



PROGRAMAS DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES

Evaluación de la evidencia y el potencial
para América Latina

ABRIL 2022

María Ester Mancebo y Denise Vaillant

© 2022, Diálogo Interamericano. Primera Edición.
Diálogo Interamericano
1155 15th St. NW, Suite 800 Washington, DC 20005
Tel: + 1 202-822-9002 / Fax: 202-822-9553
Correo electrónico: education@thedialogue.org

Autores:
María Ester Mancebo y Denise Vaillant

Imagen de Portada: Yan Krukov, Pexels, <https://www.pexels.com/es-es/foto/gente-mujer-arte-colegio-8613059/> (CC0).
La imagen ha sido editada a blanco y negro con una cubierta azul.

Diagramación: Victoria Tosi

Este informe se elabora en el marco de la alianza “Recuperando la escolarización y los aprendizajes después de la pandemia” (en inglés, *Recovering Schooling and Learning after COVID-19*) entre el Banco Mundial (en adelante BM) y el Diálogo Interamericano (en adelante IAD). El objetivo es apoyar la implementación de acciones que promuevan mayores niveles de escolarización y recuperación de los aprendizajes en la región.

Índice

I. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	7
II. REVISIÓN Y ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES	9
2.1. Nivelación	9
2.1.1. <i>Catch up Education Programme, Turquía</i>	12
2.1.2. <i>Early Learners Programme, OECO</i>	12
2.2. Aceleración	12
2.2.1. <i>Second Chance, Etiopía</i>	13
2.2.2. <i>Acelera Brasil</i>	13
2.3. Tutorías	14
2.3.1. <i>Leer en parejas, España</i>	14
2.3.2. <i>Aula Global, Colombia</i>	15
2.4. Teaching at the Right Level	16
2.4.1. <i>TaRL, India</i>	16
2.4.2. <i>TaRL, México</i>	17
2.5. Extensión del tiempo pedagógico	17
2.5.1. <i>Vacances apprenantes, Francia</i>	17
2.5.2. <i>Jornada Extendida, República Dominicana</i>	18
2.6. Aprendizaje asistido por computadora	18
2.6.1. <i>Mindspark, India</i>	19
2.6.2. <i>Plataforma Adaptativa de Matemática, Uruguay</i>	19
III. ANÁLISIS TRANSVERSAL DE EXPERIENCIAS RELEVANTES	24
3.1. Institucionalidad y actores	24
3.2. Modelo pedagógico	24
3.3. Formación de recursos humanos	25
3.4. Requerimientos de los programas de recuperación de aprendizajes	26
IV. HACIA LA RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES EN LA POST-PANDEMIA	32
4.1. Lecciones aprendidas en la pandemia por COVID-19	32
4.2. Hoja de ruta para la construcción de programas de recuperación de aprendizajes en la post-pandemia	33
4.3. Algunas sugerencias en clave de mediana duración	35
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36

Lista de figuras

- 
FIGURA 1. TIPOS DE PROGRAMAS DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES
- 
FIGURA 2. RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES: CASOS INTERNACIONALES
- 
FIGURA 3. RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES: CASOS REGIONALES
- 
TABLA 1. INFORMACIÓN BÁSICA DE CASOS A NIVEL INTERNACIONAL Y REGIONAL
- 
FIGURA 4. DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES
- 
TABLA 2. REQUERIMIENTOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN A GRAN ESCALA DE CADA TIPO DE PROGRAMA DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES
- 
FIGURA 5. HOJA DE RUTA PARA LA TOMA DE DECISIONES EN MATERIA DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJE

Lista de acrónimos

ALC	América Latina y el Caribe
CAF	CAF - Banco de Desarrollo de América Latina
ELP	Early Learners Program
ERE	Educación remota de emergencia
ERIC	Education Resources Information Center
JEE	Jornada Escolar Extendida
MEC	Ministerio de Educación de Turquía
MIA	Medición Independiente de Aprendizajes
OECO	Organización de Estados del Caribe Oriental
ONG	Organización no gubernamental
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United States Agency for International Development
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo
PAM	Plataforma Adaptativa de Matemáticas
TaRL	Teaching at the Right Level

Agradecimientos

Este informe representa un trabajo colaborativo del programa de Educación del Diálogo Interamericano y el Banco Mundial. Las autoras agradecen a todos los expertos que participaron en el taller de retroalimentación para validar el análisis y desarrollar las recomendaciones presentadas aquí. Del equipo del Diálogo Interamericano, el proyecto fue liderado por Ariel Fiszbein con el apoyo de Sarah Stanton y Anna Herrero Tejada. También reconocemos el trabajo infatigable de Alejandra Vargas Durango para gestionar los detalles logísticos del proyecto. Extendemos un agradecimiento especial a los colegas del Banco Mundial, quienes hicieron posible este trabajo, participaron activamente en los talleres y ofrecieron retroalimentación sobre el borrador, en particular Juan Diego Alonso, Emanuela di Gropello, María José Ramírez y María José Vargas.

I. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

La pandemia por COVID-19 se instaló en América Latina y el Caribe (ALC) a comienzos del 2020 y llevó al cierre de los centros educativos por períodos prolongados y a la implementación de variadas estrategias ante la suspensión de las clases presenciales. Es en este contexto de crisis, que aparece un nuevo concepto, el de la educación remota de emergencia (ERE), conceptualizado entre otros por Hodges et al. (2020). La ERE se define como una enseñanza transitoria de respuesta a una crisis mediante el apoyo de las tecnologías digitales y de una diversidad de recursos.

Las repercusiones de la crisis por COVID-19 no han sido dimensionadas integralmente, pero abarcan múltiples aspectos educativos, desde la escolarización a tiempo, la deserción, la promoción hasta los aprendizajes logrados por los estudiantes. Hoy más que nunca se hace necesario pensar en las estrategias para la recuperación de aprendizajes a impulsar en la post-pandemia.

En el presente informe se utiliza el término *programas de recuperación de aprendizajes* en referencia a las intervenciones educativas diseñadas para acortar la brecha entre lo que un estudiante conoce y lo que se espera que sepa. Sobre la base de esa noción general es necesario distinguir entre tres expresiones que frecuentemente aparecen solapadas y son utilizadas de manera ambigua, tanto en la práctica educativa como en la literatura especializada: programas remediales, programas de nivelación y programas de aceleración de aprendizajes.

Los *programas remediales* refieren a un apoyo específico adicional, concurrente con las clases regulares, para estudiantes que, para tener éxito en los cursos formales, requieren ayuda a corto plazo en la adquisición de contenidos y/o habilidades (Schwartz, 2012). Se trata de intervenciones educativas orientadas a abordar las necesidades de aprendizaje de un grupo específico de niños que están rezagados académicamente en la incorporación de conocimientos y/o el dominio de determinadas competencias. Generalmente estos programas están dirigidos a estudiantes que asisten a programas formales de aprendizaje y tienen

comparativamente más dificultades que sus pares (World Bank, 2018).

Los *programas de nivelación* constituyen intervenciones educativas de transición, a corto plazo, diseñados para niños y jóvenes que asistían activamente a la escuela antes de una interrupción educativa. Brindan a los estudiantes la oportunidad de ponerse al día con los contenidos perdidos debido a la interrupción y apoyan su reingreso y continuidad de los programas educativos (CAF, 2021).

Por último, los *programas de aceleración educativa* constituyen una modalidad de educación alternativa basada en los principios de aprendizaje acelerado. Son propuestas flexibles, adaptadas a la edad del estudiante (Aquilino, 2015) y se dirigen por lo general a niños y jóvenes de sectores vulnerables con extraedad, o bien que han abandonado la escuela.

Algunos autores (Baxter & Bethke, 2009) plantean una distinción entre los programas remediales y los de aceleración: mientras los primeros se concentran en el dominio de las competencias básicas de aprendizaje de cada nivel, los segundos proporcionan el contenido del currículum a un ritmo más rápido, con focalización en los alumnos con extraedad, los niños y adolescentes desafiados del sistema educativo y/o con dificultades de acceso a las escuelas.

Existe hoy un debate académico acerca de la efectividad de los programas de recuperación de aprendizajes. Así, Darling-Hammond et al. (2020) plantean que hay que promover la aceleración de aprendizajes y no los programas remediales. Parecería que las estrategias de aceleración personalizadas, junto con la evaluación formativa, tendrían mejores resultados que la mera implementación de actividades remediales.

El estudio que se presenta en este informe se basa en una revisión sistemática de literatura sobre programas de recuperación de aprendizajes en el ámbito de la educación primaria y media. Para delimitar el corpus de estudios

correspondiente, se adoptó el marco metodológico diseñado por Wolfswinkel et al. (2013) basado en las siguientes etapas: delimitación y búsqueda; selección e identificación de temas emergentes; interpretación de resultados y elaboración de conclusiones. Como primer paso, se procedió a una categorización de libros, artículos, informes y páginas web mediante las bases de datos [ERIC](#), [Scopus](#), [SciELO](#) y [Latindex](#). El énfasis estuvo en la identificación de estudios de evaluación rigurosos y en particular de evaluaciones de impacto, referidas a experiencias de recuperación de aprendizajes.

La tarea fue particularmente difícil para la región latinoamericana ya que, en la literatura existe un déficit de informes y artículos centrados en evaluaciones de programas e innovaciones. Además, se constata una marcada tendencia a las evaluaciones de procesos y resultados en detrimento de las de impacto. Tal como señala Aquilino (2015), la evaluación de impacto es una práctica poco presente en el ciclo de las políticas públicas en América Latina. Por esta razón, este estudio ha incorporado también experiencias que, si bien no han sido sometidas a evaluaciones de impacto, han sido valoradas

positivamente en términos de equidad y calidad educativa en las comunidades involucradas. También se incluyeron casos que tuvieran algún componente innovador y con potencialidad de escalabilidad.

El informe se organiza en 4 apartados. En primer lugar se realiza una revisión y análisis de programas de recuperación de aprendizajes a nivel internacional y regional. Fueron seleccionados dos casos representativos de programas para seis categorías identificadas en la bibliografía: nivelación; aceleración; tutorías; *teaching at the right level*; extensión del tiempo pedagógico y aprendizaje asistido por computadora. En una segunda instancia se realizó un análisis transversal de las experiencias en función de la institucionalidad y los actores; el modelo pedagógico y la formación de recursos humanos. Luego fueron examinados los nudos críticos y finalmente se formularon una serie de sugerencias para el escenario post-pandemia.

II. REVISIÓN Y ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES

La revisión de la literatura evidencia que las iniciativas de recuperación de aprendizajes han sido diseñadas e implementadas de manera sumamente diversa. En algunos casos, se desarrollan en forma independiente dentro o fuera del horario escolar, en otros, son parte de un programa o proyecto educativo más integral. Hay ejemplos de experiencias aisladas y también de programas concebidos como un componente clave de la política educativa de un país.

En segundo lugar, los programas de recuperación de aprendizajes frecuentemente tienen varios objetivos simultáneos: conseguir aprendizajes en general; mejorar las competencias lectora y matemática; evitar la repetición y/o deserción; preparar a los estudiantes para continuar con su trayectoria educativa.

Las intervenciones de recuperación de aprendizajes suelen recurrir a un repertorio amplio de instrumentos: algunos programas apuestan a la extensión del tiempo

pedagógico y al cambio en las modalidades de enseñanza, otros se apoyan en las tutorías y la distribución de materiales, mientras que hay intervenciones que se centran en el uso de dispositivos tecnológicos.

Miranda (2018) categoriza tres grupos de instrumentos según su finalidad: (i) enfrentar la vulnerabilidad social, tales las transferencias condicionadas a las familias o becas a niños, niñas y adolescentes; (ii) atender problemas de integración académica, tales la tutoría y el asesoramiento académico, la flexibilidad curricular, el apoyo técnico en las escuelas y la dotación de materiales; (iii) favorecer la constitución de sujetos, tales los materiales y guías y el apoyo psicosocial a los estudiantes.

De acuerdo a las categorizaciones identificadas en la bibliografía (Schwartz, 2012), en este estudio se distinguen seis tipos de programas de recuperación de aprendizajes (ver Figura 1).

FIGURA 1. TIPOS DE PROGRAMAS DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJE

Fuente: Elaboración propia.

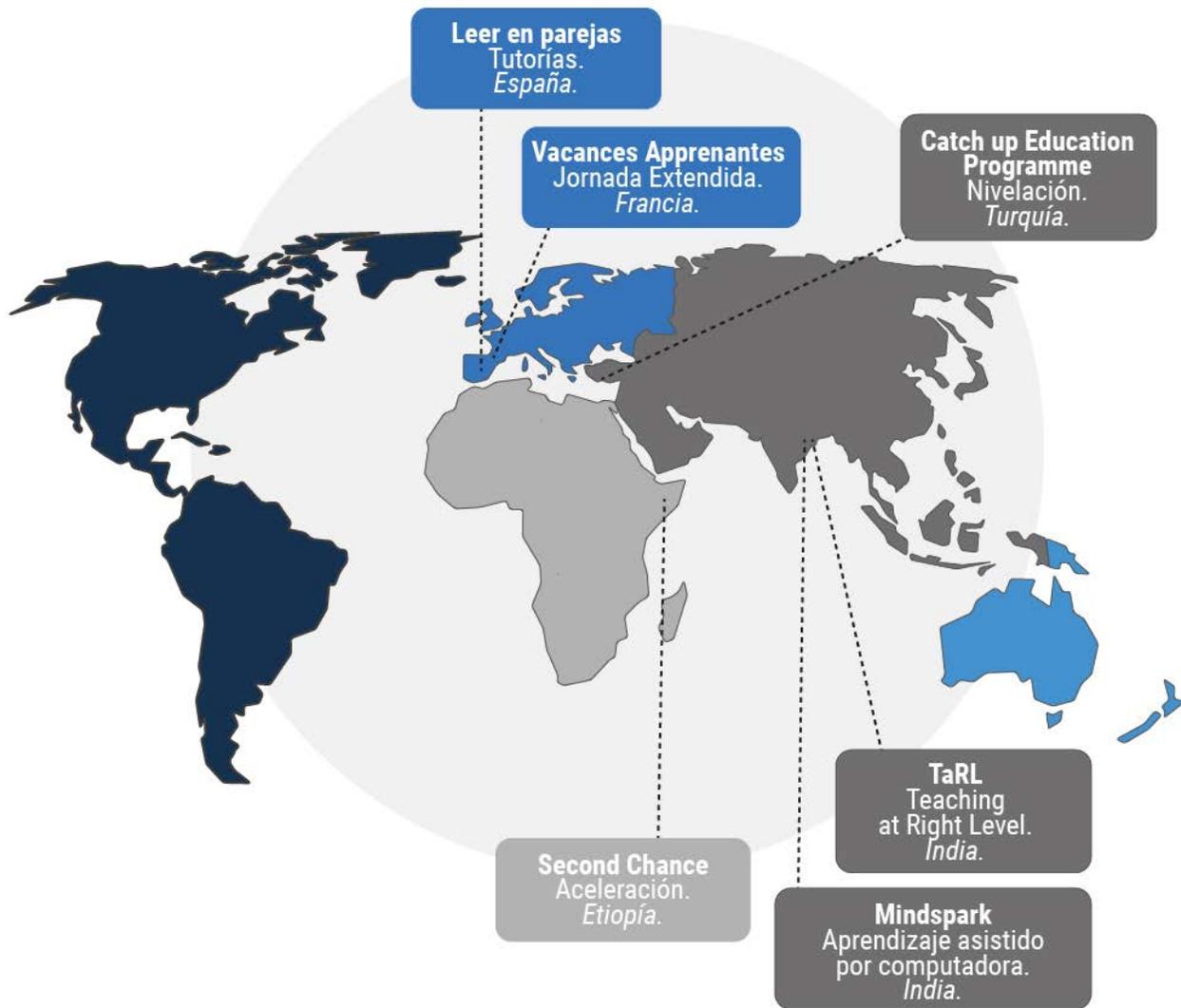


Entre la multiplicidad de experiencias desarrolladas a nivel internacional y regional, la selección de casos estudiados en esta investigación se realizó en base a dos criterios. En primer lugar, se buscó la inclusión de casos ilustrativos de los seis tipos distinguidos en la Figura 1. En segundo lugar, se contempló la existencia de una evaluación de impacto o, en su defecto, de un informe evaluativo con evidencia rigurosa acerca de los resultados obtenidos y de la eventual escalabilidad y transferibilidad de las experiencias. Fueron seleccionadas seis experiencias internacionales y seis intervenciones en ALC.

La Figura 2 ilustra la diversidad de experiencias identificadas a nivel internacional basadas en nivelación, aceleración, tutorías, *Teaching at the right level*, extensión de tiempo pedagógico y aprendizaje por computadora. Se trata de programas para los cuales se cuenta con evaluaciones rigurosas. Los mismos se iniciaron e implementaron previo a la pandemia por COVID-19 aunque en algunos casos se mantiene su vigencia. Se ha buscado contemplar diversidad de contextos y regiones con casos de España, Francia, Turquía, Etiopía y la India. Se trata de intervenciones con características inspiradoras para otros contextos y eventualmente con potencialidad de escalabilidad.

FIGURA 2. RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES: CASOS INTERNACIONALES

Fuente: Elaboración propia.



La Figura 3 ilustra una serie de intervenciones identificadas a nivel regional y agrupadas según las categorías apriorísticas que ya hemos mencionado: nivelación, aceleración, tutorías, teaching at the right level, extensión de tiempo pedagógico y aprendizaje por computadora. Se trata de casos implementados antes de la pandemia del COVID 19 para los cuales se cuenta con evaluaciones

rigurosas. Los casos regionales contemplan una variedad de países y contextos y se sitúan en República Dominicana, México, la región caribeña, Colombia, Brasil y Uruguay. Las características de tales intervenciones son de interés para la región por su potencialidad y eventual replicabilidad.

FIGURA 3. RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES: CASOS REGIONALES

Fuente: Elaboración propia.



En los párrafos que siguen se presentan un caso internacional y un caso regional para cada una de las seis categorías de intervenciones en materia de recuperación de aprendizajes identificadas en la literatura (un total de 12 casos).

2.1. Nivelación

Existe hoy un amplio consenso acerca de la importancia de las competencias en matemáticas y comprensión de lectura, tanto por su efecto directo en las trayectorias educativas y laborales futuras (CAF, 2021), como por su papel en la adquisición de otras habilidades y conocimientos. Esta necesidad de garantizar que niños, adolescentes y jóvenes adquieran niveles mínimos de estos conocimientos y competencias fundamentales ha

desembocado, en las últimas décadas, en el surgimiento de programas de nivelación de aprendizajes.

Los programas de nivelación parten del supuesto que el aprendizaje es acumulativo: hay que tener ciertos conocimientos y capacidades para adquirir otros. Dado el rezago registrado en un importante porcentaje de estudiantes en algunos países, el reto es adecuar las propuestas pedagógicas para nivelar y aumentar los aprendizajes de aquellos que están más rezagados (CAF, 2021).

La aplicación de pruebas diagnósticas es fundamental para la puesta en marcha de programas de nivelación. No solo para cualificar la toma de decisiones en materia de política educativa, sino también para que las escuelas y familias cuenten con información que les permita adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la situación específica de sus estudiantes al regreso a las aulas.

2.1.1. CATCH UP EDUCATION PROGRAMME, TURQUÍA

El *Catch up Education Programme* de Turquía es una iniciativa de nivelación para estudiantes entre 10 y 14 años que nunca se inscribieron en educación primaria, abandonaron la escuela o tenían al menos tres años de retraso en sus estudios. El programa fue impulsado por el Ministerio de Educación Nacional de Turquía, en colaboración con UNICEF, y fue implementado en 81 provincias entre el año 2008 y 2013.

La intervención siguió un ciclo de cinco etapas: (i) identificación del grupo objetivo de estudiantes a nivelar; (ii) planificación; (iii) matriculación en la escuela; (iv) implementación de la intervención; y (v) seguimiento y evaluación. Se trató de un programa educativo integral y a gran escala, en términos de su diseño y el alcance de su implementación. Los estudiantes se agruparon según los resultados de las pruebas diagnósticas en diversos subprogramas de nivelación de ocho semanas, según el nivel de atraso de sus estudios.

EVIDENCIA

Börkan et al. (2015) realizaron un estudio de medio término, en base a revisión documental y entrevistas a diversos actores que participaron en el programa. En el año 2010, efectuaron 237 entrevistas semiestructuradas a alumnos, familias, directores, formadores de docentes y equipos del MEC. Al final del año académico 2009-2010, el programa de nivelación involucró a 19.990 niños (37,3 % niños y 62,7 % niñas) en 61 provincias. En opinión de docentes y directores entrevistados, el *Catch-up Education Programme* marcó diferencias considerables en los niños que transitaban por él. Entre las debilidades constatadas figuran la diversidad de necesidades de los niños participantes, la corta duración de la propuesta, el ausentismo de los alumnos debido al trabajo estacional y la falta de capacidad institucional, especialmente a nivel local.

2.1.2. EARLY LEARNERS PROGRAMME, OECD

El *Early Learners Program* (ELP) fue implementado en estados miembros de la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECD) (Antigua y Barbuda, Dominica, Granada, Santa Lucía, San Cristóbal y Nieves, y San Vicente y las Granadinas) por la Agencia de Desarrollo

Internacional de los Estados Unidos (USAID, por sus siglas en inglés) y la OECD en el período 2015-2020.

El foco fue puesto en la nivelación de las habilidades de lectura de niños prescolares hasta el 3.º grado, a través de múltiples estrategias referidas a desarrollo curricular, formación docente, gestión y planificación escolar. Se impulsaron una serie de metodologías específicas para la mejora del vocabulario y de la comprensión lectora. Se formó a los docentes en el uso de diversos materiales para la práctica de la lectura y la evaluación continua de los logros de los estudiantes, para su posterior retroalimentación.

EVIDENCIA

Los resultados de un informe de medio término elaborado por USAID (2020) indican que en el período 2015-2020, el ELP ha contribuido a un aumento del 50 % en el rendimiento en lectura, entre los estudiantes de segundo grado, en los países participantes del programa. Comprendió a más de 73.000 estudiantes de nivel primario, brindó desarrollo profesional a más de 3.400 maestros y habilitó más de 1.400 lecciones y 1.000 sesiones de capacitación de maestros. Además, el ELP otorgó subvenciones de desarrollo para proyectos de mejora de la lectura a 60 escuelas y 304.552 materiales de enseñanza y aprendizaje a 2.582 aulas en toda la OECD.

2.2. Aceleración

Los modelos educativos flexibles englobados en el término *Aceleración del Aprendizaje* están pensados para niños, niñas y adolescentes en extraedad, es decir, con tres o más años por encima de la edad promedio del grado que van a cursar. Con estas estrategias de enseñanza, se busca que los estudiantes nivelen su escolaridad y adquieran los conocimientos y las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos para cada grado. Asimismo, los programas de aceleración buscan personalizar el proceso de aprendizaje y fortalecer la autoestima de los estudiantes para contribuir a superar el fracaso escolar experimentado en algún momento de sus vidas (Schwartz, 2012).

2.2.1. SECOND CHANCE, ETIOPIA

La iniciativa *Second Chance* de Luminos Fund, anteriormente conocida como *Speed School*, es un programa de aprendizaje acelerado que se dirige a niños de 8 a 14 años que abandonaron o interrumpieron su escolaridad. El programa se desarrolla en Etiopía desde el año 2011 y al inicio fue gestionado por la organización Geneva Global. A partir del año 2016, es la Fundación Luminos la responsable de llevar adelante el programa. Durante 10 meses se desarrollan diversas intervenciones con el objetivo de recuperar aprendizajes entre el 1.º y el 3.º grado de primaria. El propósito fundamental de la intervención es la preparación de los alumnos para la transición al 4.º grado en escuelas públicas.

Durante la jornada escolar de siete a ocho horas, los estudiantes de *Second Chance* aprenden lectura, escritura y aritmética en pequeños grupos y con un apoyo individualizado por parte de maestros debidamente capacitados. El programa enfatiza la importancia de la movilización de la comunidad para lograr apoyos que garanticen que los niños continúen su escolaridad una vez finalizada las intervenciones promovidas por *Second Chance*. Otro componente fundamental de la intervención está constituido por las alianzas con los socios y las escuelas gubernamentales, de manera de facilitar la adopción más amplia posible del modelo Luminos por parte de los gobiernos y diversas redes de actores.

EVIDENCIA

Desde el año 2011, el Centro de Educación Internacional de la Universidad de Sussex ha realizado diversas evaluaciones para medir la eficacia del Programa *Speed Schools* primero, y *Second Chance* luego. Uno de los últimos estudios publicados (Akyeampong et al., 2018) reporta el seguimiento de 625 niños que participaron en el programa *Speed Schools* en el año 2011, lo completaron, y luego hicieron la transición a las escuelas públicas. Su progreso se comparó con el de 1.250 estudiantes de escuelas públicas que no participaron del programa. La evaluación evidencia que la educación que los estudiantes de *Speed School* reciben en 10 meses de instrucción va más allá del período, pues se fortalece su capacidad de aprender. Alrededor del 74,6 % de los estudiantes del programa *Speed School* se mantuvieron en la escuela en comparación con el 66,1 % de los estudiantes de escuelas gubernamentales. Por otra parte, los exestudiantes de *Speed School* son generalmente menos propensos a abandonar la escuela, en comparación con los estudiantes de escuelas públicas.

2.2.2. ACELERA BRASIL

El programa *Acelera Brasil* constituye una de las iniciativas remediales más importantes desarrolladas en escuelas públicas de América Latina. En 1997, el gobierno brasileño estableció en su Plan Nacional de Educación que las escuelas públicas podrían crear grupos específicos para apoyar a estudiantes matriculados en los grados 3.º al 5.º grado de la escuela primaria, con bajo rendimiento para su edad, debido a la repetición de grado o al ingreso tardío a la escuela.

El principal objetivo de *Acelera Brasil* es que los estudiantes dominen, en el menor tiempo posible, el contenido esperado para poder reingresar en el grado apropiado para su edad. Se busca corregir la distorsión edad-grado en la dimensión pedagógica y en la gestión de los centros educativos. La estrategia combina formación, planificación y ejecución sistemática, seguimiento y evaluación. La primera etapa se basa en una evaluación diagnóstica que permite establecer el nivel de alfabetización de los estudiantes con distorsión de edad-grado. A partir de los resultados, los estudiantes son categorizados según el nivel de aprendizaje.

El programa se implementó en diversos estados de Brasil. Las evaluaciones diagnósticas previas a la puesta en marcha de *Acelera Brasil* mostraron que alrededor del 30 al 40 % de los estudiantes que repetían o abandonaban la escuela no habían aprendido a leer en los primeros grados. Por esta razón, *Acelera Brasil* pone un fuerte énfasis en la lectura y también en matemática. Debe notarse que existe un programa denominado *Se Liga* dirigido a grupos específicos de estudiantes no alfabetizados. Una vez que los estudiantes son alfabetizados, se unen a las clases de *Acelera Brasil* hasta que puedan ingresar a las clases regulares, según el grado apropiado a su edad.

El Instituto Ayrton Senna ha tenido un papel fundamental en el desarrollo de experiencia *Acelera Brasil*, la cual ha sido tomada como referencia en el diseño del proyecto de Colombia y El Salvador. En Argentina, la propuesta tuvo características particulares, pero también retoma los fundamentos de la experiencia brasilera.

EVIDENCIA

Según la evidencia reportada por Schwartz (2012), el 52 % de los estudiantes participantes del Programa *Acelera Brasil*, en el Estado de Paraíba aprobaron, en el año 2011, más de un grado. Por otra parte, en el estado de Pernambuco, la tasa de deserción de los estudiantes participantes (3,2 %) era menor que el promedio estatal de 14,8 %.

Por su parte, un informe de Schneid Scherer et al. (2020) señala que 52 municipios de las cinco macroregiones de Brasil, además del estado de Rio Grande do Sul, implementaron el Programa *Acelera Brasil* y dieron cumplimiento exitoso a los siguientes indicadores: número de libros leídos; cumplimiento de los días escolares programados; asistencia de profesores y estudiantes; observaciones de clase por parte del mediador; reuniones de maestros para la planificación; realización de tareas del hogar por parte de los estudiantes.

2.3. Tutorías

Según González Palacios & Avelino Rubio (2016), el concepto de tutoría es polimórfico, contextual y escurridizo. A escala internacional, durante las últimas décadas, las tutorías han sido objeto de múltiples estudios y se ha conceptualizado de diversas maneras. Lo que prevalece, en todas las definiciones, es que existe una relación entre dos sujetos y una actividad de apoyo que es consciente, intencional y metódica. Se trata de una actividad centrada en el apoyo pedagógico a estudiantes, para la consecución de sus objetivos de aprendizaje curriculares. En algunos casos, las tutorías tienen también por finalidad mejorar las competencias socioemocionales de los estudiantes.

Diversos programas de recuperación de aprendizajes han recurrido a tutorías en la propia escuela, en un horario específico. En otros casos, las actividades se han desarrollado fuera del tiempo escolar. Algunas están a cargo de docentes, otras de voluntarios, y también se identifican experiencias a cargo de compañeros estudiantes, procedentes de cursos más avanzados. La tutoría se ha realizado generalmente en la modalidad presencial, aunque también se han desarrollado experiencias en modalidad online.

2.3.1. LEER EN PAREJAS, ESPAÑA

Leer en parejas (*Llegim en parella*) es un programa de recuperación de aprendizajes, impulsado por el Grupo de Aprendizaje entre iguales de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Combina tres elementos considerados estratégicos: la tutoría entre iguales, la implicación familiar y la comprensión lectora (Duran, 2018).

El programa se basa en un método de aprendizaje cooperativo, en el que se crean parejas de alumnos y se busca que, tanto en el rol de tutor como en el de alumno, ambos miembros aprendan a través de un guión de interacción estructurado. La metodología ha sido ampliamente utilizada en muchos países (bajo la denominación de *Peer Tutoring*), en todos los niveles educativos y áreas curriculares. Se encuentran experiencias de tutorías entre alumnos de diferentes edades (conocidas como *Cross-age tutoring*), en las cuales el alumno tutor es el de más edad. Pero también encontramos tutorías con alumnos de la misma edad (*Same-age tutoring*), que son menos complicadas de organizar. Según el carácter fijo o intercambiable del rol de tutor y tutorado, se distingue entre tutorías de rol fijo y tutorías recíprocas, en las cuales el tutor y el tutorado intercambian periódicamente su papel. Adicionalmente, la tutoría entre pares se puede apoyar en tutorías familiares.

Llegim en parella utiliza la tutoría entre iguales—en la escuela entre alumnos, y en casa entre el alumno y un familiar—para la mejora de la lectura y la comprensión lectora en primaria. La tutoría se realiza mediante un guión estructurado, que permite que tutor y tutorado sepan en todo momento lo que tienen que hacer, a razón de dos sesiones semanales de 30 minutos durante un trimestre. Los maestros de las escuelas son quienes constituyen las parejas, en base a una serie de criterios tales como que el tutor que más sabe se apareje con el tutorado que más sabe.

EVIDENCIA

El estudio realizado por Blanch et al. (2012) investigó el impacto de una tutoría entre pares y tutoría familiar para la mejora de la comprensión lectora en una serie de escuelas en Cataluña, España. El estudio se basó en una muestra de 303 escolares de 8 a 11 años y 223 tutores familiares (61.5 % madres, 15 % padres, 17 % ambos padres, 6.5 % hermanos). El rendimiento en comprensión lectora fue evaluado a través de pruebas estandarizadas

aplicadas antes y después de la intervención. Se realizaron encuestas a estudiantes y padres y también entrevistas con el maestro y la familia. Además, se analizaron las interacciones de la tutoría familiar. Los principales resultados de la evaluación mostraron efectos positivos para todos los estudiantes, pero especialmente para los 223 estudiantes que recibieron apoyo familiar. En general, el estudio revela la efectividad del aprendizaje entre pares para mejorar las habilidades de comprensión lectora y el potencial de la participación familiar para el desarrollo de habilidades académicas cuando la escuela brinda confianza y apoyo.

2.3.2. AULA GLOBAL, COLOMBIA

El Programa *Aula Global* fue creado para abordar la “pobreza de aprendizaje”, que significa no poder leer y comprender un texto breve y apropiado para la edad a los 10 años, y reducir las brechas de aprendizaje entre los niños. En Colombia, el 49 % de los niños en los últimos grados de primaria presentan pobreza de aprendizaje, lo que lleva a la repitencia, la deserción escolar, la sobreedad y a alumnos frustrados y con baja autoestima.

En la fase fundacional del programa, se desarrollaron—en la ciudad de Cali (Colombia)—dos intervenciones, una de tutoría y la otra de desarrollo profesional docente. La primera consistió en 30 sesiones de una hora de duración, por semestre, que los estudiantes en la parte inferior de la distribución dentro de cada grado/escuela incluidos en el estudio, recibieron durante un término académico. Los tutores fueron contratados y capacitados por la Fundación Carvajal y se trabajó directamente con los estudiantes en el refuerzo de su lenguaje básico y habilidades matemáticas.

La segunda intervención se centró en una visita mensual, a lo largo del año académico, a maestros seleccionados en escuelas públicas. Las visitas constaban de observación de clases y retroalimentación al docente, y tenían por objetivo proporcionar estrategias pedagógicas a los docentes, fortalecer sus prácticas educativas y conseguir así la mejora de los aprendizajes en lengua y matemática de los estudiantes rezagados. Las visitas eran llevadas a cabo por tutores y consejeros pedagógicos contratados por la Fundación Carvajal y fueron complementadas con talleres (tres por semestre), en los que los docentes de la muestra compartían sus experiencias.

Luego de sus inicios en Cali, *Aula Global* fue adoptada por el Ministerio de Educación Nacional como un modelo

a replicar en Colombia y ha llegado a los 36 colegios públicos con mayor índice de deserción escolar del Pacífico colombiano, facilitando que el 25 % de los alumnos participantes asistan de estar en los niveles “más bajos” y “básicos” de desempeño en matemáticas y lenguaje a niveles “adecuados” y “superiores”.

Aula Global implementa sesiones de tutorías semipersonalizadas con los alumnos que se encuentran rezagados en lectura y matemáticas, asignándoles un tutor, que les brinda una atención enfocada y personalizada y los reconoce como sujetos de aprendizaje. Con su acompañamiento, el tutor ayuda a los estudiantes a reconocer sus propias capacidades y habilidades para lograr los objetivos que se proponen. Las tutorías facilitan que el alumno se reincorpore al aula ampliada, con mayor confianza en sí mismo.¹

EVIDENCIA

Un estudio experimental desarrollado en el año 2017 (Barrera-Osorio & Lagos, 2018) encontró que, al final del año académico, en promedio, los estudiantes de *Aula Global* mejoraron su rendimiento en comparación con su punto de partida, y superaron a sus compañeros del grupo de control. El efecto fue positivo y estadísticamente significativo, y aumentó a medida que los estudiantes participaban en más sesiones de tutoría. Adicionalmente, este primer estudio mostró que el proceso metacognitivo de los estudiantes del programa les permitía tomar conciencia de los conocimientos adquiridos, generando mayor confianza en sí mismos y mejorando su relación con los demás.

Una evaluación de impacto realizada en año 2021 (Fundación Carvajal & Ministerio de Educación Nacional, 2021) confirmó que los estudiantes del grupo de tratamiento (grupo con tutorías) mejoraron, en promedio, más que los estudiantes del grupo de control (sin tutorías). La deserción escolar de los niños que no participaron del programa fue de 3,4 % y de 1,6 % para los que sí lo hicieron. Para un estudiante que asiste a todas las tutorías, se evidenció una mejora de 0.38 desvíos estándares en el aprendizaje básico. Por su parte, las niñas que participaron mejoraron su desempeño en habilidades básicas en 0,14 desvíos estándares. El programa redujo la tasa de repetición en la escuela primaria en un 50 %. La evaluación concluyó que existe una correlación positiva entre la implementación del programa y el desempeño obtenido por los estudiantes, y afirma que las tutorías han contribuido al cierre de las brechas educativas en Cali, sin

perjuicio de lo cual era necesario continuar focalizando esfuerzos para una mayor reducción y también para un mejoramiento de la calidad (medida a través de resultados en pruebas estandarizadas).

2.4. Teaching at the Right Level

Teaching at the Right Level o *Enseñando al nivel correcto* (TaRL, por sus siglas en inglés) es una iniciativa basada en evidencia, que apunta a mejorar la calidad de la educación primaria, al ampliar la capacidad de los maestros para apoyar las habilidades fundamentales de los niños y niñas, a través de tutorías y monitoreo (GPE-KIX, 2022 ²).

Las experiencias basadas en el modelo *Teaching at the Right Level* se han desarrollado en México, India y varios países africanos. En tal tipo de intervención, los maestros crean grupos de aprendizaje de estudiantes de diferentes edades, a los que se les ofrecen actividades que se adaptan a su nivel. Se proponen planes de acción individuales para cada alumno, el cual recibe el apoyo y el acompañamiento de un docente. Los alumnos se incorporan en pequeños grupos, los que se constituyen de manera flexible. También algunas de las experiencias introducen la figura del tutor, mentor o acompañante, para apoyar al docente de aula.

El modelo TaRL pone el foco en el aprendizaje de cada niño. Puede ser particularmente efectivo para remediar la pérdida de aprendizajes de los niños más rezagados, al mismo tiempo que beneficia a todos los estudiantes. Por ejemplo, a los niños que pueden leer una palabra, luego se les enseña a leer una oración, y a los estudiantes que pueden leer un párrafo, luego se les enseña a leer una historia: cada niño progresa y adquiere habilidades fundamentales según su propio ritmo. Este enfoque difiere de algunos modelos de clases de recuperación de aprendizajes, en los que los estudiantes siempre pueden hacer un trabajo por debajo del nivel de grado y, por lo tanto, nunca se ponen al día, lo que podría ampliar las brechas entre los estudiantes que reciben recuperación y sus compañeros de nivel de grado.

2.4.1. TARL, INDIA

TaRL surge como una iniciativa de la ONG Pratham ³ para enseñar a los niños según su nivel de aprendizaje real, en cuatro estados de la India. Nació como una experiencia piloto y ha evolucionado a lo largo del tiempo (Banerjee et al. 2016), extendiéndose en los años 2000 por toda la India como parte del Programa *Read India* de Pratham.

La propuesta se centra en una serie de actividades combinadas para maximizar el aprendizaje (Combined Activities for Maximized Learning, CAMaL por sus siglas en inglés), que también se denomina *Enseñar en el Nivel Correcto* (TaRL). TaRL se ha implementado en escuelas y comunidades rurales de la India, en base a una capacitación previa de educadores que integran el equipo de Pratham o que son voluntarios de la comunidad. El enfoque fue diseñado para los estudiantes de grados 3 a 5 de escuelas primarias, con rendimiento por debajo del nivel esperado para su edad. Con el tiempo, la estrategia ha sido replicada para diversos niveles. El enfoque se centra en el desarrollo de habilidades básicas de lectura y matemática. Los estudiantes se agrupan por su real nivel de aprendizaje, reciben tutoría y seguimiento continuo.

TaRL se desarrolla en dos modalidades. En la primera, denominada *Learning camps*, los estudiantes de los niveles de 3 a 5 reciben una formación complementaria de dos horas diarias, durante la jornada escolar, a cargo de instructores. Las actividades se desarrollan en modalidad intensiva, con una duración de unos 10 días, que se reiteran entre 3 y 5 veces durante el año escolar, por un total de 30 a 50 días. En la segunda modalidad, son los docentes de escuelas públicas quienes llevan adelante las actividades diseñadas por Pratham. Esos docentes reciben previamente una formación específica por parte del equipo de Pratham y realizan actividades de acompañamiento a los estudiantes entre 60 y 80 días del año escolar.

EVIDENCIA

Un estudio realizado por Banerjee et al. (2016) muestra que los estudiantes que participan en el programa TaRL logran mejoras importantes en sus aprendizajes en lectoescritura y matemáticas. Para buscar evidencia acerca de las modalidades TaRL, los autores diseñaron una evaluación experimental a gran escala en los estados de Haryana y Uttar Pradesh. Ambos modelos demostraron ser efectivos, con un beneficio en el lenguaje de 0.15 desviación estándar en Haryana y 0.70 desviaciones estándar en Uttar Pradesh.

El modelo TaRL se ha expandido a varios países del continente africano: Botswana, Costa de Marfil, Ghana, Kenya, Madagascar, Mozambique, Niger, Nigeria, Uganda y Zambia. En América Latina, el enfoque ha sido adaptado en México y se implementa en el Estado de Veracruz.

2.4.2. TARL, MÉXICO

El proyecto Medición Independiente de Aprendizajes-MIA, que desarrolla CIESAS y la Universidad Veracruzana, ha implementado, desde el año 2017, los *Clubes de Verano Aprender Jugando*, basados en la metodología TarL. Los clubes desarrollan actividades para un grupo de niños, según su nivel de aprendizaje básico. Entre 2016 y 2019, el proyecto MIA implementó cursos en 49 localidades de 15 municipios del estado de Veracruz, donde participaron 5.466 niños y niñas.

Los *Cursos de Verano* tienen un carácter comunitario y lúdico, con el objetivo que sus participantes refuercen sus aprendizajes básicos de lectura y matemáticas. Las actividades se desarrollan en 15 sesiones (de lunes a viernes), de 3,5 horas cada una. Cada sesión consta de 10 minutos de actividad física, 85 minutos de matemática y 85 minutos de actividades de lectura. Las actividades de aprendizaje de matemáticas y lectura se complementan con talleres de manualidades, artes y música.

Importa señalar que los *Cursos de Verano* se inician con una evaluación diagnóstica, a partir de la cual se conforman grupos de hasta 20 niños. Al finalizar el curso, se realiza nuevamente la evaluación a cada participante, se entregan los resultados a las familias y a la comunidad, y se acuerdan acciones para la sostenibilidad de las innovaciones educativas. Las actividades están protocolizadas y son ejecutadas por facilitadores voluntarios, que reciben una capacitación de 40 horas para llevar a cabo estas actividades.

EVIDENCIA

Un estudio a cargo de Hevia et al. (2022), aún no publicado, analizó la efectividad de cursos de verano para fortalecer lectura y aritmética en México a partir del modelo pedagógico "Enseñar en el Nivel Adecuado" (*Teaching at the Right Level*). Se trató de una investigación con un diseño cuasiexperimental pre-post con grupo de control y muestreo intencional con 1185 niños y jóvenes. El estudio encontró un efecto positivo y significativo de los clubes de verano TaRL para mejorar lectura y aritmética en niños de 3 a 14 años. Los resultados son congruentes

con los hallazgos de Banjeree (2016), quienes reportan el mismo tipo de resultados. Además el trabajo de Hevia et al. (2022) subraya la dimensión costo-efectividad relacionada con los resultados ya que la intervención TarL es de bajo costo y se genera a partir de instancias independientes de las gubernamentales con actores de la comunidad lo que la vuelve replicable y escalable.

2.5. Extensión del tiempo pedagógico

Algunos programas de recuperación de aprendizajes se centran en la extensión del tiempo pedagógico, que puede realizarse a través del incremento del horario de clases, la disminución del tiempo de recreo, la instrumentación de clases los fines de semana o durante las vacaciones escolares. Estas horas extra pueden ser utilizadas para actividades curriculares y/o extracurriculares, y pueden estar fuertemente orientadas a la recuperación de aprendizajes, pero también al apoyo emocional a los alumnos.

Este tipo de intervención asume que el tiempo pedagógico es una variable con capacidad para impactar positivamente sobre la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y su diseño suele incluir no solo la extensión del tiempo pedagógico, sino también otros aspectos referidos al enriquecimiento de la propuesta educativa (Vercellino, 2016).

Se considera que estos programas son recomendables para países con pérdidas importantes de aprendizajes y una distribución homogénea de estas pérdidas entre los alumnos.

2.5.1. VACANCES APPRENANTES, FRANCIA

En Francia existe, desde el inicio de los años 80, el Programa *Vacances Apprenantes*, que tiene como objetivo brindar tiempo pedagógico extraescolar para la mejora de los aprendizajes. Diversas instituciones ofrecen el programa y se benefician de una subvención estatal, que alcanza el 80 % del costo total de la actividad.

Vacances Apprenantes abre la posibilidad de que niños y jóvenes fortalezcan sus conocimientos y habilidades en un entorno lúdico y así se preparen para el próximo año escolar, en buenas condiciones. El programa adopta diversas modalidades, aunque la más extendida es la de estadía en campamentos de verano. El público prioritario de los campamentos son niños y jóvenes en edad escolar (de 3 a 17 años), pertenecientes a familias con condiciones socioeconómicas precarias, domiciliados en zonas rurales o suburbanas. Se desarrollan, por lo general, durante el receso escolar de verano, en los meses de julio y agosto durante 7, 12 o 14 días.

EVIDENCIA

El informe elaborado por Mörch & Buffet (2020) indica que el Programa *Vacances Apprenantes* ha tenido un papel importante en la recuperación de aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes escolares franceses. En el año 2019, más de 60.000 niños realizaron campamentos de aprendizaje, lo que representa 1.500 estancias vacacionales. En total se movilizaron 20 millones de euros, que se destinaron enteramente a los campamentos de aprendizaje. El informe sostiene que la estrategia tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje de los estudiantes, pues facilita la recuperación, el enriquecimiento y la aceleración académicos. Parecería que el efecto es mayor en los niños pertenecientes a familias de contextos vulnerables.

2.5.2 JORNADA EXTENDIDA, REPÚBLICA DOMINICANA

En República Dominicana se implementa la *Política Nacional de Jornada Escolar Extendida* para los niveles inicial, primario y secundario a partir del año escolar 2014-2015. La propuesta de extender el horario escolar a la modalidad de jornada escolar de tanda extendida (JEE), en los centros educativos públicos, tiene por finalidad incrementar y fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, en los diversos campos disciplinares que integran el currículo. Además, busca facilitar que las familias en condiciones de vulnerabilidad económica y social puedan enfocarse en sus actividades laborales y del hogar, mientras sus hijos se encuentran en un lugar seguro, aprendiendo y ampliando destrezas y habilidades para la vida, a partir de talleres o cursos optativos fuera del horario regular en el centro donde estudian.

La *Jornada Escolar Extendida* se desarrolla a razón de 8 horas diarias, en las que los alumnos—además de los cursos regulares—reciben desayuno, almuerzo y merienda, así como atención médica integral, a través de distintos programas. En el año 2020, previo a la pandemia, se inició un proceso de revisión y actualización curricular de la modalidad JEE, para la efectiva mejora de la calidad de los aprendizajes y del desarrollo integral de los estudiantes.

EVIDENCIA

Martinic (2015) examina cómo se utiliza el tiempo en las escuelas de jornada extendida en República Dominicana. Lo hace aplicando la herramienta de observación del aula de Stallings, en una muestra aleatoria de 40 escuelas JEE, estratificadas según el tamaño, y comparando los resultados de estas escuelas con los de escuelas de medio horario. Los resultados no evidencian diferencias significativas en materia de aprendizajes, ya que ambos tipos de escuelas ocupan el mismo porcentaje del tiempo (68 %) en actividades académicas. Sin embargo, aparecen diferencias en lo que respecta a las habilidades socioemocionales de los alumnos. Parecería que las escuelas de tiempo extendido logran mejores resultados que en las escuelas de medio día.

2.6. Aprendizaje asistido por computadora

Los programas de autoaprendizaje también pueden permitir la recuperación de aprendizajes y la progresión gradual de los alumnos hacia el dominio de diversas capacidades y competencias. Se trata de intervenciones, que se pueden implementar, con aportes y apoyo de docentes o facilitadores, a través de programas asistidos por computadora, cuando el contexto cuenta con la tecnología adecuada.

El aprendizaje asistido por computadora se apoya en programas de software adaptativos, que evalúan a los estudiantes, les asignan la práctica de determinadas habilidades y supervisan su progreso. Los estudiantes pueden trabajar de forma asincrónica y a su propio ritmo, lo cual les otorga mayor flexibilidad. Las propuestas de aprendizaje asistido pueden implementarse durante o después de la jornada escolar normal, en aulas dirigidas por un docente o bien de forma remota.

Urdinola (2020) sostiene que este tipo de programa tiene el potencial de mejorar la preparación académica de los estudiantes de educación superior a escala y de manera costo efectiva, al proporcionar instrucción de nivelación personalizada y usando tecnologías de fácil acceso.

2.6.1. MINDSPARK, INDIA

Mindspark en India ofrece un ejemplo de aprendizaje asistido por computadora. Se trata de un software que se adapta a los niveles de aprendizaje individuales de los estudiantes en lenguaje y matemáticas. El programa se administra fuera de la escuela tradicional, en centros de cómputo para primaria y secundaria (grados 1 a 10). Los niños tienen sesiones diarias de 90 minutos: 45 minutos de trabajo individual en computadores y 45 minutos en grupos pequeños con un asistente que les da instrucciones.

Mindspark diagnostica los conceptos erróneos de estudiantes y proporciona contenido individualizado, para ayudar a los niños a aprender. En Delhi se implementó un programa piloto en escuelas secundarias públicas. La intervención combinó una sesión de 45 minutos de aprendizaje autónomo, a través del *software Mindspark*; y 45 minutos de apoyo de un docente en grupos de 12 a 15 estudiantes, en centros fuera de la escuela, durante seis días a la semana, por un período de 4,5 meses. El software se basa en un extenso corpus de materiales de instrucción con un banco de más de 45.000 preguntas.

EVIDENCIA

Una evaluación de impacto del programa *Mindspark* arrojó resultados muy positivos (Muralidharan et al., 2019), con evidencia rigurosa sobre la efectividad de la tecnología digital, para mejorar las competencias fundamentales de los estudiantes en lengua y matemática. Los autores encontraron un aumento de más del doble en el puntaje promedio en las pruebas de matemáticas y lenguaje, en los estudiantes que habían usado la plataforma *Mindspark*, sin variaciones en los efectos según el nivel de competencias iniciales, género o nivel socioeconómico del hogar. Esto significa que la intervención fue efectiva para todos los estudiantes, a pesar de la gran heterogeneidad en los niveles de aprendizaje entre alumnos del mismo grado (sus conocimientos llegan a diferir en seis grados).

2.6.2. PLATAFORMA ADAPTATIVA DE MATEMÁTICA, URUGUAY

A partir del año 2013, Uruguay puso en marcha, en educación primaria y secundaria, un software de aprendizaje adaptativo en línea llamado *Plataforma Adaptativa de Matemáticas* (PAM). El programa está alineado al currículo nacional y ofrece apoyos personalizados, de acuerdo con el nivel de habilidad de cada estudiante. PAM se implementa desde el 2013 en las escuelas públicas y su uso ha venido incrementado tanto dentro como fuera del salón de clase.

La plataforma PAM contiene más de 100.000 ejercicios y ofrece asistencia personalizada a los estudiantes, con retroalimentación después de cada respuesta y sugerencias de soluciones alternativas.

La plataforma PAM proporciona a los docentes herramientas para planificar las clases, presentar nuevos temas, establecer metas de aprendizaje, preparar pruebas y exámenes y enviar tareas domiciliarias (grupales o particulares). Cada docente envía actividades por la plataforma y sus estudiantes realizan las actividades propuestas. A medida que van avanzando, la plataforma identifica “zonas a mejorar” por parte de cada estudiante y le propone actividades personalizadas que le permitan trabajar sobre sus dificultades y avanzar en la adquisición de conocimientos. Al final del día, cada docente recibe información sobre la actividad de su grupo—en general—y de cada estudiante—en particular—, lo que le permite disponer de información oportuna para enriquecer su proceso de planificación.

El uso de PAM es optativo para maestros y estudiantes. No hay datos específicos para acceso a PAM durante la pandemia. Sin embargo, se cuenta con datos de acceso a la herramienta CREA (dentro de la cual está PAM), que permite a los docentes gestionar sus clases de manera virtual. Durante el cierre de edificios escolares—desde el 16 de marzo al 30 de junio de 2020—el acceso a CREA entre los estudiantes y docentes del sistema educativo público fue de 88 % y 90 % respectivamente.

EVIDENCIA

El estudio de Perera & Aboal (2019) tuvo por objetivo la identificación del efecto de la utilización de PAM en la ganancia de aprendizajes, en matemática, a partir de información longitudinal de una muestra de alumnos de la educación primaria. Los resultados de la evaluación indicaron una correlación positiva entre el uso de

la plataforma PAM y la mejora en el desempeño en matemáticas entre los alumnos de primaria, con indicios de mayores ganancias de aprendizaje entre los estudiantes de menor estatus socioeconómico.

En síntesis, la sección II de este informe muestra con contundencia que los programas de recuperación de aprendizajes desarrollados en el mundo y en la región son sumamente heterogéneos en cuanto a las modalidades de trabajo educativo, los objetivos priorizados y los resultados alcanzados.

De ahí la importancia de contar con información acerca de las características de la intervención, su población objetivo, la evidencia disponible respecto a los resultados obtenidos y los actores promotores e implementadores de la experiencia. La Tabla 1 sistematiza las principales características de los casos estudiados.

TABLA 1. INFORMACIÓN BÁSICA DE LOS CASOS SELECCIONADOS A NIVEL INTERNACIONAL Y REGIONAL

Fuente: Elaboración propia.

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	PAÍS	CARACTERÍSTICAS DE LA INTERVENCIÓN	PROMOTOR E IMPLEMENTADOR	POBLACIÓN OBJETIVO Y COBERTURA	EVIDENCIAS
NIVELACIÓN					
Catch up Education Programme	Turquía	Programa integral, agrupamiento de estudiantes y 8 semanas de duración	Ministerio Educación Nacional de Cultura de Turquía y UNICEF	Niños y jóvenes de 10 a 14 años En el periodo 2009-2010, el programa involucró a 19.990 niños de 61 provincias	Estudio en base a revisión documental y entrevistas, con resultados positivos en los participantes del programa
Early Learners Programme	Estados miembros de la OECO	Programa de nivelación para la mejora del vocabulario y de la comprensión lectora	USAID y OECO	Niños prescolares y escolares hasta 8-9 años En el periodo 2015-2020, el programa involucró a 73.000 niños	Estudio de impacto en base a grupos de control, con resultados que indican incrementos de 50% en rendimiento de lectura
ACELERACIÓN					
Second Chance	Etiopía	Programa de transición al 4.º grado escolar, en jornadas de 8 horas, con énfasis en lectura, escritura y aritmética en pequeños grupos	Geneva Global Luminos Fund Alianzas con la sociedad civil	Niños y jóvenes de 8 a 14 años En el periodo 2020-2021 el programa involucró a 9.750 niños y jóvenes en la ciudad de Addis Ababa	Estudio de impacto, con evidencia positiva respecto a la transición favorable de los participantes del programa a la escuela regular.
Acelera Brasil	Brasil	Programa basado en una evaluación diagnóstica y en el agrupamiento de estudiantes según el nivel de aprendizajes	Instituto Ayrton Senna Ministerio de Educación	Niños de grados 3º a 5º de educación primaria En el periodo 2000-2020 el programa involucró a más de 1 millón de niños Se trata de un programa vigente en el 2022.	Evaluación de resultados, con indicadores tales como el número de libros leídos, la asistencia escolar, el trabajo colaborativo de maestros
TUTORÍAS					
LLEGIM EN PARELLA	España	Programa para la mejora de la comprensión lectora, a partir de la tutoría entre iguales y el apoyo familiar	Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona	Niños de 8 a 11 años Durante el año 2011 el programa involucró 303 niños	Estudio de impacto, con mediciones ex ante y ex post de la intervención y efectos positivos para todos los estudiantes

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	PAÍS	CARACTERÍSTICAS DE LA INTERVENCIÓN	PROMOTOR E IMPLEMENTADOR	POBLACIÓN OBJETIVO Y COBERTURA	EVIDENCIAS
TUTORÍAS					
Aula Global	Colombia	Programa orientado a la mejora de la lectura y matemática, que interviene mediante tutorías semipersonalizadas	Ministerio de Educación Nacional Fundación Carvajal	Niños de grados 2° a 5° de educación primaria En el año 2020 el programa involucró a 3.240 niños de 36 instituciones educativas Se trata de un programa vigente en el 2022	Estudio de impacto, con mediciones ex ante y ex post de la intervención y efectos positivos para todos los estudiantes
TEACHING AT THE RIGHT LEVEL					
TarL	India	Programa centrado en el desarrollo de habilidades de matemática y lectura básicos, en base a agrupamientos de los estudiantes por nivel de aprendizaje, tutorías y seguimiento	ONG Pratham	Niños de grados 3° a 5° de educación primaria	Estudio de impacto, con evidencia positiva respecto a la transición favorable de los participantes del programa a la escuela regular.
TarL	México	Cursos de verano con carácter comunitario y lúdico, para reforzar aprendizajes en lectura y matemática, con agrupamiento según nivel de aprendizaje	MIA-CIESAS Universidad Veracruzana	Niños y jóvenes de 3 a 14 años En el periodo 2016-2020 el programa involucró a más 12.760 niños y jóvenes del Estado de Veracruz	Estudio de impacto arrojó efectos positivos y estadísticamente significativos en el aprendizaje de los participantes en el programa
EXTENSIÓN DEL TIEMPO PEDAGÓGICO					
Vacances aprennantes	Francia	Programa de extensión de tiempo pedagógico extraescolar, para la mejora de los aprendizajes, desarrollado en campamentos de verano	Ministerio de Educación Nacional	Niños y jóvenes de 3 a 17 años En el año 2019 el programa involucró a aproximadamente 60.000 niños	Evaluación de resultados indica efectos positivos en la mejora de aprendizajes de los participantes

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	PAÍS	CARACTERÍSTICAS DE LA INTERVENCIÓN	PROMOTOR E IMPLEMENTADOR	POBLACIÓN OBJETIVO Y COBERTURA	EVIDENCIAS
EXTENSIÓN DEL TIEMPO PEDAGÓGICO					
Jornada Extendida	República Dominicana	Programa educativo de 8 horas diarias, para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes en los diversos campos disciplinares, que integran el currículo con alimentación escolar y atención de salud	Ministerio de Educación	Niños y jóvenes de educación inicial, primaria y secundaria En el periodo 2017-2018 el programa involucró a 1.162.849 niños y jóvenes . Se trata de un programa vigente en el 2022.	Estudio de resultados no evidencia mejora de los participantes en materia de aprendizajes, pero sí muestra mejoras en habilidades socioemocionales
APRENDIZAJE ASISTIDO POR COMPUTADORA					
Mindspark	India	Programa basado en un software que diagnostica los conceptos erróneos de estudiantes y proporciona contenido individualizado para ayudar a los niños a aprender. Se basa también en docentes de apoyo	Mindspark	Niños y jóvenes de grados 1° a 10° educación primaria y secundaria Al año 2018, habían participado en el programa cerca de 400.000 niños de la India	Evaluación de impacto revela resultados positivos en el aprendizaje en lengua y matemática
Plataforma Adaptativa de Matemática (PAM)	Uruguay	Programa basado en un software de aprendizaje personalizado, según el nivel de habilidad de cada estudiante	Centro Ceibal	Niños y jóvenes de primaria y secundaria En el periodo 2013-2016 PAM fue utilizada por la mitad de los niños de los grados 3° a 6° de educación primaria. Se trata de una intervención vigente en el 2022	Estudio longitudinal indicó resultados positivos en el aprendizaje de Matemática por parte de los estudiantes de primaria

III. ANÁLISIS TRANSVERSAL DE EXPERIENCIAS RELEVANTES⁴

La mirada transversal a las 12 experiencias descritas en la sección precedente permite distinguir tres dimensiones clave en todas las intervenciones: la referida a la institucionalidad y los actores, la centrada en el modelo pedagógico y la dimensión de los recursos humanos. A continuación se presentan las características que las experiencias han adoptado en esas tres dimensiones que, como se verá en la sección IV, deben ser cuidadosamente atendidas en las fases de diseño y ejecución de las iniciativas post-pandemia.

3.1. Institucionalidad y actores

Esta dimensión considera el rol de Estado en el desarrollo de los programas de recuperación de aprendizajes, los arreglos organizacionales que estos adoptan y los agentes educativos involucrados. En relación al papel del Estado, se observa que la inclusión en la agenda pública de las bondades de este tipo de intervención educativa para enfrentar los déficits de calidad y equidad en educación, ha estado, en algunas ocasiones, en manos de la sociedad civil (*Aula Global* en Colombia, por ejemplo) y, en otras, ha sido responsabilidad de un gobierno, sea nacional o estadual (*Catch up Education Programme* en Turquía)

La fase de ejecución de los programas puede ser responsabilidad estatal o basarse en el trabajo de actores de la sociedad civil, sean fundaciones, organizaciones no gubernamentales (ONG) o empresas, lo cual genera un rango de posibles formatos de los programas, desde lo puramente estatal, hasta lo puramente privado, pasando por los formatos híbridos. *Jornada Extendida* de República Dominicana es un ejemplo de experiencia estatal, *Second Chance* de Etiopía lo es de experiencia no estatal y *Acelera Brasil* constituye un potente caso mixto.

En todos los casos, el papel del Estado resulta sumamente importante cuando se busca la escalabilidad de los programas.

Estos suelen iniciarse como experiencias piloto, de extensión geográfica y cobertura limitadas, y tanto la expansión como la sostenibilidad en el tiempo de las intervenciones frecuentemente requieren la intervención estatal.

Los agentes educativos por excelencia son los docentes contratados y formados por el Estado o por las ONGs, fundaciones o empresas. En algunos programas remediales, el involucramiento de las familias y/o de la comunidad cobra gran relevancia. Por ejemplo, en el caso del Programa Maestros Comunitarios de Uruguay, se realizan reuniones periódicas con las familias para mejorar su vínculo con la escuela o, incluso, llevan adelante acciones de alfabetización en los hogares.

3.2. Modelo pedagógico

Los programas de recuperación de aprendizajes apuestan a la construcción de un modelo pedagógico innovador respecto al tradicionalmente vigente en la escuela moderna. En la variedad de experiencias relevadas es posible distinguir algunos rasgos emergentes que tienden a prevalecer.

En primer lugar, se constata una tendencia al trabajo personalizado con los estudiantes, adaptando los procesos de enseñanza a sus intereses y necesidades. La personalización de la enseñanza requiere una adaptación de los contenidos, los ritmos y los niveles en función de las motivaciones y las posibilidades de cada estudiante.

En segundo lugar, las metodologías de enseñanza de los programas buscan favorecer la participación estudiantil activa para conseguir aprendizajes significativos. Los niños y niñas de la experiencia de *Teaching at the Right Level* aprenden a leer y a escribir mediante actividades con significado, al tiempo que el aprendizaje de las matemáticas se realiza a través de actividades de resolución de problemas cercanos a las situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes. Se aprende a leer y escribir contando

historias. Esta promoción del aprendizaje activo y situado se presenta en diferentes formatos en las distintas experiencias analizadas: ilustrativamente, cabe señalar la redacción de un periódico escolar (*Acelera Brasil*).

En tercer término, en estrecha vinculación con los dos rasgos anteriores, muchos de los programas han ensayado adaptaciones curriculares orientadas a ajustar el currículum establecido a las necesidades y las capacidades de los estudiantes. Las adecuaciones curriculares pueden ser realizadas a nivel central del programa o pueden tener lugar en la escuela a la que asisten los estudiantes participantes. En todos los casos, este proceso de flexibilización curricular implica una jerarquización de contenidos y competencias, que rompe con la lógica de la enseñanza graduada.

En cuarto lugar, se recurre con frecuencia a la estrategia de la tutoría ⁵, entendida como el proceso educativo mediante el cual un estudiante recibe apoyo específico por parte de otra persona, en sus objetivos de aprendizaje. Este apoyo puede ser dado por diferentes actores: docentes de la propia escuela del estudiante, docentes contratados específicamente para desempeñarse como tutores, y voluntarios con o sin formación docente⁶. Hay ejemplos de tutorías individuales ⁷ y también de tutorías en pequeños grupos. La tutoría puede llevarse adelante en el horario escolar o fuera del mismo, en la escuela o fuera de ella. En muchos casos, los tutores tienen una asignación económica y en otros son voluntarios que aportan su tiempo al programa.

En quinto lugar, muchos de los programas de recuperación de aprendizajes diseñan sus materiales curriculares para brindar a los estudiantes y a sus docentes ejercicios, explicaciones y actividades que se estiman necesarios para que los estudiantes sigan adecuadamente los programas. Estos materiales curriculares toman diferentes formas: pueden ser escritos como guías didácticas, libros de texto, módulos de aprendizaje, juegos educativos (experiencia *Acelera Brasil*); en otros, los materiales se presentan a los estudiantes y docentes en formato digital descargables a través de internet o mediante DVD.

Por último, si bien la mayoría de los programas se desarrollan de forma presencial, las intervenciones también pueden utilizar de forma intensiva las tecnologías digitales (*PAM* en Uruguay o *Mindspark* en India). Este recurso puede facilitar el aprendizaje personalizado, sea en forma autónoma por parte de los estudiantes o con la tutela de los docentes.

3.3. Formación de recursos humanos

Previo a la consideración de la formación de recursos humanos para los programas de recuperación de aprendizajes, es necesario considerar la cantidad de docentes y tutores para cada intervención. El número de docentes y tutores depende del tipo de programa. Así por ejemplo cuando se trata de tutorías entre pares, la bibliografía (Cantwell et al., 2021) recomienda dos tutores para un grupo de entre 7 y 10 alumnos. Para las tutorías a cargo de docentes u otras figuras, se estima un tutor para un máximo de 20 alumnos.

Croll & Hastings (1996) aportan evidencia empírica acerca de la influencia del tamaño del grupo sobre la mejora del rendimiento de los estudiantes. Los grupos pequeños inciden sobre el proceso pedagógico, las actividades, el involucramiento estudiantil y, por tanto, sobre el aprendizajes. Los mencionados autores probaron que la ratio estudiantes-profesor es un elemento clave porque indica el tiempo que el docente puede dedicarle a cada estudiante.

Por otra parte, la descripción de los programas de recuperación de aprendizajes de la sección II revela la importancia que ha adquirido, en muchos de ellos, la formación de los recursos humanos, principalmente docentes de aula y tutores. Varios son los rubros que concitan la atención de los procesos de formación. Primero, se ha señalado la importancia de desarrollar la capacidad de evaluación diagnóstica y reclutamiento adecuado de los participantes en los programas. Segundo, se ha trabajado en el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas, buscando avanzar en la efectividad de la enseñanza. Tercero, algunos programas han incursionado en la sensibilización de los docentes y tutores ante las dificultades de los estudiantes, destacando la vinculación del aprendizaje con la autoestima y el bienestar afectivo.

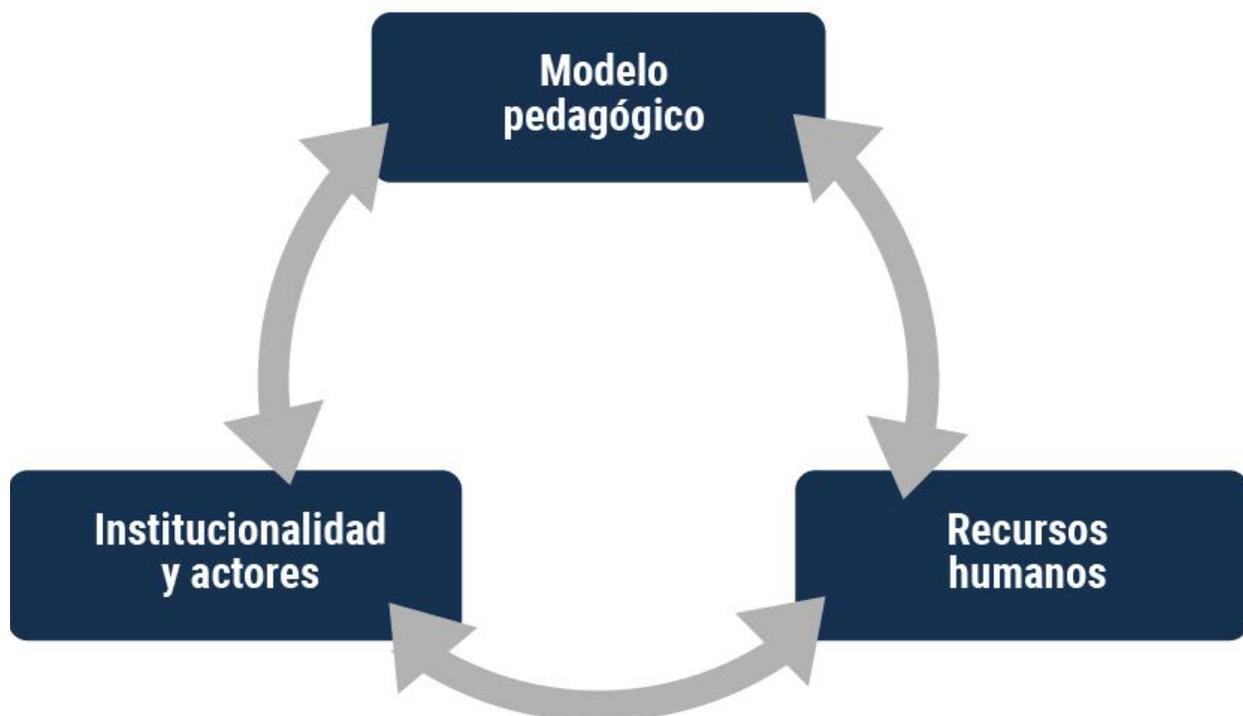
Cabe señalar que la descripción de los programas prácticamente no reporta formación de los directivos docentes, lo cual podría ser señalado como un déficit estratégico, habida cuenta de su rol como líderes escolares y comunitarios.

En suma, tal como se representa gráficamente en la Figura 4, la institucionalidad y los actores, el modelo pedagógico y la formación de recursos humanos constituyen tres dimensiones complementarias,

estrechamente ligadas entre sí, que revisten la mayor importancia en todo programa de recuperación de aprendizajes.

FIGURA 4. DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES

Fuente: Elaboración propia.



3.4. Requerimientos de los programas de recuperación de aprendizajes

La puesta en marcha de toda iniciativa de recuperación de aprendizajes exige valorar adecuadamente los requerimientos de cada tipo de programa, en particular cuando se aspira a una implementación a gran escala, que trascienda los límites estrechos de una experiencia piloto.

En tal sentido, la Tabla 2 sistematiza, para los seis tipos de programas, los requisitos primordiales de cada uno de ellos en relación a las tres dimensiones analíticas distinguidas en este documento (modelo pedagógico, recursos humanos, e institucionalidad y actores).

TABLA 2. REQUERIMIENTOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN A GRAN ESCALA DE CADA TIPO DE PROGRAMA DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES

Fuente: Elaboración propia.

NOMBRE	REQUERIMIENTOS		
	MODELO PEDAGÓGICO	RECURSOS HUMANOS	INSTITUCIONALIDAD Y ACTORES
NIVELACIÓN	Adecuación curricular	<p>Identificación de cantidad de recursos humanos necesarios⁸</p> <p>Formación de los docentes que estarán a cargo de los grupos de nivelación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición precisa de arreglos institucionales del programa • Definición del rol de los actores participantes- Definición clara de los objetivos del programa • Realización de pruebas diagnósticas • Agrupamiento de los estudiantes según niveles de aprendizaje • Evaluación del programa • Financiamiento
ACELERACIÓN	Conocimiento del modelo de "Aceleración del aprendizaje"	<p>Identificación de cantidad de recursos humanos necesarios</p> <p>Formación de los docentes que trabajarán en el programa</p> <p>Foco de la formación: modelo de "Aceleración del aprendizaje"</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición precisa de arreglos institucionales del programa • Definición del rol de los actores participantes • Definición clara de los objetivos del programa • Realización de pruebas diagnósticas • Categorización de los estudiantes según niveles de aprendizaje • Evaluación del programa • Financiamiento

NOMBRE	REQUERIMIENTOS		
	MODELO PEDAGÓGICO	RECURSOS HUMANOS	INSTITUCIONALIDAD Y ACTORES
TUTORÍAS	Diseño de estrategias de apoyo pedagógico personalizado	<p>Identificación de cantidad de recursos humanos necesarios</p> <p>Formación de los tutores</p> <p>Foco de la formación: estrategias de apoyo pedagógico personalizado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición precisa de arreglos institucionales del programa • Definición del rol de los actores participantes • Definición clara de los objetivos del programa • Realización de pruebas diagnósticas • Evaluación del programa • Financiamiento
TaRL	Diseño de estrategias de apoyo pedagógico personalizado	<p>Identificación de cantidad de recursos humanos necesarios</p> <p>Formación de los docentes que estarán a cargo de los grupos del programa</p> <p>Foco de la formación: estrategias de apoyo pedagógico personalizado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición precisa de arreglos institucionales del programa • Definición del rol de los actores participantes • Definición clara de los objetivos del programa • Realización de pruebas diagnósticas • Agrupamiento de los estudiantes según niveles de aprendizaje • Evaluación del programa • Financiamiento

NOMBRE	REQUERIMIENTOS		
	MODELO PEDAGÓGICO	RECURSOS HUMANOS	INSTITUCIONALIDAD Y ACTORES
EXTENSIÓN DEL TIEMPO PEDAGÓGICO	Diseño de estrategias de uso del tiempo pedagógico adicional	<p>Identificación de cantidad de recursos humanos necesarios</p> <p>Formación de los maestros de escuelas de aula y otros roles docentes (educación física, arte, actividades lúdicas, por ejemplo)</p> <p>Foco de la formación de otros roles docentes: características del programa de extensión del tiempo pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> Definición precisa de arreglos institucionales del programa Definición del rol de los actores participantes Definición clara de los objetivos del programa Disponibilidad de infraestructura edilicia Evaluación del programa Financiamiento
APRENDIZAJE ASISTIDO POR COMPUTADORA	Disponibilidad de programas de autoaprendizaje por computadora, con ejercicios, retroalimentación y asistencia personalizada	<p>Identificación de cantidad de recursos humanos necesarios</p> <p>Formación de los facilitadores y docentes de aula</p> <p>Foco de la formación de los facilitadores: asistencia personalizada a los estudiantes, con atención a la plataforma seleccionada</p> <p>Foco de la formación de los docentes de aula: alfabetización digital, con especial atención a la plataforma seleccionada</p>	<ul style="list-style-type: none"> Definición de los objetivos del programa. Disponibilidad de infraestructura informática (hardware, software y conectividad) Evaluación del programa Financiamiento

Los requerimientos de la Tabla 2, representan verdaderos factores críticos que, cuando están presentes, contribuyen significativamente al buen desarrollo de una intervención y que, si están ausentes, ponen seriamente en riesgo la consecución de los objetivos trazados. En tal sentido, con una finalidad exclusivamente ilustrativa, cabe formular preguntas tales como las que siguen:

- ¿Cómo podría ponerse en marcha un programa de aceleración sin que los docentes involucrados en la intervención dominen el modelo de “Aprendizaje acelerado”?
- ¿Qué probabilidad de éxito tendría un programa de aprendizaje asistido por computadora en un país con niveles muy bajos de conectividad?
- ¿Cómo se ejecutaría un programa de tutorías si no se cuenta con recursos humanos que puedan desempeñarse como tutores?

Más allá de los ejemplos, es necesario explicitar por qué estos son factores críticos, por qué su inclusión o exclusión en el diseño y ejecución de un programa condicionan fuertemente su éxito.

En la dimensión pedagógica cada tipo de programa de recuperación de aprendizajes tiene un pilar básico sobre el cual se apoyan todas sus acciones. Juegan ese papel la adecuación curricular en los programas de nivelación, el modelo de aprendizaje acelerado en los programas de aceleración, las estrategias de apoyo pedagógico personalizado en las tutorías y también en el tipo TaRL, las estrategias de uso del tiempo pedagógico adicional en el tipo Extensión del Tiempo Pedagógico y los programas de software adaptativos en el aprendizaje asistido por computadora. Los docentes involucrados en cada tipo de programa deben dominar su pilar básico en aspectos tales como su fundamentación psicopedagógica, sus dinámicas de trabajo, los materiales de apoyo, las modalidades adecuadas de evaluación, sus potencialidad y limitaciones.

En la dimensión de los recursos humanos hay que dimensionar la cantidad de docentes necesarios para un programa de recuperación de aprendizajes y valorar su formación. Nótese que los sistemas educativos latinoamericanos adolecen de un déficit cuantitativo de maestros titulados y que, además cuentan con una población docente heterogénea, con condiciones de trabajo que pueden obstaculizar su formación en servicio. De ahí la importancia de determinar cuántos docentes demanda un programa y qué formación específica hay que brindarles. A

título de ejemplo, en una iniciativa de “Aprendizaje asistido por Computadora”, muchos de los docentes de aula deben transitar un proceso de alfabetización digital al tiempo que los facilitadores tienen que dominar la plataforma seleccionada y saber cómo apoyar personalmente a los estudiantes; en cambio, en un programa del tipo “TaRL” habrá que profundizar la formación de los docentes en las estrategias de apoyo pedagógico personalizado.

En cuanto a la institucionalidad y actores, la Tabla 2 revela que varios de los requerimientos son comunes a varios de los tipos de programa.

En primer lugar, la definición precisa de los arreglos institucionales del programa supone establecer las responsabilidades de las unidades estatales involucradas en la iniciativa, el tipo de asociación con los actores de la sociedad civil, las modalidades de contratación de los recursos humanos y/o recursos materiales. Estos arreglos institucionales constituirán las “reglas de juego” del programa, generando incentivos o desincentivos a los actores y condicionando la cooperación o el conflicto entre ellos.

En segundo término, los actores que potencialmente pueden intervenir en los programas son múltiples: el Estado central, las provincias o los municipios, las familias, las organizaciones no gubernamentales (ONG), las corporaciones empresariales, los organismos internacionales, entre otros. Es preciso delimitar el rol de cada actor participante y los recursos que aportará. Si se omite esta delimitación se incurrirá en un error de diseño que puede tener serias consecuencias en la efectividad de la implementación.

En tercer lugar, también hay que fijar explícitamente los objetivos que se busca con cada iniciativa: ¿se quiere nivelar el aprendizaje de los alumnos más rezagados por la pandemia?, ¿se pretende atraer a los niños, niñas y adolescentes que hayan desertado durante el bienio 2020-2021?, ¿se espera una mejora de todos los estudiantes en áreas prioritarias como lengua y matemática? Estos y otros objetivos pueden plantearse en simultáneo, en la fase de diseño de un programa, siempre y cuando sean enunciados con claridad. Si no se lo hace, la labor de quienes trabajen en el programa carecerá de norte.

En cuarto lugar, los programas de recuperación de aprendizajes exigen la realización de evaluaciones diagnósticas que permitan contar con información sobre el nivel de conocimientos y habilidades de los participantes en el programa. Si se dispone de este diagnóstico, los

docentes estarán en mejores condiciones para planificar sus estrategias pedagógicas y facilitar el aprendizaje estudiantil.

En quinto término, varios tipos de programas requieren categorizar a los estudiantes según niveles de aprendizaje o incluso agruparlos. Por ello se torna vital la selección cuidadosa de los participantes en los programas, atendiendo a los criterios de ingreso que la intervención defina. Esta selección puede ser hecha a través de la delimitación de un grupo poblacional específico (por ejemplo, adolescentes de 15 años o más desafiados del sistema educativo), la definición de niveles de rendimiento (ilustrativamente, estudiantes con bajo puntaje en Matemática) o la identificación de participantes por parte de los docentes de aula—en cuyo caso es conveniente que estos reciban entrenamiento específico para realizar la identificación—.

Además de la evaluación diagnóstica de los estudiantes, los programas necesitan ser evaluados en tanto tales. Si no se concreta una evaluación rigurosa, no se sabrá si efectivamente contribuyen a la recuperación de

aprendizajes y, en definitiva, no habrá evidencia para mantener la iniciativa, ajustarla o terminarla.

La disponibilidad de infraestructura constituye una condición necesaria para algunos tipos de programas de recuperación de aprendizajes. Es imposible desarrollar una experiencia de aprendizaje asistido por computadora sin infraestructura informática adecuada, desde el hardware y el software hasta la conectividad adecuadas. Es la misma dirección, la extensión del tiempo pedagógico requiere ineludiblemente espacios físicos para su implementación.

Por último, el financiamiento constituye un verdadero talón de Aquiles de los programas de recuperación de aprendizajes. Se trata de intervenciones que requieren financiamiento adicional, destinado al pago de los docentes, su formación, la elaboración de materiales impresos y/o digitales. Extender el tiempo pedagógico, pagar tutores, proveer hardware y software educativos, imprimir materiales pedagógicos, son rubros tan costosos como imprescindibles.

IV. HACIA LA RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES EN LA POST-PANDEMIA

4.1. Lecciones aprendidas en la pandemia por COVID-19

Muchos de los casos analizados en este informe fueron diseñados e implementados antes de la pandemia. Recordemos que uno de los criterios adoptados para su selección fue contar con evaluaciones con resultados. Las experiencias más recientes desarrolladas en tiempos de COVID-19 no fueron incorporadas a la muestra finalística de programas porque no se contaba con evidencia suficiente acerca de sus resultados y, menos aún, de sus impactos. Sin perjuicio de ello, parece importante considerar algunas características del trabajo educativo en pandemia, con vistas a reflexionar acerca de los desafíos que se vislumbran para la recuperación de aprendizajes durante la vuelta a clases en la post-pandemia.

En el caso de América Latina y el Caribe, el cierre de las escuelas por COVID-19 fue muy prolongado y se sumó a los problemas educativos que la región ya enfrentaba en la pre-pandemia. A las debilidades arrastradas de décadas anteriores se agregó, a inicios del 2020, la necesidad de instrumentar modalidades educativas que permitieran continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En todas las intervenciones se requirieron esfuerzos muy significativos de todos los actores educativos, desde los estudiantes y sus familias hasta los docentes, la sociedad civil y los gobiernos.

Las políticas de los gobiernos se concentraron al inicio en hacer frente a la crisis sanitaria, luego en gestionar la continuidad del sistema educativo y finalmente en intentos por mejorar y recuperar los aprendizajes. Según un informe de UNICEF (2021), las respuestas educativas implementadas por los países de América Latina y el Caribe a partir de la pandemia fueron de gran heterogeneidad. Tanto en las políticas desarrolladas durante el período de suspensión de clases presenciales como en la reapertura,

la situación de los países es marcadamente diversa. En este marco, es posible identificar algunas tendencias y proyecciones de futuro.

Primero, uno de los aspectos comunes señalados por el mencionado informe es que las medidas utilizadas fueron, por lo general, aquellas que implicaron menor inversión adicional. Las más costosas fueron escasamente desarrolladas. El impacto de la crisis en las economías nacionales y en los presupuestos públicos, agudizó así la siempre existente tensión entre las demandas vinculadas con la recuperación de aprendizajes y la escasez de recursos económicos.

Segundo, es posible identificar en ALC innumerables intervenciones para reducir las brechas de aprendizajes. Así se ha incorporado en forma creciente el aprendizaje a distancia como por ejemplo en el caso de la Argentina el Programa [Seguimos Educando](#) que transmite 14 horas diarias de contenidos educativos desde el 1.º de abril de 2020 a través de la televisión y de la radio, especialmente producidos para estudiantes. En México, se implementó el programa [Aprende en Casa](#), mediante el cual se ofrecieron clases a distancia a estudiantes de educación básica y media superior a través de varios canales de televisión e internet.

Tercero, muchos países impulsaron la difusión de los contenidos educativos a través de medios de comunicación masivos, como la televisión y la radio. Esta modalidad ha mostrado su potencialidad para los tiempos de post-pandemia pues permite llegar a los hogares con limitaciones de acceso a internet o que no tienen dispositivos electrónicos para acceder a plataformas virtuales y recursos en línea. México, por ejemplo, utiliza la [Red del Sistema de Televisión Educativa](#) (Edusat). Brasil, Perú, Chile y Colombia transmiten contenidos a través de canales públicos de televisión y radio.

Cuarto, las adecuaciones curriculares estuvieron presentes durante la pandemia y constituyen otro factor importante a la hora de reflexionar en el “el día después”. Así por ejemplo, Chile estableció, a través de la Unidad de

Currículo y Evaluación, una priorización del currículo vigente en todos los niveles de escolaridad básica. En Colombia, se establecieron procesos de flexibilización curricular para garantizar los aprendizajes de los estudiantes en la educación preescolar, básica y media.

Quinto, una tendencia constatada en varios países de ALC durante la pandemia fue el apoyo a los docentes a través de cursos de formación, así como de la provisión de guías, herramientas y recursos disponibles por lo general en las plataformas de educación a distancia. En Colombia, a través de la plataforma [Aprender Digital: Contenidos para Todos](#), los equipos docentes pudieron acceder a contenidos interactivos para trabajar con sus estudiantes. En Uruguay, [Ceibal en Casa para Docentes](#) brindó apoyo a docentes de primaria y secundaria, a través de talleres virtuales y tutoriales. Estas iniciativas son inspiradoras para los tiempos que vendrán ya que todo programa de recuperación de aprendizajes requiere de un apoyo decidido de los docentes de los centros educativos.

Sexto, en algunos países de ALC se concretaron alianzas con el sector privado para apoyar a equipos directivos y docentes. Tal el caso de Brasil, donde se estableció una asociación entre la Secretaría de Educación y la [Fundação Telefônica Vivo](#) para brindar formación a diversos actores educativos. En este sentido, la post-pandemia abre la posibilidad de mantener estas alianzas público-privadas existentes o crear otras nuevas. Las iniciativas de los gobiernos podrían así beneficiarse de intervenciones desarrolladas por la sociedad civil que han mostrado efectos positivos en la recuperación de aprendizajes.

La pandemia ha traído un sinnúmero de aprendizajes que los sistemas educativos de ALC pueden incorporar en el futuro. En este apartado se destacan tres de la mayor relevancia:

- Se trabajó con entornos tecnológicos que, aun en condiciones de acceso intermitente o escasez de dispositivos, han permitido la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje, por un lado, y la cercanía con los alumnos y sus familias, por otro.

- Se procesaron adaptaciones curriculares para enseñar contenidos y destrezas básicas que aseguraran el aprendizaje de los estudiantes en su grado correspondiente.
- Se desarrollaron nuevas prácticas pedagógicas con el fin de enseñar sin presencialidad, para lo cual los docentes generaron propuestas innovadoras y se formaron, particularmente en el uso de TIC.

4.2. Hoja de ruta para la construcción de programas de recuperación de aprendizajes en la post-pandemia

En las primeras dos décadas del siglo XXI, los países latinoamericanos enfrentaban serios problemas de calidad y equidad educativa (OCDE, 2019). La pandemia por COVID-19 impulsó el cierre de las escuelas por períodos prolongados y seguramente repercutió en la pérdida de aprendizajes de los estudiantes, especialmente entre los niños y jóvenes más vulnerables.

Los programas de recuperación de aprendizajes constituyen una potente opción de política educativa para superar esta situación. Su puesta en marcha puede nutrirse de los factores críticos identificados en este documento (apartado 3.4) y también de las lecciones aprendidas en ALC durante la pandemia (apartado 4.1).

Como contribución a la toma de decisiones en esta materia, se presenta a continuación una hoja de ruta con cinco grandes pasos y algunas preguntas orientadoras (Figura 5).

FIGURA 5. HOJA DE RUTA PARA LA TOMA DE DECISIONES EN MATERIA DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES⁹

Fuente: Elaboración propia.



En el proceso de construcción de un programa de recuperación de aprendizajes, el primer paso consiste en la delimitación del problema a abordar, para lo cual hay que responder a las siguientes interrogantes:

- a) ¿Cuáles son los objetivos específicos de la intervención: la recuperación de aprendizajes, la disminución de la deserción, el abatimiento de la repetición?
- b) ¿Se quiere recuperar los aprendizajes de toda la población escolar (programa universal) o de una parte de esa población (programa focalizado)?
- c) ¿Se busca recuperar los aprendizajes en Lengua y Matemática o se pretende mejorar el rendimiento en todas las áreas del conocimiento?
- d) En función de las respuestas anteriores, ¿cuántos niños y/o jóvenes componen la población objetivo?

El segundo paso refiere a la identificación de alternativas y los tomadores de decisión tendrán que valorar los beneficios y los costos de elegir un programa de nivelación, uno de aceleración, uno de tutoría, un programa TaRL, uno de extensión de tiempo pedagógico o un programa de aprendizajes asistido por computadora. Esta ponderación de costos y beneficios debe combinar los aspectos educativos con los económicos y los políticos. En otras palabras, la identificación de alternativas se apoyará en evidencia respecto a los resultados de cada tipo de

programa pero, además, sopesará el presupuesto requerido por cada tipo de programa y las posibles resistencias políticas.

El paso tercero es denso porque incluye preguntas de naturaleza muy diversa:

- a) ¿Cuál será el pilar pedagógico del programa: la adecuación curricular, el aprendizaje acelerado, las estrategias de apoyo pedagógico personalizado, la extensión del tiempo pedagógico o el aprendizaje mediado por computadora?
- b) ¿Cómo se hará la evaluación diagnóstica de los alumnos?
- c) ¿Cómo se formará a los docentes que trabajarán en el programa?, ¿cuál será la duración de la capacitación?, ¿qué modalidades de formación se aplicarán?
- d) ¿A través de qué mecanismos se rescatarán las prácticas pedagógicas innovadoras de la pandemia?
- e) ¿Cuáles son los arreglos institucionales en los que se apoyará el programa?
- f) ¿Qué actores participarán en el desarrollo del programa?, ¿cuáles serán las responsabilidades y los aportes de cada actor?

- g) ¿Cómo se evaluará el programa?, ¿se hará una evaluación de procesos, resultados y/o impacto?, ¿qué equipo técnico tendrá la responsabilidad del diseño y la ejecución de la evaluación?
- h) ¿Cuáles son los requerimientos de infraestructura edilicia y/o informática de la iniciativa?
- i) ¿Cuál será el costo del programa elegido?, ¿cómo se lo financiará?

El cuarto paso corresponde a la implementación del programa, etapa de gran complejidad tecno-política:

- a) ¿Cuál es la unidad responsable de la ejecución?, ¿qué actividades y procedimientos tiene que llevar adelante?
- b) ¿Qué modalidades de contratación y supervisión de los recursos humanos se aplicarán?
- c) ¿Cómo se estimulará el compromiso de los actores del programa?
- d) ¿Qué canales de construcción de legitimidad y apoyo se seguirán?

- Es necesario afianzar los incipientes mecanismos de evaluación de programas y políticas. Como se señala en este informe, los estudios de evaluación son netamente insuficientes en cantidad y calidad, y obstaculizan la acumulación de evidencia sobre la efectividad y la equidad de las intervenciones.
- Hay que atender a la escalabilidad de las intervenciones, buscando superar las experiencias piloto y alcanzar a una población amplia, y también a la sostenibilidad en el tiempo de los programas efectivos porque esa permanencia en el tiempo es fundamental para consolidar buenas prácticas y resultados positivos.
- Debe promoverse la realización de estudios de costos que permitan avanzar en la cuantificación de las dimensiones críticas del gasto que implican los programas de recuperación de aprendizajes. Tal información es altamente deficitaria, por lo que es crucial complementar la descripción de programas a escalar con un análisis del financiamiento de tales intervenciones.

4.3. Algunas sugerencias en clave de mediana duración

En el apartado 4.2, se trazó una hoja de ruta que podría ser de utilidad para la construcción de programas de recuperación de aprendizajes en la post-pandemia. Complementariamente, es posible enunciar cuatro recomendaciones de mediano plazo, que contribuirían al desarrollo educativo en ALC.

- Hay que fortalecer los sistemas de evaluación de los aprendizajes de todos los países. Chile y Uruguay son dos países pioneros en la región en el desarrollo de este instrumental que podría ser de gran utilidad para la pospandemia. Chile cuenta con el «Diagnóstico Integral de Aprendizajes» y Uruguay con la «prueba en línea Aristas en Clase». Se trata de mecanismos para medir aprendizajes en lectura y matemáticas (y del estado socioemocional, en el caso chileno).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akyeampong, K., Delprato, M., Sabates, R., James, Z., Pryor, J., Westbrook, J., Humphreys, S., & Tsegay, A. (2018). *Speed School Programme in Ethiopia. Tracking the Progress of Speed School Students: 2011-17*. University of Sussex; Geneva Global.
- Aquilino, N. (2015). *Hacia una política nacional de evaluación (Documento de Políticas Públicas N.º 151)*. CIPPEC.
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukherji, S., Shotland, M., & Walton, M. (2016). *Mainstreaming an effective intervention: Evidence from randomized evaluations of “teaching at the right level” in India (Working Paper 22746)*. National Bureau of Economic Research.
- Bardach, E.-Patashnik, E. (2016). *A practical guide for policy analysis. The eightfold path to more effective problema solving*. EEUU: Sage Publications.
- Barrera-Osorio, F., & Lagos, F. (2018). *Tutoring, Professional Development, and Educational Improvement: Evidence from Cali, Colombia. Pilot Study Results and Next Steps*. Harvard University.
- Baxter, P., & Bethke, L. (2009). *Alternative education: filling the gap in emergency and post-conflict situations*. IPE-UNESCO.
- Blanch, S., Duran, D., Flores, M., & Valdebenito, V. (2012). *The Effects of a Peer Tutoring Programme to Improve the Reading Comprehension Competence Involving Primary Students at School and their Families at Home*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1684-1688. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.361>
- Börkan, B., Ünlühisarcikli, Ö., Caner, H. A., & Sart, Z. H. (2015). *The catch-up education programme in Turkey: opportunities and challenges*. *International Review of Education*, 61(1), 21-40. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-015-9464-2>
- CAF (2021). *Políticas para reducir las brechas educativas en la pospandemia (Documentos de políticas para el desarrollo N.º 13)*.
- Cantwell, G., Blackburn, S., Pearman, J., Berlage, M., Sedgwick, S., Clancy, E., Rowland, B., Klettke, B., & Toumbourou, J. W. (2021). *Promoting positive youth development in schools: A program logic analysis of Peer Support Australia*. <https://s3-ap-southeast-2.amazonaws.com/prod-peer-support-web/wp-content/uploads/2021/04/Deakin-2021-PSA-evidence.pdf>
- Croll, P. & Hastings, N. (Eds.). (1996). *Effective primary teaching –research based classroom strategies*. London: David Fulton
- Darling-Hammond, L., Schachner, A., & Edgerton, A. K. (2020). *Restarting and Reinventing School Learning in the Time of COVID and Beyond*. Learning Policy Institute.
- Duran, D. (2018). *Llegim i escrivim en parella: Tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la competència comunicativa*. Horsori.
- Fundación Carvajal & Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2021). *Resultados Ruta de la Permanencia Grados 2 a 5*.
- González Palacios, A., & Avelino Rubio, I. (2016). *Tutoría: una revisión conceptual*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 57-68.
- GPE-KIX (2022). *Enseñar al nivel correcto: aprendiendo a mejorar el apoyo de los docentes a través de la tutoría y el monitoreo*. <https://www.gpekix.org/es/proyecto/ensenar-al-nivel-correcto-aprendiendo-mejorar-el-apoyo-de-los-docentes-traves-de-la#:~:text=%22Teaching%20at%20the%20Right%20Level,los%20maestros%20a%20trav%C3%A9s%20de>
- Hevia, F., Vergara-Lope, S., & Velásquez-Durán, A. (2022). *Efectividad de cursos de verano TaRL en México*. Manuscrito inédito.
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/>
- Martinic, S. (2015). *Uso del tiempo en centros educativos de jornada extendida y media jornada en República Dominicana*. EDUCA; MINERD; AECID.

- Miranda López, F. (2018). 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*, 9(14), 11-30.
- Mörch, S., & Buffet, M. G. (2020). Enquête pour mesurer et prévenir les effets de la crise du COVID-19 sur les enfants et la jeunesse (Rapport N.° 3703). Assemblée Nationale.
- Muralidharan, K., Singh, A., & Ganimian, A. J. (2019). Disrupting education? Experimental evidence on technology-aided instruction in India. *American Economic Review*, 109(4).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). PISA 2018 Results. What Students Know and Can Do.
- Perera, M., & Aboal, D. (2019). The impact of a mathematics computer-assisted learning platform on students' mathematics test scores. Maastricht Economic and social Research institute on Innovation and Technology.
- Schneid Scherer, S., Marchi Nascimento, F., & Cossio, M. (2020). Parcerias público-privadas: atuação do Instituto Ayrton Senna na educação pública do estado do RS. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.241715>
- Schwartz, A. (2012). Remedial Education Programs to Accelerate Learning for All (Working Paper N.° 11). Global Partnership for Education.
- UNESCO (2021). Las respuestas educativas nacionales frente a la COVID-19. El panorama de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO
- UNESCO (2020). COVID-19 response-enrolment. <https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-COVID-19-response-toolkit-re-enrolment.pdf>
- Urdinola, A. (2020). Uso de programas de remediación asistidos por computador para prevenir la deserción estudiantil en el contexto del COVID-19. *Education for Global Development*.
- USAID (2020). ELP: the Future of Reading in the OECS.
- Vercellino, S. (2016). Ampliación del tiempo y dispositivo escolar: Oportunidades y resistências. *Educação e Realidade*, 41(4), 1005-1025. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661082>
- Wolfswinkel, J. F., Furtmueller, E., & Wilderom, C. (2013). Using grounded theory as a method for rigorously reviewing literature. *European Journal of Information Systems*, 22(1), 45-55. <https://doi.org/10.1057/ejis.2011.51>
- World Bank (2018). World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>

NOTAS

1. <https://escuelafundacioncarvajal.org.co/>
2. Definición extraída de la página web del Proyecto GPE-KIX: <https://www.gpekix.org/es/proyecto/ensenar-al-nivel-correcto-aprendiendo-mejorar-el-apoyo-de-los-docentes-traves-de-la#:~:text=%22Teaching%20at%20the%20Right%20Level,los%20maestros%20a%20trav%C3%A9s%20de>
3. Ver página web de la organización en: <https://www.pratham.org/>
4. El análisis e interpretación de los datos se realizó, principalmente, en base a los 12 casos seleccionados, aunque también fueron incluidos algunos ejemplos adicionales resultantes de lecturas previas de las autoras.
5. Tutoría, mentoría o acompañamiento son términos que se utilizan indistintamente.
6. En este caso es frecuente que el programa ofrezca una formación específica.
7. Las primeras suelen ser privadas y son de difícil financiamiento a nivel de la educación pública.
8. Tanto para la nivelación como para los otros tipos de programas incluidos en esta tabla, se estima un docente o un tutor para un máximo de 20 alumnos y en el caso de tutorías entre pares un máximo de 10 alumnos por tutor (ver primer párrafo de esta sección).
9. Esta hoja de ruta se inspira en el modelo propuesto por Bardach y Patashnik, 2016.



Grupo Banco Mundial
1818 H St NW
Washington, DC 20433
Correo electrónico: edutech@worldbank.org
worldbank.org



thedialogue.org

Diálogo Interamericano
1155 15th Street NW, Suite 800
Washington, DC 20005
Tel: +1 202-822-9002
education@thedialogue.org
thedialogue.org/education