



## Trends Shaping Education Spotlight 21

### Edición especial sobre el coronavirus: el regreso a clases

La pandemia de COVID-19 causó trastornos en la educación en todo el mundo. A medida que el primer gran impacto pasa, se emprende la planificación en dos periodos: los retos a corto plazo en el regreso a la escuela y los retos en los próximos 18 a 24 meses, mientras los sistemas construyen la resiliencia y la adaptabilidad para el futuro.

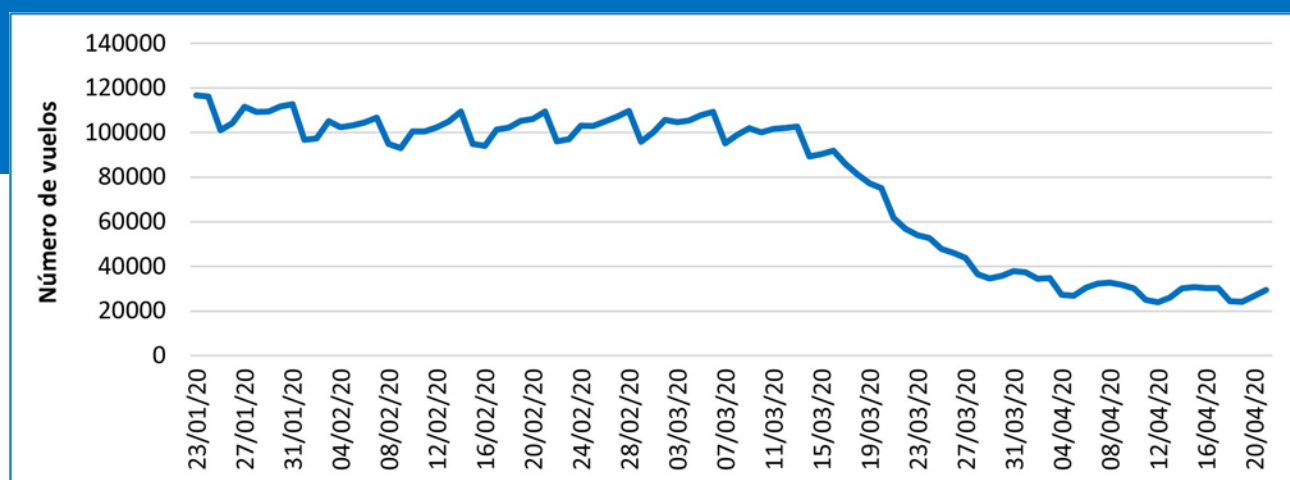
#### Pandemia mundial

Conforme aumenta la interconexión de nuestro mundo, se incrementan también los riesgos que afrontamos. La pandemia de COVID-19 ha puesto en jaque al mundo, dejando ciudades y pueblos paralizados, fronteras y aeropuertos cerrados con miras a contener la propagación del virus.

No ha sido fácil elegir la mejor manera de defenderse. Si bien nos encontramos ante una sobrecarga de información, todavía se desconoce mucho. Por ejemplo, las pruebas masivas realizadas en Corea del Sur y el confinamiento temprano aplicado en Nueva Zelanda permitieron contener el virus en sus inicios. Pero aún prevalecen interrogantes sobre el funcionamiento de la inmunidad y los efectos de la enfermedad en el largo plazo. Los países en confinamiento no tienen claro cuál es la mejor estrategia de salida. Los costos económicos, sociales y psicológicos de la COVID-19 son graves.

Gráfica 1. Pautas de tráfico aéreo

Número total de vuelos comerciales por día, enero a abril, 2020



Nota: Los vuelos comerciales incluyen los vuelos comerciales de pasajeros, los de carga, los chárter y algunos vuelos de aviones ejecutivos.

Fuente: Flightradar24 (2020), [www.flightradar24.com/data/statistics](http://www.flightradar24.com/data/statistics).

La OCDE está recabando datos, información, análisis y recomendaciones sobre los retos en materia de salud, economía, finanzas y sociales impuestos por los efectos del coronavirus (COVID-19). Visite nuestra página especializada, donde se presenta un conjunto completo de información relacionada con el coronavirus: [www.oecd.org/coronavirus](http://www.oecd.org/coronavirus).

## Sistemas estratégicos

El trastorno es la nueva normalidad, al menos durante los próximos 18 meses.

En la mayoría de los países del mundo, la pandemia de COVID-19 trastornó la educación de manera fundamental. La respuesta a la crisis requerirá la implantación de sistemas estratégicos e inteligentes que puedan reaccionar de forma adaptable a los retos dinámicos y, a la vez, dirigir el rumbo hacia los objetivos establecidos. A medida que cede el primer choque, las autoridades educativas preparan respuestas en dos tiempos distintos: el regreso inmediato a la escuela y la estrategia a mediano plazo para los próximos 18 a 24 meses.

### Toma de decisiones en tiempos de incertidumbre

Uno de los retos enfrentados para hacer una planificación eficaz es la constante evolución que experimentan los conocimientos científicos sobre COVID-19. Al actuar bajo enorme presión en una emergencia, los ministerios competentes deben tomar decisiones, a menudo con base en razonamientos contrapuestos y ante muchas incógnitas. Las brechas de conocimiento significan que las decisiones que se toman en un cierto momento quizá tengan que modificarse conforme se sepa más sobre el virus. Ahora más que nunca nos percatamos de la importancia de apoyar sistemas sólidos de investigación y desarrollo, tanto en educación como en salud pública.

Muchos sistemas que decidieron cerrar sus escuelas se están preparando para reabrirlos. Algunas medidas dirigidas a aumentar el distanciamiento social y reducir el contacto cercano entre los estudiantes son cerrar los patios de recreo, ampliar el espacio entre ellos en el aula, reducir el número de días en la escuela, escalonar las horas de clase y los tiempos de descanso entre ellas. En un estudio sistemático se encontró que medidas de este tipo pueden resultar muy eficaces para contener el virus (Uscher-Pines et al., 2018). Los cierres de escuelas específicas o



los ajustes en las actividades escolares podrían tener el mismo nivel de eficacia para controlar la propagación del virus con un impacto económico y social menor (Viner et al, 2020).

La cruda realidad es que, si bien los conocimientos científicos van en aumento, aún es mucho lo que se desconoce. Asimismo, una enorme cantidad de información es inexacta y abunda la "contaminación informativa". Lo que sí se sabe es que podría haber olas de contagio recurrentes (van Elsland y O'Hare, 2020), similares a la "gripe española" de 1918 H1N1, la "gripe asiática" de 1957 H2N2, y la "gripe de Hong Kong" de 1968 H3N2 (CDC, 2018).

En consecuencia, muchos países podrían afrontar una serie de cierres sucesivos de escuelas en los próximos meses o incluso durante todo un año (Bailey, 2020). Eso significa que las autoridades educativas que, además de reabrir las escuelas, deberán a la vez decidir cuál es la mejor manera de prepararse para posibles cierres sucesivos de las mismas.

## En el corto plazo: volver a poner en marcha las escuelas y la educación

Muchos países están reabriendo las escuelas, siguiendo diversas acciones prioritarias:

- *Garantizar la seguridad:* es indispensable desinfectar los edificios escolares y ventilar adecuadamente las aulas de forma permanente.
- *Evaluar los avances:* los ministerios ajustarán o prescindirán de exámenes y evaluaciones (véase más adelante). Una vez de regreso en la escuela, se requerirá hacer una evaluación formativa diagnóstica de todos los estudiantes, para así ayudar a planificar y organizar su aprendizaje.
- *Mitigar el efecto de las pérdidas de aprendizaje:* en comparación con lo que ocurría antes del cierre de las escuelas, algunos estudiantes se habrán retrasado y otros habrán sufrido pérdida de aprendizaje. Los estudiantes con dificultades correrán mayor riesgo de abandonar la escuela prematuramente. Si bien se necesitará apoyo concreto en materia de aprendizaje, será necesario evitar que las medidas orientadas a resolver la pérdida de aprendizaje creen trampas sistémicas para los desfavorecidos, por ejemplo, la repetición de grado generalizada.
- *Asegurar el bienestar (1):* es posible que muchos estudiantes sufran angustia emocional por la pandemia, desde ansiedad hasta síntomas de estrés postraumático. Algunos habrán padecido desnutrición por la falta de acceso a los alimentos escolares. Deberá apoyarse de forma explícita la salud mental y física del estudiante en su regreso a la "vida normal".
- *Asegurar el bienestar (2):* es posible también que los profesores y las familias tengan problemas de estrés acumulado (una difícil combinación de múltiples funciones y obligaciones, preocupaciones financieras y de salud, etc.), por lo que también necesitarán apoyo.

### Evaluar a los estudiantes en un contexto en que las escuelas están cerradas (Italia y España)

Si bien se ha llegado a un acuerdo general sobre las principales prioridades de corto plazo, no sucede lo mismo con la forma de conseguirlas. Por ejemplo, no hay claridad en absoluto sobre cómo evaluar los avances del aprendizaje de los estudiantes durante el periodo de cierre de las escuelas, sobre todo porque no todos tuvieron acceso a la educación a distancia. ¿Cuál es el mejor enfoque para evaluar los avances, la transición y la graduación de los estudiantes? Fernando Trujillo (2020), de la Universidad de Granada, ofrece un [conjunto de escenarios](#) que permiten comprender mejor las decisiones que podrían tomarse.

#1. Autonomía escolar	#2. Ajuste curricular	#3. Evaluación continua positiva	#4. Evaluación positiva incondicional
Las escuelas deciden sobre la evaluación y la aprobación de los estudiantes (por ejemplo, proyectando las evaluaciones del primero y el segundo trimestres)	Redefinición de los planes de estudio para establecer los requisitos mínimos para el tercer trimestre de 2019/2020	Evaluación positiva generalizada con requisitos mínimos (por ejemplo, que los estudiantes cumplan con algunas tareas en junio)	Avance automático de grado con apoyo excepcional de regularización en 2020/2021

Algunos países ya tomaron decisiones respecto a qué escenario utilizar, entre ellos dos miembros de la OCDE en los que el virus ha causado más estragos, Italia y España. En Italia, la solución se asemeja al escenario 4 antes presentado, con la aprobación automática de los estudiantes y la preparación de un inicio anticipado del curso escolar 2020-2021, con el fin de brindar apoyo a los estudiantes rezagados en ciertas asignaturas. En España, la propuesta del gobierno central coincide con el escenario 2: el tercer trimestre académico se ajustará para centrarse en consolidar los objetivos de aprendizaje cubiertos antes de la pandemia. Las decisiones sobre la aprobación de los estudiantes seguirán en manos de las escuelas y los profesores, a quienes el Ministerio recordó el carácter excepcional de la repetición de curso en la ley.

Un cuestionamiento esencial para todos los sistemas es qué hacer con los estudiantes que presenten solicitud de matriculación para la educación terciaria. Las opciones que se debaten actualmente incluyen limitar los exámenes nacionales a una evaluación oral (Italia), posponer las fechas de los exámenes nacionales (España) o cancelar los exámenes finales (nacionales o de otro tipo) y evaluar a los estudiantes con base en su trabajo en clases y la evaluación de los profesores de las calificaciones estimadas antes de la pandemia (Canadá, Francia y Reino Unido).

Fuentes: [Ministerio de Educación, Italia](#); [Ministerio de Educación, España](#).

## Los próximos 12 a 24 meses: ¿serán una oportunidad para repensar / rehacer / reprogramar?

En el mediano plazo, la educación deberá resolver los puntos débiles del sistema y proteger a quienes son más vulnerables. Las siguientes son algunas preguntas clave para repensar y reprogramar:

- *Aprovechar la innovación: muchos profesores y estudiantes utilizaron variadas herramientas digitales y asumieron la responsabilidad de su enseñanza y aprendizaje. Muchos participaron en sesiones de aprendizaje colectivo en aulas digitales, solicitando ayuda a sus pares y compañeros de clase. Es necesario hacer un balance de lo que ha funcionado y lo que no ha funcionado, y para quién. ¿Podemos usar esta evidencia para repensar formas de organizar e impartir las materias del plan de estudios? ¿Podemos reforzar modelos multidisciplinares y colaborativos de enseñanza y aprendizaje?*
- *Reinventar la rendición de cuentas: los ajustes e incluso la cancelación de exámenes, algo impensable antes en muchos sistemas, abrieron la posibilidad de innovar la evaluación y la certificación de manera más generalizada. ¿Cómo podemos armonizar mejor los métodos y herramientas de evaluación con las incipientes formas de enseñanza y aprendizaje? ¿Ha llegado el momento de repensar los marcos de evaluación? ¿Qué significaría esto en términos de nuestra interpretación del aseguramiento de la calidad y la certificación?*
- *Recordar el poder del mundo físico: en el apresuramiento hacia el aprendizaje digital y a distancia, se nos recuerda cuán importante es nuestro carácter físico. Los niños necesitan moverse, jugar y aprender activamente. Los seres humanos somos entes sociales y se nutren del contacto presencial. Un gran emoji de abrazo no es lo mismo que un abrazo. ¿Cómo podemos balancear este conocimiento "antiguo" con los nuevos mecanismos digitales? ¿Cómo podemos impartir educación que ayude a los niños a desarrollarse en los aspectos académico, físico y psicológico?*
- *Apoyar a los más vulnerables: el cierre de escuelas nos recordó la fragilidad de los niños que padecen un cúmulo de desventajas. El poder igualador de la educación es ahora más importante que nunca. ¿Qué cambios tendremos que hacer para poder llegar incluso a los más desfavorecidos y brindarles el apoyo que necesitan?*
- *Reforzar la capacidad: la reinención debe ir de la mano con una cuidadosa reprogramación de los sistemas. ¿Qué necesitarán los administradores, los líderes escolares y los profesores en términos de desarrollo profesional para cumplir con sus diversas funciones? ¿Cómo pueden las escuelas establecer contacto con todas las familias, incluso las más difíciles de alcanzar, para mejorar su participación? ¿Cómo pueden seguir formando coaliciones con otros aliados clave para reforzar la capacidad de pensamiento estratégico y la respuesta de la comunidad?*
- *Construir la resiliencia del sistema: ¿Cómo podemos apuntalar la adaptabilidad y la capacidad de respuesta de nuestros sistemas? Se trata de una pregunta difícil. La planificación para crisis imprevistas requiere el respaldo de seguridad de nodos y servicios esenciales. Sin embargo, la eficiencia es clave, sobre todo en tiempos en que los presupuestos son limitados. ¿Cuál es el mejor equilibrio? Y ¿qué conocimientos y conductas se requerirán por parte de las autoridades educativas, los líderes escolares, profesores, estudiantes y padres de familia?*
- *Preparar recursos: a medida que se vislumbra una recesión económica, tanto el liderazgo político como la cooperación y la participación de la sociedad civil son fundamentales. Deberán tomarse decisiones difíciles: ¿Qué recursos —como la prestación de acceso y servicios de banda ancha— se necesitarán en caso de futuros cierres? ¿Qué competencias se requerirán para las recién organizadas formas de impartir enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo se financiará todo lo anterior y quién tiene la facultad de elegir entre las prioridades opcionales?*

## Los estudiantes como foco de interés

Si bien las escuelas de muchos países permanecen cerradas durante la pandemia, el aprendizaje no se detiene. En muchos sistemas, las herramientas digitales han hecho posible que los estudiantes aprendan a distancia. Aquellos que no tienen conexión a Internet, toman clases transmitidas por televisión o utilizan hojas de trabajo impresas que se distribuyen para facilitar el aprendizaje continuo (World Bank, 2020).

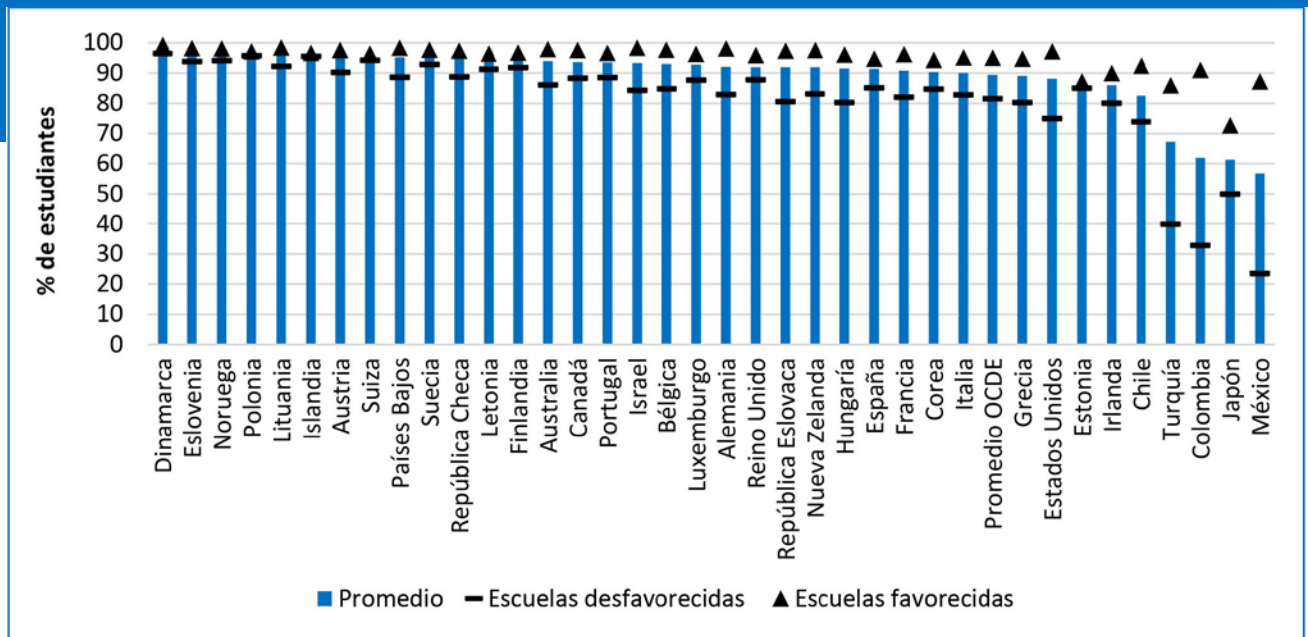
### Cubrir las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes

Una inquietud fundamental es cómo compensar el tiempo de enseñanza perdido y sus posibles efectos en el aprendizaje. Según investigaciones realizadas sobre las vacaciones escolares, en las que la educación formal de los niños se interrumpe, los más desfavorecidos corren el mayor riesgo de sufrir una pérdida de aprendizaje. Estimaciones sugieren que puede requerirse hasta seis semanas de adaptación para que estos estudiantes se preparen de forma mental y física para reconectarse con el plan de estudios tras sus vacaciones de verano (Forsey, 2017).

Otro factor preocupante es que el acceso desigual y el apoyo al aprendizaje digital implican el riesgo de aumentar las brechas de aprendizaje. Si bien en promedio en los países de la OCDE nueve de cada 10 estudiantes tienen acceso a dispositivos digitales e Internet en su hogar, los matriculados en escuelas favorecidas son 15% más propensos a tener acceso a una computadora para el trabajo escolar que sus pares de escuelas desfavorecidas (Gráfica 2). Además, es muy probable que en muchos hogares, los estudiantes tengan que compartir los dispositivos digitales con sus padres y sus hermanos, lo que les impide tomar las clases durante el cierre de las escuelas.

Gráfica 2. Acceso al acceso

Porcentaje de estudiantes con acceso a una computadora que pueden usar para las tareas escolares



Nota: Una escuela socioeconómicamente desfavorecida (favorecida) es aquella cuyo perfil socioeconómico (es decir, la condición socioeconómica media de sus estudiantes) se encuentra en el cuarto inferior (superior) del índice PISA de estatus económico, social y cultural entre todas las escuelas del país o economía correspondiente.

Fuente: OECD (2020a), "Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA", [www.oecd.org/coronavirus/en/](http://www.oecd.org/coronavirus/en/).

## Tecnología digital, oportunidades y riesgos

La primera respuesta a la pandemia generó una enorme cantidad de emocionantes innovaciones digitales (OCDE, 2020b). Podemos seguir tomándolas como base y reflexionar acerca de las dos preguntas planteadas a continuación.

**¿Cómo podemos seguir reforzando los recursos digitales para apoyar el aprendizaje para todos?** Los jóvenes de 15 años de los países de la OCDE tenían acceso a Internet a través de teléfonos inteligentes con un promedio de cerca de tres teléfonos móviles por cada dos computadoras o una tableta disponibles en el hogar (OECD, 2019a). El tipo de dispositivo influye en el aprendizaje: si bien los teléfonos inteligentes y sus aplicaciones son ahora más comunes que las computadoras, no todos los dispositivos ejercen los mismos efectos sobre el aprendizaje y el uso de aplicaciones no es una competencia digital genérica. En anticipación a posibles interrupciones en el futuro, los ministerios de educación trabajan con los fines de:

- Garantizar que todos los niños tengan acceso a los dispositivos.
- Sustentar el desarrollo de recursos pedagógicos digitales y conocer más a fondo la interacción entre el tipo de dispositivo y los retos pedagógicos particulares.
- Trabajar con otros ministerios y con la industria para brindar servicios de banda ancha de manera asequible y generalizada, de modo que ningún niño quede rezagado.

Todavía no conocemos el alcance y el impacto de la exposición a los riesgos digitales.

**¿Cómo podemos seguir protegiendo a las escuelas y a los estudiantes contra los riesgos digitales?** Durante la pandemia, en su mayoría los estudiantes pasaban más tiempo en entornos digitales, bajo mucha menor supervisión. Eso aumentaba su exposición a riesgos cibernéticos; de hecho, algunas autoridades advierten de un aumento considerable en el número de quejas a las líneas de información sobre riesgos cibernéticos y otros servicios de supervisión y ayuda.

Los niveles de competencia de los padres de familia y los niños son importantes para que los estudiantes logren resistirse a los riesgos digitales. Sin embargo, algunos de estos riesgos exigen que el gobierno o la industria adopten medidas (OECD, 2020c), en tanto que otras salvaguardas requieren niveles de alfabetización digital que muchos adultos no alcanzan. Los estudiantes desfavorecidos, más propensos a compartir un dispositivo con sus hermanos/as, tienen menos probabilidades de ser objeto de una supervisión calificada por parte de sus padres (Burns y Gottschalk, 2019).

En la prisa por incorporarse a la digitalización como respuesta a COVID-19, no todas las escuelas y sistemas lograron revisar los acuerdos de privacidad o la seguridad de los productos y plataformas digitales. Por consiguiente, ahora utilizan una amplia gama de productos y no todos ofrecen a los estudiantes suficiente seguridad o privacidad.

El impacto que la información errónea y la desinformación, el acceso a contenido para adultos y las brechas de información causan en los niños, señalan la necesidad de implementar restricciones claras por edades y seguridad por diseño. Además, es fundamental dar seguimiento al cumplimiento de las medidas existentes. Algunos ejemplos son el Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) europeo, el cual estipula el derecho a la protección de datos personales y cubre a todos los habitantes de la Unión Europea y del Espacio Económico Europeo, así como la exportación de sus datos personales a otras zonas. En Estados Unidos, la Ley de Protección de la Privacidad en Línea para Niños (COPPA) se aplica a los menores de 13 años, incluidos los que se encuentran fuera de dicho país, si la empresa tiene su sede en territorio estadounidense.

## Garantizar el bienestar de los estudiantes

Asegurar el bienestar, emocional y físico, del niño es un asunto clave al término de una crisis. Al trastornarse las rutinas y los hábitos, los niños y los jóvenes se vieron expuestos a factores estresantes, como la reducción de los contactos sociales y la movilidad física, así como la preocupación por la posible pérdida u hospitalización de sus seres queridos.

Los fenómenos extremos como las pandemias tienden a causar efectos duraderos en el bienestar psicológico (Wang et al., 2020). El confinamiento y la cuarentena podrían estimular respuestas de estrés traumático por parte de los niños, incluso llegando a niveles clínicos (Sprang y Silman, 2013).

El aislamiento tiene el potencial de afectar la forma en que los niños regulan sus comportamientos y emociones, y de aumentar la vulnerabilidad (Burns y Gottschalk, 2019). Si bien el confinamiento da a los niños la oportunidad de pasar tiempo con su familia, también puede agravar el estrés familiar. Han aumentado las denuncias de violencia doméstica. Para los niños cuya escuela era un refugio seguro alejado de un hogar en el que imperan los abusos o la violencia, y para los niños sin hogar, el cierre de las escuelas causó efectos que se sumaron al estrés que ya experimentan a diario.

En el aspecto físico, el confinamiento puede reducir el ritmo de actividad, aumentar el tiempo de sedentarismo y provocar hábitos de sueño irregulares (Wang et al., 2020). El entorno estructurado de la escuela ayuda a los niños a regular conductas saludables, por lo que la falta de una rutina al cerrar la escuela puede generar consecuencias negativas para la salud (Brazendale et al., 2017).

Además, los niños podrían carecer de un cuidado adecuado para su edad, tener acceso limitado a alimentos (bien sea nutritivos o simplemente suficientes) y en algunos casos, acceso reducido a actividades divertidas o enriquecedoras a las que normalmente accederían durante el horario escolar (Stewart et al., 2018).

### **Bienestar de los niños tras el fuerte impacto: Nueva Zelanda después del terremoto**

Para ayudar a resolver los problemas de salud mental presentes en las comunidades afectadas por el terremoto de Canterbury de 2010 y las réplicas de 2011, Nueva Zelanda adoptó [Mana Ake](#), un programa dirigido a niños de cinco a 12 años. Dicho programa consiste en reunir equipos especializados Kaimahi con diversas competencias profesionales —consejeros, psicólogos y trabajadores sociales— que trabajan con los profesores y las familias para apoyar a los niños que sufren trastornos como ansiedad, aislamiento social y duelo.

Como parte de la preparación del primer presupuesto de bienestar de Nueva Zelanda en 2019, este programa extendió su cobertura a más comunidades. Las evaluaciones de las rondas iniciales de Mana Ake indican que puede generar resultados sociales significativos y una buena relación calidad-precio, así como un impacto colectivo sostenible (Savage et al., 2018).

**Para obtener mayor información visítase:** [Mana Ake](#)

### **¿Cómo pueden las escuelas encaminar su labor para garantizar el bienestar emocional de los estudiantes después de una crisis?**

Cuando la escuela reanude sus actividades, será necesario otorgar prioridad al apoyo al bienestar emocional, físico y social de los estudiantes, en especial aquellos que corren mayor riesgo.

El vínculo entre la salud física y emocional y el logro académico es evidente. Puesto que muchos países atraviesan por momentos económicos difíciles, es preciso esforzarse para continuar e impulsar la programación del trabajo social, como alimentos escolares gratuitos y asesoramiento emocional, priorizando el bienestar de todos los estudiantes.

## La importancia del profesionalismo docente

De los profesores se espera, hoy más que nunca, que sean innovadores y cambien las reglas del juego.

Desde el primer día de la pandemia, los profesores tuvieron que adaptarse a un contexto y un ritmo nuevos, asumir más responsabilidades para garantizar el bienestar de los estudiantes y, en muchos casos, también aprender nuevas herramientas digitales. Prepararse para los meses y años siguientes requiere

repensar elementos esenciales del profesionalismo docente: conocimiento, colaboración y autonomía, así como el prestigio del gremio (OECD, 2020d). También resulta fundamental reflexionar sobre estos temas para procurar el bienestar de los docentes en el largo plazo.

### Nuevos conocimientos para nuevas funciones y responsabilidades

Las funciones y responsabilidades de los profesores podrían tener un equilibrio muy diferente al reabrir las escuelas. Si bien facilitar el aprendizaje de los estudiantes es aún prioritario, brindarles apoyo emocional a ellos, a sus padres y a sus familias, así como participar en la planificación estratégica y la toma de decisiones quizás ocupe un lugar más preponderante que antes. Para cumplir con sus múltiples funciones, es necesario que los docentes continúen actualizando sus conocimientos y sus competencias, incluidos los relacionados con lo siguiente:

- *Educación*: educación diferenciada para adaptarse a las pérdidas y ganancias de aprendizaje individuales registradas durante el cierre de la escuela, así como herramientas digitales para facilitar el aprendizaje personalizado y colectivo.
- *Evaluación*: evaluar los avances, identificar las necesidades de aprendizaje, así como proporcionar retroalimentación formativa a los estudiantes y desarrollar sus habilidades de autoevaluación.
- *Aprendizaje*: conocimiento para identificar los problemas emocionales de los estudiantes e intervenir para apoyarlos y mitigar sus problemas.
- *Liderazgo para el cambio*: conocimiento para interactuar de manera eficaz con colegas y aliados clave, como los padres de familia, para liderar el aprendizaje en colectivo.

Las numerosas funciones y responsabilidades de los profesores requieren tiempo. No obstante, en muchos países de la OCDE, el tiempo que los docentes dedican a trabajar está regulado principalmente por las horas de clase (OECD, 2019b). Reconocer formalmente el tiempo que se pasa fuera del aula en los códigos de servicio y en las regulaciones laborales ayudaría a los docentes a cumplir con sus funciones profesionales fundamentales sin prolongar excesivamente su horario laboral (OECD, 2019b).

### Se necesita de todos: desarrollar el conocimiento colectivo

Las múltiples funciones que los profesores desempeñan también deberán reflejarse en su formación. Sin embargo, los criterios que sustentan el ingreso, la selección, la certificación y la contratación de los candidatos a profesores a menudo pasan por alto las competencias afectivas y motivacionales (OECD, 2019c). En muchos países, puntos clave como el bienestar emocional de los estudiantes no se contemplan como contenidos obligatorios en la educación formal de los docentes (Burns y Gottschalk, 2019), y solo uno de cada tres declara que el tema de la cooperación entre profesores y padres de familia fue parte de su desarrollo profesional (OECD, 2019d).

Participar en redes profesionales es una vía potente para desarrollar y construir conocimiento colectivo entre los docentes, aunque no es la forma más común de colaboración entre ellos (OECD,



2019d). Para desarrollar el conocimiento colectivo de los profesores, las redes requieren contar con recursos suficientes y con liderazgo solidario, y, además:

- Identificar quién en la red tiene conocimientos especializados y conectar a los miembros en función de la experiencia que es preciso compartir.
- Procurar que el conocimiento fluya a la red proveniente de investigadores, formadores de docentes y otros profesionales (por ejemplo, expertos en salud mental).
- Considerar la evidencia y la innovación como un ecosistema y desarrollar mecanismos (por ejemplo, investigación colectiva o investigación basada en el diseño) orientados a diseñar soluciones innovadoras para las necesidades identificadas (Révai, 2020).

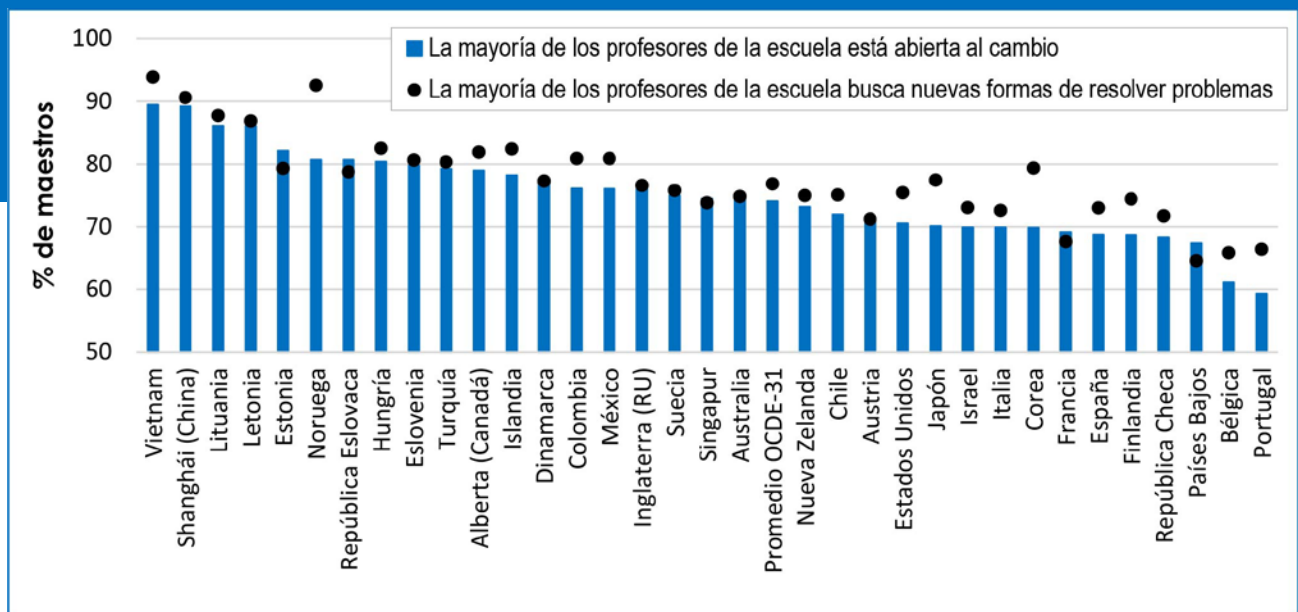


### Profesores al volante: adaptarse activamente e impulsar el cambio

Para superar eficazmente esta crisis se necesita más que solo reaccionar al cambio. También se requiere que los profesores participen activamente en el rediseño de la enseñanza y el aprendizaje. Los profesores están preparados para este reto y en el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) dijeron que están dispuestos a cambiar y encontrar nuevas formas de resolver problemas (Gráfica 3).

**Gráfica 3. Los profesores cambian las reglas del juego**

Porcentaje de profesores de educación secundaria que "están de acuerdo" o "muy de acuerdo" con las siguientes manifestaciones



Fuente: OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

Sin embargo, ¿cuál es la mejor forma de ayudar a los profesores a asumir las diversas funciones que esperamos de ellos (como expertos en contenido, tutores y/o colegas)? Por ejemplo, si bien se reconoce la importancia de explorar nuevas formas de hacer las cosas, factores como la indagación, la investigación y la innovación por lo común no se incluyen en los estándares de enseñanza (CEPPE, 2013), lo cual implica que pocos países preparan a sus profesores lo suficiente para afrontar situaciones imprevistas.

Si bien los estándares se utilizan sobre todo para asegurar la calidad, su valor intrínseco radica en su uso para reflexionar y crear un diálogo en torno a los conocimientos y el profesionalismo de los docentes (Révai, 2018). Los países podrían invitar a las partes interesadas a participar en el desarrollo o la modificación de estándares para así reforzar la capacidad de adaptación de los profesores a futuras crisis. Es preciso que el proceso se acompañe del replanteamiento de los programas de formación docente con miras a desarrollar estas competencias.

### Estándares de enseñanza orientados al futuro (Singapur)

Los estándares de Singapur para los profesores graduados incluyen diversos conocimientos, competencias y disposiciones que los futuros profesores deberán tener para impulsar la innovación y la experimentación. Los siguientes son algunos extractos de sus estándares de enseñanza para profesores graduados:

Competencias básicas	Definición
4. Cultivar el conocimiento con:  <i>ii. Pensamiento reflexivo</i>	[...] El profesor: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca oportunidades para crecer en el aspecto profesional.</li> <li>• Conoce las principales áreas de investigación sobre la enseñanza y los recursos para el aprendizaje profesional.</li> </ul>
<i>iii. Pensamiento analítico</i>	El profesor muestra su capacidad para involucrarse en los problemas. El profesor: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las posibles relaciones causa-efecto, desarrolla planes para responder, prioriza las tareas por orden de importancia y supervisa con cuidado las respuestas.</li> <li>• Elige opciones y toma decisiones complejas y las defiende.</li> <li>• Enmarca, analiza y sintetiza la información con el fin de resolver problemas y aportar soluciones.</li> </ul>
<i>iv. Iniciativa</i>	El profesor busca oportunidades para tomar la iniciativa de optimizar sus prácticas profesionales. El profesor está enterado del valor de las competencias de innovación y emprendimiento y de la necesidad de contar con ellas.
<i>vi. Con un enfoque de futuro</i>	[...] El profesor reconoce que, en un mundo en rápida evolución, la capacidad de experimentar con nuevas prácticas y abogar por ellas será una capacidad profesional fundamental.
7. Conocerse a uno mismo y conocer a los demás:  <i>iv. Resiliencia y adaptabilidad</i>	El profesor: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es fuerte de espíritu, capaz de perseverar en tiempos difíciles, manteniendo una disposición positiva.</li> <li>• Mantiene el rumbo aunque haya obstáculos por superar (es optimista).</li> <li>• Es capaz de pensar sobre la marcha y tomar decisiones adecuadas a la situación en cuestión.</li> <li>• Anima y enseña a sus alumnos a ser resilientes y adaptables.</li> </ul>

Para obtener más información visítese: [National Institute of Education \(2013\)](#)

## Comunidades escolares fuertes y con capacidad de respuesta

A medida que avancen, las escuelas tendrán que centrarse, junto con las familias y la comunidad en general, en tres áreas decisivas: 1) reforzar la seguridad y la confianza; 2) garantizar el bienestar de los estudiantes y la continuidad del aprendizaje; y 3) crear resiliencia mediante la reflexión colectiva, una mayor colaboración y la distribución del liderazgo.

### Higiene, distanciamiento social y comunicación

Al reabrir las escuelas será imperativo garantizar la seguridad con medidas como limpieza y desinfección de la infraestructura física (CDC, 2020); reforzamiento de las prácticas de higiene, como el lavado de manos y el protocolo para estornudar; y la enseñanza y aplicación de hábitos de distanciamiento social en el interior de la escuela (UNICEF, WHO, IFRC, 2020; Uscher-Pines et al., 2018).

Es fundamental mantener una comunicación transparente y oportuna con la comunidad escolar en su conjunto. Es preciso informar a los padres de familia sobre la fecha de reapertura, el calendario de las primeras semanas, las nuevas medidas de seguridad e higiene y los servicios de apoyo a los niños y sus padres. Celebrar reuniones virtuales y crear blogs o grupos de chat permitirá a los padres de familia interactuar, compartir experiencias y apoyarse mutuamente.

La comunicación fluida con las familias es esencial para generar confianza y cooperación.

Será necesario gestionar con cuidado la comunicación con las familias, para así reducir la posible confusión y angustia causadas por la desinformación (Stuart et al., 2013). La comunidad deberá saber en qué fuentes puede confiar (por ejemplo, la OMS, los institutos nacionales a cargo del control y la prevención de enfermedades) y de qué servicios se dispone (por ejemplo, pruebas comunitarias, apoyo terapéutico y educativo). Además de generar confianza, lograr la participación de los padres de familia y los miembros de la comunidad en la coordinación de los servicios o traductores puede representar un ahorro de tiempo para los atareados educadores y también ayudar a interactuar con aquellos padres de familia menos involucrados.

Si bien realizar cambios en el comportamiento cotidiano es esencial para el bien colectivo, es posible que algunas personas bajen la guardia y se muestren menos cooperativas a medida que la crisis se prolongue (Qualls et al., 2017). Las escuelas tienen la capacidad de ayudar a contrarrestar esta actitud recordando sistemáticamente a estudiantes y padres de familia las medidas de distanciamiento social, las prácticas de higiene para las escuelas y el hogar y, de contar con ellas, la gran utilidad de la vacunación. Los niños pueden actuar como mensajeros, dando a conocer a sus familiares las medidas de seguridad y precaución que deberán seguir (OECD, 2019e). Los profesores

también desempeñan un papel importante: no solo brindan información, sino también aumentan la legitimidad de los mensajes en materia de salud transmitidos por los niños, ya que las familias sabrán que la información proviene de una fuente confiable (Onyango-Ouma et al., 2005).

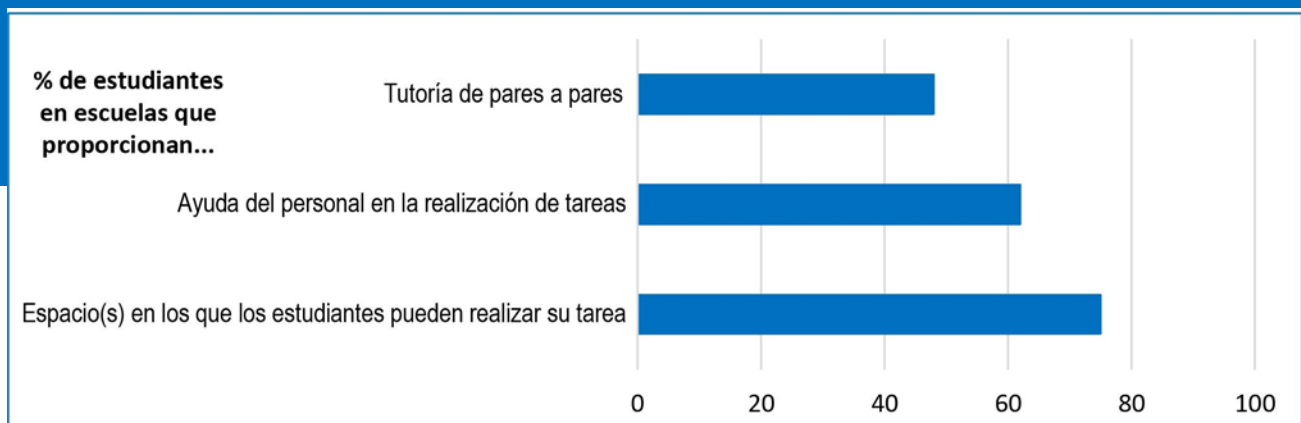


## La escuela como tejido social: sistemas de apoyo a estudiantes y familias

Para ayudar a solventar las brechas de aprendizaje previstas cuando los estudiantes vuelvan a las aulas, muchos centros educativos podrían reanudar, reforzar o establecer formas de ayudar al estudio individual de los alumnos. Hay margen de crecimiento: como se aprecia en la Gráfica 4, aunque tres cuartas partes de los estudiantes tenían un lugar de estudio en su escuela, era menos común que contaran con apoyo al aprendizaje por parte del personal de la escuela o con la tutoría de pares.

### Gráfica 4. Escuelas que brindan a los estudiantes apoyo para estudiar

Porcentaje de estudiantes en escuelas que brindan las siguientes formas de apoyo para los estudios, 2018



Fuente: OECD, base de datos PISA 2018, [www.oecd.org/pisa/data/](http://www.oecd.org/pisa/data/).

La escuela es también un lugar de socialización e interviene de manera importante en el fomento del sentido de pertenencia en los estudiantes. Cuando se requiere que haya distanciamiento físico, podría ser incluso más necesario asegurar la conexión social y emocional. Para muchos niños y adolescentes, la reanudación de la actividad en la escuela supone el reencuentro con amigos, el contacto directo con los pares, el acceso a actividades compartidas (como los patios de recreo y los deportes, tan importantes para la salud física y emocional). Conseguir lo anterior y al mismo tiempo respetar las medidas de distanciamiento social impuestas exige un delicado equilibrio.

Lo mismo ocurre cuando se trata de elegir la mejor estrategia para el regreso a clases. Una fecha de regreso posterior o un horario escolar reducido podrían, por ejemplo, permitir a las familias tomar un tiempo para afrontar la pérdida u hospitalización de un ser querido y superar la ansiedad por la separación. Por otra parte, un horario escolar ampliado con programas extraescolares, por ejemplo, ayuda a los padres de familia (en especial, las familias monoparentales) a volver a su trabajo y puede ofrecer a los estudiantes con dificultades económicas un apoyo adicional para igualar sus condiciones. Sin embargo, esto quizá resulte difícil por varias razones (por ejemplo, la disponibilidad de recursos y de personal), sobre todo en los sistemas que operan con horarios concentrados de clases y en los que se carece de un acceso generalizado a oportunidades de aprendizaje no formal (OECD, 2019f).

#### Enseñanza durante todo el día (Alemania)

Para ofrecer apoyo académico de regularización y un espacio para que los estudiantes se reúnan es posible que las escuelas tengan que ampliar su horario más allá del tiempo de aprendizaje formal. Las escuelas de jornada completa de Alemania (Ganztagsschulen) representan un modelo inspirador. En ellas se garantiza por lo menos de siete a ocho horas de actividades de aprendizaje formal y no formal al día, un mínimo de tres días a la semana. Con la gestión y supervisión de la dirección de la escuela, brindan un muy necesario servicio de custodia para los niños y les ofrecen alimentos escolares, así como estimulación cognitiva y social.

Para obtener más información, visítese:

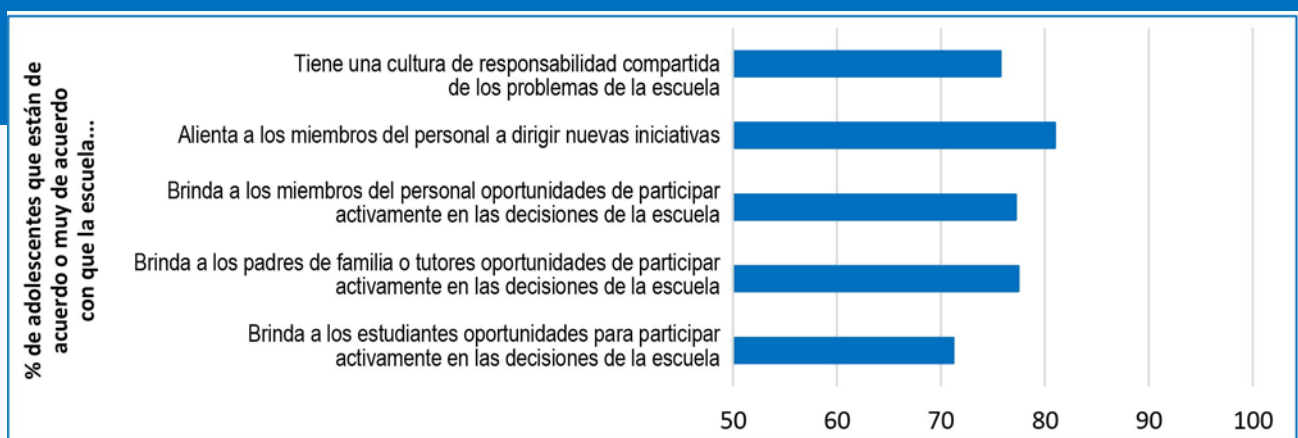
[www.ganztagsschulen.org/](http://www.ganztagsschulen.org/)

## Construir resiliencia: reforzar la colaboración y distribuir el liderazgo

A medida que la crisis se mantenga, la responsabilidad compartida en las escuelas y entre estas y la comunidad en general puede ayudar a los servicios educativos a actuar en otros frentes, por ejemplo, medidas sanitarias de precaución, demandas excepcionales en las áreas de personal y presupuesto y ajustes de los planes de estudio y los métodos de evaluación. Para prepararse ante posibles cierres futuros y a la vez atender las urgencias actuales se requiere un liderazgo claro, así como capacidad de adaptación, coordinación y confianza. Como se aprecia en la Gráfica 5, la toma de decisiones compartida ya se practicaba en muchas escuelas antes de la crisis.

**Gráfica 5. Opiniones de los profesores sobre la toma de decisiones en las escuelas**

Porcentaje de profesores de educación secundaria que están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con las siguientes declaraciones, 2018



Fuente: OECD, base de datos TALIS 2018, [www.oecd.org/education/talis/talis2018tables.htm](http://www.oecd.org/education/talis/talis2018tables.htm).

Ahora bien, la gráfica también nos recuerda que hay margen de mejora. La colaboración no es exclusiva del personal de la escuela. Los estudiantes pueden expresar sus preocupaciones y necesidades, y asumir la responsabilidad de algunos tipos de trabajo escolar (Freiberg, 1999). En las aulas, los estudiantes de muchas escuelas ya contribuyen responsabilizándose de moderar el trabajo en pequeños grupos o de coordinar las tareas de sus compañeros en determinadas asignaturas. Además, la participación y la colaboración de los pares puede ampliarse a todos los grados: por ejemplo, los pares mayores brindarían apoyo a los más jóvenes para avanzar en sus objetivos de aprendizaje. Si dichas prácticas se consolidan en tanto las escuelas permanezcan abiertas, pueden después aplicarse en el periodo de educación a distancia para así proporcionar una enseñanza más completa y eficazmente organizada. **¿Puede esta crisis ayudarnos a reconsiderar la organización del aprendizaje en las escuelas?** Vale la pena considerarlo.

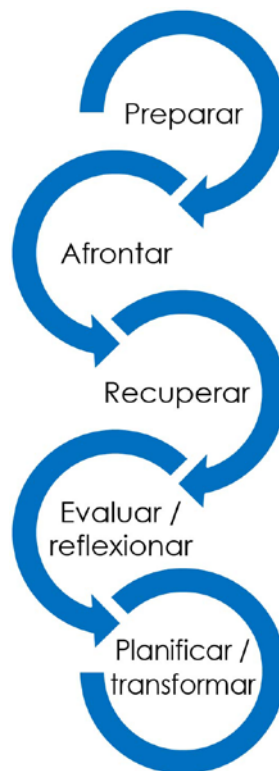
Resulta alentador que, en promedio en toda la OCDE, 77% de los profesores informaron que su escuela ofrece a los padres de familia oportunidades de participar activamente en las decisiones escolares y que estos porcentajes aumentaron considerablemente desde 2013 en 13 países y economías (OECD, 2020b). Al mismo tiempo, hay que trabajar más para superar los obstáculos que aún persisten, como los horarios laborales inconvenientes y aquellos que resultan conflictivos, que por lo general se señalan como los principales impedimentos para muchos padres de familia (OECD, 2019a). Un ejemplo inmediato concreto sería el siguiente: implicar a los padres de familia en la creación o modificación de un plan de emergencia de las escuelas potenciaría la preparación para

estos casos (WHO, 2009), y también contribuiría a aumentar la preparación de las propias familias para manejar emergencias.

## Hacia el futuro: construir sistemas y escuelas resilientes

En todo el mundo las escuelas están volviendo a la actividad, pero no a la normalidad. Estrictas medidas de higiene y distanciamiento social constituyen ahora la nueva norma. A las escuelas se les pide que garanticen que las necesidades de aprendizaje de todos los niños se cubran en un momento en que la desigualdad en términos de aprendizaje aumenta. Asimismo, se solicita a los profesores que apunten cada vez más la salud física y psicológica de los niños y adolescentes. Y, aunque los padres de familia han respondido mayoritariamente apoyando el aprendizaje de sus hijos, no todos pueden desempeñar esta función. Debemos actuar con celeridad para evitar que aumente la brecha entre los estudiantes favorecidos y los desfavorecidos.

Además de las medidas inmediatas para reabrir las escuelas, es preciso que los sistemas educativos empiecen a prepararse para posibles olas de contagio y cierres de escuelas en el futuro. Debemos aprender de lo que se pone a prueba ahora y también aprovechar este momento como una ventana de oportunidad para repensar y reorganizar nuestros sistemas. Aprovecharlo para reorganizar el aprendizaje y la evaluación con el fin de cubrir las necesidades de todos los estudiantes, incluidos los más vulnerables. Para potenciar el trabajo en red de los profesores, de modo que sigan incrementando sus conocimientos y su capacidad para cambiar las reglas del juego. Para reforzar la colaboración con miras a que las familias, las comunidades y las escuelas compartan información y se coordinen con eficacia. Las iniciativas e inversiones realizadas ahora pueden generar efectos positivos de largo plazo en nuestros sistemas educativos y en la sociedad en su conjunto.



*Fuente:* Adaptado de Azzi-Huck y Shims (2020), "Managing the impact of COVID-19 on education systems around the world: How countries are preparing, coping, and planning for recovery", <https://blogs.worldbank.org/>.

## Referencias

- Bailey, J. (2020), "Covid-19 closed schools. When they should reopen?", EducationNext, [www.educationnext.org/](http://www.educationnext.org/) (consultado el 15 de abril de 2020).
- Brazendale, K. et al. (2017), "Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: the structured days hypothesis", *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, Vol. 14/1, <http://dx.doi.org/10.1186/s12966-017-0555-2>.
- Burns, T. y F. Gottschalk (eds.) (2019), *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>.
- CDC (2020), "Cleaning and Disinfection for Community Facilities: Interim Recommendations for US Community Facilities with Suspected/Confirmed Coronavirus Disease 2019 (COVID-19)", Centre for Disease Control and Prevention, [www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/organizations/cleaning-disinfection.html](http://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/organizations/cleaning-disinfection.html) (consultado el 6 de abril de 2020).
- CDC (2018), "Past pandemics", Centre for Disease Control and Prevention, [www.cdc.gov/flu/pandemic-resources/basics/past-pandemics.html](http://www.cdc.gov/flu/pandemic-resources/basics/past-pandemics.html) (consultado el 14 de abril de 2020).
- Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE), Chile, (2013), "Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study", *OECD Education Working Papers*, núm. 99, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>.
- Forsey, A (2017), "Hungry holidays: A report on hunger amongst children during school holidays", All-Party Parliamentary Group on Hunger, <https://feedingbritain.files.wordpress.com/2015/02/hungry-holidays.pdf>.
- Freiberg, H. J. (Ed.) (1999), *Beyond Behaviorism: Changing the Classroom Management Paradigm*, Allyn and Bacon, Boston.
- NIE (2013). *Graduand Teacher Competencies*. National Institute of Education, Singapur, [www.nie.edu.sg/docs/default-source/td\\_practicum/te21---gtc.pdf](http://www.nie.edu.sg/docs/default-source/td_practicum/te21---gtc.pdf).
- OECD (2020a), "Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA", [www.oecd.org/coronavirus/en/](http://www.oecd.org/coronavirus/en/).
- OECD (2020b), "Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and collaboration", [www.oecd.org/coronavirus/en/](http://www.oecd.org/coronavirus/en/).
- OECD (2020c), "Growing up online: Addressing the needs of children in the digital environment." *Policy Brief*, OECD Publishing, París, [www.oecd.org/sti/ieconomy/growing-up-online.pdf](http://www.oecd.org/sti/ieconomy/growing-up-online.pdf).
- OECD (2020d), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- OECD (2019a), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, París, <https://dx.doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2019b), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.
- OECD (2019c), *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>.
- OECD (2019d), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2019e), "A healthy mind in a healthy body", *Trends Shaping Education Spotlights*, núm. 17, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/eb25b810-en>.
- OECD (2019f), "Out-of-school-hours services", base de datos OECD Family, [www.oecd.org/els/family/PF4-3-Out-of-school-hours-care.pdf](http://www.oecd.org/els/family/PF4-3-Out-of-school-hours-care.pdf).
- Onyango-Ouma, W., J. Aagaard-Hansen y B. Jensen (2005), "The potential of schoolchildren as health change agents in rural western Kenya", *Social Science & Medicine*, Vol. 61, núm. 8, pp. 1711-1722.
- Qualls, N. et al. (2017), "Community Mitigation Guidelines to Prevent Pandemic Influenza — United States, 2017", *MMWR. Recommendations and Reports*, Vol. 66, núm. 1, pp. 1-34, <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.rr6601a1>.
- Révai, N. (2020), "What difference do networks make to teachers' knowledge?: Literature review and case descriptions", *OECD Education Working Papers*, núm. 215, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/75f11091-en>.
- Révai, N. (2018), "What difference do standards make to educating teachers?: A review with case studies on Australia, Estonia and Singapore", *OECD Education Working Papers*, núm. 174, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/f1cb24d5-en>.
- Savage, C. et al. (2018), *The Evaluation of Wave Six Whānau Initiatives for Te Pūtahitanga o Te Waipounamu*, Research, <https://static1.squarespace.com/static/548669c2e4b0e9c86a08b3ca/t/5b20404f1ae6cf43f6d29056/1528840319694/Wave+6+Evaluation.pdf>.
- Sprang, G. y M. Silman (2013), "Posttraumatic Stress Disorder in Parents and Youth After Health-Related Disasters", *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, Vol. 7, núm. 1, pp. 105-110, <http://dx.doi.org/10.1017/dmp.2013.22>.

Stewart, H., N. Watson y M. Campbell (2018), "The cost of school holidays for children from low income families", *Childhood*, Vol. 25, núm. 4, pp. 516-529, <http://dx.doi.org/10.1177/0907568218779130>.

Stuart, K. *et al.* (2013), "Managing temporary school closure due to environmental hazard", *Management in Education*, Vol. 27, núm. 1, pp. 25-31, <http://dx.doi.org/10.1177/0892020612468928>.

UNICEF, WHO e IFRC (2020), *Interim Guidance for COVID-19 Prevention and Control in Schools*, United Nations Children's Fund, Nueva York, [www.unicef.org/reports/key-messages-and-actions-coronavirus-disease-covid-19-prevention-and-control-schools](http://www.unicef.org/reports/key-messages-and-actions-coronavirus-disease-covid-19-prevention-and-control-schools).

Uscher-Pines, L. *et al.* (2018), "School practices to promote social distancing in K-12 schools: review of influenza pandemic policies and practices", *BMC Public Health*, Vol. 18/1, <http://dx.doi.org/10.1186/s12889-018-5302-3>.

van Elsland, S. y R. O'Hare (2020, 17 March), "COVID-19: Imperial researchers model likely impact of public health measures", Imperial College London, [www.imperial.ac.uk/](http://www.imperial.ac.uk/).

Wang, G. *et al.* (2020), "Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak", *Lancet*, Vol. 395, núm. 10228, pp. 945-947, [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X).

WHO (2009), "Pandemic influenza preparedness and response: A WHO guidance", World Health Organisation Global Influenza Programme, Ginebra, [www.who.int/influenza](http://www.who.int/influenza).

World Bank (2020), "How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic", [www.worldbank.org/en/topic/edutech/](http://www.worldbank.org/en/topic/edutech/) (consultado el 14 de abril de 2020).

	<p><b>Para obtener mayor información</b></p>	<p><b>Contacto</b> Tracey Burns (<a href="mailto:tracey.burns@oecd.org">tracey.burns@oecd.org</a>)</p>
	<p><b>Véase</b> OECD (2019), <i>Trends Shaping Education 2019</i>, OECD Publishing</p>	
	<p><b>Visite</b> <a href="http://www.oecd.org/edu/cei/spotlights-trends-shaping-education.htm">www.oecd.org/edu/cei/spotlights-trends-shaping-education.htm</a></p>	
	<p><a href="http://www.oecd.org/edu/cei">www.oecd.org/edu/cei</a></p>	

Todas las fotografías © Shutterstock/[www.shutterstock.com](http://www.shutterstock.com) Zorro Stock Images, Fizkes, CGN089

El presente trabajo se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones expresadas y los argumentos utilizados en el mismo no reflejan necesariamente el punto de vista oficial de los países miembros de la OCDE.

Tanto este documento, así como cualquier dato y cualquier mapa que se incluyan en él, se entenderán sin perjuicio respecto al estatus o la soberanía de cualquier territorio, a la delimitación de fronteras y límites internacionales, ni al nombre de cualquier territorio, ciudad o área.

Los datos estadísticos relativos a Israel son suministrados por y bajo la responsabilidad de las autoridades israelíes competentes. El uso de estos datos por parte de la OCDE es sin perjuicio del estatuto de los Altos del Golán, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en Cisjordania bajo los términos del derecho internacional.

El uso del contenido del presente trabajo, tanto en formato digital como impreso, se rige por los términos y condiciones que se encuentran disponibles en <http://www.oecd.org/termsandconditions>.

**Publicado originalmente por la OCDE en inglés con el título:** OECD (2020), *Coronavirus special edition: Back to school*, [https://www.oecd-ilibrary.org/education/coronavirus-special-edition\\_339780fd-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/coronavirus-special-edition_339780fd-en).

LA TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL FUE POSIBLE GRACIAS A LA CONTRIBUCIÓN DE LA

**FUNDACIÓN ALBERTO BAILLÈRES, A.C.**

EN COLABORACIÓN CON EL CENTRO DE LA OCDE EN MÉXICO PARA AMÉRICA LATINA