

# El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación (*Education at a Glance*) 2020

1. A medida que el mundo se interconecta cada vez más, también lo hacen los riesgos que afrontamos. La pandemia del COVID-19 no se detuvo en las fronteras nacionales y afectó a las personas independientemente de su nacionalidad, nivel educativo, ingresos o género. Sin embargo, no ocurrió lo mismo con sus consecuencias, que han afectado más seriamente a los grupos vulnerables.
2. La educación no es la excepción. Quienes provienen de entornos privilegiados pudieron tener acceso, más allá de las puertas cerradas de las escuelas, a oportunidades alternativas de aprendizaje, con el apoyo de sus padres y con deseos y capacidad para aprender. Quienes pertenecen a entornos desfavorecidos a menudo se quedaron fuera al cerrar las escuelas.
3. Esta crisis puso de manifiesto las múltiples deficiencias y desigualdad de nuestros sistemas educativos: desde la banda ancha y las computadoras requeridas para la educación en línea, a los entornos solidarios necesarios para centrarse en el aprendizaje, hasta la escasa coincidencia entre recursos y necesidades.
4. Las medidas de confinamiento adoptadas como respuesta al COVID-19 interrumpieron la enseñanza convencional con el cierre a nivel nacional de las escuelas en la mayoría de los países miembros y asociados de la OCDE, que se prolongó por lo menos 10 semanas en la mayoría de ellos. Si bien la comunidad educativa emprendió iniciativas importantes para mantener la continuidad del aprendizaje durante este periodo, los niños y los estudiantes tuvieron que depender más de sus propios recursos para seguir aprendiendo a distancia a través de Internet, la televisión o la radio. Los docentes también tuvieron que adaptarse a los nuevos conceptos pedagógicos y modos de impartir la enseñanza, para los cuales no recibieron capacitación. En particular, los aprendices de los grupos más marginados, que no tienen acceso a recursos de aprendizaje digital o que carecen de la resiliencia y la colaboración para aprender por su cuenta, corrieron el riesgo de quedar rezagados.
5. La pandemia del COVID-19 también afectó seriamente a la educación superior, pues las universidades cerraron sus instalaciones y los países cerraron sus fronteras para responder a las medidas de confinamiento. También en este sector, eso afectó la continuidad del aprendizaje y la entrega de materiales didácticos, la seguridad y el estatus legal de los estudiantes internacionales en su país anfitrión y la percepción de los estudiantes del valor de su carrera. Las instituciones de educación superior sustituyeron con rapidez las clases presenciales con el aprendizaje en línea, aunque a menudo tuvieron dificultades por la insuficiencia de experiencia y tiempo para concebir nuevos formatos de impartición de educación y tareas. Los exámenes también resultaron afectados, lo cual ocasionó interrupciones en las trayectorias de aprendizaje y el avance en los estudios. De manera quizá más importante, la crisis expuso la propuesta de valor de las instituciones de educación superior. De cara al futuro, es poco probable que los estudiantes dediquen grandes cantidades de tiempo y dinero a consumir contenido en línea. Los estudiantes acuden a las universidades a conocer grandes personajes, a sostener conversaciones inspiradoras con el personal académico, a colaborar con investigadores en el laboratorio y a experimentar la vida social en el campus. Para conservar su pertinencia, las universidades tendrán que reinventar los

entornos de aprendizaje de modo que la digitalización amplíe y complemente, pero no sustituya, la relación estudiante-profesor y estudiante-estudiante.

6. La reapertura de las escuelas y las universidades será indudablemente beneficioso y valioso para los estudiantes y para las contribuciones económicas que ellos harán. Además, dicha reapertura implica beneficios económicos para las familias, pues propiciará que sus miembros vuelvan a trabajar.

7. Sin embargo, es necesario sopesar con cuidado esos beneficios frente a los riesgos y requerimientos en materia de salud, con miras a mitigar las cifras de mortalidad de la pandemia. Evidencia obtenida de epidemias anteriores sugiere que el cierre de las escuelas puede prevenir hasta 15% de las infecciones. Si bien esta proporción es moderada en comparación con otras medidas de políticas públicas (por ejemplo, el distanciamiento social en el sitio de trabajo, que puede reducir el contagio hasta en 73%; el aislamiento de los casos de contagio, con un efecto de cerca de 45%, o la cuarentena en los hogares, con un efecto de cerca de 40%), no es desdeñable y en algunos países el grado de interacción entre los niños más pequeños y la generación de adultos mayores, que corren mayor riesgo de contraer el virus, es alto.

8. La necesidad mencionada de considerar las compensaciones para la coordinación sostenida y eficaz entre las autoridades de educación y de salud públicas en diferentes niveles de gobierno. Dicha colaboración deberá fortalecerse con formas de participación y autonomía locales que permitan contextualizar las respuestas.

9. Es posible adoptar varios pasos para gestionar los riesgos y las compensaciones. En primer lugar, es importante desarrollar protocolos claros sobre las medidas de distanciamiento físico, por ejemplo, prohibir actividades que requieran grandes concentraciones, escalonar el inicio y la terminación de la jornada, trasladar las clases a espacios temporales o a sitios al aire libre e impartir enseñanza por turnos para reducir los tamaños de los grupos de estudiantes. De igual importancia son los protocolos y las prácticas relacionados con las medidas higiénicas, como lavarse las manos, tener buenos modales o códigos al toser o estornudar, utilizar equipo de protección, instaurar procedimientos de limpieza de instalaciones y utilizar prácticas seguras al preparar alimentos.

10. Asimismo, es fundamental proteger a los docentes y al personal académico, el personal administrativo y los estudiantes que corren un alto riesgo debido a su edad o condiciones médicas subyacentes, mediante planes para cubrir a los docentes ausentes y continuar con la educación a distancia para apoyar a los estudiantes que no puedan acudir a la escuela. Los gobiernos y las organizaciones de docentes podrían también modificar sus políticas de personal y asistencia para dar cabida a las faltas relacionadas con la salud y apoyar la enseñanza a distancia y combinada.

11. A este respecto, la inversión en capacidad humana es decisiva. Las instituciones educativas tendrán que contar con la capacidad y el entrenamiento para establecer procedimientos si los estudiantes o el personal se enferman e instaurar cierres parciales o completos de las instalaciones, de ser necesario. Deberán tener la capacidad de realizar una evaluación de riesgos para los docentes y otros empleados y emprender las acciones adecuadas para apoyarlos. Se requieren orientación y procedimientos eficaces para controlar la salud de los estudiantes y del personal, mantener contacto periódico con las autoridades de salud locales y actualizar los planes de emergencia y las listas de contactos. Cuando los estudiantes ingresen a las instalaciones, deberá tomárseles la temperatura; los infectados serán aislados y atendidos por personal médico especializado, sin estigmatizarlos. Por su parte, podría requerirse someter a pruebas a los docentes antes de reabrir las instalaciones.

12. De manera similar, el personal administrativo y el académico requieren capacitación para lidiar con el virus, reconocer los riesgos e implementar las medidas adecuadas. Esto incluye instaurar el distanciamiento físico y las prácticas higiénicas. Hay que entrenar al personal de limpieza en prácticas de desinfección y dotarlos de equipo de protección personal en la medida de lo posible. Se requieren cambios

de conducta para aumentar tanto la intensidad como la frecuencia de las actividades de limpieza y desinfección, así como mejorar las prácticas de gestión de residuos.

13. Sin embargo, los retos no terminan con la crisis inmediata. En particular, el gasto en educación puede verse muy afectado en los años próximos. A medida que los fondos públicos se dirijan a la salud y al bienestar social, el gasto público de largo plazo en educación correrá peligro, pese a los paquetes de estímulos a corto plazo aplicados por algunos países. El financiamiento privado también escaseará conforme la economía se debilite y aumente el desempleo. En el nivel terciario, la reducción de la movilidad de los estudiantes internacionales tras las restricciones a los viajes ya está disminuyendo los fondos disponibles en los países que diferencian las matrículas según la nacionalidad. Y no olvidemos que el confinamiento exacerbó la desigualdad entre los trabajadores. Si bien el teletrabajo suele ser una opción para los trabajadores más calificados, rara vez pueden desempeñarlo personas de menor nivel educativo, muchas de las cuales se han ubicado en la primera línea en la respuesta a la pandemia, brindando servicios esenciales a la sociedad.

14. A lo largo de esta crisis, los sistemas educativos toman cada vez más en cuenta las experiencias, los datos y los análisis sobre política internacional, al desarrollar sus respuestas de política. La publicación *Panorama de la educación (Education at a Glance)* de la OCDE contribuye a estos esfuerzos al desarrollar y examinar indicadores cuantitativos, comparables a nivel internacional, que son pertinentes en particular para comprender el entorno en el cual se ha desarrollado la crisis sanitaria. Si bien los indicadores presentados en el *Panorama de la Educación* se derivan de antes de la crisis, en este folleto se les ubica dentro del contexto de esta. Se ofrece información sobre la dimensión educativa de las consecuencias económicas de la crisis, pero también sobre la dinámica de reconciliar la salud pública con el mantenimiento de la oferta educativa. Las respuestas de política presentadas en este folleto abarcan las medidas clave anunciadas o puestas en marcha antes de finalizar el mes de junio de 2020.

## El impacto de la crisis en la educación

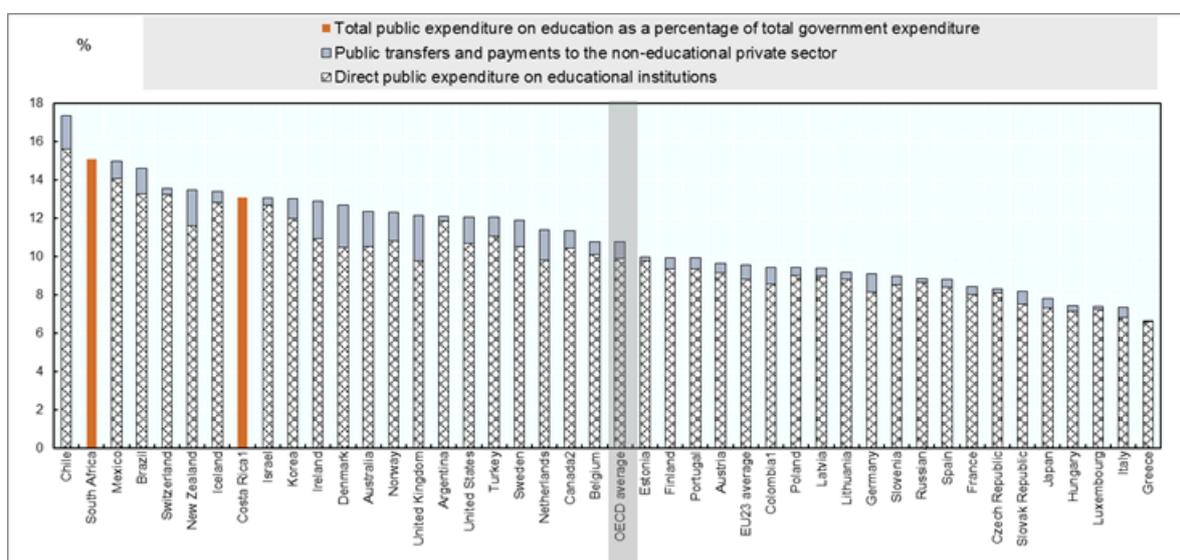
### Financiamiento público de la educación en los países de la OCDE

15. La propagación del COVID-19 ha enviado ondas de choque en todo el planeta. La crisis de salud pública, sin precedentes en nuestra vida actual, ha causado grandes sufrimientos y pérdidas de vidas humanas. El aumento exponencial de los pacientes infectados y las dramáticas consecuencias de los casos graves de la enfermedad saturaron los hospitales y abrumaron a los profesionales de la salud, ejerciendo una gran presión sobre el sector sanitario. A medida que los gobiernos afrontaban la propagación de la enfermedad cerrando sectores completos de actividad e imponiendo restricciones generalizadas a la movilidad, la crisis sanitaria se transformó en una gran crisis económica que se espera que sea un lastre para las sociedades en los años por venir. Según la edición más reciente del informe *Economic Outlook* (Perspectivas económicas) de la OCDE, incluso el escenario más optimista prevé una recesión brutal. Aun si se evita un segundo brote de infecciones, se espera que la actividad económica mundial disminuya 6% en 2020 y que el desempleo promedio en los países de la OCDE ascienda a 9.2%, en comparación con 5.4% en 2019. Si un segundo brote a gran escala provocara la reinstauración de las medidas de confinamiento, la situación empeoraría.

16. Todo ello tiene implicaciones para la educación, área que depende de la recaudación fiscal pero que, al mismo tiempo, es también la clave para los ingresos fiscales del mañana. Las decisiones relativas a la asignación de presupuesto para varios sectores (entre ellos la educación, la atención de la salud, la seguridad social y la defensa) dependen de las prioridades de los países y de la prevalencia de la prestación privada de estos servicios. La educación es un área en la cual los gobiernos intervienen para financiar, dirigir o regular la prestación de servicios. Como no hay garantía de que los mercados proporcionarán acceso equitativo a oportunidades educativas, es necesario brindar financiamiento gubernamental de los servicios educativos, para garantizar que la educación no quede fuera del alcance de algunos miembros de la sociedad. En 2017, el gasto público total en educación primaria a terciaria como porcentaje del gasto gubernamental total fue de 11% en promedio en todos los países de la OCDE. Sin embargo, este porcentaje varía en todos los países miembros y asociados de la OCDE, y se ubica desde cerca de 7% en Grecia a alrededor de 17% en Chile (Gráfica 1).

## Gráfica 1. Gasto público total en educación como porcentaje del gasto gubernamental total (2017)

Educación primaria a terciaria



1. Año de referencia: 2018.

2. La educación primaria incluye los programas de preprimaria.

Los países se clasifican en orden descendente del gasto público total como porcentaje del gasto gubernamental total.

Fuente: Education at a Glance (2020), Figure C4.1. Véase mayor información en la sección Source y notas en el Annex 3 (<https://doi.org/10.1787/69096873-en>).

17. Sin embargo, el financiamiento gubernamental para la educación suele fluctuar como respuesta a los choques externos, pues los gobiernos están reasignando prioridad a sus inversiones. La desaceleración del crecimiento económico relacionada con la propagación del virus puede afectar la disponibilidad de financiamiento público para la educación en los países miembros y asociados de la OCDE, a medida que el ingreso fiscal baje y los fondos de emergencia se canalicen para apoyar los crecientes costos de atención de la salud y el bienestar.

18. Las crisis económicas han ejercido presión sobre los presupuestos públicos en el pasado. En algunos países, eso provocó reducciones en el financiamiento público para la educación. Si bien las comparaciones entre los países no muestran una fuerte relación entre el gasto en educación y los resultados respectivos en todos los países de la OCDE, debido a que hay diferencias importantes en la productividad de los sistemas educativos, es probable que reducir el gasto sin mejorar la productividad afecte negativamente la calidad de la educación. Quizá tengan que pasar unos años para observar el efecto de una crisis en el financiamiento de la educación. En el periodo posterior a la última crisis financiera, pese a los grandes recortes presupuestales en todos los países de la OCDE, entre 2008 y 2009 el gasto público en educación siguió aumentando en la mayoría de ellos (OECD, 2013<sub>[21]</sub>) y fue apenas en 2010 cuando aparecieron las primeras señales de una desaceleración, ya que las medidas de austeridad impusieron recortes en los presupuestos educativos en casi un tercio de los países de la OCDE (OECD, 2013<sub>[21]</sub>).

19. Sin embargo, la crisis actual puede afectar los presupuestos educativos con más rapidez, a medida que los ingresos públicos bajen bruscamente y los gobiernos cambien las prioridades de la educación en los presupuestos nacionales (IIEP-UNESCO, 2020<sub>[22]</sub>). Según los pronósticos, la pandemia generará un menor crecimiento del gasto gubernamental el año próximo y si el porcentaje del gasto gubernamental dedicado a la educación no cambiara, el gasto en este rubro seguirá aumentando, aunque a una tasa mucho menor que la previa a la pandemia. Si, por otra parte, los gobiernos reasignan prioridades a sus presupuestos y reducen el porcentaje del gasto público destinado a la educación en

10% en 2020, se esperaría que el gasto en educación disminuya en casi todos los grupos de ingresos de los países y regiones (Al-Samarrai, Gangwar and Gala, 2020<sup>[23]</sup>).

20. En el corto plazo algunos países implementaron medidas financieras inmediatas para apoyar a los estudiantes y los sistemas educativos a afrontar las perturbaciones y el impacto económico de los cierres de escuelas y universidades. Los siguientes son algunos ejemplos:

- El Paquete de Ayuda a la Educación Superior implementado en abril de 2020 por el gobierno de Australia, el cual brindó financiamiento a los australianos desplazados como resultado de la crisis por COVID-19 y a quienes deseaban mejorar sus cualificaciones o capacitarse de nuevo. Este paquete redujo el costo de estudiar cursos breves en línea, ofreció exenciones de los costos de préstamos para los estudiantes nacionales durante un periodo de seis meses que inició en mayo y garantizó el financiamiento para los estudiantes locales, aun cuando la matrícula se redujo (Australian Government, 2020<sup>[24]</sup>).
- La instauración del Beneficio Estudiantil de Emergencia de Canadá anunciado en abril de 2020, cuyo objetivo es brindar apoyo financiero a los estudiantes de educación postsecundaria y a los egresados recientes de educación media superior que no consiguieron trabajo debido al COVID-19 durante los meses de verano. La Subvención para el Servicio de Estudiantes de Canadá también proporcionará apoyo financiero a los estudiantes que hacen servicio nacional y apoyan a sus comunidades durante la crisis pandémica. El gobierno también anunció planes para duplicar los subsidios para estudiantes y ampliar la elegibilidad para recibir asistencia financiera (Trudeau, 2020<sup>[25]</sup>), así como apoyo adicional en la forma de ampliaciones de financiamiento de becas para estudiantes e investigadores posdoctorales afectados por la pandemia del COVID-19 (Ministry of Education, 2020<sup>[26]</sup>).
- Las medidas de apoyo para el aprendizaje a distancia anunciadas por el gobierno italiano en marzo de 2020, dirigidas a dotar a las escuelas de plataformas digitales y herramientas para el aprendizaje a distancia, prestar dispositivos digitales a estudiantes de bajos recursos y capacitar al personal de las escuelas en metodologías y técnicas de aprendizaje a distancia (Republic of Italy, 2020<sup>[27]</sup>). En mayo de 2020 se anunciaron nuevas medidas, orientadas a proporcionar financiamiento extra para cubrir los costos derivados de las respuestas a la crisis pandémica en los niveles escolar y universitario (Republic of Italy, 2020<sup>[28]</sup>). Este financiamiento extra cubrirá, entre otros, los costos relacionados con servicios especiales, equipo de seguridad y material de limpieza requeridos en las escuelas y las universidades para el próximo año académico. Se aprobaron recursos financieros adicionales para contratar a nuevos docentes en los niveles primaria a secundaria para el siguiente año escolar. Se anunciaron subsidios financieros de emergencia destinados a estudiantes de nivel terciario de bajos recursos, para cubrir los costos parciales o totales relacionados con los cursos.
- Los paquetes de apoyo para estudiantes de nivel terciario anunciados en abril de 2020 por el gobierno de Nueva Zelanda, destinados a ayudarlos a continuar sus estudios después de la crisis. Las medidas incluyen aumentar la cantidad de préstamos para estudiantes y brindar apoyo adicional a estos para cubrir los costos extra relacionados con los cursos (Ministry of Education, 2020<sup>[29]</sup>).
- El apoyo financiero para las escuelas implementado en abril de 2020 por Inglaterra (el Reino Unido), que proporciona financiamiento adicional a las escuelas para ayudarlas con los costos relacionados con el coronavirus. Los costos adicionales cubiertos por el fondo incluyen servicios básicos y recursos necesarios para mantener la escuela abierta durante las vacaciones a grupos prioritarios de niños, apoyo para alimentos escolares gratuitos para niños elegibles que no asistan a la escuela, así como costos adicionales de limpieza, en los casos en que las escuelas tuvieron casos presuntos o confirmados del virus (Department for Education, 2020<sup>[30]</sup>).
- El anuncio del Fondo de Asistencia de Emergencia para la Educación Superior (Ley CARES: Ayuda, Alivio y Seguridad Económica del Coronavirus) por parte de las autoridades educativas de Estados Unidos, el cual ofrece financiamiento a instituciones para proporcionar subsidios financieros de emergencia a estudiantes cuya vida resultó afectada (U.S. Department of Education, 2020<sup>[31]</sup>). El Fondo de Asistencia de Emergencia para Escuelas Primarias y Secundarias (Ley CARES) se destina a brindar apoyo financiero a los distritos escolares afectados

por la interrupción y el cierre de las escuelas por el COVID-19 (New Jersey Department of Education, 2020<sup>[32]</sup>).

## Movilidad de los estudiantes internacionales

21. Uno de los aspectos de la educación terciaria que se abordan en el informe *Education at a Glance* cada año tiene que ver con los flujos de estudiantes internacionales. Se trata de un área en la que ediciones futuras de esta publicación pueden revelar una fuerte reversión de tendencias en el año en que el COVID-19 atacó. La propagación mundial de la pandemia del COVID-19 causó un grave daño a la educación superior, pues las universidades cerraron sus instalaciones y los países cerraron sus fronteras como respuesta a las medidas de confinamiento. La crisis afectó la continuidad del aprendizaje y la entrega de materiales de estudios, la seguridad y el estatus legal de los estudiantes internacionales en su país anfitrión, así como la percepción de los estudiantes del valor de su carrera.

22. Los estudiantes internacionales resultaron particularmente perjudicados al comenzar el confinamiento, ya que tuvieron que resolver las implicaciones de los cierres de universidades para su estatus en el campus y en el territorio de su país anfitrión. Los estudiantes tuvieron que decidir si regresar a casa con información limitada sobre cuándo podrían regresar, o permanecer en dicho país con escasas oportunidades de empleo y educación, todo ello mientras solucionaban su situación migratoria. Algunos países, como Canadá o el Reino Unido, han ofrecido disminuir el rigor en lo que respecta a las regulaciones migratorias o la posibilidad de permanecer en el campus (Immigration, Refugees and Citizenship Canada, 2020<sup>[33]</sup>) (UKCISA, 2020<sup>[34]</sup>), pero no en todas partes ha ocurrido lo mismo.

23. Con el fin de garantizar la continuidad de la educación a pesar del confinamiento, las instituciones de educación superior decidieron utilizar la tecnología para brindar clases y experiencias de aprendizaje en línea como sustituto del tiempo en el salón de clases. No obstante, muchas universidades tuvieron dificultades por la insuficiencia de experiencia y tiempo para concebir nuevos formatos de impartir enseñanza y asignar tareas. Los exámenes también se vieron afectados, lo que ocasionó perturbaciones en las trayectorias de aprendizaje y en el avance en los estudios. Además, si bien muchas instituciones de educación superior ya ofrecían cursos en línea antes de la pandemia, pocos estudiantes consideraban esta como la única alternativa para el aprendizaje presencial. Por ejemplo, en Estados Unidos, en 2017, solo 13% de los estudiantes del primer ciclo de nivel terciario estaban matriculados exclusivamente en cursos de educación a distancia (NCES, 2019<sup>[35]</sup>). Ahora, con la reapertura del próximo año académico en serio peligro y la probabilidad de que se mantengan restricciones a los viajes incluso después del periodo de confinamiento, los estudiantes internacionales se ven forzados a enfrentar y lidiar con la realidad del aprendizaje en línea.

24. Más allá de la experiencia de aprendizaje transaccional, los estudiantes también están perdiendo otros beneficios de movilidad internacional, como la exposición en el ámbito internacional, el acceso a un mercado laboral extranjero y la construcción de redes. En una encuesta aplicada a ciudadanos de la Unión Europea que estudian en el Reino Unido se encontró que las principales razones para elegir estudiar en el extranjero son ampliar sus horizontes/experimentar otras culturas, mejorar sus perspectivas en el mercado laboral y mejorar su dominio del inglés (West, 2000<sup>[36]</sup>). De igual manera, la oportunidad de vivir en el extranjero, aprender o mejorar el dominio de un idioma extranjero y conocer a otras personas, fueron las tres primeras razones citadas por los estudiantes que participaron en el programa EU-ERASMUS (European Commission, 2014<sup>[37]</sup>).

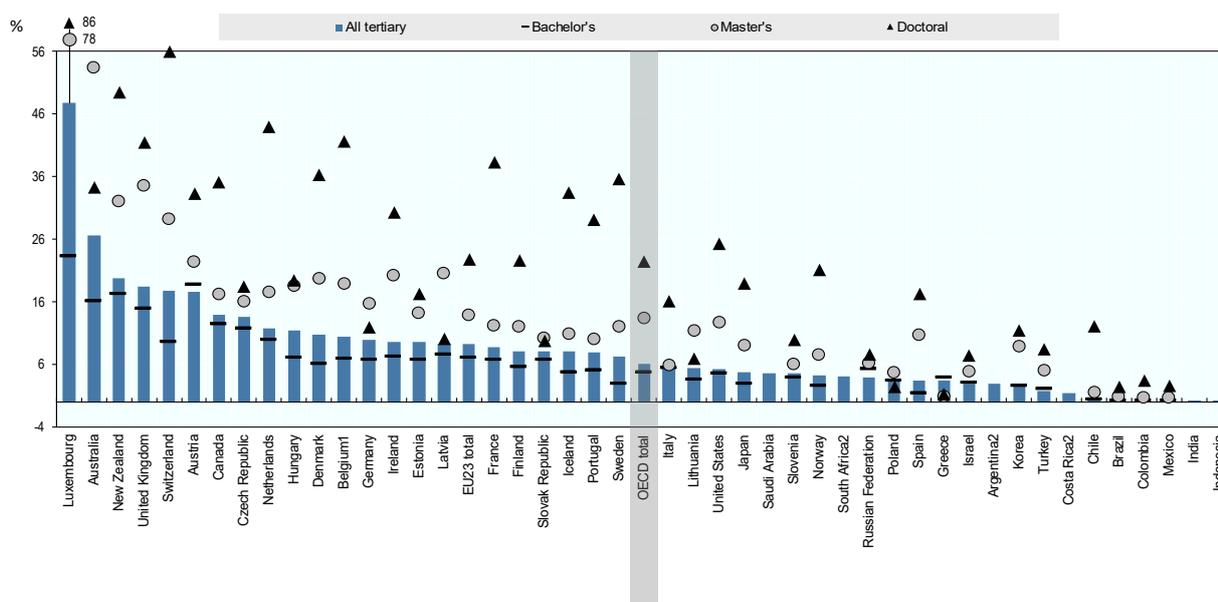
25. La disminución del porcentaje de estudiantes internacionales puede, a su vez, tener serias repercusiones en el modelo de financiamiento de algunas instituciones de educación superior, ya que estos estudiantes por lo general pagan matrículas más altas que los nacionales. Países como Australia, Canadá, el Reino Unido y Estados Unidos, que dependen mucho de los estudiantes internacionales con matrículas diferenciadas, sufrirán las mayores pérdidas. Por ejemplo, en el periodo 2017-2018, en el nivel de licenciatura o equivalente, las instituciones públicas de Australia, Canadá y Estados Unidos cobraron a sus estudiantes extranjeros arriba de 13 900 dólares estadounidenses más por año en promedio que a los nacionales. Dado el gran porcentaje de estudiantes internacionales que hay en estos países, su afluencia constituye una fuente importante de ingresos para las instituciones de nivel terciario. En

Australia, los ingresos estimados por la matrícula de estudiantes extranjeros equivalen a más de una cuarta parte del gasto en instituciones de educación terciaria (OECD, 2017<sup>[38]</sup>).

26. Quizá más importante, la crisis expuso la propuesta de valor de las universidades. Es poco probable que los estudiantes destinen grandes cantidades de tiempo y dinero a consumir contenido en línea. Los estudiantes asisten a las universidades para conocer a grandes personajes, para sostener charlas inspiradoras con el personal académico, para colaborar con investigadores en el laboratorio, y para experimentar la vida social en el campus. Con miras a mantener su pertinencia, las universidades tendrán que reinventar entornos de aprendizaje de modo que la digitalización expanda y complemente, pero no sustituya, las relaciones estudiante-profesor y estudiante-estudiante. Los estudiantes ya están reclamando un reembolso parcial de su matrícula y muchas instituciones han entregado reembolsos prorrateados de los costos de alojamiento y alimentación, o han ofrecido diferir las matrículas. Con la matrícula de los estudiantes internacionales para el próximo año académico bajo serio peligro, esto recortará la utilidad de las universidades, lo cual afectará no solo sus servicios educativos centrales, sino también el apoyo financiero que ofrecen a los estudiantes nacionales, así como las actividades de investigación y desarrollo.

## 2. Movilidad de los estudiantes que ingresan a la educación terciaria, por nivel de estudio (2018)

Matrícula de estudiantes internacionales o extranjeros como porcentaje de la matrícula total en educación terciaria



**Note:** Toda la educación terciaria incluye programas terciarios de ciclo corto, que no se presentan por separado en la gráfica.

1. Los datos sobre los programas terciarios de ciclo corto se basan en la nacionalidad y se refieren solo a la comunidad flamenca.

2. Año de referencia: 2017.

Los países se clasifican en orden descendente del porcentaje de estudiantes internacionales o extranjeros en educación terciaria.

**Fuente:** Education at a Glance (2020), Figure B6.4. Véase mayor información en la sección Source y notas en el Annex 3 (<https://doi.org/10.1787/69096873-en>).

27. Las pérdidas financieras no se limitan a las instituciones de educación superior. Tradicionalmente, los países han dependido de la movilidad de los estudiantes internacionales para facilitar la inmigración del talento extranjero y contribuir tanto a la producción de conocimiento como a la innovación a nivel nacional. De hecho, la movilidad de los estudiantes internacionales es particularmente alta en los programas doctorales, en los que uno de cada cinco estudiantes proviene del extranjero (Gráfica 6). Algunos países, como Australia, Nueva Zelanda y el Reino Unido, han reducido también los obstáculos para la migración de estudiantes altamente calificados, lo cual facilita su ingreso al mercado laboral

después de graduarse (OECD, 2019<sup>[39]</sup>) (OECD, 2016<sup>[40]</sup>). La reducción de la movilidad internacional en estos países puede afectar la productividad en sectores avanzados relacionados con la innovación y la investigación en los años próximos.

28. La educación superior a menudo se ha considerado un refugio en los periodos de empleo escaso, pues facilita que los adultos desarrollen sus competencias. A diferencia de las recesiones económicas anteriores, las medidas de confinamiento de la crisis actual afectaron la impartición de enseñanza y la experiencia de estudiar en el extranjero en formas inéditas.

# El COVID-19 y las instituciones educativas

## La pérdida de tiempo de clases impartidas en un entorno escolar

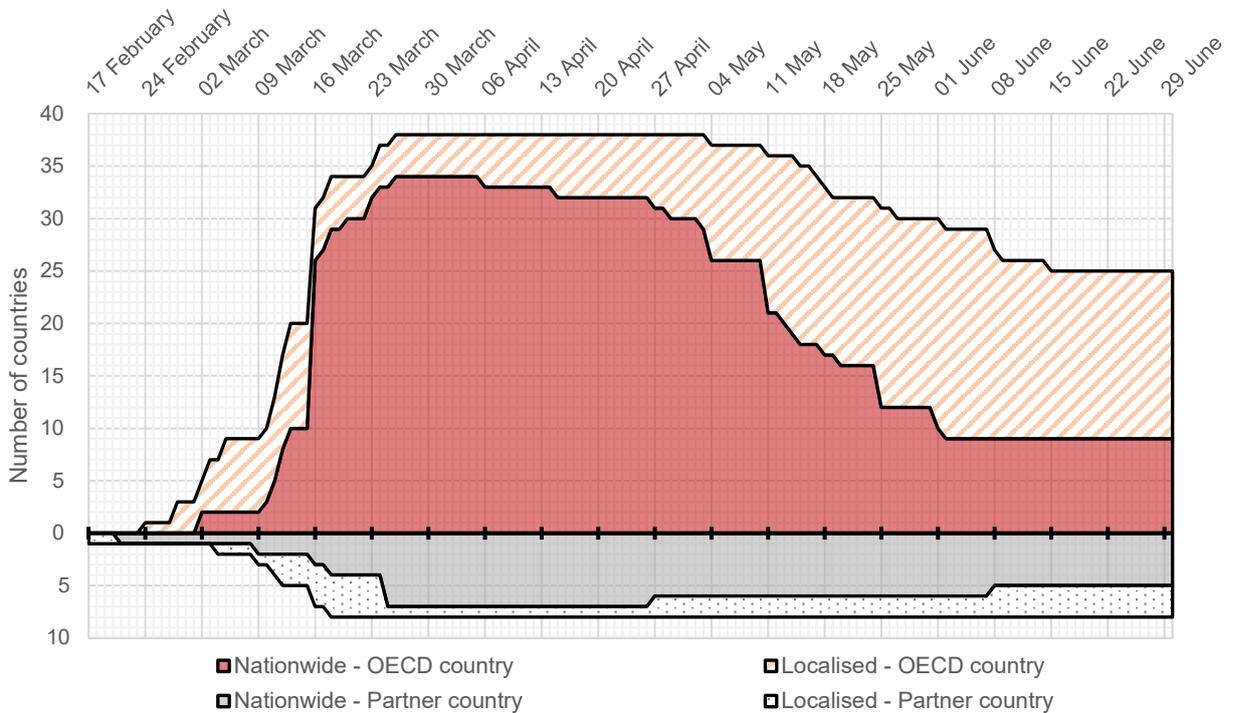
29. En un primer intento de contener el virus, muchos países impusieron el confinamiento y las escuelas y/o universidades cerraron durante varios meses en todos los países miembros y asociados de la OCDE.

30. De los 38 países miembros y los ocho países asociados de la OCDE cubiertos en *Education at a Glance 2020*, la República Popular China fue la primera en imponer el cierre de las escuelas como respuesta a la pandemia del COVID-19. El 16 de febrero de 2020 se impuso el cierre de las escuelas en algunas partes de China, donde el calendario semestral de primavera empieza antes, y se extendió a todo el país cerca de una semana después. Otros países también comenzaron a cerrar las escuelas (cierre de las instalaciones escolares, sin que necesariamente esto implicara el cese absoluto de la enseñanza/aprendizaje) a medida que la pandemia se expandía. Datos preliminares de varias fuentes (véase a continuación) proporcionan un resumen de las respuestas implementadas durante esta pandemia mundial, continua y en evolución.

31. A finales de marzo, el cierre de las escuelas se había instaurado hasta cierto grado en los 46 países cubiertos en este trabajo, pero en un grado diferente: a nivel nacional en 41 países y a nivel subnacional o local en cinco (Australia, Islandia, la Federación de Rusia, Suecia y Estados Unidos). Sin embargo, no todos los países afectados por la pandemia cerraron todas sus escuelas. Por ejemplo, en Islandia las escuelas primarias permanecieron abiertas aunque los grupos eran de menos de 20 estudiantes. En Suecia, la mayoría de las escuelas de educación primaria y secundaria permanecieron abiertas, en tanto que las de educación media superior cambiaron desde mediados de marzo a un sistema de aprendizaje principalmente a distancia (UNESCO, 2020<sup>[11]</sup>).

**Gráfica 3. Número de países con cierre de escuelas debido al COVID-19**

Los datos cubren el periodo entre el 17 de febrero de 2020 y el 30 de junio de 2020



**Nota:** En esta gráfica se abarca a instituciones educativas desde el nivel de educación inicial hasta el de educación terciaria. El cierre localizado de escuelas se refiere a cierre de las escuelas de algunos niveles educativos solamente y/o para algunas entidades subnacionales.

**Fuente:** UNESCO (2020), Education at a Glance 2020, Figure D1.4.

32. Es difícil estimar con precisión el número de semanas de clases afectadas en todos los países, pues en algunos las escuelas individuales o las autoridades locales tienen autonomía respecto de la organización del calendario escolar del año y la reapertura de las escuelas. Sin embargo, hacia finales de junio de 2020, de estos 46 países, el cierre de las escuelas se mantuvo hasta cierto grado durante por lo menos siete semanas en dos países (4%), de 8-12 semanas en seis (13%), de 12-16 semanas en 24 (52%), de 16-18 semanas en 13 (28%) y más de 18 semanas en China (UNESCO, 2020<sup>[1]</sup>).

33. Sin embargo, el impacto real ha sido menos grave porque algunos de estos periodos incluyeron vacaciones escolares programadas. En muchos países europeos y del Hemisferio Sur, las vacaciones de Pascuas programadas a mediados de abril y/o las vacaciones de primavera entre abril y principios de mayo mitigaron el impacto del cierre de las escuelas hasta en dos semanas. Por ejemplo, en Japón hay un periodo vacacional de primavera de dos semanas a fines de marzo (véase mayor información en la Figure X3.D1.2 del Annex 3) (UNESCO, 2020<sup>[1]</sup>; European Commission/EACEA/Eurydice, 2019<sup>[2]</sup>).

34. Además, algunos países reorganizaron su año escolar para reducir al mínimo el impacto sobre el número de semanas de clase. Por ejemplo, en Australia (en algunas jurisdicciones) y en Chile las vacaciones escolares de invierno se adelantaron; en Corea el año escolar empezó en abril (cerca de un mes después de la fecha de inicio usual) al recortar las vacaciones de verano y en Lituania se implementó un periodo obligatorio de vacaciones escolares de dos semanas en las dos últimas semanas de marzo (OECD, 2020<sup>[3]</sup>).

## Medidas para continuar con el aprendizaje de los estudiantes durante el cierre de las escuelas

35. Los países utilizaron diferentes recursos educativos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes mientras no pudieran asistir a la escuela, entre ellos los paquetes educativos (libros de texto, hojas de trabajo y materiales impresos), educación por radio, educación por televisión y recursos educativos en línea. Por lo regular, los países utilizaron varias herramientas para llegar al mayor porcentaje posible de estudiantes. En los países miembros y asociados de la OCDE, las plataformas en línea fueron la herramienta más popular utilizada durante el cierre de las escuelas (Schleicher and Reimers, 2020<sup>[4]</sup>).

36. Las plataformas en línea se emplearon en casi todos los países miembros y asociados de la OCDE, mediante varias herramientas de aprendizaje en línea, que variaban desde contenido educativo que los estudiantes pueden explorar siguiendo su criterio y programas de aprendizaje formalizados realizados a su propio ritmo, hasta clases en tiempo real impartidas por los docentes a través de plataformas para reuniones virtuales. Por ejemplo, Estonia colaboró con proveedores de servicios privados para brindar un cúmulo de contenido educativo de manera gratuita a los estudiantes durante el periodo de cierre de las escuelas. En Francia, el programa ya existente de aprendizaje a distancia *Ma classes à la maison* (Mis clases en casa) se puso a disposición de todos los estudiantes de primaria y secundaria (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020<sup>[5]</sup>). En Grecia se impartieron clases virtuales con profesores en tiempo real en conjunto con otras herramientas de aprendizaje en línea (Ministry of Education and Religious Affairs, 2020<sup>[6]</sup>; Schleicher and Reimers, 2020<sup>[4]</sup>).

37. Otros mecanismos de aprendizaje populares en muchos países de la OCDE fueron las transmisiones por televisión de contenido educativo para continuar con el aprendizaje de los estudiantes. En algunos países (por ejemplo, Grecia, Corea y Portugal), los programas televisivos se dirigían en su mayoría a niños pequeños de escuelas primarias, a quienes podría resultar difícil utilizar las plataformas de aprendizaje en línea o realizar un aprendizaje autodirigido. Las transmisiones por televisión son otra manera de llegar a estudiantes que no cuentan con los recursos adecuados para recibir educación en línea. Pese a sus ventajas, las transmisiones pueden limitarse a cubrir solo algunas materias debido al corto tiempo asignado a estos programas de televisión. Por ejemplo, en España, dos canales cubrieron una de las cinco materias (español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y artes y/o educación física) al día durante un bloque de una hora (Ministry of Education and Vocational Training, 2020<sup>[7]</sup>; Schleicher and Reimers, 2020<sup>[4]</sup>).

38. Se tomaron también otras medidas para ayudar a los estudiantes en su aprendizaje en el hogar. Por ejemplo, en Luxemburgo, el gobierno estableció un nuevo sistema de apoyo para los estudiantes y sus padres, destinado a sustentar la educación en el hogar. En México se activó el servicio telefónico "Tu maestro en línea", el cual ofrece asesoría personalizada a los estudiantes (OECD, 2020<sup>[3]</sup>).

39. En la mayoría de los países miembros y asociados de la OCDE, estas medidas fueron puestas en marcha por el gobierno con la participación activa de las escuelas individuales. Sin embargo, en Estonia, Finlandia, Japón y los Países Bajos, las escuelas individuales gozaron de mayor autonomía para organizar estos mecanismos educativos alternativos (Schleicher and Reimers, 2020<sup>[4]</sup>).

## Preparación de los docentes para apoyar el aprendizaje digital

40. Durante la pandemia, el aprendizaje a distancia se convirtió en el sustento de la educación y las oportunidades que la tecnología digital ofrece van mucho más allá de una solución de emergencia durante la crisis. La tecnología digital permite encontrar respuestas completamente nuevas a los cuestionamientos sobre qué aprenden las personas, la manera como aprenden, dónde aprenden y cuándo lo hacen. La tecnología puede facilitar a docentes y estudiantes el acceso a materiales especializados mucho más allá de los libros de texto, en múltiples formatos y en maneras que pueden tender un puente sobre el tiempo y el espacio. Junto con los docentes, los sistemas digitales inteligentes de aprendizaje no solo pueden enseñar ciencia a los estudiantes, sino también observar a la vez cómo estudian, el tipo de tareas y pensamiento que les interesan, y el tipo de problemas que encuentran aburridos o difíciles. Así, los

sistemas pueden adaptar la experiencia de aprendizaje para ajustarla a los estilos personales de aprendizaje con mayor detalle y precisión. De igual forma, los laboratorios virtuales pueden brindar a los estudiantes la oportunidad de diseñar, realizar y aprender de experimentos, en vez de solo aprender acerca de ellos.

41. Por otra parte, la tecnología no solo puede cambiar los métodos de enseñanza y aprendizaje, sino también elevar el papel de los docentes de impartir conocimientos recibidos al de trabajar como cocreadores de conocimiento, como asesores, como mentores y como evaluadores.

42. Ahora bien, la crisis por COVID-19 golpeó en un punto en el que la mayoría de los sistemas educativos cubiertos por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018 de la OCDE no estaban preparados para el mundo de oportunidades de aprendizaje digital. Una cuarta parte de los directores de escuela en todos los países de la OCDE dijeron que la escasez o la deficiencia de la tecnología digital entorpecía bastante, o mucho (entre 2% en Singapur y 30% en Francia e Italia), el aprendizaje. Estas cifras pueden incluso subestimar el problema, ya que no todos los directores están conscientes de las oportunidades que la tecnología moderna puede brindar en el campo educativo.

43. Añádase a lo anterior que la tecnología solo es tan buena como el uso que se le da. De acuerdo con la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS, por sus siglas en inglés) de 2018, solo 53% de los docentes que con frecuencia o siempre permitían a sus alumnos usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para sus proyectos o tareas escolares (Gráfica 2a). Sin embargo, en Dinamarca y Nueva Zelanda el porcentaje es de 80% o más, en tanto que en Finlandia, Israel o Rumania las cifras aumentaron más el doble durante los cinco años previos a la encuesta.

### Gráfica 2a: Porcentaje de los docentes que “con frecuencia” o “siempre” dejan que los estudiantes utilicen las TIC para proyectos o tareas escolares

Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)

44. Según la TALIS, no son solo los docentes jóvenes quienes utilizan con más frecuencia la tecnología en el aula, sino también aquellos cuya formación formal incluyó la tecnología. Pero solo 60% de los docentes recibieron desarrollo profesional en TIC en el año previo a la encuesta, en tanto que 18% dijo tener gran necesidad de recibir capacitación en esta área.

45. Todo lo anterior indica que los docentes necesitan renovar sus competencias con periodicidad para poder innovar sus prácticas y adaptarse a las rápidas transformaciones inherentes al siglo XXI. Esto es aún más importante en el contexto actual, donde la crisis sanitaria por COVID-19 ocasionó el cierre de las escuelas y el uso extensivo del aprendizaje en línea para garantizar la continuidad pedagógica. Esta situación sin precedentes orilló a los docentes a adaptarse con mucha rapidez, sobre todo en los países en los que no necesariamente se dispone de las competencias pedagógicas y técnicas para integrar herramientas digitales al aprendizaje.

46. Datos obtenidos a través de la TALIS dan a conocer la frecuencia y la intensidad de la formación profesional continua de los docentes antes del brote, así como su disposición para participar en el aprendizaje a distancia. Los datos muestran que, en promedio, los docentes asistieron a cerca de cuatro tipos diferentes de actividades de formación profesional continua en los 12 meses anteriores a la encuesta y 82% de los profesores informan que las actividades de formación profesional en las que participaron influyeron en sus prácticas docentes (OECD, 2019<sup>[8]</sup>).

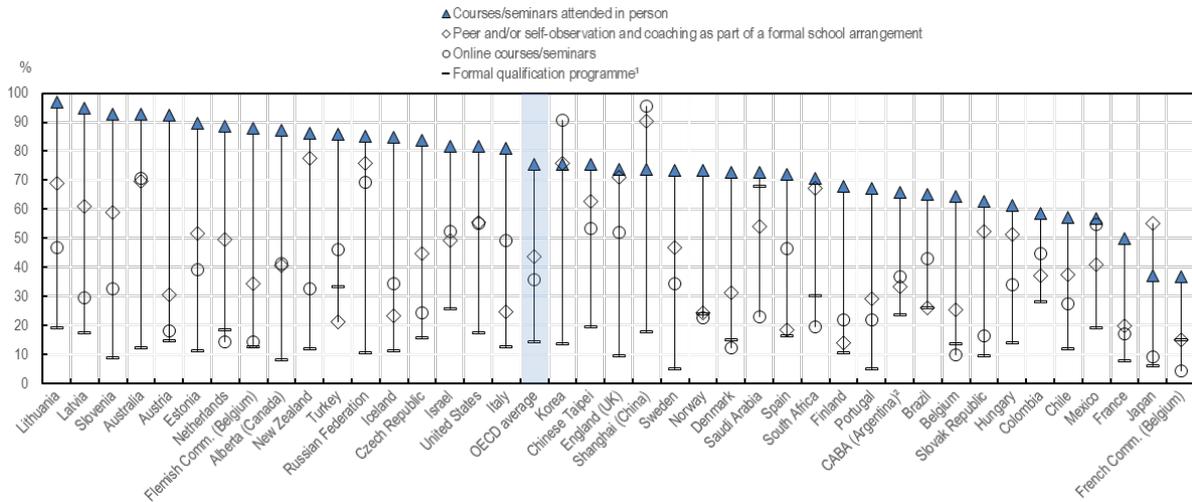
47. Si bien la mayoría de los docentes participan en formación profesional, los programas que toman no son siempre los más valiosos. Según ellos, los programas de formación profesional de mayor impacto son los basados en fuertes contenidos de materias y contenido de planes de estudios que implican enfoques colaborativos a la educación, así como la incorporación de aprendizaje activo (OECD, 2019<sup>[8]</sup>). Los docentes son más propensos a participar en cursos o seminarios presenciales: 76% de los profesores de educación secundaria dicen haber tomado parte en actividades de este tipo en promedio en todos los países de la OCDE. La participación es menor en lo que respecta a formas más colaborativas de formación

profesional: solo 44% de los docentes participaron en la observación de pares o en la autoobservación y asesoría como parte de un mecanismo escolar formal (Gráfica 2b).

48. Asimismo, los profesores reportan una gran necesidad de capacitarse en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para ejercer la docencia; 18% en promedio en todos los países de la OCDE identifican esta como una gran necesidad de capacitación (OECD, 2019<sup>[8]</sup>). Esta es la segunda necesidad de capacitación más común identificada por los docentes, justo después de la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales. Las competencias TIC son particularmente importantes dado el cambio radical hacia la enseñanza en línea durante el confinamiento por COVID-19 en muchos países de la OCDE. La información sobre formación profesional muestra que en promedio en todos los países de la OCDE, 36% de los profesores de educación secundaria reportaron haber participado en cursos o seminarios en línea, esto es menos de la mitad del porcentaje que participó en cursos o seminarios presenciales. Eso indica que los docentes no solo informan de la necesidad de capacitación en TIC, sino también que no recurren mucho al aprendizaje a distancia para su propio desarrollo profesional. Si bien esto ocurre en la mayoría de los países, hay algunas excepciones, como Corea y Shanghái (República Popular China), donde más de 90% de los docentes reportaron haber recibido formación profesional en línea durante el año pasado. La práctica está también ampliamente difundida en Australia, Taipéi Chino, Inglaterra (Reino Unido), Israel, México, la Federación de Rusia y Estados Unidos, donde el porcentaje es de más de 50% (Gráfica 2).

**Gráfica 4b: Porcentaje de profesores de educación secundaria que participaron en algunos tipos de desarrollo profesional (2018)**

Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)



Nota: El promedio de la OCDE es el promedio aritmético basado en los datos de los profesores de educación secundaria en los 31 países y economías de la OCDE con datos adjudicados.

1. Por ejemplo, un programa de licenciatura.
2. Se refiere a la región adjudicada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

Los países y economías se clasifican en orden descendente del porcentaje de los profesores de educación secundaria que asistieron a cursos o seminarios presenciales en los 12 meses anteriores a la encuesta.

**Fuente:** OECD (2018), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>, Web table 1.5.7. Véase mayor información en la sección Source y notas en el Annex 3 (<https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>).

## Cuándo y cómo reabrir las escuelas

49. Las respuestas de la encuesta realizada por la OCDE y la Universidad de Harvard indican de manera inequívoca que el aprendizaje que tuvo lugar durante el periodo en el que las escuelas permanecieron cerradas es, en el mejor de los casos, solo una pequeña proporción de lo que los estudiantes habrían aprendido en la escuela. El periodo de aprendizaje en el hogar puso de manifiesto los múltiples beneficios que los estudiantes obtienen cuando pueden aprender en estrecho contacto con sus profesores y compañeros, así como tener acceso pleno a la amplia variedad de servicios educativos, sociales y relacionados con la salud que las escuelas ofrecen. Esta concienciación pública de la importancia de las escuelas y de los docentes podría utilizarse estratégicamente para lograr una mayor participación y apoyo de los padres de familia y las comunidades para las escuelas y los docentes. Eso será fundamental pues un probable resultado de la pandemia sería una mayor austeridad financiera, debido al ajuste económico requerido por los costos sanitarios y económicos de la pandemia.

50. Los beneficios de reabrir las instituciones educativas en lo que se refiere a apoyar el desarrollo de conocimientos y competencias entre los estudiantes son incuestionablemente valiosos para éstos y para las contribuciones económicas que harán. De hecho, la pérdida de aprendizajes que ya ha tenido lugar, de no remediarse, probablemente imponga un costo económico para las sociedades en términos de menor productividad y crecimiento. Además de los mencionados, están los beneficios económicos que aportará la reapertura de las escuelas para las familias, al permitirles regresar a trabajar, una vez que las autoridades de salud pública consideren que esto es factible.

51. Sin embargo, es necesario sopesar con cuidado dichos beneficios contra los riesgos y requerimientos en materia de salud, con el fin de mitigar las cifras de mortalidad de la pandemia. Evidencia obtenida de epidemias anteriores sugiere que el cierre de las escuelas puede prevenir hasta 15% de las infecciones. Si bien esta proporción es moderada en comparación con otras medidas de política pública (por ejemplo, el distanciamiento social en el sitio de trabajo, el cual puede reducir la transmisión hasta en 73%; el aislamiento de los casos de contagio, con un efecto de cerca de 45%, o la cuarentena en el hogar, con un efecto de cerca de 40%), no es desdeñable, y en algunos países el grado de interacción entre los niños pequeños y la generación de adultos mayores, que corre más riesgo, es alto.

52. La necesidad de considerar las compensaciones exige una coordinación sostenida y eficaz entre las autoridades de educación y las de salud pública en diferentes niveles de gobierno. Esa consideración podría enriquecerse con formas de participación y autonomía locales que faciliten la contextualización de respuestas. Muchos encuestados señalaron que se ha planificado que la reapertura de las escuelas sea progresiva y que comience en las zonas con las más bajas tasas de contagio y el menor riesgo localizado.

53. Después de mediados de abril, algunos países de la OCDE comenzaron a reabrir paulatinamente las escuelas. Para finales de mayo, más de dos meses después de que arrancara el cierre de las escuelas en la mayoría de los países de la OCDE, las instalaciones se reabrieron (al menos de manera parcial) en dos tercios de los países miembros de la Organización (UNESCO, 2020<sub>[1]</sub>; Schleicher and Reimers, 2020<sub>[4]</sub>). Los estudiantes de menor edad fueron los primeros en regresar a la escuela en Dinamarca (las guarderías y las escuelas primarias con medidas adicionales, como tamaños reducidos de grupo y distanciamiento físico), Francia (las escuelas primarias en la mayoría de las regiones con limitaciones en el número de niños por salón de clases), los Países Bajos (las escuelas primarias) y Noruega (jardines de niños y escuelas primarias de grados 1 a 4 con medidas adicionales, como tamaños reducidos de grupos y distanciamiento físico). En cambio, en Grecia y en Corea las escuelas reabrieron primero para los estudiantes de mayor edad, en especial aquellos en el último año que esperaban sus exámenes de graduación de secundaria o los de ingreso a la educación terciaria (OECD, 2020<sub>[3]</sub>; Schleicher and Reimers, 2020<sub>[4]</sub>; UNESCO, 2020<sub>[1]</sub>).

54. Sin embargo, en el caso de las escuelas primarias y secundarias de Irlanda, Italia, Lituania, Portugal (excepto los grados 11 y 12) y España (las escuelas reabren para los grados 10 y 12 con asistencia voluntaria), se piensa mantenerlas cerradas hasta junio (inclusive), es decir, el final del año escolar 2019-2020 (UNESCO, 2020<sub>[1]</sub>; Schleicher and Reimers, 2020<sub>[4]</sub>; OECD, 2020<sub>[3]</sub>).

55. Varias medidas pueden adoptarse para gestionar los riesgos y las compensaciones. En primer lugar, es importante desarrollar protocolos claros para las medidas de distanciamiento físico, lo que incluye evitar actividades que requieran reunir a muchas personas, escalonar el inicio y la finalización de la jornada escolar, escalonar los horarios de alimentación, trasladar las clases a espacios temporales o al aire libre, e impartir clases por turnos para reducir el tamaño de los grupos. De igual relevancia son los protocolos y la práctica de medidas higiénicas, entre ellas el lavado de manos, los buenos modales o códigos al toser o estornudar, el uso de equipo de protección, los procedimientos de limpieza de instalaciones y las prácticas seguras al preparar alimentos.

56. Igual importancia reviste proteger a los docentes, al personal administrativo y a los estudiantes en alto riesgo debido a su edad o a condiciones médicas subyacentes, con planes para cubrir a los docentes ausentes y continuar la educación a distancia para apoyar a los estudiantes que no pueden asistir a la escuela. Podría ser necesario que los gobiernos y las organizaciones de docentes modifiquen las políticas de personal y asistencia para ajustarse a las faltas por motivos de salud y apoyar la enseñanza a distancia y combinada.

57. A este respecto, la inversión en capacidad humana es decisiva. Los líderes escolares tendrán que contar con la capacidad y el entrenamiento para establecer procedimientos si los estudiantes o el personal se enferman e instaurar cierres parciales o completos de las escuelas, de ser necesario. Deberán tener la capacidad de realizar una evaluación de riesgos para los docentes y otros empleados y emprender las acciones adecuadas para apoyarlos. Se requieren orientación y procedimientos eficaces para vigilar la salud de los estudiantes y el personal, mantener contacto periódico con las autoridades de salud locales y actualizar los planes de emergencia y las listas de contactos. Al ingresar los estudiantes a las instalaciones, deberá tomárseles la temperatura; los estudiantes infectados serán aislados y atendidos por personal médico especializado, sin estigmatizarlos. Por su parte, podría requerirse someter a pruebas a los docentes antes de reabrir las instalaciones y los directivos de salud e higiene de las escuelas deberán tomar la temperatura de los docentes a su entrada a las instalaciones.

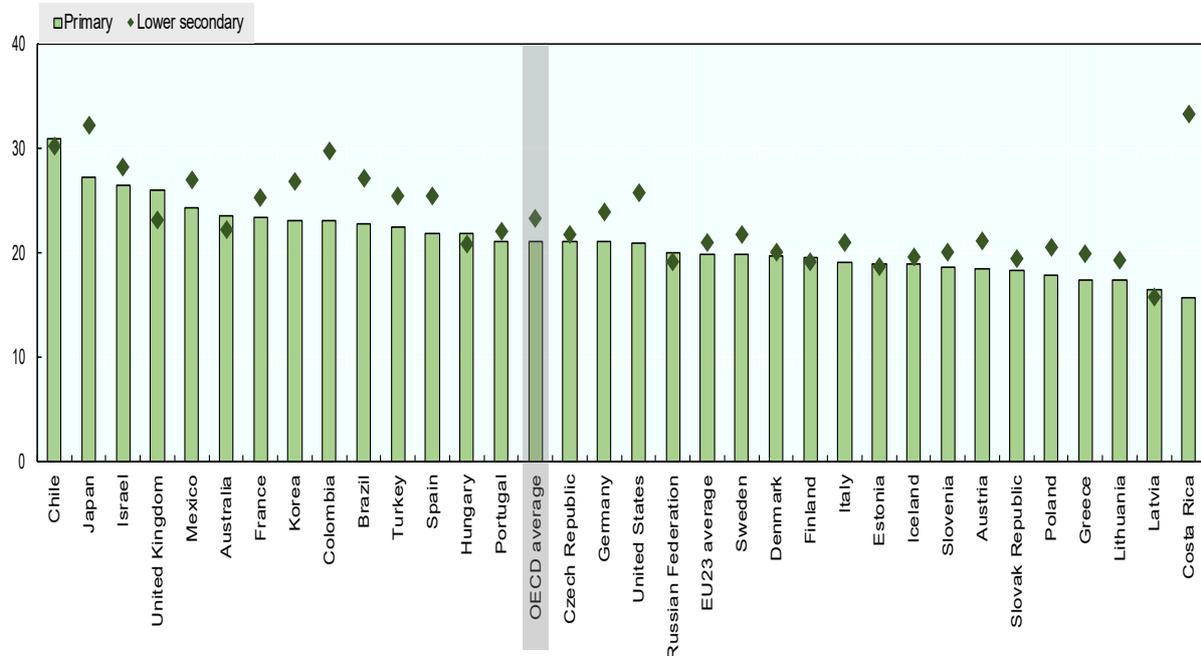
58. Hay dos oportunidades relevantes por aprovechar como parte de los planes para reabrir las escuelas, a partir de los planes que, según muchos de los participantes en esta encuesta, ya se están preparando. La primera es aprovechar las lecciones aprendidas en esta crisis al retornar a la escuela y evaluar la pérdida en términos de aprendizaje. Este ejercicio de evaluación de los estudiantes deberá centrarse no solo en el grado en el cual los estudiantes obtuvieron los conocimientos y las competencias contemplados en el plan de estudios, sino también en qué competencias y habilidades demostraron, o no lograron demostrar, durante el periodo de aprendizaje a distancia. Evidentemente, el aprendizaje eficaz fuera de la escuela exigió mayor autonomía, capacidad para el aprendizaje independiente, funcionamiento ejecutivo, autoevaluación y capacidad para aprender en línea. Estas son las competencias esenciales para el presente y el futuro. Probablemente algunos estudiantes dominaron más estas áreas que otros y, consecuentemente, lograron aprender más que sus pares mientras no asistían a la escuela. Por consiguiente, los planes para regresar a los planteles deberían centrarse en acciones más orientadas a cultivar esas competencias esenciales entre todos los estudiantes.

59. De igual importancia es basarse en las iniciativas ya en marcha para construir una infraestructura para el aprendizaje en línea y a distancia, y seguir desarrollando la capacidad de los estudiantes y los docentes de aprender y enseñar de esa manera. Esto resulta esencial en primer lugar porque, en tanto no se cuente con una vacuna ampliamente disponible, existe la posibilidad de que el regreso a la escuela tenga que interrumpirse de nuevo como resultado de brotes futuros, por lo menos a nivel local. Pero, más allá de la pandemia del COVID-19, los estudiantes gozarán de evidentes beneficios al expandir su tiempo y sus oportunidades de aprendizaje más allá de las paredes de la escuela, al tener la capacidad de aprender utilizando una variedad de modalidades de aprendizaje a distancia. Los planes de reapertura de las escuelas podrían considerar el uso de modalidades combinadas para que todos los estudiantes tengan acceso al currículo.

## El tamaño de los grupos, un parámetro crucial para la reapertura de las escuelas

60. La reapertura de las escuelas está supeditada a diversas medidas preventivas. Entre otras, el distanciamiento social ha demostrado ser la más eficaz. En un contexto escolar, esto significa reducir el contacto entre grupos de niños y mantener una distancia de seguridad de 1-2 metros entre los alumnos y el personal. En algunos países, dicha distancia depende del nivel de contención del virus que se haya logrado. Por ejemplo, a las escuelas de las zonas menos afectadas de Japón (Nivel 1) se les requiere mantener una distancia de 1 metro, en tanto que en aquellas de zonas más afectadas (Niveles 2 o 3) se debe mantener una distancia de 2 metros (MEXT, 2020<sup>[17]</sup>). La orientación de muchos países ha sido disminuir o reducir a la mitad el tamaño de los grupos para mantener la distancia segura requerida entre los estudiantes. Algunos países han especificado el número máximo de estudiantes permitido en el aula en un momento determinado. Por ejemplo, Francia y el Reino Unido recomendaron un límite de 15 estudiantes en los grupos de primaria, siempre y cuando se mantenga la distancia de seguridad (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2020<sup>[18]</sup>) (Department for Education, 2020<sup>[19]</sup>).

Gráfica 5. Tamaño promedio de los grupos de estudiantes, por nivel educativo (2018)



**Nota:** Los países se clasifican en orden descendente del tamaño promedio de los grupos a nivel primaria.

**Fuente:** Education at a Glance (2020), Figure D2.3. Véase mayor información en la sección *Source* y notas en el *Annex 3* (<https://doi.org/10.1787/69096873-en>).

61. A los países con menores tamaños de grupos les resulta más fácil cumplir con nuevas restricciones en términos de distanciamiento social. Si bien Francia y el Reino Unido recomiendan el mismo límite para el número de niños por grupo de primaria, las instituciones públicas francesas tienen grupos de menor tamaño (con 23 estudiantes), que el Reino Unido (con 27 estudiantes por grupo). Con más de 30 estudiantes por grupo en el nivel de educación secundaria, países como Chile, Colombia y Japón afrontarán más dificultades para reorganizar las clases en grupos más pequeños de estudiantes, con el fin de mantener una distancia segura entre los pupitres (Gráfica 4). Sin embargo, la reducción del tamaño de los grupos dependerá de muchos otros factores, como el tamaño de las aulas, la disponibilidad de espacio, la disponibilidad de personal y las decisiones personales de los alumnos y los empleados sobre cuándo regresar a las escuelas.

62. Si bien el regreso a la escuela es obligatorio en la mayoría de los países de la OCDE para los estudiantes de grupos de edad permitidos o niveles educativos específicos (excepto para los que estén enfermos o tengan un miembro de su familia en condición vulnerable o enfermo), la asistencia es opcional en países como Canadá, la República Checa, Francia y España, con opciones de aprendizaje a distancia o en línea para los estudiantes que deseen permanecer en casa. Estas medidas híbridas tienen como objetivo garantizar el apoyo para la reapertura de las escuelas y a la vez optimizar su capacidad de mantener el distanciamiento social (Schleicher and Reimers, 2020<sup>[4]</sup>).

63. Para asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de beneficiarse de la enseñanza presencial en un contexto de grupos de tamaño reducido, las escuelas de cerca de 60% de los países miembros y asociados de la OCDE están organizando turnos para alternar a los estudiantes a lo largo del día cuando no pueden dar cabida a todos en las instalaciones (Schleicher and Reimers, 2020<sup>[4]</sup>). A menos que las escuelas puedan establecer formas eficaces de aprendizaje híbrido que combinen experiencias de aprendizaje en las instalaciones y aprendizaje en línea, la consecuencia de esta medida será la reducción del tiempo de enseñanza en el aula en comparación con el anterior al cierre de las escuelas. Por tanto, el aprendizaje a distancia se ha mantenido en pie hasta el final del año académico para continuar apoyando a los estudiantes, incluidos aquellos que optaron por no asistir o que no pueden asistir a clases por razones de higiene o de salud personal.

## Educación profesional técnica durante el confinamiento por COVID-19

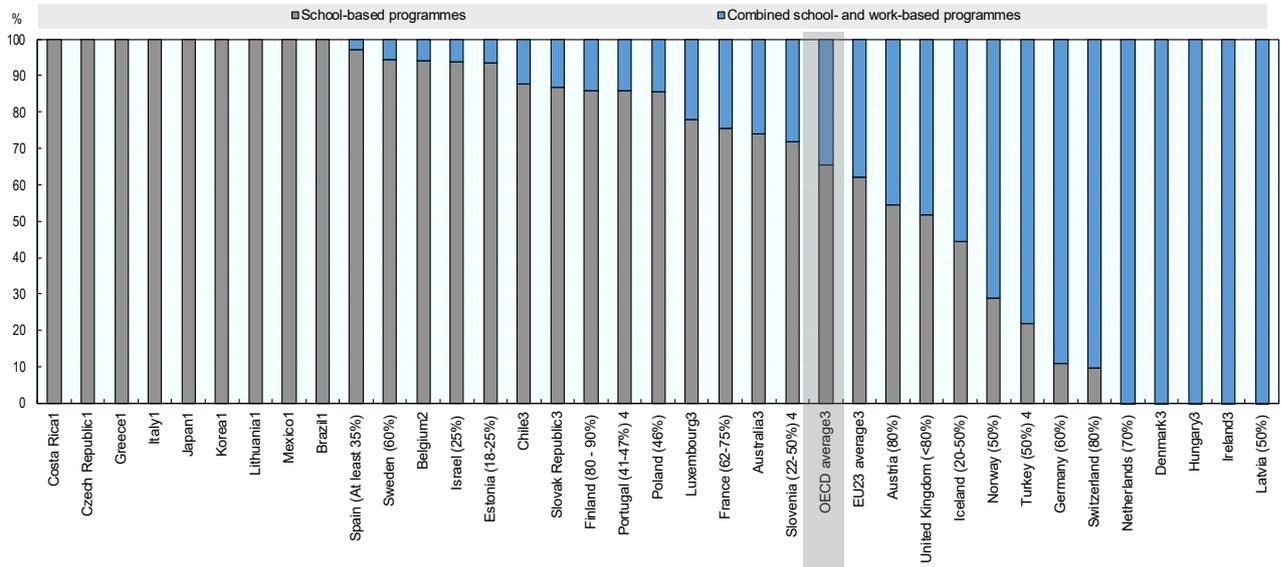
64. Aunque el aprendizaje a distancia ha ofrecido cierta continuidad educativa en lo que se refiere al aprendizaje académico, la educación profesional técnica (EPT) resultó particularmente afectada por la crisis. En comparación con los programas generales, los programas de EPT adolecen de una doble desventaja, pues los requerimientos de distanciamiento social y el cierre de las empresas dificultaron o imposibilitaron el aprendizaje práctico y basado en el trabajo que es tan fundamental para el éxito de la educación profesional técnica. Sin embargo, este sector es vital para garantizar la coherencia entre la educación y el trabajo, la transición exitosa al mercado laboral, y el empleo y la recuperación económica en términos más generales. Y no olvidemos que muchas de las profesiones que conformaron la columna vertebral de la vida económica y social durante el confinamiento dependen de cualificaciones profesionales técnicas.

65. Bien se trate de programas basados en la escuela o de programas basados en la escuela-el sitio de trabajo combinados, la enseñanza práctica forma parte importante del currículo de la EPT. Esto implica experiencia práctica en talleres, laboratorios o el sitio de trabajo, equipo específico y una cuidadosa atención de los docentes para asegurar que las tareas se realicen correctamente. En algunos países, la magnitud del componente basado en el trabajo puede representar más de 60% del tiempo de aprendizaje total. Los programas de EPT que más dependen del entrenamiento práctico, como los de las áreas agrícola, de la salud, ingeniería, construcción o artesanías, serán más difíciles de ajustar al aprendizaje a distancia. Incluso en casos en los que la capacitación práctica pueda simularse a distancia, la experiencia de aprendizaje será más limitada.

66. Entre las cualificaciones EPT, los programas basados en la escuela-el sitio de trabajo combinados, en los que de 25% a 90% del plan de estudios está organizado como aprendizaje basado en el trabajo en empresas, han sido particularmente afectados pues estas últimas cerraron o redujeron sus operaciones. Por ejemplo, los practicantes que fueron colocados en empresas y sectores que se paralizaron por los cierres de fronteras y el confinamiento de la población, por ejemplo, los servicios de banquetes o de turismo, detuvieron en gran medida sus actividades laborales. Con una crisis económica en ciernes, aún no se sabe si las empresas podrán contratar a aprendices en su lucha por recuperarse del revés económico. En general, más de 44% de los estudiantes de educación profesional técnica están matriculados en programas basados en la escuela-el sitio de trabajo combinados, en 12 de los 35 países de la OCDE con datos disponibles. De dichos países, la proporción de estudiantes matriculados en estos programas rebasa el 90% en Dinamarca, Alemania, Hungría, Irlanda, Letonia, los Países Bajos y Suiza (Gráfica 3).

**Gráfica 6. Distribución de los estudiantes de educación profesional técnica por tipo de programa vocacional (2018)**

Distribución de los estudiantes de educación profesional técnica por tipo de programa vocacional (2018)



**Nota:** Las cifras entre paréntesis se refieren a la duración más característica del componente basado en el trabajo como porcentaje de la duración total del programa para aquellos basados en la escuela-el sitio de trabajo combinados. Por ejemplo, en Alemania, más de 98% de los estudiantes en programas basados en la escuela-el sitio de trabajo combinados, están matriculados en un programa en el que la duración del componente basado en el trabajo representa cerca de 60% de la duración total del programa. Véase mayor información en la Table B7.3.

1. Los datos sobre la duración característica del componente basado en el trabajo no se utilizan porque la categoría no aplica.
2. La duración más característica del componente basado en el trabajo es de por lo menos 46% para la Comunidad Flamenca de Bélgica y de 60% para la Comunidad Francesa de Bélgica.
3. No se cuenta con datos sobre la duración más característica del componente basado en el trabajo.
4. El porcentaje de estudiantes matriculados en programas basados en la escuela-el sitio de trabajo combinados, los programas como porcentaje de todos los estudiantes matriculados en educación media superior profesional técnica se estiman con base en los resultados de la encuesta especial del programa INES sobre EPT.

Los países se clasifican en orden descendente del porcentaje de estudiantes matriculados en programas de educación profesional técnica basados en la escuela.

**Fuente:** Education at a Glance (2020), Figure B7.6. Véase mayor información en la sección *Source* y notas en el *Annex 3* (<https://doi.org/10.1787/69096873-en>).

67. Si bien los programas de EPT por lo general resultan atractivos para los empleadores y ofrecen fuertes perspectivas de empleo para los estudiantes, la pandemia trajo consigo una considerable incertidumbre sobre lo que sucederá después. Ya se anunciaron algunas iniciativas. De acuerdo con la encuesta conjunta OCDE Harvard llevada a cabo en 2020, en 70% de los países con datos disponibles, los planes para reabrir las escuelas suelen incluir disposiciones y medidas remediales para estudiantes de programas de educación profesional (Schleicher and Reimers, 2020<sup>[41]</sup>). Las medidas no se limitan a la temprana reapertura de las escuelas para estudiantes de EPT; en muchos países, hay un auténtico entendimiento de que las prácticas profesionales no deberían ser las primeras víctimas de la situación actual, y muchos ya tomaron medidas para apoyar la continuación de la EPT. Algunas de ellas son las siguientes (OECD, 2020<sup>[16]</sup>):

- Aumentar el uso de plataformas en línea y virtuales más apropiadas para la EPT, con el fin de garantizar la continuidad del aprendizaje

- Financiar pausas o prórrogas de la capacitación para evitar recesos en el aprendizaje que den lugar a honorarios, reembolsos u otras penalizaciones tanto para los estudiantes como para los proveedores
- Brindar apoyo salarial para retener a los aprendices y permitirles mantener contacto con los empleadores y, de ser posible, seguir trabajando a distancia o mediante reuniones virtuales
- Apalancar los vínculos entre la EPT basada en el trabajo y la basada en la escuela para proporcionar una basada en la escuela alternativa en los casos en que los estudiantes de educación media superior de esta rama no obtengan una práctica profesional, que incluya componentes basados en el trabajo
- Ofrecer una evaluación flexible de las competencias y el otorgamiento de certificados pues en muchos sectores, en particular el de la atención de la salud, quizá sea necesario establecer rápidamente una ruta directa a la titulación, a manera de respuesta a la crisis por COVID-19
- Informar, interactuar y comunicarse con aprendices, proveedores y aliados sociales acerca de una nueva orientación sobre la ejecución de evaluaciones para asegurarse de que los practicantes estén al tanto de los cambios en regulaciones y prácticas
- Invertir en la EPT para mitigar la futura escasez de competencias y reducir al mínimo el choque de la crisis

## Conclusión

68. Al entrar en la etapa de recuperación del COVID-19, será esencial reflexionar sobre la función de los sistemas educativos —en particular la educación profesional técnica— en la promoción de sociedades resilientes. La crisis mundial de salud y el confinamiento subsiguiente pusieron en primer plano profesiones que solíamos dar por descontado y renovaron nuestra percepción de su valor para la sociedad. Esto ayudó a restaurar un sentido de estima para los trabajadores que laboraron sin descanso durante este tiempo para mantener a flote las economías.

69. Las perspectivas son muy inciertas. Pero si algo hizo la pandemia, fue exponer nuestra vulnerabilidad a las crisis y revelar cuán precarias e interdependientes pueden ser las economías que hemos construido. Las perturbaciones en la escala que recién apreciamos no se limitan a la pandemia; pueden derivarse del desorden natural, político, económico y ambiental. Nuestra capacidad de reaccionar con eficacia y eficiencia en el futuro dependerá de la previsión, la disposición y la preparación de los gobiernos. Mediante su papel en el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para la sociedad del mañana, los sistemas educativos tendrán que ubicarse en el centro de esta planificación. Eso incluye repensar cómo la economía deberá evolucionar para protegerse de la adversidad y definir las competencias, la educación y la capacitación requeridas para apoyarla. Eso significa también trabajar en estrecha colaboración con otros sectores gubernamentales y con el sector privado para aumentar el atractivo y las perspectivas en el mercado laboral de ciertas profesiones, incluso aquellas consideradas primordiales para el bien común.

70. A menudo el cambio real tiene lugar en la crisis profunda y este momento plantea la posibilidad de que cuando las cosas vuelvan a la “normalidad”, no regresemos al estatus quo. Si bien esta crisis tiene implicaciones sumamente perturbadoras también para la educación, no tiene implicaciones predeterminadas. Será la naturaleza de nuestras respuestas colectivas y sistémicas a estas perturbaciones la que determinará cómo nos afectan.

71. En este sentido, la pandemia es también un llamado para renovar el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Garantizar que todos los jóvenes gocen de la oportunidad de triunfar en la escuela y desarrollar los conocimientos, competencias, actitudes y valores que les permitirán contribuir a la sociedad es el punto central de la agenda mundial y la promesa de la educación para nuestra sociedad futura. La crisis actual puso a prueba nuestra capacidad de lidiar con perturbaciones a gran escala. Ahora nos corresponde construir, como su legado, una sociedad más resiliente.

**Para mayor información sobre Education at a Glance 2020 y para acceder al conjunto completo de Indicadores, visite [www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm](http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm)**

Los datos actualizados pueden consultarse en línea en <http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en> y siguiendo los Statlinks presentados debajo de los cuadros y las gráficas de la publicación.

Explore, compare y visualice más datos y análisis utilizando el Education GPS:

<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=XXX&treshold=10&topic=EO>

Education at a Glance: OECD Indicators es la fuente autorizada de información sobre el estado de la educación en todo el mundo. Proporciona información sobre la estructura, las finanzas y el desempeño de los sistemas educativos en los países miembros y asociados de la OCDE.

---

--	--	--

---

Esta obra se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones expresadas y las conclusiones formuladas en este informe no necesariamente corresponden a las de los gobiernos de los países miembros de la OCDE.

Tanto este documento como cualquier dato o mapa que se incluya en él no conllevan perjuicio alguno respecto al estatus o la soberanía de cualquier territorio, a la delimitación de fronteras y límites internacionales, ni al nombre de cualquier territorio, ciudad o área.

El uso del contenido de este trabajo, bien sea en formato digital o impreso, se rige por los términos y condiciones que se encuentran disponibles en [www.oecd.org/termsandconditions/](http://www.oecd.org/termsandconditions/).