrategias y en las metodologías que el Centro de Intercambio de Conocimiento e Innovaciones KIX LAC utiliza. De esta manera surgen cuestionamientos como ¿de qué manera se puede aportar y colaborar para asegurar el acceso a una educación integral sobre todo en situaciones de crisis? ¿Cómo se puede articular la investigación con la búsqueda de soluciones a los desafíos educativos que se presentan en la región?

Palabras claves: Educación, investigación, emergencia, Centroamérica y el Caribe

1. Introducción

El siguiente artículo se enmarca en el primer coloquio KIX LAC: *Educación en tiempos de crisis y emergencias* y propone una mirada general en torno al derecho a la educación frente a situaciones que ponen en riesgo este objetivo central de los sistemas educativos. Bajo esta perspectiva se pretende abordar las nociones de emergencia y de crisis desde una mirada amplia, pensando en emergencias ambientales, desastres naturales, crisis sociopolíticas, migración, entre otras. Se abarcan estas nociones interrogando toda aquella situación que no es solo emergente o temporal, sino que también, desde una perspectiva de aquello que puede ser más permanente, conflictos que se naturalizan y que resulta necesario interrogar.

La emergencia sanitaria generada por la pandemia Covid-19 ha afectado fuertemente los sistemas educativos, fundamentalmente en lo referido al cierre generalizado de escuelas y el consecuente desafío de dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel global. Según un estudio de UNICEF (2021), uno de cada 7 niños y niñas han perdido tres cuartas partes de clases presenciales en el mundo. En América Latina y el Caribe, 168 millones de niños y niñas en edad escolar se han visto afectados por el cierre de los establecimientos (UNICEF 2021). Existe una alta preocupación por la pérdida de aprendizajes, por la exclusión educativa y el estado

socioemocional de nuestros(as) estudiantes y docentes. Esto ha generado una serie de interrogantes que van desde reflexiones en torno a las desigualdades sociales, los desafíos estructurales que presenta la región y el sistema socioeconómico imperante, hasta temas de infraestructura, recursos y brechas (SUMMA, 2022). Bajo esta perspectiva, se propone entonces dialogar en torno al rol de la investigación en la búsqueda de mejoramiento de los sistemas educativos. ¿De qué manera se puede aportar y colaborar para asegurar el acceso a una educación integral sobre todo en situaciones de crisis? ¿Cómo se puede articular la investigación con la búsqueda de soluciones a los desafíos educativos que se presentan en la región?

En un primer momento, se presentan desafíos identificados en situaciones de crisis y emergencia en la región, para luego exponer y analizar el trabajo que se realiza desde SUMMA, Laboratorio de investigación e Innovación, y el de su Centro de Intercambio de Conocimientos e Innovaciones KIX LAC. En un segundo momento, se discute y analiza cómo desde el KIX LAC se trabaja coordinadamente con actores e instituciones del ecosistema de educación -gobiernos, universidades y centros de investigación, sociedad civil, y sindicatos docentes- para contribuir al mejoramiento de los sistemas educativos en Centroamérica y el Caribe.

2. Crisis y emergencias en la región: desafíos identificados

Al momento de reflexionar en torno a las crisis y emergencias que han azotado a la región, primero que todo, es importante definir brevemente a qué se hace referencia. De manera general, se define crisis, como una perturbación que pone en riesgo o en cuestionamiento el rumbo natural de las cosas (Souriau 1990). Por otro lado, la noción de emergencia hace referencia a la aparición de una situación inesperada que cambia, altera la normalidad. En este sentido, Laval (2004) expone que lo que hace que una situación sea urgente, a menudo una emergencia, es un largo proceso de desintegración que lleva mucho tiempo. Por lo tanto, la emergencia pone de manifiesto el fracaso de nuestros sistemas de atención. Es interesante analizar las palabras de Laval, ya que América Latina y el Caribe ha estado expuestos de forma constante a emergencias de naturalezas diversas que afectan profundamente los sistemas, develando las dificultades que están instaladas en la región. Así, cuestionarse los problemas estructurales que tiene el territorio y, en específico, los desafíos educativos de los países, pareciera ser fundamental.

Una de las problemáticas más presentes desde el año 2020 en adelante, han sido las consecuencias de la pandemia en educación. A nivel mundial, la pandemia ha afectado a más de 1.500 millones de estudiantes. De acuerdo con cifras entregadas por la UNESCO en marzo de 2020, 185 países cerraron escuelas y universidades de todo su territorio, afectando al 89,4 % de la población estudiantil del planeta. Esta realidad ha llevado a cuestionar la estructura de los sistemas educativos y las formas de enseñar. Las brechas y las desigualdades de la región han aumentado significativamente. La evidencia de los Estados Unidos (Aucejo et al., 2020), América Latina (Neidhöfer et al., 2020) y Europa (Engzell et al., 2020; Maldonado & De Witte, 2020) sugiere que los estudiantes de bajo nivel socioeconómico tendrán menos oportunidades que sus pares más ricos (Zacarías, 2022).

En Guyana, los estudiantes más afectados viven en las regiones del interior, que por lo general también son de bajo nivel socioeconómico representando el 34% (Global Partnership for Education, 2020); en Granada, el 63% de los estudiantes no pudieron tener ninguna instrucción en línea (Knight, Marshall, Jason, et al., 2021); en Honduras, se estima que la educación a distancia deja

atrás a unos 800 mil niños y niñas (OUDENI-UPNFM, 2020); en Guatemala, el cierre de las escuelas ha afectado a más de 4 millones de estudiantes (DIPLAN 2020); y en El Salvador, se ha perdido alrededor del 80% de la instrucción en aula, lo que significa 1,5 años, al menos, de pérdida de aprendizaje efectivo (UNICEF 2021).

De igual modo, la crisis sanitaria ha explicitado y evidenciado problemáticas que ya estaban presentes antes de la pandemia. Algunos de estos desafíos son:

(i) Mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Como se mencionó en el párrafo precedente, el desafío de las brechas y mejoramiento de los aprendizajes se ha profundizado con la crisis sanitaria que comenzó en 2020, pero la situación en América Latina es preocupante ya antes de la pandemia. La mitad de los y las estudiantes de 15 años no alcanzó el nivel mínimo de competencia en lectura (UNESCO 2020). En 16 países de la región, en promedio, más del 40% de los estudiantes de 3er grado y más del 60% de 6o grado de primaria no alcanzan el nivel mínimo de competencias fundamentales en Lectura y Matemática esperadas (UNESCO/ ERCE 2019).

(ii) Desarrollo profesional docente, de acuerdo con los datos de TERCE (OREALC/UNESCO, 2016), menos del 50% de los maestros de Nicaragua y menos del 70% en Honduras tiene título pedagógico. En Haití la situación es aún más crítica, ya que, según el estudio nacional realizado por el Centro KIX LAC (Stone & Ziegler, 2021), la mayoría de los y las profesores(as) de nivel primario y secundario no ha recibido una formación adecuada. Solamente un 20% de profesores y profesoras de primaria del país han seguido un programa de formación inicial. Esto se articula directamente con la tercera dimensión identificada.

(iii) Fortalecimiento de la primera infancia. La educación inicial es un pilar fundamental para la construcción de sistemas educativos sólidos, por lo mismo, es urgente mejorar tanto la cobertura, el acceso como el currículum y el enfoque de la educación inicial en la región. En países como El Salvador, por ejemplo, un 35.8 % de la niñez entre 4 y 7 años no asiste a la educación inicial (UNICEF, 2018). En Guatemala, la matrícula de primera infancia solo alcanza un 45,2%, y Honduras un 39,3% (UNICEF-UIS, 2016).

(iv) Educación con perspectiva de igualdad de género. Se ha identificado a nivel regional la necesidad de establecer de manera transversal una educación no sexista, que enseñe y practique la igualdad de género, ya que las brechas en este territorio son significativas. Según el Informe GEM (UNESCO 2020), existen diferencias importantes en resultados de aprendizajes que favorecen a los niños en matemáticas y ciencias. Según los resultados de la prueba PISA 2015, los hombres obtienen 9 puntos más que las mujeres en promedio en América Latina (Arias y Bornacelly, 2017). Pero la educación en base a la igualdad de género va más allá de los aprendizajes, ya que en la región también destaca –entre otros– los temas de violencia de género, lo que afecta de forma directa la educación de niñas y adolescentes.

(v) Fortalecimiento de la educación pública. Diversos estudios (Bellei 2018, Chomsky 2000, entre otros) analizan la necesidad de reforzar los sistemas educativos públicos en el territorio latinoamericano y del Caribe. En Haití, la proliferación de escuelas que no respetan las normas de funcionamiento del Ministerio de Educación ha obstaculizado la labor de los actores educativos que históricamente han luchado por una educación accesible e integral para todos y todas (Eugene & Morales 2021). El nivel de matriculación en el sector

privado en el país es uno de los más altos de la región. En 2015-2016, del total de alumnos matriculados, el 78% pertenecía al sector privado (MENFP, 2018). La pandemia ha explicitado las brechas que existen entre la educación pública y privada, así como la urgencia de avanzar en una educación integral, democrática y accesible a todos y todas por igual.

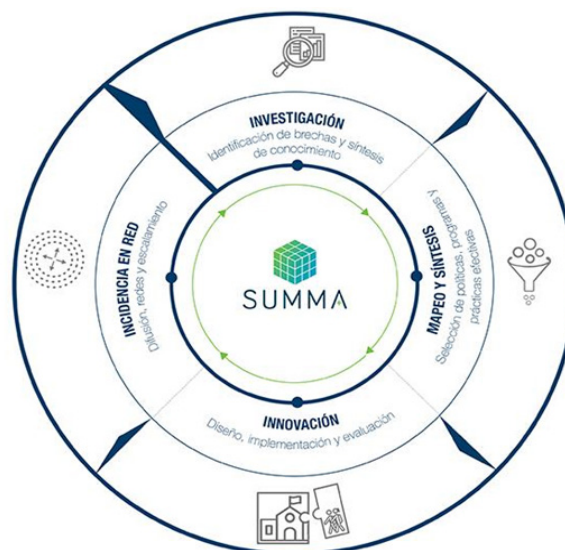
(vi) Fortalecimiento de los sistemas de evaluación y el uso de resultados. Otro elemento que se ha identificado es la necesidad de mejorar y enriquecer los sistemas de seguimiento, evaluación e implementación de programas y/o investigaciones. Guyana, por ejemplo, nunca ha participado en una evaluación internacional, y no ha podido hacer un análisis en profundidad de los factores que afectan el desempeño de sus estudiantes (SUMMA, OECS, 2020). Por otro lado, la falta de seguimiento a los proyectos que se ponen en marcha en la región dificulta la recolección de datos y resultados y, por consiguiente, no se tiene evidencia.

Luego de mencionar brevemente algunos de los desafíos educativos que se identifican en la región, se presenta a continuación la labor que realiza SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación y su Centro KIX LAC -impulsado entre SUMMA y la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS)-, que trabajan precisamente con el objetivo de abordar estas y otras problemáticas educativas en la región.

3. Presentación del laboratorio de investigación SUMMA y del Centro de Intercambio de Conocimiento e Innovación para América Latina y el Caribe - KIX LAC

SUMMA es el primer Laboratorio de Investigación e Innovación en educación para América Latina y el Caribe. El centro se orienta por la justicia educativa y entiende a la educación como un derecho humano, con especial énfasis en los grupos desaventajados de nuestras sociedades. Como objetivo estratégico, SUMMA trabaja para aportar a la toma de decisiones informadas en los resultados de la evidencia e investigación, contribuyendo no solo a nivel de las políticas estructurales macro, sino también a nivel de prácticas educativas en los niveles meso y micro. Para esto, el modelo de trabajo de SUMMA se focaliza en generar conocimiento y evidencia que permitan reconocer y analizar las brechas educativas de la región, identificando, a su vez, innovaciones que aporten a su disminución, estableciendo redes de colaboración y difusión con ministerios de educación, centros de investigación y sociedad civil.

Ilustración 1 Modelo de trabajo de SUMMA



Fuente: <https://www.summaedu.org/>

Para ilustrar el trabajo que se realiza desde SUMMA, se presentan a continuación algunos proyectos e investigaciones destacadas: (i) El Informe GEM, (ii) El mapa de innovaciones (iii), La plataforma de prácticas efectivas, (iv) El Centro de Intercambio de Conocimientos e Innovaciones KIX LAC.

i) **Global Education Monitoring Report – GEM (2020) América Latina y el Caribe- Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción**, fue una investigación profunda y rigurosa que contó con la colaboración de diversas investigadoras e investigadores de la región. Este informe fue liderado por SUMMA y OREAL/UNESCO Santiago y da cuenta de la situación de los grupos que enfrentan mayor exclusión de la sociedad. El informe profundiza temáticas presentes en la región que necesitan de manera urgente visibilidad y soluciones para lograr fortalecer los sistemas educativos. Se trabajó bajo diferentes dimensiones de exclusión como: migración, ruralidad, discapacidad, género, orientación sexual, población privada de libertad, además de explorar las consecuencias inmediatas de la pandemia y cómo las brechas y desigualdades han aumentado en la región.

ii) **Mapa de innovaciones:** SUMMA se concentra también en mapear y analizar información relevante para los actores educativos de la región, poniendo énfasis en innovaciones educativas que pueden ser adaptadas y replicadas a los distintos contextos. La innovación es entendida como “una nueva solución que posee dos elementos esenciales de manera simultánea: novedad y efectividad para abordar un problema. Dicho de otro modo, una innovación es una solución nueva con una capacidad transformadora para acelerar el impacto” (*Gates Foundation, UNICEF, SIDA, DFID et al., 2015*). El objetivo de esta herramienta es identificar y explorar experiencias exitosas de innovación educativa ofreciendo información útil y aplicable en las comunidades educativas.

iii) **Plataforma de prácticas efectivas (PPF)** es una herramienta desarrollada por *Education Endowment Foundation (EEF)*, y en alianza con SUMMA se ha desarrollado para contextualizarla en América Latina y el Caribe. Esta plataforma recopila evidencia científica

que da cuenta del nivel de impacto que distintas prácticas pedagógicas tienen sobre los aprendizajes de los y las estudiantes. Lo anterior permite orientar el trabajo docente en el aula. Se pone a disposición un espacio virtual en el cual los actores educativos puedan encontrar investigaciones de alta calidad. Proporciona, además la posibilidad de comparar diferentes enfoques y consideraciones para tener en cuenta al momento de su implementación. Todas estas herramientas y más están disponibles y gratis en (<https://www.summaedu.org/plataforma-de-practicas-educativas-efectivas/>).

A continuación, se profundizará el trabajo que se realiza desde el Centro de Intercambio de Conocimiento e Innovación para América Latina y el Caribe (KIX LAC).

3.1. Centro de Intercambio de Conocimientos e Innovaciones para América Latina y el Caribe - KIX LAC

El Centro KIX LAC, liderado por SUMMA junto a la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS), se instaura como una plataforma para promover el diálogo sobre desarrollo educativo, y como un espacio orientado a la colaboración y aprendizaje. En este sentido, se promueve activamente la visibilización e intercambio de experiencias de diferentes actores educativos de los siguientes países: Dominica, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Nicaragua, San Vicente y las Granadinas y Santa Lucía. El trabajo de KIX LAC se basa en tres pilares fundamentales: (i) establecimiento de la agenda de prioridades de los países, (ii) movilización de conocimientos para abordar las necesidades priorizadas y (iii) el fortalecimiento de las capacidades nacionales y regionales. Estas tres dimensiones se relacionan y complementan con los desafíos identificados en situaciones de crisis y emergencias, presentados el primer momento de este texto.

Un aspecto esencial de la labor del centro es la articulación y el diálogo que se establece entre la política pública y la implementación de iniciativas educativas, promoviendo la producción, la movilización y el uso del conocimiento y de la evidencia. Es importante señalar que el uso de evidencia en educación se ha establecido como un movimiento conocido como Políticas o Prácticas Informadas en Evidencia (PPIE) del cual KIX LAC participa. El PPIE parte del principio que los resultados provenientes de una investigación científica, que han sido probados, se utilicen para que los actores educativos tomen las decisiones con la mayor información científica y, a su vez, esto se traduce en decisiones más pertinentes y eficaces para las políticas y los sistemas educativos (Jeune, Dessuset & Atal, 2020).

Al entender la educación como un derecho humano fundamental y en la necesidad de asegurar que los sistemas educativos se desarrollen adecuadamente para otorgar una educación integral y democrática, resulta esencial la producción y movilización de evidencia -datos, investigaciones, evaluaciones-, sobre todo al momento de enfrentar situaciones de crisis y emergencias. Varias interrogantes surgen en este sentido: ¿cuál es el rol y la importancia que se le otorga a la generación de evidencia e investigación en la región? ¿Cómo se produce y socializa esta evidencia en Centro América y el Caribe? Y ¿cuáles son los principales desafíos al momento de utilizar la evidencia? Desde el centro KIX LAC, se ha observado la necesidad de traducir y contextualizar las investigaciones que se realizan, para que, así, puedan ser analizadas a la luz de la realidad de la región y de cada país en particular. Sin embargo, en el territorio latinoamericano y en el Caribe, el uso de evidencia muchas veces se ve limitado por diversos factores como: bajo acceso a

información de calidad, costos de procesamiento y de síntesis de conocimientos acumulados, desconfianza en la validez de la información, y dificultades propias de implementar en la práctica lo que dice la evidencia (Nelson & Campbell, 2017; Nutley, Walter, & Davies, 2007; OECD, 2007; SUMMA, 2019).

En relación con las complejidades de implementar las investigaciones realizadas en el territorio mismo, así como en otros contextos, este es un aspecto fundamental, ya que, en la práctica, aquello que se investiga o que se pilotea no necesariamente es sencillo de transferir ni de implementar y eso está vinculado estrictamente con dos factores principales: la contextualización territorial y la perspectiva y participación de los actores involucrados. En este sentido, es necesario avanzar en una mayor articulación entre la investigación que se realiza en la región y las políticas educativas que se implementan. Bajo este desafío, la movilización de conocimientos, busca precisamente construir un puente entre la investigación y la política educativa, que aporte a una mejor toma de decisiones en determinados contextos, a través de la colaboración entre actores e instituciones de la Sociedad civil, centros de pensamiento y otros grupos de interés (Boaz & Nutley, 2019). No es realista asumir que el conocimiento que se produce simplemente se transfiere a los actores educativos, este es un ejercicio riguroso y complejo, que impulsa a preguntarse: ¿cómo se puede aportar a la transferencia y traducción de conocimientos científicos? ¿De qué manera se articula la investigación y la movilización de conocimientos y la generación de proyectos educativos?



En la literatura se pueden encontrar diversas corrientes o métodos de investigación, como el método: hermenéutico, fenomenológico, etnográfico, investigación-acción (Martínez 1986), por nombrar solo algunos. Frente a las distintas posturas que se pueden escoger al momento de trabajar en la mejora de los sistemas educativos, una de las dimensiones que el Centro KIX LAC trabaja es la participación de los actores educativos en los procesos, lo que lleva a pensar que la investigación-acción puede ser una de entre otras estrategias para enfrentar los desafíos educativos en el territorio: ¿De qué manera KIX LAC trabajan en ello?

En la literatura se pueden encontrar diversas corrientes o métodos de investigación, como el método: hermenéutico, fenomenológico, etnográfico, investigación-acción (Martínez 1986), por nombrar solo algunos. Frente a las distintas posturas que se pueden escoger al momento de trabajar en la mejora de los sistemas educativos, una de las dimensiones que el Centro KIX LAC trabaja es la participación de los actores educativos en los procesos, lo que lleva a pensar que la investigación-acción puede ser una de entre otras estrategias para enfrentar los desafíos educativos en el territorio: ¿De qué manera KIX LAC trabajan en ello?

4. Investigación - acción como una de las estrategias para contribuir al mejoramiento de los sistemas educativos

4.1. ¿De qué hablamos cuando nos referimos a investigación-acción?

La investigación-acción, en su definición general, se entiende como la producción de un saber que se desarrolla *en y por* una acción realizada a través de diversos actores y/o grupos sociales. Existe una dimensión educativa directa, ya que hay una interacción más o menos recíproca entre los investigadores, los actores y el público que participa de este cambio (Rhéaume, 1982). Debe existir una correspondencia entre el proceso (ya sea la acción directa, el cambio, la identificación del problema) y el pensamiento científico (Lewin, 1946). Esta correlación entre identificación del problema e investigación es precisamente lo que interesa desarrollar.

Como se puede observar, la noción de investigación-acción es amplia y tiene una multiplicidad de conceptos que la rodean. Analizando la literatura, se puede observar que la definición varía

según la escuela de pensamiento de la que proviene y el idioma, por ejemplo, para el mundo francófono se pueden leer conceptos tales como: *co-apprentissage*, *méthodologie éducative* o *ingénierie didactique*. Para el universo anglófono, el término es aún más amplio, ya que se puede encontrar como: *action research*, *teacher research*, *classroom research*, *co-learning*, *co-operative inquiry*, *critical reflection* e, incluso, *practical inquiry* (Catroux, 2002). Tomando las diversas definiciones y puntos de vista, se entiende, entonces, que la investigación-acción representa un campo de la investigación educativa, en la cual el objetivo central es identificar y reconocer las demandas de los actores educativos, para, así, poder reflexionar y problematizar en torno a estas en la búsqueda de mejoras.

Una de las grandes ventajas y riquezas de este tipo de investigación es su flexibilidad, ya que convergen diversas maneras de concebir y poner en práctica este tipo de investigación, adaptándola al contexto: la investigación-acción nos lleva a cada uno de nosotros a desarrollar y experimentar métodos originales, a contribuir a nuestra propia formación continua y a la de los miembros del grupo (Catroux 2002, p. 8). De esta manera, este tipo de investigación contribuye a identificar un problema concreto o emergente y se trabaja para solucionarlo, utilizando estrategias que ayuden a nutrir y enriquecer las prácticas existentes (Gilon & Ville 2014).

El objetivo de este artículo no es presentar la definición exacta de este término, sino que, más bien, comprender qué se entiende dentro del laboratorio por investigación-acción y cómo se desarrolla esta noción. Así, desde el centro KIX LAC, se trabaja de forma constante para hacer dialogar ambas dimensiones y esto se realiza, principalmente, a través de dos ejes: proyectos de investigación y movilización de conocimientos, los cuales se describen a continuación.

4.2. Proyectos y movilización de conocimientos

Dentro del primer eje y, a modo de ilustración, se presentan algunos de los proyectos que se están ejecutando desde el centro, como: (i) los Estudios Nacionales, los que proponen una revisión general del sistema educativo de los países miembros del KIX, destacando los principales retos, las interacciones entre los actores relevantes y el papel de las diferentes instituciones en la configuración del actual panorama educativo. Con ello, se describen indicadores sociales, económicos y demográficos del país, así como también, las características políticas y los acontecimientos históricos que son pertinentes para comprender la realidad actual. Se trabaja con temas de género, migración, ruralidad, brechas, fortalezas y desafíos de los sistemas educativos. Estos estudios finalizan con una presentación en una mesa redonda, en la cual existe representación de diversos sectores del mundo educativo de cada país para socializar, discutir y analizar las principales conclusiones del estudio. Paralelamente a estas investigaciones, se realizan (ii) revisiones de literatura sobre mejores prácticas en desarrollo profesional docente, fortalecimiento de la educación pública y estrategias de nivelación de aprendizajes, entre otros temas, elaborando *policy briefs* o notas de política educativa que se comparten y socializan no solo con los participantes del centro, sino que con toda la comunidad educativa de la región.

Por otro lado, la crisis sanitaria y la complejidad que han experimentado los y las docentes, motivó la realización de la (iii) *Encuesta regional a docentes en LAC: prácticas y percepciones sobre COVID y educación*. Este proyecto contó con un levantamiento de información primaria a profesores y profesoras, con el objetivo de recoger sus opiniones, percepciones y prácticas durante la pandemia. La encuesta fue implementada en 21 países de América Latina y el Caribe, desde

mayo a septiembre de 2021, para luego pasar por una fase de limpieza de datos que se extendió hasta diciembre. En total, casi 200.000 profesores y profesoras de la región de LAC participaron en la encuesta. Actualmente, se trabaja en el informe regional de resultados.

El segundo eje, que se concentra en movilizar conocimientos e intercambiar experiencias, promueve la participación de los actores educativos, fomentando su implicación y colaboración en la reflexión y el análisis de las necesidades, falencias, desafíos y soluciones de las problemáticas de educativos particulares de cada país, pero también pensando a nivel regional. Para esto, algunas de las iniciativas que se desarrollan son: *webinars*, *workshops*, coloquios, entrevistas, visitas de aprendizajes, reconocimiento y acompañamiento a innovaciones educativas, entre otras.

Gracias a las diversas dimensiones, métodos y estrategias que se abarcan desde SUMMA y desde el centro KIX LAC, se avanza de manera sólida en la producción y puesta en marcha de iniciativas y proyectos educativos que buscan mejorar los sistemas, de manera participativa y colaborativa, comprendiendo las problemáticas críticas y emergentes de la región

5. Discusión y perspectivas

Este artículo ha propuesto una reflexión en torno a diversas situaciones que pueden poner en riesgo el acceso a una educación integral y democrática, no solo exponiendo la evidente crisis sanitaria, sino también analizando problemáticas de género, gobernanza, primera infancia, entre otras, que afectan a la región. Así también, se ha propuesto un breve recorrido sobre el trabajo que se realiza desde SUMMA y KIX LAC, exponiendo la importancia de hacer partícipes a actores educativos y a la comunidad escolar en la identificación de desafíos educativos. Se propone que la investigación-acción puede ser una de entre otras estrategias que otorgan herramientas participativas, adecuadas y eficaces para trabajar en función del mejoramiento y fortalecimiento de los sistemas educativos.

A partir de lo expuesto en este texto, se establece que desde SUMMA y KIX LAC, se continúa trabajando para:

- (i) Articular los esfuerzos y generar sinergia entre las diversas instituciones del área de la educación a nivel nacional, regional y global.
- (ii) Promover instancias de reflexión de las problemáticas comunes en la región.
- (iii) Relevar y socializar los resultados de las investigaciones, para que puedan ser aplicadas en los diferentes contextos territoriales.

Bibliografía

- Arias, E., & Bornacelly, I., (2017), ¿Les va mejor a las niñas en educación?, BID/CIMA, <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA-5-%C2%BFles-va-mejor-a-las-ni%C3%Blas-en-educaci%C3%B3n.pdf>
- Aucejo, E. M., French, J., Ugalde Araya, M. P., & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of Public Economics*, 191(104271)
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J. y Díaz, R. (2018). *La nueva educación pública: contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. (Santiago de Chile: LOM Ediciones)
- Boaz, Davies, Fraser, & Nutley, 2019; *What Works Now? Evidence-informed Policy and Practice*. Policy Press.

- Boswell, C., Smith, K., (2017) Rethinking Policy 'Impact': Four Models of Research-Policy Relations Palgrave Communications, Vol. 3, Issue 1, pp. 44-44, 2017, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3162109>
- Catroux, M., (2002), Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique, Vol, XXI N°3, p. 8-20
- Chomsky, N., (2000). La (Des)EducaCIÓN, Barcelona, Editorial Austral
- Dirección General de Estadística y Censos 2020 (digestyc.gob.sv)
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020). *Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>
- Eugene, I., & Morales, M., (2021), La educación en Haití: ¿den al César lo que le pertenece! <https://www.summaedu.org/la-educacion-en-haiti-den-al-cesar-lo-que-le-pertenece/>
- Gates Foundation, UNICEF, SIDA, DFID et al., 2015 (<https://www.summaedu.org/plataforma-de-practicas-educativas-efectivas/>)
- Global Partnership for Education. (2020). *Proposal for COVID-19 accelerated funding request: Cooperative Republic of Guyana*. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020%2009%20Request%20Guyana%20-%20Verified.pdf>
- Gilon, C., & Ville, P., (2014), Clefs pour l'analyse institutionnelle, Actuels n°3, p. 87-98
- Gorard, S., & Cook, T., (2007) Where does good evidence come from?, International Journal of Research & Method in Education, 30:3, 307-323, DOI: [10.1080/17437270701614790](https://doi.org/10.1080/17437270701614790)
- Knight, V., Marshall, Jason, Depradine, K., & Moody-Marshall, R. (2021). *Grenada's country review*. Santiago de Chile: SUMMA [20COVID-19%20AF%20Request%20Guyana%20-%20Verified.pdf](https://www.summaedu.org/20COVID-19%20AF%20Request%20Guyana%20-%20Verified.pdf)
- Neidhöfer, G., Lustig, N., & Tommassi, M. (2020). *Intergenerational transmission of lockdown consequences: Prognosis of the longer-run persistence of COVID-19 in Latin America*. CEQ Institute Working Paper 99. Tulane University. <http://repec.tulane.edu/RePEc/ceq/ceq99.pdf>
- Lewin, K. 1946. «Action Research and Minority Problems». *Journal of Social Issues*, vol. 2: 34-36.
- Laval, C. 2004. La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública, Paidós, Barcelona
- Nelson, J., & Campbell, C., (2017). Evidence-informed practice in education: meanings and applications, Educational Research, 59:2, 127-135, DOI: [10.1080/00131881.2017.1314115](https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1314115)
- Nutley, Walter, & Davies (2007), Using Evidence, The Policy Press, University of Bristol
- Maldonado, J., & De Witte, K. (2020). The Effect of School Closures on Standardised Student Test Outcomes. KU Leuven Department of Economics Discussion Paper Series DPS20.17.
- Martínez, M. (1986). «La capacidad creadora y sus implicaciones para la metodología de la investigación». En: Psicología (Caracas: UCV), vol.XII, núm.1-2, 37-62
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2018). Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) 2017-2027 <http://50.21.183.214/assets/strategiepays/412.pdf>
- Muller, L. y Zelada, M., (2021), Estudio Nacional. Desafíos y oportunidades en el sistema educativo en Guatemala, Serie de Working Papers SUMMA, Santiago de Chile: SUMMA (en proceso de publicación)
- Stone, R. & Ziegler, N. (2021). Étude nationale. Défis et opportunités dans le système éducatif en Haïti. Serie Working Papers SUMMA. N° 12. Publié par SUMMA. Santiago du Chili.
- SUMMA, OECS (2020), Expandiendo el derecho a la educación en Centroamérica y el Caribe. Desafíos y prioridades para las políticas educativas. Publicado por SUMMA, Santiago de Chile.
- OECD (2007) Evidence in Education Linking Research and Policy: Linking Research and Policy. OECD, CERI
- Otero, D., (2021), Estudio Nacional. Desafíos y oportunidades en el sistema educativo en Nicaragua, Serie de Working Papers SUMMA, Santiago de Chile.
- OUDENI-UPNFM. (2020). La Situación Educativa Hondureña en el Contexto de la Pandemia del COVID-19: Escenarios para el Futuro como Oportunidad de Mejora. OUDENI-UPNFM: Tegucigalpa.
- Rhéaume, J., (1982), La recherche-action : un nouveau mode de savoir?, Sociologie et Société, 14(1), 43-51.

Souriau E., (1990). Vocabulaire d'esthétique, París, Quadrige

UNICEF (2021) <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/escuelas-168-millones-ninos-llevan-casi-ano-entero-cerradas-debido-covid19>

UNESCO 2020. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 - América, Latina y el Caribe - Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. París, UNESCO.

UNESCO, O. (2016). Informe de resultados. TERCE: Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados. Resumen ejecutivo. *Perfiles Educativos*, 38(152), 204-217. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2016.152.57607>

UNESCO/ ERCE, (2019). Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina, <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/lece/ERCE2019>.

UNICEF (2018) Rapport annuel de l'UNICEF 2018 <https://www.unicef.org/fr/rapports/rapport-annuel-de-lunicef-2018>

Zacarias, I. (2022). Policy Brief N° 2. Catching-up in education after COVID-19: how to address the learning loss in KIX LAC countries. Published by SUMMA. Santiago de Chile.

Sobre los autores

Maciel Morales Aceitón.

Es investigadora del Centro Regional para el Intercambio de Conocimientos e Innovaciones (KIX). Es licenciada en Artes de la Universidad de Chile, tiene un máster en Ciencias de la Educación y otro en Estética e Historia de las Artes, ambos de la Universidad París VIII Vincennes Saint-Denis y es Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad París V, Descartes-Sorbonne. Participó en el programa Chile Califica, Campaña Contigo Aprendo del Ministerio de Educación de Chile y en diversos proyectos educativos y artísticos en Francia (F93, GRET, CRI).

Contacto: maciel.morales@summaedu.org



Raúl Chacón-Zuloaga.

Es director del Centro Regional para el Intercambio de Conocimientos e Innovaciones, (KIX). Es sociólogo de la P. Universidad Católica de Chile y tiene un máster en Estudios Educativos de la Universidad Concordia, Montreal, Canadá. Con 20 años de experiencia en el campo educativo, ha liderado y colaborado en los procesos de diseño, implementación, monitoreo y evaluación de las políticas educativas en Chile.

Contacto: raul.chacon@summaedu.org



numbers 1-19

1 2 3 4 5 6

7 8 9 10 11

12 13 14 15

16 17 18 19

	6				
	7	14	21	28	
SUN	1	8	15	22	29

JUNE

MON	6	13	20	27	
TUE	7	14	21	28	
WED	1	8	15	22	29
THUR	2	9	16	23	30
FRI	3	10	17	24	
SAT	4	11	18	25	
SUN	5	12	19	26	

Facilitating Girls entry into safe and productive economic activities

TechnoServe
BUSINESS SOLUTIONS TO POVERTY

Sciters House 2nd Flr Parklands Road Nairobi
P.O. Box 14821 - 00800, Tel +254 20 - 375 4333/4/5/7
Fax: +254 20 - 375 1028, www.technoserve.org

SUN	6	13	20	27
-----	---	----	----	----

DECEMBER

MON	5	12	19	26	
TUE	6	13	20	27	
WED	7	14	21	28	
THUR	1	8	15	22	29
FRI	2	9	16	23	30
SAT	3	10	17	24	31
SUN	4	11	18	25	

Marco internacional y recursos para asegurar el derecho a la educación en situaciones de emergencia y crisis

Claudio Osorio Urzúa, Facilitador de la Comunidad Hispana de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE)

Resumen

La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) es una red abierta y global que trabaja para asegurar que todas las personas tengan derecho a una educación de calidad, pertinente, segura y equitativa en situaciones de emergencia y de recuperación post-crisis. En el Marco Estratégico de la INEE 2018-2023, se delimitan cuatro prioridades estratégicas: (1) proveer liderazgo de pensamiento e incidencia política a nivel global; (2) fortalecer la capacidad de entregar una educación de calidad, segura, pertinente y equitativa para todos; (3) proporcionar, curar y organizar el conocimiento para orientar a las políticas y prácticas y (4) fortalecer y diversificar la membresía de la INEE. El objetivo de este artículo es desarrollar con mayor profundidad la tercera prioridad estratégica, así como algunas de las principales iniciativas y herramientas desarrolladas por la INEE para contribuir con dicha prioridad.

Palabras claves: Emergencia, educación, derechos humanos, recuperación

Introducción

La [Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia](#) (INEE) es una red abierta y global de individuos, representantes de ONGs, agencias de las Naciones Unidas, agencias donantes, gobiernos (incluyendo Ministerios de Educación), instituciones académicas, escuelas y poblaciones afectadas que trabajan en forma conjunta para asegurar que todas las personas tengan derecho a una educación de calidad, pertinente, segura y equitativa en situaciones de emergencia y de recuperación post-crisis.

La INEE fue conceptualizada en el año 2000, durante la sesión de estrategia sobre educación en situaciones de emergencia (EeE) celebrada en el Foro Mundial sobre la Educación 2000 en Dakar. Como resultado, la UNESCO, UNICEF y ACNUR se comprometieron a avanzar en la Estrategia Cinco del Marco de Dakar que se centró en “las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflicto, calamidades naturales e inestabilidad”⁹. Convocaron la primera Consulta Mundial sobre Educación en Situaciones de Emergencia en Ginebra en noviembre de 2000 con representantes

9 World Education Forum. “The Dakar Framework for Action.” UNESCO, 2000, p. 19

del PMA, el PNUD, el Banco Mundial, donantes bilaterales y más de 20 ONGs dedicadas a programas de EeE¹⁰.

Desde entonces, la INEE ha crecido hasta constituirse en una red de 18.000 miembros individuales y 130 organizaciones asociadas en 190 países. Guiado por un Grupo Directivo y estatutos¹¹, la INEE sirve a sus miembros a través de sus funciones principales: la construcción de la comunidad, la convocatoria de diversas partes interesadas, el mantenimiento de la gestión del conocimiento, la abogacía y la incidencia política, la facilitación y el aprendizaje y la provisión a los miembros de los recursos y el apoyo que necesitan para llevar a cabo su trabajo en el ámbito de la EeE. Todo el trabajo de la INEE se puede clasificar según una o más de estas funciones.

Misión

La INEE es una red abierta y global de miembros que trabajan conjuntamente dentro de un marco humanitario y de desarrollo, para asegurar que todas las personas tengan derecho a una educación de calidad, segura, pertinente y equitativa.

Visión

La INEE visualiza un mundo en el que:

- Todas las personas afectadas por crisis e inestabilidad tienen acceso a oportunidades educativas de calidad, seguras y pertinentes;
- Los servicios educativos se integran en todas las intervenciones de emergencia como un componente que salve y sustente la vida en la respuesta humanitaria y la asistencia para el desarrollo. Los gobiernos y los donantes proporcionan financiación sostenible para los servicios educativos y desarrollan políticas integrales basadas en evidencias para garantizar la prevención, preparación, mitigación, respuesta y recuperación en la crisis; y
- De acuerdo con las Normas Mínimas de la INEE, todos los programas educativos en preparación y respuesta a las emergencias están basados en la evidencia y son responsables de la calidad y los resultados.

Educación en situaciones de emergencia

La «educación en situaciones de emergencia» hace referencia a las oportunidades para acceder a un aprendizaje de calidad para todas las edades en situaciones de crisis, incluyendo el desarrollo de la primera infancia, la educación primaria, secundaria, no formal, técnica, profesional, superior y de la adultez. La educación en situaciones de emergencia proporciona protección física, psicosocial y cognitiva que puede sostener y salvar vidas. Algunas situaciones habituales en las que la educación en situaciones de emergencia es esencial son los conflictos, contextos de violencia, desplazamientos forzados, desastres naturales o emergencias de salud pública. La

10 INEE. "Education in Emergencies Timeline." INEE, 2018. <https://timeline.ineesite.org/#event-education-in-emergencies-then-and-now>

11 INEE. "INEE By-Laws 2016." INEE, 2016. <http://www.ineesite.org/en/resources/inee-by-laws-2016>

educación en situaciones de emergencia es un concepto más amplio que la “respuesta educativa de emergencia”, la cual es parte esencial de ella¹².

Los derechos de niños, niñas y jóvenes no quedan suspendidos durante una situación de emergencia. Esto incluye el derecho a la educación. Una educación de calidad protege el desarrollo cognitivo y apoya el bienestar psicosocial. En tiempos de crisis proporciona un sentido de esperanza a niños y niñas.

El compromiso del Objetivo de desarrollo sostenible 4¹³, que asegura una educación inclusiva y equitativa para todos y todas para el año 2030, no podrá ser alcanzado sin que haya un mayor compromiso hacia la planificación, priorización y protección de la educación, especialmente en momentos de crisis y conflictos.

Estadísticas clave

- En 2019, la cifra de desplazados forzados ascendía a 79 millones y medio de personas en todo el mundo: 26 millones de refugiados, 4,2 millones de solicitantes de asilo, 45,7 millones de desplazados internos¹⁴.
- En 2020, la educación solo recibió un 2,4 % del total de la ayuda humanitaria¹⁵.
- Entre 2015 y 2019 hubo más de 11.000 ataques a escuelas, lo que tuvo un saldo de más de 22.000 estudiantes y profesores heridos en 93 países¹⁶.
- En 2019, incluso antes de la pandemia del COVID-19, 127 millones de niños, niñas y jóvenes en edad de asistir a la escuela primaria y secundaria residentes en países en conflicto no estaban escolarizados, es decir, casi el 50% de la población mundial sin escolarizar¹⁷.
- En 2019, el porcentaje de niños, niñas y jóvenes en edad de enseñanza primaria y secundaria no escolarizados y residentes en países en conflicto era del 31% para las niñas y del 27% para los niños¹⁸.
- A pesar de que tan solo el 29% de la población mundial en edad de acceder a la enseñanza primaria y secundaria residía en países en conflicto, el 49% de niños, niñas y jóvenes en edad de enseñanza primaria y secundaria en estos países no estaban escolarizados¹⁹.
- En 2021, 235 millones de personas requerirán asistencia y protección humanitaria. Esto quiere decir que una de cada 33 personas en el mundo precisa ayuda –un aumento

12 INEE (2018) “[Marco Estratégico de la INEE 2018-2023](#)”

13 ONU (2015) “[Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development](#)”

14 ACNUR (2020) “[UNHCR Global Trends 2019](#)”

15 INEE (2020) “[20º aniversario de la INEE: Logros y desafíos en la educación en situaciones de emergencia](#)”

16 GCPEA (2020) “[Education Under Attack 2020](#)”

17 INEE (2020) “[20º aniversario de la INEE: Logros y desafíos en la educación en situaciones de emergencia](#)”

18 INEE (2020) “[20º aniversario de la INEE: Logros y desafíos en la educación en situaciones de emergencia](#)”

19 INEE (2020) “[20º aniversario de la INEE: Logros y desafíos en la educación en situaciones de emergencia](#)”

significativo con respecto al porcentaje de una cada 45 personas de hace un año-, lo cual ya era la cifra más alta en décadas.

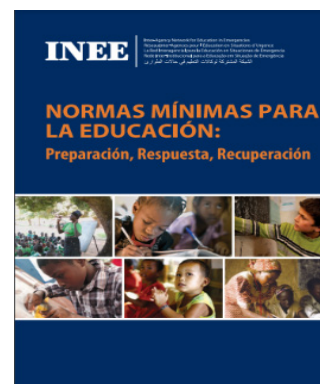
- Menos de un tercio de los refugiados están matriculados en institutos, con una significativa desigualdad entre géneros. Un 36% de los jóvenes refugiados están matriculados en institutos frente al tan solo 27% de las jóvenes refugiadas²⁰.

Normas mínimas para la educación: preparación, respuesta, recuperación

El [manual de normas mínimas de la INEE](#) contiene 19 normas, cada una con las correspondientes acciones clave y notas de orientación. El propósito del manual es aumentar la calidad de la preparación, la respuesta y la recuperación educativas; aumentar el acceso a oportunidades de aprendizaje seguras y pertinentes y garantizar la responsabilidad de quienes brindan estos servicios.

Las normas mínimas de la INEE se centran en garantizar una respuesta humanitaria de calidad y coordinada, que atienda los derechos y las necesidades de educación de las personas afectadas por desastres mediante procesos que afirmen su dignidad.

También es importante coordinar la ayuda humanitaria y de desarrollo en el sector de la educación. En particular, en contextos de conflicto, es posible que se alternen períodos de estabilidad con períodos de conflicto, inestabilidad y crisis humanitarias. En estas situaciones, las organizaciones humanitarias y de desarrollo suelen actuar en forma simultánea para apoyar la educación. La coordinación y la estrecha colaboración entre estas partes interesadas son fundamentales para apoyar la educación de manera efectiva, incluso durante la transición de la ayuda humanitaria a la asistencia al desarrollo. El manual ofrece orientación sobre cómo prepararse para emergencias agudas y responder a ellas de manera de reducir el riesgo, mejorar la preparación futura y establecer una base sólida para la educación de calidad. Esto contribuye a construir sistemas educativos más fuertes en las etapas de recuperación y desarrollo.



20 [Save the Children \(2020\) "Progress Under Threat: Refugee education one year on from the Global Refugee Forum and the impact of COVID-19"](#)

Marco estratégico de la INEE 2018 – 2023

El [Marco Estratégico de la INEE 2018-2023](#) presenta la visión de la INEE de cómo alcanzar su objetivo primordial: “Garantizar el derecho a una educación de calidad, segura y pertinente para todos aquellos que viven en contextos de emergencia y de crisis a través de la prevención, preparación, respuesta y recuperación”. La INEE considera que este objetivo puede lograrse centrándose en las siguientes cuatro prioridades estratégicas:

1. Proveer liderazgo de pensamiento e incidencia política a nivel global
2. Fortalecer la capacidad de entregar una educación de calidad, segura, pertinente y equitativa para todos
3. Proporcionar, curar y organizar el conocimiento para orientar a las políticas y prácticas
4. Fortalecer y diversificar la membresía de la INEE.



A través de las cuatro prioridades estratégicas de la INEE se plantea continuar asumiendo el liderazgo en iniciativas innovadoras existentes y nuevas. Todas las actividades de la INEE consideran la igualdad de género, la inclusividad y la equidad, y garantizan que las herramientas y los recursos de la INEE permitan a niñas, niños y jóvenes recibir una educación equitativa y apropiada a su género. Todas sus iniciativas se desarrollan a través de procesos consultivos, asegurando que la red continúe sirviendo a sus miembros a través de sus funciones primarias: construcción de la comunidad, convocatoria, gestión del conocimiento, amplificación e incidencia política, facilitación y aprendizaje, y provisión de herramientas y recursos de calidad a nuestro creciente número de miembros.

A continuación, se desarrolla con mayor profundidad la prioridad estratégica relacionada con “Proporcionar, curar y organizar el conocimiento para orientar a las políticas y prácticas”, así como algunas de las principales iniciativas y herramientas desarrolladas por la INEE para contribuir con dicha prioridad.

Prioridad Estratégica: Proporcionar, curar y organizar el conocimiento para orientar a las políticas y prácticas

Durante la revisión del Plan Estratégico de la INEE 2015–2017, se hizo evidente que esta se percibe como un centro en el que los y las responsables, profesionales y académicos(as) recogen, conservan y amplifican el conocimiento y las evidencias de la EeE. Dado lo anterior, resultó necesario adoptar un enfoque estratégico para producir conocimiento e investigaciones, además de la conservación y difusión de evidencia. Ante esta necesidad, la INEE desarrolla una agenda sectorial de aprendizaje que reúna a los socios clave para asegurarse de que el sector adopte un enfoque específico para crear una base de evidencias de la EeE.

La INEE también desempeña el papel de cubrir la necesidad de contar con un marco de seguimiento y evaluación unificados para todo el sector de la EeE. Asimismo, la INEE es un espacio apropiado para el desarrollo de un enfoque sistémico para medir resultados, en especial teniendo

en cuenta la prioridad de la red de hacer disponibles herramientas prácticas y de calidad para medir el impacto.

La “marca” de la INEE en sus herramientas y recursos, como las [Normas Mínimas de la INEE](#), ofrece una referencia de calidad y responsabilidad en los programas y las políticas de la EeE. Mediante un enfoque consultivo para recoger y conservar las herramientas de la EeE, la INEE se asegura de que la investigación en curso oriente y sea útil para las y los profesionales, y que los recursos de calidad se desarrollen basándose en evidencias sólidas.

La INEE sigue apoyando el trabajo de la [Revista de Educación en Situaciones de Emergencia](#) como una plataforma de calidad, rigurosa y prestigiosa para la difusión de investigación sobre EeE.

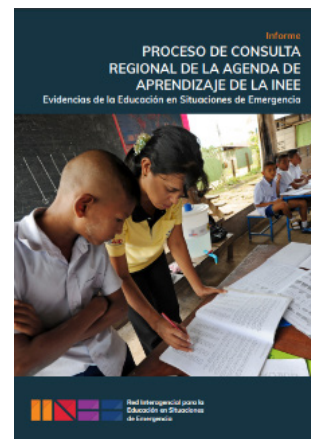
De esta manera, las acciones planificadas por la INEE para esta prioridad estratégica son las siguientes:

- ✓ **Aumentar el intercambio estratégico de conocimientos de investigación, buenas prácticas y recursos.** La INEE impulsa el interés en la investigación de la EeE, ayudando a fomentar una comunidad de práctica dinámica. La INEE lo realiza convocando y favoreciendo actividades en las que los miembros puedan dialogar, debatir y priorizar las necesidades, iniciativas, metodologías, hallazgos, etc. de las investigaciones, con el objetivo global de desarrollar una agenda de aprendizaje sobre la EeE.
- ✓ **Desarrollar un marco de la INEE para el seguimiento y evaluación, y una caja de herramientas.** Basándose en un proceso consultivo, la INEE desarrollará, validará y replicará un marco de seguimiento y evaluación integral y una caja de herramientas para la EeE.
- ✓ **Fortalecer las evidencias de la EeE.** La INEE continuará coordinando el [fondo de investigación E-Cubed](#), incluyendo convocatorias anuales de propuestas que apoyen la investigación en la EeE.
- ✓ **Mejorar la plataforma web de la INEE.** La INEE rediseñará su página web para conservar y difundir mejor el conocimiento y promover recursos relevantes para las políticas y las prácticas.

Agenda de aprendizaje de la INEE

La agenda de aprendizaje de la INEE busca, mediante el consenso sobre los vacíos en la investigación y temas de esta índole, en general, proporcionar un recurso clave para los miembros de la INEE y el sector de la Educación en Emergencias (EeE), de manera de orientar la producción de conocimiento e investigación en materia de educación en situaciones de emergencia, así como de la conservación y difusión de las evidencias.

Durante el periodo 2018 – 2020 [se realizaron consultas con actores académicos en diferentes partes del mundo](#) (Nueva York, Amman, Ginebra, Bogotá y Dacca), en donde cada participante identificó los vacíos de conocimiento prioritarios para la EeE, entre los cuales se destacan las siguientes áreas temáticas: fortalecimiento, integración, escala y



sostenibilidad de los EMIS; drogas; violencia; participación de la comunidad; acceso, equidad e inclusión; género; construcción de paz; planes de estudios, PSS/SEL y bienestar; desarrollo, gestión y apoyo profesional docente.

Actualmente, está disponible el "[Informe: Proceso de consulta regional de la agenda de aprendizaje de la INEE – Evidencias de la Educación en Situaciones de Emergencia](#)".

Fondo de Investigación E-Cubed

Desde 2017, Dubai Cares estableció este [fondo de investigación E-Cubed](#) (*Evidence for Education in Emergencies – E³*), y se asoció con la INEE para generar evidencias que informen las políticas y prácticas para asegurar el derecho a la educación en situaciones de crisis, emergencias y desastres. La INEE coordina los procesos de presentación y revisión de propuestas, mientras que Dubai Cares toma las decisiones de financiamiento



La última convocatoria finalizó el 10 de octubre de 2021, la misma que se abre todos los años. En el sitio web de la INEE se pueden conocer los resultados de [los Proyectos de Investigación Financiados por E-Cubed](#) desde 2017.

Revista de Educación en Situaciones de Emergencia

La [Journal on Education in Emergencies](#) (JEiE por sus siglas en inglés, traducida como la *Revista sobre Educación en Situaciones de Emergencia*) publica el trabajo innovador y destacado de académicos y profesionales sobre la educación en situaciones de emergencia (EeE), convirtiéndose en la primera revista académica que se centra específicamente en ello y creada como respuesta a la necesidad de una investigación rigurosa sobre la EeE.



La JEiE fue establecida por la INEE, y tiene su sede en la Universidad de Nueva York, donde cada uno de sus números reúne investigación, prácticas y políticas para fortalecer la base de evidencias para la EeE.

Colecciones de recursos para la educación en situaciones de emergencia

La INEE ha curado para diferentes temas de interés para la educación en emergencias [colecciones de recursos](#), que son grupos de recursos seleccionados por expertos en cada material, que contribuyen con la educación en emergencias.

Las colecciones se construyen en torno a temas clave, tales como: [abogacía](#), [apoyo psicosocial y aprendizaje socioemocional](#), [Bienestar docente](#), [Derecho a la Educación](#), [Educación acelerada](#), [Educación sensible al conflicto](#), [Género](#), [Recursos COVID-19](#), [Protegiendo la Educación de los Ataques](#), [Reducción del Riesgo de Desastres](#).

Conclusión

El marco estratégico de la INEE 2018–2023 es una guía de acción general y flexible. Partiendo de esta base, la INEE tomará medidas para establecer sistemas de compromiso de los miembros, realizar revisiones estratégicas y operativas periódicamente y aplicar el aprendizaje para mejorar continuamente.

El funcionamiento del Marco Estratégico depende del compromiso de los miembros de la INEE, el desarrollo de asociaciones estratégicas, el funcionamiento efectivo de los espacios de red, una financiación adecuada y el apoyo continuo de las agencias que son parte de la INEE.

En todas sus actividades, la INEE utiliza estrategias colaborativas, basadas en el consenso y el abordaje interagencial, para lo cual apoya a sus miembros colectiva e individualmente a través de sus funciones básicas de: creación de comunidad, convocatoria, gestión del conocimiento, aumento y promoción, facilitación y aprendizaje, y provisión.

Para ser parte de la INEE únete en <https://inee.org/es/user/register>

Sobre el autor

Claudio Osorio.

Es facilitador de la Comunidad Lingüística en el idioma español en la Red Intergeneracional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). Proporciona asistencia a los miembros y facilita actividades e iniciativas de la INEE en los países de habla hispana. Colabora con Ministerios de Educación, ONG y organismos de la ONU para la reducción en riesgos de desastres en educación. Posee más de 20 años de experiencia en la reducción de riesgos de desastres en distintos países de Latinoamérica y el Caribe.

Contacto: espanol@inee.org / claudio.osorio@inee.org



Parte I

Metodologías y estrategias en el aula

En esta primera parte, se presentan cuatro artículos que exponen las complejidades de la educación en situaciones de emergencia en Honduras, El Salvador y Guatemala. Se abordan y problematizan diferentes estrategias que se han puesto en marcha para afrontar estas emergencias y crisis educativas bajo una mirada micro, pensado en desafíos locales, preguntándose: ¿Qué se ha hecho o se está haciendo a nivel de aula para enfrentar contextos adversos? ¿Cuáles son las problemáticas más urgentes a tratar a nivel de sala de clases en la región? ¿De qué manera y en qué medida los fenómenos naturales, sociales, políticos afectan la experiencia educativa de los y las estudiantes?

Se analizarán las características y dificultades de los sistemas educativos de estos países, presentando dispositivos que potencien y aporten al mejoramiento de dichos sistemas, desde una perspectiva territorial, ahondando temas como: *La mentoría educativa como dispositivo para la gestión del estrés*, *El trabajo colaborativo entre docentes en las zonas rurales de El Salvador*, *El fortalecimiento de los equipos docentes* y *El aprendizaje profesional docente en el tránsito a la educación remota*.



Parte 1. Metodologías y estrategias en el aula

La mentoría educativa como dispositivo para la gestión del estrés en tiempos de crisis

Carla Leticia Paz Delgado,

Centro de Investigación e Innovación Educativas UPNFM

Resumen

El objetivo de este artículo es evaluar el diseño y la implementación del programa pedagógico "Mentoría", desarrollado por el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Este programa tiene la intención de potenciar el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes, que permitan el reconocimiento de las emociones, la gestión del estrés y el mejoramiento de las relaciones interpersonales. Para esto, se implementó un proceso de investigación-acción colaborativa en cuatro etapas: (1) diagnóstico de la situación socioemocional y el estrés cotidiano de las y los estudiantes del CIIE en contexto de pandemia, (2) se diseña e (3) implementa el programa Mentoría, y (4) se evalúa la satisfacción de las y los estudiantes y docentes a través de un taller investigativo. Los resultados indican que el programa ha sido efectivo para desarrollar herramientas emocionales para gestionar el estrés, en los momentos más complejos de la pandemia. Para los y las docentes mentores ha significado un espacio de aprendizaje profesional relevante.

Palabras clave: educación socioemocional, pandemia, formación docente, mentorías

1. Problemática

El contexto global actual ha generado una diversidad de situaciones complejas para la vida humana. Uno de los desafíos a los que se enfrenta actualmente la humanidad es, sin lugar a duda, las secuelas en el ámbito emocional y afectivo de la pandemia de la COVID-19. Investigaciones recientes han revelado que en el caso de la niñez se ha presentado un "incremento o aparición de reacciones emocionales negativas, lo que refiere que la situación de confinamiento en el hogar ha afectado al bienestar" (Erades y Morales 2020, pág. 32). Adicionalmente, los centros escolares a nivel global se vieron retados a clausurar las instalaciones físicas y ofrecer una formación alternativa y de calidad, para la que el personal docente no estaba preparado (Santana-López et al. 2021). Esto, unido a las medidas de bioseguridad que trajeron consigo el distanciamiento físico, que ha traído como consecuencia un impacto emocional en la vida de la infancia y la adolescencia (UNESCO, 2020)

Estudios previos orientados a reconocer las consecuencias que tiene la ruptura escolar en la niñez, han señalado que la falta de una rutina académica afecta a nivel físico y psicológico (Brazendale, et al. 2017). Por su parte, Xie et al. (2020) identificaron un incremento de problemas de ansiedad y depresión durante el tiempo de confinamiento en la niñez. En tanto, Wang, et al., 2020, sugieren que el aislamiento y el incremento del uso de pantallas durante el tiempo de la pandemia impacta el bienestar de la infancia y la adolescencia. En el contexto latinoamericano, las dificultades que encierra este desafío se agudizan por las desigualdades socioeconómicas, con las consecuentes brechas digitales, tanto de los estudiantes, como del profesorado (UNESCO 2020).

En el caso hondureño, el cierre prolongado de los centros educativos ha derivado en estados emocionales caracterizados por la preocupación, temor, tensión, soledad y la frustración en la población estudiantil (Secretaría de Educación, 2021). Lo anterior confirma la importancia de "la detección precoz y abordaje educativo de los niños afectados por la pandemia de la COVID-19, ya que puede resultar útil para prevenir el impacto que el confinamiento en el hogar puede tener en esta población en situaciones similares en un futuro" (Erades y Morales 2020, pág. 28).

Sin lugar a duda, en este proceso la formación de habilidades socioemocionales es un imperativo, para hacer frente a esta situación generada por la pandemia y otras similares futuras. En este sentido, este nuevo escenario demanda a los sistemas educativos nuevos planteamientos y dispositivos de formación. Uno de ellos apunta a mejorar la escuela, generando un espacio protector que permite el desarrollo de la resiliencia. La evidencia señala que el acceso a los activos de resiliencia puede ayudar al estudiantado a superar la adversidad y a lograr resultados educativos positivos (Masten, et al. 1990). Adicionalmente, estudios longitudinales han demostrado que las relaciones positivas con los profesores (Croninger y Lee, 2001), se asocia con mayores niveles de participación escolar, desarrollo de autoestima y habilidades socioemocionales (Wang y Fredericks, 2014). Los estudios de Hayes, (1998); O'Connor, (1995), encontraron que los estudiantes que tenían un maestro mentor obtenían mejores desempeños y eran capaces de construir un proyecto de vida sólido.

Es posible considerar que la mentoría en educación promueve una integración en la comunidad más eficiente, pues ayuda a la niñez y juventud a lograr una vida más independiente y productiva. Este tipo de apoyo les ayuda a ser más conscientes de sus fortalezas, así como desarrollar los conocimientos necesarios, habilidades y actitudes que requieren para una vida plena.

Siguiendo esta perspectiva, el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, se plantea el diseño e implementación del programa pedagógico de Mentoría, como un dispositivo de formación para el desarrollo de competencias socioemocionales que permitieran el autocuidado, el cuidado de otros y del entorno, para favorecer la convivencia sana y el bienestar interno en el marco del Plan de Educación Remota del CIIE. Para concretar tal fin, se propone el desarrollo de una investigación-acción colaborativa con la participación de 14 docentes mentores. Los objetivos de investigación son los siguientes:

Objetivo General

Evaluar el dispositivo de formación de mentoría en el CIIE, como un método que contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales y éticas, para el bienestar interno y la sana convivencia en tiempos de crisis.

1. Objetivos Específicos

- i. Diagnosticar la situación socioemocional y el estrés cotidiano de los estudiantes del CIEE en el contexto del confinamiento ocasionado por la COVID - 19, para planificación de un programa de intervención.
- ii. Implementar un programa de mentoría basado en el desarrollo de competencias socioemocionales y para la gestión del estrés.
- iii. Valorar desde la perspectiva de los y las estudiantes y docentes participantes la satisfacción con el programa de mentoría

2. Relevancia

Esta investigación busca contribuir con evidencia empírica al campo de la educación emocional, que permita, entre otras competencias, el desarrollo de habilidades para la gestión de situaciones de crisis y estresantes. Al hablar de estrés es conveniente distinguir entre un estrés positivo, esencial para la adaptación a los diversos cambios que se generan en la vida, frente a uno negativo o distrés, que está asociado con situaciones de desgaste físico y emocional y que, además, aumenta la vulnerabilidad a situaciones de ansiedad y depresión (Martínez 2012, pág. 1). En este estudio se asume la perspectiva del estrés cotidiano, el cual puede definirse como las frustrantes demandas y contrariedades que acarrea la interacción cotidiana con el medio ambiente (Kanner, et al 1981). Se trata de sucesos o circunstancias de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad que ocurren en la rutina diaria (Seiffge-Krenke, 2000).

Adicionalmente, el aspecto central que diferencia el estrés crónico de aquel basado en sucesos estresantes (por ejemplo, sucesos vitales y contrariedades), es el fenómeno de la continuidad. Se sabe que existen los estresores crónicos que se caracterizan por tener un curso continuo, por lo que no tienen un final claro. Algunas investigaciones en este campo han revelado que: "los síntomas de estrés crónico están relacionados con la percepción subjetiva sobre las demandas y el contexto escolar" (Sierra et al. 2015, pág. 182), razón por la cual es necesario generar espacios y estrategias para disminuir la continuidad de estas situaciones.

Considerando los elementos anteriores, la relevancia de este estudio radica en el aporte teórico práctico que se realiza al campo de formación para el desarrollo de competencias socioemocionales, pues sistematiza una práctica de aula implementada en el contexto de la Educación Remota en Emergencia (ERE).

3. Metodología

Esta investigación se desarrolla desde la perspectiva de los estudios críticos, específicamente en la investigación-acción colaborativa (IAC). Para Latorre (2004), la investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.

Se adoptó un diseño de investigación-acción colaborativa (IAC) que es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión (Latorre, 2004). El estudio consideró un enfoque mixto para la producción de la información, aplicando el Modelo de IAC de Lewin

compuesto por ciclos que se componen de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción (Lewin, 1992).

Figura 1. Esquema de la Investigación Acción



Fuente: Adaptación de Latorre 2004, para el contexto del estudio

Los y las participantes en esta investigación son 14 docentes de ambas jornadas del CIIE, que asumieron el rol de mentores, y 768 estudiantes que constituyen el total de la población del centro.

Se seleccionaron instrumentos para cada una de las etapas de la IAC. Cabe señalar que, en todo momento, se aplicaron los procedimientos éticos como el consentimiento informado y el cuidado de los y las participantes durante el proceso de producción de datos.

Paso 1: Se administró el Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (Torres et al. 2009) que se revisó y adaptó para el contexto del estudio. El inventario consiste en identificar tres factores productores de estrés cotidiano: familia, salud y educación. También se administró la Escala PANAS de Emocionalidad Positiva y Negativa (Sandín, et al. 1999), que consiste en un listado de 10 emociones positivas y 10 negativas, permitiendo identificar la prevalencia de estas durante el último mes. Ambos instrumentos se aplicaron a los y las estudiantes de educación básica (6 a 15 años) y educación media (16 a 18 años) del CIIE.

Paso 2: Para los y las 730 estudiantes del CIIE se implementó la escalera de la metacognición, que consiste en una herramienta orientada a la reflexión de los procesos de aprendizaje. Esta estrategia favorece al estudiantado la reflexión sobre lo aprendido en clase y cómo lo ha aprendido. Se pretende: ser consciente de qué se ha aprendido, recordar el procedimiento de cómo se ha logrado ese aprendizaje, reflexionar de qué sirve y, finalmente, ser capaz de utilizarlo en otras situaciones. En el caso de los y las 14 profesores y profesoras, se desarrollaron las sesiones de reflexión por medio de reuniones vía Zoom.

Paso 3: Taller investigativo para estudiantes y profesores mentores. Esta técnica se diferencia de los grupos focales en que el proceso avanza más allá del simple aporte de información, adentrándose, entonces, en la identificación activa y analítica de líneas de acción que pueden transformar la situación objeto de análisis, pero avanzando todavía más hacia el establecimiento de un plan de trabajo que haga efectivas esas acciones y que, usualmente, involucran el compromiso directo de los actores que allí participan, así como de los grupos sociales que, de alguna manera, ellos y ellas representan.

Finalmente, para el análisis de la información de naturaleza cuantitativa, se utilizó el programa SPSS 22 para aplicar estadística descriptiva y obtener porcentajes y frecuencias. En el caso de los datos cualitativos, se realizó un análisis textual aplicando la comparación constante y la triangulación de la información con el apoyo del MAXQDA 2020.

4. Resultados

a Situación socioemocional y el estrés cotidiano de los estudiantes del CIIE en el contexto del confinamiento ocasionado por la COVID – 19

Las emociones juegan un papel fundamental para la vida humana, pues permiten la adaptación al contexto que nos rodea, fortalecen las relaciones sociales y, a su vez, poseen una función adaptativa (Reeve, 1994). Considerando estos aspectos, se consultó al alumnado por medio de la escala PANAS sobre la experiencia personal de emociones positivas como el entusiasmo, la satisfacción o la motivación. La Figura 2 muestra que el alumnado del primer ciclo lo hace en alto grado y aquellos y aquellas de educación media sienten en menor medida estas emociones.

Figura 2. Emocionalidad positiva por ciclo educativo



Fuente: Elaboración propia

A su vez, las emociones positivas que la población estudiantil del CIIE manifestó vivir con mayor intensidad son 59.3% de satisfacción, 55.4% de inspiración y 51.5% de entusiasmo. Respecto a las emociones tipificadas como negativas, entre estas el miedo, la ira, la desilusión, se identificó que el alumnado del nivel medio las experimenta en mayor medida, seguido por los de tercer y segundo ciclo de educación básica. Las emociones negativas más frecuentes fueron; 37.8% de tensión, nerviosismo con un 35.1% e intranquilidad con 33.1%.

Otro aspecto de gran importancia para el estudio consistía en la identificación de los estresores del entorno cotidiano de la población estudiantil. El ámbito familiar es el mayor factor de estrés cotidiano del alumnado del CIIE, los promedios más altos corresponden a los bachilleratos, lo anterior probablemente se deba a la etapa de consolidación de la identidad que viven los y las adolescentes y jóvenes, que se agudiza por el contexto de la pandemia. El estresor cotidiano más fuerte es la falta de convivencia con la familia extendida (73.15%), seguido por la falta de tiempo entre padres e hijos (33.64%), los problemas socioeconómicos (25.59%) y finalmente (15.87%)

el tiempo solos en casa. Lo anterior coincide con los hallazgos de Erades y Morales (2020) que identificaron en la niñez española que las reacciones emocionales fueron las más prevalentes durante la cuarentena.

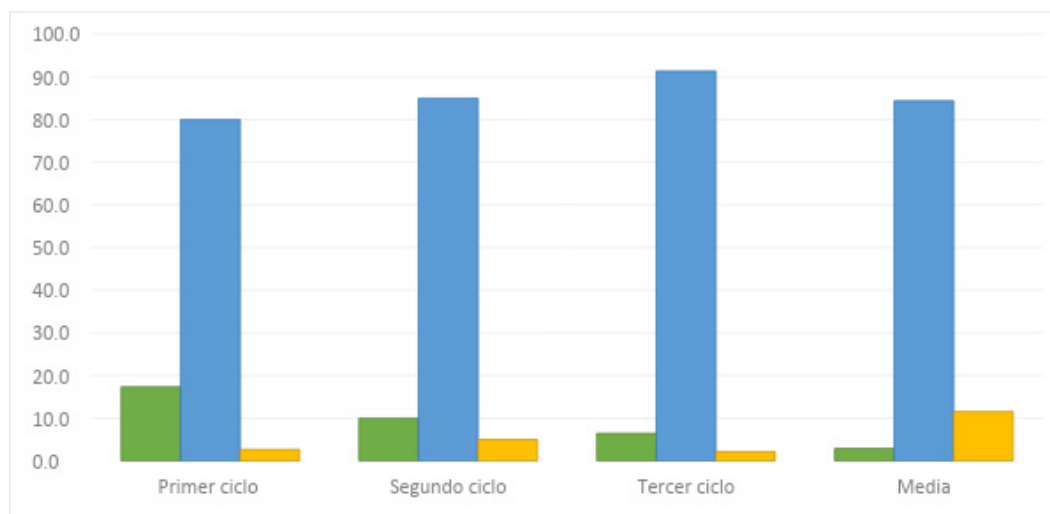
Figura 3. Estresores cotidianos del ámbito familiar



Fuente: Elaboración propia

En el ámbito de los estresores de la salud (Figura 4), nuevamente se identifica que el alumnado del nivel medio es el que presentó mayores situaciones que pueden detonar un estrés negativo. Adicionalmente, el 54.3% de este grupo de estudiantes indica tener malestares como dolor de cabeza, náuseas, el 72.8% manifestó experimentar cambios en el apetito. Hay que destacar que Sprang y Silman (2013) advirtieron que los niños y jóvenes que han vivido una situación de aislamiento, y lo experimentan como un hecho traumático, tienen más probabilidades de presentar cuadros relacionados con el estrés, como el trastorno de estrés postraumático.

Figura 4. Estresores cotidianos del ámbito de la salud



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en el caso de los estresores del ámbito educativo, las y los estudiantes del segundo ciclo de educación básica y de los bachilleratos, son quienes percibieron en mayor medida situaciones de estrés. Se identificó que en el tiempo de la pandemia el 51.7% de los y las estudiantes tiene dificultades para concentrarse en la realización de las tareas. En el caso del estudiantado de

media, un 83% opina que, en ocasiones, las experiencias de aprendizaje son intensas. Lo anterior coincide con estudios previos que develaron que en el contexto de la pandemia los niños y niñas dejan tareas sin terminar, tienen dificultad para concentrarse, muestran desinterés y desánimo (Erades y Morales, 2020).

Cabe señalar que los y las adolescentes pasan la mayor parte del día conectados(as) con los ambientes educativos. Esto significa que las instituciones educacionales juegan un papel predominante en la gestión y el desarrollo del bienestar psicosocial, emocional, cognitivo y conductual de los estudiantes (Langer et al. 2015).

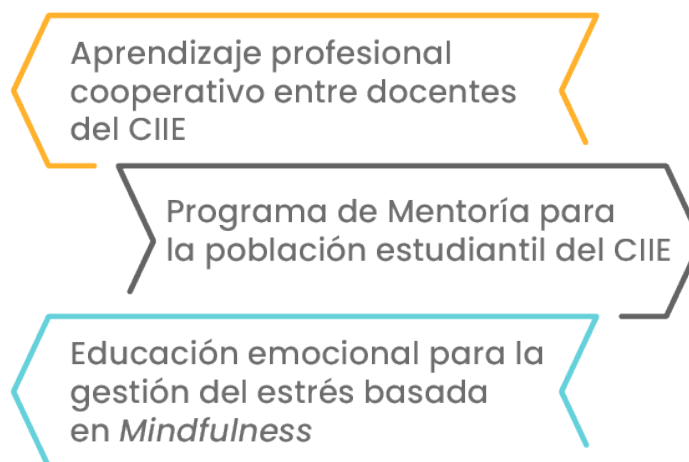
b Implementación de un programa de mentoría basado en el desarrollo de competencias socioemocionales y para la gestión del estrés

Otro de los objetivos de este estudio era el diseño e implementación de un programa educativo que permitiera la gestión del estrés cotidiano. Por ello, se identificaron los campos y supuestos de acción, que se describen a continuación.

b.1 Campos y supuestos de acción

Los campos de acción son aquellos aspectos o dimensiones desde los cuales se puede abordar la propuesta de solución y la formulación de las hipótesis de acción (Evans, 2010). En este estudio, se consideraron:

Figura 5. Campos de Acción del Programa de Intervención



Fuente: Elaboración propia

A partir de estos campos, se formuló el siguiente supuesto de acción:

Al implementar un programa de mentoría, basado en *Mindfulness*, compasión y aprendizaje profesional cooperativo, se favorece el desarrollo de competencias en el alumnado para la gestión del estrés en el contexto de la Educación Remota en Emergencia derivada de la Pandemia COVID-19.

b.2 Diseño e implementación del programa

El programa se planificó considerando tres áreas de formación que se describen en la Tabla 1. La duración de la intervención fue de 10 meses, cada sesión se diseñaba en parejas de docentes mentores, considerando los dos niveles educativos que se atienden en el CIIE (Educación Básica de 6 a 15 años; Educación Media de 16 a 18 años). Los encuentros se realizaban en sesiones de 30 a 50 minutos, una vez a la semana, en cada uno de los grupos que conforman los niveles de la educación básica y media de Honduras (en promedio, cada grupo se componía de 35 estudiantes), utilizando recursos audiovisuales, juegos, cuentos, conversatorios, entre otros, durante encuentros sincrónicos por el programa de videoconferencias ZOOM y con apoyo de Plataforma Virtual del CIIE en Moodle.

Tabla 1. Áreas de formación del programa de mentoría

Área de Formación	Descripción
Competencias socioemocionales	Se trata de la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la capacidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. Desde los modelos mixtos, se propone que los sujetos emocionalmente inteligentes poseen en mayor o menor grado una serie de competencias más vinculadas al constructo de personalidad que a habilidades cognitivas y más que modelos explicativos son perfiles exitosos
Gestión del estrés basado en Mindfulness	Se espera el desarrollo de estrategias para gestionar el estrés basado en la atención plena que permite vivir en el aquí y el ahora, así como de la compasión como habilidad que nos permite fortalecer al autocuidado
Organización para el aprendizaje	Orientar sobre estrategias para la organización del proceso de aprendizaje remoto en casa

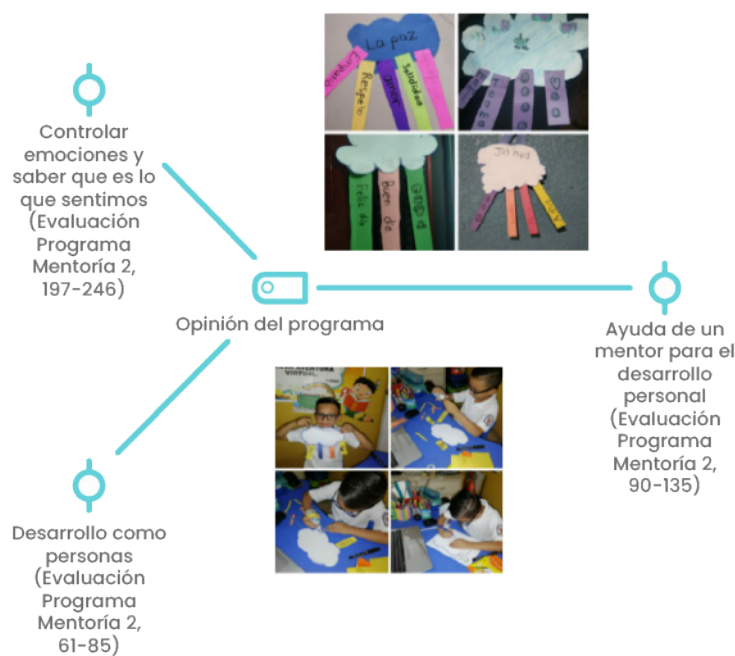
Una sesión típica del programa incluía la realización de una práctica informal de atención plena, por ejemplo, la respiración consciente; el desarrollo del tema empleando juegos, videos o charlas participativas y concluía con una práctica de autocompasión como el abrazo de mariposa.

c Satisfacción de estudiantes y docentes con el programa de mentoría

El último objetivo estaba vinculado con la evaluación de la satisfacción de estudiantes y docentes mentores sobre el programa de mentoría. Del análisis de la información cualitativa, se identificaron cinco categorías: Opinión general del programa, temas significativos, satisfacción con las estrategias didácticas, habilidades desarrolladas y aspectos a mejorar.

Respecto a la **opinión general del programa**, en su mayoría, el alumnado participante emite valoraciones muy positivas, un pequeño grupo de los bachilleratos tiene una opinión neutral, pero reconoce que la intervención aportó al conocimiento y aplicación de habilidades desconocidas y que fueron claves durante los momentos de confinamiento. Las tendencias más fuertes (Figura 6) indican que los y las estudiantes, gracias a la mentoría, son capaces de reconocer y gestionar emociones, el desarrollo integral y, finalmente, la ayuda del profesor mentor, como un elemento que ha permitido configurar espacios de diálogo, desahogo y gestión de situaciones complejas.

Figura 6. Tendencias de la categoría Opinión general del alumnado



Fuente: Elaboración propia

Desde la perspectiva de los docentes tutores, todas las valoraciones son positivas, reconociéndose la generación de un espacio para el desarrollo personal y profesional, así como la oportunidad de innovar en medio de una situación compleja que requería de momentos para la conversación, la gestión del estrés y la colaboración entre pares.

Los **temas significativos** para la población estudiantil son los vinculados al bloque de gestión del estrés y las emociones con herramientas que provienen de prácticas informales de atención plena. Investigaciones previas revelan que la aplicación del *mindfulness* en las escuelas es bien recibida por los y las adolescentes y mostró bajas tasas de abandono (Moseley & Gradisar, 2009), generando una variedad de cambios subjetivos relacionados con una disminución de los

estados emocionales perturbadores y un aumento en el aprecio por las relaciones humanas y las percepciones de empoderamiento personal (Lau y Hue, 2011).

Respecto a la **satisfacción con las estrategias didácticas**, se evidenció que las experiencias de aprendizaje participativas fueron muy efectivas, así como el uso de cortometrajes, películas, videos. El alumnado también coincide con lo anterior y señala que lo más relevante es la práctica de las habilidades consideradas en el programa.

Las **habilidades desarrolladas** por parte de la comunidad de estudiantes del CIIE, se identifican en el campo del reconocimiento de las emociones, la gestión del estrés y las relaciones interpersonales. Ejemplo de ello son dos de los extractos de participantes estudiantiles en los talleres investigativos:

Al informarme sobre las emociones y llenarme de todo el conocimiento que tienen, logré gestionar mis estados de ánimo (Taller investigativo, Bachillerato)

La habilidad para concentrarse en las cosas que estamos haciendo para disfrutarlas fue muy útil en momentos difíciles (Taller Investigativo, Tercer ciclo de Educación Básica)

Finalmente, **los aspectos a mejorar** del programa desde la opinión de los y las docentes son: mejorar la secuencia entre los temas, fortalecer los espacios de formación en el campo del *Mindfulness* y Yoga en el ámbito escolar. Para los y las estudiantes se requiere más prácticas de yoga e incluir estrategias como debates sobre temas de relevancia para los y las adolescentes y jóvenes de hoy en día.

Conclusiones

1. Respecto a la emocionalidad positiva en el alumnado del CIIE, se identificó que los que pertenecen al nivel de Educación Media las experimentan en menor medida y, por ello, manifiestan con mayor frecuencia emociones negativas, siendo la tensión la principal de estas.
2. En lo relativo a los estresores cotidianos, los que provienen del ámbito familiar son los más fuertes, especialmente el distanciamiento que la pandemia ha representado para la familia extendida.
3. El diseño e implementación de una intervención educativa para el desarrollo de competencias basada en la figura de la mentoría ha sido significativa para el alumnado del CIIE, lo cual coincide con la evidencia científica que señala que la mentoría grupal es efectiva para promover el desarrollo positivo, incluido el rendimiento académico (Chan et al. 2020).
4. La aplicación de prácticas informales como la atención al cuerpo, la respiración y la alimentación consciente permite “prestar atención de una manera particular: estar en el momento presente y sin juzgar” (Kabat-Zinn, 1994, p. 15), razón por la cual el alumnado

y profesorado han logrado el desarrollo de estrategias para la gestión del estrés y las emociones.

5. Futuras investigaciones deben considerar los aspectos señalados para la mejora de un programa de mentoría para la gestión del estrés y las emociones.

Bibliografía

- Brazendale, K., Beets, M. W., Weaver, R. G., Pate, R. R., Turner-McGrievy, G. M., Kaczynski, A. T., Chandler, J. L., Bohnert, A., & von Hippel, P. T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: The structured days hypothesis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0555-2>
- Chan, C. S., Rhodes, J. E., Howard, W. J., Lowe, S. R., Schwartz, S. E., & Herrera, C. (2013). Pathways of influence in school-based mentoring: The mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 51, 129–142. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.10.001>
- Croninger, R.G. Lee, V.E. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: benefits to At-Risk Students Of Teachers' Support and Guidance. *Teacher College Record*, 103(4), pp. 548–581.
- Erades, N.; Morales, A. (2020): Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. En: *Revista Psicológica con Niños y Adolescentes* (3), pág. 27–34. DOI: [10.21134/rpcna.2020.mon.2041](https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2041).
- Evans, E. (2010). Orientaciones metodológicas para la investigación-acción. Perú: Ministerio de Educación.
- Hayes, E. F. (1998). Mentoring and nurse practitioner student self-efficacy. *Western Journal of Nursing Research*, 20(5), 521–535.
- Kabat-Zinn, J. (1994, September). Catalyzing movement towards a more contemplative/sacred-appreciating/non-dualistic society. In *Meeting of the Working Group*.
- Kanner, A.D., Coyne, J.C., Schaefer, C., y Lazarus, R.S. (1981). Comparison of two models of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1–39.
- Langer, A. I.; Ulloa, V.G.; Cangas, A. J.; Rojas, G.; Krause, M. (2015): Mindfulness-based interventions in secondary education: a qualitative systematic review / Intervenciones basadas en mindfulness en educación secundaria: una revisión sistemática cualitativa. En: *Estudios de Psicología* 36 (3), pág. 533–570. DOI: [10.1080/02109395.2015.1078553](https://doi.org/10.1080/02109395.2015.1078553).
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4.
- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. AA. VV., *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo*, Biblioteca de Educación de Adultos, 6, 13–25.
- Lau, N. S., & Hue, M. T. (2011). Preliminary outcomes of a mindfulness-based programme for Hong Kong adolescents in schools: Well-being, stress and depressive symptoms. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(4), 315–330.
- Martínez, V. (2012): El estrés en la infancia: estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid capital. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, pág. 2–9.
- Masten, A., Best, K. y Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
- Moseley, L., Gradisar, M. (2009). Evaluation of a school-based intervention for adolescent sleep problems. *Sleep*, 32(3), 334–341.
- O'Connor, S. M. (1995). Evaluation of a mentoring program for youth at risk (Doctoral dissertation, Boston University).
- Reeve, J., Raven, A. M. L., & i Besora, M. V. (1994). *Motivación y emoción* (Vol. 3). Madrid: McGraw-Hill.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., & Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37–51.
- Santana-López, Borja N.; Santana-Padilla, Y. G.; Santana-Cabrera, E. G.; Ruiz-Rodríguez, G. R.; González-Martín, J. M.; Santana-Cabrera, L. (2021): Actitudes y conocimientos sobre la pandemia por la COVID-19 en docentes de Canarias. En: *Revista peruana de medicina experimental y salud pública* 38 (1), pág. 64–69. DOI: [10.17843/rpmesp.2021.381.6312](https://doi.org/10.17843/rpmesp.2021.381.6312).

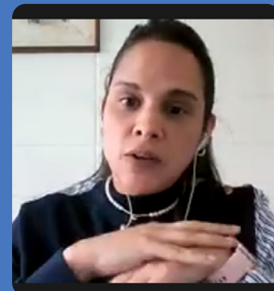
- Secretaría de Educación (2021). Diagnóstico de habilidades socioemocionales en las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en los niveles de básica y media en centros educativos gubernamentales de Honduras.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691.
- Sierra, O.; Urrego, G.; Montenegro, S.; Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. En: *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (26), pág. 175-197.
- Sprang, G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster medicine and public health preparedness*, 7(1), 105-110.
- Torres, M. V. T., Mena, M. J. B., Baena, F. J. F., Espejo, M. E., Montero, E. F. M., & Sánchez, Á. M. M. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario infantil de estresores cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21(4), 598-603.
- UNESCO (2020): Aprendizaje en Tiempos de COVID.
- Wang, M. T., Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development*, 85(2), 722-737.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Xie, X., Xue, Q., Zhou, Y., Zhu, K., Liu, Q., Zhang, J., Song, R. (2020). Mental health status among children in home confinement during the Coronavirus disease 2019 outbreak in Hubei Province, China. *JAMA Pediatrics*, 7, 2-4. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1619>

Sobre la autora

Carla Leticia Paz Delgado.

Es directora del Centro de Investigación e Innovación Educativas de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPN-FM), en Honduras. Tiene un máster en Innovación Educativa y es doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante. Es profesora de Educación Especial de la UPNFM.

Contacto: cpaz@upnfm.edu.hn





Parte 1. Metodologías y estrategias en el aula

Innovación en aprendizajes impulsada localmente a través del trabajo colaborativo entre docentes de zonas rurales durante COVID.

Kristin Rosekrans, Investigadora Educativa Independiente
Carolina Bodewig, Organización ConTextos,
Celia Morán, Fundación Infantil Pestalozzi

Resumen

Tras el cierre de las escuelas en El Salvador por COVID19, 70 docentes de tres municipios rurales se organizaron para compartir soluciones a sus desafíos pedagógicos y tecnológicos, creando un espacio de aprendizaje virtual con el fin de dialogar, compartir ideas y recursos. El objetivo de este artículo es indagar en la forma en que los docentes dieron respuesta al cierre de escuelas, analizar prácticas innovadoras diseñadas y desarrolladas por los docentes, y entender las maneras en las cuales se volvieron una comunidad de colaboración y aprendizaje. A partir de una aproximación cualitativa, se recolectó datos en tres momentos: (1) encuestas a docentes y directores para comprender necesidades, (2) recopilación de experiencias de enseñanza y aprendizaje a partir de trabajos de estudiantes, (3) entrevistas a docentes y grupos focales con madres y estudiantes. A partir de los resultados se puede observar que los docentes construyeron una comunidad profesional y de acompañamiento socioemocional, a partir del desarrollo de materiales educativos y estrategias que entrelazaron la autoexpresión de emociones e interacción social con el desarrollo de la comprensión lectora, expresión escrita y el aprendizaje de matemáticas.

Palabras clave: comunidad docente, escuelas rurales, covid19, socioemocional, desarrollo docente.

Introducción

En el marco de la pandemia por COVID19 la tendencia mundial fue el cierre de escuelas y, en la mayoría de los países, se pasó a una instrucción 100% virtual, mientras que otros pasaron a una instrucción híbrida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura [UNESCO], 2020). En El Salvador, el Ministerio de Educación, Ciencia, y Tecnología (MINEDUCYT) también elaboró guías de trabajo para estudiantes que llegaron a las y los docentes a principios de mayo de 2020. Aunque bien intencionados, no alcanzaron a todos los niños y niñas y, si bien podían descargarse del sitio web oficial, esto no era posible para quienes no tenían acceso a

equipos y servicios de internet o de impresión, pues casi el 90% de los niños y niñas de los hogares más pobres viven sin internet y/o no tienen acceso a un dispositivo digital (Comisión Económica para América Latina y El Caribe [CEPAL], 2020). Además, MINEDUCYT capacitó al 56% de docentes a nivel nacional en Google Classroom, así como en Televisión Educativa. Esta capacitación llegó a docentes hasta agosto del 2020. La relación entre docentes y estudiantes se debilitó, dificultando el seguimiento a sus aprendizajes, preguntas y desafíos. La pérdida del promedio de años de educación se estima en 1.5 años, bajando de 7.6 a 6.1 (World Bank, 2021).²¹

Durante los primeros tres meses de cierre, los y las docentes carecieron de acompañamiento del MINEDUCYT para la transición a la educación a distancia, crecieron sensaciones de incertidumbre sobre los alcances de su rol por falta de conocimiento y gestión de tecnologías al servicio del aprendizaje; enfrentaron dificultades para la creación de material desde el enfoque de educación a distancia (Rovira, 2020). Muchos intentaron utilizar los recursos proporcionados, a pesar de que carecían de relevancia para los contextos pobres y rurales. Esto provocó estrés, ansiedad y desconfianza en el sector docente, profundizando sus condiciones de aislamiento y soledad.

Ante este escenario, se presenta a través de una metodología cualitativa una experiencia innovadora de aprendizaje llevada a cabo por 70 docentes de 24 escuelas rurales multigrado durante el cierre de escuelas por COVID-19 en la zona rural de tres municipios (San Fernando, Jocoaitique y Torola) del norte del departamento de Morazán en El Salvador, uno de los más pobres y limitados en el país, donde el 26% de su población vive en situación de pobreza (DIGESTYC, 2020).

Cuando las escuelas cerraron, este grupo de docentes se organizó; mientras las guías de trabajo diseñadas por MINEDUCYT no llegaban a sus territorios, crearon sus propios materiales para entregar a sus estudiantes y garantizar así su continuidad educativa. Se coordinaron para compartir soluciones a sus retos pedagógicos y tecnológicos creando un espacio de aprendizaje virtual, donde podían dialogar, compartir ideas y recursos para continuar trabajando con sus estudiantes. Estos esfuerzos fueron apoyados por una organización de la sociedad civil sin ánimo de lucro (ConTextos) con el financiamiento y apoyo técnico de un donante suizo, Fundación Infantil Pestalozzi (PCF).

En esta experiencia buscaron asegurar el aprendizaje de habilidades de lectoescritura y matemática a través de estrategias que, a diferencia de enfoques curriculares predominantes en el país, se basaron en una perspectiva sociocultural y comunicativa (Cassany, 2005; Mar, et al., 2006) de la literacidad y en un enfoque socioafectivo del aprendizaje (Durlak, et al., 2011; Trianes y García, 2002). Enfoques desde los cuales la alfabetización se entiende no solo como la capacidad de leer y escribir, sino como una habilidad que permite entender cómo debemos interactuar con otras personas a través de la colaboración, el trabajo en equipo y el respeto (Mar et al., 2006). Según este planteamiento, el desarrollo de la lectoescritura debe estar arraigado en un contexto social con acontecimientos reales, personas e interacciones sociales (Sánchez, 2013).

Al igual que la perspectiva sociocultural del desarrollo de la lectoescritura, el aprendizaje socioafectivo (SEL) reconoce el papel que tiene la interacción social en el proceso educativo de la niñez. Tiene como objetivo desarrollar la personalidad integral a través de equilibrar el desarrollo cognitivo y socioemocional (Trianes y García, 2002). Pretende desarrollar la conciencia de sí mismos, la conciencia social, las habilidades de relación y toma de decisiones responsable (Durlak

21 En este caso, se utiliza la métrica de educación ajustada a la calidad (LAYS), que combina cantidad y calidad en lugar de medir únicamente cantidad.

et al., 2011). En consonancia con la perspectiva sociocultural de la alfabetización, el enfoque de SEL enfatiza la dimensión relacional de las emociones y la importancia de la interacción social y la expresión entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes.

Esta experiencia aporta lecciones sobre enfoques del aprendizaje de lectoescritura para promover en contextos limitados como el cierre de escuelas. En vez de enfatizar el aumento de velocidad de lectura, se prioriza el aprendizaje significativo, la expresión a través del texto, la interacción social y el aprendizaje socioemocional, aprovechando el conocimiento local y sus factores contextuales históricos y culturales relevantes.

Metodología

Este trabajo fue orientado por tres preguntas de investigación; la primera analiza la forma en que este cuerpo docente dio respuesta al cierre de escuelas, garantizando la continuidad del aprendizaje de sus estudiantes; la segunda, orientada a la identificación y análisis de las prácticas innovadoras que diseñaron y desarrollaron durante todo este período, y la tercera explora las maneras en las cuales se volvieron una comunidad de colaboración y aprendizaje docente durante el cierre de escuelas.

El análisis se basó en datos cualitativos recogidos en tres momentos. Primero, entre marzo y abril de 2020, donde la organización ConTextos llevó a cabo una evaluación de las necesidades en las comunidades docentes a las que acompañó para comprender cómo responder mejor a sus contextos específicos. Esto se hizo a través de entrevistas y encuestas a docentes y directores. En un segundo momento, entre junio y noviembre de 2020, ConTextos recopiló los trabajos de estudiantes (relatos, poemas y actividades matemáticas) guiados por el grupo de docentes para entender qué experiencias de enseñanza y aprendizaje se estaban llevando a cabo. Un tercer momento fue en mayo de 2021, donde se realizaron entrevistas a profundidad con docentes y grupos de enfoque con madres de familia y estudiantes de los municipios de San Fernando, Torola, y Jocoaitique²².

Entre los puntos de discusión de las entrevistas con docentes y grupos de enfoque con madres de familia estaban el cómo habían respondido los y las docentes inmediatamente después del cierre de la escuela. Con respecto a los trabajos de estudiantes, se seleccionaron 22 muestras de aquellos de escritura (poemas y relatos) y 15 muestras de actividades de matemáticas, de estudiantes de primero a sexto grado. Véase en la Tabla 1 un resumen de los datos analizados. Se asignaron seudónimos a las personas participantes.

22 En este artículo, no se usa información de los grupos focales con madres a pesar de que ha contribuido al estudio en general.

Tabla 1. Fuentes de datos primarios

	Entrevistas	Grupos focales	Muestras del trabajo de los y las estudiantes (relatos, poemas, y actividades matemáticas)	Número total de entrevistados(as)
Docentes	9		3	12
Madres		1 (6 participantes)		6
Estudiantes		1 (6 participantes)	27	33

Respuesta de docentes ante el cierre de escuelas por COVID-19

Cuando las escuelas cerraron en El Salvador, el cuerpo docente tenía poca claridad sobre cuáles eran los siguientes pasos para apoyar a sus estudiantes. La falta de claridad fue aún más fuerte en los municipios más pobres y remotos como Jocoaitique, San Fernando y Torola. Los y las docentes carecían de conocimientos, habilidades y recursos para la enseñanza a distancia con mucha frustración y sensación de estar fuera de control. Tal como expresó la Sra. Landaverde: “fue un reto, nunca había trabajado en una plataforma de educación virtual. Al principio lloré porque no podía acceder a la web del Ministerio de Educación”.

Ante esta realidad, las y los docentes dieron respuestas para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes como (1) creación de guías de trabajo para sus estudiantes, enviándolas, ya sea vía WhatsApp o haciéndolas llegar físicamente, (2) se trasladaron a pasar la cuarentena a la comunidad en la que enseñaban para estar más cerca de sus estudiantes, haciendo visitas domiciliarias para atenderlos(las) y (3) grabación de vídeos cortos enseñando algunos contenidos para enviarlos a sus estudiantes vía WhatsApp. Estas acciones iban adaptadas a las posibilidades y recursos de sus estudiantes, como explica Chamba, un profesor de esta zona, que descargaban materiales que buscaban en Internet y adaptaban los contenidos al contexto:

Empezamos a crear guías que se descargaban de Internet, pero en consonancia con los temas que estábamos tratando (en el plan nacional de estudios)... Tomaba (el contenido de los cuadernos de trabajo) de la página web oficial del Ministerio... lo último que hacía era copiar y pegar en la computadora, editarlos a mi manera, imprimirlos y enviárselos. Ninguna de las guías que envié era del Ministerio, ni siquiera los experimentos (de ciencia, que realicé con mis estudiantes).

Por otra parte, WhatsApp se volvió una forma útil de comunicarse porque no requería una conexión a Internet externa al celular. Así, el grupo de docentes recurrió a elaborar videos cortos de sí mismos dando una clase o haciendo una lectura interactiva en voz alta para luego enviarla a sus estudiantes, como explicó Chamba:

Empecé a crear vídeos, tutoriales, vídeos cortos desde mi teléfono... Me compré una pizarra blanca, pero más pequeña, porque es lo que podía conseguir. No me permitía (el móvil) ir más allá de un minuto y medio.

También organizaban a sus estudiantes para que unos se grabaran explicando conceptos, otros haciendo experimentos, otros leyendo en voz alta o realizando otras tareas.

Algunos(as) docentes que vivían lejos de donde enseñaban y se habían desplazado, no pudieron salir de sus casas durante los primeros cuatro meses de la pandemia debido a la cuarentena estricta en el país, tiempo durante el cual estuvieron presentes a través de WhatsApp. Sin embargo, otros y otras docentes (como se mencionó anteriormente) se trasladaron a la comunidad para estar cerca de sus estudiantes y se organizaron para hacer visitas domiciliarias individuales para reforzar algunos aprendizajes. Guadalupe y Lucía, dos docentes de la zona, explicaron:

Así que mi trabajo consistía en ir a veces a sus casas.... la mayoría de los niños no tiene teléfono, sus padres tampoco. Así que se hizo difícil. Tenía que ir y estar más cerca de la comunidad, cerca de la escuela, y luego hacer algunas visitas a las casas.

Recorrimos todo el pueblo, explicando a los niños lo que iban a hacer... ir a la casa de los niños y sentarnos un rato en la mesa donde estaban y explicarles, porque algunos padres no saben leer, otros no quieren [leer], y otros no tienen tiempo.

Prácticas docentes innovadoras

Los docentes decidieron equilibrar actividades orientadas a garantizar los aprendizajes de habilidades básicas, pero que también contribuyeran al aprendizaje socioafectivo y que sus estudiantes tuvieran mejores herramientas para enfrenar la situación vivida (estrés, incertidumbre, ansiedad, duelos). Las tres estrategias principales que desarrollaron vinculadas a la literacidad, el razonamiento matemático y al desarrollo socioafectivo fueron: (1) que estudiantes escribieran cartas sobre sus sentimientos o historias personales y las leyeran en voz alta mientras se les grababa para enviarlas a sus docentes, (2) el cuaderno viajero, y (3) las matemáticas en casa. Los docentes pensaron que era importante saber cómo se sentían sus estudiantes durante la pandemia, qué querían decir y a quién querían decírselo. Por ejemplo, Juan, un estudiante, escribió una carta a su profesor, el Sr. Escoto:

Querido profesor, espero que esté bien de salud; el motivo de esta carta es decirle que lo quiero mucho. Desde que usted se fue, me sentí muy triste, pero espero que el próximo año usted también sea mi profesor para seguir aprendiendo mucho. Espero que el próximo año esto ya haya pasado, porque nos separa de la escuela. Con la ayuda de Dios, vamos a salir adelante para que todo salga bien, a pesar de todos los problemas, siempre hemos estado estudiando en casa y eso nos ha ayudado mucho a aprender un poco más porque antes de esta pandemia no podíamos ni mandar un mensaje de texto, pero esto nos hizo aprender mucho más. Bueno, estas son mis pocas palabras que quería decir en esta carta que le envío.

Los docentes pidieron a sus estudiantes que expresaran sus pensamientos a través de la escritura y usaban como principal estrategia frases generadoras para motivar la escritura autónoma de parte de sus estudiantes. Una de las frases que usaron fue: "Si las partes de mi cuerpo hablaran, dirían que ". Un niño de cuarto grado escribió:

Si mis pies hablaran, dirían que extrañan el fútbol, salir a jugar con sus amigos. Si mis oídos hablaran, dirían que hay muchos niños que ya no quieren estudiar porque están demasiado cansados de tanto escribir. Y si mi estómago pudiera hablar, diría que no hemos comido mucho en esta pandemia. Y si mis manos pudieran hablar, dirían que les hace falta saludar a la gente dándoles la mano.

Otro estudiante expresó de manera escrita lo que la pérdida de personas cercanas a causa de la pandemia le hacía sentir, refiriéndose a su abuelo:

Si mis ojos pudieran hablar dirían que están cansados de ver tanta gente morir y tanta violencia en mi país. Que solo quiero ver a los niños jugando felices con sus padres. Si mis brazos pudieran hablar, dirían que me gustaría volver a abrazar a mi abuelo, que se fue cuando más lo necesitaba.

Con respecto a la estrategia del cuaderno viajero, las y los docentes la usaron para dos cosas (1) ayudar a sus estudiantes a expresar sus sentimientos y compartirlos entre ellos y (2) fortalecer las habilidades de lectura y escritura. Por ejemplo, una niña escribió en su cuaderno una rima basada en el cuento de Pinocho, la cual anotaba en el cuaderno, que posteriormente recogía su docente, quien lo hacía llegar a otro estudiante que leía lo que sus compañeros habían escrito y también escribía:

En la casa de Pinocho solo cuentan hasta ocho: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho.

Con respecto a estrategias para fortalecer el razonamiento matemático, las y los docentes se centraron en datos matemáticos básicos, por ejemplo, hacer que sus estudiantes resolvieran problemas de suma y resta y explicaran formas geométricas utilizando objetos que encontraban en casa, mientras un miembro de la familia les grababa. Por ejemplo, una niña de tercer grado explicando formas geométricas hechas con cartón. En otros casos, contaron pollos u objetos domésticos como pantalones y blusas, como si estuvieran comprando o vendiendo en una tienda. Aunque, en algunos casos, las actividades no eran apropiadas para el nivel de edad (demasiado fáciles), el objetivo era que encontrarán relevancia en las matemáticas dentro de artículos y actividades domésticas comunes y que implicara el involucramiento de la familia en el aprendizaje de las niñas y los niños en casa.

Adicionalmente, las y los docentes elaboraron y enviaron a sus estudiantes poemas y cuentos escritos por ellos(as). Un docente escribió un cuento, “La historia de los Flores”, y lo compartió con sus estudiantes con el propósito de proporcionarles material de lectura y apoyo emocional. La historia narraba cómo la familia Flores se enfrentaba a la pandemia. Describía cómo ordeñaban una vaca y vendían la leche y, cuando un miembro de la familia enfermó, vendieron cerdos para pagar los gastos médicos. Otro profesor envió a sus estudiantes un audio de un poema recordando cómo era Morazán unas décadas antes:

Cómo me gustaría volver a los tiempos de ayer, para ver a un niño volar su piscucha, lanzar sus canicas (chibolas en El Salvador) y hacer girar su trompo. Los juegos de ayer están olvidados. ¿Dónde están los niños? No los veo. ¿Dormirán soñando con un mañana mejor? Los jóvenes aparecen con marcas extrañas y con malos consejos; no quieren saber nada. Desean consumir drogas y así destruir sus vidas. Todo ha cambiado. Incluso los vientos son menos fuertes que ayer. El cielo está triste y la luna está triste y las estrellas incluso han perdido su brillo. Los campos ya no son verdes; todos quieren ver a los niños jugar, como en los tiempos de ayer.

Colaboración y diálogo entre docentes

Las y los docentes se vieron obligados a adaptarse a lo que el nuevo contexto exigía, no solo en términos de recursos o plataformas, sino con nuevas formas de comunicarse, organizarse, compartir y dialogar. En un contexto marcado por el distanciamiento físico y una estricta cuarentena, la adaptación fue clave para la continuidad de su trabajo y, a su vez, para las relaciones entre ellos y con sus estudiantes y las familias. Una de las principales respuestas fue utilizar las plataformas tecnológicas para hablar sobre cómo seguirían trabajando durante el tiempo de suspensión de las clases. Como explicó una docente, Maribel:

Nos reunimos virtualmente para ver cómo podíamos trabajar mejor según nuestro contexto educativo y comunitario. Vimos las opciones tecnológicas que tenían las familias. No tenían computadoras, ni internet, ni electricidad, los niños no podían tener acceso directo al celular porque era de sus padres. Como equipo docente nos adaptamos a la capacidad de cada familia.

El apoyo entre docentes también surgió al ayudarse a aprender la tecnología necesaria, como en el caso de Chamba y el Sr. Escoto, que enseñaban en municipios diferentes. Chamba era más joven y tenía conocimientos tecnológicos actualizados. El Sr. Escoto era mayor, tenía 25 años de experiencia docente y pocos conocimientos tecnológicos. Se conectaron a través de llamadas virtuales en las que Chamba explicaba cómo descargar y utilizar diferentes aplicaciones para comunicarse en un teléfono inteligente, cómo utilizar una impresora y cómo navegar por las herramientas de búsqueda en Internet. Como explicó el Sr. Escoto:

Los mayores pueden seguir aprendiendo de los jóvenes porque se han actualizado en cuestiones de informática. He confiado en Chamba. Me ha apoyado con mis problemas tecnológicos, teníamos la costumbre de llamar y me explicaba.

Las situaciones vividas por estos docentes demuestran la precariedad de su trabajo, pero también la evolución en sus relaciones debido a la necesidad y al apoyo mutuo. Reconocieron los espacios de encuentro virtual como un lugar de intercambio profesional sobre las prácticas de enseñanza, por un lado, y un espacio seguro construido sobre la confianza y el acompañamiento a un nivel más personal.

Estos espacios de encuentro virtual organizados por el cuerpo docente en Morazán, fueron al inicio, liderados semanalmente por ConTextos como respuesta a la necesidad de un sentido de comunidad. Sin embargo, a medida que pasaron los meses, las y los docentes comenzaron a asumir más liderazgo en estos espacios de aprendizaje. En un principio, estos espacios eran vistos con recelo por algunos docentes. Los asociaban a formaciones que priorizaban la teoría y a sentirse juzgados por sus compañeros o por quienes imparten la formación. Como comentaba una docente, Lucía, que las y los docentes están acostumbrados a que “el MINEDUCYT siempre les reprenda o los vigile si hacen o dicen algo mal”:

Al principio sentía mucho miedo e incertidumbre y mucha desconfianza en esos espacios, tenía miedo de compartir mi experiencia y lo que estaba pasando, que no sabía cómo hacer las cosas, miedo de que cualquier cosa que dijera allí pudiera salir de ese espacio y llegar a oídos equivocados.

Sin embargo, estos espacios estaban centrados en actividades prácticas que podían experimentar con sus estudiantes y vincularlas al desarrollo de la comprensión lectora y el razonamiento

matemático. Esto permitía a las y los profesores compartir prácticas que estaban teniendo resultados positivos entre sus estudiantes y dialogar sobre problemas prácticos.

En resumen, las y los docentes de las comunidades más remotas y desatendidas en el norte de Morazán se enfrentaron a un alto grado de incertidumbre debido al cierre de escuelas por la pandemia y a la transición a una modalidad de educación a distancia. Sin embargo, su particular dinámica local y su historia de organización comunitaria los llevó a un aprendizaje entre iguales por iniciativa propia, y a prácticas de enseñanza innovadoras que siguieron llevando a cabo, incluso después de la llegada del apoyo de MINEDUCYT.

Conclusiones

La forma en que los docentes incorporaron el aprendizaje socioafectivo en las experiencias de aprendizaje no es la tradicional en la que se ha trabajado, que tiende a poner énfasis en la toma de conciencia individual de las emociones propias, pero no desde la dimensión relacional de las mismas (Hoffman, 2009). Aunque ambos enfoques pueden estar centrados en la niñez, trabajar los aprendizajes socioemocionales desde una dimensión relacional es reconocer a la niñez como seres sociales que aprenden a través de la interacción social (Noddings, 2006). Además, el enfoque sociocultural de la lectoescritura empleado en esta experiencia hacía un fuerte énfasis en la relevancia de usar las experiencias y elementos contextuales de sus estudiantes en vez de usar textos no relacionados con su realidad. Ese grupo de docentes se esforzó por encontrar soluciones para garantizar el aprendizaje y bienestar socioemocional de su estudiantado.

La colaboración y el diálogo entre docentes en esta experiencia plantea preguntas sobre cómo promover más experiencias de desarrollo profesional docente desde estas perspectivas y en circunstancias regulares, ya no en pandemia. Es decir, deja el reto de lograr condiciones de desarrollo profesional docente que permitan a las y los docentes reflexionar sobre su propia práctica, transformarla, crear, y desarrollar experiencias innovadoras de aprendizaje (Imbernon, 1998, 2005; Medina Moya, 2006).

Por eso, aunque el compromiso de ese grupo de docentes y familias hizo posible que la niñez de esta zona siguiera teniendo experiencias de aprendizaje significativas, no fue así para otros, especialmente los que viven en las condiciones más desfavorecidas. Es necesario invertir en la mejora de la conectividad y el acceso a la tecnología en las zonas rurales y desatendidas, dotando a las escuelas los dispositivos adecuados para la enseñanza virtual. Pero también es esencial acompañar a docentes para crear experiencias innovadoras para el aprendizaje de sus estudiantes con estas herramientas. Esta experiencia demuestra que es posible desarrollar experiencias de aprendizaje significativas, incluso en un contexto de recursos limitados como la pandemia. Ofrece pautas prácticas para fomentar y apoyar tales experiencias de las que los estudiantes de toda Centroamérica podrían beneficiarse, especialmente con los efectos de la pandemia que amenazan con retrasar aún más su educación.

Referencias

- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. In *Conferencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción* (Vol. 24, p. 25).
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe. (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550_es.pdf
- DYGESTIC. (2020). *Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2019*. San Salvador: Ministerio de Economía.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of educational research*, 79(2), 533-556.
- Imbernon M., F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernon M., F. (2005). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Marcelo, Carlos (coord.), *La Función Docente* (pp. 27-45). España: Síntesis.
- Mar, R., Oatley, K., Hirsh, J., de la Paz, J., & Peterson, J. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, 694-712.
- Medina Moya, J. L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen
- Noddings, N. (2006). Educating whole people: A response to Jonathan Cohen. *Harvard Educational Review*, 76(2), 238-242.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020, 24 de marzo). *1.370 millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19, los ministros amplían los enfoques multimedia para asegurar la continuidad del aprendizaje*. <https://es.unesco.org/news/1370-millones-estudiantes-ya-estan-casa-cierre-escuelas-covid-19-ministros-amplian-enfoques>
- Rovira, C. (2020, 1 de junio). *Educación: Buenas intenciones, pocos recursos*. El Faro. Recuperado de: <https://elfaro.net/es/202006/columnas/24486/Educaci%C3%B3n-buenas-intenciones-pocos-recursos.htm>
- Sánchez Chévez, L.E. (2013). La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Editorial Universidad Don Bosco*, 7(12), 7-16.
- Trianes, M., & García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189.
- World Bank (2021). *Acting Now to Protect the Human Capital of Our Children: The costs of and response to COVID-19 pandemic's impact on the education sector in Latin America and the Caribbean*.

Sobre las autoras

Carolina Bodewig.

Es licenciada en Comunicación Social por la Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas" UCA y cuenta con estudios en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Tiene formación y experiencia en diseño, implementación, monitoreo y evaluación de proyectos sociales con enfoque en resultados, implementados con niñez, adolescencia, docentes, personal directivo y familias, en diferentes contextos. Actualmente, colabora como referente de monitoreo, evaluación y gestión de aprendizajes de la organización ConTextos.

Contacto: bodewigcarolina@gmail.com



Celia Morán.

Es experta en educación, con más de 25 años de experiencia liderando o apoyando iniciativas educativas en El Salvador, Centroamérica y África. Completó su licenciatura con especialidad en lenguaje y literatura, y tiene dos masters en formación de profesorado. Posee experiencia en programas y proyectos de desarrollo humano, en planificación estratégica, diseño, ejecución y evaluación, con enfoque basado en resultados y perspectiva de derechos humanos. Actualmente es Oficial de Educación de la Fundación Infantil Pestalozzi.

Contacto: celitamoran@gmail.com



Kristin Rosekrans.

Es investigadora y evaluadora de educación. Máster en Política Educativa Internacional en la Universidad de Harvard y doctorado en Educación en la Universidad de California, Berkeley. Su trabajo entrelaza la toma de decisiones de políticas educativas y la implementación de iniciativas para mejorar la equidad educativa en América Central, África y EE. UU. Sus investigaciones y publicaciones se enfocan en educación bilingüe/multilingüe, formación docente, investigación-acción, e implementación de políticas educativas.

Contacto: krisrosekrans@gmail.com





Parte 1. Metodologías y estrategias en el aula

Emergencias y Educación: Aportes de la RedLEI en el fortalecimiento de los equipos docentes

Paola Andrade, Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) – Universidad del Valle de Guatemala (UVG)

Rafael Meza, Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) – Universidad Centroamericana de Nicaragua (UCA)

Mariela Zelada, Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) – Universidad del Valle de Guatemala (UVG)

Resumen

La pérdida de aprendizaje de lectoescritura inicial (LEI) se ha visto intensificada por la pandemia COVID-19, lo que ha sido un desafío para el personal docente. A partir de esta problemática, RedLEI diseñó el curso "Enseñanza remota de la lectoescritura inicial desde contextos de emergencias" con un modelo de aprendizaje teórico-práctico basado en evidencia científica sobre el aprendizaje de la LEI. El objetivo de este artículo es evaluar el curso, a través de una metodología mixta con encuesta de satisfacción y entrevistas grupales al equipo académico y a los y las docentes participantes. Como resultados del curso, 30 de 35 docentes participantes finalizaron y entregaron todas las actividades. Respecto al aprendizaje, los y las participantes adquirieron dominio de un lenguaje científico-técnico respecto a la LEI, un marco de referencia para entender y mejorar la práctica educativa, un mayor dominio de herramientas tecnológicas y capacidad para dimensionar los desafíos que supone la inclusión educativa durante tiempos de emergencia. Aun así, existen brechas de aprendizaje, principalmente en las temáticas de ciencia del aprendizaje y neurociencia, que deberán ser reforzadas en el futuro.

Palabras clave: lectoescritura, formación docente, enseñanza en contextos de emergencia

1. Introducción

El éxito en el aprendizaje de lectoescritura inicial (LEI) contribuye al bienestar infantil y está directamente relacionado con el desarrollo sostenible (Camargo et al., 2016). En la región centroamericana y República Dominicana, existe una discrepancia significativa en el éxito de su aprendizaje en comparación con países vecinos y esta brecha se agrava en zonas rurales en comparación con las urbanas (UNESCO, 2016).

La pérdida de aprendizaje se vio intensificada por la pandemia de COVID-19 que interrumpió la escolarización en toda la región (Seusan & Maradiegue, 2020). La emergencia sanitaria supuso suspender actividades presenciales en escuelas de la región durante dos años, situación que motivó adecuaciones metodológicas y en la modalidad de entrega del proceso educativo para que el aprendizaje continuara. A pesar de los esfuerzos de retomar la presencialidad, en la mayoría de los países, la modalidad de enseñanza sigue siendo remota, lo que también tiene implicaciones en deserción y abandono escolar.

Esta interrupción ha supuesto un desafío para el cual el personal docente no estaba preparado (Sojuel & Nanne, 2021). Las deficiencias en la formación inicial docente y en servicio, en relación con las necesidades educativas del siglo XXI, inciden en las posibilidades de innovación de prácticas educativas para enfrentar el escenario de la pandemia. Como consecuencia, se requieren estrategias de formación contextualmente pertinentes que atiendan la limitada accesibilidad y conectividad de la región.

En este documento se presenta una propuesta de formación en el ámbito de la LEI y la educación remota en emergencia (ERT), con el ánimo de que los aprendizajes sirvan para promover una discusión sobre sus limitaciones, fortalezas y oportunidades para apoyar procesos de desarrollo de capacidades docentes en la región. Se presenta el contexto en que se desarrolló la propuesta, se discute la posibilidad de escalarla para brindar procesos de formación innovadores y ajustados a la nueva realidad educativa.

2. La crisis antes de la crisis: un sistema desnudado por la pandemia

Los efectos devastadores de la pandemia en la educación mundial no tienen precedentes, pues 1.6 billones de aprendices en el mundo han sido afectados (UNESCO, 2020). Es necesario abordar las profundas transformaciones que los sistemas educativos deberán implementar, sobre todo en la capacitación de docentes. El cierre de las instituciones educativas supuso una transición abrupta hacia la ERT, en la cual los procesos de planificación didáctica y desarrollo de metodologías requieren una resignificación de lo que entendemos por enseñar y aprender (Gual Soler & Dadlani, 2020).

Ciertamente, desde antes de la pandemia, esta resignificación era necesaria para alinear la educación con los requerimientos de la cuarta revolución industrial (OECD, 2018). Los sistemas educativos de la región ya estaban rezagados desde antes de la COVID-19 y el cierre de las escuelas solo evidenció las características brechas de equidad (Gual Soler & Dadlani, 2020). La apremiante situación vivida durante 2020 por gestores administrativos, técnicos pedagógicos, docentes, estudiantes y familias, es consecuencia de fallas sistémicas arraigadas en la cultura escolar. No es de extrañar que, a pesar de los esfuerzos por transitar de la presencialidad a la enseñanza remota, persista una sensación generalizada de insuficiencia.

Centroamérica es una región con países de ingresos bajos, con retrocesos graves en gobernabilidad democrática y desarrollo humano sostenible (Programa Estado de la Nación, 2021), cuya tasa de pobreza de aprendizajes indica que 5 de cada 10 niños y niñas no comprenden un relato sencillo y adecuado para su edad (Banco Mundial, 2019). En 2015, los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) sugerían que las escuelas centroamericanas en

general no estaban enseñando la LEI, y el estudiantado tenía un rendimiento por debajo de la media latinoamericana. El riesgo de abandono y exclusión educativa afectaba al 48% de niños, niñas y adolescentes.

Los resultados del cuarto ERCE (UNESCO, 2021) evidenciaron que los progresos en materia de lectura no son significativos en comparación con el tercer estudio regional. Esto no solo confirma que Centroamérica y República Dominicana siguen reflejando resultados por debajo de la media regional, sino que hay serios problemas de equidad, puesto que hay diferencias significativas a lo interno de los países cuando se mide el aprendizaje.



3. Las capas de complejidad de la educación en contextos de emergencia

La ERT tiene semejanzas con la educación en línea; la primera tiene un carácter temporal y está pensada para optimizar el aprendizaje durante épocas de crisis; mientras que la segunda es concebida y planificada, desde sus inicios, como una experiencia virtual de carácter permanente que emplea recursos tecnológicos más sofisticados (Moore, Lockee, Trust & Bondet al., 2020). Esta supone la utilización de modalidades híbridas y se implementa durante emergencias que implican la suspensión de modalidades presenciales de enseñanza (Hodges et al., 2020).

Es pertinente hablar de ERT en estos tiempos, ya que ofrece un marco de actuación efectiva, creativo y flexible, para transitar hacia una modalidad de enseñanza que garantice la continuidad del aprendizaje (Reimers & Schleicher, 2020). Diversos autores (Zayapragassarazan, 2020; Reimers & Schleicher, 2020) han presentado propuestas para garantizar la continuidad del aprendizaje por medio de la ERT, aprovechando los espacios virtuales y diferentes medios de comunicación como la radio, la tv o la telefonía móvil, como vehículos de instrucción remota que permite asegurar la calidad. Sin embargo, no basta con hacer el mismo curso presencial usando la tecnología, sino que "urge también discutir, definir, experimentar y escalar nuevas maneras de entender el aprendizaje y la enseñanza revolucionando la didáctica y enfatizando en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo" (Vijil, 2020 p.17).

Este escenario confirma que la crisis sistémica amplificada por la pandemia es de naturaleza compleja con múltiples capas. Así pues, si bien la tecnología es clave, no es el factor determinante. Existe la tentación de pensar que la educación remota falla por el contexto socioeconómico de países en vías de desarrollo. Es indudable que los problemas estructurales de nuestra región juegan un papel fundamental, sin embargo, un estudio holandés de Engzell et al., 2021 concluyó que, a pesar de los esfuerzos de autoridades, administradores escolares, docentes y familias para dotar a las escuelas y a estudiantes de altos niveles de conectividad, los progresos en términos de aprendizaje durante el cierre de las instituciones educativas fueron muy bajos y, en algunos casos, inexistentes. Esto significa que la tecnología y el acceso a la misma no es garantía de aprendizaje, existiendo otros elementos del proceso educativo que no pueden ser realizados por la tecnología, ya que descansan en la interacción del cuerpo docente-estudiantado.

Las lecciones aprendidas durante la implementación de la ERT en diversos países consideran importante cumplir principios clave para reimaginar el aprendizaje actual: garantizar una adaptación de la educación remota a los propósitos educativos; emplear la tecnología para asegurar la efectividad de la enseñanza; establecer interacciones significativas bi-direccionales entre docentes y estudiantes; incentivar la participación de estudiantes y familias como pares en el proceso de enseñanza; promover una participación activa de diferentes actores educativos (RodríguezRodríguez, et. al., 2021; Muñoz, et. al., 2021).

Aunado a lo anterior, el factor socioemocional es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la modalidad remota. Un estudio regional realizado por el Programa de Capacidades LAC Reads (2020) identificó que este factor incide de forma relevante en los procesos de aprendizaje. Además, muchos líderes educativos confirman la presencia de altos niveles de preocupación por el estado de salud y riesgos a la vida de docentes y estudiantes (Global School Leaders, 2021).

En el contexto de la región centroamericana y del Caribe, la aplicación de la ERT y sus variantes plantea desafíos en cuanto a la utilización de modalidades híbridas que requieren –o no– conectividad, considerando lugares donde esta es baja o nula. Si algo ha demostrado la pandemia es que la escuela tradicional está desfasada y la noción de que el aprendizaje solo ocurre en entornos de educación formal o dentro de las aulas ya no tiene cabida. Por consiguiente, nos encontramos en un momento estratégico para la educación mundial en la que el concepto de ERT puede mostrarnos caminos para enfrentar las adversidades propias de la pandemia y repensar la educación y sus procesos desde nuevos paradigmas.

La experiencia educativa que a continuación se presenta, es un esfuerzo que apunta a esa dirección y responde al compromiso de la Red para la Lectoescritura de Centroamérica y el Caribe²³ –RedLEI– ante las brechas de la formación del cuerpo docente para enseñar con pertinencia la LEI en un contexto de emergencia.

4. Una propuesta de formación

RedLEI ha desarrollado diversas iniciativas de formación en LEI y más recientemente, la serie formativa “[Educación Remota en Emergencia](#)”, orientada a docentes de educación superior e implementada entre mayo y junio de 2020. Se formó a más de 500 docentes a nivel regional, con distintas herramientas y opciones de enseñanza prácticas y factibles que facilitarían la transición de la enseñanza presencial a remota. A partir de esta experiencia, se hizo un piloto de un curso virtual enfocado en la “Enseñanza de la LEI desde la ERT” (octubre–diciembre de 2020) en conjunto con el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes de Costa Rica. Se seleccionaron 20 docentes vinculadas a la enseñanza de la LEI y que podían replicar lo aprendido en las instituciones educativas en las que colaboran. De las respectivas evaluaciones de estas iniciativas, se constató la necesidad de:

.....
 23 Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI). Iniciativa regional conformada por siete universidades y un organismo de integración regional que promueven el desarrollo de capacidades para producir investigación adecuada al contexto regional, difundirla y promover su uso para el diseño e implementación de la política pública en beneficio de la educación de calidad.

- Diseñar propuestas de formación para docentes de la región para mejorar la enseñanza de la LEI durante la emergencia.
- Promover herramientas prácticas que modelen la enseñanza de las habilidades fundamentales de la LEI en contexto de emergencia.
- Proponer herramientas accesibles que apoyen la enseñanza de la LEI, independientemente del contexto y del nivel de conectividad.
- Brindar acompañamiento pedagógico al cuerpo docente durante el diseño y evaluación de propuestas de enseñanza en LEI desde la ERT.

En consecuencia, se diseñó el curso "Enseñanza remota de la lectoescritura inicial desde contextos de emergencias" alineado a los principios de la andragogía de Knowles (1978), orientado hacia el aprendizaje, relevancia, flexibilidad, contextualización, y ajustado al nivel real de habilidades que poseen las personas, de tal manera que los procesos de aprendizaje garanticen espacios protegidos donde se puede cometer errores y aprender de ellos. Este modelo parte de la evidencia científica actualizada del aprendizaje de la LEI y pretendió que todos sus participantes:

- Conocieran y comprendieran la evidencia respecto a las prácticas más efectivas de la LEI, principalmente aquella referida a mejorar la enseñanza en contextos de pobreza, falta de equidad y diversidad cultural.
- Contextualizaran la evidencia estudiada y transformaran sus prácticas para ajustarlas para que fueran efectivas.
- Desarrollaran una cultura de análisis y mejoramiento progresivo de las prácticas profesionales, generando evidencia en su contexto y analizándola a la luz de su experiencia y los marcos teóricos estudiados.

Se propuso el desarrollo de aprendizajes teórico-prácticos para diseñar propuestas educativas basadas en evidencia (Islam, 2019; Cheung & Slavin, 2012; Vivanco, 2020; Hoffman, 2019; Plowman, et al., 2010; Plowman, et al., 2012; Raes, 2021) para generar una propuesta formativa de calidad. Se optó por una propuesta que:

- Promoviera reflexión sobre los diferentes formatos tecnológicos para enseñar la LEI desde contextos de emergencia y con enfoque de inclusión educativa.
- Creara una comunidad de aprendizaje entre el estudiantado y tutores del curso para el intercambio de experiencias y análisis colectivos de los desafíos de aprendizaje de la LEI desde ERT.
- Desarrollara estrategias alternativas sincrónicas y asincrónicas, con el fin de ajustar el proceso de aprendizaje a los tiempos de cada participante.
- Propusiera estrategias para fortalecer los lazos socioafectivos durante la ERT.
- Desarrollara estrategias para fomentar el aprendizaje continuo desde el hogar, con el apoyo de las familias.

Se creó un equipo académico, conformado por una docente titular y cuatro tutores. El diseño académico de la propuesta consistió en tres unidades, divididas en nueve módulos educativos (Tabla 1).

Tabla 1. Estructura del curso según unidades y módulos

Unidad	Módulos
Marco conceptual para la enseñanza de la LEI	¿Qué es la LEI? Evidencias en torno a su definición, fundamentos y su relación con la neurociencia Etapas y habilidades para el desarrollo de la LEI
Fundamentos de la ERT desde la inclusión	Fundamentos de la ERT en contextos regionales Selección de contenidos y materiales para ERT Mediación de los aprendizajes en contextos de emergencia Evaluación de los aprendizajes en contextos de emergencia
Estrategias para la enseñanza de la LEI desde la ERT	Habilidades fundacionales para el desarrollo de la comprensión lectora desde ERT Enseñanza de la comprensión lectora desde ERT Enseñanza de la escritura desde ERT

Fuente: Elaboración propia

5. Análisis de los resultados de esta propuesta

Se recibieron 100 aplicaciones para participar en el curso, de las cuales fueron seleccionadas 35. El curso duró 16 semanas, y contó con participantes de cinco países de Centroamérica y República Dominicana. Para la selección se valoró la experiencia y la capacidad de multiplicar los aprendizajes en su contexto. Para evaluar el curso, se registró en la plataforma los trabajos finales de cada participante, los que fueron analizados a través de una rúbrica. Asimismo, se realizó una encuesta de satisfacción al estudiantado y dos entrevistas grupales, tanto al equipo académico como a docentes participantes, todas ellas realizadas al final del curso. Además, los y las docentes participantes realizaban cuestionarios de autoevaluación a lo largo del curso, a través de preguntas cerradas referidas al contenido estudiado en cada unidad. A continuación, se presentan los principales aprendizajes de esta experiencia, que se derivan de las fuentes de información indicadas anteriormente.

Logros de aprendizaje

En cuanto a porcentaje de cumplimiento, de 35 docentes participantes que fueron aceptados al curso, 30 finalizaron exitosamente y entregaron todas las actividades, lo que implica una retención del 85%. Del mismo modo, 29 docentes participantes de 30 obtuvieron 70 o más puntos, que era el requerimiento para aprobar el curso. En cuanto a desarrollo de aprendizaje, los productos finales sugieren los resultados siguientes:

- Dominio de un lenguaje científico-técnico común en el ámbito de la LEI y la ERT.
- Construcción de un marco de referencia basado en evidencia para entender las complejidades de la práctica educativa.

- Diseño de propuestas de acción para mejorar la práctica educativa, identificando problemas de enseñanza y aprendizaje de la LEI, y proponiendo alternativas basadas en evidencia.
- Mejor dominio de herramientas tecnológicas para la creación de recursos educativos.
- Capacidad para dimensionar los desafíos que supone la equidad y la inclusión educativa durante tiempos de emergencia.

Al revisar los resultados de las autoevaluaciones (cuestionarios para monitorizar la comprensión de las temáticas), es evidente que existen brechas de aprendizaje que deberán ser reforzadas en un futuro. La unidad 1 "la más teórica del curso" evidencia mayores dificultades en cuanto a la comprensión y dominio de ciertas temáticas; sobre todo aquellas referidas a la ciencia del aprendizaje y neurociencia.

Por su parte, las personas entrevistadas valoran que el curso les ha permitido dar estructura y sentido a sus prácticas. Consideran que, una vez concluido el curso, tienen más elementos para:

- Diseñar material didáctico y rutas de aprendizaje bajo un criterio de inclusión educativo.
- Orientar a docentes sobre cómo preparar clases empleando enfoques como el aprendizaje invertido.
- Realizar ajustes a sus prácticas, como modificaciones a los cursos y a la presentación de los materiales que emplean para enseñar.

Actividades y recursos según el diseño del curso

Aunque los porcentajes de cumplimiento son altos, es importante señalar que la gran mayoría de actividades, principalmente las formativas, fueron entregadas fuera del plazo sugerido para su remisión. Si bien existieron tiempos de entrega, lo cierto es que la gran mayoría de participantes aprovechó la flexibilidad del diseño para entregar las actividades en los tiempos que se ajustaba a su rutina diaria.

A pesar de que este hecho es positivo, fue complejo para el equipo académico, que programaba realimentar los trabajos realizados en fechas sugeridas, pero se encontraban con que casi nadie entregaba en ese plazo. Aunque el diseño del curso fue flexible, organizado y en secuencias de aprendizajes para que cada participante lo realizara a su propio ritmo, la carga de actividades dificultó el proceso de autorregulación. Aunque no había fechas límites para la gran mayoría de actividades, la cantidad de ella desbordó en algunas ocasiones la capacidad de gestión del tiempo, algo que debe revisarse a la luz de los principios de la educación andragógica.

Tanto el equipo académico como el grupo de participantes fueron entrevistados respecto al diseño del curso y la metodología propuesta. El equipo académico afirmó que era innovador, rompe-esquemas, con una secuencia lógica y que brindaba momentos de reflexión teórico-práctica. Sin embargo, consideraron que su contenido era bastante denso y complejo en relación con el nivel de quienes participaron. Asimismo, el equipo académico opinó que las unidades estaban muy cargadas, especialmente la 1 que, aunque no tenía la mayor cantidad de actividades y módulos, contemplaba más materiales y los ejercicios eran más largos en relación con las otras unidades. Participantes entrevistados coincidieron en ambos sentidos; el diseño es innovador y pertinente, pero la carga de actividades requirió más tiempo del que se habían comprometido al inicio del

curso. Concordaron en que la unidad 1 era la más densa y complicada de las tres, aunque valoraron positivamente cómo el curso se logró adaptar a sus necesidades de aprendizajes, y cómo el equipo académico hizo ajustes significativos para las unidades 2 y 3.

En cuanto a los materiales y recursos educativos, tanto estudiantes como docentes consideraron que se enseñan en variedad de formatos, promueven interacción, sintetizan evidencia y la presentan de forma amena y sencilla. No obstante, algunos estudiantes consideraron necesario el uso de más videos que modelen y ejemplifiquen la práctica, siendo importante contar con recursos prácticos que puedan utilizarse con o sin conectividad y puedan aplicarse inmediatamente en sus contextos.

Discusión y conclusiones

Todas las propuestas de formación de la RedLEI responden a las necesidades expresadas por el cuerpo docente de la región que confirman la importancia de actualizarse y formarse para responder a los retos actuales. Es fundamental reconocer que la formación del cuerpo docente no finaliza con la obtención del título que los acredita para ejercer en diferentes niveles educativos; la pandemia vino a reconfirmar esta realidad preocupante, que muchas veces la formación continua y actualización docente no es una prioridad de los Estados, sino que, más bien, es olvidada y con frecuencia se queda fuera de la política docente y de las acciones prioritarias de las instancias que gestionan la carrera docente en la región, sobre todo en el sector público, lo cual se refleja en la ausencia de procesos sistematizados de formación continua que responda a las brechas de conocimiento.

La etapa de formación continua con frecuencia se asume como un "extra" del trabajo que ya se realiza en el aula. Esto implica una sobrecarga en la actividad diaria que impacta negativamente el desempeño docente y, por tanto, su aprendizaje. En esta iniciativa, el equipo académico se encontró con el reto de trabajar con un grupo de docentes a nivel regional que están comprometidos con su formación y que tienen la habilidad de identificar debilidades que limitan sus prácticas, pero que lamentablemente no tienen el apoyo institucional concretado en una descarga de horas que les permita enfocar sus esfuerzos en los nuevos aprendizajes y en su implementación. De igual manera, a pesar de las propuestas a nivel regional de avanzar con una modalidad virtual, la mayoría de las y los participantes carecen del acompañamiento oportuno para utilizar y acceder a plataformas y recursos tecnológicos para avanzar con los aprendizajes. Esto pone en desventaja a la mayoría del personal docente y, de igual forma, al estudiantado que, con frecuencia, se encuentra en las mismas condiciones de inaccesibilidad.

Este contexto debe hacernos voltear la mirada hacia las propuestas de formación inicial y continua de docentes de la región y gestionar espacios de diálogo con actores clave para revisar, reajustar e implementar propuestas alineadas a las necesidades del personal docente, con el fin de que cuente con herramientas para enseñar en contextos de emergencia que, por las condiciones sociopolíticas-ambientales de nuestra región, no se limitan a la pandemia del COVID-19.

Es importante considerar la fundamentación teórica de la práctica docente y el modelado que tanto docentes en servicio y en formación requieren para aplicar metodologías exitosas. Con frecuencia las prácticas en el aula se fundamentan en la experiencia previa, en lo que se cree que funciona y en concepciones erróneas del proceso de aprendizaje, por tanto, muchos docentes replican lo que aparenta ser exitoso sin conocer la evidencia que sustenta una propuesta y cómo

se debe implementar. Abordar contenidos "teóricos" parece complejo para docentes en servicio, quienes con frecuencia quieren solo enfocarse en lo práctico y, en este sentido, un reto para la RedLEI fue equilibrar los componentes teórico-prácticos para que se desarrollaran competencias que realmente respondieran al contexto de la enseñanza en situación de emergencia.

La región latinoamericana, por sus condiciones, es constantemente amenazada por diversas situaciones que aumentan la vulnerabilidad de sus habitantes. Ante esto, debemos plantearnos modalidades educativas que permitan que los aprendizajes continúen aun cuando las escuelas estén cerradas. Estas reflexiones y propuestas son importantes y hay que hacerlas permanentemente, no solo cuando la inmediatez de la emergencia lo requiera, por eso, experiencias como esta son valiosas para construir sobre lo que hemos aprendido.

Referencias

- Banco Mundial. (2019). *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* Autor: Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>
- Barron Rodriguez, M., Cobo, C., Muñoz-Najar, A., & Sanchez Ciarrusta, I. (2021). *Remote Learning During the Global School Lockdown: Multi-Country Lessons*. Worldbank.org. <https://doi.org/http://documents.worldbank.org/curated/en/668741627975171644/Remote-Learning-During-the-Global-School-Lockdown-Multi-Country-Lessons>
- Brown Hoffman, E. (2019). Reimagining Early Childhood Educator Professional Development: An online community shares literacy learning strategies. *Childhood Education*, 95 (4), 47-52.
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado Bode, S. & Magzul J. (2016). Aprendizaje de la lectoescritura inicial. Ciudad de Guatemala: USAID/MINEDUC. Recuperado de <https://cutt.ly/LRnqPlh>
- Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2012). How features of educational technology applications affect student reading outcomes: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 198-215. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.002>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M.D. (2021) *Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic*. Recuperado de <https://www.pnas.org/content/118/17/e2022376118>
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning". Publicado por Educase Review
- UNESCO (2020). *Datos sobre el impacto de la Covid-19 en la educación*. Recuperado de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Islam, C. (2019). *Using Web Conferencing Tools for Preparing Reading Specialists: The Impact of Asynchronous and Synchronous Collaboration on the Learning Process*. *International Journal of Language & Linguistics*, 6(3). <https://doi.org/10.30845/ijll.v6n3p1>
- Knowles, M. S. (1978). *Andragogy: Adult Learning Theory in Perspective*. *Community College Review*, 5(3), 9-20. <https://doi.org/10.1177/009155217800500302>
- Munoz-Najar, A., Sanzana, G., Grace, A., Hasan, A., Cobo, C., Azevedo, J. & De
- Akmal, Met al. (2021). *Remote learning during covid-19: lessons from today, principles for tomorrow*. Recuperado de: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Remote-Learning-During-COVID-19-Lessons-from-Today-Principles-for-Tomorrow.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *The Future of Education and Skills 2030*. Recuperado de: [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>
- Gual Soler, M & Dadlani, K. (2020) *Resetting the way we teach science is vital for all our futures*. Recuperado de https://www.weforum.org/agenda/2020/08/science-education-reset-stem-technology/?utm_source=sfmc&utm_medium=email&utm_campaign=2729072_
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe: Evaluación de logros de los estudiantes*. Santiago, Chile: Autor.

- Plowman, L., Stephen, C., & McPake, J. (2010, March). *Supporting young children's learning with technology at home and in preschool*. Retrieved December 3, 2021, from Research gate website: https://www.researchgate.net/publication/41530137_Supporting_young_children's_learning_with_technology_at_home_and_in_preschool
- Plowman, L., Stevenson, O., Stephen, C., & McPake, J. (2012). *Preschool children's learning with technology at home*. *Computers & Education*, 59(1), 30–37.
- Raes, A. (2021). *Exploring Student and Teacher Experiences in Hybrid Learning Environments: Does Presence Matter?* *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00274-0>
- Programa de Capacidades LAC READS. (2020). *Desafíos y potencialidades de la educación a distancia durante la crisis del COVID 19: Percepciones de docentes y actores clave de Centroamérica y la República Dominicana*.
- Reimers, F.M. & Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. 2ª ed. Barcelona España: Debate editorial.
- Seusan L.A. & Maradiegue, R. (2020). *Educación en pausa: una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*. Ciudad de Panamá: UNICEF. Recuperado de <https://cutt.ly/oRnqHIL>
- Sojuel, D., & Nanne-Lippmann, I. (2021). *Transición a la educación remota en emergencia de docentes y estudiantes en Centroamérica y el Caribe*. RECIE. *Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 5(2), 107-123. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp107-123>
- UNESCO (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Chile: Autor. Recuperado de <https://cutt.ly/8Rnwklv>
- Vijil, J. (2020). *La educación en Nicaragua: Emergencia más allá del COVID-19*. En Gutiérrez Gutiérrez, J. M. (2020). *COVID-19. El caso de Nicaragua. Aportes para enfrentar la pandemia*. (pp.76-82). *Nicaragua: Academia de Ciencias de Nicaragua*.
- Vivanco-Saraguro, A. (2020). *Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad*. *CienciAmérica*, 9(2), 166. Recuperado de: <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.307>
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S., & Williams, J. (2020). *Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises*. *Information and Learning Sciences, ahead-of-p*(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0099>
- Zayapragassarazan, Z. (2020). *COVID-19: Strategies for Engaging Remote Learners in Medical Education*. Z. *Zayapragassarazan*. Recuperado de <https://fi000research.com/documents/9-273>

Anexo 1: Instrumentos aplicados para la evaluación del curso

Instrumento	Cantidad	Momento de aplicación
Rúbricas evaluativas de trabajos finales	30 aplicadas a trabajos finales que consistían en proyectos de aplicación de los principios de la ERT en su contexto inmediato.	Al final del curso
Cuestionarios de autoevaluación	9 aplicados a 30 docentes participantes	Al final de cada módulo de aprendizaje
Grupos focales	1 realizado a equipo académico y 1 a docentes participantes	Al final del curso
Encuestas de satisfacción	30 docentes participantes la llenaron	Al final del curso

Sobre los autores

Paola Andrade Calderón.

Es secretaria ejecutiva de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI). Licenciada en Psicología por la Universidad San Carlos de Guatemala, máster en Neuropsicología Clínica y doctora en Neurociencia de la Conducta por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Especialista en evaluación, diagnóstico e intervención neuropsicológica. Investigadora asociada del Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES).

Contacto: paandrade@uvg.edu.gt



Rafael Meza Duriez.

Licenciado en Derecho y máster en Educación y Aprendizaje por la Universidad Centroamericana (UCA) de Nicaragua. Docente universitario para el Departamento de Educación de la UCA. Es también investigador asociado del Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES) desde el 2018. Ha colaborado con RedLEI y en el Programa de Capacidades Lac READS como becario de investigación y tutor académico de los Cursos Regionales sobre Fundamentos de la Lectoescritura Inicial y Comprensión Lectora.

Contacto: rsmeza@uvg.edu.gt

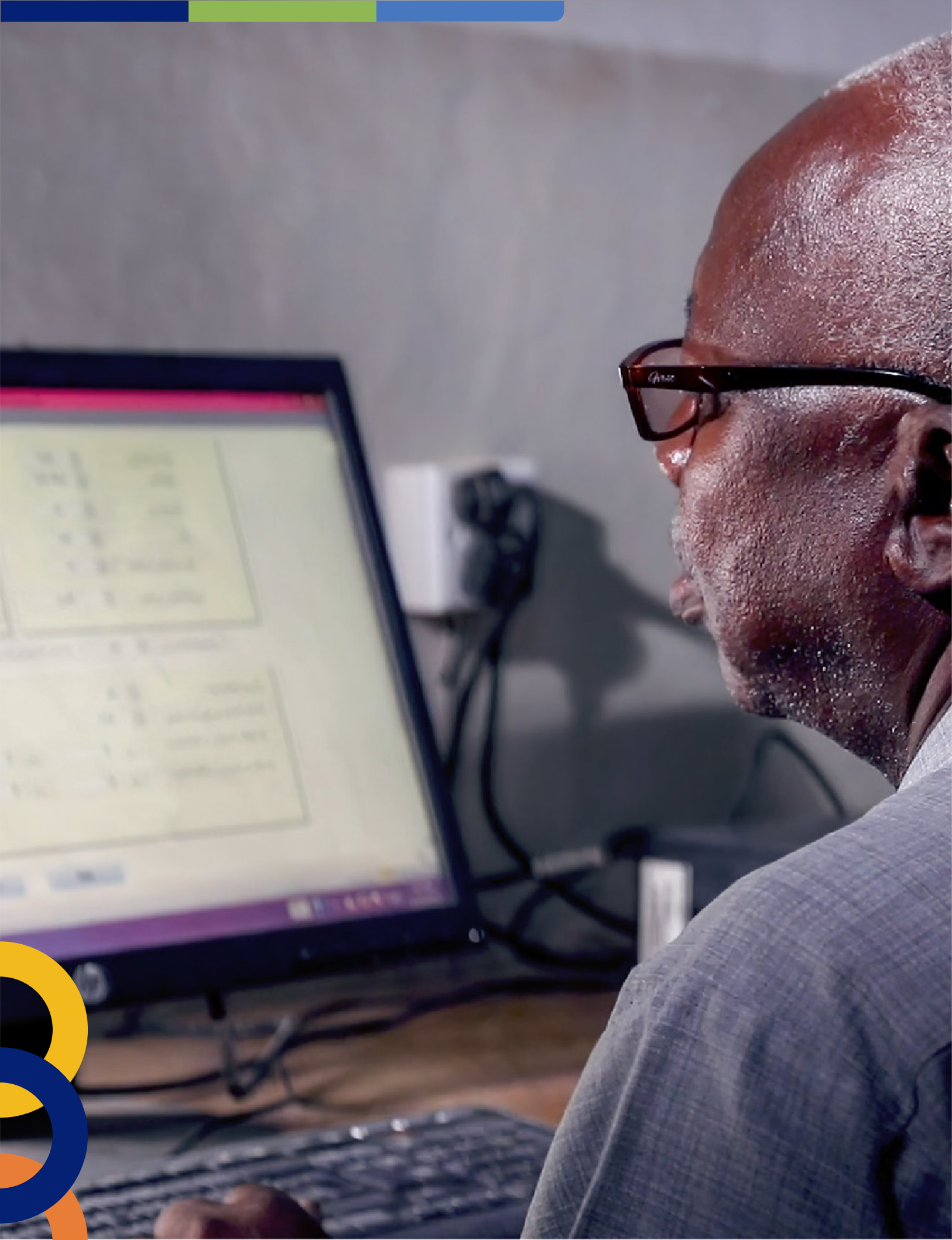


Mariela Zelada Ochoa.

Es coordinadora regional de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI). Licenciada en Educación, máster en Medición, Evaluación e Investigación y Currículo de la Universidad del Valle de Guatemala y máster en Estudios de Política Educativa, de la Universidad de Illinois. Ha coordinado Proyectos con el Sistema de Naciones Unidas de Guatemala y la Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID), en apoyo al Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de la Juventud.

Contacto: mzelada@uvg.edu.gt





Parte 1. Metodologías y estrategias en el aula

Aprendizaje profesional docente y rol de las tecnologías digitales en el tránsito a la educación remota: El caso de Honduras en contexto COVID-19

Carolina Cuéllar, Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE),
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Álvaro González, Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE),
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Macarena Hernández, Centro de Justicia Educacional (CJE), Pontificia Universidad Católica, Chile

María Angélica Guzmán, Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE),
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Resumen:

El objetivo de este artículo es indagar en la experiencia de tres docentes de Honduras durante el tránsito a la educación remota, profundizando en sus experiencias de aprendizaje profesional y el rol de las tecnologías digitales en dicho aprendizaje, como parte del despliegue de soluciones para dar continuidad a la formación. Para ello, se realizaron entrevistas con foco en prácticas educativas, aprendizaje profesional y uso de TIC durante el periodo de educación remota. Finalmente, se concluye con el potencial impacto de la transición a la educación remota en el aprendizaje profesional, su proceso, el apoyo de los docentes a las tecnologías y la importancia de impulsar políticas públicas para la equidad en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Palabras clave: Educación remota, Aprendizaje profesional, Tecnologías, Políticas Públicas, Honduras.

Introducción

La expansión del Covid-19 significó una disrupción en los sistemas educativos debido al cierre de escuelas, impactando al 94% de la población escolar a nivel global (United Nations, 2020). Investigaciones recientes muestran que el tránsito hacia una educación no presencial fue un periodo desafiante para los establecimientos, también marcado por la implementación de cambios en las prácticas tradicionales de enseñanza, el uso de tecnologías digitales y la aparición de nuevas formas de desarrollo profesional docente (Hargreaves & Fullan, 2020; Reimers & Schleicher, 2020).

A inicios de 2021, un equipo del Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE) de la Universidad Católica Silva Henríquez, se abocó a indagar la experiencia de 15 docentes pertenecientes a cinco países de América Latina y El Caribe -Uruguay, Chile, Colombia, México y Honduras- durante el tránsito a la educación remota²⁴. Este manuscrito se enfoca en tres docentes participantes de Honduras, profundizando en sus experiencias de aprendizaje profesional y el rol de las tecnologías digitales en dicho aprendizaje, como parte del despliegue de soluciones para dar continuidad a la formación.

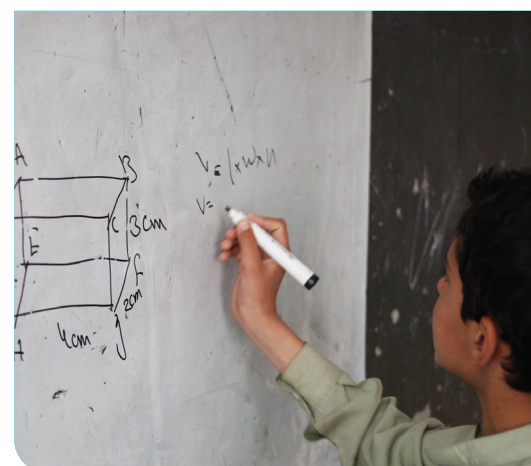
Aprendizaje profesional en contexto de crisis con apoyo de tecnologías digitales

La naturaleza no planificada del cambio en la modalidad de enseñanza al inicio de la pandemia llevó a la instalación de una *educación remota de emergencia* (Hodges et al., 2020). Su objetivo no fue generar un ecosistema educativo remoto sólido, sino proporcionar acceso temporal a la enseñanza y los apoyos educativos de manera que fuese rápida de configurar y que estuviese disponible de modo confiable durante la emergencia o crisis. Ello conllevó, a su vez, la necesidad de promover el aprendizaje profesional de docentes (Hartshorne et al., 2020).

Diversos factores han sido relevantes para el aprendizaje docente en contexto de pandemia. Por ejemplo, el carácter situado del aprendizaje profesional podría impactar positivamente en una reflexión productiva acerca de los requerimientos de un entorno educativo vulnerado por el Covid-19 (Reimers & Schleicher, 2020). Estos procesos reflexivos permitirían al profesorado aprovechar espacios emergentes de desarrollo, con un carácter marcadamente contextual, que se configuran de manera autónoma y donde la reflexión sobre el propio aprendizaje sería protagónica.

Asimismo, los espacios de desarrollo profesional colectivo, en los cuales los docentes pueden aprender activamente unos de otros, amplían las oportunidades para el intercambio de prácticas innovadoras, a nivel de aulas y escuelas (Darling-Hammond & Hylar, 2020). Estas instancias de aprendizaje profesional colaborativo favorecen la construcción de experiencias y saberes compartidos, así como la creación de una cultura abierta a la innovación y experimentación (Montecinos, 2003).

Por último, el uso e integración de tecnologías digitales tiene el potencial de apoyar el aprendizaje docente al proporcionar tiempo y espacio para interacciones sincrónicas y asincrónicas, ofreciendo alternativas para reflexionar sobre la práctica (Hartshorne et al., 2020). No obstante, es importante considerar que la elección de tecnologías para el desarrollo profesional depende de las condiciones de acceso y conectividad existentes, la capacidad de estas tecnologías de facilitar acciones formativas efectivas y las habilidades de docentes y formadores para su utilización (Burns, 2011).



24 Este estudio se realizó gracias al financiamiento del International Development Research Centre (IDRC) y de Foundation for Information Technology Education and Development (FIT-ED), como parte de las actividades del proyecto de investigación "Supporting Teacher Professional Development at Scale", a cargo de SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América y El Caribe.

Condiciones de la educación remota en Honduras

En Honduras, el cierre de escuelas se decretó el 12 de marzo de 2020 (UNICEF, 2020). Si bien se dispuso de una serie de estrategias para la continuidad educativa y el retorno seguro a los centros, durante 2021 las clases presenciales no lograron ser retomadas a cabalidad. Al momento de la suspensión, el país se situaba en posición desaventajada a nivel regional respecto de las condiciones iniciales para la educación remota, de acuerdo con indicadores de conectividad y tecnología. Por ejemplo, el 17,1% de los hogares hondureños contaba con computadora y 26,5% con conexión a internet, cifras más bajas comparadas con países como Costa Rica (73% computadora y 83% conexión), Panamá (60% computadora y 68% conexión), México (57% computadora y 68% conexión) y República Dominicana (44% computadora y 78% conexión) (CEPAL, 2020).

Para apoyar la continuidad educativa, se puso en marcha la estrategia *Te Queremos Estudiando en Casa*, cuyo objetivo fue garantizar al estudiantado de todos los niveles el derecho a la educación y la preservación de la vida, a través de medios alternativos, complementarios y emergentes para el estudio en el hogar. El programa definió una diversidad de recursos que se organizó por nivel educativo, incluyendo: videos elaborados con apoyo de docentes de aula, clases virtuales para quienes tenían acceso a dispositivos y conectividad, audios realizados por profesores voluntarios para ser transmitidos por radios locales y nacionales, y cartillas impresas para estudiantes y familias. Esta estrategia y otras iniciativas de apoyo al sistema escolar se encuentran en el portal *Educatrachos*²⁵ que ofrece recursos educativos, en distintos formatos, para docentes y estudiantes.

Metodología

Los tres docentes hondureños fueron seleccionados mediante un muestreo *propositivo*, en que se privilegió la selección de casos que representasen a otros similares en relación con el fenómeno de estudio, mediante criterios de *intensidad*, es decir, de especial riqueza la investigación, y *heterogeneidad* respecto de las características de los centros educativos y los antecedentes sociodemográficos de cada docente (ver Tabla 1).

Tabla 1. Antecedentes sociodemográficos de los participantes y de sus centros

	Silvia	Esteban	Raúl
Sexo	Femenino	Masculino	Masculino
Edad	< 45	< 45	< 45
Ubicación geográfica del centro	Rural	Urbano	Rural
Dependencia del centro	Público	Privado	Público
Nivel de enseñanza del centro	Primaria	Primaria y Secundaria	Primaria y Secundaria

Fuente: elaboración propia

25 <http://www.educatrachos.hn/>

Cada docente participó voluntariamente en tres entrevistas secuenciales de orientación narrativo-episódica, conducidas en modalidad online, y con foco en prácticas educativas, aprendizaje profesional y uso de TIC, durante el periodo de educación remota. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis. La información producida fue examinada mediante la técnica de análisis de contenido y sistematizada en reportes de caso individual y transversal.

Resultados

Caso I: Silvia

a Contexto escolar y tránsito a la educación remota

Silvia ha trabajado en diversas instituciones educativas, urbanas y rurales, todas con baja matrícula y escaso cuerpo docente. Actualmente, comparte la función directiva y docente junto con otra profesora en una escuela rural que se ubica en una pequeña comunidad geográficamente aislada, a la que Silvia se trasladaba diariamente en canoa, único medio de transporte en la zona. La institución imparte enseñanza multigrado a alrededor de 30 estudiantes del sector, que cursan entre primero y noveno grado, y provienen de familias con variadas necesidades socioeconómicas. Si bien desde el municipio se difunden planes de clases multigrado, Silvia, con anterioridad a la pandemia, prefería elaborar sus propias planificaciones, las que conjugaba con la implementación de estrategias nacionales específicas en las que ha sido instruida por el nivel gubernamental.

Previo a la pandemia, Silvia valoraba la utilización de la tecnología a la hora de preparar sus clases, destacándola como un medio efectivo para resolver inquietudes y buscar recursos educativos para sus estudiantes: *"teniendo un dispositivo en la mano y teniendo el uso de internet, pues tenemos muchas respuestas a cualquier cantidad de preguntas (...) cuando yo podía, si necesitaba algo, descargaba mi material, lo imprimía y ya lo tenía para poderlo llevar al salón de clases"*. Esto era posible gracias al equipamiento tecnológico personal, ya que la escuela no cuenta con conexión a internet.

Ante la suspensión de clases, y a la espera de orientaciones de las autoridades, las primeras acciones de Silvia y su colega se enfocaron en establecer contacto con las familias por medio de la tecnología: *"Nos tocó pues obtener los números telefónicos de los padres de familia, nos tocó hacer grupos de WhatsApp por grado, por cada grado del centro educativo (...) entonces les comunicamos a los padres que se habían suspendido las clases y que estuvieran pendientes de ver si los noticiarios decían que retornábamos a clases"*. Seguidamente, se encargaron de conducir un catastro del equipamiento digital de los estudiantes.

Al recibir los primeros lineamientos y soportes para la continuidad educativa desde la Secretaría de Educación, Silvia y su colega optaron por implementar la estrategia nacional "Te Queremos Estudiando en Casa", realizando esfuerzos para aplicarla vía *Email, Zoom y/o WhatsApp*. No obstante, experimentaron dificultades con las familias, dado su limitado conocimiento digital, escasa cobertura tecnológica y falta de preparación para apoyar el aprendizaje de sus hijos.

b Aprendizajes desarrollados y rol de las tecnologías digitales

Silvia concibe el conocimiento de herramientas tecnológicas como uno de los aprendizajes centrales para su práctica educativa, pero lamenta que la mayoría de sus estudiantes no posean las condiciones para asumir una formación con apoyo de la virtualidad. Pese al limitado uso de la tecnología en su enseñanza durante la pandemia, el mundo digital ha despertado en ella *"un deseo de superación profesional"*, canalizado a través del autoaprendizaje. De esta forma, se vio motivada a ampliar sus saberes respecto al uso de *WhatsApp*: *"por ejemplo, yo podía usar WhatsApp, pero no sabía cómo usar WhatsApp Web, que me facilitaba súper para descargar documentos. Entonces son detalles que, aparentemente, uno en su momento pensaba que conocía todo, pero durante todo el proceso un gran conocimiento he adquirido"*.

Adicionalmente, Silvia declara que en este periodo mejoró sus competencias en el empleo de plataformas como *Google Meet*, *Zoom* y *Classroom*, que, anteriormente, solo las había conocido en el contexto de sus estudios de maestría, aunque de modo más superficial. La preparación en esta materia ha estado asociada a instancias de desarrollo profesional docente formales, a través de programas gubernamentales, cuyas capacitaciones al profesorado debieron transitar desde la presencialidad hacia el formato remoto debido a la contingencia.

Silvia percibe que los conocimientos generados en el ámbito digital se han ido consolidando mediante su práctica diaria: *"Uno con la práctica mejora, uno a medida que va practicando va conociendo, entonces uno, obviamente, se va familiarizando y se vuelve parte de uno, verdad, el tener práctica directamente con la tecnología"*. No obstante, esta capacidad fortalecida se entrelaza con la necesidad de buscar alternativas a la enseñanza con apoyo de la tecnología, con el fin de educar con equidad a sus estudiantes, especialmente a aquellos que no disponen del equipamiento mínimo para la continuidad formativa no presencial.

Caso 2: Esteban

a Contexto escolar y tránsito a la educación remota

Esteban cuenta con una década de experiencia en el sistema educativo, tanto escolar como superior. Actualmente, es docente de español en secundaria y coordinador académico del equipo de Español y Ciencias Sociales en la red institucional a la que pertenece su colegio. El centro, que recibe a estudiantes de nivel social medio-alto, es privado, bilingüe y de orientación evangélico-cristiana. En este subsiste una cultura evaluativa de alta exigencia y el predominio de una filosofía educativa tradicional, donde el docente es la principal fuente de enseñanza.

Previo a la pandemia, Esteban privilegiaba prácticas tradicionales de enseñanza y la labor individual de las y los estudiantes, sin incorporar la tecnología digital: *"por su filosofía educativa cristiana, uno de los elementos que más se fomenta es la importancia de la labor docente, la importancia del maestro y no era bien visto por las autoridades el uso de la tecnología, el uso de los recursos que hoy en día son nuestro pan diario, entonces la mayoría de los docentes, la mayoría de los estudiantes no estaban adaptados para ese cambio, no había una preparación"*.

Para responder a la continuidad educativa, Esteban asumió que debía resguardar lo que restaba del año escolar con las herramientas que tenía a su disposición. La institución dio libertad de comunicación a los profesores con sus estudiantes y les permitió desarrollar las clases como fuese

posible. En esta etapa, Esteban trabajó de manera remota a través del uso del correo electrónico, enviando semanalmente guías individuales a las y los estudiantes. Reconoce que al inicio no desarrolló mayor reflexión al respecto, pues la meta urgente era seguir con las clases y terminar el año escolar, por lo que las competencias del estudiantado no fue su primera preocupación.

b Aprendizajes desarrollados y rol de las tecnologías digitales

El periodo de educación remota es significado por Esteban como de alto crecimiento profesional, en distintos ámbitos. Por una parte, señala que entre los principales aprendizajes profesionales que desarrolló en el ámbito de la enseñanza, está el comprender el uso de la virtualidad en la escuela: *"entender el concepto de lo que significa la virtualidad, porque normalmente algunos compañeros, y eso fue algo que yo identifiqué dentro del proceso, tenían serias dificultades porque no entendían realmente, por ejemplo, cómo apoyarse en una plataforma virtual, cuál era la función del docente frente a la pantalla con los estudiantes y cuál era el trabajo complementario de la plataforma"*. Otro aprendizaje profesional desarrollado fue la generación de herramientas para la evaluación de aprendizajes en formato remoto. El profesor avanzó en este tema en un proceso de ensayo y error, a partir de su propia búsqueda, pero considera que aún necesita mayor preparación para construir evaluaciones pertinentes y confiables en su área. Además, afirma que uno de los aprendizajes profesionales fundamentales que construyó en este período se vincula con la gestión del tiempo profesional, por ejemplo, para la revisión de trabajos en un entorno virtual.

Esteban identifica aprendizajes asociados a la relación con sus pares, valorando el trabajo en equipo en la elaboración de materiales, y la experiencia de profesores mayores que, aunque no se manejaban en tecnología, sabían cómo piensa el estudiante: *"Entonces, en mi trabajo, como yo lo mencioné en la última entrevista, existió un espíritu en el docente bastante individualizado. Era lo que yo hacía en la escuela. Era lo que yo hacía dentro del aula. Y a partir de esta pandemia, he aprendido a colaborar. He aprendido a confiar en el trabajo de otros. He aprendido a delegar responsabilidades a mis compañeros"*. Fundamental para ello fue su participación en Comunidades Profesionales de Aprendizaje, las que existían antes de la pandemia, pero que le permitieron compartir con sus colegas para coordinar los procesos formativos durante la educación remota. Sumado a lo anterior, junto a sus pares, Esteban participó en capacitaciones formales de Canvas, en las que se les orientó en el uso de esta plataforma y sus alternativas pedagógicas.

Por último, Esteban reconoce que su experiencia docente en educación superior le permitió traducir la lógica formativa de dicho contexto virtual en sus estudiantes de secundaria, lo que fue un gran avance para enfrentar este escenario. Asimismo, y de manera informal, trabajó con colegas, vía *WhatsApp*, para determinar criterios que permitiesen nivelar y evaluar a las y los estudiantes, y buscar información -individualmente- sobre estrategias formativas en entornos virtuales.

Caso 3: Raúl

a Contexto escolar y tránsito a la educación remota

Raúl tiene amplia experiencia en educación pública, urbana y rural. La escuela rural multigrado donde trabaja atiende a alrededor de 50 estudiantes que cursan desde el tercer ciclo de primaria hasta secundaria. Aunque fue un proyecto anhelado por la comunidad, la escuela mantiene

baja matrícula, pues la prosecución de estudios parece ser una alternativa lejana para el estudiantado y sus familias. Raúl enseña Física, Química y Biología, y en su práctica educativa previa a la pandemia procuraba utilizar metodologías activo-participativas: *"a mí me gusta hacer eso, no es que solo yo voy a estar hablando, sino que yo logro que el estudiante haga sus propias preguntas o que me las revise a mí también o me haga las consultas"*. La relación *"cordial y de amigo"* con el estudiantado emerge como un aspecto clave para su enseñanza, ya que permite *"conocerlos mejor y poder desarrollar las habilidades que tiene cada uno de ellos"*.

El docente afirma que antes de la educación remota, el uso que realizaba de la tecnología en sus clases era limitado, esto a causa de los problemas de conectividad en el sector y la falta de recursos de los y las estudiantes y sus familias para adquirir datos móviles de telefonía. Por ello, el desafío inicial más importante fue retomar el contacto con sus grupos de estudiantes mediante *WhatsApp*, lo que se vio dificultado por los problemas de conexión existentes en la zona.

Posteriormente, organizó visitas domiciliarias de frecuencia quincenal, con el propósito de entregar material didáctico a la totalidad del estudiantado. Estas fueron facilitadas por la relativa cercanía entre su residencia y los hogares de sus estudiantes. Como apoyo a esta acción, agrupaba, en ocasiones, a un pequeño número de estudiantes en un solo lugar: *"a veces se reúnen dos o tres estudiantes en una misma casa, entonces nosotros llegamos a esas casas a dejarles material impreso, más que todo, porque los grupos de WhatsApp no funcionan al 100"*. Raúl percibe escaso apoyo en la provisión de condiciones óptimas para la educación remota. En este sentido, la búsqueda, descarga y entrega de material al estudiantado fue resultado de la autogestión.

b Aprendizajes desarrollados y rol de las tecnologías digitales

Raúl estima que el tránsito a la educación remota, más allá de las lecciones vinculadas al uso de las tecnologías, significó un estancamiento profesional. En esta modalidad, sin la interacción diaria con el o la estudiante, siente que: *"Uno como que pierde el ritmo (...) Creo que mi formación profesional como docente, yo siento como que me detuve"*.

Los aprendizajes en el plano tecnológico se relacionan principalmente con el empleo de las herramientas *Zoom* y *Google Meet*, pues antes del periodo de pandemia su conocimiento en el ámbito virtual se circunscribía al manejo de *Office*. Raúl destaca que su aprendizaje de las plataformas ha derivado de su proactividad frente a la necesidad experimentada y no de instancias formativas externas: *"al inicio me tocó estar en reuniones vía Zoom y nunca había recibido alguna capacitación, cómo utilizarla, cómo compartir pantalla. Yo entré a la primera vez así, sin una base, sin nada, solo de acuerdo con lo que sabía ya más o menos de la tecnología"*. Su autoaprendizaje también se ha apoyado en el uso de *Google* como buscador de material educativo, por ejemplo, libros digitales y videos tutoriales. Al mismo tiempo, esta herramienta la ha utilizado para fortalecer sus saberes y quehacer pedagógico, nutriendo los contenidos disciplinares que debe desarrollar con sus estudiantes: *"en general, lo que uno sabe de los temas es más bien poco. Por eso hay que irse a un sitio web, a googlear, para poder investigar e indagar un poco más"*. Por medio de este buscador, el docente llegó al sitio 'educared', encontrándose allí con una biblioteca educativa y abundante material para el trabajo con sus estudiantes.

Más avanzada la pandemia, los conocimientos tecnológicos del profesor fueron fortalecidos mediante su participación en un Diplomado en Gestión y Administración de Centros Educativos, de carácter *online*, donde incluso llegó a apoyar a sus colegas en el uso de herramientas virtuales.

Raúl resalta que el formato original del diplomado iba a ser presencial, pero debió transitar hacia la modalidad a distancia, facilitando con ello su participación. Además, asistió a otras instancias formales *online* vinculadas a la educación en pandemia, como un curso de bioseguridad organizado por la Secretaría de Educación y un congreso de ciencias naturales.

Conclusiones

Las experiencias de los tres docentes, si bien representan casos particulares, ayudan a ilustrar en qué medida el tránsito a la educación remota a causa de la pandemia tuvo un impacto en su aprendizaje profesional, estimulando su crecimiento y permitiendo extraer lecciones para sus prácticas educativas, aunque con matices en cada caso.

En relación con los procesos de aprendizaje profesional desplegados en este periodo, los tres casos muestran que estos fueron motivados inicialmente por la curiosidad individual y los desafíos y necesidades contextualizadas que enfrentaron en sus entornos educativos y sociales. Respecto de los entornos educativos, los proyectos o modelos educativos institucionales previos a la pandemia, la formación y estilo pedagógico de cada docente, y los requerimientos curriculares, resultaron relevantes para iniciar procesos reflexivos acerca de qué era urgente y necesario aprender. Respecto de los entornos sociales, por su parte, destacan el limitado acceso a conectividad, los recursos educativos y el apoyo de las familias para el aprendizaje en el hogar.

Junto con lo anterior, se aprecia transversalmente que los y las docentes se apoyaron en las tecnologías, especialmente en redes sociales como *WhatsApp* y herramientas de internet como *Google* o sitios especializados, para buscar información y recursos que incrementaran su repertorio de estrategias y fortalecieran sus conocimientos educativos. Asimismo, las tecnologías digitales, en especial las plataformas como *Zoom* o *Meet*, sirvieron de soporte para la comunicación, intercambio y reflexión con sus pares, tanto dentro como fuera de sus centros de enseñanza. Ya avanzada la educación remota, las tecnologías también jugaron un importante rol en el despliegue de instancias formales de capacitación; en el profesorado se vio desafiado a realizar la transferencia ligada a sus contextos de desempeño.

Finalmente, la evidencia de los tres casos permite reflexionar sobre la importancia de impulsar políticas y prácticas que ofrezcan oportunidades equitativas de aprendizaje a los y las estudiantes. Los casos ilustran aspectos fundamentales, como fortalecer la infraestructura y equipamiento tecnológico de los centros educativos, la formación docente en el uso de tecnologías y la promoción de redes o comunidades profesionales de aprendizaje -presenciales y virtuales- que faciliten el desarrollo profesional situado, reflexivo y colaborativo.

Bibliografía

- Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington, DC: Education Development Center, Inc. Disponible en <http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/DE%20Book-final.pdf>
- CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Darling-Hammond, L., & Hyster, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4): 327-336.

- Hartshorne, R., Baumgartner, E., Kaplan-Rakowski, R., Mouza, C. & Ferdig, R.E. (2020). Special Issue Editorial: Preservice and Inservice Professional Development During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 137-147
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Jara, I. (2015). *Infraestructura digital para educación. Avances y desafíos para Latinoamérica*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Disponible en <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/siteal-infraestructura-digital-educacion.pdf>
- Montecinos, C. (2008). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105-128
- Reimers, F. & Schleicher, A. (2020). *Aprendiendo durante la pandemia: De la disrupción a la innovación*. Paris: OECD. Disponible en https://inee.org/system/files/resources/aprendiendo_durante_la_pandemia_v3-21.pdf
- República de Honduras (2020). *Estrategia para el retorno seguro a los centros educativos gubernamentales y no gubernamentales ante la crisis de la COVID-19*. Disponible en http://www.educatrachos.hn/media/resources/Estrategia_Retorno_Seguro_a_Centros_Educativos_con_Bibliografia_23_de_mayo.pdf
- UNICEF (2020). *Education Update N.19*. Disponible en <https://www.unicef.org/lac/respuesta-educativa-de-alc-frente-al-covid-19>
- UNESCO (2020). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la Covid-19*. Disponible en https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19
- United Nations (2020). *Education during COVID-19 and beyond*. Disponible en https://www.un.org/development/desa/dspd/wp_content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

Sobre los autores

Carolina Cuéllar.

Es académica e investigadora del Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE) de la Universidad Católica Silva Henríquez, en Chile. Se dedica a investigar y desarrollar iniciativas relacionadas con el liderazgo educativo, con especial énfasis en temas de formación y desarrollo de capacidades directivas, desarrollo profesional docente y política educativa.

Contacto: ccuellar@ucsh.cl



Álvaro González.

Es académico e investigador del Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE) de la Universidad Católica Silva Henríquez, en Chile. Se dedica a investigar y desarrollar iniciativas relacionadas con el mejoramiento y cambio educativo, con especial énfasis en temas de liderazgo y aprendizaje en organizaciones escolares, desarrollo profesional docente y políticas de rendición de cuentas.

Contacto: agonzalez@ucsh.cl



Macarena Hernández.

Es Doctora en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como investigadora asociada en el Centro de Estudios Avanzados en Justicia Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus líneas de investigación incluyen las políticas de mercado en educación, los procesos de elección de escuela y la segregación escolar, así como también el liderazgo y mejoramiento educativo.

Contacto: mihernan@uc.cl

**María Angélica Guzmán.**

Es académica investigadora del Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE) de la Universidad Católica Silva Henríquez, en Chile. Tiene un postítulo en Profesor Especialista en Currículum y Evaluación y es doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su trabajo aborda temas como el desarrollo, gestión y rediseño curricular y competencias profesionales en instituciones, tanto escolares como en educación superior.

Contacto: mguzmand@ucsh.cl



Parte II

Políticas públicas en educación

La segunda parte de la revista invita a reflexionar sobre la elaboración, la puesta en práctica, la efectividad y el impacto de las políticas educativas en los países de la región enfocadas en temas de Covid-19, catástrofes naturales, crisis sociopolíticas, entre otras: ¿De qué manera los países construyen sus políticas educativas en estos contextos? ¿Qué políticas han sido más efectivas? Se presentan tres artículos que dan cuenta, desde diferentes perspectivas territoriales, realidades que son comunes en la región. Se comparten problemáticas de El Salvador y Nicaragua en donde se hace énfasis en la necesidad del bienestar de la comunidad, exponiendo temáticas como: *La enseñanza de la matemática en tiempos de pandemia; Enseñar en multi-emergencias y La relación familia-escuela en contextos de inseguridad.*



Parte 2. Políticas públicas en educación

Diálogos sobre la enseñanza de la matemática en tiempos de pandemia: una experiencia de docentes salvadoreños²⁶

Jeser Candray, Investigador de la Universidad Francisco Gavidia. El Salvador

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar y dar a conocer la puesta en marcha y comprensión de las políticas educativas ejecutadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador, a través de las narrativas de los y las docentes en contextos de la pandemia de Covid-19, poniendo énfasis en sus experiencias en enseñar matemática durante el año 2020 en Educación Básica y Educación Media, tanto del sector público como privado. Para ello, se hace una descripción general de la educación en El Salvador, luego se describen las principales acciones tomadas por el Ministerio de Educación. Finalmente, se presentan y analizan testimonios de docentes, obtenidos a través del uso de la Historia Oral. Se espera con este documento aportar en la comprensión de las políticas educativas, en contextos de pandemia, y cómo estas son resignificadas en el aula de matemática por los y las docentes.

Palabras clave: Enseñanza, Matemática, Docentes, Políticas Públicas, El Salvador

1. Estrategias de continuidad educativa

El 11 de marzo de 2020, El Salvador suspendió las clases presenciales para todo el sistema educativo público y privado a todo nivel. A partir de ese momento, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) desarrolló tres fases para darle continuidad al año escolar: la primera fase, del 16 de marzo al 3 de abril; la segunda fase, entre el 14 de abril y el 15 de mayo y la tercera fase, a partir del 25 de mayo. Estas se describen a continuación.

Durante la fase 1 de la continuidad educativa, el MINEDUCYT diseñó unas orientaciones pedagógicas en las que se indicaban los ejercicios y las clases a completar basados en los Libros de Texto para que estas fueran realizadas por el estudiantado. El documento de orientación indicaba los pasos que debían seguir los y las estudiantes para garantizar su aprendizaje. La indicación dada al cuerpo docente era que se compartieran de forma digital o impresas a los y las estudiantes.

El rol del(la) docente, en esta fase, era: "brindar seguimiento virtual a través de un grupo de WhatsApp, Facebook messenger o por correo electrónico para solventar cualquier duda que tengan".²⁶ El texto es seguir es una reedición de la investigación que lleva el mismo nombre y se encuentra disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/48498>.

(MINEDUCYT, 2020a, p. 1), además, se solicitaba "verificar el avance de las clases, asegurando que para el 3 de abril se haya finalizado al menos la unidad 2" (MINEDUCYT, 2020a, p. 3). Dentro de las indicaciones comunicadas a los y las estudiantes y padres de familia era de comunicarse periódicamente con el o la docente encargado(a) para aclarar dudas y verificar el avance, así como para otras indicaciones.

La fase 2 de la continuidad educativa se distinguió de la primera fase, principalmente, porque el MINEDUCYT tomó el control de la propuesta didáctica de las escuelas, es decir, disminuyó el papel del(la) docente en el planteamiento didáctico pedagógico y curricular. Esto se evidenció aún más en la llamada "Priorización de contenido e indicadores de logro", en la que técnicos del Ministerio definieron los contenidos, a su criterio, indispensables para los estudiantes (MINEDUCYT, 2020b, p. 1). Además, se continuó con el uso de los Libros de Texto como material base y exclusivo del autoaprendizaje del estudiante y se actualizaron los indicadores de logro a cubrir en esta etapa. Las instrucciones seguían siendo las mismas que la fase anterior (Figura 1):



Figura 1 Guía de aprendizaje. Material de apoyo para la continuidad educativa ante la emergencia COVID-19. Lenguaje Estudiantes 1 grado fase 2, semana 2, 20 al 24 de abril

En tu clase de Matemática sigue los pasos:

1. Escribe la fecha en el libro de texto para que no te confundas con las clases que realices.
2. Completa los ejercicios del Recuerda, en el libro de texto.
3. Lee en voz alta el problema del Analiza. Si es necesario léelo varias veces y resuelve sin ayuda.
4. Completa los espacios en blanco y repinta los números o letras en gris, realízalo sin ayuda.
5. Lee y analiza detenidamente el Comprende de la clase, tratando de entender las orientaciones, explicaciones o pasos que allí se sugieren.
6. Realiza al menos el primer ejercicio propuesto en el Resuelve del libro de texto.
7. Toma 5 minutos para lavarte las manos, beber agua y come un refrigerio.
8. Por último, resuelve los ejercicios que aparecen en Resuelve en casa.

Fuente: MINEDUCYT (2020c, p. 1)

Al analizar los materiales diseñados por el MINEDUCYT para la continuidad educativa en la fase 3, puede evidenciarse una prolongación de la estrategia. Materiales tipo instructivo para docentes, estudiantes y padres, madres de familia y una dosificación de los contenidos. La apuesta principal de esta fase fue la Franja Educativa "Aprendamos en casa", la que se desarrollaba de lunes a viernes y cada día era presentada una asignatura para todos los niveles. Para el caso de matemática, esta se desarrollaba los lunes y cada jornada contaba con ocho horas. Para los grados de primero a noveno, se dispuso de quince minutos de clase para cubrir un contenido; para el bachillerato (Educación Media) se destinaban treinta minutos. Luego de cada una de esas clases, se transmitían materiales audiovisuales que no necesariamente estaban relacionados con los contenidos tratados. Un análisis de esta fase se puede encontrar en Candray (2020).

Con esta fase concluyó el año académico 2020. Luego, fueron tomadas otras decisiones ministeriales para el cierre del año lectivo, como la promoción automática o la eliminación de una prueba estandarizada, pero esto se escaparía de la intención de este artículo²⁷.

Lo descrito anteriormente ofrece una pauta acerca de cómo fueron ejecutándose las políticas públicas y las decisiones curriculares, especialmente en el área de matemática, para la continuidad educativa en el contexto de la pandemia del Covid-19, es decir, presentan un panorama general, una visión macro de esta situación, sin embargo, ¿cómo estas decisiones fueron aplicadas y entendidas en el aula por los profesores?, ¿qué dificultades y oportunidades se presentaron? Sobre esto, se dialogará en los siguientes párrafos.

2. Enseñanza de la matemática en El Salvador en tiempos de pandemia: docentes al frente.

Para la constitución de esta sección se hizo uso de una entrevista grupal a docentes que enseñaban matemática en El Salvador durante el año escolar 2020. Se buscó a docentes por aproximación, es decir, aquellos que han participado en procesos de formación con la universidad y que podrían estar a disposición. Además, se buscó que los y las participantes tuvieran los siguientes requisitos: que fuesen profesores(as) de distinto nivel y grados, del sector público y privado y que autorizaran el uso de la información para fines académicos. A su vez, dado que para la fecha que se realizó la entrevista (7 de noviembre de 2020) El Salvador aún se encontraba en prevención de reuniones presenciales, se decidió efectuar la entrevista por medio de plataformas digitales.

En el plano metodológico de la entrevista, esta se inspiró en la Historia Oral (HO), desde su vertiente metodológica. La HO es una metodología cualitativa que pretende la constitución de fuentes orales que pueden disparar ejercicios historiográficos (Garnica, 2013). La producción de datos a partir de la HO requiere un proceso de diálogo con los entrevistados, reflejado en algunos procedimientos metodológicos, tales como la comunicación de las preguntas previamente al entrevistado, transcripción (escribir todo lo dicho en la entrevista) y textualización (revisión de lo escrito quitando "vicios de lenguaje"), la devolución de la textualización a los entrevistados para su revisión, propuesta de modificación y aceptación de la versión final. Además, la HO procura tener un cuidado ético en las investigaciones, publicando nombres de los entrevistados, que hayan accedido para tal, así como la notificación del uso de las declaraciones para fines académicos²⁸. En este caso, la realización de esta entrevista pretende abordar la enseñanza de la matemática en contextos de pandemia a partir de agentes que estuvieron día a día tomando decisiones en sus aulas, interpretando y reinterpretando las políticas públicas, a larga escala, expuestas en la sección anterior en sus comunidades educativas en ambientes de virtualidad.

27 Las últimas medidas del MINEDUCYT para el año 2020 relacionadas con el cierre del año lectivo, promoción automática y la modificación de la prueba, pueden consultarse en los siguientes vínculos: <https://www.mined.gov.sv/2020/10/09/autoridades-del-mined-dan-a-conocer-la-normativa-transitoria-para-las-evaluaciones-de-promocion-de-estudiantes-durante-el-ano-lectivo-2020-y-la-continuidad-educativa-2021/> y; <https://www.disruptiva.media/prueba-avanzo-como-saber-si-se-avanza-si-no-sabemos-donde-estamos/>

28 Los procedimientos a los que se hace referencia del uso de la Historia Oral como metodología de investigación, son los practicados dentro del Grupo Historia Oral y Educación Matemática (GHOEM) de la Universidad Estadual Paulista, Rio Claro, San Pablo, Brasil. Para más detalles puede acceder al vínculo siguiente: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/>

La posición del entrevistador fue pasiva, es decir, se buscó intervenir lo menos posible en las opiniones de los y las docentes sin afirmar o contrariar sus ideas; la entrevista se desarrolló en una sola sesión por medio de *Google Meet* en una hora convenida con todos los y las participantes, a partir de un cuestionario semiabierto con preguntas previamente establecidas, pero que irían reconduciéndose a medida que el grupo docente expusiera sus posiciones.

Así, una vez que se definió la hora y fecha para la cita y se les explicó que la entrevista sería grabada y utilizada para fines académicos y con su consentimiento, se llevó a cabo la entrevista en el día programado. La sesión duró una hora y cincuenta y ocho minutos y contó con la participación de cuatro docentes, una profesora y tres profesores; un profesor de segundo ciclo de educación básica, uno de tercer ciclo y dos de educación media; dos profesores del sector público y dos del sector privado; dos profesores que laboraban en centros escolares urbanos y dos del sector rural. Los nombres de los profesores son: Verenice Liborio, Wilber Campos, Juan Ramírez y Jorge Meléndez.

Luego de un proceso de transcripción, en donde fueron escritas las palabras de los docentes tal cual fueron dichas y de un proceso de textualización en el que fueron eliminadas las marcas de lenguaje (Garnica, 2013), se compartió con ellos el texto final para su aprobación. Con estas consideraciones, algunas de las opiniones de los entrevistados se presentan a continuación (intervenciones del autor en cursiva):

*** ***** ***

¿Cómo fueron las primeras decisiones que tomaron en el Centro Escolar, o ustedes, cuando el MINEDUCYT decidió suspender las clases? ¿Cómo fue ese momento? ¿Cómo resolvieron para mantener las clases?

Wilber: en nuestro caso, el colegio ya teníamos un panorama en las noticias, la información nos había llegado y ya se había creado una especie de plan de contingencia en caso, ya se habían creado las condiciones, horarios, ante una eventual cuarentena. Cuando nos reunimos, sin saber que iríamos a cuarentena, estábamos afinando detalles quizás una semana antes de la suspensión de clases, ya se había dado un plan que íbamos a seguir. Nosotros siempre tuvimos el aula virtual como recurso disponible para los docentes.

Juan: recuerdo que luego de la suspensión de clases nos llamaron a los docentes a una reunión general donde nos explicaron esa parte, trabajar con una guía de trabajo. Quizás el error de los docentes fue que al principio queríamos crear una guía de ejercicios y luego la directora nos explicó que no era una guía de ejercicios sino una guía de clases [] Recuerdo que en ese tiempo tomamos a bien trabajar de la misma manera con mis compañeros, íbamos a ocupar una misma plataforma donde recibiríamos las tareas y las preguntas, pero luego la institución consiguió otra plataforma y desde allí se recibieron las tareas.

¿Qué dificultades surgieron para continuar sus clases?

Verenice: yo tenía bastantes dificultades porque no tengo señal de Wifi en mi casa. Cuando me llegaban los mensajes tenía que salir de mi casa a buscar señal porque ninguna compañía llega hasta acá; mi teléfono solo tiene datos y con datos no podía trabajar. Fue hasta hace poco que un amigo consiguió en una compañía que me pusieran el wifi. Ya cuando empecé a dar clases en mayo, pero no todos se conectaban. De 37 alumnos solo

se conectaban 18, los estudiantes de tercer ciclo y ¿qué me decían ellos? "no tengo señal" unos al momento se conectaban y luego se les caía la señal.

Juan: en mi caso, si bien cuento con internet residencial, pero hubo un tiempo que, no sé si es por la zona, que la señal era malísima. Recuerdo que me costaba tener una buena conexión, entonces me tocaba comprar datos para dar mis clases, a pesar de tener internet residencial. Qué bien fue que solo se daba una clase a la semana. Con mis estudiantes igual, a muchos les costó tener un internet bueno.

¿Qué dificultades propias de enseñar matemática encontraron al enseñar en forma virtual? ¿Qué adaptaciones tuvieron que hacer?

Wilber: en mi caso, mis clases son de la forma en que venimos trabajando: clases expositivas, participación grupal, atención a necesidades especiales de cada estudiante. Cuando decidí trabajar en la plataforma de YouTube, fue ponerme frente a la cámara, esa fue la peor dificultad en ese momento, porque esa misma conciencia de decir "esta clase es compleja como para no grabarla, no presentarla". Entonces, decidí grabar mi primer video y ese primer video decidí grabar mi voz en off "solo la presentación y grabar" y créame que fue una cosa que me costó bastante porque es necesaria la interacción con los estudiantes y yo no estaba acostumbrado. Grabarlo, editarlo y regrabar y las cosas que pasan del ambiente eso me tardaba dos horas de grabarlo y editarlo quizás unas cuatro horas. Seis horas en total invertía en hacer este video.

Jorge: yo trabajo con niños de cuarto a sexto grado. Una de las cosas que quiero resaltar es que los papás han estado más encima de los hijos. Hoy han podido notar lo importante que es estar al tanto de las actividades de sus hijos, antes de la pandemia algunos iban a dejar a sus hijos a la escuela como si se fueran a dejar a la guardería allí, donde "allí vean qué hacen". Ahora se ve el fruto de los papás apoyando a sus hijos. Esto ha servido para los papás darse cuenta cómo han cambiado algunas cosas en la enseñanza de la matemática, por ejemplo, algunos contenidos de quinto grado ellos dicen que ya no lo comprenden, no lo asocian a los contenidos que ellos aprendieron y ellos han notado que es necesario actualizarse. Las dificultades han sido la tecnología. Yo enviaba videos editados a WhatsApp, y surgían esos problemas que ya comenté el compañero. En el público pues hay más flexibilidad, incluso ya están las guías dadas y en el privado pues es difícil diseñar todos esos materiales.

¿Había una exigencia para cubrir todo el año?

Juan: exigencia no, pero con los comentarios y preguntas que le hacían sí: "¿Cómo vas?, ¿según tu planificación anual dónde deberías ir?, ¿cuántas semanas estás atrasado?" y preguntas así que le insinuaban a uno que debía avanzar. Entonces, ¿qué hice? Algunos temas los unía para cubrir todo el año. Primer año sí lo pude terminar, pero el segundo año no lo terminé y el segundo año fue más complicado, no se podía recortar porque sabes que hay una prueba externa, la PAES, claro, este año hicieron la Avanzo, no podía decir "este tema es sencillo", sino que debía explicarlo porque podía salir en la prueba. Hace como un mes, nos mandaron a llamar de la institución para discutir sobre la nueva prueba "Avanzo" y teníamos que crear una metodología para prepararnos para ella y proveerles a los estudiantes un material para repasar. A alguien se le ocurrió que hiciéramos un cuestionario de cien ítems y nos dijeron que nos olvidáramos de los temas "normales" y nos enfocáramos

en cubrir esos ítems y la cereza del pastel fue que comenzó a circular un material que supuestamente habían hecho en el MINEDUCYT sobre los temas que serían evaluados en Avanzo. Entonces, los temas que salían estaban desfasados, la mitad de los temas eran del programa antiguo, yo se lo dije a la directora y ella no nos creyó y dijo: "si eso mandó el Ministerio, eso vamos a repasar" y empezaron a decirnos los estudiantes: "profe, ¿y estos temas cuándo los vimos?, ¿cómo vamos a hacer si eso no lo vimos?". Entonces, teníamos que adecuar lo que exigía el Ministerio, lo que exigía la institución y a las demandas de los estudiantes [] Un caos. Al ver eso, yo decidí dar unas clases extras a los que estuvieran interesados sobre los temas de probabilidad, por si salen en la prueba final, en eso estamos ahora.

¿Cuánto cubriste del programa de estudio?

Juan: yo en primer año llegué a completar el programa, en segundo año llegué solo a la unidad siete.

Wilber: en mi caso, yo no llegué ni a cubrir la unidad cinco [] Nos quedamos bastante cortos, sin cortar temas.

Verenice: son nueve unidades en segundo grado, solo llegué a la unidad ocho. Como dice mi compañero, sí había exigencia de la institución de cubrir todo el año escolar. Entonces, por tratar de llegar, me tocó unir temas y nosotros utilizamos otro libro que no es el libro de Esmate. No logramos cubrir.

Jorge: nosotros sí terminamos. Como era un trabajo ya jornalizado por Esmate, todos terminamos. En este sector ya sabemos qué corresponde, hay que acoplarse a lo que digan los papás y los alumnos.

¿Qué evaluación le da a este año escolar y qué expectativas tienen para el año escolar 2021?, ¿qué medidas van a tomar?

Verenice: yo creo que el año ha sido de mucha dificultad. Para mí la nota del año es de 6. Debería haber un tiempo para recuperación de temas de este año. Se supone que el año sería semipresencial, ya a esta altura deberíamos saber cómo será el año escolar 2021. ¿Cómo los vamos a atender?

Jorge: yo lo califico igual, creo que seis. Los padres han colaborado, muchos cuando llegaran de sus trabajos se ponían a ayudar a sus hijos y mandaban tareas a las ocho o nueve de la noche. Vemos que las medidas tomadas por el Ministerio fueron improvisadas y el docente tuvo que resolver en el día a día. ¿Para el otro año? Es difícil saber, según dice el Ministerio dará unas semanas el otro año para que los estudiantes que no cumplieron este año, "lleven" las materias de este año en el siguiente y si no entregan las tareas, tendrían que regresar al año académico anterior, ¡eso sería traumático! En un mes no se va a recuperar nada, considero que el esfuerzo de los que han estado día a día se verá. Los mismos alumnos verán que no basta con el libro de Esmate, el libro no les va a enseñar solitos, es necesario el acompañamiento del docente. El promedio de participación fue muy bajo, quizás solo un 15% nos acompañó en las actividades generales.

Wilber: yo le doy una valoración cualitativa: aceptable. Este año ha habido cosas buenas y malas. Este año ha servido para verificar la labor del docente, hay algunos que sí no trabajaron lo suficiente, no tuvieron convicción para ayudar en lo posible a los estudiantes, esto

es una cosa quizás negativa. Mal ha estado las políticas educativas. La última, por ejemplo, que solo con entregar cuatro tareas ya estarán aprobados no abona a que los estudiantes tengan un compromiso con su participación en su proceso educativo.

3. A manera de cierre

Ahora bien, teniendo estos elementos en consideración, y al hacer un diálogo entre estas secciones, se puede disparar varias temáticas. Sobre las primeras medidas tomadas para dar continuidad educativa, puede evidenciarse en los testimonios de los docentes una comprensión de carácter ejecutor de decisiones, tanto de las instituciones centrales como de sus centros educativos. En ese contexto, de parálisis administrativa y pedagógica, los docentes reflejaron distintas estrategias para mantener sus clases desde el inicio.

La primera medida fue la de mantener un contacto, por medio de correo electrónico, redes sociales o números de teléfono, con padres y madres de familia, en el caso de los y las estudiantes más jóvenes, y con los propios estudiantes. Aquí surge, desde las sombras, la nueva realidad educativa de los y las docentes y estudiantes que deben contar con conexión y con dispositivos tecnológicos. La profesora Verenice, en sus palabras, evidencia las dificultades para tener estos elementos.

Una vez asegurado esto, el testimonio de los docentes refleja que, durante el inicio de la pandemia, al no haber indicaciones claras, se pasó a una virtualización de las clases tradicionales, es decir, se mantuvo casi el mismo horario, misma carga horaria, misma forma de evaluación que se iba llevando a cabo de forma presencial a contextos virtuales, inicialmente a través de redes sociales (Facebook y WhatsApp). En la medida de que fue asimilado que el retorno a clases presenciales durante ese año lectivo no ocurriría pronto, los docentes movilizaron diferentes estrategias (grabación de videos en redes sociales como WhatsApp y YouTube) que eran compartidas a sus grupos docentes.

La posición de la profesora Verenice también ejemplifica y da rostro al drama que pasaron muchos docentes de instituciones privadas que, ante el temor de ser calificados como docentes que no trabajan antes los padres y madres de familia, mantuvieron el horario escolar desde la virtualidad, con todo y las dificultades que eso representó para ellos como para los estudiantes: falta de materiales, recursos tecnológicos, apoyo económico, etc. Fue hasta que los propios padres y madres de familia, agobiados por el exceso de actividades, que se entró en un diálogo para readecuar el horario de clases.

Este es precisamente otro elemento destacado en las palabras de los docentes: la reinterpretación del papel de los padres y madres de familia ante la educación de sus hijos. Las palabras de los docentes reflejan que el tiempo de la pandemia fue un momento de diálogo intenso y de negociación. Todos los docentes informaron una modificación de las tradicionales actividades de evaluación. Sin embargo, ellos creen, sobre este punto, que la flexibilización de los criterios de evaluación incidió en el aprendizaje del estudiantado.

Eso se refleja en las palabras del profesor Juan que evidenció una reducción de la asistencia de sus estudiantes cuando verificaron que tenían promedio suficiente para aprobar la disciplina, entonces, ¿qué se debía hacer para garantizar su asistencia, a pesar de las políticas de promoción?

Según el cuerpo docente, el Ministerio mantuvo una posición dubitativa en este punto y los y las docentes asocian la política evaluativa al aprendizaje del estudiantado.

Otro elemento es traído por el profesor Juan, que cita en varias ocasiones que eran convocados por la institución solamente para recibir las instrucciones. El caso de la modificación de la prueba estandarizada de PAES a Avanzo también refleja una posición de ida y venida acerca de una política pública que fue modificándose y comunicada a todo el magisterio nacional a semanas de ejecutarse. Esta situación certifica la capacidad de estructuración del currículo a partir de las pruebas nacionales, es decir, el currículo estuvo en función de las pruebas estandarizadas.

Bibliografía

- Candray, J. (2020). Franja educativa: Consideraciones didácticas de las sesiones en matemática. Disponible en: <https://www.disruptiva.media/franja-educativa-consideraciones-didacticas-de-las-sesiones-en-matematica/>
- Garnica, A.V.M. (2013). História Oral e Educação Matemática. In. Borba, M.C.; Araújo, J.L. Pesquisa qualitativa em Educação Matemática. 5ta Ed. Belo Horizonte, Brasil: Autores Associados.
- MINEDUCYT. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2020a). Orientaciones pedagógicas para la continuidad educativa ante la emergencia COVID-19 1º Grado. Matemática.
- MINEDUCYT. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2020b). Priorización de contenidos e indicadores de logros. Matemática. Docentes. Emergencia COVID- 19 CONTINUIDAD EDUCATIVA FASE – 3. Tomado de: https://www.mined.gob.sv/materiales/priorizacion/Matematica_priorizacion_contenidos_28%20agosto.pdf
- MINEDUCYT. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2020c). Orientaciones pedagógicas. Material de apoyo para la continuidad educativa ante la emergencia COVID 19. Matemática. Estudiantes 1 grado fase 2, 14 de abril al 15 de mayo.

Sobre el autor

Jeser C. Candray.

Es doctorando en Educación Matemática de la Universidade Estadual Paulista (UNESP), máster en Educación en Ciencia y en Matemática por la Universidad Federal de Paraná (UFPR), Brasil. Es profesor y licenciado de la Universidad de El Salvador. Investigador en Educación Matemática del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación, Universidad Francisco Gavidia, El Salvador.

Contacto: jeser.candray@unesp.br





Parte 2. Políticas públicas en educación

Educando en multi-emergencias: Un estudio cualitativo sobre el bienestar en docentes nicaragüenses Área de Educación de Barrilete

Alejandra Vijil Morin, área de educación de Barrilete

Resumen:

Este estudio cualitativo tiene como objetivo comprender los efectos del contexto multi-emergencia sobre docentes en una escuela en Nicaragua y co-diseñar acciones para enfrentar estos desafíos. Mediante un enfoque participativo de teoría fundamentada, se llevaron a cabo y analizaron entrevistas individuales y grupos focales. La teoría ecológica, enfoque PERMA-H y el modelo de escuelas efectivas permiten explorar la multidimensionalidad del bienestar y la interacción entre todas las partes interesadas de la escuela en el 'florecimiento colectivo'. Se concluye con la situación de bienestar de los y las docentes, sus dimensiones más afectadas, sus soluciones y los factores protectores más relevantes.

Palabras clave: Bienestar, Contexto multi-emergencia, florecimiento colectivo, Nicaragua

1. Marco teórico

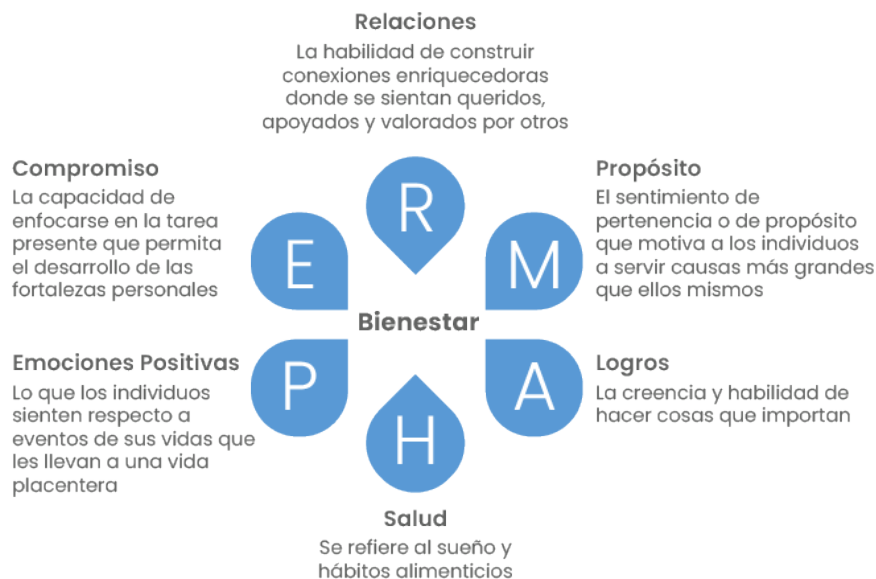
Primero, se presentará un análisis en profundidad que retrata la multidimensionalidad del bienestar a través del enfoque PERMA-H (Seligman, 2010) e invitará a analizarlo desde una perspectiva colectiva además de individual. Más adelante, el bienestar, en particular, el cuidado del capital social y la comunidad de aprendizaje se vincula con la eficacia escolar. Todo esto se verá a través de una lente más ecológica inspirada en la teoría de Bronfenbrenner (1986). Desde la perspectiva ecológica, es posible reconocer la importancia del bienestar de los docentes para el florecimiento de la escuela en su conjunto, demostrando que estos afectan a los estudiantes en muchos niveles y que su bienestar es esencial (Granville-Chapman, 2021).

Enfoque PERMA-H

Tradicionalmente, el bienestar se ha entendido como un estado individual más que como un colectivo. En este apartado se problematiza el modelo PERMA-H, dando lugar a nuevas formas de abordar el tema desde la perspectiva del florecimiento colectivo.

La conceptualización del bienestar de Seligman combina diferentes dimensiones para lograr un estado de florecimiento (Seligman, 2011). Aunque con algunas variaciones, los elementos centrales del bienestar se pueden evaluar a través de individuos y culturas (Seligman, 2011).

Figura 1: Enfoque PERMA-H



Fuente: Elaboración propia

Las emociones positivas se refieren a lo que sienten las personas con respecto a los acontecimientos de su vida, pero que podrían también entenderse como la proporción o el balance entre emociones positivas y negativas.

El compromiso se refiere a la capacidad de concentrarse en la tarea presente, lo que le permite desarrollar sus fortalezas.

Las relaciones se refieren a la capacidad de construir conexiones energizantes donde se sienten amados, apoyados y valorados por los demás.

El significado se refiere al sentimiento de pertenencia o propósito que motiva a las personas a servir otras causas mayores que sí mismas.

El logro se refiere tanto a la creencia como a la capacidad de hacer cosas que importan, tal vez podría estar relacionado con el concepto de autoeficacia, en el que no es solo importante que las personas se desempeñen bien, sino también que creen en su capacidad para hacerlo. Al mismo tiempo, esto podría referirse a la capacidad de identificar y nombrar eventos como logros y victorias personales en lugar de establecer una narrativa donde las emociones prevalecen y esconden logros.

Finalmente, salud se refiere a un concepto más general relacionado con el aspecto físico, involucrando hábitos de sueño y alimentación (Seligman, 2011).

FloreCIMIENTO colectivo

Al reflexionar sobre la multidimensionalidad del bienestar, es difícil desvincularla de las emergencias en Nicaragua, que nos han obligado a ver el bienestar más allá de las proposiciones individualistas. Evidencia de fatiga por compasión o trauma vicario sugiere que el bienestar individual es interdependiente con el bienestar de los demás (Godwin y Truebridge, 2021). Así que, al igual que ver o escuchar experiencias de alguien afectado por los eventos traumáticos pueden desencadenar respuestas similares en quienes los cuidan, las emociones positivas pueden reproducirse y afectan indirectamente el bienestar de los demás.

Por lo tanto, el bienestar de los individuos aumenta cuando el bienestar de otros a su alrededor aumenta, creando una especie de cadena social de bienestar que conduce a una construcción colectiva de florecimiento (Godwin y Truebridge, 2021). En la relación maestro-alumno, ambas partes "y los otros múltiples elementos de la comunidad educativa" interactúan para influir en el bienestar de los demás. El florecimiento colectivo es tanto el fin como el medio para el florecimiento individual.

Construyendo escuelas efectivas

Ampliar nuestro enfoque del bienestar individual al colectivo significa reconocer la interdependencia del bienestar de todas las partes interesadas de la escuela, por lo tanto, el modelo de escuelas efectivas podría arrojar luces sobre la importancia del bienestar del profesorado para el florecimiento de las escuelas.

A partir de la influencia de Aristóteles, Hargreaves (2001) reflexiona sobre el objetivo final de educación: permitir que las personas vivan la buena vida o Eudaimonia, refiriéndose a la felicidad o el bienestar, el propósito de la vida.

El modelo de escuelas efectivas parece un ajuste apropiado para comprender y mejorar efectividad escolar en un contexto de emergencia múltiple, debido a dos razones principales. Primero, afirma lograr efectividad a pesar de factores adversos, que es el caso de Nicaragua. En segundo lugar, reconoce la importancia del capital social, refiriéndose a la confianza y las redes en las escuelas para lograr la efectividad, que se ha visto gravemente perturbada por la interrupción de la educación presencial durante el período de crisis en 2018 y pandemia en 2020 (Hargreaves, 2001).

Según Hargreaves (2001), las escuelas eficaces tienen cuatro elementos básicos:

Resultados

El objetivo principal de la educación debe ser el desarrollo intelectual y moral de la ciudadanía. Los esfuerzos para lograr esto pueden ser intencionados o no a través del currículo formal u oculto, en la relación docente-estudiante y el liderazgo escolar.

Apalancamiento

Se refiere a la calidad y cantidad del cambio en el estado intelectual y moral de los y las estudiantes en función del grado de esfuerzo de los(as) educadores(as). Existen cuatro tipos diferentes de relaciones entre energía invertida y resultado, representados en el gráfico.

Figura 2: Apalancamiento en el modelo de escuelas efectivas

Fuente: Elaboración propia

Capital intelectual

Se refiere a la suma de experiencia y conocimiento que las partes interesadas de la escuela utilizan para lograr objetivos educativos (Hargreaves, 2001). El capital intelectual se alimenta de la creación y transferencia de conocimiento, pero, nuevamente, esto está condicionado por la calidad del capital social de la escuela. Si no hay espacios de intercambio profesional, análisis, reflexión de la práctica, entonces no se crea ningún conocimiento nuevo y las lecciones individuales no se transfieren al colectivo.

Capital social

Tiene dos componentes: estructural y cultural. Estructuralmente, se refiere a las redes construidas entre todas las partes de la escuela. Culturalmente, se refiere a las normas sociales compartidas que permiten la reciprocidad y la colaboración. Esto permite el crecimiento de capital intelectual. Tanto el capital social como el intelectual deben entenderse como elementos interdependientes necesarios para la eficacia escolar, en lugar de componentes aislados.

Metodología

Diseño

Se trata de un estudio participativo, cualitativo basado en la teoría fundamentada constructivista. Se utilizaron grupos focales y entrevistas para recolectar datos que fueron explorados en dos etapas, para dar lugar a las variables de análisis utilizando NVivo.

A través de un diseño participativo, los(as) maestros(as) pudieron nombrar los desafíos que enfrentan, identificar problemas y fortalezas y, finalmente, co-crear soluciones. Para propósitos de esta publicación, solo se compartirán los datos del diagnóstico de los efectos del contexto multi-emergencia sobre los y las docentes, y no se discutirán las prioridades educativas encontradas por estos(as) ni su plan de acción.

Figura 3: Proceso de la investigación

Fuente: Elaboración propia

Participantes

Catorce docentes participaron en total, lo que representa dos tercios de toda la población docente de la escuela. Los criterios de inclusión fueron: (a) haber trabajado en la escuela durante un año o más, (b) tener acceso a Internet en casa, (c) tener tiempo disponible para actividades individuales y grupales.

Materiales

Todos los materiales fueron creados específicamente para este estudio y tenían como objetivo facilitar la comprensión de los desafíos que enfrentan los y las docentes y las soluciones que encuentran, pero también asegurar su colaboración y participación en su totalidad.

Procedimiento

Las etapas de este estudio, siguiendo la teoría fundamentada constructivista, se centraron en abordar los datos, sin ninguna teoría en particular.

Rigor

Se tomaron dos medidas. Primero, el informe de los resultados se presentó al profesorado para verificar que representaba con precisión sus sentimientos e ideas. En segundo lugar, para garantizar que las respuestas se ajusten a las variables elegidas, se solicitó a un evaluador externo que codificara el 10 % de las entrevistas. Los resultados muestran una alta confiabilidad entre evaluadores(as).

Consideraciones éticas

Este estudio obtuvo la aprobación ética de la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge en marzo de 2021.

Resultados y discusión

Para esta publicación solo se discutirá la primera sección de la primera pregunta de investigación centrada en el impacto del contexto multi-emergencias en el bienestar docente.

Bienestar individual

El modelo PERMA-H se utilizó para comprender el bienestar de los(as) profesores(as).

Emociones positivas

Se rescataron 43 segmentos para esta categoría. El 25% de estas respuestas se referían a las experiencias actuales o pasadas como duras o difíciles. 14% de las respuestas incluyeron la palabra "malo" o "terrible", y la misma cantidad expresó incertidumbre y miedo. El 8% de las respuestas incluyó la sensación de desmotivación.

Si bien estos resultados muestran cuán adversa es la situación que atraviesan los(as) educadores(as), no necesariamente tiene que significar algo negativo; puede ser simplemente una respuesta natural al contexto. Es común recomendar enfocarse en lo positivo o intentar instalar una narrativa positiva; sin embargo, es importante que el cuerpo docente exprese sus verdaderos sentimientos y sean validados.

"Agradecemos que estemos bien, pero si no reconocemos lo mal que nos hemos sentido, realmente es como una positividad muy tóxica, diría yo. Nos enfrentamos realmente a temas difíciles y tenemos que reconocerlos para iniciar este proceso de resiliencia, aprendizaje, crecimiento". Docente de primaria en Nicaragua.

"Me siento bien adaptada, pero no me gusta porque eso significa que me estoy relajando o que lo estoy aceptando y no hago nada al respecto y no, no, no, no lo quiero". Docente de primaria en Nicaragua.

Compromiso

Las educadoras encontraron que las emergencias afectaron su capacidad para enfocarse, lo que incidió en su desempeño.

"Al escuchar las malas noticias, me sentí desenfocada (...) Me sentí tan llena de cosas que solo di una pequeña parte de mí misma, nada comparado con lo que podía hacer en persona o antes de esos problemas". Docente de primaria en Nicaragua.

Sin embargo, otros profesores pensaron en la enseñanza como un mecanismo para hacer frente a la incertidumbre que estaba sucediendo fuera de la escuela.

"Es como si me concentrara en eso y me olvidara de todo lo demás. A menudo me pasa que estoy en clase y me olvido de todo lo demás, pero luego cuando estoy sola, todo me cae encima y me siento fatal". Docente de primaria en Nicaragua.

Relaciones

Las relaciones de docentes con estudiantes y padres son, en general, positivas y cercanas. Por ejemplo, una maestra mencionó que una de las razones para permanecer en su trabajo era la relación con sus estudiantes. Las docentes intentaron proteger este vínculo tanto como fuera posible, incluso cuando no enseñaban en persona.

Aunque los(as) profesores(as) reconocen la importancia del desarrollo emocional y social para el crecimiento cognitivo de sus estudiantes, también reconocen la carga que representa esta tarea.

"La parte emocional siempre es muy estresante, porque nos guste o no, los maestros siempre están lidiando con los problemas emocionales de los niños e incluso de los padres a veces". Docente de primaria en Nicaragua.

Además, la tarea no se limita solo a aliviar la carga emocional de los y las estudiantes; también implica lidiar con las emociones personales para ser más accesibles para los niños y las niñas y para modelar la resiliencia. Todas las profesoras mencionaron la importancia de lidiar con su propio miedo y estrés para fomentar la resiliencia en sus estudiantes. Y reconocen la estrecha influencia del bienestar del profesorado en sus estudiantes.

"Tuve que conseguir ayuda porque obviamente estaba desestabilizada y mis estudiantes desestabilizadas, ¿cómo vamos a ser resilientes?". Docente de primaria en Nicaragua.

Otra profesora apoya este argumento diciendo: *"(...) porque si no desarrollamos la resiliencia nosotros mismos, ¿cómo se la enseñaremos a los estudiantes?".*

Sin embargo, la confianza construida en la relación con los y las estudiantes también puede funcionar a favor de profesores, quienes son conscientes de que la contención emocional también puede ocurrir en el sentido contrario.

"De hecho, a veces, inconscientemente, les estás dando a los niños técnicas, y estás aprendiendo de ellos (...), y nosotros compartimos técnicas, y ellos comparten un consejo que ¡guau!, me ayuda mucho (...) así que nos ayuda, compartiendo". Docente de primaria en Nicaragua.

El apoyo de las compañeras es otro factor de protección para las profesoras. Expresan que la relación entre ellas fue *"un salvavidas"*. Sin embargo, esto fue repentinamente interrumpido por la pandemia. Aunque las relaciones entre ellas son sólidas, suceden orgánicamente, lo que significa que no hay una intención explícita de organizar un espacio para que ellas compartan experiencias. Mínimamente, esto habla de la dificultad de la escuela para transferir estos espacios a la virtualidad o cuestionarse si siquiera es posible.

Propósito

Se refiere al sentido de pertenencia o creer en algo superior. Una de las maestras informó haber participado en actividades religiosas cuando se le preguntó cómo tratar con el estrés. Otra maestra dijo que quedarse en la escuela era parte del plan de Dios para ella y la ayudó a encontrar la motivación para seguir adelante: *"si Dios me tiene aquí, es por una razón"*.

Logros

Aunque todas las profesoras reflexionaron sobre los desafíos de los últimos años, también fueron capaces de identificar logros.

"Al final, encuentras tu camino y bueno, aquí lo estamos intentando, aunque hay todavía cosas que tenemos que mejorar, que tengo que mejorar, las metas que nos marcamos las hemos alcanzado". Docente de primaria en Nicaragua.

La definición de logro o éxito de las profesoras parece coincidir con la de sus estudiantes. *"Cuando un niño me dice 'Estoy aburrido', entro en pánico porque estoy fallando"*.

El sentido de logro podría estar relacionado con la agencia. Una maestra explica que se sentía como *"un pequeño bote de papel en la corriente"*, limitándose a entregar los resultados que se esperaban de ella, pero sin participar activamente en la toma de decisiones.

Salud

La mayoría de las profesoras hablaron de sentirse tanto cognitiva como físicamente agotadas a menudo, y aunque reconocieron que la docencia siempre ha sido exigente, hacen una conexión clara entre las crisis y los bajos niveles de energía e, incluso, las dolencias. Cuatro de las siete maestras entrevistadas manifestaron experimentar dolencias físicas y dos maestros más en los grupos focales. Cinco de las siete profesoras entrevistadas dijeron sentirse exhaustas.

"Lo siento; duele aquí y allá, así que me digo a mí mismo: este es mi cuerpo hablando". Docente de primaria en Nicaragua.

"Estos últimos meses he estado enferma todo el tiempo. Entonces cuando me di cuenta de que estaba enferma todo el tiempo, dije: tengo que dejar [su trabajo]. Porque no me siento bien". Docente de primaria en Nicaragua.

"No hay salud mental, no hay salud cognitiva, no hay salud física, ¡nada!". Docente de primaria en Nicaragua.

Al explicar por qué dejó de bailar, otra docente afirma: *"Puede ser que siempre esté cansada, puede ser que prefiera estar en mi cama (...) eso es triste, eso es injusto"*.

Bienestar colectivo

El bienestar docente no puede entenderse como un fenómeno aislado, fuera del contexto social. El bienestar de los(as) profesores(as) se ve afectado y también afecta a la escuela en su conjunto y tiene un efecto directo en la calidad de las relaciones que pueden establecer con todas las partes, el desarrollo del capital intelectual, la innovación, estrategias de apalancamiento y los

resultados de los y las estudiantes. Al mismo tiempo, estos elementos del funcionamiento de la escuela impactan el bienestar del profesorado, haciendo que las adversidades sean más llevaderas o desafiantes.

Resultados

A pesar del contexto de multi-emergencia, las maestras aún pueden ofrecer una educación de buena calidad y asegurar el desarrollo cognitivo de sus alumnos y alumnas. Parecen valorar los resultados morales tanto como los cognitivos. De hecho, las profesoras son muy conscientes de su papel en la mejora del bienestar de sus estudiantes, proporcionándoles herramientas para desarrollar sus resultados morales. Una maestra explica:

"(...) pero si estamos muy estresados, termino la clase, aunque estemos en Ciencias, y hacemos otra cosa, tocamos música, buscamos una aplicación de dibujo, hacemos cosas diferentes porque para mí es inútil cumplir con el plan de estudio, si estoy, voy a tener niños con caras tristes. Han sufrido tanto. Es injusto que me preocupe por servir a la escuela y no a ellos, porque al fin y al cabo son lo más importante con lo que trabajo". Docente de primaria en Nicaragua.

Sin embargo, aunque los resultados morales sean relevantes para las profesoras, no están explícitos en el plan de estudios o en su formación. Una profesora explica cómo comparte los mecanismos de afrontamientos personales con sus alumnos y alumnas, basándose en sus propias experiencias, pero aclara: *"Estoy segura de que hay muchas otras cosas que podemos aprender para ayudarlos mejor"*. Otro docente dice: *"Hemos tenido talleres, pero no es suficiente"*.

Apalancamiento

Las profesoras garantizan la misma calidad de enseñanza que antes de las emergencias. Sin embargo, para mantenerla a través de la adversidad, tienen que invertir más recursos personales, renunciando a otros aspectos de sus vidas. Aunque a primera vista puede parecer que la escuela es eficaz, el gran esfuerzo de las profesoras hace que estos resultados no sean sostenibles.

"Hemos tenido que sacrificar otras cosas. Cuando pienso en mí mismo en el pasado, antes la pandemia, antes de tener este trabajo, hay varias cosas que hacía antes, que me encantaba hacer, y ahora ya no las estoy haciendo y no! No es justo". Docente de primaria en Nicaragua.

Las profesoras han tenido que adaptarse a las diversas crisis durante tres años y la fatiga se nota en su bienestar y desempeño.

"Al principio, estaba dando mi 100%, pero después todo me golpeó. Después de toda esa descarga de adrenalina, siento que caí en picada. Y, obviamente, la depresión se volvió horrible". Docente de primaria en Nicaragua.

La falta de retroalimentación positiva, reconocimiento social de su trabajo y reducción de salario también impactan los recursos que ellas invierten y, en consecuencia, pueden afectar los resultados de los y las estudiantes.

"Es desmotivador. Bajan nuestros sueldos, pero esperan más de nosotros". Docente de primaria en Nicaragua.



"El nivel de demanda que se nos pide no siempre se mantiene en equilibrio con el nivel de acompañamiento que necesitamos y no me refiero al acompañamiento dentro del aula a nivel académico, sino un acompañamiento más sensible". Docente de primaria en Nicaragua.

Un alto apalancamiento, más allá de la relación entre bajo insumo y alto rendimiento, también es caracterizado por la innovación y la práctica basada en la evidencia. Sin embargo, cuando la escuela no brinda el apoyo en esta área, los(as) maestros(as) tienen que hacerlo ellos(as) mismos(as), requiriendo más recursos y energía.

"Hemos tenido talleres, pero no creo que satisfagan las necesidades de todos los niveles. Tuve que leer, investigar mil formas de hacerlo funcionar y utilicé lo que funcionó mejor. Hubo cosas que obviamente a los niños no les gustaron, pero fue prueba y error". Docente de primaria en Nicaragua.

La falta de redes o espacios formales para transferir conocimientos hace que las lecciones individuales no se compartan y no representen un crecimiento en el capital intelectual, a menos que existan espacios para modelar y transferir.

Capital intelectual y social

Enseñar en contextos de emergencia no es fácil, pero las lecciones aprendidas podrían desarrollar un equipo más fuerte. Las escuelas eficaces prosperan en la adversidad si son capaces de crear y transferir conocimientos, fomentando relaciones sólidas y confiables entre todos los miembros.

A pesar de que el equipo se caracteriza como "talentoso", "innovador" y con "gran experiencia", el cuerpo docente reconoce que el capital intelectual depende del capital social para crecer.

"(...) O sea, no se va a cambiar la educación, la pedagogía, sin cambiar nada. Es lo mismo. No puedes hacer maravillas en una escuela donde no puedes cambiar la organización".
Docente de primaria en Nicaragua.

Conclusiones

Está claro que el bienestar de las maestras se ha visto gravemente afectado por las múltiples emergencias, pero también por el capital social ya debilitado de la escuela, necesario para prosperar en este contexto. La salud, el compromiso, las emociones y las relaciones de los y las docentes fueron las dimensiones del bienestar más afectadas. Dicho bienestar es importante debido a su efecto sobre el bienestar de los y las estudiantes, la calidad de la enseñanza y la eficacia escolar. Pero, por sí solo, es una responsabilidad ética de todas las escuelas eficaces cuidar del profesorado.

Las emergencias han trastocado los espacios comunes de socialización y han hecho evidentes las fallas en el funcionamiento de la escuela. La mayoría de los problemas que los y las docentes identifican como causas de su amenazado bienestar, tienen que ver con las relaciones que se construyen en la escuela: confianza, redes, cuidado. Por ello, las soluciones que co-crearon se

enfocan en incrementar y fortalecer el capital social de la escuela, siendo plenamente conscientes de que esto, en consecuencia, afectará al capital intelectual.

Entre los factores protectores más relevantes para su bienestar, los y las docentes identificaron el apoyo de pares y su relación con sus alumnos y alumnas, reforzando nuevamente la importancia del aspecto social de la escuela.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Godwin, L. N., & Truebridge, S. (2021). How mirror flourishing elevates collective wellbeing both within and beyond the classroom. *Wellbeing and Resilience Education: COVID-19 and Its Impact on Education*.
- Granville-Chapman, K. (2021). How could school leaders improve the flourishing of teaching staff? [PhD thesis]. University of Oxford.
- Hargreaves, D. H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487–503. <https://doi.org/10.1080/01411920120071489>
- Seligman, M. (2010). Flourish: Positive psychology and positive interventions. The Tanner lectures on human values, 31(4), 1–56.
- Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York, NY: Free Press.

Sobre la autora

Alejandra Vijil.

Tiene una maestría en Psicología Educativa por la Universidad de Cambridge. Ha trabajado como educadora en preescolar y primaria, y como investigadora en contextos de extrema pobreza. Actualmente, dirige el área de educación de Barrilete, donde ejecuta proyectos de innovación, inclusión y tecnología en contextos vulnerables de Centroamérica.

Contacto: alejandravijil@gmail.com





PRIMARY SCHOOLS GRADE 5
PRIMARY SCHOOLS GRADE 5
PRIMARY SCHOOLS GRADE 5

PRIMARY SCHOOLS GRADE 5
PRIMARY SCHOOLS GRADE 5
PRIMARY SCHOOLS GRADE 5

GRADE 4
GRADE 4
GRADE 4
GRADE 4
GRADE 4



Parte 2. Políticas públicas en educación

Sin rumbo ni dirección. La relación familia-escuela en contextos de inseguridad

Pauline Martin, Maestría en Política y Evaluación Educativa
Universidad Centroamericana José Simeón Cañas El Salvador

Resumen:

Este artículo examina la relación familia-escuela en El Salvador en contextos de inseguridad, encontrando que, ante una falta de políticas y roles claros, se generan dinámicas muy complejas a causa de las valoraciones sobre la educación y las expectativas encontradas y frustradas entre las partes. Revisa la literatura relacionada con el tema para entender la naturaleza y el alcance de la relación familia-escuela, aterrizando está al contexto de los retos educativos que presenta el sistema educativo salvadoreño. Más específicamente ahonda en el contexto que presenta la pandemia y la presencia de pandillas en la relación familia-escuela.

Palabras clave: Familia-escuela, Pandemia, Pandillas, El Salvador

Introducción

La crisis por la pandemia Covid-19 ha generado mayor atención a la relación entre la familia y la escuela, por los abruptos cambios en protagonistas y espacios del aprendizaje. No obstante, en El Salvador la pandemia devela una relación familia- escuela ya agobiada por otras crisis, como la pobreza económica y la inseguridad por la presencia de pandillas. Esta ponencia que parte del programa de investigación "Educación en situaciones de riesgo y conflicto"²⁹, examina la relación familia-escuela en El Salvador en contextos de inseguridad, encontrando que, ante una falta de políticas y roles claros, se generan dinámicas muy complejas a causa de las valoraciones sobre la educación y las expectativas encontradas y frustradas entre las partes.

Los beneficios de la participación de la familia en la educación son una verdad aceptada ampliamente, pero la naturaleza y el alcance de esta relación no están muy claros. La participación, o en algunos casos definida como involucramiento, puede entenderse desde llegar a la escuela y asistir a actividades, hasta la toma de decisiones y planificación en conjunto sobre la educación que se impartirá en la escuela. Las funciones no siempre están claras, ni el límite entre ellas en

29 Desarrollado por la Maestría en Política y Evaluación Educativa de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) desde 2017, con financiamiento de la UCA, USAID-FEDISAL - Proyecto Educación para la Niñez y Juventud y el Fondo E-Cubed de la Red Interagencia de Educación en Emergencias, INEE- Dubai Cares Foundation.

condiciones óptimas, mucho menos en situaciones de emergencia y crisis, como la inseguridad y, más recientemente, la educación remota por la pandemia Covid-19.

Algunos referentes teóricos

Existe amplia literatura sobre los beneficios de la participación entre familia y escuela. Epstein (1990) enfatiza que, tanto la familia como la escuela son sistemas sociales separados y con responsabilidades independientes, pero en algunos casos traslapan funciones de forma interdependiente. Hoy en día, es particularmente útil el concepto de funciones compartidas, ya que la escuela asume varias funciones previamente asignadas a la familia, como la alimentación, la atención en salud, la enseñanza de valores, etcétera; a su vez, se espera apoyo especializado de la familia en cuanto al aprendizaje en casa. Es importante reconocer el manejo del poder y la generación de confianza entre sistemas, también las metas comunes para la niñez y la juventud, y las filosofías, políticas y prácticas tanto de la escuela como la familia influyen en la relación entre estos dos sistemas sociales.

Por otra parte, el estudio de las razones por las cuales los padres y las madres optan por involucrarse o no en la educación de sus hijos e hijas, identifica el contexto de vida como una de las principales motivaciones. Son determinantes los conocimientos, las habilidades, los tiempos y las energías de los padres y madres que impulsan sus decisiones de involucrarse en la educación de sus hijos o no, más allá del contexto socioeconómico (Hoover-Dempsey, et al., 2005, p. 113).

Adicionalmente, Gatt & Petreñas (2012) presentan una jerarquía de participación y concluyen que no todo tipo de participación mejora el aprendizaje, promueve la convivencia ni empodera la comunidad educativa. Winthrop y otros (2021) identifican los obstáculos en la participación, señalando la falta de claridad en el concepto y la influencia de las especificidades de cada contexto. Del lado de las escuelas y profesores(as), no hay formación ni competencias en el manejo de la relación con la familia ni mecanismos de apoyo. Las familias pueden sentir incertidumbre en su rol, especialmente en las comunidades marginadas.

En fin, el concepto de participación de la familia es una construcción social y cambiante en el tiempo. No toda participación es igual y la falta de un marco definido afecta su implementación con claridad entre todos los actores sobre funciones, roles y responsabilidades. Cada contexto educativo es único y complejo y aún más en situaciones de crisis y emergencias, como veremos en la educación en El Salvador.

El contexto de la educación en El Salvador

Los retos del sistema educativo salvadoreño son múltiples, pero se manifiestan primordialmente en la baja matrícula, la deserción escolar y la falta de finalización de las etapas educativas, debido a complejos factores económicos y de seguridad de las familias y las comunidades. Solo el 86.5% de los niños y las niñas en las edades de educación parvularia a sexto grado asisten a la escuela; en los grados mayores, para los adolescentes entre 13-17 años, solo 80% asiste a la escuela (Ministerio de Economía, 2020). La asistencia escolar tiene un vínculo estrecho con la situación de la familia y varía según los ingresos familiares y sus creencias sobre la importancia de la educación, ya que, con menos ingresos, hay menos asistencia escolar. En los distintos niveles educativos, las creencias de la familia afectan la importancia que se le da o no a la educación,

o de dar prioridad al trabajo remunerado y las tareas de la casa. Por ejemplo, 20.49% de las escuelas reportan deserciones por incorporarse a las actividades productivas y 12.83% por escasos recursos económicos (MINED, 2018).

Por otra parte, las escuelas reportan otras razones generales de deserción escolar relacionadas con la inseguridad. 43% de las escuelas reporta que la presencia de pandillas en la comunidad representa un riesgo, mientras que el 16% de las escuelas reporta que su seguridad interna es afectada por el riesgo de pandillas, el cual afirma que la escuela es considerada un lugar más seguro que la comunidad aledaña. También un 66.32% de las escuelas reporta deserción escolar por cambios de domicilio, 45.31% por migración y 12.65% por violencia pandilleril; estas causas pueden estar relacionadas con la inseguridad y demuestran este tipo de contexto en el que se desarrolla la educación (MINED, 2018).

La respuesta oportuna a los riesgos escolares es obstaculizada por un sistema educativo muy centralizado con dificultades de articulación de las múltiples funciones entre las oficinas centrales, las direcciones departamentales (instancias subnacionales) y las escuelas como entes ejecutores (Alberti, 2017). Aunque la familia es señalada como un actor importante, también presenta limitaciones en garantizar el derecho a la educación, por sus propias experiencias educativas, la situación de convivencia familiar (Díaz Alas, 2018) y la "desconexión" que se encuentra en la relación entre la escuela y la familia.

La política educativa de El Salvador no aporta muchos elementos concretos para fortalecer la relación familia-escuela. Al contrario, existen ambigüedades en la naturaleza y el alcance de esta relación y los supuestos beneficios, ya que el marco general de política educativa ofrece pocas estrategias concretas para armonizar la relación (Martin, 2021). La Reforma Educativa de 1995 planteó mayor participación democrática de manera general y, en específico, la creación de Consejos Directivos Escolares con la participación de padres y madres de familia que, hasta el día de hoy, funcionan (MINED, 1995). En 2021, bajo el Plan Social Educativo (MINED, 2009) se presentó el *Manual de Educación Familiar* (MINED, 2012) que delimita principios básicos sobre el tema familiar y, por otra parte, define las responsabilidades de la escuela en cuanto a educar también a la familia. En el primer sentido, se busca que las familias aumenten su apoyo hacia la educación de sus hijos e hijas, integrándose a las actividades y participando en la escuela. Pero culpabiliza a la familia señalando una "crisis moral" (pág. 6), que es responsabilidad de la escuela educar a la familia desde un enfoque unidireccional; es decir, que las escuelas y el MINED orienten a las familias, pidiéndoles cumplir con sus hijos y ser protagonistas en garantizar sus derechos, cumplir sus deberes y practicar valores.

A pesar de que los planes y las políticas educativas mencionan que la familia es importante y esencial en la educación, los alcances y los límites de la relación no están definidos. La organización centralizada del sistema educativo no otorga un papel significativo a la familia y otros actores locales en la gestión de la escuela ni en resolver emergencias. Las condiciones económicas y creencias sobre la educación de las familias, más la situación de inseguridad, generan un nivel de deserción escolar preocupante. Por lo tanto, se mantiene la expectativa en los planes educativos que la familia debe apoyar a sus hijos e hijas, aportando con algunos recursos y asistiendo a las actividades; sin embargo, es la escuela la que define la relación e, incluso, la encargada de educar a la familia. Ante la ambigüedad de un modelo de participación familiar en la escuela y en los casos de crisis y emergencia por inseguridad, encontramos varios rasgos de la relación familia-escuela que se deben tener en cuenta en la política educativa.

Hallazgos que considerar

Desde el 2017, el programa de investigación ha indagado cómo el trabajo docente, el funcionamiento de la escuela y la relación con la comunidad educativa son afectados por la presencia de pandillas en los alrededores, para generar un ambiente seguro y la calidad de la educación. Se han desarrollado entrevistas a profundidad con docentes, directores, padres y madres de familia y otros actores en 25 escuelas en zonas con presencia de pandillas. Se indagó sobre qué sucede en los contextos de emergencia, tanto de la presencia de pandillas, condiciones económicas y situaciones como la pandemia por Covid, ante la ausencia de políticas educativas claras sobre la relación familia y escuela. Los hallazgos que se presentan a continuación vislumbran el valor de la educación, las expectativas encontradas y las relaciones con la familia en contextos de pandillas.



El valor de la educación

La participación de la familia depende mucho del valor que otorga a la educación y cómo contribuye a las necesidades económicas de las familias. En la zona rural, el beneficio de la educación es menos obvio y para la familia es difícil identificar la pertinencia del estudio cuando no hay una oferta de trabajo que exige años de escolaridad. Seguir con los estudios a nivel de educación media o superior implica una inversión familiar significativa en transporte, alimentación e insumos que no retribuye el beneficio futuro de un empleo con un salario decente. En los centros urbanos, hay más oferta educativa y oportunidades de empleo formal, por lo que las familias pueden percibir las ventajas de estudiar y, por lo tanto, estar dispuestos a apoyar más a la escuela. La excepción es cuando la familia está relacionada con el trabajo del mercado u otro empleo informal; suele suceder que no residen cerca de la escuela y el futuro de trabajo ya está resuelto en el negocio familiar, por lo que seguir estudiando resulta menos relevante.

En los entornos de inseguridad y presencia de pandillas existe una ambigüedad en cuanto a la capacidad de la escuela de prevenir violencia y ofrecer un espacio seguro para el estudio. Por una parte, la familia valora a la escuela como un espacio positivo que ocupa los tiempos de niños, niñas y jóvenes y, por ende, evita la participación en actividades nocivas. Pero si la llegada a la escuela es insegura por tener que cruzar líneas de pandillas rivales, o peligra la interacción con estudiantes vinculados(as) a alguna agrupación, la familia pesa los beneficios contra los riesgos del estudio.

En el contexto de la pandemia por Covid-19, el enfoque de continuidad educativa en El Salvador trasladó la responsabilidad de educar a la familia y la casa, proveyendo recursos de apoyo y designando a los y las docentes como apoyo a la familia. Este cambio en la relación obligó una reflexión brusca sobre el valor de la educación: en primer lugar, como instancia de cuidado de los hijos y, en segundo, de socialización. Las familias comenzaron a ver la escuela con otros ojos, pero también a expresar la frustración de que la educación no cumplía sus expectativas en el desarrollo de sus hijos e hijas.

Expectativas encontradas

Otro hallazgo importante en los contextos de pobreza e inseguridad es la disyuntiva entre expectativas de la escuela hacia las familias y viceversa. En un nivel muy básico, la escuela espera que la familia matricule a sus hijos e hijas, que los(as) aliste para asistir todos los días puntualmente y que los(as) apoye en la casa con las tareas. Son apoyos básicos para garantizar la asistencia escolar, pero no siempre hay adultos responsables en la familia para cumplir esta función. En otro nivel, la escuela desea tiempos y recursos de las familias, tanto en asistir a reuniones, apoyar en la cocina escolar, organizar actividades, etcétera, que las familias no siempre pueden dar por su dedicación laboral u ocupaciones diarias en el hogar. Las familias, por su parte, esperan que aprendan sus hijos e hijas, que los(as) quieran y apoyen los(as) profesores(as) y que no tengan que aportar muchos recursos a la escuela o tiempo en la casa.

El tema de la disciplina es otra área de expectativas encontradas. La escuela observa una falta de atención a la enseñanza de valores en casa, entendidos como puntualidad, respeto, buena convivencia, etcétera. Hay visiones diferentes sobre cómo se debe comportar y quién puede llamar la atención. Aunque la escuela es vista como una autoridad moral en la comunidad, no puede ejercer la disciplina sin el apoyo de los padres de familia. Necesitan convocar a la familia para resolver las situaciones de indisciplina que ocurren dentro de la escuela.

La relación familia-escuela en contextos de pandilla

El asunto más complejo que enfrenta la escuela en la relación familia-escuela es el manejo de la presencia de las pandillas, ya que su mayor motivación es controlar el territorio aledaño. La relación de la pandilla con la escuela es determinada por la pandilla misma, y generalmente toma una de tres modalidades. La pandilla puede buscar controlar a la escuela y lo que sucede allí como parte de su control territorial; puede ignorar la escuela por ser de poco interés de sus actividades; o puede apoyar el éxito de la escuela, mayormente si son exalumnos y padres de familia con interés en que funcione bien la escuela (USAID-ECCN, 2016).

Cuando hay miembros de la familia con vínculos con pandillas, afecta en varias maneras las relaciones. Por una parte, si son estudiantes, pueden confrontar la autoridad del docente en el aula, reclutar miembros y cometer actos ilícitos dentro de la escuela. La disrupción del proceso educativo influye en los y las estudiantes no vinculados, el rol docente y la calidad del aprendizaje. Cumplir con la disciplina y llamar la atención puede complicarse, ya que los padres de familia pueden ejercer su autoridad también. La escuela debe proceder cuidadosamente para pacificar a los y las estudiantes que quieren ejercer su autoridad, sabiendo que detrás suyo hay una estructura muy violenta.

La presencia de familias vinculadas a la pandilla en la comunidad educativa crea desconfianza entre otros padres de familia para emprender proyectos en común. La escuela puede optar por poner barreras a la participación para evitar la disrupción de sus actividades. Restringir el acceso al centro educativo, limitar el número de actividades y tipo de contribuciones de la familia son algunas estrategias para mantener la distancia. En otros casos, hay un apoyo pleno a la educación de las familias vinculadas a la pandilla porque la valoran como una oportunidad para sus hijos e hijas. Las relaciones de confianza deben fomentarse para poder colaborar en la tarea de educar.

Reflexiones finales

La Constitución de la República establece a la familia como la base de la sociedad, pero la protección del Estado y los mecanismos para su desarrollo (Artículo 32) no son muy evidentes. No existen instancias específicas de apoyo a la familia, por lo que le corresponde a la escuela, por defecto, educar también a la familia. Sin embargo, a falta de un modelo marco de participación de la familia, la escuela no está preparada para asumir la función ni la formación inicial capacita en cómo hacerlo. Genera un desencanto entre las expectativas de cada parte, y ante las múltiples crisis por inseguridad social y económica y en diversos contextos complejos, cada escuela busca el camino que mejor le convenga.

Las dinámicas generadas en las comunidades por la presencia de las pandillas añaden otros retos a las relaciones familia-escuela, además de las limitaciones de recursos, tiempos y creencias sobre educación. Estas autoridades conflictivas generan un desgaste en la confianza y la colaboración entre actores "ambas tan necesarias para la educación". Para enfrentar la situación, la escuela impone barreras a su conveniencia, buscando mantener un ambiente seguro y positivo para el aprendizaje. La relación familia-escuela debe ser un recurso significativo para enfrentar las múltiples circunstancias que debilitan la educación, pero sin rumbo ni dirección clara, se vuelve un reto más que una respuesta.

Referencias

- Alberti, J.P. (2017) "El Salvador. La gestión del sistema de educación pública". Resultados del Seminario Taller: Las políticas públicas y su correlación con los sistemas educativos latinoamericanos. San Salvador: FEDISAL-USAID.
- Díaz Alas, S. C. (2018) Familia: Espacio de oportunidades. Estudio sobre el rol de la familia en la Educación. San Salvador: Red Salvadoreña por el Derecho a la Educación/Tinker Foundation Incorporated.
- Epstein, J.L. (1990) School and Family Connections: Theory, Research and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family. *Marriage & Family Review*, 15:1-2, 99-126, DOI: [10.1300/J002v15n01_06](https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06)
- Gatt, S. & Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. Cuadernos de pedagogía, no. 429.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. Disponible en: <https://bit.ly/2GduwFm>
- Martin, P. (enero-junio de 2021) Entre obstáculos de la familia y barreras de la escuela. Hacia un nuevo modelo de participación familiar en la escuela salvadoreña en contextos difíciles. *Revista Realidades*, No. 157, pp. 117-148. DOI: <https://doi.org/10.5377/realidad.vii157.12328>
- Ministerio de Economía (2020) Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2019. Dirección Nacional de Estadística y Censos. DIGESTYC. San Salvador: DIGESTYC. Disponible en: <https://bit.ly/3gJrEg8>
- MINED (1995) Reforma Educativa en Marcha. Documento III. Lineamientos generales del Plan Decenal. 1995-2005. San Salvador: Ministerio de Educación.
- MINED (2009) Plan Social Educativo. Vamos a la escuela. San Salvador: Ministerio de Educación.
- MINED (2012) Lineamientos básicos para el desarrollo de planes escolares de educación familiar. San Salvador: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bit.ly/31O995L>
- MINED (2018) Observatorio MINED 2018 sobre los centros educativos públicos y privados subvencionados de El Salvador. San Salvador: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bit.ly/31OL3ll>

Winthrop, R., Barton, A., Ershadi, M. & Ziegler, L. (2021) Collaborating to transform and improve education systems: A playbook for family-school engagement. Center for Universal Education. Washington, D.C.: The Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/essay/collaborating-to-transform-and-improve-education-systems-a-playbook-for-family-school-engagement/#the-four-goals>

USAID-ECCN. (2016). Rapid Education and Risk Analysis El Salvador. Final report. USAID/Education in Crisis & Conflict Network.

Sobre la autora

Pauline Martin.

Es coordinadora e investigadora principal del programa de investigación "Educación en situaciones de riesgo y conflicto". Tiene un máster en Política y Evaluación Educativas de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) de El Salvador. Cuenta con 23 años de experiencia en docencia y administración académica en la UCA y es directora del máster en Política y Evaluación Educativas periodo 2014-2021. Sus áreas de experiencia e investigación son: análisis de política educativa; formación docente; evaluación educativa; violencia y escuela y género en educación.

Contacto: pmartin@uca.edu.sv



Discusión y perspectivas

Los artículos presentados en esta revista han permitido hacer un recorrido por diversos países de Centroamérica y el Caribe, desde una perspectiva local y territorial, pero, al mismo tiempo, tener una mirada regional de la situación actual de los sistemas educativos.

Al momento de proponer un espacio de diálogo y reflexión en torno a cómo los países de la región han enfrentado y siguen enfrentando en la actualidad diversas situaciones de crisis y emergencias, se ha querido conocer y analizar los desafíos particulares del territorio, y la manera en que se abordan problemáticas locales y/o regionales. Considerando que Centroamérica y el Caribe se han visto afectados por crisis y emergencias de diversas índoles como catástrofes naturales, revueltas sociales, manifestaciones ciudadanas, problemáticas de género, migraciones y, por supuesto, la crisis sanitaria, se invitó a debatir a diversos investigadores e investigadoras de la región acerca de la manera en que la educación y la formas de enseñar han debido evolucionar y adaptarse a causa de estos fenómenos. A lo largo de la revista, se han expuesto diversos desafíos educativos de los territorios en momentos críticos, así como las estrategias utilizadas para enfrentarlas.

En un primer momento, se propuso un marco general de la problemática. Morales & Chacón presentaron el trabajo de SUMMA y del Centro de intercambio de conocimiento e innovación para América Latina y el Caribe - KIX LAC, problematizando en torno al derecho a la educación bajo situaciones de emergencia. Los autores identificaron ciertas crisis permanentes, pero también emergentes en la región y expusieron la necesidad de poner la investigación en función de acciones concretas para afrontar las situaciones críticas del territorio, con el objetivo de aportar al mejoramiento de los sistemas educativos y de garantizar el derecho a una educación integral para toda la población. Siguiendo estas líneas Osorio compartió una presentación sobre la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), exponiendo datos clave para entender la educación en emergencia. Se presentó el marco estratégico de la INEE 2018-2023, relevando la importancia del trabajo colaborativo.

Posteriormente, el documento presentado se dividió en dos momentos. En el primero se propuso pensar estas problemáticas a través de una perspectiva micro, reflexionando sobre las metodologías y estrategias utilizadas en la sala de clases, para luego, en el segundo momento reflexionar a nivel más macro, de políticas educativas.

A partir del análisis de los textos presentados en la primera parte de este documento, resulta interesante indagar en cómo las crisis pueden detonar o explicitar una serie de problemáticas tangenciales a la emergencia misma. La investigadora Paz abordó la dimensión emocional de los y las estudiantes como consecuencia de la pandemia, expuso que emociones tales como: temor, soledad y frustración se han identificado en el estudiantado hondureño. Así, presentó un

estudio sobre la mentoría educativa como un dispositivo para gestionar el estrés en tiempos de crisis, evidenciando la efectividad de la propuesta, es decir, a partir de este dispositivo, la investigadora afirmó que fue posible generar herramientas que permitieron un mejor manejo del estrés en los momentos más complejos de la pandemia en Honduras. Por otra parte, en El Salvador, las investigadoras Rosekrans, Morán & Bodewig ahondaron las problemáticas de la ruralidad en el contexto de la crisis sanitaria, presentando una investigación que involucró a profesoras, profesores, estudiantes y sus familias. Trabajaron con estrategias diferentes a las propuestas en el currículo nacional, poniendo énfasis en un enfoque sociocultural, comunicativo y relevando la dimensión socioemocional de la comunidad educativa, adaptándose a las particularidades del contexto rural, donde, por ejemplo, la conectividad es muy limitada.

En otro orden de ideas, el aprendizaje de lectoescritura inicial es otra temática presente a lo largo de este documento. Considerando que es precisamente un factor fundamental para el mejoramiento de los sistemas educativos, Andrade, Meza & Zelada compartieron un estudio sobre la implementación de un curso de enseñanza de lectoescritura inicial en contexto de emergencia. En este estudio se identificaron problemáticas existentes del personal educativo y se diseñó una iniciativa para el fortalecimiento de estos equipos, relevando la importancia de tener enfoques que se adapten a los contextos, con evidencia robusta y vigente para poder trabajar en función de datos actualizados y en armonía con las necesidades particulares de los territorios. Finalmente, y articulando con las investigaciones precedentes, Cuéllar, González, Guzmán & Hernández compartieron una reflexión sobre el aprendizaje profesional docente en el tránsito a la educación remota en contexto COVID-19 en Honduras. El estudio se basó en entrevistas a profesores(as), concentrándose en cómo han manejado la práctica docente a distancia, las dificultades que esto conlleva, pero también las oportunidades que se vislumbran.

En el segundo momento del documento, se abordaron las problemáticas de educación en crisis y emergencia a través de una perspectiva macro, reflexionando en torno a las políticas públicas que se han desarrollado en los diversos países. Así, Candray presentó una investigación sobre la enseñanza de la matemática en tiempos de pandemia, enfocándose en docentes salvadoreños. El investigador invitó a reflexionar sobre las políticas educativas del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología que se pusieron a disposición durante el 2020, en plena crisis sanitaria. A partir de testimonios de profesores, se analizaron las experiencias, las dificultades y las oportunidades de la docencia de matemáticas en contexto de pandemia. Por otro lado, Vijil presentó una investigación sobre enseñar en contextos de multi-emergencias, enfocándose en el bienestar de las y los educadores nicaragüenses. La investigadora hizo referencia a las diversas emergencias que ha atravesado el país en los últimos años: una pandemia, dos huracanes y una fuerte crisis sociopolítica. En el estudio se explica que la carga emocional que afecta de manera histórica a los y las docentes, debido a las características intrínsecas de la profesión y a las condiciones laborales, ha aumentado a causa de las diversas emergencias que azotan el territorio. Se afirma en el estudio

que las dimensiones de salud, compromiso, emociones positivas y relaciones interpersonales han sido los elementos más afectados. Por último, la investigadora Martín propuso pensar en la articulación familia-escuela en contextos de inseguridad en El Salvador. El estudio plantea que la pandemia develó el desgaste que ya existía a raíz de otras crisis como situaciones de pobreza, dificultades de la ruralidad, el temor y la falta de seguridad a causa de las pandillas. Se expone que esta relación tiene complejidades estructurales y que se ve afectada aún más debido a una serie de factores como: limitaciones económicas, desconfianza y las dificultades propias del entorno.

A partir de los artículos expuestos, queda en evidencia que la pandemia afectó fuertemente los sistemas educativos, pero que, además, relevó problemáticas que ya estaban presentes en el territorio y que se agudizaron con la pandemia.

Un elemento esencial que ha sido analizado de manera prácticamente transversal en este documento es la dimensión socioemocional de la comunidad educativa. Este es un tema de enorme pertinencia, sobre todo en el periodo actual, ya que el desgaste producido por la pandemia, el confinamiento, la sensación de vulnerabilidad y la amenaza constante constituyen condiciones adversas para el buen funcionamiento de los sistemas educativos y de las comunidades escolares. Trabajar esta dimensión es fundamental si se quiere hacer un aporte real y profundo al mejoramiento de la educación. Por esta razón, son de suma importancia las investigaciones expuestas en este texto, ya que, por una parte, se exponen estas problemáticas describiendo y analizando las diversas realidades territoriales y, por otra parte, se proponen mecanismos, dispositivos, estrategias para combatir los desafíos expuestos.

Las crisis y las emergencias en el territorio seguirán estando presentes, se debe estar preparado para afrontarlas ¿cómo? La pregunta no es fácil de responder, pero algunos elementos que pueden ayudar a fortalecer los sistemas educativos y prepararlos para enfrentar situaciones críticas podrían considerar el: (i) Potenciar el desarrollo de la investigación educativa, a través de programas de investigación, de instancias de difusión y disseminación de los diversos estudios, (ii) Sistematizar lo que se investiga, lo que se produce y los programas que se ejecutan, (iii) Generar y utilizar la evidencia educativa, (iv) Concebir la educación de manera integral, dando protagonismo a los aprendizajes, pero de igual modo al estado socioemocional de las y los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa en su globalidad.



Revista KIX LAC

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN



Laboratorio de Investigación e
Innovación en Educación para
América Latina y el Caribe

