

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

TENDENCIAS & DESAFÍOS QUE TRANSFORMARÁN
LA EDUCACIÓN EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

Marcela Gajardo¹



1. Marcela Gajardo, graduada en educación (U. Católica de Chile) y posgraduada en sociología (U. de Essex, Inglaterra) ha sido académica visitante en la U. de Harvard (2015-2016), cofundadora y ex directora del PREAL (1995-2014) y ex directora del Dpto. de Estudios y Planificación de la Agencia Chilena de Cooperación Internacional. Actualmente coordina una plataforma regional de educación y desarrollo bajo el amparo institucional de FLACSO en Chile (www.preal.online).

INDICE

I. Hallazgos recientes. ¿Qué dice el LLECE sobre el desempeño estudiantil en América Latina y el Caribe?

1. ¿Qué evalúan los estudios del LLECE?
2. ¿Qué es el ERCE y qué dominios del aprendizaje evaluó?
3. ¿Cómo se evaluó y cómo se calificó el desempeño de los estudiantes?
4. ¿Existe progreso educativo en el dominio de los aprendizajes evaluados?
 - 4.1. ¿Qué dice la evidencia sobre los resultados del aprendizaje?
 - 4.2. ¿Cuál fue el desempeño de los estudiantes en las pruebas de lectura?
 - 4.3. ¿Cuál fue el desempeño escolar en la asignatura de matemáticas?
 - 4.4. ¿Cómo se comparan los resultados del TERCE 2013 con los del ERCE 2019 en lectura y matemáticas?
 - 4.5. ¿Qué dicen los resultados en Ciencias Naturales?
 - 4.6. ¿Cómo se comporta la paridad de género en los resultados del aprendizaje?
5. ¿Cómo inciden los factores asociados en los logros de aprendizaje?
 - 5.1. Los estudiantes y las familias
 - 5.2. Los docentes y las prácticas de enseñanza
 - 5.3. Las escuelas y las oportunidades de aprendizaje
6. La agenda Educación 2030. Progreso regional hacia las metas del ODS/4

II. Tendencias y desafíos de la post pandemia

1. El punto de partida: un panorama educativo desalentador
2. El peso de la desigual calidad. ¿Qué brechas habrá que reducir después de la pandemia?
3. Otras tendencias que cambiarán el rumbo del desarrollo educativo regional
4. Después de la pandemia: ¿Qué elementos críticos se recomienda considerar para reconstruir los sistemas educativos en América Latina?

III. Referencias & Enlaces

1.

HALLAZGOS RECIENTES.

¿Qué dice el LLECE sobre el desempeño estudiantil en América Latina y el Caribe?²

La Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe lanzó, a fines de 2021, la publicación de los resultados de la evaluación de logros de aprendizaje del Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo, aplicado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Este es uno de los estudios evaluativos más importantes sobre el desempeño estudiantil en las escuelas de América Latina y el Caribe. Siguiendo las mismas pautas de los tres estudios anteriores, el ERCE no sólo indagó lo que saben los estudiantes del nivel básico de la enseñanza en las asignaturas de Lectura, Escritura, Matemáticas y Ciencias sino también en los factores asociados a su desempeño. Este resumen sobre los logros de aprendizaje en dos niveles de la educación básica sintetiza los principales hallazgos y recomendaciones de este importante estudio regional y compara los resultados entre países con distinto nivel de desarrollo educativo con base en datos y extractos del informe de la UNESCO. El propósito es divulgar las evidencias más recientes del progreso educativo en América Latina y el Caribe, con el fin de orientar futuras acciones a partir de las brechas que visibilizó la pandemia del COVID19. La evidencia, en sus versiones originales, se encuentra disponible en línea bajo los títulos: Resumen Ejecutivo Informe Regional; Informe de cada país y Síntesis de los informes nacionales. Unesco/LLECE, 2021.

www.lleceunesco.org

<https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019>

Este informe es el tercero de una serie que examina los resultados del aprendizaje escolar, a partir de evidencia que aportan los estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) el PERCE, SERCE, TERCE y, más recientemente, el ERCE.

Estos estudios evalúan los logros de aprendizaje de niñas y niños que cursan el 3er y 6to grado de educación primaria. Su objetivo es aportar evidencia sobre el desempeño escolar en los niveles básicos de la enseñanza y comparar resultados entre países con distinto nivel de desarrollo educativo. El propósito es formular recomendaciones de política y orientar futuras acciones a partir de las brechas de equidad y calidad que, aunque definidas como problemas endémicos de la educación escolar, quedaron en evidencia mucho más claramente por efecto de la crisis sanitaria del COVID19.

2. Este resumen sobre los resultados del Cuarto Estudio Comparativo y Explicativo de la calidad de la educación medida con base en los resultados del aprendizaje, forma parte del conjunto de informes que viene desarrollando CIASES, en asociación con el Programa de Capacidades LACReads, para aportar evidencia que contribuya a la mejora de los aprendizajes en algunos países de Centroamérica y en República Dominicana. Los informes anteriores están disponibles bajo los títulos ¿Progresan o se estanca el desarrollo educativo en América Latina y el Caribe?, Centroamérica y República Dominicana e Innovación y Buenas Prácticas para mejorar los Aprendizajes en América Latina y el Caribe. La autora agradece la colaboración prestada por Sonia Morín en la selección de datos para la elaboración de estos informes y los comentarios de Ana Patricia Elvir, Josefina Vigil y Melba Castillo a lo largo de su preparación.

El informe da cuenta de los hallazgos del ERCE 2019 y compara sus resultados y recomendaciones con versiones anteriores del mismo estudio regional. También examina opciones y recomendaciones de política que emanan de los resultados en tres ámbitos de política educativa : i) los docentes en tanto actores claves para asegurar aprendizajes de calidad, pertinentes y relevantes a la realidad de los estudiantes y sus familias; ii) las escuelas y la mejora escolar como factores que se asocian con fuerza al desempeño escolar; y, iii) las oportunidades de aprendizajes, definidas como el factor de más peso en los esfuerzos nacionales para mejorar la enseñanza y los resultados del aprendizaje, especialmente en zonas de alta vulnerabilidad como son los territorios con concentración de población indígena y las zonas rurales, en general.

La información se ha organizado en dos grandes apartados. En la primera parte, se resumen la naturaleza y principales hallazgos del ERCE- cuyos datos fueron recopilados antes de la pandemia y divulgados recién a fines del año 2021- y se analiza el grado en que sus resultados señalan progreso en el fortalecimiento de las capacidades de lectoescritura, matemáticas y ciencias en los niveles básicos de la enseñanza de los países que participaron en las pruebas. En la segunda parte, se examinan tendencias y desafíos que transformarán la educación y la enseñanza después de la pandemia. Para concluir, se listan algunas recomendaciones de política que podrían contribuir a paliar los efectos negativos que el cierre de escuelas y la gradualidad de las medidas que exige el retorno a las clases presenciales, podría tener sobre los resultados del aprendizaje. Esto, siempre a la luz de los resultados que arrojan las evaluaciones de logro que, desde el año 1995, viene desarrollando el LLECE con el fin de determinar no sólo qué y cuánto aprenden los estudiantes sino, también, qué factores inciden en su desempeño.

1. ¿Qué evalúan los estudios del LLECE?

Estos estudios evalúan logros cognitivos en las asignaturas de lectura, escritura, matemáticas y ciencias, a partir de un análisis curricular comparativo sobre lo que los estudiantes debieran saber en esos niveles de la enseñanza. También evalúan resultados de aprendizaje ordenando los logros de los estudiantes en un continuo de creciente complejidad: los logros de los niveles inferiores son la base de los niveles más avanzados (Niveles I al IV). En el caso del ERCE, por primera vez, se midieron habilidades socioemocionales de estudiantes de 6to grado de la región y se introdujo un módulo que explora objetivos de aprendizaje relacionados con habilidades para la vida, presentes de modo transversal en los currículos de cada uno de los países evaluados.³

2. ¿Qué es el ERCE y qué dominios del aprendizaje evaluó?

El ERCE2019 es el cuarto ciclo de evaluaciones del LLECE desde su instalación, en 1995. En su aplicación-iniciada antes de la pandemia, en el año 2017- participaron más de 160 mil alumnos que se encontraban cursando 3er y 6to grado de primaria en dieciséis países que incluyen a **México**, en América del Norte. **Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá** en América Central. **Colombia, Ecuador, Perú, Brasil, Paraguay, Uruguay y Argentina** en América del Sur. **Cuba y República Dominicana** en el Caribe.

El estudio evaluó el desempeño estudiantil con base en la aplicación de pruebas estandarizadas en las áreas de **Lenguaje (Lectura y Escritura), Matemática y Ciencias**. Junto al examen de esas áreas disciplinarias se realizó, también, un análisis preliminar y exploratorio sobre la presencia de conceptos asociados a la educación para la ciudadanía mundial y a la educación para el desarrollo sostenible, dos dimensiones clave del componente educativo de la Agenda 2030 de Naciones Unidas. Considerando resultados del aprendizaje observados en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, 2013) estos incluyeron conceptos sobre el cambio climático, la equidad de género y la participación ciudadana⁴.

3. UNESCO. ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis Curricular del Estudio Comparativo y Explicativo ERCE (2019), Informe regional e informes por país y UNESCO/LLECE, (2020) y Documento breve de resultados de la Agenda de Educación 2030 en los currículos de acuerdo con el análisis curricular del estudio regional comparativo y explicativo, ERCE 2019. www.mineduc.gob.gt

4. UNESCO/LLECE, 2021, Op.cit. pp. 6 de 83.

3. ¿Cómo se evaluó y cómo se calificó el desempeño de los estudiantes?

En las pruebas del LLECE, el desempeño de los estudiantes se evalúa mediante la aplicación de pruebas con preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas en las áreas de la lectura, escritura, matemática y ciencias en 3er y 6to grado (9 y 12 años respectivamente). La prueba de ciencias sólo se aplica en 6to grado al igual que la prueba que mide habilidades socioemocionales usando indicadores de empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar.

El ERCE 2019, reporta resultados de aprendizaje ordenando los logros de los estudiantes en un continuo de creciente complejidad: los logros de los niveles inferiores son la base de los niveles más avanzados (Niveles I al IV). Para evaluar los niveles de desempeño de los estudiantes se definió un Nivel Mínimo de Competencia o Minimum Performance Level (MPL, por sus siglas en inglés) que refiere al nivel básico de conocimiento en un dominio. Para los países de América Latina y el Caribe, el MPL corresponde al Nivel II en las pruebas de Lectura y Matemática en 3er grado, y al Nivel III en las pruebas de Lectura y Matemática en 6to grado. En términos de resultados, el porcentaje de alumnos que no son capaces de lograr los objetivos de aprendizaje se ubican en los niveles I y II. Aquellos que se ubican en los niveles III y IV representan al porcentaje de alumnos que son capaces de lograr los aprendizajes esperados. El nivel mínimo de competencia se ubica en el Nivel III (ERCE, 2019).⁵

El desempeño se califica dividiendo los puntajes en cuatro (4) niveles de desempeño, desde el más bajo (Nivel I) al más alto (Nivel 4). Quienes no pueden responder a las preguntas básicas de las pruebas son calificados en el nivel más bajo mientras el resto se distribuye según su desempeño en los distintos dominios del aprendizaje.

En el caso del ERCE, por primera vez, se midieron habilidades socioemocionales de estudiantes de 6to grado de la región y se introdujo un módulo que explora objetivos de aprendizaje relacionados con habilidades para la vida, presentes de modo transversal en los currículos de cada uno de los países evaluados.

4. ¿Existe progreso educativo en el dominio de los aprendizajes evaluados?

Los resultados de logros de aprendizaje del ERCE 2019 son comparables con versiones anteriores, como el SERCE (2009) y el TERCE (2013), lo cual permite a los países monitorear el avance de sus resultados entre 2008 y 2019 y analizarlos en el contexto de los resultados en el conjunto de la región. El estudio sirve como herramienta de monitoreo de la calidad de la educación a nivel internacional y como instrumento para monitorear el grado de avance de la meta principal del Objetivo de Desarrollo Sostenible # 4 en la Agenda Educación 2030.

4.1. ¿Cómo se compara el desempeño de los países?

SERCE 2009. Segundo Estudio Regional. 13 países (2004-2009). Lenguaje y Matemáticas

- *Países donde el promedio de rendimiento supera a la media regional.* Solamente Cuba destacó por tener los mejores resultados en lectura, matemáticas y ciencias.
- *Países donde el logro es homogéneamente bajo.* Guatemala, El Salvador, Honduras Nicaragua y República Dominicana en el Caribe.
- *Resultados promedio son superiores o similares a la media regional.* Chile, México, Paraguay, Uruguay y el Estado de Nuevo León (México). Argentina, Brasil y Chile destacaron por ubicarse sobre la media regional
- en 3er y 4to grado.

5. UNESCO/LLECE. Resumen Ejecutivo Informe Regional ERCE 2019. Resumen Ejecutivo Informe Regional; Informes por país y Síntesis informes país disponibles en línea en www.lleceunesco.org.

- **Promedios de aprendizaje similar a la media regional.** Colombia, Perú y Paraguay se ubicaron sobre la media regional. Costa Rica y Panamá, aunque con puntajes bajos lograron resultados cercanos a los promedios de aprendizaje similar a la media regional que el resto de los países.
- **En la prueba de matemáticas,** a excepción de Argentina y Cuba, todas las medianas nacionales se ubican bajo la media regional. México coincide con ella.⁶

TERCE 2013 - ERCE 2019. Progreso en Lectura y Matemática

Lectura	3º	6º
<i>Países que subieron su puntaje promedio</i>	Brasil Perú Paraguay República Dominicana	Brasil Perú República Dominicana
<i>Países que bajaron su puntaje promedio</i>	Guatemala Nicaragua Panamá Argentina	México Guatemala Nicaragua Panamá Argentina
<i>Países que mantuvieron su puntaje promedio</i>	México El Salvador Costa Rica Colombia Ecuador Uruguay	Honduras Costa Rica Colombia Ecuador Paraguay Uruguay
		Cuba

Fuente: Elaboración a partir de la UNESCO/LLECE. Resumen Ejecutivo Informe Regional ERCE 2019. Comparación ERCE-TERCE en pruebas de Lectura, 3º Puntaje estándar; Comparación ERCE-TERCE en pruebas de Lectura. Puntaje estándar www.lleceunesco.org/informe

Matemática	3º	6º
<i>Países que subieron su puntaje promedio</i>	Honduras Nicaragua R. Dominicana Brasil Colombia Perú Paraguay	Brasil Ecuador Honduras Nicaragua Perú R. Dominicana
<i>Países que bajaron su puntaje promedio</i>	México Guatemala Costa Rica Panamá Argentina Uruguay	Argentina Guatemala México
<i>Países que mantuvieron su puntaje promedio</i>	Ecuador	Colombia Uruguay Paraguay Costa Rica Panamá República Dominicana

Fuente: Elaboración propia a partir de los estudios de la UNESCO/LLECE. Resumen Ejecutivo Informe Regional ERCE 2019. Comparación ERCE-TERCE en pruebas de Matemática 6º Puntaje Estándar. Ver Unesco/LLECE. [Resumen Ejecutivo](#).

6. Cfr. Unesco/LLECE. 2009. Informe Regional. www.lleceunesco.org/SERCE; www.unescodoc.unesco.org; Ganimian, A. (2009). ¿Cuánto están aprendiendo los niños de América Latina?. Hallazgos clave del Segundo Estudio Comparativo y Explicativo de la Educación, SERCE. PREAL/Diálogo Interamericano, Washington, D.C.; Ganimian, A. (2021). Lectura Inicial en crisis. Un llamado a la acción. Resultados principales del ERCE, Cuarto Estudio Comparativo y Explicativo de la Educación, USAID, LACReads, REDLEI. <https://red-lei.org/tag/usaid/>

Del conjunto de países que participaron de las pruebas del ERCE, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua en Centroamérica y República Dominicana en el Caribe han mantenido un nivel de desempeño bajo en todos los ejercicios.⁷ Quienes participaron en el SERCE y TERCE se ubicaron en los grupos de menor rendimiento educativo a pesar de algunos indicios de progreso. Guatemala, Nicaragua y República Dominicana se ubicaron en el nivel de menor desempeño mientras Honduras y El Salvador, si bien mejoraron su desempeño en las asignaturas básicas, siguieron ubicados en el grupo de menor rendimiento. Costa Rica mantuvo sus puntajes promedio en 6to grado, un resultado que se atribuye a los esfuerzos invertidos en la escolarización temprana de su población infantil y en políticas y prácticas de mejoría de la calidad y equidad de la educación escolar. Panamá, aunque con un rendimiento mejor al del resto de países centroamericanos, bajó sus puntajes promedio entre el TERCE y el ERCE y los resultados de las pruebas de lectura de estudiantes de 3er y 6º grado arrojan un balance negativo. En el ciclo del SERCE ambos países lograron promedios cercanos a la media regional similar al resto de los países de ese grupo.⁸ Cuba, el país de mejor desempeño en el SERCE, no participó en las pruebas del TERCE. En las pruebas del ERCE mantuvo su posición relativa, con un promedio de rendimiento que supera a la media regional, aunque constatando una leve baja en el logro de resultados de sus estudiantes (LLECE/SERCE, 2009).

4.2. ¿Qué dice la evidencia sobre los resultados del aprendizaje?

Los resultados de logros de aprendizaje en los países evaluados dejan en evidencia que en América Latina y el Caribe **se enfrenta una crisis educativa**, que se expresa en la persistencia de bajos niveles de logro sin que se registren avances significativos desde la última evaluación regional, en 2013. Una crisis que ya existía al momento del cierre de los centros escolares por efectos de la pandemia y que, según todas las estimaciones, profundizará brechas preexistentes de equidad y calidad. Algunos resultados del ERCE2019 corroboran esta estimación:

- En los 16 países de la región, el 40% de los estudiantes de 3er grado y el 60% de 6to grado de primaria **no alcanzaron el nivel mínimo de competencias fundamentales en Lectura y Matemática**, expresadas en el indicador de Niveles Mínimos de Competencia o Minimum Performance Level (MPL).
- En la mayor parte de los países de la región no se evidencian mejoras significativas en los logros de aprendizajes de los estudiantes de primaria entre 2013 y 2019, y en algunos países hubo retrocesos. Solo se observan avances en **Perú, Brasil y República Dominicana**. (UNESCO/LLECE, 2021)

4.3. ¿Cuál fue el desempeño de los estudiantes en las pruebas de lectura?

Las pruebas de lectura evalúan la comprensión de textos diversos y el conocimiento textual, por una parte. Por otra, evalúa tres grupos de habilidades: comprensión literal; comprensión inferencial y comprensión crítica. En términos de resultados, según resultados de las pruebas del ERCE2019, el LLECE constató que:

- **El 44,3% de los estudiantes de 3er grado no alcanzan el nivel mínimo de competencias. A nivel regional, sólo el 55,7% de los estudiantes logró superar el Nivel de logro I.** Esto significa que al leer textos adecuados a su edad son capaces al menos de localizar información o relaciones presentadas literalmente y realizar inferencias a partir información claramente sugerida, destacada o reiterada. Entre los países, Brasil, Costa Rica y Perú obtienen resultados sustantivamente superiores al promedio regional.

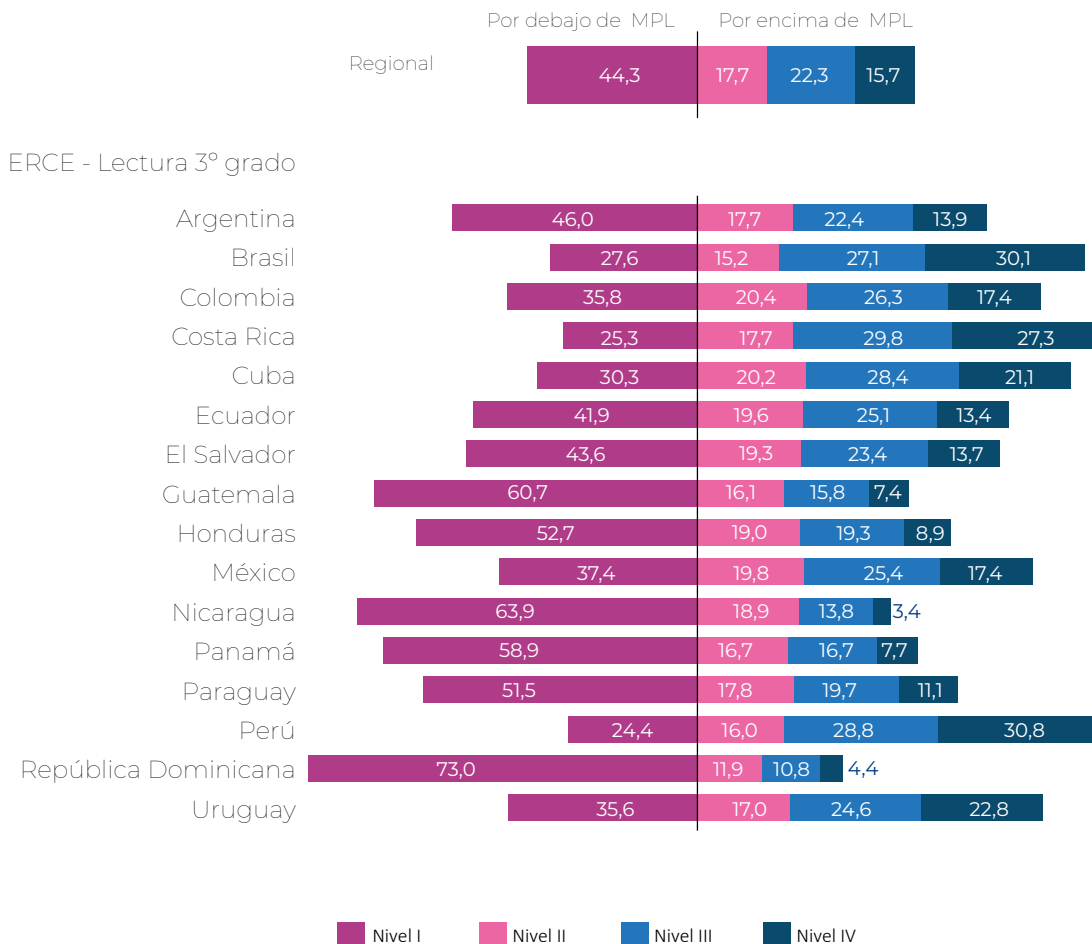
7. Al respecto resulta útil comparar la agrupación de países según grado de desarrollo educativo y niveles de desigualdad con resultados en las pruebas de las evaluaciones de logros de aprendizaje en IPE/SITEAL, 2008, 2018 y, más recientemente IPE/GNE/OXFAM, pp. 45. Según este, Panamá continúa ubicada en el grupo 4 mientras Costa Rica se ubica en el grupo 2.

8. IPE/SITEAL, 2008, 2018; IPE/CLADE/OXFAM, 2021. Cfr. en Gajardo, M., 2021. Centroamérica y República Dominicana. ¿Progresó o se estanca el desarrollo educativo regional?

- **El 68,8% de los estudiantes de 6to grado no alcanzan el nivel mínimo de competencias. En este nivel, la proporción de estudiantes a nivel regional que alcanza al menos el Nivel III es del 31,2%.** Estos estudiantes, al leer textos de una complejidad apropiada para su edad, son al menos capaces de realizar inferencias a partir de ideas específicas o secundarias o integrando ideas implícitas presentes en diferentes partes del texto. Además, establecen relaciones entre información verbal y visual y comparan dos textos atendiendo a su propósito y contenido. Entre los países, Costa Rica (54%) y Perú (49%) son los que cuentan con mayor porcentaje de estudiantes en los niveles más altos.
- **En general, en la prueba de Lectura se observa que los países presentan un rendimiento que es consistente entre 3er y 6to grado.** La mayor parte de los estudiantes que alcanzaron el nivel mínimo de competencias en 6to grado se encuentran en el nivel de desempeño inmediatamente anterior al esperado (el Nivel II) y no en el nivel más rezagado (I); es decir, la mayoría de los estudiantes cuyo rendimiento está por debajo de lo esperado se encuentra, en términos relativos, más cerca de alcanzar el nivel mínimo de competencias que de no hacerlo (UNESCO/LLECE, 2021)

Gráfico N° 1

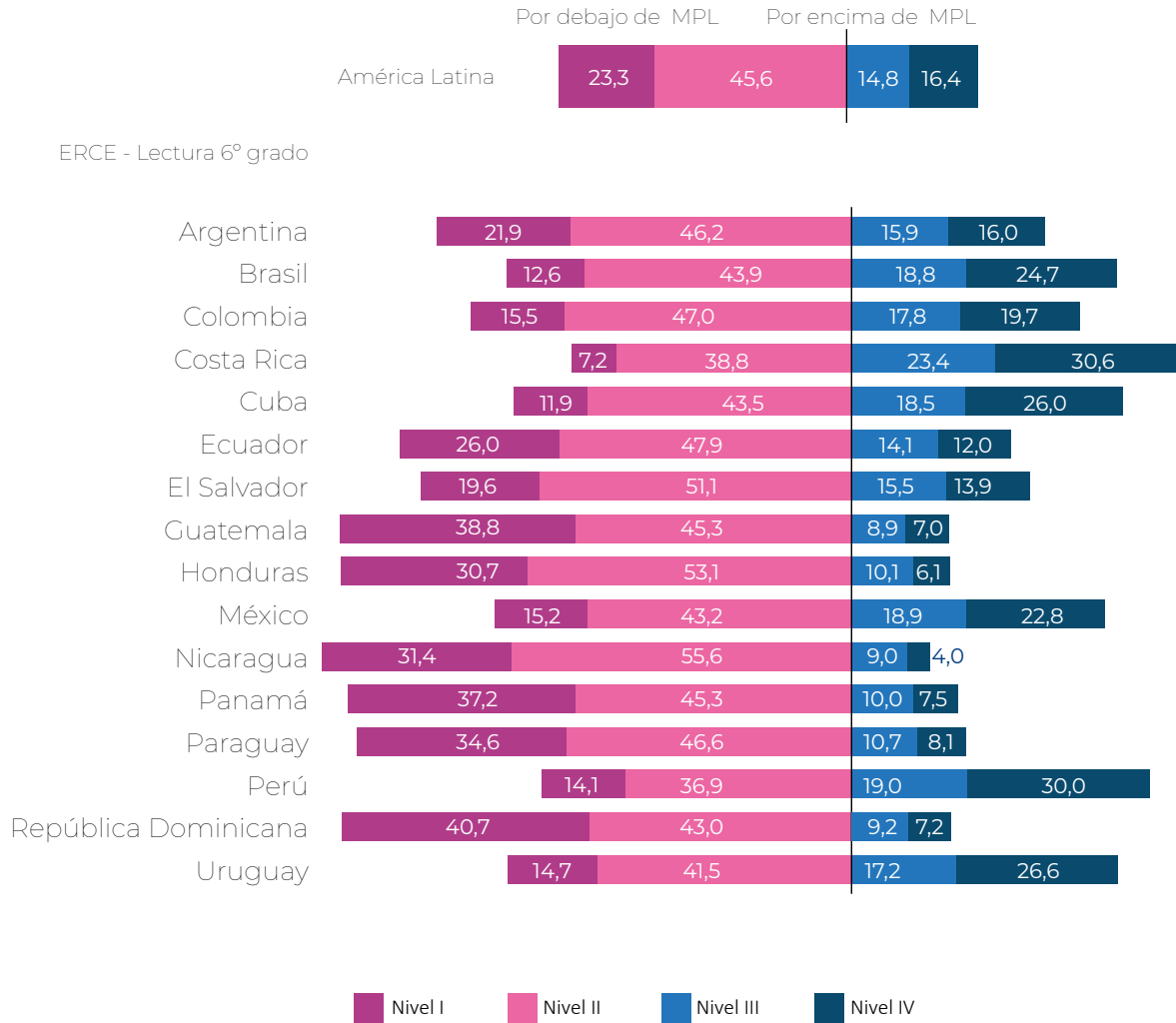
Niveles de logro en Lectura 3° ERCE 2019



Fuente: Unesco/LLECE. Resumen Informe Regional, p. 17
[Ver Aquí](#)

Gráfico N° 2

Niveles de logro en Lectura 6° ERCE 2019



Fuente: Unesco/LLECE. Resumen Informe Regional, p. 19
[Ver Aquí](#)

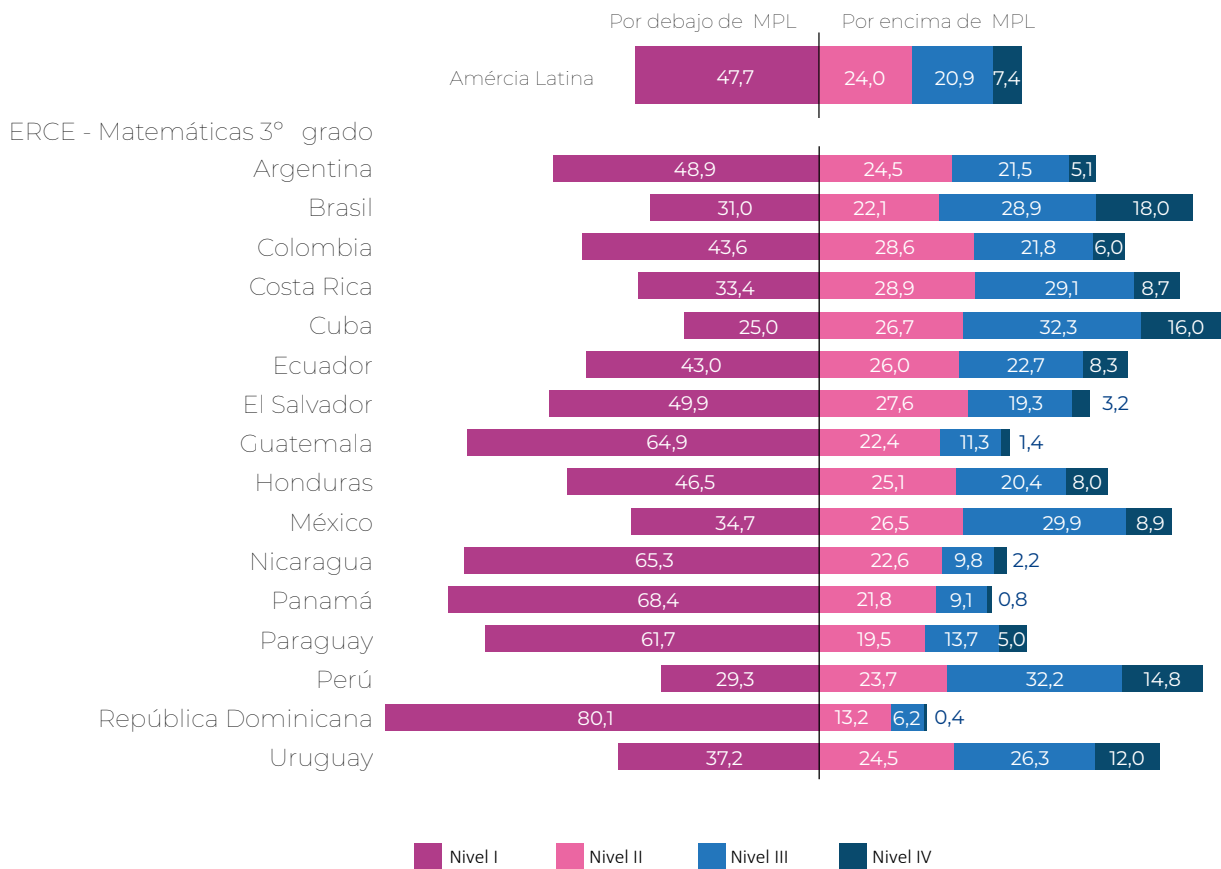
4.4. ¿Cuál fue el desempeño escolar en la asignatura de matemáticas?

La prueba de Matemática contempló tres grupos de habilidades y evaluó los siguientes dominios de conocimientos: Números y operaciones; Geometría; Magnitudes y medición; Estadística; Patrones y álgebra. A nivel de procesos cognitivos incluye: Reconocimiento de objetos y situaciones; Resolución de problemas simples; Resolución de problemas complejos y modelamiento matemático.

- **A nivel regional, un poco más de la mitad de los estudiantes de 3er grado (52,3%) de la región logra alcanzar al menos el Nivel II.** En 3er grado, Cuba obtuvo el puntaje promedio más alto entre los países. Los tres países que presentan un mayor porcentaje de estudiantes sobre el Nivel I son Cuba (75%), Perú (70,7%) y Brasil (69%). En 6to grado, la proporción promedio de estudiantes de la región que alcanza el Nivel III es muy baja (17,4%).
- **Los mayores desafíos se presentan en Matemática 6to grado, donde ningún país logra ubicar a la mayor parte de sus estudiantes sobre el nivel mínimo de competencias (MPL).**

Gráfico N° 3

Niveles de logro en Matemática 3° ERCE 2019

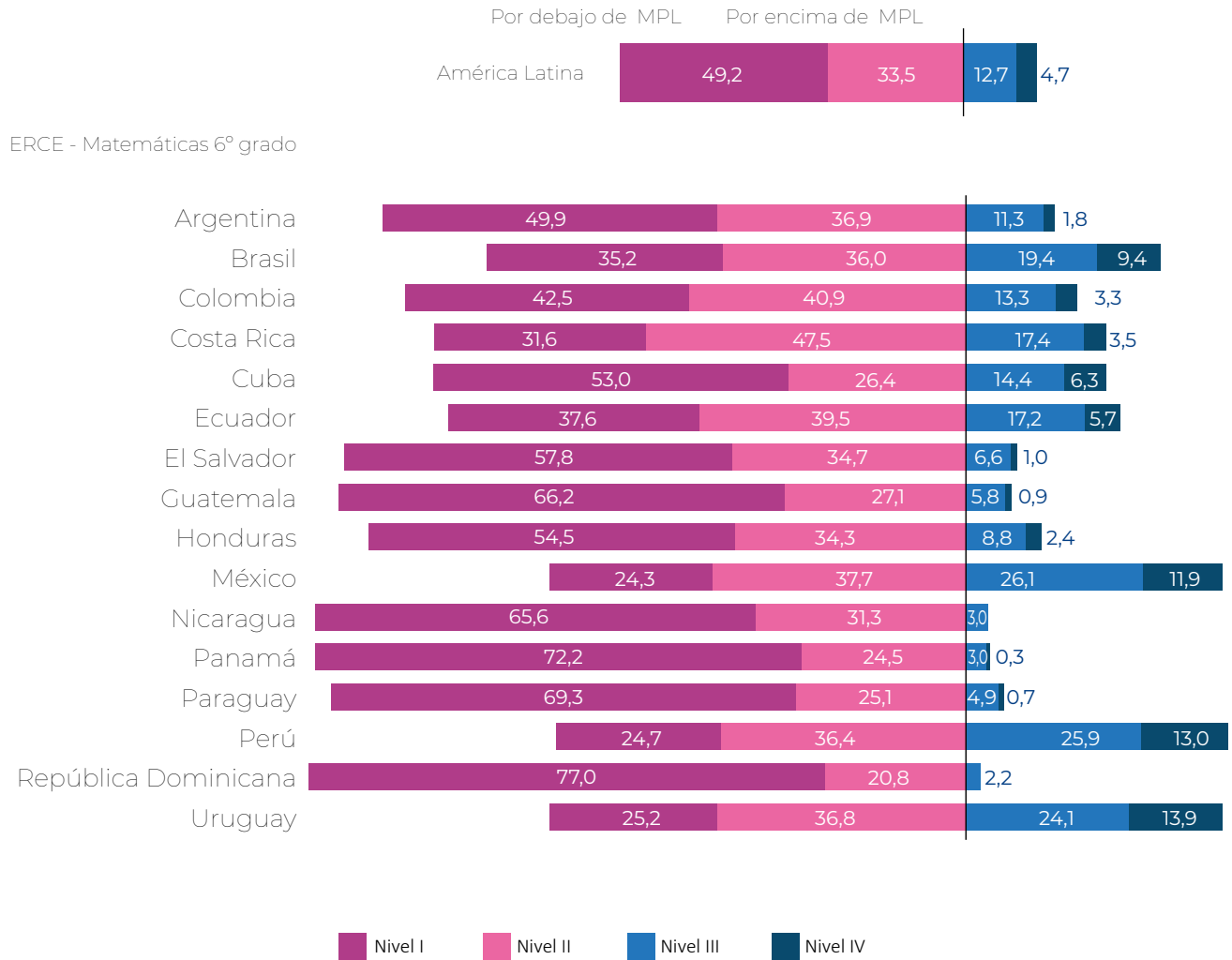


Fuente: Unesco/LLECE. Resumen Informe Regional, p. 28

[Ver Aquí](#)

Gráfico N° 4

Niveles de logro en Matemática 6° ERCE 2019



Fuente: Unesco/LLECE. Resumen Informe Regional, p. 30
[Ver Aquí](#)

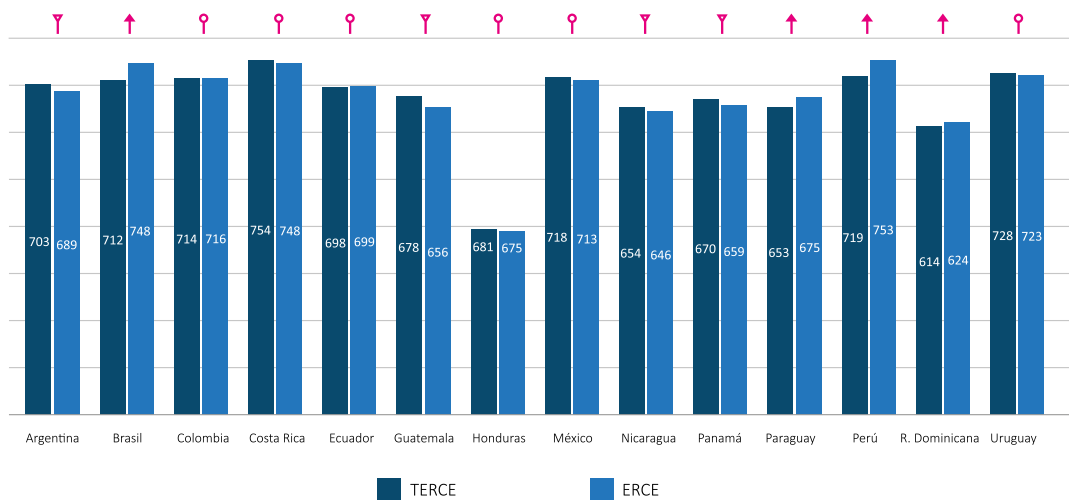
4.5. ¿Cómo se comparan los resultados del TERCE 2013 con los del ERCE 2019 en lectura y matemáticas?

Lectura

- **En Lectura de 3er grado, cuatro países presentan puntajes más altos que en la medición de 2013 y cuatro evidencian puntajes más bajos, mientras que los seis países restantes mantienen estables sus resultados respecto de la medición anterior.** Al igual que en 3er grado, en 6to grado la mayoría de los países presenta un resultado similar al del TERCE. En este grado, tres países mejoran sus puntajes.
- **Los países que muestran avances estadísticamente significativos en Lectura para ambos grados son Perú, Brasil y República Dominicana.** Los avances más acentuados los presenta Perú, tanto para 3er como para 6to grado. Brasil también destaca por su progreso en 3er grado. República Dominicana, presenta un avance en ambos grados, aun cuando su nivel inicial en el TERCE era muy bajo y continúa quedando bajo el promedio regional.
- **Atendiendo a la variabilidad de puntajes al interior de los países y entre estos, se advierte que, en Lectura, para ambos grados, es mayor la brecha de resultados al interior de los países que entre ellos.** También se evidencia que, en general, los países con más bajos resultados en Lectura muestran resultados relativamente más homogéneos al interior del país. Para los países de mejor desempeño, se observa que mientras algunos logran altos puntajes y resultados internamente más homogéneos (como es el caso de Costa Rica en ambos grados), otros presentan un rendimiento promedio alto, aunque más dispar al interior del país, como es el caso de Brasil en 3er grado.

Gráfico N° 5

Comparación ERCE-TERCE en pruebas de Lectura 3°. Puntaje estándar

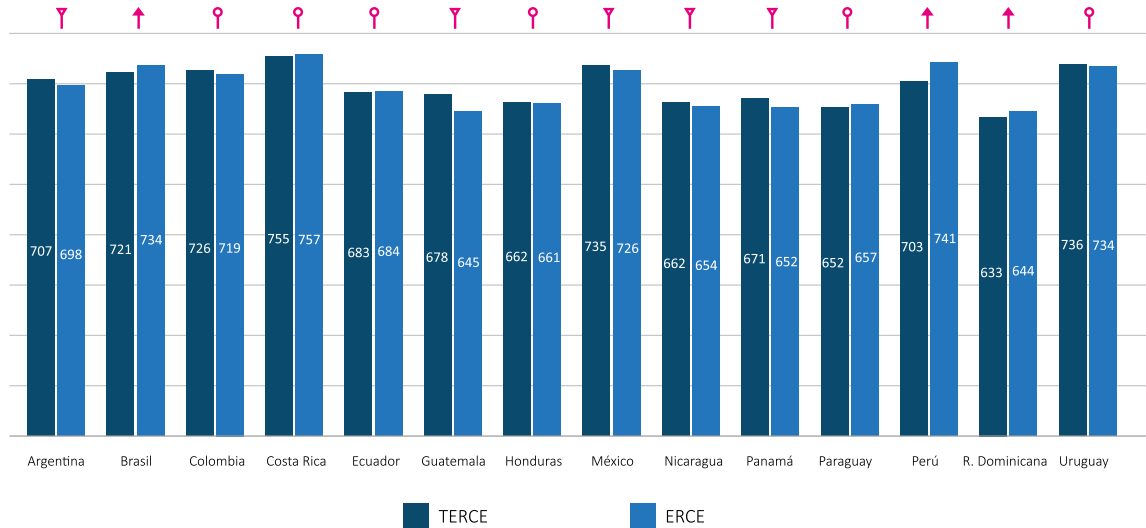


Fuente: Unesco/LLECE. Resumen Informe Regional, p. 43

[Ver Aquí](#)

Gráfico N° 6

Comparación ERCE-TERCE en pruebas de Lectura 6°. Puntaje estándar



Fuente: Unesco/LLECE. Resumen Informe Regional, p. 48
[Ver Aquí](#)

Matemáticas

- **En 3er grado, el número de países que avanza o retrocede en su resultado respecto del TERCE es muy similar.** En el caso de 6to grado, cinco países mantienen estables sus resultados y la mayoría de las variaciones respecto de 2013 son de pequeña magnitud. En 3er grado, **Perú, Honduras, República Dominicana y Uruguay** presentan avances más acentuados respecto del TERCE. Para 6to grado, el avance más marcado lo presenta Perú.
- **En ambos grados se advierte nuevamente que es mayor la heterogeneidad de puntajes al interior de los países que las diferencias entre estos.** Al igual que en Lectura, los países con desempeño por debajo de la media regional en Matemática son más homogéneos internamente; en cambio, los que presentan puntajes más altos varían en su dispersión interna.

Gráfico N° 7

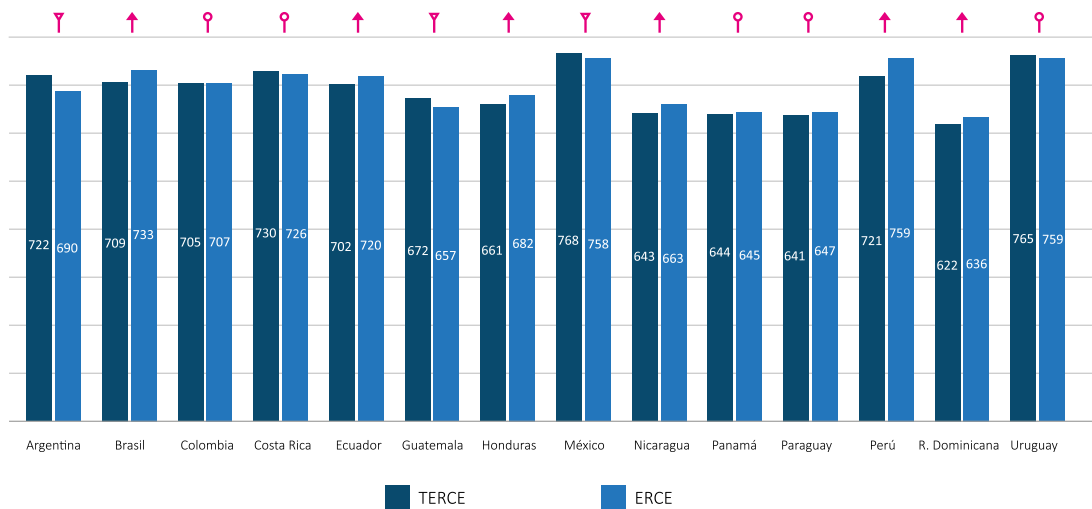
Comparación ERCE-TERCE en pruebas de Matemática 3°. Puntaje estándar



Fuente: Unesco/LLECE. Resumen Informe Regional, p. 54
[Ver Aquí](#)

Gráfico N° 8

Comparación ERCE-TERCE en pruebas de Matemática 6°. Puntaje estándar



Fuente: Unesco/LLECE. Resumen Informe Regional, p. 59
[Ver Aquí](#)

4.6. ¿Qué dicen los resultados en Ciencias Naturales?

La prueba considera cinco dominios: Cuerpo humano y Salud; Ciencia, Tecnología y Sociedad; La Tierra y el Sistema Solar; Energía y Materia; Seres vivos, Ecología y Medio Ambiente. A nivel de procesos cognitivos, la prueba contempla tres grupos de habilidades: Reconocimiento de información científica; Análisis y aplicación del conocimiento científico; Producción, transferencia y evaluación del conocimiento científico.

- **Al igual que para Matemáticas en 6to grado, la proporción de estudiantes que logra al menos el Nivel III en la región es minoritaria.** A nivel regional, solo un quinto (20,7%) de los estudiantes de la región alcanza este nivel, y en todos los países hay más estudiantes por debajo del Nivel III que por sobre este.
- **En esta prueba, Cuba presentó el desempeño más destacado (con 779 puntos, superando en 77 puntos al promedio regional).** Junto a Costa Rica, son los dos países que presentan un mayor porcentaje de estudiantes que alcanza el Nivel III de desempeño.
- **En la prueba de Ciencias se repite el mismo patrón que en las demás;** es decir, la variación de puntajes es mayor al interior de los países que entre ellos

Mapa N° 1

Progreso en Ciencias 6°



Fuente: Unesco/LLECE. Resumen Informe Regional, p. 64
[Ver Aquí](#)

4.7. ¿Cómo se comporta la paridad de género en los resultados del aprendizaje?

- **La mayoría de los países que participaron de los estudios del LLECE presentan diferencias de desempeño en lectura que son favorables a las niñas.** Aunque no son de gran magnitud, son estadísticamente significativas. Las mayores brechas se presentan en **República Dominicana**, y en **Cuba** en 6to grado. La excepción a este patrón generalizado son **Honduras, Perú y Nicaragua** en 3er grado, y **Guatemala** en 6to grado, donde no se muestran diferencias de resultados según sexo.
- **En la prueba de matemática, la mayor parte de los países no presenta diferencias de género, y cuando se presentan, estas son favorables a los niños.** La excepción es **República Dominicana** en 3er y en 6to grado, donde las niñas aventajan a sus compañeros.
- **En Ciencias en 9 de 16 países no se observan diferencias entre niños y niñas.** En los 7 países que presentan diferencias de rendimiento, estas son favorables a las niñas y en general de baja magnitud

Mapa N° 2

Brechas de género en 3° grado, para Lectura y Matemática

Lectura



Países con relleno sólido indican diferencias estadísticamente significativas



Matemáticas



Países con relleno sólido indican diferencias estadísticamente significativas



Fuente: Unesco/LLECE. Resumen Informe Regional, p. 70
[Ver Aquí](#)

Mapa N° 3

Brechas de género en 6° grado, para Lectura y Matemática



Fuente: Unesco/LLECE. Resumen Informe Regional, p. 71
[Ver Aquí](#)

5. ¿Cómo inciden los factores asociados en los logros de aprendizaje?⁹

Los principales resultados del estudio de factores asociados se agrupan en tres niveles: estudiantes y sus familias; docentes y prácticas de enseñanza; y, características de las escuelas en su relación con las oportunidades de aprendizaje que ellas ofrecen.

5.1. Los estudiantes y las familias

- **Las características de la trayectoria escolar y las prácticas educativas representan importantes predictores del desempeño académico. Los estudiantes que asistieron a educación preescolar alcanzan mayores logros de aprendizaje en todos los grados y disciplinas evaluadas.** Este efecto favorable persiste incluso después de controlar por el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. Si bien esta tendencia se presenta en la mayoría de los países en algunos de ellos la ventaja desaparece al considerar las diferencias socioeconómicas entre las familias, como en el caso de Colombia, Ecuador, Nicaragua y República Dominicana en Lectura y Matemáticas 3er grado.

9. Las conclusiones referidas al peso de los factores asociados sobre los resultados del aprendizaje han sido tomados, textualmente, de UNESCO/LLECE, 2020 y UNESCO/LLECE 2021. Los informes y evidencia sobre el peso de los factores asociados en los aprendizajes se encuentran disponibles en <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019>

- **La repetición de grado se asocia sistemáticamente con menores logros de aprendizaje por parte de los estudiantes y el ausentismo escolar afecta negativamente los logros de aprendizaje.** Los estudiantes que reportan haberse ausentado dos veces o más en el último mes, equivalente a ausentarse 10% o más de los días, obtienen en promedio 16 puntos menos. Los hallazgos son consistentes con estudios previos que califican como ausentismo crónico la pérdida del 10% de los días de clases, el cual se asocia con menores logros de aprendizaje y riesgos de rezago escolar.
- **Una adecuada dedicación de tiempo al estudio fuera de la escuela se asocia a mayores logros de aprendizaje. Los estudiantes que dedican al menos un día de la semana al estudio, adicional a la jornada escolar, obtienen en promedio 39 puntos más en comparación con aquellos que no lo hacen.** En estudios anteriores se ha encontrado que mantener una organización familiar o extraescolar que permita a los estudiantes desarrollar actitudes positivas hacia el estudio y hábitos de estudio independientes redundan en mayores aprendizajes y sirve de base para el posterior desarrollo académico y personal.
- **Al igual que en los anteriores estudios del LLECE, los estudiantes de familias de pueblos originarios presentan desventajas sistemáticas en los logros de aprendizaje. Los estudiantes de 6to grado que pertenecen a un pueblo originario obtienen, en promedio, 22 puntos menos en las pruebas del ERCE en comparación con sus pares no indígenas.** Investigaciones sobre la relación entre aprendizajes, territorios y poblaciones postergadas han encontrado que las desventajas de los estudiantes indígenas son sistemáticas a lo largo de América Latina. Estas no se deben únicamente a diferencias socioeconómicas, sino a desigualdades de origen. Por esta razón, las escuelas pueden disminuir algunas de estas brechas mientras otras pueden hacerlo mediante políticas focalizadas de desarrollo educativo.
- **En términos de las características de las familias, las expectativas de escolaridad futura de los estudiantes por parte de los padres se asocian positivamente con el aprendizaje.** En promedio, los estudiantes cuyas familias tienen altas expectativas alcanzan 60 puntos más en las pruebas en comparación con estudiantes cuyos padres declaran expectativas menores, esto después de controlar por el nivel socioeconómico de los estudiantes. Los resultados del ERCE sugieren que las expectativas positivas de los padres y el involucramiento parental en el aprendizaje forman parte de un círculo virtuoso que conduce a mejores logros escolares.

5.2. Los docentes y las prácticas de enseñanza

- **Las expectativas educativas de los profesores tienen una relación positiva con el aprendizaje, aunque la magnitud de esta asociación disminuye o desaparece al considerar las diferencias de nivel socioeconómico de los estudiantes.** Al tomar en cuenta las diferencias en el nivel socioeconómico de los estudiantes, la magnitud de la relación entre expectativas docentes y resultados aminora. Los resultados sugieren que las expectativas docentes están fuertemente marcadas por el nivel socioeconómico de los estudiantes.
- **El interés de los docentes por el bienestar de los estudiantes tiene una relación positiva con el logro de aprendizaje, particularmente en 3er grado.** Cuando los docentes se interesan por los estudiantes, están atentos a sus preocupaciones, gestionan de manera positiva los errores y, en general, buscan el bienestar de los alumnos, estos alcanzan mayores logros en las pruebas.

- **Los estudiantes logran mejores resultados cuando sus docentes los apoyan pedagógicamente activando su curiosidad e implementan prácticas que permitan profundizar los conocimientos de cada una de las asignaturas evaluadas.** Estos resultados son consistentes después de considerar las diferencias socioeconómicas entre estudiantes y escuelas. La asociación entre apoyo docente al aprendizaje y logro es generalizada, aunque se presenta en mayor número de países en 3er grado. En el caso de 6to grado, la asociación también es robusta, aunque se observa solamente en 6 países en la prueba de Lectura.
- **Según las conclusiones del SERCE (2009), TERCE (2013) y ERCE (2019), los estudiantes alcanzan mayores logros académicos cuando sus docentes desarrollan buenas prácticas de organización de la enseñanza, aun después de considerar las diferencias socioeconómicas.**¹⁰ Las interrupciones en el aula durante las clases tienen una relación negativa con los aprendizajes, aun después de considerar las diferencias socioeconómicas entre estudiantes y escuelas. Así, interrupciones, altercados y situaciones distractoras en las salas de clase se asocian a menores niveles de logro.

5.3. Las escuelas y las oportunidades de aprendizaje

- **Los resultados del ERCE muestran que entre un 40% y un 50% de las diferencias de aprendizaje entre los estudiantes depende de la escuela.** Existe un margen importante de mejora de los aprendizajes que podría acometerse a través de políticas y prácticas que ofrezcan mayores oportunidades de aprendizaje especialmente en escuelas con concentración de estudiantes provenientes de familias vulnerables.
- **El nivel socioeconómico promedio de la escuela guarda una relación positiva con el aprendizaje de los estudiantes.** Este es el factor de mayor peso en los aprendizajes. Además, el nivel socioeconómico de la escuela es más importante para explicar el aprendizaje que el nivel socioeconómico individual. Lo anterior puede deberse a los altos grados de segregación socioeconómica de la población en la región, que se replica como segregación escolar.
- **El tipo de administración de la escuela, pública o privada, tiene una asociación positiva con el logro de aprendizaje.** En contextos de alta desigualdad social, como ocurre en la región, las ventajas en el aprendizaje de estudiantes que asisten a escuelas privadas se explican, principalmente, por las diferencias socioeconómicas del estudiantado que reciben. Las escuelas ubicadas en sectores urbanos de mayor población (de 10 mil o más habitantes) no presentan diferencias de logro con las de sectores de menor tamaño poblacional.
- **Los resultados del estudio indican que, después de controlar el nivel socioeconómico de escuelas y estudiantes, los centros escolares de sectores urbanos no presentan ventajas sistemáticas en sus logros de aprendizaje.**¹¹

10. Gajardo, M. (2021) Centroamérica y República Dominicana ¿Progresan o se estanca el desarrollo educativo regional? e Innovación y Buenas Prácticas para mejorar los aprendizajes en América Latina. USAID/LACReads/Ciases. www.lacreads.org

11. Resumen Ejecutivo. Informe Regional ERCE 2019. Comparación ERCE-TERCE en pruebas de Lectura, 3º Puntaje estándar; Comparación ERCE-TERCE en pruebas de Lectura. Puntaje estándar www.llece.unesco.org

6. La agenda Educación 2030. Progreso regional hacia las metas del ODS 4

Los datos del ERCE 2019 dejan en evidencia que más del 40% de los estudiantes en 3er grado en Lectura y Matemáticas, y más del 60% en 6to grado, no alcanzan el nivel mínimo de competencias en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias lo que permitió al LLECE concluir que:

➤ **La región mantiene muy bajos niveles de logros de aprendizaje.**

Para el conjunto de la región, entre el TERCE 2013 y el ERCE 2019 no se evidencian avances significativos en la mayoría de los países que participaron en ambas mediciones.

➤ **No se evidencian progresos significativos desde 2013.**

En promedio, la región no muestra avances significativos en ninguna de las áreas o grados evaluados. Resulta preocupante que estos resultados reflejen una situación previa a la pandemia del COVID19 y el cierre de escuelas por razones sanitarias. Los informes sobre los efectos de la crisis sanitaria en los aprendizajes estiman que los resultados, que ya eran bajos en 2019, sufrirán un retroceso frente a lo que el ERCE presenta.

➤ **Los resultados apuntan a la persistencia de desigualdades de tipo estructural.**

Los resultados del ERCE 2019 dan cuenta de la persistencia en la región de la alta asociación entre los resultados educativos y el nivel socioeconómico, tanto de los estudiantes como de sus escuelas.

➤ **Los docentes continúan siendo una pieza clave en la mejora de la calidad de los aprendizajes.**

El estudio reveló que varios aspectos relacionados con las prácticas docentes estuvieron consistentemente asociados con mejores resultados en las pruebas. Docentes que manifiestan mayor interés por el bienestar de sus estudiantes, organizan y preparan la enseñanza y apoyan el aprendizaje de sus alumnos, se asocian positivamente a mejores y mayores logros de aprendizaje.

➤ **Equidad y paridad de género.**

En América Latina y el Caribe las niñas siguen logrando mejores resultados que los niños en Lectura, en ambos grados. En Matemáticas existe una brecha que favorece principalmente a los niños, aunque esta se presenta en muy pocos países. También se registran desigualdades entre los estudiantes de pueblos originarios, quienes logran puntajes más bajos que pares de otra condición y origen social.

➤ **Progreso hacia las metas de la Agenda Educación 2030. Según evidencias del LLECE, la región no está bien encaminada para alcanzar los compromisos del ODS 4.**

Los datos del ERCE dejan en evidencia que, a este ritmo, y con estos resultados, se está muy lejos aún de alcanzar las metas establecidas para el Objetivo de Desarrollo Sostenible #4, en particular el objetivo 4.1, referido a la proporción de niñas, niños y jóvenes que alcanzan al menos niveles mínimos de desempeño.¹² Los resultados de logros de aprendizaje del ERCE 2019 son comparables con versiones anteriores de este estudio regional, como el SERCE (2009) y el TERCE (2013) lo cual permite a los países monitorear el avance de sus resultados entre 2008 y 2019 y analizarlos en el contexto de la región. Sirve, además, como herramienta de monitoreo de la calidad de la educación en la región a nivel internacional y como instrumento para monitorear el grado de avance de la meta principal del Objetivo de Desarrollo Sostenible # 4 en la Agenda Educación 2030.

12. Resumen de las conclusiones del ERCE respecto del grado de cumplimiento del avance de las metas de la Agenda Educación 2030 en UNESCO/LLECE: Presentación de resultados de logros de aprendizaje. ERCE 2019. Op. Cit. Conclusiones Finales. www.lleceunesco.org

TENDENCIAS & DESAFÍOS DEL PROGRESO EDUCATIVO REGIONAL. TENDENCIAS

- Ampliación del acceso a la educación en todos los niveles.
- Aumento del promedio de años de escolaridad.
- Mejoría de las capacidades de gestión.
- Construcción y mejora de sistemas nacionales de evaluación de aprendizaje escolar.
- Desarrollo de la investigación, el análisis y la evaluación educativa.

DESAFÍOS

- Ampliar las oportunidades de acceso a una educación de calidad en todos los niveles educativos.
- Acortar las brechas de equidad y calidad en los resultados del aprendizaje.
- Ofrecer más y mejores oportunidades educativas a los excluidos del sistema escolar.
- Reducir la distancia entre pertinencia o relevancia de la enseñanza con las necesidades del entorno y los requerimientos del mundo laboral.
- Usar la información y los conocimientos en la formulación de políticas y toma de decisiones.

Fuente: Resumido de Unesco 2013. Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia una educación de calidad para todos al 2015. Cfr. En Panorama Educativo de América Latina ¿Progresó o se estanca el desarrollo educativo en América Latina?; Cfr. En Centroamérica y República Dominicana. ¿Progresó o se estanca el desarrollo educativo regional?, 2021, USAID/LACReads/Ciases; www.preal.online



TENDENCIAS & DESAFÍOS DE LA POST PANDEMIA¹³

La presentación pública de los resultados del Cuarto Estudio Comparativo y Explicativo Regional del LLECE – ERCE 2019 – ocurrió en el marco de una persistente crisis sanitaria global- provocada por la pandemia del COVID-19. Esta acarrió el cierre de escuelas y universidades en prácticamente todos los países del mundo tal como quedó registrado en diferentes informes que monitorearon los efectos de esta crisis sanitaria global, tanto sobre los aprendizajes como sobre las formas habituales de vida y de trabajo. Esta situación impuso nuevas obligaciones sobre los centros escolares y, especialmente, sobre estudiantes, maestros y padres de familia que debieron desarrollar nuevas formas de enseñar y aprender. Además obligó a prestar atención a los aspectos socio-emocionales generados por las medidas de confinamiento y distanciamiento social que impuso la pandemia. Pedagógicamente hubo que poner en práctica la enseñanza remota, o modalidades híbridas y semipresenciales, que provocaron quiebres en las relaciones entre profesores y alumnos. E invertir en la adaptación de la infraestructura y formas de organización escolar para respetar medidas sanitarias que incidieron en la salud mental y calidad de vida de familias y estudiantes (CEPAL/Unesco, 2021; USAID/LACReads, 2021).

1. El punto de partida: un panorama educativo desalentador

¿Cuánto afectó la pandemia del COVID-19 el estancamiento educativo y la profundización de brechas ya existentes en la educación escolar y los aprendizajes en la escuela?

No es fácil responder con precisión a esta pregunta ya que no hay mediciones recientes sobre el impacto educativo de esta crisis sanitaria y la interrupción de clases presenciales. Para muchos es una posición de consenso que la crisis de la educación, especialmente en América Latina y el Caribe, no empezó con la pandemia. Sólo se agudizó con ella.

Estudios recientes estiman que la crisis del COVID 19 afectó a todos los países por igual y sus efectos no sólo perjudicarán los aprendizajes sino que profundizarán una crisis que ya venía afectando a los sistemas educativos en general. Señalan que, en materia educativa y reducción de la pobreza, se retrocederá a niveles anteriores al logrado en las décadas de los años 1990 y 2000 pero también consideran que esta crisis global de la educación y la enseñanza ofrece espacios para innovar en materia pedagógica y usar lecciones aprendidas para paliar el agobio que, desde inicios del año 2020 y durante el transcurso de año 2021, han venido sufriendo profesores, alumnos y familias, que debieron aprender a trabajar, vivir y comunicarse de manera distante y remota (CEPAL, 2020; Banco Mundial, 2022).

13. Los antecedentes que se entregan en este apartado son parte de una iniciativa regional en curso que, bajo la denominación de “El cambio educativo después de la pandemia” fue diseñada con el propósito de identificar, analizar y divulgar los resultados de proyectos y programas de innovación educativa que han logrado escalar con éxito sus resultados y tienen lecciones que ofrecer para la mejora futura de la educación y la enseñanza.

A pesar que el desarrollo educativo regional tuvo avances importantes, desde los años 90 y hasta el 2010, toda la evidencia apunta a un hecho singular: los países, en su conjunto, han demostrado no contar escuelas públicas de calidad capaces de ofrecer equidad en las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema escolar así como en los resultados del aprendizaje. Según el último informe sobre la situación educativa regional de la Unesco, aunque los países latinoamericanos y el Caribe casi lograron universalizar el acceso a las escuelas y cumplir con la meta de ofrecer enseñanza primaria universal, contribuyendo también a la disminución de las tasas de analfabetismo, todavía existen niños sin escolarizar especialmente en las zonas más pobres y apartadas.

En la práctica:

- Todavía existe una gran disparidad en el acceso a la educación preescolar, con gran desventaja de los niños de familias de bajos ingresos, de zonas rurales e indígenas.
- Repitencia y deserción continúan obstaculizando el logro de la universalización de la educación primaria. Aunque estas muestran una tendencia a la baja uno de cada diez latinoamericanos todavía no completa la enseñanza básica.
- En América Latina, la probabilidad de no concluir la educación primaria es casi 7 veces mayor para un alumno del quintil más pobre que para uno del quintil más rico. Hacia 2010, en promedio, mientras el 96% de los jóvenes de 15 a 19 años del quintil más rico había completado la enseñanza primaria, entre sus pares del quintil más pobre sólo el 73% lo había hecho.
- Si bien la agenda de expansión de los programas de educación básica y media sigue siendo relevante, el mayor desafío en este nivel es asegurar la calidad de los servicios.
- Un desafío central en el acceso y conclusión de la educación primaria es proveer mejores condiciones para que los niños en situación de desventaja no deserten de la escuela. Esto supone programas sociales y de apoyo financiero a las familias para evitar el trabajo infantil, programas compensatorios hacia las escuelas que atienden a poblaciones desaventajadas, y ofrecer mejores entornos para el aprendizaje a niños en situación de desventaja (mayor tiempo escolar, mejores recursos para el aprendizaje, menor segregación social en las escuelas, entre otros).

Un problema adicional es que los países progresan, pero no todos lo hacen al mismo ritmo. Algunos lograron avanzar en el cumplimiento de las metas acordadas al 2015, especialmente en lo concerniente a la mejora de la ampliación del acceso al sistema escolar. Otros, de menor desarrollo relativo, aún no superan la barrera de universalizar una educación primaria de calidad o expandir el nivel preescolar para sentar bases sólidas de aprendizaje en los niveles primario y secundario. A partir de los diferentes escenarios que caracterizan el desarrollo educativo regional es evidente que:

- Persisten las brechas entre países y estratos sociales en cada país;
- La mejoría de los logros de aprendizaje es un proceso lento, sobre todo para los pobres;
- En lo institucional la mejora de las capacidades de gestión sigue pendiente;
- Muchos jóvenes egresan del sistema educacional sin las competencias básicas que las sociedades requieren y se adquieren en el primer ciclo del nivel secundario de la educación;

- El analfabetismo funcional persiste en un número importante de países, especialmente entre aquellos grupos de la población que viven en condiciones de pobreza crítica o en zonas de alta vulnerabilidad económica y social;
- Aún cuando se han reducido las disparidades de género estas aún se manifiestan especialmente en los niveles superiores de la enseñanza y en la distribución de las oportunidades de empleo;
- La deficiente calidad de la educación, expresada en las mediciones de logros de aprendizaje, impide que millones de niños y jóvenes adquieran los conocimientos y competencias básicas requeridas para desempeñarse en el mundo del trabajo y contribuir al desarrollo como ciudadano informado (UNESCO, 2013; FLACSO, 2020; CEPAL/Unesco, 2021; UNESCO/LLECE, 2021; IPE/CLADE/OXFAM, 2021).

Producto de estas diferencias estudios recientes sobre el panorama educativo de América Latina y algunos países del Caribe, han identificado cinco escenarios que dan cuenta de la heterogeneidad de situaciones que es dable encontrar en la región. Educacionalmente, algunos países avanzan en el cumplimiento de los objetivos comunes para mejorar equidad, calidad, paridad y pertinencia de los aprendizajes. Pero, según el Índice de Desarrollo Educativo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (GEM, 2015, 2015), son varios los países que se encuentran rezagados respecto del cumplimiento de estas y otras metas establecidas en foros mundiales y regionales. Los países de menor desarrollo relativo e ingresos bajos (como **Haití, Nicaragua y Guatemala**, por ejemplo) todavía deben universalizar la cobertura en primaria y mejorar los logros de aprendizaje en todos los niveles del sistema de educación pública. Países de ingresos medios y reformas avanzadas (como los del **conosur** y algunos de la **subregión andina**) enfrentan desafíos pendientes para aumentar la cobertura en los niveles secundario o medio, mejorar la calidad y, en general, incluir a los excluidos, reducir desigualdades y mejorar los logros de aprendizaje en todos los niveles, sobre todo entre niños y niñas de sectores pobres. Dentro de la heterogeneidad de situaciones, evidencia reciente sobre las tendencias del desarrollo educativo en América Latina han identificado cinco escenarios de acceso, rendimiento y egreso que coexisten en América Latina, a saber:

- i. Un primer grupo, con alto egreso en los niveles primario y secundario compuesto por Argentina, Chile y Perú.
- ii. Un segundo grupo, con egresos altos en primaria y medio en secundaria compuesto por Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México y Panamá.
- iii. El tercer grupo de países se mueve en un escenario de alto egreso en el nivel primario y bajo en el secundario y lo conforman Paraguay y Uruguay.
- iv. República Dominicana y El Salvador son los países que se mueven en un cuarto escenario de egreso medio en el nivel primario y secundario.
- v. El quinto grupo lo conforman tres países centroamericanos (Honduras, Guatemala y Nicaragua) con atraso escolar por ingreso tardío a la escuela, egresos medios en el nivel primario y bajo egreso en el secundario (IPE, 2008; IPE/INEE, 2018).

2. El peso de la desigual calidad. ¿Qué brechas habrá que reducir después de la pandemia?

Aunque el sentimiento es todavía de perplejidad, y aún no hay estudios definitivos sobre el impacto de la pandemia en los resultados del aprendizaje, la evidencia más reciente¹⁴ indica que la crisis sanitaria provocada por el coronavirus tendrá un impacto negativo sobre la equidad de la educación, la calidad de la enseñanza y los logros de aprendizaje. Se estima, además, que profundizará la desigual distribución de las oportunidades educativas expresadas en brechas como las siguientes:

2.1. Brechas de acceso y permanencia.

Aunque América Latina y algunos países del Caribe prácticamente alcanzaron la meta de la universalización del acceso a la educación primaria, contribuyendo con ello a la disminución de las tasas de analfabetismo, todavía existen niños y niñas sin escolarizar especialmente en las zonas más pobres y apartadas. Datos de la Unesco indican que, al año 2010, los países de la región contaban con una tasa neta de matrícula promedio de entre 94% y 96% en primaria. Diez años más tarde esta cifra estaba estancada y continúa así según datos recientes. Un problema adicional es que aún existe una gran disparidad en el acceso a la educación preescolar, con gran desventaja de los niños de familias de bajos ingresos, de zonas rurales e indígenas. En promedio, no hay grandes diferencias en cuanto a la asistencia de los niños a la escuela primaria pero sí las hay con respecto a las desigualdades en el acceso a una educación de calidad. (UNESCO; 2010; GMR, 2016; IIPE/CLADE/OXFAM, 2021)

- Según datos que arrojan los estudios del LLECE – PERCE, SERCE, TERCE y más recientemente el ERCE - muchos jóvenes egresan del sistema educacional sin las competencias básicas que las sociedades requieren y que se adquieren en el primer ciclo de los niveles básicos de la educación.
- El analfabetismo funcional todavía persiste en algunos países, especialmente entre aquellos grupos de la población que viven en condiciones de pobreza crítica o en zonas de alta vulnerabilidad económica y social. Entre ellos, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua en Centroamérica y República Dominicana en el Caribe.
- Aunque América Latina ha reducido significativamente las disparidades de género estas aún se manifiestan especialmente en los niveles superiores de la enseñanza y en la distribución de las oportunidades de empleo.
- Por último, la dudosa calidad de la educación y la enseñanza, expresada en las mediciones de logro de aprendizaje, impide que millones de niños y jóvenes adquieran los conocimientos y competencias básicas requeridas para desempeñarse en el mundo del trabajo y contribuir al desarrollo como ciudadanos informados (UNESCO/LLECE. 1997, 2009, 2013, 2021).

2.2. Brechas en los resultados del aprendizaje.

Hoy existe evidencia suficiente como para afirmar que, en América Latina y el Caribe la expansión educativa se hizo a costa de la calidad de la educación medida con base en los resultados de pruebas, nacionales e internacionales, de logros de aprendizaje. Con respecto a la equidad educativa, la situación regional, se caracteriza por sus enormes brechas de rendimiento en pruebas estandarizadas de aprendizaje, nacionales e internacionales. De hecho, la región sobresale por los bajos resultados obtenidos en las pruebas que miden qué aprenden y cuánto aprenden los alumnos y alumnas en la escuela. Las desigualdades entre países, además, son muy pronunciadas según se desprenden de análisis comparativo de datos de resultados en pruebas internacionales. Algunos ejemplos:

14. CEPAL/UNESCO, 2021; LACReads, 2021

- La mala calidad de la educación, expresada en mediciones estandarizadas de logro educativo, impide que millones de niños y jóvenes adquieran los conocimientos y competencias básicas requeridas para desempeñarse en el mundo del trabajo y participar en la vida ciudadana.
- Todos los países latinoamericanos, 9 en total, que han participado en las pruebas PISA se ubican en el tercio inferior en todas las materias evaluadas. Algunos países mejoraron su desempeño, aunque ninguno alcanzó los niveles de la OECD. Chile y Perú mejoraron en lectura, México y Brasil lo hicieron en matemáticas. Brasil y Colombia mejoraron en ciencias.
- Algunos países redujeron la proporción de estudiantes en los tramos más bajos. Brasil y México en las tres materias evaluadas. Chile y Perú en Lectura. Chile y Colombia en Ciencias. En todos los países, una gran proporción de los estudiantes no alcanzó los niveles mínimos de habilidades evaluadas.¹⁵

2.3. Brechas de equidad y paridad de género.

Salvo unos pocos países - entre ellos algunos países de Centroamérica y República Dominicana - la equidad de género, sobre todo en el acceso a primaria, es una meta lograda. En general, hay pocas diferencias en logros de aprendizaje, pero los niños logran mejores resultados en matemática y ciencias, y las niñas en lectura. En secundaria, muchos países presentan una mayor exclusión de los hombres, quienes son mayormente afectados por el trabajo infante-juvenil, y problemas de disciplina y rendimiento que desembocan en deserción escolar. En el caso de la educación superior, si bien se ha incrementado significativamente el acceso de las mujeres, esto no ha modificado el patrón de género en el tipo de carreras profesionales a las que acceden. Las mujeres de pueblos indígenas, especialmente las de zonas rurales, son las que presentan mayores desventajas en todos los ámbitos del desarrollo. En el nivel de la educación superior, si bien se ha incrementado significativamente el acceso de las mujeres, ello no ha modificado el patrón de género en el tipo de carreras profesionales a las que acceden, siendo en general las que reciben menores compensaciones salariales. Esto, en mercados de trabajo que tienden a pagar menos a las mujeres de igual calificación que los hombres.

2.4. Brechas de interculturalidad y bilingüismo.

La pertenencia a poblaciones indígenas se asocia negativamente con el aprendizaje, principalmente por la precariedad en la que viven los niños y sus familias, sumado a la baja escolaridad de los padres. Además, los factores lingüísticos y culturales de origen son por lo general contrapuestos a los contenidos y al tipo de socialización que se ofrece a los estudiantes indígenas en las escuelas. En educación primaria y secundaria, el nivel de escolaridad de la población indígena y afrodescendiente es menor que el de la población no indígena. Según datos de la UNESCO, existen diferencias significativas desfavorables en la permanencia de indígenas en primaria y secundaria en relación con la población no indígena. En el informe 2012 de Seguimiento del Programa Educación para Todos (EPT), se concluye que, en la región, ningún Estado presenta equidad étnica en la conclusión de la educación secundaria y coinciden en señalar que los niños y las niñas indígenas, por lo general, presentan resultados de aprendizaje más bajos que los niños no indígenas en pruebas estandarizadas.

2.5. Brechas digitales.

La crisis sanitaria dejó en evidencia que, frente a los desafíos de la globalización, la forma en que se usan los recursos digitales destinados al hogar, las empresas y los gobiernos para propósitos sociales como salud, educación y servicios sociales requieren de enormes esfuerzos de innovación, imaginación y persuasión, para atender al desafío de convertirse en sociedades que aprenden y ser capaces de elevar sus capacidades para generar conocimientos a partir de situaciones y problemas cotidianos. También para avanzar en la articulación de redes de colaboración y construir alianzas para aprender de la experiencia, adquirir y adaptar conocimientos y divulgarlos

15. UNESCO/LLECE, ERCE, 2021; TERCE, 2013; SERCE, 2009; PERCE, 2000; FLACSO, 2020).

en las direcciones necesarias. En las sociedades más desarrolladas la educación y la enseñanza incorporaron hace mucho las herramientas y tecnologías para construir sociedades educadoras y redes de aprendizaje, dentro y fuera de las escuelas. También para medir el desarrollo de competencias socialmente requeridas como la creatividad, las habilidades de comunicación, inteligencia emocional, capacidad para resolver problemas y trabajar en equipos. Tanto como para adaptarse a situaciones y circunstancias cambiantes. Los países latinoamericanos, sin embargo, están aún lejos de esta realidad y uno de los mayores desafíos a enfrentar después de la pandemia será adaptar sus sistemas escolares, y educativos en general, a las nuevas exigencias de su entorno, ampliar sus capacidades de conocimiento y hacerse parte de la sociedad de la información.

2.6. Brechas en las capacidades de innovación y transformación educativa.

Las tendencias globales de transformación educativa se mueven hacia la creación de una cultura de innovación, dentro y fuera de los sistemas escolares. Internacionalmente, el llamado es a perfeccionar políticas y prácticas, renovar la pedagogía, reinventar las formas de organización escolar e innovar en la cultura del trabajo en salas de aula. Un esfuerzo que requerirá de apoyos institucionales para mejorar las capacidades de liderazgo pedagógico en las escuelas y fortalecer el desarrollo de competencias, duras y blandas, en las políticas y prácticas de formación inicial y el desarrollo profesional de los maestros.

También requerirá de políticas para introducir cambios en las formas de organización escolar, la distribución del tiempo en las salas de clase, la creación y fortalecimiento de redes y comunidades de aprendizaje y el perfeccionamiento de estrategias de desarrollo profesional para llenar vacíos de formación y mejorar el desempeño docente. Más aún, será necesario deshacer el nudo que hoy representa el uso de Tics en la mejora de los aprendizajes y recurrir a la participación del conjunto de la sociedad para trabajar en lo que hoy se denomina “cápsulas digitales” donde integrar saberes y experiencias, que puedan compartirse – de manera remota- con alumnos y familias en todos los niveles del sistema escolar. Redes de aprendizaje, en territorios y zonas donde no exista conectividad, ni facilidades para conectarse de manera remota. Allí, también, será necesario apelar al voluntariado y las familias para formar vínculos con los centros escolares – a través de videos y WhatsApp – de haber pocas oportunidades de conexión, o mediante encuentros por plataformas de video llamadas de ser ello posible.

2.7. Imperativos de calidad y equidad en la escolarización de la población y los resultados del aprendizaje.

La desigual distribución de las oportunidades educativas y la deficiente calidad de la educación, especialmente la de los sectores socialmente vulnerables, continuará siendo el principal desafío a resolver en América Latina de cara a las metas comprometidas en la agenda de la Educación 2030. Aunque la expansión de programas de cuidado y educación de la primera infancia sigue siendo relevante, el mayor desafío de los países será avanzar en asegurar un nivel de calidad satisfactorio de este tipo de servicios, toda vez que está demostrado que los efectos positivos en el desarrollo infantil que de ellos se esperan no se producen –e incluso pueden ser perjudiciales- si los programas son de baja calidad.

En primaria el desafío central en términos de acceso y conclusión de la educación será proveer mejores condiciones para que los niños en situación de desventaja permanezcan en la escuela. Esto supone programas sociales y de apoyo financiero a las familias, programas compensatorios hacia las escuelas que atienden a las poblaciones más desaventajadas, y mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, mejor clima escolar, mayor tiempo en las escuelas, mejores recursos para el aprendizaje, menor segregación social en los establecimientos. En la educación secundaria, persiste el desafío de consolidar su expansión, especialmente hacia la población social y económicamente más desaventajada, una agenda íntimamente ligada a otra de transformación de propósitos, procesos y formas de organización escolar, sin la cual los objetivos de equidad y calidad se verán seriamente comprometidos. Sin una reforma integral será difícil masificar la educación secundaria de manera sostenible y con sentido para los jóvenes.

En la educación no formal y los programas de educación a lo largo de la vida, los desafíos son múltiples. Se precisa revertir la tendencia desigual de la expansión y un mayor protagonismo de lo público en términos financieros y fortalecimiento de políticas compensatorias; en segundo lugar, los países deben fortalecer sus instituciones universitarias para generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica, aspecto en el que la región se encuentra crónicamente retrasada. De ahí la necesidad de invertir más y mejor en mejorar los logros de aprendizaje, especialmente en las escuelas públicas, y mejorar los indicadores de rendimiento escolar con base en los resultados de pruebas estandarizadas, internacionalmente comparables.

2.8. Pertinencia y Relevancia: competencias y aprendizajes para poblaciones excluidas

La exclusión e inequidad que afectan a los alumnos pertenecientes a niños y niñas de pueblos originarios es muy elevada y generalizada en América Latina, tanto en el acceso, como en la progresión y logros de aprendizaje, en los diferentes ciclos escolares. Los alumnos indígenas se encuentran entre las categorías sociales más desventajadas en el campo educacional, situación que muchas veces se agudiza por habitar en zonas rurales y vivir en condición de pobreza. Superar esta situación supone implementar políticas compensatorias que aborden los factores más evidentes de exclusión (como por ejemplo, carencia de oferta, pobreza de recursos, trabajo infantil); pero esto no será suficiente si no se abordan también los factores culturales, institucionales y pedagógicos y no se fortalecen los programas de educación intercultural y bilingüe. Varios países (como Guatemala, México, Bolivia, Ecuador y Paraguay) han dado pasos importantes en esta dirección. Políticas públicas para generar una mayor cohesión social en este campo y atender a las demandas de los grupos originarios aún demandan atención y trabajo.

En cuanto a la erradicación del analfabetismo, adulto y juvenil, ya es sabido que este se asocia al ritmo de expansión del sistema educacional que a políticas específicas; de hecho, entre la población más joven de América Latina, la tasa de alfabetización llegaba en 2010 a 97%. Sin embargo, el concepto de alfabetización ha tendido a complejizarse, por cuanto se reconoce que las habilidades básicas requeridas para ejercer la ciudadanía y desempeñarse productiva, y competitivamente en el trabajo, son en las sociedades contemporáneas, mucho más exigentes que en el pasado. En este contexto, una concepción renovada de educación para jóvenes y adultos debiera conectar el tradicional desafío de la alfabetización con la noción de educación a lo largo de la vida, generando dispositivos institucionales y de política que ofrezcan oportunidades educacionales pertinentes para los jóvenes que enfrentan dificultades en la transición educación-trabajo, y para la población que necesita renovar continuamente sus competencias, especialmente con miras a una mejor inserción o un mejor desempeño laboral. Informes recientes sobre estas prácticas en la Agenda 2030 de desarrollo educativo, señalan desafíos en los campos como los siguientes:

- La alfabetización y el fortalecimiento de las capacidades lectoras desde la infancia a la adultez,
- La formación permanente y el desarrollo profesional de maestros y maestras,
- La introducción de medidas para promover una cultura de investigación, evaluación y rendición de cuentas públicas mediante el fortalecimiento de una ciudadanía activa y participativa,
- La adopción de medidas que contribuyan a mejorar las capacidades de gestión y que fortalezcan el compromiso político hacia el aprendizaje y la educación de los adultos, y
- La identificación de opciones de política y buenas prácticas que aseguren pertinencia y relevancia de los aprendizajes y así impactar el bienestar, el empleo y la vida social, cívica y comunitaria de jóvenes y adultos.

3. Otras tendencias que obligarán a cambiar el rumbo del desarrollo educativo.

Las transformaciones educativas son movimientos de larga duración. Las políticas se formulan e implementan, se evalúan, se transforman, a veces desaparecen y reaparecen bajo nuevas formas. Las políticas también se perfeccionan y establecen los parámetros de las buenas prácticas. De ahí la importancia de su evaluación y monitoreo permanente. Es no sólo una tarea que urge sino una que no se puede descuidar.

De hecho, desde los años 90 en adelante prácticamente todos los países han invertido en políticas y programas de mejora de equidad y calidad. Las reformas de los años 90 llevaron este sello y varias de ellas se replicaron o adaptaron a diversos países y contextos. En su mayoría fueron evaluadas. A partir de los resultados obtenidos se extrajeron lecciones de las prácticas. Sin embargo, más de tres décadas de cambio educativo y de experimentar con diversas opciones de política, permiten concluir que las intervenciones sociales han servido de poco para mejorar la calidad de los aprendizajes, el clima escolar, las metodologías de enseñanza, y los logros de aprendizaje medido con base en los puntajes que obtienen los países que participan en pruebas internacionales de rendimiento escolar. Algunos indicios al respecto lo proporcionan los datos de sucesivas pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE, donde se concluye que:

- En pleno siglo XXI, un número importante de países continúan arrastrando déficits educativos asociados al **avance lento y desigual progreso de los niveles básicos de la educación – especialmente preescolar y primaria - que terminan reflejándose en los niveles medios por efectos la repitencia y el abandono escolar**. A lo que se suma **un deteriorado nivel de calidad de la enseñanza y los aprendizajes especialmente en las escuelas públicas** que son el lugar donde se educan los hijos de las familias de menores ingresos.
- Los estudios e informes, globales, regionales y nacionales, sitúan **los mayores problemas y debilidades del sistema escolar en el nivel medio de la enseñanza aun cuando reconocen que las brechas de equidad y calidad empiezan a gestarse en el nivel preescolar**. También coinciden en señalar que la exclusión escolar es una de las caras más duras de la pobreza. La mayoría de los niños de familias pobres raramente accede a la educación secundaria, y abandonan el sistema con lo que reciben en los niveles primarios de una escuela pública deteriorada desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje.
- Gracias a las prácticas regulares de evaluación y monitoreo de políticas y prácticas, hoy sabemos con certeza que, **quienes no estudian ni trabajan son más pobres que ricos, más hombres que mujeres, más niños provenientes de familias rurales y territorios indígenas**. Estas son las personas que pasan a engrosar el número de analfabetos funcionales o jóvenes y adultos con escolaridad incompleta.
- Debido al impacto que tendrá la pandemia sobre la desigualdad social y la pobreza en América Latina, su incidencia seguirá siendo uno de los principales obstáculos para la expansión y el mejoramiento educativo de la población infantil y juvenil, afectando especialmente a los países de menor desarrollo relativo donde, según evidencia reciente, **el progreso educativo se ha estancado** y difícilmente se podrá cumplir el objetivo universal de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover aprendizajes para todos a lo largo de la vida” (ODS # 4) tal y como se establece en la Agenda Educación 2030.

4. Después de la pandemia: ¿Qué elementos críticos se recomienda considerar para reconstruir los sistemas educativos en América Latina?

Al menos cinco elementos se perfilan como movimientos de larga duración que incidirán en la organización de los sistemas escolares. El clima escolar y gestión de las escuelas, la formación y el desempeño profesional de los maestros, el uso educativo de las tecnologías de la información y comunicación y las relaciones pedagógicas al interior de los centros escolares y sus salas de aula. Estos incluyen:

- Instrumentos de política que conduzcan a la superación de las dicotomías entre escolarización y aprendizajes,
- Mecanismos que disminuyan las tensiones generadas por el remplazo de las salas de aula, pizarrones, libros y papel por recursos digitales y apoyos virtuales,
- Redefinición de las relaciones pedagógicas y del papel de los maestros en contextos donde emergen redes y comunidades que enseñan y aprenden,
- Consecuencias de la descentralización educativa, flexibilización del currículo escolar y uso de espacios que favorecen los aprendizajes fuera de la escuela,
- Formas en que se puede favorecer el acceso, permanencia y resultados educativos a grupos menos favorecidos o segmentos de la población que viven y trabajan en condiciones de pobreza crítica.

4.1. Las políticas docentes y la formación para mejorar la calidad de la enseñanza.

El cierre obligado de los establecimientos escolares y la disminución de las clases presenciales provocados por la pandemia dejaron en evidencia que los maestros, en general, no fueron formados- ni estaban preparados- para trabajar en estos entornos. Tampoco para trabajar bajo las precarias condiciones que impone la pandemia. Ni tienen como asegurar a las familias que sus niños no correrán riesgos en aquellos lugares donde se han reabierto las escuelas y retomado las clases presenciales. En este sentido – y a pesar de la pandemia – los maestros han respondido bien al desafío de seguir avanzando en calidad con capacitaciones en línea en campos que incluyen el liderazgo pedagógico, las bases curriculares, principios de neurociencias, cursos de contención emocional y uso de tecnologías para educadores, sobre todo en niveles de atención de la primera infancia donde la actual crisis tiene un alto potencial de estrés para los niños, y puede afectar sus capacidades para aprender a leer y escribir, por ejemplo. La importancia de contar con buenos profesores ha sido ampliamente reconocida y son muchas las políticas públicas que apuntan a mejorar el estatus social de los maestros. Sin embargo, también es posible observar contradicciones importantes en la puesta en práctica de estas políticas, incluso en países con un elevado nivel de profesionalización de la docencia. Un reciente informe regional basado en una amplia consulta a expertos, revisión de literatura, análisis de datos e informes de casos nacionales identificó un conjunto importante de situaciones y formuló lineamientos de política para perfeccionar el desarrollo profesional docente en los países de América Latina y el Caribe. Basado en la experiencia de países de alto desempeño, se agrupó estas opciones, y recomendaciones, en cuatro grandes categorías: reclutamiento y formación inicial, formación continua, carrera profesional e institucionalidad de las políticas. Sin políticas y directrices y apoyos como estos que se han mantenido en períodos prolongados de aislamiento y sin clases presenciales las consecuencias en los aprendizajes, como en bienestar o desarrollo emocional de los alumnos podrían ser aún más negativos de lo que lo están siendo.

4.2. La mejora del clima, liderazgo y gestión de las escuelas entendidas como apoyos esenciales para mejorar los aprendizajes.

Son algunos de los factores asociados a las mejoras de calidad y equidad que también ha visibilizado pandemia. Difícilmente la escuela tradicional volverá a ser lo que era en un escenario post pandemia. Las medidas de seguridad, cuidado personal y distanciamiento social que se están adoptando para el retorno gradual a clases presenciales romperán el tipo de relaciones pedagógicas que caracterizaba el espacio escolar, sustentado en el binomio profesor-alumno. Será difícil recuperar la función socializadora que juegan los centros escolares. De ahí la importancia de fortalecer lazos con los padres de familia y apoyar el desarrollo de capacidades profesionales de los maestros en la creación de climas y condiciones para facilitar los procesos de enseñanza y asegurar niveles razonables de aprendizaje. Está demostrado que escuelas con liderazgo efectivo, lazos fuertes con los padres y maestros que crean comunidades escolares favorecen la calidad de los aprendizajes, especialmente en sectores socialmente vulnerables. Escuelas que no mejoran sus resultados tienen, generalmente, lazos débiles en estos ámbitos.

4.3. El uso educativo de las tecnologías de la información y comunicación.

Su irrupción en el campo educativo, sobre todo escolar, puede definirse como el de una visita inesperada en las tendencias del cambio educativo. Es sabido que, en América Latina, el acceso a tecnologías en el hogar ha estado fuertemente determinado por el nivel socioeconómico de las familias. Así, la incorporación más dinámica a la sociedad de la información queda limitada a ciertos sectores sociales en ciertos países. Los escenarios creados por la pandemia están permitiendo abrir nuevas oportunidades y aprovechar lo que existe con medidas que pueden ayudar a mejorar acceso, pertinencia y calidad especialmente en programas de educación inicial, nivel preescolar, formación para el trabajo y participación ciudadana. A esto se debe agregar el papel de las Tics frente al tremendo desafío que enfrentan los docentes con el cierre de las escuelas y la necesidad de enseñar remotamente, un campo en el que todos somos novatos, como dijo un día una profesora que intentaba enseñar a sus alumnos contenidos propios del currículo escolar a través de medios híbridos. Y habrá que enfrentar, con mejores prácticas, los requerimientos de un nuevo modelo de desarrollo educativo que, por sobre el acceso a las escuelas, tienda a priorizar los aprendizajes- conocimientos y competencias- que los alumnos adquieren en su trayectoria escolar donde el uso de las Tics con fines educativos puede transformarse en un efectivo apoyo para asegurar, a todos y todas, iguales logros de aprendizaje tal como lo establece el Objetivo # 4 de la Agenda Educación 2030. Es un hecho reconocido que, después de la pandemia, se requerirá desplegar enormes esfuerzos nacionales de innovación e imaginación- recurriendo a la participación del conjunto de la sociedad- para integrar saberes y experiencias, que puedan compartirse, de manera presencial y remota, con alumnos y familias en todos los niveles del sistema escolar. En territorios y zonas donde no existe conectividad, ni facilidades para conectarse en forma remota, será clave apelar al voluntariado y las familias para formar vínculos con los centros escolares de existir pocas oportunidades de conexión.

4.4. Flexibilidad curricular y renovación pedagógica.

Son dos desafíos derivados de las lecciones que deja la pandemia del COVID 19 y que obligan a poner las escuelas al centro y el aprendizaje como eje de la mejora escolar. Contenidos curriculares, materiales educativos, condiciones de trabajo y entornos favorables al aprendizaje requerirán de importantes renovaciones pedagógicas para servir los propósitos de igualar, no sólo las oportunidades de acceso a la educación, sino también los resultados del aprendizaje. Programas mejorados, gestionados competentemente, serán un requisito para resolver este problema y atender a un desafío que, pos pandemia, se transforma en urgente. Las políticas educacionales deberán enfocarse en asegurar en cada escuela, y en sistema escolar, las condiciones organizacionales y las capacidades profesionales para generar oportunidades de aprendizaje para todos sus alumnos, especialmente los que enfrentan mayores dificultades. Los sistemas externos de evaluación estandarizada y rendición de cuentas debieran validarse en función de su contribución a mejorar dichas oportunidades de aprendizaje. Lo mismo respecto al uso de las Tics para fortalecer los aprendizajes y apoyar el trabajo docente. Habrá que buscar fórmulas para paliar la exclusión

e inequidad que afectan a los niños de pueblos originarios, muy elevados y generalizados en América Latina. Superar esta situación supone implementar políticas compensatorias que aborden los factores más evidentes de exclusión (como, por ejemplo, carencia de oferta, pobreza de recursos, trabajo infantil); pero esto no será suficiente si no se abordan también los factores culturales, institucionales y pedagógicos y no se fortalecen los programas de educación intercultural y bilingüe. Varios países (como Guatemala, México, Bolivia, Ecuador y Paraguay) han dado pasos importantes en esta dirección. En el campo pedagógico, las recomendaciones de política apuntan a cuatro grandes dominios del cambio educativo: políticas y apoyos esenciales que permitan avanzar hacia la creación de una cultura de la innovación en las escuelas; invertir tiempo y recursos en mejorar la gestión de los sistemas escolares y mejorar la efectividad del desempeño docente, flexibilizar el currículo y promover el desarrollo de nuevas formas de enseñar y aprender (FLACSO, 2020; UNESCO/LLECE, 2021).

4.5. Capacidad de innovación y adaptación a los cambios.

Frente a la crisis sanitaria provocada por la pandemia del COVID19, las tensiones derivadas de la enseñanza remota, los riesgos sanitarios y la reticencia que generan en las comunidades educativas el regreso a las aulas, se requerirá de renovadas capacidades de innovación y adaptación de las prácticas educativas y las formas de organización escolar a los dramáticos cambios en las esferas económicas, sociales, políticas y culturales que resultan de la globalización, por una parte, y del impacto de las medidas sanitarias que impuso la pandemia. Los sistemas escolares, además, deberán aprender a responder a las nuevas demandas de servicios públicos por parte de ciudadanos informados que están exigiendo rendición de cuentas públicas tanto a los sistemas educativos como a la investigación y los sistemas de evaluación y monitoreo de políticas y prácticas educativas.

Para terminar, ilustran las tendencias anteriores las siguientes recomendaciones de política y formas de enfrentar algunos desafíos que, la mayoría de los países latinoamericanos y caribeños, deberán considerar al retomar el funcionamiento de los centros escolares después de la pandemia:

1. Priorizar la salud y bienestar de los niños y graduar los aprendizajes a partir de las líneas base de las evaluaciones existentes,
2. Proceder a una reapertura gradual de las escuelas, flexible en cuanto a los apoyos para cumplir con las medidas sanitarias que fomentan la higiene y el cuidado personal e involucren a todos los sectores y actores del sistema en el control de la pandemia,
3. Reorganizar espacios y salas de aula para asegurar el distanciamiento físico, demarcar las distancias y evitar la concentración de personas en espacios abiertos y cerrados,
4. Mejorar la infraestructura escolar para cumplir con los protocolos de distancia y seguridad de maestros y alumnos e involucrar a los e involucrar a padres y maestros en el cuidado personal y en las decisiones sobre el retorno a clases,
5. Privilegiar la atención escolar y educativa de los más pobres y vulnerables, combinar lo presencial y lo remoto, para asegurar aprendizajes efectivos
6. Repensar lo que se enseña, como se enseña y cómo se evalúan los aprendizajes para aprovechar las oportunidades que ofrecen la enseñanza remota y el uso de tecnologías siempre y cuando se asegure conectividad especialmente en zonas que hoy no tienen acceso a redes por lo que ni niños, ni maestros pueden conectarse,
7. Recuperar los aprendizajes mediante la creación de una cultura de la innovación en salas de aula para revertir el aumento y complejidad de las brechas educativas y reinsertar a los que, por distintas razones se alejaron de los centros educativos,
8. Por último, contener emocionalmente a las familias e introducir a quienes han estado confinados en sus casas a la vida en comunidad atendiendo, prioritariamente a niños y niñas, con dificultades de aprendizaje, menor conectividad, ritmos lentos de aprendizaje o familias que no están en condiciones de hacerse cargo del trabajo escolar.

Referencias & Enlaces

- CEPAL/UNESCO (2021). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe CoVID-19. 21 pgs. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- ERCE 2019 (2021). Informes de resultados. www.lleceunesco.org. Informe Regional ERCE 2019; Resumen Ejecutivo Informe Regional; Informe de cada país; Síntesis informes país, www.lleceunesco.org
- IIEP/CLADE/OXFAM (2021). Desigualdades Educativas en América Latina. Tendencias, políticas y desafíos. 112 págs. <https://redclade.org/publicaciones/desigualdades-educativas-en-america-latina-tendencias-politicas-y-desafios/>
- Gajardo, M. (2020) Políticas de transformación educativa en América Latina. Tendencias globales, desafíos regionales. FLACSO Chile, 2020, www.preal.online/tendencias
- Gajardo, M. (2020). Centroamérica y República Dominicana. ¿Progresó o se estanca el desarrollo educativo regional? www.lacreads.org
- Gajardo, M. (2022). Innovación & Buenas Prácticas para mejorar los aprendizajes en América Latina y el Caribe. USAID/LACReads/ CIASES www.lacreads.org
- Ganimian, A., (2009), ¿Cuánto están aprendiendo los niños de América Latina? Hallazgos clave del Segundo Estudio Comparativo y Explicativo de la Educación. PREAL/Diálogo Interamericano www.thedialogue.org
- Ganimian, A., (2021). Lectura inicial en crisis. Un llamado a la acción. Resultados principales del Cuarto Estudio Comparativo y Explicativo de la Educación con énfasis en Centroamérica y la República Dominicana. <http://biblioteca.red-lei.org/>; <https://red-lei.org/tag/usaidd/>
- Miranda, F., Mendieta, G. 2020. Experiencias internacionales de apoyo durante la emergencia sanitaria por COVID-19. Balance y aportaciones para México. Informe Ejecutivo. MEJOREDU México.
- UNESCO/CIAE/LLECE (2020). ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) a la luz de las metas 2030 para el desarrollo sostenible. Incluye tendencias y desafíos curriculares en las áreas de lenguaje, matemática y ciencias y presencia de conceptos para la ciudadanía mundial y para el desarrollo sostenible en los documentos curriculares de la región. www.unesdoc.unesco.org
- UNESCO/LLECE (2015). Informe de resultados TERCE. Logros de Aprendizaje www.lleceunesco.org
 - ----- (2015). Resumen Ejecutivo. Informe de resultados TERCE. Logros de Aprendizaje.
 - ----- (2016). TERCE. Aportes de la enseñanza. Lectura.
 - ----- (2016). TERCE. Recomendaciones. Políticas Educativas.
 - ----- (2016). TERCE. Factores asociados.
- UNESCO/OREALC (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015.
- USAID/LACReads (2021). Desafíos y potencialidades de la educación a distancia durante la crisis del COVID-19 en Centroamérica y República Dominicana. <https://lacreads.org/es/covid-19>
- USAID/LACReads/REDLEI (2021). Lectura inicial en crisis. Un llamado a la acción. Resultados principales del Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo con énfasis en Centroamérica y República Dominicana. Washington, D.C., American Institutes for Research. www.lacreads.org/es

Mapas, gráficos y cuadros

- Mapas de Progreso en Lectura 3º. (página 6)
- Mapas de Progreso en Lectura 6º (página 6)
- Porcentaje de estudiantes en el nivel I de la prueba de lectura 3º ERCE 2019. (página 8)
- Porcentaje de estudiantes en el nivel I de la prueba de lectura 6º ERCE 2019. (página 9)
- Progreso en Matemática 3º. (página 10)
- Progreso en Matemática 6º. (página 11)
- Comparación ERCE-TERCE en pruebas de lectura 3º. Puntaje estándar. (página 12)
- Comparación ERCE/TERCE en Lectura 6º según niveles de logro. (página 13)
- Comparación ERCE/TERCE en pruebas de matemáticas 3º. Puntaje estándar. (página 14)
- Comparación ERCE/TERCE en pruebas de matemáticas 6º. Puntaje estándar. (página 14)
- Mapa progreso en Ciencias 6to (página 15)
- Mapa brechas de género en 3er grado para Lectura y Matemáticas (página 16)
- Mapa brechas de género en 6to grado para Lectura y Matemáticas (página 17)

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

TENDENCIAS & DESAFÍOS QUE TRANSFORMARÁN
LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Diciembre 2021/julio 2022



Marcela Gajardo
Educación & Desarrollo
www.preal.online

Innovación, Calidad & Desarrollo Educativo
www.incide.site