
POLÍTICAS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LECCIONES APRENDIDAS Y RETOS A FUTURO

Sandra García Jaramillo
Inés Insua

FEBRERO 2022



Coalición
Latinoamericana para la
Excelencia
Docente

POLÍTICAS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LECCIONES APRENDIDAS Y RETOS A FUTURO

Sandra García Jaramillo*
Inés Insua**

FEBRERO 2022

*Profesora Asociada, Escuela de Gobierno de la Universidad de los Andes (Colombia) y Non-Resident Senior Fellow para el programa de Educación del Diálogo Interamericano. Correo: sagarcia@uniandes.edu.co

** Investigadora Diálogo Interamericano. Correo: ineinsua@gmail.com



Coalición
Latinoamericana para la
Excelencia
Docente

ÍNDICE

Agradecimientos	4
Introducción	5
Metodología	6
Resultados	8
1. Acciones para asegurar las condiciones laborales	8
2. Acciones de entrega de recursos para la enseñanza, formación y acompañamiento	14
3. Acciones vinculadas a la contratación y selección	35
4. Aciertos y desafíos desde la voz de los entrevistados	36
Conclusión	39
Recomendaciones	40
Anexo 1. Personas entrevistadas	42
Anexo 2. Guía de entrevistas	44
Referencias	47



AGRADECIMIENTOS

Este estudio contó con el apoyo y financiación del Diálogo Interamericano. Las autoras agradecen especialmente a Ariel Fiszbein y Sarah Stanton por su constante apoyo y retroalimentación para la elaboración de este documento. También agradecen a varios miembros de la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente por sus comentarios y colaboración en la elaboración de recomendaciones de política: Mario Alas, Pablo Bayas, Analía Berruezo, David Calderón, Ricardo Cuenca, Helga Cuellar-Marchelli, Francisca Díaz, Viviana Esquivel, Ana Flórez, Fiorella Forero, Michelle Guzmán, Jorge Jaime, Jacqueline Malagón, Lucila Malnatti, Patricia Matos, Mariano Narodowski, Agustín Porres, Isabel Román, Víctor Sánchez, Eugenio Severin, José Manuel Thomas, Denise Vaillant, Alejandra Vargas, Joaquín Walker y Magdalena Zorraquín. Finalmente, agradecen a Andrea Rojas por su trabajo como asistente de investigación.

INTRODUCCIÓN

Antes de la pandemia del Covid-19, América Latina enfrentaba el reto de asegurar que todas las escuelas contaran con docentes altamente calificados y motivados, orientados a buscar el aprendizaje de los estudiantes. Con la llegada de la pandemia, este reto se ha exacerbado. Durante el 2020, los sistemas educativos en la región hicieron grandes esfuerzos por mantener la continuidad en el proceso educativo mediante la puesta en marcha de modelos de educación a distancia y, en pocos casos, mediante aperturas parciales de escuelas. En 2021, de manera gradual varios países implementaron modelos de educación híbrida o combinada y algunos pocos alcanzaron apertura plena de las escuelas. Estos procesos de reapertura revelaron múltiples retos: las afectaciones en el aprendizaje y salud emocional de los estudiantes, los mayores riesgos de deserción escolar, la ampliación de las brechas de aprendizaje. La capacidad de enfrentar estos retos e implementar exitosamente procesos de reapertura en medio de la incertidumbre depende de contar con docentes suficientes que tengan las competencias necesarias para apoyar a los estudiantes a aprender en un nuevo contexto.

El objetivo general de este trabajo es entender cómo se han adaptado los sistemas educativos en América Latina para promover la excelencia docente en el contexto de la pandemia. Además, se busca identificar buenas prácticas que puedan ser compartidas y adaptadas a diferentes contextos.

En particular, el trabajo busca contestar las siguientes preguntas:

- ¿Qué acciones se han implementado en la región para asegurar condiciones laborales para el trabajo remoto y el regreso a la presencialidad?
- ¿Qué programas y acciones de formación y acompañamiento se han implementado o se están planeando para apoyar a los docentes en la implementación de modelos de educación a distancia, educación híbrida y educación presencial en el contexto de la reapertura?
- ¿Qué acciones se han realizado o tienen previstas en el mediano plazo para la contratación y selección de nuevos docentes?

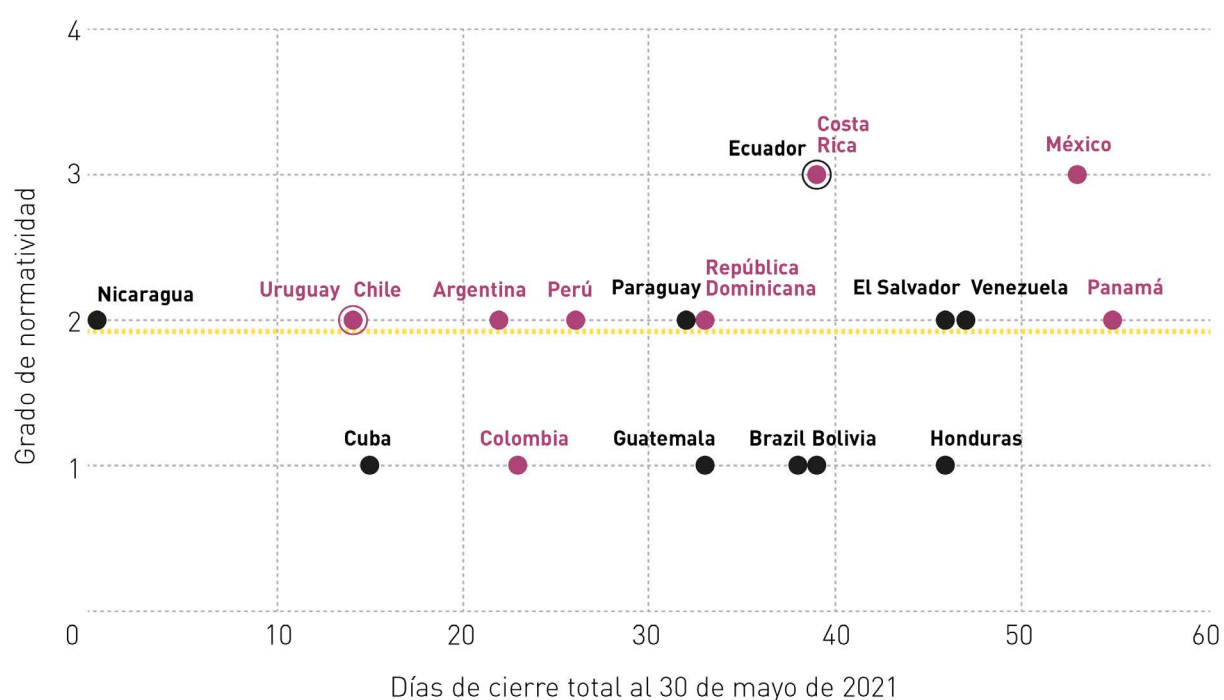
Este estudio busca resaltar los principales aprendizajes y desafíos en materia de política docente causados por el contexto de pandemia. Asimismo, se aspira a aportar evidencia para inspirar a tomadores de decisión a nivel nacional y subnacional en la puesta en marcha de reformas que avancen en la excelencia docente.

Cabe resaltar que el estudio se centra en las acciones lideradas por los gobiernos. Como se reconoce en el informe, en varios países la sociedad civil ha jugado un papel importante en apoyar a los docentes durante la pandemia y en muchos casos ha participado activamente de la mano de los gobiernos. Si bien el documento hace referencia a algunas de las experiencias lideradas por fundaciones o por el sector privado, hacer un mapeo de las estrategias lideradas por la sociedad civil se sale del alcance de este estudio.

METODOLOGÍA

La investigación se basó en un enfoque cualitativo. Inicialmente, se seleccionaron doce países¹ en función de dos criterios: (1) la cantidad de semanas que las escuelas estuvieron completamente cerradas debido al contexto de aislamiento, en función de la información provista por la UNESCO, y (2) el grado de desarrollo de normativas y protocolos para asegurar la continuidad de la provisión del servicio educativo durante la pandemia. El gráfico 1 muestra la distribución de los países según ambos criterios. Con el fin de asegurar variación en la experiencia de los países frente a la reapertura, se decidió elegir al menos dos países en cada uno de los cuadrantes. Finalmente, dado el tiempo, los recursos y la información pública disponible para poder hacer la revisión documental, se optó por priorizar el estudio de nueve países: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá, República Dominicana, Perú y Uruguay.

Gráfico 1. Cierre total escuelas vs Normativa para la reapertura de escuelas



Notas: (1) Los países en magenta son los países seleccionados para el estudio.

(2) Los días de cierre corresponden a los datos reportados por [UNESCO](#) (actualizados por última vez el 31 de mayo de 2021).

(3) El grado de normatividad corresponde al avance de normativas (planes, protocolos, lineamientos, estrategias) para la continuidad de la enseñanza durante la pandemia. Este criterio es un indicador que toma tres valores, donde 3 es el grado más alto de normativa. 3=Alto (existe normativa específica para unidades subnacionales o comunidades particulares, así como normativa general a nivel nacional); 2=Medio (existen planes o estrategias a nivel nacional para la continuidad de la enseñanza durante la pandemia), 1=Bajo (no se encuentran planes educativos específicos a nivel nacional como respuesta a la pandemia, sino protocolos o lineamientos generales de sanidad). Esta información sobre la normativa fue recolectada a partir de las páginas web de los ministerios de educación entre abril y mayo de 2021.

¹ Los doce países elegidos para la revisión documental fueron Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Una vez seleccionados los países, se llevó a cabo un proceso de recolección en dos etapas: 1) una revisión documental a partir de las publicaciones oficiales y notas de prensa en cada uno de los países, y 2) entrevistas a profundidad con representantes de los países elegidos, incluyendo miembros de los ministerios de educación, investigadores, y expertos nacionales e internacionales (ver lista de personas entrevistadas en Anexo 1). Las entrevistas se realizaron de manera virtual y se enfocaron en las medidas destinadas a la población docente en tres ejes (ver guía de entrevista en Anexo 2): acciones para asegurar las condiciones laborales; acciones de formación, acompañamiento y entrega de recursos para la enseñanza; y acciones vinculadas a la contratación y la selección de personal docente.

La información recolectada se analizó en función de las siguientes categorías y subcategorías:

Acciones para asegurar las condiciones laborales	Acciones de formación, acompañamiento, y entrega de recursos para la enseñanza	Acciones vinculadas a la contratación y selección
<ul style="list-style-type: none"> ● Cobertura y atención en salud a la luz de la emergencia sanitaria ● Dotación de equipos de protección personal para el retorno a la presencialidad ● Promoción del bienestar socioemocional docente y organización de la jornada laboral ● Incentivos monetarios y no monetarios para el regreso a la presencialidad 	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrega de recursos para la enseñanza <ul style="list-style-type: none"> • Recursos materiales • Recursos pedagógicos ● Formación en competencias digitales y pedagógicas ● Diagnóstico y nivelación de los aprendizajes ● Diagnóstico y promoción del bienestar de los/as estudiantes ● Formación de redes de docentes 	<ul style="list-style-type: none"> ● Planes de retiro para docentes ● Planes de selección y reclutamiento

RESULTADOS

En esta sección presentamos los resultados principales para cada una de las tres grandes categorías de análisis: 1) acciones para asegurar las condiciones laborales, 2) acciones de formación, acompañamiento, y entrega de recursos para la enseñanza, y 3) acciones vinculadas con la selección y contratación de docentes.

1. Acciones para asegurar las condiciones laborales

Cobertura y atención en salud a la luz de la emergencia sanitaria: se priorizó la vacunación a docentes y se lograron altas tasas de vacunación

En todos los países incluidos en el estudio, con excepción de México, se priorizó la vacunación de los trabajadores de la educación (al menos en una segunda etapa, luego de los trabajadores de la salud). Si bien en México no se priorizó la vacunación de la comunidad educativa, el progreso en vacunación en la población general ha sido importante, y por lo tanto la mayoría de docentes están vacunados. Según datos de UNESCO, a octubre de 2021, la mayoría de los países incluidos en este estudio contaban con tasas de vacunación de docentes por encima del 80% (la excepción de Argentina, con un porcentaje de vacunación cercano al 50%)².

La vacunación se convirtió en un elemento clave para el regreso a la presencialidad. Para empezar, se convirtió en un factor tranquilizador ante el miedo y la resistencia para el regreso por parte de docentes y padres de familia. Además, en algunos casos fue un elemento utilizado en la negociación con los sindicatos. Por ejemplo, tanto en México como en Colombia, una de las exigencias principales de los sindicatos de maestros para el regreso a la presencialidad era lograr la vacunación del 100% de los docentes. Más aún, en República Dominicana los sindicatos exigían la vacunación no solo de los docentes sino de los padres de familia como condición para el trabajo presencial. Una vez se lograron avances importantes en el proceso de vacunación entre docentes, el argumento de no regresar por falta de condiciones se debilitó. Como mencionó una experta entrevistada, “la vacunación dejó de ser una excusa para el regreso”.

En cuanto a las atenciones en salud generadas por el contexto de pandemia, como la realización de las pruebas Covid-19 y atención en caso de enfermedad, en la mayoría de los casos, estas están destinadas a la población general y no específicamente a la población docente. Solo en el caso de Uruguay se realizaron pruebas masivamente a los docentes antes de abrir las escuelas. Por su parte, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, se habilitaron centros de testeo para los docentes.

² Cabe resaltar que estos datos provenientes de [UNESCO](#) no siempre concuerdan con lo reportado en las entrevistas. Por ejemplo, en el caso de Uruguay, según las personas entrevistadas la tasa de vacunación entre la población docente es del 100%. En el caso de Argentina, las personas entrevistadas reportaron altas tasas de vacunación en sus propias provincias (CABA, Salta), pero a la vez manifestaron no tener información sobre la tasa de vacunación entre docentes a nivel nacional. Según datos de Ritchie et al en [Our World Data](#) a enero 2022, el 85% de la población argentina recibió al menos una dosis de la vacuna, lo que sugiere que entre la población docente la tasa de vacunación es mayor a la reportada por UNESCO. Como se describe en este documento al final, una de las limitaciones en la región es la disponibilidad de datos actualizados.

Dotación de equipos: se entregaron equipos de protección personal para el retorno a la presencialidad, pero no siempre de manera universal o permanente

En todos los países incluidos en el estudio se realizaron esfuerzos importantes para entregarle a los docentes equipos de protección personal como mascarillas (tapabocas), alcohol, gel desinfectante, antiparras y escudos faciales, y para asegurar los insumos requeridos en las escuelas. Se identifica, sin embargo, cierta variación entre países en la cobertura de la entrega de estos insumos. Si bien no hay datos oficiales de esta cobertura, información recolectada a partir de las entrevistas revela que, en algunos países, como Chile o Uruguay, la entrega de insumos fue casi universal, mientras que en otros se propuso garantizar los insumos necesarios, pero no necesariamente se logró plena cobertura. En parte esto se debe a limitaciones en la capacidad de implementación o ejecución de los gobiernos subnacionales o de las mismas escuelas (en varios casos, como Argentina o Colombia, los gobiernos nacionales transfieren recursos a los gobiernos subnacionales o a las escuelas directamente y muchas veces depende de la capacidad local para esta ejecución). Como consecuencia, en algunos casos los docentes debieron costear sus propios insumos. Cabe resaltar que, en varios países, como Costa Rica, Uruguay, República Dominicana, Argentina y Perú, se registraron donaciones del sector privado o de la sociedad civil para contribuir a la provisión de equipos de protección.

Más allá de la entrega de equipos de protección, el diseño de protocolos de bioseguridad y la habilitación de las escuelas para asegurar condiciones seguras para trabajar surgió como estrategia explícita para asegurar condiciones laborales a los docentes. Este fue el caso particular en Chile, Uruguay y Argentina (CABA). Esto a la vez permitió la generación y consolidación de confianza entre la comunidad educativa para la reapertura.

Promoción del bienestar socioemocional docente: se desplegaron acciones generales de emergencia y, en pocos casos, estrategias de acompañamiento focalizadas en asegurar la salud emocional de los docentes.

El cierre de colegios y la imposición de la educación a distancia generó impactos negativos en el bienestar socioemocional de los docentes de la región (Becher, 2020; SUTEBA, 2020; Portillo Torres, Bolaños Ortiz y Quesada Lacayo, 2021; Lizana et al, 2021). En particular, se identifican mayores riesgos vinculados con estrés, ansiedad, sobrecarga laboral e incertidumbre propios del contexto. A partir de sus testimonios, es posible afirmar que los docentes perciben un aumento de la exigencia y del tiempo dedicado al trabajo. Asimismo, sostienen que el trabajo remoto no permite una relación pedagógica directa con los estudiantes y que genera más cansancio. También afirman que la imposibilidad de separar el ámbito doméstico del laboral les resulta perjudicial, particularmente a las mujeres (Becher, 2020; British Council & Fundación Varkey, 2021).

En la mayoría de los países incluidos en el estudio, fue evidente el reconocimiento a nivel de los ministerios de

educación sobre el desgaste de los docentes, el mayor riesgo de *burnout* y mayor necesidad de apoyo socioemocional para los docentes. Asimismo, en varios casos se identificaron esfuerzos por parte de los gobiernos por ofrecer algún tipo de recurso para promover el bienestar socioemocional docente. En la mayoría de los casos, estos recursos fueron ofrecidos de manera generalizada en forma de charlas o seminarios magistrales (por ejemplo, *webinars* ofrecidos por los ministerios de educación de Colombia y Chile), o materiales con orientaciones para el autocuidado (por ejemplo, guías de autocuidado de la secretaría de educación de Guanajuato, México y apoyos para la contención socioemocional, de Chile).

En pocos casos se desplegaron estrategias para el acompañamiento directo a los docentes. Por ejemplo, en Costa Rica se implementó **“Estamos Contigo”**, una línea de atención dirigida a docentes y demás funcionarios del Ministerio de Educación, con el fin ofrecer orientación “apoyo psicoeducativo, así como guía y herramientas para el autocuidado y la salud mental necesarias para enfrentar los retos profesionales en tiempos de cambio.” (MEP, 2020). Según algunos entrevistados, sin embargo, esta línea de atención no logró el alcance deseado en términos de cobertura y calidad de las atenciones (no se encontró evaluación formal sobre esta intervención). Igualmente, en Perú se implementó la estrategia **“Te escucho, docente”** (ver Recuadro 1).

Por otra parte, se encontraron iniciativas del sector privado con financiamiento mixto para acompañar a la población docente en cuestiones socioemocionales. Es el caso del programa **Bienestar Socioemocional del Docente** del Instituto 512, en República Dominicana (ver Recuadro 2) y **Presencia en Educación** de la Fundación Vivir Agradecidos, en Argentina (ver Recuadro 3)³. Cabe resaltar que estas iniciativas, tanto de los gobiernos como del sector privado, fueron desarrolladas como parte de la respuesta a la crisis ocasionada por la pandemia. Varias de las personas entrevistadas coincidieron en la necesidad de contar con este tipo de programas y que de alguna manera están llenando un vacío existente.

3 A lo largo del proceso de investigación, se hizo evidente que existe un gran número de propuestas del sector privado que brindan beneficiosas soluciones para los desafíos vigentes. Sin embargo, este estudio se enfoca principalmente en iniciativas generadas por el sector público. De cara a futuras investigaciones, sería interesante reconocer y resaltar dichas experiencias, con el fin de generar sinergias y colaboración mutua.

Una manera de atender los retos de agotamiento de los docentes es la reorganización de la carga laboral. En las entrevistas indagamos si esta fue una estrategia puntual. Según la información brindada, se encontró que esta no fue una posibilidad real, en parte por las limitaciones de recursos ya que disminuir las horas lectivas de los docentes puede implicar nuevas contrataciones⁴.

Recuadro 1. *Te escucho, docente*

En el contexto de pandemia, el Ministerio de Educación de Perú creó la plataforma **Te escucho, docente** para brindar herramientas de cuidado socioemocional y físico a los docentes. En ella es posible encontrar recursos informativos y orientaciones para poder responder ante situaciones desafiantes propias de la coyuntura.

El portal posee diferentes secciones. En lo que respecta a la salud emocional, ofrece recursos para el manejo de emociones en el ámbito personal y en el ámbito profesional, así como para el acompañamiento del estudiante. En cuanto a la salud física, se comparten recomendaciones con respecto a la prevención, la atención y los cuidados frente al Covid-19. La información se transmite en una variedad de formatos: videos, infografías, lecturas, *webinars* y protocolos. Por otra parte, la plataforma también habilita la posibilidad de solicitar ayuda psicológica a través de un formulario y/o números de emergencia.

Te escucho, docente, al 24 de Julio de 2021, había recibido alrededor de 955.000 visitas de Perú y otros países de la región. Cuenta con doscientos recursos que incorporan el lenguaje inclusivo y diversas lenguas originarias.

4 Más allá de la información brindada en las entrevistas, se encontraron algunas notas de prensa con disposiciones por parte de los Ministerios de Educación o del Trabajo para regular los horarios y jornada laboral de los docentes. Es el caso de Perú ([Minedu](#)) y Argentina ([Ahorainfo](#) y [Diario La Jornada](#)). También se encontró en el caso de Chile, una propuesta por parte de varios colegios y profesores y de sindicatos ([OPECH](#)) para enfrentar el agobio por parte de los profesores, que incluye organización de la jornada laboral y el derecho a la desconexión.

Recuadro 2. Programa *Bienestar Socioemocional del Docente*

El Instituto 512 de INICIA Educación, en República Dominicana, es un centro de formación y desarrollo especializado para directivos, docentes y estudiantes. Como se explica en su página web, su misión es “ofrecer servicios de transformación, desarrollo y fortalecimiento profesional, con los más altos estándares de calidad en el sector educativo en la región norte de Latinoamérica, basados en la creación de líderes generadores de cambio”. Uno de los programas que ofrece es **Bienestar Socioemocional del Docente**.

El programa cuenta con tres módulos. El primero se llama “Bienestar socioemocional” y cuenta con tres ejes principales: autocuidado, competencias socioemocionales y la influencia del bienestar socioemocional de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes. El segundo, “Manejo de las emociones”, comparte cuáles son las emociones de atención especial y herramientas tanto para el manejo del estrés como para evitar el desgaste. El último módulo, “Relaciones saludables”, hace hincapié en la importancia del cultivo de las relaciones, del vínculo con los estudiantes y de la relación entre colegas. Además, el programa cuenta con un cuarto módulo en el que se presentan recursos adicionales.

Este programa virtual es gratuito para los docentes. Pueden estudiarlo a su propio ritmo y acceder a una variedad de videos, documentos y evaluaciones de repaso. Además, ofrece la posibilidad de acceder a *webinars* sincrónicos y previamente grabados. Hacia fines de 2021, se habían inscrito 7.000 docentes dominicanos. Según una de las líderes del Instituto 512, “existe la necesidad y el grito” por parte de la población docente por este tipo de acompañamiento.



Recuadro 3. Programa *Presencia en Educación*

La fundación Vivir Agradecidos ofrece, desde el 2020, el programa Presencia en Educación a directivos y docentes de Argentina. Su misión es promover “el cultivo de hábitos, actitudes, capacidades y competencias individuales y colectivas que impactan en un mayor bienestar personal y sistémico”. El programa integra conocimientos de las neurociencias cognitivas, prácticas de atención plena, habilidades de regulación emocional y herramientas para la comunicación y el manejo del clima escolar, entre otras cuestiones.

Los objetivos del trayecto formativo se pueden agrupar en cuatro dimensiones. La primera está vinculada con la gestión de la atención, las sensaciones físicas, las emociones y los pensamientos en favor del bienestar individual y colectivo. La segunda apunta a que los participantes puedan aprender a transitar el malestar y las situaciones desafiantes para aliviar y prevenir su sufrimiento y el de los demás. La tercera aspira al desarrollo de habilidades prosociales y formas de comunicación asertiva. La cuarta, por su parte, está vinculada con la reflexión acerca de la acción comunitaria comprometida y el trabajo colaborativo para promover el bien común.

El programa consiste en 19 encuentros virtuales, 72 horas de trabajo sincrónico, 70 horas de trabajo autónomo y 60 horas asincrónicas. Además, ofrece módulos de lectura y acompañamiento personalizado por parte de las y los facilitadores del programa.

Incentivos monetarios y no monetarios para el regreso a la presencialidad: no se desplegaron estrategias relacionadas con incentivos a los docentes para regresar a clases presenciales, más allá de la vacunación y aseguramiento de condiciones laborales seguras.

En varios países de la región ha sido evidente la dificultad de realizar procesos de reapertura de escuelas debido a la resistencia de grupos de docentes, muchas veces por miedo al contagio o por percibir que no están dadas las condiciones para un retorno seguro. En las entrevistas indagamos por la presencia de estrategias o políticas que incentiven el regreso a la presencialidad. En ningún caso encontramos la entrega de incentivos monetarios o no monetarios como tal. Sin embargo, según las entrevistas, la vacunación fue un factor fundamental para el regreso a la presencialidad. Luego de recibir las dosis correspondientes, los docentes tendieron a mostrar mayor seguridad para el regreso a las escuelas. Asimismo, algunos testimonios dan cuenta de que la gestión del trabajo docente en la virtualidad podría resultar más desafiante y menos satisfactorio que la enseñanza presencial, por lo que el regreso al trabajo presencial se convirtió en algunos casos en un incentivo en sí mismo.

2. Acciones de entrega de recursos para la enseñanza, formación y acompañamiento

Entrega de recursos para la enseñanza: se encontró una gran heterogeneidad entre países en función del punto de partida y disponibilidad de recursos. En todos los casos se identificaron estrategias para asegurar la conectividad y, en algunos, esfuerzos por entregar dispositivos electrónicos, pero no de manera universal. La oferta de recursos pedagógicos consistió primordialmente en repositorios con recursos didácticos para los docentes y, en pocos casos, se desarrollaron o consolidaron plataformas integrales para la gestión del aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés).

Comprender las acciones desplegadas en la región para la educación en medio de la pandemia requiere reconocer las grandes diferencias en el punto de partida. Desde antes de la pandemia, la mayoría de países en la región no contaba con un sistema sólido para la continuidad educativa con el uso de la tecnología, ni una estrategia de educación digital (Álvarez et al., 2020). Únicamente Uruguay y Chile⁵ contaban con una alta cobertura de conectividad en las escuelas, una plataforma digital desarrollada y amplio acceso a recursos digitales, y solo Uruguay⁶ contaba con un sistema integrado para la gestión del aprendizaje (*Learning Management System-LMS*) (Barron et al, 2021). En el resto de los países la conectividad y desarrollo de plataformas digitales era incipiente o casi nula.

La educación a distancia no solamente incluye educación mediante plataformas digitales sino también mediante el uso de otros canales como la radio, TV, el teléfono, o la entrega de materiales impresos (Muñoz-Najar et al, 2021). En ese sentido, acá nos referimos al apoyo que se les otorgó a los docentes para que contaran con las herramientas materiales y pedagógicas para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes en condiciones de educación a distancia, educación combinada o presencial en el contexto de la pandemia. Por un lado, identificamos los **recursos materiales**, que incluyen el acceso a dispositivos y conectividad para poder comunicarse con los estudiantes y para acceder a recursos educativos. Por otro lado, reconocemos los **recursos pedagógicos**, que incluyen el acceso a plataformas y materiales didácticos, tanto digitales como impresos.

5 Cabe resaltar que, según un experto consultado, en Chile la alta cobertura de conectividad en las escuelas es fundamentalmente urbana. En efecto, aproximadamente 3.000 escuelas rurales, sobre un total de 12.000 escuelas en el país, no tienen conectividad. Además, existe una gran diferencia entre la cobertura de conectividad en los hogares en función de su situación socioeconómica, lo que implicó una respuesta desigual a la educación a distancia.

6 A diferencia de lo planteado por Barron et al (2021), una experta consultada sostuvo que Chile sí contaba con un sistema integrado para la gestión del aprendizaje (*Learning Management System-LMS*). Sin embargo, se implementó de manera descentralizada, es decir, poniendo a disposición y facilitando Google Workspace y Office 365 a todo colegio público, cuyo uso era voluntario. Según lo informado, se logró hasta 3.8 millones de usuarios semanales en 2021.

Recursos materiales

En cuanto a los **recursos materiales**, en varios países, como Uruguay, Costa Rica, República Dominicana, Argentina y Perú, ofrecieron **dispositivos a los docentes** (primordialmente computadoras), pero en la mayoría de los casos la entrega no fue de manera universal. Solo dos países, Uruguay y República Dominicana, alcanzaron una cobertura universal en la entrega de dispositivos a los docentes. En el caso de Uruguay, desde antes de la pandemia, cerca del 100% de los docentes contaban con dispositivos como parte de la estrategia del Plan Ceibal (ver Recuadro 4), y a partir del cierre de escuelas se realizó un esfuerzo importante de reposición de equipos para asegurar que todos los docentes contaran con un dispositivo actualizado y con conectividad. Por su parte, República Dominicana venía ya con un plan de entrega de dispositivos, y en el 2020 logró que cerca del 100% de los docentes contaran con un dispositivo, primordialmente computador portátil.

La mayoría de los países incluidos en el estudio también desplegaron algún tipo de estrategia para mejorar la **conectividad tanto de docentes como de estudiantes**. Una estrategia común a varios países fue el acceso gratuito a internet para páginas institucionales o con contenidos educativos (tal fue el caso de Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Uruguay y Panamá). En otros casos, como Perú y Panamá, también se ofrecieron a los docentes recargas de planes o entregas tarjetas para acceso a datos móviles. Más aún, en Perú se habilitó la conectividad en espacios a nivel comunitario, y en Uruguay se aseguró la conectividad a nivel de la institución educativa en el 100% de los planteles. Cabe resaltar que en varios casos estos esfuerzos por ampliar la conectividad se lograron gracias a alianzas con el sector privado (particularmente empresas de telecomunicaciones). A pesar de estos esfuerzos, permanece el gran reto de asegurar conectividad en zonas apartadas donde la infraestructura aún no está disponible para desplegar este tipo de estrategias (así se hizo evidente en las entrevistas en Argentina, Perú, Colombia y República Dominicana).

Recuadro 4. Programa *Plan Ceibal*

El Plan Ceibal fue creado en el 2007 con el objetivo de apoyar las políticas educativas uruguayas con tecnología. Desde entonces, se ha trabajado para lograr que tanto estudiantes como docentes cuenten con una computadora de uso personal con conexión gratuita a internet. Además, el plan ofrece un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente en favor de lograr la integración de la tecnología a la educación.

Durante los primeros años de su implementación, el plan hizo foco en entregar dispositivos a todos los niños y niñas de la escuela primaria. En 2010, el Plan Ceibal fue convertido en política de Estado y, en ese mismo año, comenzó la entrega de dispositivos en los demás niveles del sistema educativo.

Es posible diferenciar tres ejes de acción del Plan Ceibal vinculados a:

- la provisión de **infraestructura**,
- la creación de **plataformas** y
- la injerencia en la calidad de la **enseñanza**.

Según los datos ofrecidos en la página web del Plan Ceibal, es posible destacar que hacia agosto de 2021:

- prácticamente la totalidad de los y las estudiantes y docentes contaba con un dispositivo de uso personal;
- el 100% de los centros educativos contaba con conexión a la red wifi;
- el 99.8% accedía a internet con banda ancha y
- había 784.383 personas usuarias de la plataforma CREA.

Sin embargo, a pesar de la presencia del Plan Ceibal, las dificultades vinculadas a la conectividad por falta de recursos informáticos varían de manera importante según contexto, y son mayores a medida que aumenta la vulnerabilidad. Consistentemente, los datos de uso del Plan Ceibal en 2020 entre los alumnos del sector público de tercero y sexto de educación primaria muestran una distribución inequitativa: la cantidad de ingresos de los alumnos a las plataformas aumenta notoriamente con el contexto socioeconómico y cultural de los centros (Aristas, 2020).



Recursos pedagógicos

Debido a que el acceso a internet a nivel de los hogares es aún limitado, la mayoría de los países en América Latina y el Caribe (90%) ofrecieron estrategias multimodales para la educación a distancia, incluyendo la radio, la televisión y guías impresas (Barron et al, 2021). En este estudio indagamos en qué medida se ofrecieron recursos pedagógicos para apoyar a los docentes en el uso de estas estrategias multimodales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Identificamos cuatro tipos de recursos pedagógicos:

1. **Programas de radio, televisión ⁷ y distribución de guías impresas** a través de los cuales se permitió el acceso a contenidos educativos a los y las estudiantes que no contaban con conexión a internet en sus hogares, y que podían utilizarse a discreción de los docentes como material de apoyo.
2. **Repositorios** donde se comparten contenidos y recursos digitales dirigidos a docentes para el trabajo con sus estudiantes (ej. guías de trabajo o actividades específicas para desarrollar de manera independiente o en articulación con contenidos ofrecidos por internet, TV o radio). Algunos materiales pueden ser utilizados en formato digital y otros pueden ser descargados para usarlos en formato papel.
3. **Plataformas educativas** orientadas a la enseñanza de una disciplina o competencia específica (ej. lectura, matemáticas o inglés). Incluyen contenidos multimedia y, en algunos casos, la posibilidad de hacer seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.
4. **Plataformas LMS ⁸** que permiten la gestión integral del proceso de enseñanza aprendizaje, e incluyen no solamente la posibilidad de gestionar recursos educativos sino además permite la comunicación entre docentes y estudiantes, así como el monitoreo del aprendizaje.

El Cuadro 1 describe los repositorios y plataformas educativas digitales de alcance nacional desarrolladas por los ministerios de educación. Como se muestra en el cuadro, todos los países estudiados ofrecieron **recursos pedagógicos a la población docente** con el fin de acompañar el proceso de educación a distancia o presencial. El recurso más común son los **repositorios con recursos pedagógicos** para el uso por parte de los docentes

⁷ Los programas de radio y televisión no son recursos pedagógicos destinados estrictamente a los docentes. Sin embargo, se tomó la decisión de incluirlos porque funcionan como soporte para hacer llegar los contenidos de aprendizaje a los estudiantes y ser utilizados a discreción de los docentes como material de apoyo en los procesos de enseñanza (combinado con, por ejemplo, guías impresas, WhatsApp o llamadas telefónicas).

⁸ Los sistemas de gestión de aprendizaje o Learning Management Systems (LMS) son “plataformas que ayudan a crear, gestionar, organizar y entregar materiales de enseñanza en línea a los estudiantes” (Díaz, Carbonel, Picho, 2021). Estos sistemas permiten proveer recursos y material educativo más allá de las limitaciones de tiempo y espacio, habilitando a los docentes y a los estudiantes a interactuar entre sí a través de internet. Como explica Carillo (2021), la mayoría de las plataformas educativas LMS permiten llevar a cabo tres tipos de gestiones principales: (1) la gestión administrativa y académica, (2) la gestión de comunicación y (3) la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello, cuentan con herramientas de gestión de contenidos, herramientas de comunicación y colaboración (como foros de discusión y mensajería) y herramientas de seguimiento, y evaluación del aprendizaje de los estudiantes, autoevaluación y evaluación de pares, entre otras. Por su parte, cada estudiante que interviene puede aportar contenidos, trabajar a su propio ritmo, interactuar con profesores y estudiantes, obtener conocimientos, desarrollar habilidades y adquirir experiencias.

(ver columna 1). Por lo general, los recursos de estos repositorios consisten en guías de trabajo, actividades, y materiales audiovisuales que están organizados por grado y área de enseñanza y están alineados al currículo del país. Adicionalmente, en algunos casos, como Argentina, Chile y México los recursos pedagógicos que se ofrecen a los docentes están articulados con la oferta multimodal (por ejemplo, con los programas de TV que se ofrecen). Cabe resaltar la “Caja de Herramientas” de Costa Rica, dirigida específicamente a los docentes con múltiples recursos para diversas necesidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo los procesos de planeación y evaluación (ver Recuadro 5).

Solo tres países desarrollaron o consolidaron LMS a nivel nacional (por parte de los Ministerios de Educación): Uruguay, Argentina y Panamá. Uruguay es el único país que contaba con un LMS antes de la pandemia (plataforma CREA—ver Recuadro 6). El uso de esta plataforma creció de manera significativa durante la pandemia: en el primer semestre de 2020, luego de decretar la emergencia sanitaria, el número de usuarios nuevos pasó de 15,000 a más de 700,000 ([Presidencia Uruguay, 2020](#)). En el caso de Argentina, el ministerio de educación desarrolló en el 2020 la plataforma Juana Manso (ver Recuadro 7). A junio de 2021, 7 provincias de Argentina habían adoptado Juan Manso como plataforma única ([Ministerio de Educación de Argentina, 2021](#)). Si bien no hay datos oficiales sobre el uso de esta plataforma por parte de los docentes, según los entrevistados, su uso es relativamente bajo debido en parte a dificultades con conectividad y capacitación docente. Por su parte, el gobierno de Panamá desarrolló la plataforma Ester (ver Recuadro 8). A marzo de 2021, 47,000 docentes (aproximadamente 70% de la planta docente) estaban matriculados en la plataforma ([AIG, 2021](#)).

Por otra parte, algunos países (como Chile, Costa Rica y México) se habilitaron sistemas como *Teams* o *Google Classroom* para docentes y estudiantes con el fin de facilitar la comunicación entre docentes y estudiantes, compartir recursos e intercambiar información.

Es importante reconocer que en algunos casos se desarrollaron plataformas a nivel de los gobiernos subnacionales. Por ejemplo, en Argentina en todas las provincias desarrollaron plataformas y en México algunas secretarías, como Guanajuato, desarrollaron sus propios repositorios y plataformas. No obstante, se sale del alcance de este estudio abarcar las experiencias a nivel local.

Cuadro 1. Repositorios y plataformas educativas digitales desarrolladas por los ministerios de educación nacional⁹

	Repositorios	Plataformas de gestión de aprendizajes (LMS)	Plataformas para la enseñanza de disciplinas específicas
Argentina	Seguimos Educando	Juana Manso	
Chile	Aprendo en Línea		Aprende a Leer con Bartolo*
	Biblioteca Escolar Digital		
	Educar Chile		
Colombia	Aprender Digital		
	Edu-Acción		
	Colombia Aprende		
	Profe en tu Casa		
Costa Rica	Aprendo en Casa	**	
	Caja de Herramientas		
México	Aprende en Casa	**	
Panamá		Ester	
		Educa Panamá	
República Dominicana	Eduplan Sistema de Apoyo a la Planificación Docente	En Línea***	
Uruguay	Biblioteca País	CREA	PAM
			Matific
			Plataforma de Lengua
<p>*Técnicamente fue desarrollada por una compañía privada, bajo financiamiento del gobierno chileno. **Se habilitaron cuentas en Teams y/o Google Classroom para docentes. ***El enlace solo se encuentra disponible en República Dominicana.</p>			

El uso de estas plataformas exige una serie de condiciones. Para empezar, los docentes y los estudiantes necesitan contar con dispositivos y conexión a internet. Como se planteó previamente, esto es un desafío en muchos países de la región, en los que la conectividad y el acceso universal a dispositivos es todavía una lejana posibilidad. En segundo lugar, los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por la tecnología dependen de los conocimientos y habilidades que tengan los docentes sobre el uso de las herramientas digitales para la

⁹ Es preciso destacar que algunos de estos repositorios y plataformas educativas digitales fueron desarrollados como respuesta a la situación de pandemia, mientras otros ya existían previamente. Esto implicó puntos de partida muy dispares entre los países. Por ejemplo, la plataforma educativa LMS en Uruguay es parte del Plan Ceibal y había sido desarrollada antes de la pandemia. En contraste, las plataformas LMS de Argentina y Panamá fueron creadas durante la pandemia.

organización de los procesos educativos. La actitud de los docentes frente a las tecnologías también influye en su nivel de incorporación (Admiral, 2017 en Díaz Quilla, Carbonel Alta, Picho Durand, 2021). Por este motivo, es necesario incentivar a los docentes para que participen en procesos de capacitación para el manejo de estas herramientas. Como mostramos más adelante, también encontramos gran variación en la oferta de programas de acompañamiento a los docentes para el uso de herramientas digitales y para la educación a distancia en general.

Además, identificamos tres retos importantes en el despliegue de los recursos para la enseñanza. Primero, la escasez de datos sobre el uso de los recursos y su efectividad en los procesos de aprendizaje. Solo en el caso de Uruguay hay información sobre el uso de la plataforma CREA y el seguimiento a las actividades de los docentes y estudiantes. Como se menciona más adelante, eso representa un desafío para la región pues en la medida en que no se tenga información es muy difícil orientar y diseñar estrategias que conduzcan al aprendizaje.

Segundo, encontramos una tensión entre la disponibilidad de recursos y la autonomía de los docentes. En algunos casos, como Costa Rica, ciertos expertos fueron críticos frente a los materiales ofrecidos por ser estandarizados y de alguna manera prescriptivos, desconociendo las necesidades particulares de los estudiantes. Este desafío se relaciona con la necesidad de que los docentes cuenten con las competencias para adaptar los recursos ofrecidos a los diferentes contextos y diseñar estrategias pedagógicas apropiadas.

Tercero, es posible identificar un desafío con respecto a las plataformas LMS desde el punto de vista pedagógico. En efecto, ciertas plataformas pueden limitar la autonomía de los docentes debido a que los contenidos curriculares están previamente cargados y son presentados de forma prescriptiva, como a que las posibilidades de los docentes de desarrollar sus propias propuestas de enseñanza y de interactuar con sus estudiantes son muy limitadas. Asimismo, las plataformas muchas veces pueden resultar altamente inflexibles o incluso obsoletas debido a que no logran incluir las actualizaciones y nuevas tecnologías educativas, en constante transformación.

Ahora bien, más allá de la estructura de las plataformas, su uso requiere del desarrollo de competencias en la población docente para que puedan propiciar el aprendizaje de los estudiantes en estos nuevos contextos. Existe un amplio desarrollo de la literatura al respecto (Rangel Baca, 2015; Area Moreira, 2008 y Mishra y Koehler, 2006, entre muchos otros). La UNESCO (2019), por su parte, propone un marco de competencias de los docentes en materia de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Este incluye tres niveles, correspondientes a la etapa de adopción de la tecnología por los docentes, y seis categorías, vinculadas con competencias principales de la labor docente. Al cruzar los niveles con las variables, se obtiene como resultado un total de dieciocho competencias que los docentes podrían desarrollar de forma gradual para ser facilitado-

res del aprendizaje en contextos virtuales. Si bien se escapa de los alcances de este estudio poder profundizar en dichas competencias, es preciso reconocer que la educación a distancia implica no solo poner a disposición de los docentes los recursos materiales y pedagógicos necesarios, sino el desarrollo de habilidades para poder darles el uso adecuado.

Recuadro 5. *Caja de Herramientas* (Costa Rica)

El portal Caja de Herramientas fue desarrollado por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica para dar apoyo a los trabajadores de la educación. Ofrece una serie de documentos e instrumentos didácticos, organizados en las siguientes categorías:

1. Apoyos para el clima del aula: en ella es posible encontrar materiales de apoyo vinculados con la gestión de las emociones, la inclusión educativa, la interculturalidad y el manejo del tiempo.
2. Apoyos para la evaluación: brinda técnicas, instrumentos y orientaciones cuyo fin es promover y apoyar el proceso de implementación de la evaluación para el aprendizaje.
3. Recursos didácticos: contiene una diversidad de recursos que buscan enriquecer las propuestas enseñanza.
4. Apoyos para el planeamiento: en este espacio se ofrecen una serie de documentos que permite fortalecer la labor del personal docente durante su proceso de planeamiento.
5. Desarrollo profesional: el Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano del Ministerio de Educación Pública ofrece, por este medio, diversas estrategias orientadas al fortalecimiento del desempeño profesional del personal en servicio.
6. Documentos oficiales: orientan los procesos para formular, planificar, construir e implementar los aspectos relacionados con el quehacer ministerial.

Es posible acceder a las categorías haciendo clic en el ícono correspondiente de la imagen de la docente. Cada una de ellas cuenta con una descripción de la sección, junto con una serie de accesos a documentos, enlaces, plantillas, y otros materiales de utilidad. Además, el portal cuenta con un tutorial acerca de cómo usarlo y espacio para enviar consultas.

Recuadro 6. *CREA* (Uruguay)

CREA es una plataforma virtual a través de la cual los docentes pueden trabajar de forma colaborativa con sus estudiantes y sus colegas. Todos los usuarios pueden crear su propio blog y acceder a los diferentes beneficios que la herramienta les ofrece. Puesto que fue desarrollada y forma parte del Plan Ceibal, *CREA* está disponible para todos los niveles del sistema educativo uruguayo.

La plataforma ofrece numerosos beneficios. Para empezar, los docentes pueden gestionar sus grupos de estudiantes. En las aulas virtuales, es posible distribuir materiales, crear foros de discusión y proponer tareas, que pueden ser enviadas desde cualquier dispositivo con conexión a internet. Con respecto a las comunicaciones, se cuenta con un muro grupal, para enviar textos, audios, videos o imágenes, y con un sistema de mensajería interna. Asimismo, la plataforma brinda facilidades vinculadas a la evaluación, como espacio para crear portafolios académicos, subir rúbricas y cargar calificaciones. Además, permite acceder a un análisis estadístico del curso acerca de la cantidad de ingresos de cada estudiante, el tiempo que transcurre dentro del curso y la cantidad de tareas entregadas, entre otras cuestiones.

Además de contar con las aulas virtuales, los docentes pueden interactuar entre sí para planificar clases y diseñar recursos de forma compartida. Pueden intercambiar experiencias y brindarse soporte mutuo. También cabe destacar que *CREA* ofrece programas y recursos en el área de desarrollo y capacitación profesional. Estos sirven de andamiaje para el aprovechamiento de las potencialidades de la plataforma y la implementación de la educación a distancia.

Según los resultados de *Aristas 2020*, la evaluación nacional de logros educativos, en el primer período del 2020 casi el 90% de los maestros de tercero y sexto de educación primaria dijo vincularse con los alumnos a través de plataformas del Plan Ceibal y aproximadamente un 70% utilizó WhatsApp, empleada mayoritariamente en el sector público.

El uso de *CREA* pasó de 6 a 62 días promedio de uso entre 2017 y 2020. En el caso de las escuelas de contexto muy favorable, se suma el uso de otras plataformas virtuales externas a las del Plan Ceibal.

Recuadro 7. *Plan Federal Juana Manso* (Argentina)

Juana Manso es un plan creado por el ministerio que coordina la educación a nivel nacional en Argentina. Su objetivo es brindar los medios necesarios para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje a través de la tecnología, tanto en contextos de aislamiento como en situaciones de presencialidad. Para ello, busca abordar la brecha digital a través de:

- una plataforma educativa gratuita y sin consumo de datos para todo el país,
- la distribución de equipamiento y conectividad y
- una propuesta de formación y capacitación docente.

La plataforma educativa ofrece la posibilidad de crear aulas virtuales para el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, en la que se puede dar clase por videoconferencia, compartir contenidos y comunicarse por mensajes, entre otras cuestiones. Además, en ella es posible encontrar recursos educativos abiertos que sirven como insumos para el diseño de las propuestas pedagógicas. La plataforma también cuenta con un módulo de seguimiento e investigación por medio de la recolección de datos de las veinticuatro jurisdicciones argentinas. Dicha información tiene la intención de colaborar con la toma de decisiones y la creación de iniciativas por parte del Ministerio de Educación nacional.

En lo que respecta al equipamiento necesario, el plan contempla la distribución de dispositivos y la conexión a internet de todas las escuelas argentinas en sucesivas etapas. El objetivo es cubrir la totalidad de las escuelas en dos años. Se trabajará en colaboración con otras instituciones, como la Secretaría de Innovación Pública, ARSAT y ENACOM.

Por último, Juana Manso ofrece un espacio de formación en el que las y los trabajadores de la educación pueden acceder a cursos, publicaciones e investigaciones para la aplicación de tecnologías al servicio de la educación. Se ofrecen certificados de participación y puntaje para la carrera docente de acuerdo a las resoluciones de cada jurisdicción.

Recuadro 8. *Ester* (Panamá)

Ester es una plataforma desarrollada por el Ministerio de Educación de Panamá. El ingreso con una cuenta institucional permite el acceso a aulas virtuales, en donde docentes y estudiantes pueden trabajar de forma colaborativa. Habilita la posibilidad de ofrecer diversos recursos, como videos, documentos y presentaciones. Además, brinda herramientas para tomar asistencia, llevar a cabo evaluaciones y generar informes. La plataforma puede utilizarse en cinco asignaturas, alineadas con el currículo nacional: Química, Matemática, Física, Biología y Español.

La plataforma puede vincularse con la cuenta de Microsoft Teams, en el caso de que los usuarios ya posean una. Cuenta con una aplicación móvil, no consume datos y es gratuita para quienes se inscriban en el plan educativo solidario de Panamá.

Formación técnica y pedagógica: predomina la oferta de cursos masivos, más centrados en el uso técnico que en el uso pedagógico de las herramientas.

Antes de la pandemia, la región también presentaba un reto en cuanto al nivel de competencia de los docentes para la implementación de la educación mediada por la tecnología. Según datos de PISA, en 2018 solo el 58% de los docentes en América Latina contaban con las competencias técnicas y pedagógicas para integrar la tecnología a los procesos de enseñanza (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020). Con la pandemia, se develó con mayor fuerza la necesidad de apoyar a los docentes con formación para el fortalecimiento de sus competencias pedagógicas para la educación a distancia (Barron et al. 2021). Más aún, en la medida en que las escuelas comenzaron a abrir y a ofrecer presencialidad de manera gradual, se hizo evidente la necesidad de desarrollar competencias pedagógicas para apoyar este proceso de educación híbrida o combinada.

En todos los países incluidos en este estudio, encontramos que se ofreció algún tipo de capacitación para el uso de las herramientas tecnológicas. Consistente con lo encontrado previamente en el estudio del British Council & Fundación Varkey (2021), la tendencia general es la oferta de cursos masivos y de una sola vía (conferencias, charlas o cursos autogestionados), pero no necesariamente cursos que incorporen interacción con formadores, mentoría o acompañamiento. Por ejemplo, el gobierno de México ofrece recursos pedagógicos para maestros en una de las secciones del portal de [Aprende en Casa](#). Allí es posible encontrar una serie de tutoriales para el uso técnico de *Google Classroom* y de *Microsoft Teams*, así como cursos virtuales asincrónicos acerca de estrategias didácticas para la enseñanza virtual. Asimismo, a nivel nacional, el plan Juana Manso en Argen-

tina dispuso de un espacio virtual para la formación de docentes en el uso de las aulas virtuales tanto desde el punto de vista tecnológico como didáctico, incluyendo cursos, actualizaciones y un espacio de preguntas y respuestas ([Plan Juana Manso, 2021](#)).

El alcance de la oferta de formación docente en el contexto de la pandemia está mediado por la restricción de recursos y tiempo en la emergencia, y por las condiciones iniciales del país o de la jurisdicción en cuestión. Por ejemplo, Uruguay se basó en los programas de formación en servicio que tenía antes del inicio de la pandemia para poder ofrecer un acompañamiento más cercano a los docentes, según sus necesidades. El Instituto de Formación en Servicio ([IFS](#)) puso en línea un programa de entrenamiento existente para proporcionar apoyo pedagógico a distancia y Ceibal reforzó su programa de formación docente y su repositorio de [Recursos Educativos Abiertos](#). Estos recursos incluyen *webinars*, talleres virtuales a demanda para el uso pedagógico de diversos recursos digitales, guías para la enseñanza a distancia en la plataforma CREA y grupos de discusión para intercambio de experiencias entre los docentes ([Plan Ceibal 2020 y 2021](#)). Asimismo, en una jurisdicción argentina, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), se trasladó a la virtualidad un programa de formación situada ya existente, que incluyó cuestiones vinculadas tanto a lo digital como a lo pedagógico.

Un tema recurrente entre los entrevistados fue el bajo nivel de competencias docentes para el uso pedagógico de herramientas digitales y una percepción de que, en muchos casos, la formación estuvo más centrada en competencias digitales y el uso básico de las herramientas, y no tanto en el uso pedagógico de las mismas. En muchos casos lo que se hizo fue trasladar el formato presencial al virtual, al transmitir clases tradicionales por canales virtuales o, como lo dijo un experto entrevistado, “reemplazar el pizarrón por el *PowerPoint*”, en lugar de ofrecer una formación en metodologías activas para el aprendizaje mediado por la tecnología.

Por otra parte, se observa poca evidencia de formación o acompañamiento para la implementación de la educación híbrida como tal (diseño e implementación de estrategias pedagógicas para momentos presenciales y momentos de trabajo autónomo, o para la combinación de estudiantes presenciales y con educación a distancia al mismo tiempo).

Cabe resaltar que, al igual que en el tema de recursos para la enseñanza, se evidencian diferencias al interior de los países en la oferta de formación docente. Por ejemplo, la Secretaría de Educación de Guanajuato (México) realizó un esfuerzo importante por complementar los tutoriales y cursos masivos ofrecidos a nivel nacional, y desarrolló un diplomado específico para los modelos de enseñanza a distancia y combinada (ver Recuadro 9). Igualmente, en Argentina sobresale el caso de la CABA en la formación situada a los docentes, en contraste

con otras provincias como Salta donde, según personas entrevistadas, la mayoría de los maestros de escuelas públicas no recibieron capacitación para la educación a distancia o combinada.

Finalmente, en algunos casos, se identificó una participación importante del sector privado en la formación docente. Es el caso del programa Todos a Bordo ofrecido por el Instituto 512 de Inicia Educación en República Dominicana (ver Recuadro 10).

Recuadro 9. *Diplomatura en Ambientes de innovación, automatización y colaboración en aulas virtuales para escenarios de enseñanza híbridos* (Guanajuato, México)

El regreso progresivo a las escuelas de forma física implica, en muchos casos, escenarios mixtos que combinan la presencialidad y la virtualidad. Ante esta situación, el estado mexicano de Guanajuato ofrece a su comunidad educativa la oportunidad de capacitación en el desarrollo de competencias pedagógicas mediadas por el uso de la tecnología a través de la Diplomatura en Ambientes de innovación, automatización y colaboración en aulas virtuales para escenarios de enseñanza híbridos.

El objetivo de este trayecto formativo es formar líderes educativos que puedan crear entornos virtuales de colaboración, enseñanza y aprendizaje por medio de la plataforma Microsoft Teams, utilizada por los docentes y estudiantes de Guanajuato. El diplomado está organizado en tres fases que buscan desarrollar diferentes habilidades. Entre ellas, la implementación de escenarios mixtos; el diseño de actividades, proyectos, espacios creativos de aprendizaje y evaluaciones con y sin conexión permanente; y la elaboración de tableros interactivos para el análisis de resultados y la consecuente toma de decisiones.

Este trayecto formativo dura dieciséis semanas e incluye sesiones sincrónicas y asincrónicas, acceso a recursos y guías de apoyo, horas de práctica y el diseño de un proyecto integrador. La comunidad educativa tiene acceso a esta capacitación de forma gratuita.

Recuadro 10. *Todos a Bordo* (República Dominicana)

Como se explica en su página web, el programa *Todos a Bordo* persigue el objetivo de promover buenas prácticas de salud en el contexto del Covid-19, dirigido a la comunidad educativa. La propuesta contempla las medidas necesarias para el regreso presencial a las escuelas. Fue desarrollado por el Instituto 512 de INICIA Educación, en alianza con Grupo Yunén.

Desde **Todos a Bordo** se contempla la salud de forma integral, incluyendo aspectos físicos, mentales y emocionales. Por lo tanto, el programa se articula en torno a las siguientes dimensiones:

- Dimensión salud y prevención: incluye la definición de la salud integral, información relevante acerca del Covid-19 y recomendaciones médicas para la prevención, adecuadas al contexto escolar.
- Dimensión socioemocional: aborda temas vinculados con la ansiedad como producto del encierro, temor, manejo de duelo y habilidades sociales luego del período de confinamiento, para lograr la recuperación de la confianza y la seguridad en el entorno de la escuela.
- Dimensión pedagógica: promueve la recuperación de procesos de aprendizaje obstaculizados debido al contexto de pandemia. Para ello, presenta estrategias de evaluación y priorización del currículo, ajuste de metodologías que se adecúen a la realidad de los estudiantes y adecuaciones del espacio físico para implementaciones pedagógicas.

Asimismo, incluye herramientas vinculadas a la comunicación con las familias, la comunidad y las asociaciones relacionadas y ofrece una guía de orientación familiar.

El programa se dicta en formato virtual y asincrónico y tiene una duración de 20 horas aproximadamente. Está dirigido a equipos docentes y familias. Según una entrevistada, fundadora del Instituto 512, el programa fue realizado por 25.000 personas, de las cuales 14.000 son docentes. Además, sostuvo que es de carácter obligatorio para las escuelas públicas y para una de cada tres personas de una misma escuela privada. Sin embargo, no hay rigurosidad en el seguimiento para ver si eso se cumple o no.

Diagnóstico y nivelación de los aprendizajes: se encontraron pocas experiencias integrales que articulen herramientas de evaluación y estrategias para el uso de la información y recuperación de los aprendizajes.

Uno de los mayores retos en educación a nivel global es la pérdida de aprendizajes ocasionada por el cierre de colegios. Este reto es aún mayor en América Latina donde el cierre de escuelas ha sido extremadamente prolongado y donde ya se presentaba una crisis de aprendizaje antes de la pandemia (Banco Mundial, 2021). Para

recuperar y avanzar en el aprendizaje de los estudiantes, los docentes deben contar con herramientas de evaluación diagnóstica y las competencias necesarias para implementar estrategias de nivelación o recuperación, según las necesidades de los estudiantes (Banco Mundial, 2021). En este estudio indagamos en qué medida los países han desarrollado e implementado estrategias para apoyar a los docentes en este ámbito.

De los países incluidos en el estudio, identificamos tres que cuentan con una herramienta de diagnóstico del aprendizaje, con diferentes grados de implementación: Uruguay (Aristas en Clase), Chile (Diagnóstico Integral de Aprendizajes) y Colombia (Evaluar para Avanzar). En el caso de Uruguay, la plataforma Artistas en Clase ya existía antes de la pandemia y la intención ha sido profundizar en su implementación ya que, a pesar de su alto potencial, el uso de la herramienta por parte de los docentes es relativamente bajo. Según los entrevistados, esto se debe en parte por falta de conocimiento de la herramienta como tal y de la carencia de una cultura de evaluación (ver Recuadro 11). En el caso de Chile y Colombia, las herramientas fueron lanzadas en medio de la pandemia. En Chile, la herramienta Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) es de alcance nacional y abarca el diagnóstico de aprendizajes en competencias socioemocionales y académicas. La evaluación se realiza 3 veces al año y los resultados son entregados directamente a los docentes y establecimientos educativos y de orientaciones pedagógicas que permitan tomar decisiones para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (ver recuadro 12). Según las entrevistas, DIA ha llegado a todos los colegios y ha tenido una muy buena acogida entre los docentes por su carácter formativo. En el caso de Colombia, la herramienta está en una etapa de implementación incipiente. La evaluación diagnóstica ha sido realizada por el 30% de los estudiantes y se está iniciando un proceso de preparación de guías para acompañar a los docentes en el uso de los resultados de la evaluación (ver recuadro 13).

En cuanto a estrategias de formación docente para el diagnóstico de los aprendizajes, encontramos muy pocas experiencias a nivel nacional. Chile ofreció cursos de vía online, mesas de ayuda y tutoriales para el uso de la herramienta DIA. Sin embargo, una crítica a este tipo de oferta es que “queda a voluntad de los docentes acceder a esos apoyos” (entrevista experta), y no está necesariamente inmerso en una estrategia donde los docentes cuenten con el tiempo para capacitarse en estas herramientas. Como se mencionó en la primera sección, no encontramos esfuerzos para ajustar las horas y tareas de los educadores durante la pandemia para su trabajo de enseñanza ni para capacitarse. También a nivel nacional, Costa Rica incluyó en la “Caja de Herramientas” algunos recursos para que los docentes implementen evaluaciones diagnósticas y formativas (ver recuadro 5 Caja de Herramientas), incluyendo orientaciones generales y algunos ejemplos sobre técnicas e instrumentos. Al igual que con otras dimensiones, en formación para la evaluación encontramos algunas experiencias a nivel subnacional. Por ejemplo, en México, la Secretaría de Educación de Guanajuato incluyó capacitación para el uso de la evaluación diagnóstica, y en Argentina, la provincia de Salta ofreció capacitación para la evaluación de aprendizajes.

Por último, cabe destacar que en algunos países como Chile, México y Uruguay, se optó por realizar una priorización curricular, con el objetivo de seleccionar los aprendizajes esenciales que cada estudiante debería adqui-

rir durante el contexto de pandemia. Si bien no se trata específicamente de una estrategia para el diagnóstico o la nivelación de los aprendizajes, esta medida persigue la intención de que los docentes puedan direccionar su enseñanza a los contenidos más relevantes, teniendo en cuenta que el contexto se tornó especialmente demandante. En el caso de Chile, por ejemplo, se realizó un gran recorte del currículo tradicional lo que, según expertos entrevistados, significó un alivio para los docentes. Asimismo, el Ministerio de Educación ofreció capacitaciones para fortalecer las capacidades de los educadores para implementar estos cambios.

Recuadro 11. *Aristas en clase* (Uruguay)

Aristas es la evaluación que mide los logros educativos en todo el territorio uruguayo, a cargo del Instituto Nacional de Educación Educativa (INEEd). Se aplica a los estudiantes de tercero y sexto de primaria y de los de tercero de media, con el objetivo de relevar información acerca de sus desempeños en lectura y matemática. Asimismo, el instrumento permite conocer sus habilidades socioemocionales y sus opiniones acerca del clima escolar, la convivencia y la participación en sus instituciones. Las evaluaciones se realizan cada tres años, para realizar un monitoreo periódico de todo el sistema educativo.

Por su parte, Aristas en Clase es una herramienta para que los docentes puedan evaluar los desempeños de sus propios estudiantes en Lengua y Matemática. La evaluación puede ser tomada en cualquier momento del año y puede ser realizada en línea por los estudiantes. Si bien está pensada para estudiantes de tercero y sexto de primaria y para estudiantes de tercero de media, también puede ser aplicada por docentes de otros años.

Las correcciones de la evaluación se realizan en la misma plataforma a partir de una rúbrica dada. Luego, la propia herramienta realiza un diagnóstico de los resultados y los compara con los obtenidos en la evaluación nacional de logros educativos. Cabe destacar que el docente a cargo es el único usuario que puede ver los resultados de sus alumnos.

Los desempeños de los estudiantes permiten reconocer el nivel de apropiación de los contenidos. A partir de esta información, el docente cuenta con recursos en la plataforma que le permiten trabajar con sus grupos los aspectos que considere necesario revisar. Además, los resultados de las evaluaciones pueden ser insumos interesantes para la discusión entre colegas acerca de cómo fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La aplicación de Aristas en Clase es anónima y voluntaria. A pesar de tener un gran potencial pedagógico, uno de los principales referentes educativos del país sostiene que está subutilizada. Su hipótesis de bajo uso refiere a que no hay una cultura de evaluación extendida en Uruguay y a que los y las docentes desconocen la herramienta.

Recuadro 12. *DIA* (Chile)

El Diagnóstico Integral del Aprendizaje (DIA) es una prueba creada por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile en el contexto de pandemia. Su propósito es que las escuelas puedan realizar un monitoreo interno de los aprendizajes vinculados con la lectura, la matemática y las habilidades socioemocionales de los estudiantes y, de esta forma, tomar decisiones pertinentes a partir de los resultados relevados.

Como se explica en su página web, el DIA cuenta con tres evaluaciones a lo largo del ciclo lectivo. A comienzos de año se realiza el diagnóstico, a la mitad el monitoreo intermedio y, hacia el final, se lleva a cabo la evaluación de cierre. Los resultados recibidos por las escuelas incluyen un análisis general de la institución, un análisis por curso y un análisis por estudiante. Una de las referentes educativas del país explicó que, si bien su aplicación es voluntaria, el instrumento fue altamente acogido debido a la información que ofrece.

La participación en esta iniciativa incluye el acceso a orientaciones para potenciar el uso de los resultados e instrumentos académicos en diferentes áreas de aprendizaje. Asimismo, se ofrecen capacitaciones para la inscripción en la plataforma y el paso a paso para la aplicación del diagnóstico. En palabras de la especialista entrevistada, "DIA llegó para quedarse".

Recuadro 13. *Evaluar para avanzar* (Colombia)

La prueba *Evaluar para Avanzar* fue desarrollada durante el 2020 por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) con el fin de realizar un seguimiento de los estudiantes durante la pandemia. El objetivo del instrumento es que los docentes puedan reconocer los niveles de aprendizaje de sus estudiantes en lo relativo a Matemática, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés. Asimismo, incluye cuestionarios acerca sus habilidades socioemocionales, su contexto socioeconómico y su contexto de emergencia sanitaria.

Como se explica en la página web, cada director, en forma voluntaria, puede inscribir a sus docentes y estudiantes de 3° a 11° para la realización de la prueba. Existen tres modalidades de presentación: (1) modalidad *online*, para los estudiantes que cuentan con computadora y conexión a internet; (2) modalidad *offline* para los estudiantes que cuentan con computadora sin conexión a internet y (3) modalidad papel a través de cuadernillos, para quienes no cuenten con computadora. El instrumento incluye guías para la corrección de las evaluaciones, que debe ser ejecutada por cada docente.

Según la viceministra de educación, un gran desafío es que los docentes adquieran competencias para planificar y modificar su enseñanza a partir de los resultados de las evaluaciones. Durante el 2021, se trabajó junto a los gobiernos locales en dicha capacitación, con la intención de que la evaluación se pueda convertir en un insumo para acompañar la enseñanza y el aprendizaje en el regreso a la presencialidad.

Diagnóstico y promoción del bienestar de estudiantes: predominan guías y manuales. Pocas experiencias con estrategias para equipar a los docentes en la valoración y desarrollo de competencias socioemocionales de sus estudiantes

Otro reto al que se enfrenta el sector educativo son las afectaciones en salud emocional de los estudiantes, derivadas del confinamiento y cierres de colegios (Banco Mundial, 2021). De ahí la necesidad de apoyar a los docentes a estar preparados para identificar las necesidades de los estudiantes e implementar estrategias para asegurar el bienestar emocional. En todos los países estudiados se desarrollaron guías o manuales para el acompañamiento socioemocional de los estudiantes por parte de los docentes (ver por ejemplo recuadro 14). Adicionalmente, en algunos casos (como Uruguay, México, Chile y Argentina) se ofrecieron capacitaciones para que los docentes adquirieran herramientas para lidiar con estos desafíos. Al igual que la formación técnica y pedagógica, estas capacitaciones consisten primordialmente en cursos o seminarios masivos. En cuanto a herramientas de diagnóstico como tal, solo Chile brinda información a los docentes acerca de las habilidades socioemocionales de sus estudiantes y orientaciones para planificación según las necesidades de los estudiantes, mediante la herramienta DIA (ver recuadro 12).

Recuadro 14. *Guías de apoyo a docentes* (Guanajuato, México)

Las autoridades educativas de Guanajuato desarrollaron una serie de guías para apoyar a la comunidad educativa ante los desafíos generados por la pandemia de Covid-19. En este apartado nos interesa resaltar aquellas especialmente dirigidas a docentes y autoridades educativas.

La Guía para el aprendizaje basado en la colaboración y la diversidad busca ser un apoyo en el proceso de reapertura de las escuelas de forma presencial e híbrida. Para comenzar, hace hincapié en la importancia de **generar ambientes favorables para el aprendizaje**, con la intención de propiciar reencuentros cálidos y seguros. Esto requiere el fortalecimiento en habilidades socioemocionales por parte de los educadores, la participación activa de las familias, la generación de espacios de intercambio entre colegas y especial atención a las experiencias vividas por los y las estudiantes.

El segundo apartado remarca la importancia de la **colaboración entre los miembros de la comunidad educativa** para el abordaje de la educación híbrida y presencial. Bajo este marco, se comparten ideas para facilitar el trabajo colaborativo entre docentes, tanto dentro como fuera de la escuela, ideas para la definición de los aprendizajes imprescindibles e ideas para la facilitación del apoyo entre las familias y la escuela.

En los apartados tercero y cuarto, el documento se enfoca en estrategias vinculadas a la **evaluación formativa** y a la **planeación de los aprendizajes**. Entre ellas, se reconoce la importancia de la valoración inicial o diagnóstica, del establecimiento de propósitos de aprendizaje, de la diversidad de estrategias de enseñanza y de la retroalimentación en los diferentes momentos de la evaluación.

Por último, se ofrece el acceso a una caja de herramientas con una gran diversidad de materiales y recursos educativos. Asimismo, se incluye el enlace de acceso a la Guía de apoyo en habilidades socioemocionales para la vida, dedicada a autoridades educativas y docentes. A continuación, se describirán en mayor detalle sus propósitos y contenidos.

La guía en cuestión tiene dos objetivos principales. El primero es contribuir a que los y las docentes desarrollen sus **habilidades socioemocionales** y apoyen a su alumnado para que también las adquieran. El segundo objetivo es favorecer el **fortalecimiento del vínculo entre docentes y estudiantes** para lograr ambientes de convivencia armónica.

continúa en la siguiente página >>

Para ello, la guía se estructura en **tres bloques**. El primero incluye actividades para realizar previo o durante el inicio del ciclo escolar. Hace foco especialmente en la herramienta que se conoce como Círculo de Aprendizaje Interpersonal, utilizada para la apertura de espacios de diálogo protegido entre los educadores. El segundo bloque propone ejercicios y actividades concretas para diferentes niveles educativos con el fin de favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes a través del soporte afectivo, la recuperación emocional y la resiliencia. El tercero, por su parte, resume el Modelo de Convivencia para la Atención, Prevención y Erradicación de la Violencia Escolar de la Secretaría de Educación de Guanajuato. Entre otros objetivos, el modelo busca ayudar a construir una convivencia pacífica en el entorno escolar. En el final de la guía también se incluye un directorio con la información necesaria para solicitar apoyo y acompañamiento emocional en caso de precisarlos.

Estos recursos fueron diseñados con la intención de ayudar a los docentes y directivos durante la reapertura de las escuelas. Según una de las autoridades locales, las habilidades socioemocionales son una de las claves puesto que es "prioritario atender al ser humano, a cómo están [los estudiantes] después de lo vivido".

Formación de redes de docentes: con la pandemia surgió una oportunidad para la creación o consolidación de redes de docentes.

Una externalidad positiva de la emergencia sanitaria fue el impulso de redes de colaboración entre docentes. Según la información recolectada en las entrevistas, predominaron las redes autogestionadas, creadas de manera espontánea. Estas redes se convirtieron en espacios para compartir experiencias y buenas prácticas, contribuyendo así a la formación de comunidades de aprendizaje. Uno de los medios más utilizados para ello fueron las redes sociales, como WhatsApp y Facebook. En algunos casos también se utilizaron plataformas ya existentes. Por ejemplo, en Uruguay, la plataforma CREA funcionó como una red social en la que los docentes pudieron comunicarse entre sí y trabajar de forma colaborativa. Asimismo, en Chile surgieron las "Comunidades Virtuales de Aprendizaje". En ellas, los docentes participan de un proceso reflexivo para relevar las experiencias que permiten enfrentar problemáticas comunes y construir colaborativamente soluciones efectivas y contextualizadas a su realidad.

Algunas organizaciones privadas contribuyeron en la formación o consolidación de estas redes. Por ejemplo, en República Dominicana, la organización Educa promovió la formación de 3.500 comunidades autónomas de aprendizaje por medio de WhatsApp. Cada una estuvo conformada por un máximo de treinta y cinco profesores, agrupados según su área de desempeño, su cargo y su territorio. Las comunidades estuvieron acompañadas

por tutores que se encargaba de dar un constante acompañamiento a las temáticas de la formación que se dieron a nivel general. Además, les pedían evidencias de trabajo a los participantes. Según la información brindada en las entrevistas, todos los docentes que trabajan en escuelas de gestión estatal formaron parte del programa, pero solo un tercio participó de manera activa. Otro caso a resaltar es el de la Comunidad Atenea, en Argentina, impulsada por la Fundación Varkey (ver Recuadro 15).

Recuadro 15. *Comunidad Atenea* (Argentina)

Comunidad Atenea, creada por la Fundación Varkey, es una plataforma virtual de aprendizaje colaborativo para docentes latinoamericanos. En ella, los usuarios pueden comunicarse entre sí, socializar buenas prácticas y acceder a una gran diversidad de capacitaciones acerca de innovaciones pedagógicas. Hacia fines de 2021, la plataforma cuenta con casi 16.000 usuarios, 380 prácticas compartidas y 17 cursos ofrecidos.

A la hora de compartir sus prácticas, los docentes indican el rango de edades a las que están destinadas, cuál es su nivel de dificultad, qué habilidades permiten desarrollar y qué áreas de aprendizaje se incluyen. Además, cuenta con una descripción de los objetivos, los resultados observados y los consejos para replicar, así como con documentos relacionados que pueden descargarse. Los demás docentes pueden dejar sus comentarios y ponerse en contacto con su autor o autora.

El Banco Mundial y HundED destacaron a la Comunidad Atenea como una de las diez principales innovaciones tecnológicas para el desarrollo profesional docente, en su informe Teachers for a Changing World. La selección se realizó entre más de cuatrocientos programas de ochenta países. Entre otros aspectos, cabe destacar que la plataforma permite entablar confianza y crear redes de apoyo mutuo entre docentes de toda la región, utilizando cualquier teléfono inteligente con conexión a internet.

3. Acciones vinculadas a la contratación y selección

Contrario a lo esperado, no hubo un retiro masivo por parte de docentes. Tampoco se identificaron casos con planes de retiro para docentes.

Asegurar la reapertura total de escuelas y enfrentar los desafíos de recuperación de aprendizajes y bienestar emocional, requiere sin duda que las escuelas cuenten con docentes suficientes (motivados y capacitados). Una de las hipótesis al iniciar este estudio era que, en algunos países, los altos niveles de estrés y agotamiento iban a ocasionar retiros masivos por parte de docentes, y que esto podría conllevar a profundizar planes de retiro o procesos de selección y contratación de docentes para renovar y fortalecer la planta docente. No obstante, esto no se encontró en la revisión documental o las entrevistas. En algunos casos, como México, se observaron referencias en medios de comunicación a jubilaciones masivas de docentes, pero esta información no fue corroborada en las entrevistas. Según entrevistas con expertos, hubo retiros voluntarios y jubilaciones anticipadas de un pequeño porcentaje de docentes con más de 75 años, pero no de manera masiva.

A pesar de las necesidades de contar con más docentes en algunos países, no se identificaron estrategias para atraer y seleccionar nuevos docentes ¹⁰. Al contrario, se mantienen retos para retener o contratar nuevos docentes.

Algunos de los países del estudio han enfrentado dificultades para la contratación de docentes, e incluso presentaron déficit de docentes. Es el caso de Costa Rica, donde hubo retrasos en la contratación de docentes interinos, lo que ocasionó dificultades para asegurar docentes en todos los grupos de estudiantes. Por su parte, en República Dominicana, se suspendió el concurso docente debido a la pandemia, y actualmente hay un número significativo de plazas vacías. Según una de las personas entrevistadas, además de afectar a los estudiantes, esto pone en riesgo la permanencia de los docentes contratados, puesto que tienen doble trabajo. México presentó un reto similar en cuanto a la cancelación del concurso docente, pero en lugar de dejar las plazas vacías, se le otorgó un contrato permanente a los maestros provisionales que no habían pasado por concurso, lo cual pone en riesgo esfuerzos anteriores por lograr un cuerpo docente altamente calificado.

Al problema estructural se suma el reto coyuntural del aumento de licencias y ausencias por enfermedad o por necesidad de aislamiento (como medida de prevención de contagio), lo que aumenta la presión a nivel de las instituciones educativas para asegurar el recurso humano necesario para garantizar el servicio educativo. Adicionalmente, el reto de la propia gestión de las escuelas de manejo de protocolos, burbujas, etc., lo que ha representado un aumento en la carga de trabajo administrativo de las escuelas.

¹⁰ En algunos países, como Chile, existen políticas vinculadas a la atracción y retención de docentes dado el déficit proyectado a futuro. Sin embargo, no se incluyen en el análisis porque no fueron desarrolladas como respuesta al contexto de pandemia.

4. Aciertos y desafíos desde la voz de los entrevistados

En las entrevistas indagamos por la percepción acerca de los aciertos y desafíos en las estrategias para apoyar a los docentes en el contexto de la pandemia y de cara al futuro. A continuación, resumimos los más destacados.

Aciertos

La colaboración entre actores: en varios países se destacó el trabajo conjunto entre los ministerios de educación y salud en favor de garantizar las condiciones sanitarias para el retorno a la presencialidad, incluyendo la implementación de protocolos y la priorización de la vacunación en la población docente con voluntad de recibirla. También se destacó la articulación entre el sector público y privado en temas como el desarrollo tecnológico, la ampliación de la conectividad y la formación docente. Entrevistados de República Dominicana y Panamá destacaron la colaboración que se dio “como nunca antes” entre el sector público y el privado durante la pandemia.

Aceleración en el acceso y uso de la tecnología en la educación: la crisis forzó a los gobiernos a realizar avances en la provisión de dispositivos y conectividad para docentes y estudiantes, y en algunos casos al desarrollo o consolidación de plataformas educativas y sistemas de gestión de aprendizaje. Asimismo, se avanzó en la familiarización de los docentes con dispositivos y plataformas que no utilizaban. De alguna manera, la crisis contribuyó a acelerar una tarea pendiente en la región.

Se abrió una oportunidad para la innovación en educación y el desarrollo de nuevas competencias pedagógicas: la crisis también impulsó la exploración de nuevos abordajes de la enseñanza, estrategias didácticas activas y centradas en los estudiantes. Varias personas entrevistadas coincidieron en que la población docente se sintió más confiada en tomar decisiones pedagógicas y aprovechó el tiempo de pandemia como una oportunidad para innovar y probar nuevas metodologías de enseñanza. Asimismo, se evidenció una mayor disposición al trabajo colaborativo entre los docentes tanto al interior de los centros educativos como entre centros educativos.

Jerarquización de la profesión docente: personas entrevistadas de Chile, Argentina y Uruguay hicieron mención a la valorización del rol docente a nivel social. En sus palabras, “se había perdido la importancia de los docentes y el aula como espacio socializador” (Uruguay), “se logró una revalorización del rol docente” (Argentina) y, durante la pandemia, “aumentó la valoración por el quehacer docente. Eso le ha hecho bien al rol docente porque estaba muy desvalorizado” (Chile).

En algunas cuestiones, mayor autonomía de las comunidades educativas: personas entrevistadas de Uruguay, Argentina y Costa Rica resaltaron que el contexto de pandemia promovió la autonomía a las comunidades

educativas. La dimensión de la emergencia sanitaria llevó a que las autoridades a nivel nacional estuvieran desbordadas, lo que obligó a “soltar el control” y darles mayor autonomía a los equipos directivos en las escuelas. Esto es visto como una oportunidad para fortalecer la creatividad, la colaboración y la capacidad de gestión de las comunidades educativas.

Desafíos

Desigualdad en el acceso a dispositivos y conectividad: en varios países se destacó la necesidad de reforzar la posibilidad de acceso a recursos tecnológicos por parte de la población docente y de los estudiantes, especialmente en zonas rurales y urbano-marginadas. La falta de dispositivos y conectividad implicó que las poblaciones más vulnerables se vieran especialmente perjudicadas ante la imposibilidad de asistir físicamente a la escuela, y dificultó el trabajo de los docentes que muchas veces se vieron obligados recurrir a estrategias de emergencia que no son óptimas para el aprendizaje, no sostenibles en el tiempo o aún pueden poner en riesgo el salud de los educadores, sus estudiantes y sus familias (como el uso del teléfono o visitas directas a los hogares). Este es un problema aún no resuelto en la región y que contribuye a agudizar las brechas existentes.

Falta de competencias digitales y pedagógicas en la población docente: uno de los desafíos más grandes que los sistemas educativos debieron enfrentar durante el contexto de pandemia fue la falta de competencias en la población docente para enseñar a distancia o de manera combinada, con mediación de la tecnología. En muchos testimonios se hizo hincapié en que los mayores retos estuvieron vinculados con la implementación pedagógica de la tecnología y no tanto con el uso de la misma. En palabras de una de las entrevistadas, el reto está en “cómo poner la tecnología al servicio de los aprendizajes”. Más allá de las competencias digitales, se podría afirmar que existe un consenso con respecto a la necesidad de “transformar de raíz las prácticas pedagógicas” y promover metodologías activas, centradas en los estudiantes. Esto será fundamental para lograr la recuperación y nivelación de los aprendizajes, uno de los mayores retos que enfrenta actualmente el sector educativo.

Volver al punto de partida, desestimando aprendizajes adquiridos durante la pandemia: varias personas entrevistadas levantaron alarmas ante la posibilidad de retomar las prácticas anteriores a la pandemia, sin incorporar los aprendizajes cosechados durante este período. Antes de la pandemia la región venía en una crisis de aprendizaje. El temor es regresar a las aulas a la misma escuela, con prácticas pedagógicas que no necesariamente conducen al aprendizaje, y dejando de lado la incorporación de tecnologías o nuevas competencias pedagógicas desarrolladas en este periodo de pandemia.

Falta de datos para la toma de decisiones: si bien en pocos casos (como Uruguay o la CABA en Argentina) se identificó como un acierto el contar con sistemas de datos para tomar decisiones relacionados con la reaper-

tura de escuelas y los procesos de aprendizaje, la falta de datos se destacó como un cuello de botella en la mayoría de los países de este estudio. En particular, se resalta la necesidad de contar con información sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes y las competencias de los docentes, que permita medir de manera precisa las afectaciones en aprendizajes y tomar decisiones de acuerdo con las necesidades identificadas. Como mencionó un experto “Estamos trabajando muy a ciegas. Le damos a todos lo mismo por no poder identificar necesidades en el sistema”.

Recuperación de los aprendizajes y mitigación de los riesgos de deserción: es evidente la preocupación con respecto a la profundidad de los aprendizajes y al riesgo de deserción provocado por los desafíos propios de la educación a distancia e híbrida. Se remarcaron como cuellos de botella la necesidad de estrategias que preparen a los docentes para la recuperación y nivelación de los aprendizajes, particularmente de los estudiantes que han estado desconectados, así como estrategias para que regresen quienes han desertado. Si bien este tema va más allá de políticas docentes, es importante remarcarlo acá en cuanto al desafío de apoyar a los docentes para enfrentar este desafío (que es tal vez la mayor prioridad actualmente).

Limitación de ciertos aspectos de la autonomía docente: paradójicamente, en muchos casos se limitó la autonomía de los docentes al entregar guías o manuales estandarizados sin reconocer las particularidades del contexto. Asimismo, algunos expertos llamaron la atención sobre una mayor burocratización de las escuelas por aumento de los protocolos, lo cual les resta autonomía, y hace que las tareas administrativas se impongan sobre las pedagógicas.

CONCLUSIÓN

La crisis educativa ocasionada por la pandemia del Covid-19 develó múltiples retos que traía la región en materia de políticas docentes: los vacíos en competencias digitales y pedagógicas de la población docente, la ausencia de sistemas robustos de formación en servicio, la falta de herramientas y sistemas de información que faciliten el trabajo pedagógico de los docentes. A su vez, la crisis ha sido una oportunidad para reconocer y enfrentar estos retos. En este estudio, se destacan diversas experiencias que desarrollaron países en la región para asegurar las condiciones laborales de los docentes en medio de la pandemia, y desarrollar y fortalecer sus competencias para asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Si bien estas experiencias no son replicables en todos los países, pueden servir de insumo para construir estrategias según el contexto.

Durante este periodo de pandemia, se desarrollaron recursos digitales y pedagógicos con un gran potencial para el aprendizaje en modalidades híbridas y presenciales. También se generó una amplia oferta de formación en servicio y se formaron nuevas redes de docentes, superando las barreras geográficas y habilitando oportunidades para el trabajo colaborativo hacia el interior y entre países. Estos cambios han detonado una reflexión sobre el tipo de educación al que se quiere promover a futuro. A su vez, ha sido una invitación a repensar el modelo educativo y promover prácticas pedagógicas centradas en los aprendizajes de los estudiantes. También ponen de relieve la necesidad de contar con políticas docentes de largo plazo que aseguren que los países cuenten con docentes altamente motivados y equipados para enfrentar las necesidades de aprendizaje de millones de estudiantes.

Este estudio busca ser uno de varios insumos que logren inspirar a tomadores de decisión a nivel nacional y subnacional en la puesta en marcha de reformas que avancen en la excelencia docente. Sin embargo, el alcance de este estudio tiene varias limitaciones. Ahora bien, es importante destacar que el alcance de este estudio tiene varias limitaciones. En primer lugar, la mayor parte de los países de la región que quedaron por fuera del análisis son parte de Centroamérica. En muchos casos, son los que cuentan con menores recursos y capacidad institucional para enfrentar desafíos de esta índole. De cara al futuro, sería pertinente considerar su análisis con el fin de tener un panorama más profundo de la región. En segundo lugar, en la selección de las experiencias destacadas, predominan las experiencias nacionales y hay una menor representatividad de las subnacionales y provenientes del sector privado. En este punto, cabe resaltar que muchas empresas, organizaciones sin fines de lucro y miembros de la sociedad civil realizaron grandes esfuerzos para responder a necesidades descubiertas por las políticas públicas. Queda por fuera de los alcances de este documento relevar dichas iniciativas, aunque sin duda se reconocen como muy valiosas y significativas. En tercer lugar, existe una estrechez en la profundidad del estudio. Dados los recursos disponibles, sólo fue posible entrevistar a entre dos y cuatro personas de cada país. Esto significa que la información obtenida es parcial y, por supuesto, incompleta. Para alcanzar conclusiones más robustas, sería pertinente tener la oportunidad de profundizar aún más en la complejidad que cada sistema educativo representa. Para ello sería necesario ampliar la cantidad y la representatividad de la muestra bajo análisis e incluir a otros actores principales del sistema educativo como, por ejemplo, a los docentes.

RECOMENDACIONES

Los hallazgos de este estudio fueron compartidos con los miembros de la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente. A partir de los resultados se realizó un taller para elaborar en conjunto una serie de recomendaciones que se resumen a continuación.

Asegurar el desarrollo y consolidación de sistemas de información y evaluación centrados en los aprendizajes de los estudiantes

Lograr un enfoque en los aprendizajes fundamentales, teniendo en cuenta la enorme pérdida durante el ciclo 2020-2021. Establecer sistemas de información y evaluación para el diagnóstico y la nivelación de los aprendizajes, y la toma de decisiones basada en evidencias. Para ello, se debe poner el foco en qué y cómo están aprendiendo los estudiantes, identificando brechas, y promoviendo el uso de datos que orienten planes de recuperación del aprendizaje con estrategias eficaces y financiamiento suficiente para su implementación.

Fortalecer la formación pedagógica y socioemocional de la población docente

Fortalecer el acompañamiento pedagógico a docentes para potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales, las buenas prácticas en el aula y la innovación, particularmente en modelos de educación híbrida. Para ello, es necesario establecer espacios concretos del calendario académico para que los docentes cuenten con el tiempo necesario para su formación, y desplegar estrategias de formación que aseguren que los docentes tengan la capacidad de diversificar sus estrategias pedagógicas en función del contexto y las necesidades de los estudiantes. En lo que respecta a la formación en habilidades socioemocionales, contemplar la posibilidad de recurrir a expertos que apoyen a los ministerios de educación en esta materia, y formar a los equipos directivos de las escuelas para la promoción de un mejor clima escolar y apoyo socioemocional de docentes.

Cuidar las condiciones laborales docentes y mejorar la atracción de la carrera docente

Promover y apoyar planes de adaptación y motivación docente, que abordan tanto las condiciones laborales adecuadas para los docentes como las realidades y demandas de las distintas modalidades de enseñanza con el fin de mejorar los procesos de enseñanza, el desempeño y retención de profesores. Adicionalmente, generar una corriente de confianza y legitimidad de manera conjunta entre todos los sectores para el proceso de retorno a clases presenciales y la continuidad de los procesos educativos (todos somos aliados).

Promover la autonomía y liderazgo de los actores educativos

Es preciso que las decisiones se tomen “cerca de donde pasan los problemas”. Para ello, se debe fortalecer la autonomía de los centros escolares, los equipos directivos y los equipos docentes para: (1) mejorar su capacidad de respuesta frente a emergencias, (2) promover un mejor clima escolar y (3) apoyar las necesidades socioemocionales de docentes. Fortalecer la autonomía de los docentes requiere reconocer al docente como actor autónomo y fortalecer sus competencias. Por esto, mejorar los procesos de formación docente, como se señala en arriba, es de suma importancia.

Asegurar el fortalecimiento de la inversión educativa

Promover más y mejor inversión en educación. Las acciones acá señaladas (sistemas de información robustos, fortalecimiento de la formación y acompañamiento docente, planes de recuperación de los aprendizajes, aseguramiento de condiciones laborales adecuadas) requieren de recursos suficientes para poderlo hacer realidad. Se deben proteger los presupuestos en educación y hacer un llamado a los gobiernos para asegurar un compromiso serio con la educación como prioridad en las inversiones de los próximos años. Estas inversiones deben estar enmarcadas en una política de largo plazo de manera que se asegure a futuro tener un sistema educativo que esté preparado para ofrecer servicios educativos en condiciones de emergencia.

Aprovechar el conocimiento disponible

Generar mesas de trabajo para plantear planes de acción que respondan a las necesidades identificadas en los procesos de investigación y sistematización en busca de la mejora y el fortalecimiento de los aprendizajes. Potenciar y difundir innovaciones exitosas y documentadas con evidencia que equipos directivos y docentes han implementado para hacer frente a la crisis provocada por la pandemia.

ANEXO 1. PERSONAS ENTREVISTADAS

Argentina

Agustín Porres, director regional de Varkey Foundation
Analía Berruezo, exministra de Educación de Salta
Mariano Narowdoski, Universidad Torcuato Di Tella
Oscar Ghillione, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Chile

Daniela Barrera, jefa de proyecto y asesora de investigación y estudios, Educación 2020
Dante Castillo, director del área de Políticas y Prácticas de Innovación en Educación SUMMA
Raúl Figueroa, ministro de educación

Colombia

Constanza Alarcón, viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media
Jorge Celis, gerente del programa Todos a Aprender - Ministerio de Educación

Costa Rica

Isabel Román, directora de investigación en el Estado de la Nación
Viviana Esquivel, asesora del Viceministerio Académico de Educación
Leonardo Garnier, exministro de educación
Jorge Quesada, investigador Colypro

México

Otto Granados, presidente del Consejo Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos
Ulises Reyes, director general del Instituto de Educación de Aguascalientes
Laura Ortega, directora general de Evaluación Educativa, Secretaría de Educación de Guanajuato
Esmeralda Barquero, directora general de Educación Básica, Secretaría de Educación de Guanajuato

Panamá

Bibiam Díaz, ejecutiva principal – especialista en educación - CAF Panamá
Francisco Trejos, oficial de educación - UNICEF

Perú

María Fernanda Rodríguez, GRADE (ex asesora del despacho ministerial Minedu)
Wilfredo Quispe, director de la Pluriversidad Intercultural Kawsay Pacha
Ricardo Cuenca, exministro de educación

República Dominicana

Ángela Español, directora ejecutiva Instituto 512

Darwin Caraballo, director ejecutivo de EDUCA

Michelle Guzmán, Líder de Productos de Aprendizaje de Instituto 512

Uruguay

Denise Vaillant, Decana Instituto de Educación, Universidad ORT

Gonzalo Baroni, director de educación, Ministerio de Educación y Cultura

Anónimo



ANEXO 2. GUÍA DE ENTREVISTAS

Las entrevistas realizadas se estructuraron alrededor de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo es el modelo de regreso a la presencialidad actualmente?

- ¿Todos los estudiantes asisten de manera presencial? ¿Van en turnos/ por grupos?
- ¿Todo el territorio nacional? ¿Algunas zonas del país?
- ¿Todas las clases son presenciales? ¿Modelo combinado/híbrido?
- ¿Cuántas escuelas o estudiantes asisten de manera presencial actualmente?
- ¿Cuentan con algún calendario o estimación de tiempo para el retorno completo a la presencialidad?
- ¿Cuáles son los retos más grandes que enfrentan para un retorno completo?

2. ¿Qué estrategias se han implementado (o se están planeando) para asegurar las condiciones laborales de los docentes que permitan el regreso a la presencialidad? ¿Cuáles han sido las acciones más importantes?

Salud física

- ¿Qué suministros/dotación de protección se les entregó a los docentes? ¿Meta en cantidad y duración?
- ¿Tienen algún tipo de priorización en cobertura o atención en salud? En caso de Covid-19, por ejemplo, ¿priorización para realizarse pruebas?
- ¿Fueron priorizados en la vacunación? ¿cuál es el avance en vacunación de los docentes?
- *participación / cobertura de estos programas?

Salud emocional

- ¿Se ha desplegado alguna estrategia a nivel nacional (o subnacional) para atender las necesidades de salud mental/ bienestar emocional de los docentes durante la pandemia? ¿Qué cobertura tiene? ¿En qué consiste?

Organización del trabajo

- ¿Cambió de alguna manera la organización de la carga laboral?
- ¿Se ofrecieron incentivos (monetarios o no monetarios) para la presencialidad/ para cambio en la carga laboral?
- ¿Se reguló la carga laboral de los docentes en el marco de la pandemia?

3. ¿Qué programas y acciones de formación y acompañamiento docente se han implementado (o se están planeando) para apoyar a los docentes en la implementación de modelos de educación a distancia, educación híbrida y educación presencial en el contexto de la reapertura? En 4 dimensiones:

Pedagógico

- ¿Tienen algún programa de acompañamiento/formación para el diagnóstico del aprendizaje de los estudiantes? (¿presencial o virtual? ¿Ya existía antes?)



- ¿Herramientas de remediación/nivelación de los aprendizajes?
- ¿Apoyo para la implementación de educación híbrida?

Socioemocional (estudiantes)

- ¿Estrategia/programa de acompañamiento/capacitación para el diagnóstico y promoción del bienestar socioemocional de los estudiantes?

Tecnológico

- ¿Los docentes tienen acceso a dispositivos y a conectividad? ¿Hay algún programa específico para esto? (ej. subsidios para compra, entrega directa, etc.) --% de cobertura
- ¿Programa de acompañamiento/apoyo para el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
 - Profundizar si es para el uso de la tecnología como tal o si incluye la tecnología como herramienta más integral (componente pedagógico)

Colaboración

- ¿Han emergido redes de docentes? ¿Se han fortalecido procesos de colaboración entre docentes?
- De parte del gobierno, ¿hay un reconocimiento colectivo del trabajo pedagógico? ¿Esfuerzos para estimular la colaboración entre pares?

4. ¿Qué acciones se han realizado o tienen previstas en el mediano plazo para la contratación y selección de nuevos docentes?

- ¿Han presenciado un aumento en las jubilaciones anticipadas debido a la pandemia?
- ¿Planes de retiro para docentes?
- ¿Han presenciado cambios en el número de postulantes a los procesos de contratación docente? ¿Dificultades para reclutar nuevos maestros?
- ¿Campañas para reclutar nuevos profesores, programas de voluntariado, etc.?

Los procesos de contratación y selección docente ¿se han visto modificados en el marco de la pandemia?
¿En qué aspectos han cambiado?

5. Resultados y retos

- ¿Cuáles considera usted que han sido los mayores logros o aciertos en las estrategias desplegadas hasta ahora para apoyar a los docentes para...
 - el retorno a las clases presenciales?
 - ofrecer educación en durante pandemia en general?

- ¿Cuáles han sido los mayores retos o cuellos de botella?

Para expertos y funcionarios de gobierno con cargos técnicos:

- ¿Cuál ha sido el resultado de estas estrategias? ¿Hay alguna evaluación de resultados o evaluación impacto que podamos consultar?
- ¿Se conocen estrategias en estas dimensiones en otros países/otras regiones de las cuales se pueda aprender?

REFERENCIAS

- Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, A., Noli, A., Ortiz Guerrero, M. y Camila Rivera, M. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. Recuperado de: <https://acervodigitaleducativo.mx/handle/acervodigitaledu/47690>
- Area Moreira, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Revista de Investigación en la Escuela*, 64, 5-17.
- Baca, A. R. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (46), 235-248.
- Banco Mundial (2021). Actuemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe. Banco Mundial, Washington, DC.
- Barron Rodríguez, María; Cobo, Cristóbal; Muñoz- Najar, Alberto; y Sánchez Ciarrusta, Iñaki (2021). Remote learning during the global school lockdown: multi-country lessons. Washington, D.C.: World Bank Group.
- Becher, P. A. (2020). Educación en tiempos de pandemia. Condiciones laborales y percepciones sobre el trabajo docente virtual en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina). Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/122867>
- Benchoff, D. E. (2021). Recursos educativos multimediales en repositorios de acceso abierto de América Latina: un estudio de caso (Doctoral dissertation, Facultad de Informática). Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120198>
- British Council y Fundación Varkey (2021). Investigación y análisis acerca de las respuestas al cierre de escuelas en América 2020: Reporte Final. British Council
- Carrillo, M. V. (2021). Plataformas Educativas y herramientas digitales para el aprendizaje. *Vida Científica Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 4*, 9(18), 9-12. Recuperado de: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/7593/8211>
- Díaz Quilla, J. P., Carbonel Alta, G. Z., & Picho Durand, D. J. LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE APRENDIZAJE (LMS) EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL. Recuperado de: <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/06/Ed.5087-95-Diaz-Carbonel-Picho.pdf>

- Lizana, P. A., Vega-Fernández, G., Gómez-Bruton, A., Leyton, B., y Lera, L. (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic on Teacher Quality of Life: A Longitudinal Study from before and during the Health Crisis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3764. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8038473/>
- MINEDUC. (2020). <https://www.mineduc.cl/mineduc-lanza-red-tutores-para-chile-con-estudiantes-de-pedagogia/>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Muñoz-Najar, Alberto; Gilberto, Alison; Hasan, Amer; Cobo, Cristóbal; Azevedo, Joao Pedro; Akmal, Maryam. 2021. *Remote Learning during COVID-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/marco-competencias-docentes>
- Portillo Torres, M., Ortiz, O. B., y Lacayo, J. Q. Carga laboral del personal docente bajo la educación combinada durante el primer semestre del 2021: un análisis desde lo curricular. Recuperado de: <https://apse.cr/wp-content/uploads/2021/10/Carga-laboral-docente-del-personal-apsino-2021.pdf>
- Raza, S. A., Qazi, W., Khan, K. A., y Salam, J. (2021). Social isolation and acceptance of the learning management system (LMS) in the time of COVID-19 pandemic: an expansion of the UTAUT model. *Journal of Educational Computing Research*, 59(2), 183-208. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0735633120960421>
- Rieble-Aubourg, S., y Viteri, A. (2020). COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? *Nota Cima*, (20), 1-20. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CI-MA--20-COVID-19-Estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea.pdf>
- SUTEBA. Informe de la Encuesta Provincial de Trabajo Docente en contexto de Aislamiento Obligatorio. Buenos Aires, junio 2020. Recuperado de: <https://www.suteba.org.ar/download/encuestaprovincial-de-trabajo-docente-en-contexto-de-aislamiento-se-presentaron-los-resultados84841.pdf>



Coalición
Latinoamericana para la
Excelencia
Docente