

Hacia un desarrollo profesional docente que contemple la desigualdad educativa en América Latina

Denise Vaillant Alcalde ^a 
Verónica Zorrilla de San Martín Gründel ^b 

Resumen

El artículo aborda los desafíos educativos hoy presentes en la región latinoamericana entre los cuales la inequidad en el logro de aprendizajes de niñas, niños y jóvenes con su consecuente agravamiento a raíz de la crisis provocada por el Covid-19. El análisis de resultados tanto de las pruebas Erce a nivel regional como el de las pruebas Pisa a nivel internacional evidencian las enormes desigualdades educativas que afectan a los niños latinoamericanos. Los programas de recuperación de aprendizajes representan una de las respuestas posibles para la mejora de la equidad y derecho de la Educación. Y en ese contexto el papel de los equipos docentes es clave para el logro de aprendizajes y el bienestar de los estudiantes. El presente artículo propone una reflexión acerca de la necesidad de una formación continua que prepare a maestros y profesores para atender las crecientes situaciones de rezago e inequidad educativa que aqueja a muchos países latinoamericanos particularmente luego de la pandemia. Los resultados se basan en un metanálisis realizado con datos bibliográficos a partir de 2000, con un foco particular en el período comprendido entre marzo de 2020 y el primer trimestre de 2021.

Palabras clave: Equidad Educativa. Desarrollo Profesional Docente. Latinoamérica. Derecho a la Educación; Brechas Educativas.

^a Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay.

^b Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay.

Recibido en: 30 dic. 2023

Aceptado en: 17 sept. 2024

1 Introducción¹

Marzo 2020 significó un antes y un después para los centros educativos del mundo a raíz de la pandemia provocada por el virus de Covid-19. Nunca América Latina había experimentado de manera tan generalizada un cierre masivo de las escuelas con enormes consecuencias, especialmente para los sectores más vulnerables. Las prácticas pedagógicas se transformaron, equipos docentes, equipos directivos y de supervisión tuvieron por delante múltiples desafíos en escenarios de gran incertidumbre.

Informes recientes (Unesco, 2022) confirman que la crisis aún no ha terminado y que se manifiesta en importantes déficits en los aprendizajes escolares de niños, niñas y jóvenes. También persiste la exclusión educativa y serias secuelas a nivel del bienestar socioemocional de estudiantes y docentes (Saavedra, 2021a). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco (2021), en mayo de 2020, más de 165 millones de estudiantes de 25 países de América Latina no asistían a la escuela, desde la Educación inicial hasta la Educación terciaria. El resultado de la crisis vivida ha generado mayores niveles de deserción, rezago educativo y pérdidas de aprendizajes que afectan a la generación actual y probablemente a las siguientes (García Jaramillo, 2020; Schady *et al.*, 2023). Los contextos más perjudicados son obviamente los más vulnerables, quienes registran desde hace décadas grandes déficits de aprendizaje y brechas educativas. “La pandemia ha profundizado la desigualdad en los resultados del aprendizaje, puesto que los países de ingresos bajos ya tenían un nivel inferior de aprendizaje antes de la pandemia” (Schady *et al.*, 2023, p. 7). En América Latina, los datos de las pruebas del *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (Pisa) evidencian que un 50% de los jóvenes de 15 años están en situación de vulnerabilidad educacional (Brunner; Ganga-Contreras, 2017).

Antes de la crisis provocada por la pandemia, muchos niños y jóvenes latinoamericanos estaban fuera del sistema educativo o no registraban niveles satisfactorios en sus aprendizajes. Con la llegada de la emergencia sanitaria, la urgencia se agudizó, la crisis es más profunda. Estimaciones de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y del Banco Mundial revelan que 10 millones de estudiantes en América Latina probablemente no han regresado a las aulas, cifra que asciende a 24 millones si consideramos el nivel terciario

¹Aunque adherimos al uso no sexista del lenguaje, en este artículo empleamos el masculino genérico en atención a las normas de la RAE y por economía del lenguaje. Cabe señalar que el vocablo docente es utilizado como sinónimo tanto del vocablo maestro como del vocablo profesor y profesorado.

(Saavedra, 2021b). Estos datos indican la necesidad de priorizar hoy, la temática de la equidad educativa y el derecho a la Educación.

Diferentes estudios y diagnósticos (Clade; Instituto de Estadística de La Unesco - IEU, 2021) realizados en las últimas décadas muestran los esfuerzos realizados en América Latina para mejorar la Educación, tanto en el sentido de superar problemas de inequidad y calidad de la Educación fundamentalmente de sus niños y jóvenes, cuanto en tratar de que los sistemas educativos den respuesta a las necesidades de formación y desarrollo requeridas para poder participar en la vida cultural, social y productiva de las sociedades actuales. Pese a ello, ha sido igualmente constatada la persistencia de problemas que afectan el objetivo consensuado por los países de lograr una Educación de calidad para todos. Es por esa razón que creemos importante vincular el derecho a la Educación y el deber de enseñar, con el papel de los docentes y su formación para impulsar sistemas educativos más equitativos y justos.

La reflexión que presentamos en este artículo se apoya en una revisión sistemática de la literatura realizada en torno a las políticas de desarrollo profesional docente que han resultado ser efectivas para promover prácticas pedagógicas que favorecen la equidad y la igualdad en niños, niñas y adolescentes. La búsqueda bibliográfica abarcó el periodo 2000- primer trimestre de 2021 y se centró en programas y actividades de desarrollo profesional docente con foco en poblaciones vulnerables de escuelas primarias y secundarias latinoamericanas. La revisión de literatura para la identificación de experiencias fue realizada en bases de datos (*Education Resources Information Center* –Eric, Scopus, *Scientific Electronic Library Online* – SciELO y Latindex) y de antecedentes y referencias fundamentadas que figuran en trabajos previos de las autoras. También nos inspiramos en las ideas compartidas en los estudios anteriores y en curso en los que participamos. La búsqueda se realizó a partir de las siguientes palabras clave: desarrollo profesional docente; sectores vulnerables; prácticas pedagógicas; equidad; derecho a la Educación; pandemia; América Latina.

2 Contextos vulnerables y brechas educativas

América Latina experimentó una importante recesión económica en el 2020, con una contracción del producto interno bruto (PIB) del 6,8 % (Unesco, 2022) en el marco de una reducción en el mundo del PIB global del 4,3 % (Schady *et al.*, 2023). Los problemas estructurales sociales y económicos, sumados a la pandemia, han deteriorado significativamente las condiciones de vida en la región, reflejándose en más desempleo y pobreza. Esa desigualdad que signa las

relaciones sociales, políticas y económicas, es un claro ejemplo de una violación del principio de universalidad de los derechos.

Las políticas referidas al desarrollo profesional docente en América Latina se vinculan fuertemente con lo que sucede en los centros educativos. El comienzo del siglo XXI se ha caracterizado por un aumento gradual de la tasa de escolaridad, especialmente en la Educación primaria y el primer ciclo de secundaria. Sin embargo, pocos jóvenes acceden al ciclo postsecundario (Aguerrondo; Vaillant, 2015). El período 2015–2020 se ha acompañado de malas noticias ya que las tasas de acceso a la Educación primaria y secundaria disminuyeron. Así, en enseñanza primaria se pasó de una tasa de acceso de 3,2% en 2015 al 2,9% en 2020. Estimaciones recientes del Instituto de Estadísticas de Unesco (2021) señalan que unos 10,4 millones de niños, niñas y jóvenes se encuentran excluidos del acceso a la Educación primaria y secundaria en América Latina en el año 2019.

Otra mala noticia tiene que ver con la tasa de finalización por nivel educativo ya que en el año 2015 en la mitad de los países latinoamericanos aproximadamente 16,0% de los estudiantes abandonaba la escuela antes de haber finalizado los estudios primarios (Aguerrondo; Vaillant, 2015). Este porcentaje ha aumentado en el período de 2015–2020, y las desigualdades por nivel de ingresos siguen siendo grandes. En el quintil de ingresos más alto, el 84,6% de la población culmina la Educación secundaria mientras que ese porcentaje es de un 44,1%. En las zonas urbanas, el 66,6% de la población termina la Educación secundaria, pero este porcentaje cae al 46,4% en zonas rurales. En la población indígena, solo un 59,0% logra terminar la Educación secundaria (Unesco, 2022).

Con respecto a las tasas anuales de asistencia, escolarización y finalización de la Educación primaria y secundaria, el informe de Clade y Unesco (2021) da cuenta de una mejora de crecimiento en los mencionados indicadores. Sin embargo, detrás de estos resultados subsiste todavía una enorme desigualdad en la plena realización del derecho a la Educación, que sigue dependiendo del origen social, situación, la economía, el área en la que viven, su origen étnico, su género, estatus migratorio, discapacidad, entre otros.

Los desafíos educativos que presentaba la región latinoamericana en términos de equidad educativa se agudizaron con la crisis provocada por la emergencia sanitaria mundial signada por el Covid-19. Las mayores consecuencias negativas afectaron a los sectores con menos apoyo pedagógico en los hogares, con poca conectividad y escasos materiales educativos. Un claro ejemplo lo constituye

Brasil donde Bartholo *et al.* (2023) evaluaron los efectos del cierre de las escuelas durante la pandemia de Covid-19. Los autores analizaron las desigualdades de aprendizaje en el estado de Río de Janeiro durante el año 2020 y concluyeron que los niños de contexto socioeconómico fueron los más afectados ya que incorporaron solamente un 48,0% de los aprendizajes que hubieran realizado en las clases presenciales. Tanto en Brasil como en toda América latina, un alto porcentaje de estudiantes ha interrumpido su continuidad en los procesos de enseñanza y por lo tanto en la mejora en los logros de aprendizaje (Reimers, 2022; Schady *et al.*, 2023).

Los estudiantes indígenas se encuentran sistemáticamente entre los grupos sociales más desfavorecidos en el campo de la Educación, situación muchas veces acentuada por su ubicación en zonas rurales y la situación de pobreza en la que se encuentran. La persistencia de estereotipos culturales y pedagógicos discriminatorios y las políticas de asimilación cultural han dificultado sus logros educativos (Orealc/Unesco, 2014).

Al panorama que hemos trazado, debemos agregar los resultados de las pruebas regionales e internacionales. A nivel regional y en Educación primaria, según el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Unesco, 2021) elaborado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de OREALC/Unesco (Unesco, 2021a), en Educación primaria en el 3er grado solo un 54,6% de los niños latinoamericanos alcanza un nivel satisfactorio en lectura mientras que el guarismo desciende a un 50,9% en matemática. Es posible concluir que más de la mitad de niños y niñas en la región de 3er grado no logra los niveles de competencia mínimos esperados. La situación es dramática en sexto grado donde según las pruebas ERCE (Unesco, 2021) el porcentaje de estudiantes que logran niveles satisfactorios de competencias es de 31,3% en lectura y 17,2% en matemática.

A nivel internacional y en la Educación secundaria, los datos de las pruebas Pisa aplicadas en el año 2018 en los diez países latinoamericanos participantes, revelan que solamente la mitad de los estudiantes de 15 años logran los niveles mínimos de competencia en lectura. Este porcentaje baja aún más en ciencias y matemática, donde solo un tercio alcanza niveles satisfactorios (OCDE, 2019).

El análisis de los resultados tanto de las pruebas ERCE como de las pruebas Pisa evidencia grandes desigualdades en los logros de aprendizaje de los niños latinoamericanos. El nivel socioeconómico de la población es un factor clave

en estas desigualdades. Los estudiantes de los quintiles más bajos de ingresos registran los menores logros tanto en primaria como en secundaria. Esta situación se agravó notoriamente por la pandemia del Covid-19. Recordemos que en la región en muchos países las clases presenciales se suspendieron en los años 2020 y 2021 lo que afectó notoriamente a los sectores más desfavorecidos (Schady *et al.*, 2023).

Niños y jóvenes no fueron los únicos afectados, los equipos directivos y docentes también fueron muy golpeados por la crisis de salud mundial. Con las escuelas cerradas total o parcialmente, maestros, profesores y directores, continuaron su tarea pedagógica desde sus hogares con una mayor carga de trabajo y a menudo con escasa formación como para diseñar estrategias pedagógicas no presenciales.

3 Prácticas pedagógicas en escenarios de incertidumbre

Numerosos estudios demuestran que los equipos docentes son la clave para el logro de aprendizajes y el bienestar de los estudiantes (Darling-Hammond, 2016). Esta constatación se hizo aún más evidente en los tiempos de pandemia y fundamentalmente cuando la reapertura de las escuelas. Fullan *et al.* (2020) identifican tres grandes retos que equipos directivos y docentes enfrentan en la etapa de transición y regreso a las aulas: el bienestar, la calidad de los aprendizajes y la seguridad y operativa.

Los centros educativos y en particular los situados en contextos vulnerables deberían atender en prioridad el bienestar de niños, niñas y jóvenes. Tal como hemos evidenciado en secciones previas, la región latinoamericana registra altos niveles de desigualdad, situación que se agudizó durante la pandemia. La investigación de Ortiz Portocarrero, Egusquiza Loayza y Iguiniz Echeverría (2023) muestra que en Perú, las escuelas enfrentaron una falta de equipamiento y conectividad, especialmente en zonas vulnerables y rurales. Esta situación incrementó la desigualdad en el acceso a la Educación y vulneró el derecho a la Educación.

Fullan *et al.* (2020) sugieren que las escuelas reflexionen sobre las fortalezas y brechas para poder atender los procesos de desigualdad. Los equipos docentes deben evaluar los factores físicos, socioemocionales y de aprendizaje que promuevan el bienestar. Los alumnos aprenden cuando los maestros crean y promueven ambientes enfocados en su bienestar.

Otro de los principales retos que enfrentan los equipos directivos y docentes para atender la desigualdad e inequidad educativa, refiere según Fullan *et al.* (2020) a la calidad de los aprendizajes. Ésta depende del compromiso e involucramiento de los alumnos lo que nos lleva necesariamente a la reflexión acerca del diseño instruccional y las estructuras de apoyo en los centros escolares. Pero también sabemos que la calidad de los aprendizajes guarda estrecha relación con la confianza que tienen los maestros y profesores en que sus estudiantes pueden lograr aprendizajes significativos (el llamado efecto Pigmalión). Recordemos las sabias palabras de Haim Ginnot:

He llegado a una estremecedora certeza: soy el elemento decisivo en el aula. Mi ser, mi persona, es lo que crea el clima de la clase. Es mi actuar diario en el aula lo que genera sol y calor o tristes nubarrones. Como profesor poseo un poder tremendo de hacer la vida de un niño miserable o alegre (Ginnot, 1993, p. 28).

El tercer reto mencionado por Fullan *et al.* (2020) se refiere a la seguridad operativa, es decir, las condiciones de infraestructura física y tecnológica, así como las alianzas y apoyos de la comunidad. Estos factores también son clave para enfrentar la inequidad y promover el derecho a la Educación. Durante la pandemia y postpandemia, los centros educativos adaptaron sus espacios para cumplir con las exigencias sanitarias. Estas experiencias pueden ayudar a generar soluciones ante problemas operativos y de seguridad, especialmente en contextos vulnerables.

El trabajo de Fullan *et al.* (2020) evidencia cómo a raíz de la pandemia, equipos docentes, directivos y de supervisión tuvieron que repensar las prácticas educativas, la organización curricular, el diseño de materiales y diversificar los formatos y plataformas de trabajo. A lo anterior se suman las demandas de apoyo socioemocional de estudiantes y familias. A pesar de las diversas medidas tomadas, la tónica en América Latina ha sido la falta de preparación de los docentes y equipos directivos para enfrentar el problema durante el cierre total o parcial de las escuelas. Los datos aportados por algunos estudios evidencian las dificultades del profesorado para apoyarse en un modelo de enseñanza que articule la presencialidad y la virtualidad de manera eficiente, productiva y a largo plazo (Vaillant; Rodriguez-Zidan; Questa-Torterolo, 2022). Los equipos docentes tuvieron que reorganizar y cambiar los métodos de enseñanza, preparar, crear materiales y seleccionar medios, formatos y plataformas virtuales. También participaron en actividades para garantizar la seguridad de los estudiantes y sus familias, como la distribución de alimentos y útiles escolares.

El profesorado implementó una multiplicidad de estrategias pedagógicas y modalidades de enseñanza durante la pandemia, pero al mismo tiempo existieron enormes dificultades para un uso con sentido pedagógico de la tecnología. Parecería que aún en países como el Uruguay con altos niveles de acceso a los recursos tecnológicos, se plantearon importantes dificultades para un uso pedagógico intensivo de las herramientas digitales a nivel del aula (Vaillant; Rodriguez-Zidan; Questa-Torterolo, 2022).

Mancera Corcuer, Serna Hernández y Barrios Belmonte identificaron en un estudio realizado en México, las modalidades de trabajo virtual impulsadas por los maestros y profesores entre las cuales impartir clases on-line y crear videos explicativos e informativos. Uno de los principales resultados del estudio es que en las escuelas privadas las clases virtuales y la producción de videos alcanza alrededor de un 50% de los casos analizados mientras que en las escuelas públicas el guarismo se sitúa en el 10 % (Mancera Corcuer; Serna Herpbabdez; Barrios Belmonte, 2020).

Una encuesta realizada en la región latinoamericana (British Council Argentina y Fundación Varkey, 2021) evidencia lo que ya sabemos de larga data: las prácticas pedagógicas de los equipos docentes son una de las claves para hacer frente a situaciones de riesgo particularmente en los contextos vulnerables. Por lo que es clave reflexionar acerca de cuáles son las políticas de desarrollo profesional docente que promueven prácticas pedagógicas para responder a las situaciones de inequidad que se multiplican en los centros educativos situados en contextos vulnerables.

4 Las políticas para atender la desigualdad

Las iniciativas para atender la desigualdad y promover la equidad educativa existen en América Latina desde larga data. Así, en Brasil, por ejemplo, el Ministerio de Educación y el Centro de Educación Técnica de Brasilia introdujeron en 1995 un Modelo Educativo de Aceleración de Aprendizaje para eliminar rezago, repetencia y deserción temprana. Colombia, a su vez, adaptó ese modelo a la situación local en el año 1999. México también ha utilizado programas de compensación desde 1991 para combatir el atraso escolar, especialmente en áreas rurales e indígenas. Del mismo modo, países como El Salvador, Venezuela y República Dominicana han adoptado programas similares desde finales de los años noventa y principios de los años dos mil (Miranda López, 2018). Las iniciativas de Brasil, Colombia y México perduran hasta la fecha (ver Tabla 1).

Tabla 1 - Promoción de la equidad educativa: tres iniciativas vigentes en Latinoamérica

Nombre del programa	País	Objetivo	Fuente
Aceleración del Aprendizaje "Acelera Brasil"	Brasil	Eliminar rezago, repitencia y deserción temprana. Acelerar a los estudiantes rezagados.	Ministerio de Educación y el Centro de Educación Técnica de Brasilia https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/acelera-brasil/
Modelo Aceleración del Aprendizaje	Colombia	Facilitar la finalización del primer año de Educación primaria en el sistema educativo formal.	Ministerio de Educación Nacional de Colombia https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340092:Aceleracion-del-Aprendizaje
Programas Compensatorios (PC)	México	Reducir el rezago en el ámbito rural e indígena en poblaciones con altos grados de marginalidad y pobreza.	Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/libro-blanco/2-anexos-edu-inicial/anexo20/23-ROP%20de%20Acciones%20Compensatorias%20para%20Abatir%20el%20Rezago%20Educ.pdf

Fuente: Elaboración propia (2023)

Terigi, Perazza y Vaillant (2009) examinaron diferentes métodos para acelerar el aprendizaje y la reintegración escolar que se usaban en América Latina en ese momento. Este estudio informa sobre varios programas de emergencia y reeducación que existían en la década de 2000 en varias ciudades de América Latina, incluido el Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobrededad en el Nivel Primario en Buenos Aires, la Modalidad de Educación Acelerada en San Salvador; el Programa de Aceleración del Aprendizaje de Bogotá; el Programa la Escuela Busca al Niño en Medellín; los Centros de Transformación Educativa en la ciudad México y las Aulas Comunitarias en Montevideo. Estos programas implementados a principios de la década de 2000 tenían por objetivo lograr una mayor igualdad en la entrada y salida de la Educación primaria y así garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes. Parecería que el éxito de estos programas depende de una adecuada gestión institucional que incluya la participación de docentes y otros actores, considerando los diferentes caminos de aprendizaje de los estudiantes y adaptando el currículo a las circunstancias específicas de la aceleración y el reintgreso (Terigi; Perazza; Vaillant, 2009).

En su estudio de 2016, Sucre analizó muchos de los programas de reinserción en la Educación secundaria que se habían implementado en América Latina entre los años 2000 y 2010. Entre los programas identificados se encontraba un Programa de Reinserción Escolar en Chile para estudiantes que deben completar los 12 años de Educación obligatoria; el programa Uruguay Estudia para jóvenes desertores que quieren completar la Educación general básica y la Educación media básica así como completar la Educación media superior a través de tutorías; el programa Beca Doble Oportunidad en Perú, que tiene como objetivo la reinserción al sistema educativo de jóvenes de 17 a 25 años que llegan tarde a la escuela y por lo tanto pueden completar su Educación secundaria; y Fe y Alegría, que implementan programas de reinserción escolar en 17 países de la región para jóvenes que no terminaron la Educación primaria o media.

Miranda López (2018) por su parte realizó un estudio comparativo sobre las políticas públicas seguidas por los países de América Latina para prevenir la deserción escolar en la Educación media. El estudio examinó 39 intervenciones, cuyo objetivo principal era proporcionar herramientas de apoyo emocional y apoyo educativo a jóvenes en riesgo. A veces, las propuestas involucraban transferencias de dinero a los jóvenes, mientras que otras involucraban comidas escolares. En todos los casos se trataba de programas educativos flexibles.

En todas las iniciativas mencionadas el rol docente es clave, al igual que propuestas para un desarrollo profesional docente que promueva equidad educativa tal como veremos en los apartados que siguen.

5 Diversidad de iniciativas y enfoques

Existen diversas formas para apoyar a los niños y jóvenes que han perdido el acceso a la Educación debido a diferentes circunstancias, como la pobreza, la discriminación, las dificultades y los conflictos. El propósito principal de las actividades de recuperación de aprendizaje es dotar a los estudiantes de habilidades y destrezas técnicas a través de métodos efectivos de aprendizaje y enseñanza específicos a su desarrollo intelectual. Según una revisión bibliográfica de Mancebo y Vaillant (2022), los programas de recuperación académica se implementan de diferentes formas. En algunos casos se preparan dentro o fuera del salón de clases, mientras que en otros son parte de un proyecto educativo o programa general. También existen diversos ejemplos de programas que se consideran parte importante de la política educativa nacional. En todos los casos, los programas van acompañados de actividades de desarrollo profesional docente para hacer frente a la situación de inequidad y desigualdad.

Los programas de recuperación de aprendizajes se centran por lo general en la mejora de las habilidades de lectura y matemáticas, en prevenir la repetición o la deserción y en acompañar la trayectoria educativa. Estos objetivos implican también una adecuada preparación y formación de los docentes. Miranda López (2018) identifica acciones clave para la formación de docentes: las referidas al apoyo en campos disciplinares específicos tal lengua o matemática; las directamente vinculadas con la problemática de la inclusión educativa y las relacionadas con el apoyo a los estudiantes a nivel emocional.

Existen una variedad de formas de para atender el rezago y la deserción escolar, tal la recuperación de aprendizajes, la aceleración, la tutoría, la enseñanza adaptada, el tiempo de estudio adicional y aprendizaje basado en computadoras. Y en esta diversidad de estrategias, la formación previa y el acompañamiento al profesorado es la clave. Así por ejemplo, se debe preparar a los docentes para el empleo de pruebas de evaluación diagnósticas que hagan compatible el proceso de enseñanza y de aprendizaje con las necesidades de los alumnos con déficits en los aprendizajes (Mancebo; Vaillant, 2022). Pero al mismo tiempo se debe alertar a maestros y profesores acerca de “el cómo” realizar un adecuado uso de tales pruebas para que éstas no aumenten la tensión y malestar en los alumnos. Quizás el camino más adecuado es el de promover evaluaciones formativas de los aprendizajes que permitan identificar cuáles son las necesidades de los alumnos.

Las modalidades de aprendizaje flexible, conocidas como aceleración del aprendizaje, están diseñadas para niñas, niños y jóvenes con tres o más años de retraso con relación a la edad promedio en su etapa de aprendizaje. Para que estas modalidades sean exitosas es necesario que los docentes tengan una adecuada formación para que todos los estudiantes dominen los conocimientos y las competencias en cada nivel de aprendizaje y mejoren su autoestima (Mancebo; Vaillant, 2022).

Entre otras intervenciones encaminadas a prevenir el rezago y el abandono figuran las tutorías, que son un método de enseñanza en el que el alumno recibe el apoyo adecuado de otra persona para lograr sus metas de aprendizaje. Este apoyo es brindado por lo general por docentes lo que requiere una oportuna preparación para atender los requerimientos de estudiantes en situación de rezago y brindar el acompañamiento necesario para recuperar aprendizajes (Vaillant; Marcelo, 2021).

En los últimos años ha recobrado vigencia la modalidad denominada *Enseñando al nivel correcto* (TaRL). TaRL surge como una iniciativa de la Organización no gubernamental(ONG) Pratham en la India para impartir enseñanza a niños y

jóvenes de acuerdo a su nivel de aprendizaje real. Al inicio fue una experiencia piloto en el año 2000 en cuatro estados y luego se extendió a toda la India (Mancebo; Vaillant, 2022). En América Latina, México ha sido el país con mayor desarrollo en este enfoque. TaRL apoya a los maestros en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes a través de tutorías y seguimiento, y exige que los docentes formen grupos educativos adaptados a las edades y niveles de aprendizaje de los alumnos.

6 Iniciativas de desarrollo profesional docente que funcionan

Las iniciativas referidas a recuperación de aprendizajes buscan la mejora de la equidad educativa y en ese proceso la intervención de maestros y profesores adquiere particular relevancia. Vaillant y Marcelo (2021) analizaron diversas propuestas exitosas vinculadas con la recuperación de aprendizajes, identificando tendencias comunes. En primer lugar, son intervenciones que se caracterizan por un trabajo que el docente realiza “cara a cara” con el estudiante. Para ello, los contenidos, el ritmo y el nivel de enseñanza deben adaptarse a cada alumno.

En segundo lugar, las intervenciones para recuperar aprendizajes se basan en un docente que fomente la participación de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos. Por ejemplo, se puede enseñar a leer y escribir mediante actividades que tengan un significado para los estudiantes, y se pueden enseñar matemáticas a través de problemas que se relacionen con situaciones cotidianas. De esta manera, se promueve el aprendizaje activo y situado en diferentes formatos. Los programas de recuperación de aprendizajes tienen como objetivo crear un modelo pedagógico más innovador que el que funciona tradicionalmente en la escuela (Mancebo y Vaillant, 2022).

En tercer lugar, muchas de las iniciativas de recuperación de aprendizajes promueven la adaptación de los contenidos curriculares a las necesidades de los estudiantes en situación de rezago. Lo anterior supone que los docentes tengan los conocimientos y habilidades necesarias para adaptar, flexibilizar, reorganizar el programa escolar según el nivel y características de cada estudiante.

En el cuarto lugar, los programas de recuperación de aprendizajes suelen contar con materiales curriculares específicos lo que implica una preparación previa del profesorado para promover los ejercicios, explicaciones y actividades necesarios para seguir adecuadamente los diversos contenidos propuestos. Estos materiales pueden presentarse bajo diversas formas, como guías didácticas, libros de texto,

módulos de aprendizaje y juegos educativos, y algunos se presentan en formato digital descargable a través de internet.

Por último, aunque la mayoría de los programas se desarrollan de forma presencial, en algunos casos se utilizan las tecnologías digitales de forma intensiva lo que exige formación previa de maestros y profesores para que puedan hacer un uso adecuado de los medios digitales y facilitar así la recuperación de aprendizajes.

7 Reflexiones finales

Mancebo y Vaillant (2022) destacan que las prácticas pedagógicas en programas de recuperación, son herramientas valiosas para prevenir el rezago y el abandono escolar al proporcionar a los estudiantes el apoyo académico y emocional que necesitan para tener éxito en su Educación. La clave para la mejora sería que el docente brinde un ambiente de aprendizaje personalizado donde los estudiantes puedan hacer preguntas y recibir retroalimentación inmediata sobre sus dudas y dificultades. Esto les ayudaría a sentirse más seguros y motivados para aprender, lo que a su vez podría mejorar su rendimiento y disminuir la probabilidad de abandonar la escuela.

La pandemia ha permitido reflexionar sobre el desarrollo profesional docente, promoviendo prácticas pedagógicas más adaptativas. Según Vaillant (2019), estas capacidades no surgen espontáneamente, sino que se desarrollan mediante formación permanente.

Las sucesivas ediciones del Pisa de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) ha indicado que los docentes pueden incidir de manera positiva en los resultados de aprendizajes principalmente en los contextos vulnerables si tienen una adecuada formación pedagógica y cuentan con autonomía para tomar decisiones.

Impulsar prácticas pedagógicas en tiempos inciertos significa poder navegar por rumbos diferentes para salvaguardar el aprendizaje de niños y jóvenes y no solamente emular prácticas desarrolladas en períodos de estabilidad y continuidad. La imprevisibilidad y la incertidumbre son ahora el contexto de los docentes. Se deben repensar los estándares de actuación y los programas de formación para los tiempos futuros.

Los equipos docentes saben que es necesario tener en cuenta los factores contextuales. Harris (2020) indica que los docentes deben conocer tanto a la cultura

como al contexto. Los equipos docentes más eficaces son aquellos que están en sintonía con las necesidades específicas de sus centros educativos y comunidades y son flexibles en sus estrategias y enfoques para el cambio educativo.

En lo inmediato y a partir de las lecciones aprendidas que nos dejó la pandemia y la evidencia de algunos estudios que hemos mencionado en este artículo, estamos en condiciones de realizar algunas sugerencias para las políticas de desarrollo profesional docente las que deberían:

- Identificar las “prácticas clave” de los equipos docentes que permiten atender situaciones de desigualdad e inequidad en los centros educativos para evitar rezago y deserción. Hay que hacer del “practicum” un elemento central de aprendizaje profesional;
- Reconocer cuáles son los aspectos emocionales que dan sosténimiento a la actuación de los equipos docentes en contextos vulnerables;
- Inventariar las prácticas colaborativas y de intercambio entre equipos directivos y docentes que han permitido atender la desvinculación de estudiantes durante el cierre total o parcial de los centros educativos. En tiempos de crisis e incertidumbre que afectan el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, la colaboración ya no es una opción sino una necesidad.

Como ya hemos indicado, las prácticas pedagógicas efectivas no surgen por generación espontánea, sino que requieren de instancias que las promuevan. Los docentes necesitan acceder a una variada oferta de instancias formativas para poder acompañar a estudiantes en situación de rezago; identificar a los estudiantes más vulnerables y a los que corren riesgo de abandono escolar. También hay que apoyar a maestros y profesores en la prevención de la estigmatización y discriminación que pueda surgir en los centros educativos. La comunicación y la colaboración son herramientas esenciales para que los estudiantes puedan transitar las condiciones adversas y avanzar en el logro de metas de aprendizaje. Las respuestas, estrategias y acciones de las políticas docentes, tienen que estar a la altura de los desafíos, primero de contención e inmediatamente de construcción de otros modos y otros tiempos para la Educación.

Para terminar estas reflexiones, importa señalar que en este artículo nos hemos referido a la necesidad de preparar a los docentes para atender las crecientes situaciones de desigualdad que se plantean en los centros educativos y garantizar así el derecho a la Educación. Sin embargo, sabemos que existe una multiplicidad

de factores intervinientes. La orientación hacia una Educación, que garantice no solo la equidad en el acceso, sino que asegure el cumplimiento de la trayectoria para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad y resultados satisfactorios, supone transformaciones profundas en la política, en la organización de los sistemas, de los centros educativos, de los currículos, entre sus aspectos más destacables. No es un asunto de desarrollo profesional docente y técnico solamente, adquiere su significación en la medida que deriva de una definición de propósitos y clarificación de sentidos. En definitiva, la temática de la inequidad educativa y el derecho a la Educación guarda relación con la clásica pregunta que deberíamos repetir y repetir: ¿para qué futuro educamos?

Rumo a um desenvolvimento profissional docente que contemple a desigualdade educacional na América Latina

Resumo

O artigo aborda os desafios educacionais atualmente presentes na região latino-americana, entre os quais a desigualdade no aproveitamento da aprendizagem de meninas, meninos e jovens com seu consequente agravamento como resultado da crise causada pela Covid-19. A análise dos resultados tanto dos testes Erce a nível regional como dos testes Pisa a nível internacional mostra as enormes desigualdades educativas que afectam as crianças latino-americanas. Os programas de recuperação da aprendizagem representam uma das respostas possíveis para melhorar a equidade e o direito à Educação. E neste contexto, o papel das equipas docentes é fundamental para a concretização da aprendizagem e do bem-estar dos alunos. Este artigo propõe uma reflexão sobre a necessidade de uma formação contínua que prepare os professores para enfrentar as crescentes situações de atraso e desigualdade educacional que aflictgem muitos países latino-americanos, especialmente após a pandemia. Os resultados baseiam-se numa meta-análise realizada com dados bibliográficos do ano 2000, com particular enfoque no período entre março de 2020 e o primeiro trimestre de 2021.

Palavras-chave: Equidade Educacional. Desenvolvimento Profissional Docente. América Latina. Direitos Educacionais. Lacunas Educacionais.

Towards a professional teacher development that considers educational inequality in Latin America

Abstract

This article addresses the current educational challenges present in Latin American, including the inequity in the achievement of learning outcomes for girls, boys, and youth, along with its consequent exacerbation caused by the Covid-19 pandemic. The analysis of results from both the regional Erce tests and international Pisa tests revealed significant educational inequalities that affect Latin American children. Learning recovery programs represent a possible response to improve educational equity and the right to Education. In this context, the role of teaching teams is crucial for achieving learning outcomes and the well-being of students. This article proposes a reflection on the need for continuous training that can prepare teachers to address the growing educational lag and inequity that afflict many Latin American countries. The results are based on a meta-analysis conducted using bibliographic data from 2000 onwards, with a particular focus on the period between March 2020 and the first quarter of 2021.

Keywords: Educational Equity. Teacher Professional Development. Latin America. Right to Education. Educational Disparities.

Referencias

- AGUERRONDO, I.; VAILLANT, D. *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: Unicef, 2015. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/el-aprendizaje-bajo-la-lupa-nuevas-perspectivas-para-america-latina-y-el-caribe>.
- BARTHOLO, T. L. al. Perda de aprendizagem e desigualdade de aprendizagem durante a pandemia de Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 119, p. 574-597, maio 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003776>
- BRITISH COUNCIL ARGENTINA; FUNDACIÓN VARKEY. *Investigación y análisis acerca del cierre de las escuelas en América 2020*: reporte final. [S. l.]: British Council Argentina; 2021.
- BRUNNER, J. J.; GANGA-CONTRERAS, F. Vulnerabilidad educacional en América Latina: Una aproximación desde la sociología de la educación con foco en la educación temprana. *Opción*, [s. l.], v. 33, n. 84, p. 12-37, 2017.
- CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN – CLADE; ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PAR LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. *Desigualdades educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos*. São Paulo: Clade, 2021.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – CEPAL; ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PAR LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. Santiago: Cepal: Unesco, 2020.
- DARLING-HAMMOND, L. Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, v. 45, n. 2, p. 83–91, 2016. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>
- FULLAN, M., et al. *Educación reimaginada: el futuro del aprendizaje*. [S. l.]: New Pedagogies for Deep Learning y Microsoft Education, 2020.
- GARCÍA JARAMILLO, S. *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*. Unicef: PNUD, 2020.
- GINNOT, H. *Teacher and child*. New York: Collier Books, 1993.

HARRIS, A. Leading school and system improvement: why context matters. *European Journal of Education*, [s. l.], v. 55, n. 2, p. 143-145, Apr. 2020. <https://doi.org/10.1111/ejed.12393>

INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO – IEU. *Panorama continental: mapeando los marcos de monitoreo de América Latina y el Caribe en el ODS4*. Montreal: IEU, 2021.

MANCEBO, E.; VAILLANT, D. *Programas de recuperación de aprendizajes. Evaluación de la evidencia y el potencial para América Latina*. Washington, DC: Diálogo Interamericano, 2022.

MANCERA CORCUERA, C.; SERNA HERNÁNDEZ, L.; BARRIOS BELMONTE, M. Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad. *Nexos*, 29 abr. 2020. Disponible em: <https://educacion.nexos.com.mx/pandemia-maestros-tecnologia-y-desigualdad/>. Acceso en: 24 oct. 2023.

MIRANDA LÓPEZ, F. Diagnóstico, teoría e intervenciones públicas para abatir el abandono escolar en la educación secundaria de segundo ciclo: aprendizajes desde América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, [s. l.], v. 9, n. 14, p. 11-30, 2018.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – OREALC/UNESCO. *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago: Orealc: Unesco, 2014.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. *Impacto de la COVID-19 en la educación: mapa interactivo de datos*. Santiago, 2021.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. Paris, 2022.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe: evaluación de logros de los estudiantes: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Santiago, 2021

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS – OCDE. *PISA 2018 results: what students know and can do.* Paris: OECD Publishing, 2019. V. 1.

ORTIZ PORTOCARRERO, A., EGÚSQUIZA LOAYZA, R.; IGUIÑIZ ECHEVERRÍA, M. Educación y COVID-19: análisis de las políticas educativas en el Perú. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Montevideo, v. 14, n. 2, 2023. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3365>

REIMERS, F. M. Learning from a pandemic. The impact of COVID-19 on education around the world. In: REIMERS, F. M. (eds.). *Primary and secondary education during Covid-19*. Chaim: Springer, 2022, p. 1-3.

SAAVEDRA, J. *Hacer realidad la promesa de profesores eficaces para todos los niños: una plataforma global para profesores exitosos*. Banco Mundial Blogs, 2 feb. 2021a. Disponible en: <https://blogs.worldbank.org/es/education/hacer-realidad-la-promesa-de-profesores-eficaces-para-todos-los-ninos-una-plataforma>. Acceso en: 24 oct. 2023.

SAAVEDRA, J. *La urgencia y la oportunidad de retornar al aprendizaje*. Banco Mundial Blogs, 24 ene 2021b. Disponible en: <https://blogs.worldbank.org/es/education/la-urgencia-y-la-oportunidad-de-retornar-al-aprendizaje>. Acceso en: 24 oct. 2023.

SCHADY, N., et al. *Colapso y recuperación: cómo la pandemia de COVID-19 erosionó el capital humano y qué hacer para recuperarlo*. Cuadernillo de resumen ejecutivo. Washington, DC: World Bank Group, 2023.

SUCRE, F. *Reinscripción escolar para jóvenes vulnerables en América Latina*. Washington, DC: The Dialogue, 2016.

TERIGI, F.; PERAZZA, R.; VAILLANT, D. *Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar*. Madrid: FIECC, 2009.

VAILLANT, D. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción (Directors and teacher learning communities: a field under construction). *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 13, n. 1, p. 87-106, jan./abr. 2019. <https://doi.org/10.14244/198271993073>

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Mapeo de la literatura sobre la recuperación y nivelación del aprendizaje de los estudiantes: informe de investigación. Santiago: Summa, 2021.

VAILLANT, D.; RODRÍGUEZ-ZIDÁN, E.; QUESTA-TORTEROLO, M. Pandemia y percepciones docentes sobre la enseñanza remota de emergencia: el caso uruguayo. *Educare*, Heredia, v. 26, n. 1, p. 1-21, 2022. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.4>



Información de las autoras

Denise Vaillant Alcalde: Doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá. Decana del Instituto de Educación y Directora del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay. Contacto: vaillant@ort.edu.uy

Verónica Zorrilla de San Martín Gründel: Doctora en Educación por la Universidad ORT Uruguay. Contacto: zorrilla@ort.edu.uy

Contribución de las autoras: Denise Vaillant Alcalde; Verónica Zorrilla de San Martín Gründel - Elaboración y redacción del manuscrito de este artículo, revisión de versiones y revisión crítica del contenido.

Datos: Todo el conjunto de datos que sustentan los resultados de este estudio fue publicado en el propio artículo y está disponible públicamente.

Conflictos de intereses: Las autoras declaran que no tienen ningún interés comercial o asociación que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.