

Adaptación e Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sistema Educativo de Panamá, y su relación con la exclusión educativa actual y potencial

*En referencia a los años 2020 y 2201

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Edición revisada y actualizada, abril, 2022

Adaptación e Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sistema Educativo de Panamá

Esta publicación fue desarrollada en colaboración entre el equipo Asociación Civil Educación para Todos, MEDUCA y UNICEF Panamá.

Francisco Daniel Trejos Hurtado, oficial de Educación de UNICEF Panamá.

Coordinación general: Irene Kit, Asociación Civil Educación para Todos.

Asistente de Investigación: Stella Escandell

Trabajo de campo: María Luisa Salvador, Ángel González, Luján Vago y Daniela Cura.

Este documento está basado en la metodología de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela (OOSCI) y es presentado como una contribución para fortalecer las políticas para la prevención del abandono escolar y la exclusión educativa en general en el sistema educativo panameño.

Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este documento solamente para fines de investigación, abogacía y educación; siempre y cuando, no sea alterado y se asignen los créditos correspondientes (UNICEF). Esta publicación no puede ser reproducida para otros fines sin previa autorización por escrito de UNICEF. Las solicitudes de permiso deben ser dirigidas a la Unidad de Comunicación,

unicefpanama@unicef.org

Oficina Regional para América Latina y el Caribe

Ciudad del Saber, Edificio 102

Panamá, República de Panamá

Teléfono: +507 301 7360

www.unicef.org/panama

unicefpanama@unicef.org

Twitter: @unicefpanama

Instagram: @unicefpanama

Facebook: /unicefpanama

Youtube: unicefpanama

Tabla de contenido

1.	La crisis desatada por la pandemia de COVID-19 y la educación	5
2.	Panamá y las medidas adoptadas en el sector educación	7
2.1.	Cierre de escuelas y continuidad pedagógica.....	8
2.2.	Adaptación y priorización curricular.....	8
2.3.	Recursos puestos en juego (conectividad, equipamiento, textos y materiales educativos)	11
2.4.	Adaptación de los procesos de evaluación y promoción	14
2.5.	Apoyo a los docentes y acciones de capacitación	15
2.6.	Estrategias de contención y cuidado	16
3.	Acciones específicas y focalizadas para el corto y mediano plazo en 2021	19
3.1.	Programas de asistencia social y de aceleración de aprendizajes.....	19
3.2.	Acompañamiento, tutorías y seguimiento de trayectorias.	19
3.3.	Protocolos para reapertura segura.....	20
3.4.	Adecuación de infraestructura y dotación de materiales de bioseguridad.....	20
3.5.	Hoja de ruta pedagógica para el retorno progresivo a la presencialidad.....	21
4.	Perspectiva de actores de la comunidad educativa respecto de la educación en pandemia	23
4.1.	Resultados del Estudio de Campo NFE en el nivel primario	23
4.1.1.1.	Perspectivas de estudiantes del nivel primario	24
4.1.2.	Resultados del estudio de campo NFE sobre perspectivas de maestros/as del nivel primario.....	29
4.1.3.	Resultados del estudio de campo NFE sobre perspectivas de directivos del nivel primario	32
4.1.4.	Resultados del estudio de campo sobre perspectivas de familias con estudiantes en nivel primario	33
4.2.	Resultados del Estudio de Campo NFE en los niveles de premedia y media	34
4.2.1.	Perspectivas de estudiantes de premedia y media.....	34
4.2.2.	Resultados del Estudio de Campo NFE sobre perspectivas de docentes del nivel de premedia y media.	39
4.2.3.	Resultados del Estudio de Campo NFE sobre perspectivas de directivos en el nivel de premedia y media	42
5.	Recapitulación general y conclusiones de Estudio de Campo NFE	44
5.1.	¿Qué nos deja la pandemia? Una caracterización de la situación.....	44
5.2.	¿Cómo recorrer el presente año y los próximos? Claves para pensar el camino de salida.....	46
5.2.1.	La recuperación de aprendizaje requiere tanto tiempo y atención como la pandemia.	46
5.2.2.	Recuperación de aprendizaje en el retorno a la educación presencial y lineamientos curriculares....	46
5.2.3.	Didáctica en Plan de Recuperación	49
5.2.4.	Evaluación en el plan de recuperación	50
5.2.5.	Las TIC durante la pandemia y pospandemia	52
5.2.6.	La capacitación y apoyo a docentes, claves de la pandemia y pospandemia	55
5.2.7.	Aprendizaje acelerado en la pandemia y la pospandemia	56

Lista de tablas, gráficos e imágenes

Tabla 1 - Análisis comparativo de Bloques de contenidos e Indicadores de Logro Español y Matemática 6º y 7º	9
Tabla 2 - Cuantificación de indicadores de logro por áreas. Lengua Española. 7º grado	10
Tabla 3 - Cuantificación de indicadores de logro por áreas. Matemática. 7º grado	10
Tabla 4 - Extensión de los materiales desarrollados para el aprendizaje en casa, 2021.....	12
Tabla 5 - Opción de clases que significó más tiempo, la semana previa a la toma, agosto 2021	14
Tabla 6 Testimonios de estudiantes de 6º grado	28
Tabla 7 - Frecuencia de contacto con estudiantes desde inicio pandemia. Docentes de Primaria. Total, y por áreas	29
Tabla 8 - Frecuencia de devolución o correcciones a estudiantes 2021. Primaria, total y por áreas	29
Tabla 9 – Docentes de Primaria. Percepciones sobre la educación a distancia	30
Tabla 10 - Acuerdos institucionales en escuelas Primarias	33
Tabla 11 - Frecuencia de contacto en 2020 con docentes. Estudiantes de Premedia y Media Por área, nivel, oferta y totales. En %.....	35
Tabla 12 - Frecuencia de contacto con estudiantes desde inicio pandemia. Docentes de Premedia y Media. Total, y por áreas.....	39
Tabla 13 - Situación en 2021 de estudiantes con los que perdieron contacto en 2020. Total, y por áreas.....	40
Tabla 14 - Formato de clases en 2021.....	41
Tabla 15 - Acuerdos institucionales en escuelas de Premedia y Media	42

1. La crisis desatada por la pandemia de COVID-19 y la educación

La pandemia de COVID-19 ha irrumpido en la vida cotidiana de la sociedad tan vertiginosamente, que no dio tiempo a ningún tipo de preparación. Todas las actividades fueron impactadas y con mayor intensidad aquellas relacionadas con la educación de miles de estudiantes. Por eso, las primeras medidas sanitarias implementadas para evitar la propagación del virus implicaron, en gran parte de los países, cerrar de modo total o intermitente las escuelas y colegios. Así, apenas declarada formalmente la pandemia¹, 109 países habían implementado el cierre total de escuelas. Esta cifra se incrementó a 163 países al 30 de abril de 2020, afectando a 7 de cada 10 estudiantes de todos los niveles educativos².

En Panamá todo esto ocurrió justo cuando se iniciaba el ciclo lectivo, sin dar tiempo siquiera a que estudiantes y docentes generen lazos de conocimiento y trabajo didáctico que facilitara la comunicación no presencial que vendría para todo el año. Desde esta perspectiva, los sistemas educativos con periodo marzo – diciembre, mayormente del hemisferio sur, tuvieron un reto mayor que aquellos a los que la pandemia los tomó en el último tramo del año escolar.

El impacto sanitario de la pandemia en América Latina y el Caribe (ALC) fue más fuerte que en otras regiones. En su panorama de ALC 2020, la CEPAL señala que en la región vive cerca del 8.4% de la población mundial, pero, a fin del 2020, concentraba el 18,6% de los contagios acumulados de COVID-19 y el 27,8% de las muertes causadas por esta enfermedad³. El mismo informe resalta además que “los efectos económicos y sociales se ven agravados por los problemas estructurales de la región: principalmente, los elevados niveles de desigualdad, informalidad laboral, desprotección social, pobreza y vulnerabilidad”.

En este contexto general, y ante la incertidumbre del comportamiento epidemiológico, se tomaron medidas extremas para evitar los contagios. Al inicio, los especialistas alertaron⁴ sobre la relación entre asistencia presencial a la escuela e incremento de contagios en estudiantes y docentes en contextos de ausencia o limitada inmunización y alta circulación del virus, con resultados variables según los grupos etarios. Más allá de los protocolos de bioseguridad que se implementan al interior de las escuelas, se advertía que la asistencia en sí genera un movimiento humano desaconsejable en escenarios de alta incidencia de contagios. A fines de 2020, nuevas voces se alzaron mostrando que la educación presencial debía ser retomada rápidamente, ya que “no parece ser el principal promotor de los incrementos de la infección, los estudiantes no parecen estar expuestos a mayores riesgos de infección en comparación con el hecho de no asistir a la escuela cuando se aplican medidas de mitigación, y el personal escolar tampoco parece estar expuesto a mayores riesgos relativos en comparación con la población general” (UNICEF, 2020)⁵. Todo eso determinó que, al igual que en otros países de la región, en Panamá se decidiera el cierre de escuelas durante todo el ciclo lectivo 2020, y

¹ Declarada pandemia el 11 de marzo de 2020 por la Organización Mundial de la Salud

² Fuente: UNESCO (2020) Global Monitoring of school closures caused by COVID-19. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>

³ Fuente: CEPAL (2021) Panorama Social de América Latina 2020, con datos de la OMS.

⁴ Ver al respecto Skinner y Matzinger (2020); Walsh et.al. (2021), Munday et.al.(2021), Haug et.al (2020), Li (2020), Auger, Shah y Richardson (2020), Ismail (2020) Goldhaber et.al (2021), Zimmerman et.al. (2021), Hobbs (2020), Vlachos, Hertegård y Svaleryd (2020).

⁵ Fuente: UNICEF (2020) educación en persona y transmisión de COVID-19: revisión de la evidencia. Diciembre 2020. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/9961/file#:~:text=Esas%20medidas%20inclu%C3%ADan%20la%20apertura,incluidas%20las%20mascarillas%20y%20los>

buena parte del 2021. Como consecuencia directa de ello, se debieron generar propuestas alternativas a la educación: el tiempo de diseño en 2020 de las propuestas en Panamá, implicó que los estudiantes no contaran con una propuesta formativa hasta inicios del 2º semestre del año. En general, los sistemas educativos debieron operar con información incierta y cambiante, sin que la comunidad educativa estuviera preparada didáctica ni pedagógicamente, para migrar a escenarios de educación virtual o esquemas semipresenciales.

Esta situación expuso nuevas formas de manifestar las diferencias de oportunidades: el desigual acceso a equipamiento y conectividad para poder sostener procesos de educación mediados por TIC generaron el riesgo de dejar desvinculados del proceso educativo a numerosos sectores de bajos recursos. Esto pudo apreciarse en las sucesivas encuestas de hogares desarrolladas por UNICEF Panamá para conocer la situación de las familias y la niñez en cuanto a sus derechos, incluyendo el derecho a la educación⁶. Es decir, las inequidades estructurales que condicionan los procesos educativos en tiempos normales siguen presentes en esta etapa. En los otros documentos de esta Serie Niñez Fuera de la Escuela en Panamá se abordan con detenimiento tales comportamientos estructurales que inciden en la exclusión educativa.

El avance hacia la reapertura de escuelas de manera oficial en Panamá, en el año 2021, también implicó un desafío inédito en tanto las medidas de bioseguridad: más metros cuadrados por persona en las aulas para garantizar el distanciamiento social, el acceso al agua y núcleos sanitarios en correctas condiciones, insumos disponibles para garantizar el cuidado y la higiene personal, la limpieza de los locales y la ventilación cruzada. Eso lleva a esquemas de reapertura fundamentados en la reducción del número de estudiantes por clase, la asistencia en días alternados, el uso de espacios alternativos, todo lo cual supone una nueva organización escolar que agrega tareas a los directivos, docentes y familias.

Debe tenerse en cuenta también el escenario de crisis económica desatada por la pandemia, que afecta particularmente a los hogares socioeconómicamente más vulnerables, a la vez que compromete al financiamiento del sistema educativo — sobre todo en los países de renta media y baja— puesto que caen los ingresos tributarios mientras que los presupuestos gubernamentales deben ser reorientados al combate de la pandemia en materia de salud y protección social (Al-Samarrai, Gangwar, y Gala, 2020)⁷: En ese marco, es de destacar que en el caso de Panamá se preservó la asignación presupuestaria en educación para gastos corrientes en educación, pero se redujo el componente de inversión.

Es en este contexto de enormes desafíos para la gestión que se sitúa el análisis de las acciones implementadas para el funcionamiento de los servicios educativos en el contexto de pandemia en la realidad de Panamá. El período analizado va desde el inicio de la pandemia en 2020, hasta agosto 2021. Ese análisis fue realizado a partir de documentos oficiales, de la valiosa información recogida en entrevistas hechas con equipos de 42 áreas del MEDUCA central y de todas las regiones. Se complementó con los datos recogidos en agosto 2021 mediante un estudio de campo en una muestra intencional de escuelas con instrumentos de captación de datos aplicados a directivos, docentes, estudiantes y familias en siete regiones educativas, seleccionándose escuelas con indicadores de sobreedad y abandono superiores al promedio nacional, y localizadas en zonas de pobreza. Aun

⁶ Al respecto ver <https://www.unicef.org/panama/Encuesta-de-Hogares>

⁷ Al-Samarrai, S., Gangwar, M., & Gala, P. (2020). The Impact of the COVID-19 pandemic on education financing. Banco Mundial, mayo.

cuando los datos que brinda este relevamiento no son estadísticamente representativos de la situación global del sistema educativo panameño, sí lo son respecto de lo que ocurre en comunidades educativas con altos riesgo de exclusión.

2. Panamá y las medidas adoptadas en el sector educación

Cuando comenzó el ciclo lectivo 2020, el lunes 2 de marzo, en Panamá todavía no había casos confirmados de COVID-19, pero se sabía que en breve los habría. Ante ello, el MEDUCA publicó un Protocolo para la prevención y monitoreo de Coronavirus en los centros educativos⁸ con la esperanza de poder mantener la presencialidad. Sin embargo, al evaluar la situación epidemiológica, pronto se determinaron medidas mucho más estrictas: el 11 de marzo se dispuso la suspensión de clases e interrupción del calendario escolar, y dos días después se declaró el estado de emergencia nacional⁹, con toque de queda y la restricción de la movilidad.

En ese contexto fue necesario generar orientaciones y marcos normativos adecuados a la emergencia para autorizar de manera transitoria la educación a distancia -Resuelto 1404/20-10, y trazar un “Plan de Acción de la Estrategia del MEDUCA para enfrentar el COVID-19: «La Estrella de la Educación no se Detiene»” con el acompañamiento técnico de UNICEF.

El foco de este Plan estuvo en (i) resguardar y mantener sana a la comunidad educativa (ii) preservar el vínculo estudiante-docente y familia- escuela (iii) dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje (iv) acompañar a las y los estudiantes, directivos y docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (v) fortalecer la capacidad de respuesta futura del sector educativo en su conjunto.

En documentos y normas posteriores, se identifican tres fases de la estrategia. **La primera fase** consistió en la ya referida interrupción del ciclo lectivo de marzo a junio, acompañada de dos acciones principales: la implementación de campañas dirigidas a familias en el momento de mayor confinamiento y la capacitación de docentes a través de la oferta de diversos organismos internacionales y ONG. El MEDUCA definió en ese lapso la preparación de la fase 2. **La segunda fase** fue el restablecimiento del año escolar 2020. Se definió el reinicio de las clases a distancia a partir de julio¹¹. Previamente, cada centro educativo habría de preparar estrategias, recursos y metodologías para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de un “currículo priorizado” establecido por el MEDUCA; y establecer los canales de comunicación con las familias y estudiantes¹². Finalmente, se presentó como **tercera fase** al desarrollo del año escolar 2021, previendo en aquel momento que sería ya el post COVID-19. Por eso, esta fase consistiría en preparar las condiciones para el funcionamiento semipresencial, siempre sujeto a la situación epidemiológica local¹³.

La reseña muestra la dificultad para definir plazos en el contexto de la pandemia. La falta de antecedentes para una emergencia de estas características afectó las estimaciones; más de un pronóstico quedó desautorizado en la práctica, aumentando la incertidumbre y temores. Así, el tramo

⁸ Basado en la resolución 300 del 10/3 del Ministerio de Salud específicamente dirigida al sector educativo

⁹ Resolución de Gabinete N°11

¹⁰ Resuelto 1404-A del 27/3/2020

¹¹ Decreto Ejecutivo 564/2020 del 2/7/2020

¹² Es de notar que en algunas provincias se debió interrumpir las clases a distancia por las lluvias asociadas al huracán ETA

¹³ Decreto Ejecutivo 435 del 13 de abril de 2021

final del año 2021 encuentra a la mayor parte de los centros con las modalidades a distancia, o con una semipresencialidad con importantes restricciones. Quedó entonces pendiente el retorno a la educación presencial para el 2021.

2.1. Cierre de escuelas y continuidad pedagógica

Una vez suspendida la asistencia a los centros educativos, se definió un calendario escolar nuevo que fijó el reinicio de clases bajo la modalidad a distancia con base en un currículo priorizado por el MEDUCA. Asimismo, se dio un periodo de dos semanas para que cada centro educativo diseñara las estrategias, recursos y metodologías de enseñanza-aprendizaje, y los canales de comunicación con las familias y estudiantes¹⁴.

El MEDUCA estableció una norma operativa¹⁵ que incluía una batería de recursos para apoyar la educación a distancia tales como: (i) un dispositivo de clases en la TV y la radio; (ii) guías y cuadernos para el aprendizaje; (iii) la puesta a disposición de cuentas de correo institucional que permiten el acceso a las prestaciones del paquete Office 365 Teams, (iv) la creación de una Plataforma llamada Ester, destinada a estudiantes del nivel medio; y (v) la priorización curricular. A todo ello se sumó la creación del Plan Educativo Solidario para facilitar el acceso a la conectividad.

2.2. Adaptación y priorización curricular

Como parte del citado plan, el MEDUCA inició en 2020 el proceso de adaptación y priorización curricular¹⁶, que para 2021 cubre todos los niveles y modalidades, incluyendo a la educación intercultural bilingüe para la comunidad Guna. Esta priorización curricular ha sido ampliamente valorada por los equipos ministeriales entrevistados porque permitió centrarse en los contenidos fundamentales, aunque en algunos casos manifiestan que el currículo priorizado sigue siendo “muy grande”. Esto parece indicar que quizá el currículo priorizado no guardara tanta distancia con el currículo oficial. Dada su importancia, cabe detenerse en el tratamiento curricular en el contexto de pandemia, tanto para comprender lo ocurrido durante la fase de educación a distancia, así como para analizar sus resultados y obtener lecciones para el retorno a la educación presencial.

Para ponderar la adaptación curricular es pertinente destacar la magnitud del cambio de escenario en el cual se desarrollaría el hecho educativo durante la pandemia. El encuentro personal y cotidiano entre docentes y estudiantes es el núcleo básico sobre el cual se ha construido todo el proceso educativo. Pensando en ese encuentro se organizan los cursos, se definen los contenidos y los enfoques de cada programa, se preparan las metodologías de enseñanza y las formas de evaluación. Ese encuentro no es un componente más, es el núcleo constitutivo medular sobre el cual gira la propuesta pedagógica. En consecuencia, si ese núcleo constitutivo desaparece transitoriamente, todo

¹⁴ Decreto Ejecutivo 564/2020 del 2/7/2020

¹⁵ Resolución N° 59 del 2/7/2020. Como norma complementaria debe citarse también el Resuelto 2324 del 28/7/2020 mediante el cual reglamentan normas de conducta y lineamientos para las clases a distancia

¹⁶ La estrategia curricular priorizada se sustenta en la Resolución 60 del 2 de julio de 2020 que establece además disposiciones generales para el desarrollo del currículo priorizado. Los documentos correspondientes a la priorización curricular se pueden consultar en http://www.educapanama.edu.pa/?q=planes_priorizados2021

el proceso educativo debe ser repensado. No son modificaciones menores las que pueden sostener el proceso ante una emergencia de semejante alcance.

En esa dirección, el documento de UNESCO Enseñar en Tiempos de COVID-19¹⁷ plantea la importancia de identificar los aprendizajes **imprescindibles** de la programación que deben atenderse. Son aquellos que están directamente *vinculados con las competencias básicas del nivel correspondiente*; y pone ejemplos: el conocimiento de uno mismo, desarrollo de la autonomía y habilidades comunicativas para el nivel inicial; la comprensión lectora, producción escrita y oral, cálculo mental, resolución de problemas para el nivel primario; la búsqueda y análisis de información, desarrollo de pensamiento crítico y hábitos de estudio, interpretación de gráficos, competencia digital para premedia y media.

El citado documento pone el foco sobre un concepto clave -los aprendizajes imprescindibles- porque siempre las definiciones curriculares están sometidas a una tensión entre la inagotable fuente de contenidos que cada área disciplinar considera indispensable y el tiempo y atención de estudiantes y docentes¹⁸. Los conocimientos de las diferentes ciencias se incrementan permanentemente, y con la mejor intención se espera que la escuela aborde la mayor cantidad. Sin embargo, también se sabe que es imposible asimilar todos esos conocimientos de manera apurada, y que -tal como propone el currículo panameño- lo importante es desarrollar las competencias que la persona pondrá en juego cada vez que necesite abordar y aplicar un conocimiento. Esa tensión se convirtió en extrema con la irrupción del COVID-19 y la educación a distancia.

Teniendo en cuenta este marco conceptual, se realizó un análisis de la adecuación curricular operada para 6º grado (primaria) y 7º grado (premedia) a modo de casos testigo. Una primera aproximación muestra que muchos contenidos persisten para ser dados también a distancia¹⁹. La tabla siguiente presenta el comparativo entre lo programado para tiempos normales y la priorización, para estos grados.

Tabla 1 - Análisis comparativo de bloques de contenidos e indicadores de logro Español y Matemática 6º y 7º

	Bloques de contenido del programa	Bloques de contenido priorizados	Indicadores de logro totales del programa	Indicadores de logros priorizados
Español 6º	41	20	226	82
Matemática 6º	18	11	78	24
Español 7º	23	22	136	58
Matemática 7º	13	11	99	45

Fuente: elaboración propia con base en documentos del MEDUCA.

¹⁷ Rapoport, S., Rodríguez Tablado, M. S., & Bressanello, M. (2020). Enseñar en tiempos de COVID-19: una guía teórico-práctica para docentes. Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe de UNESCO en Montevideo

¹⁸ Este tema es analizado en el estudio Barreras de la Exclusión que forma parte de esta serie.

¹⁹ Los documentos correspondientes a la priorización curricular http://www.educapanama.edu.pa/?q=planes_priorizados2021

Como se advierte, la selección de lengua española para 6º grado ronda el 50% de los contenidos, mientras que para 7º se mantuvo en 22 de los 23 previstos para tiempos normales. Es de tener en cuenta que quienes iniciaron 7º grado en 2020 y en 2021 se encontraron ante un panorama más grave que el de la de por sí difícil transición entre primaria y premedia²⁰. No pudieron conocer a los docentes y compañeros con quienes debieron interactuar a distancia.

El análisis más detallado muestra que en los 22 contenidos seleccionados de Español, los indicadores de logro priorizados totalizan 58 desempeños. De ellos, el 40% se dedica a temas de estructura gramatical y sintáctica; solo el 20% a comprensión lectora. Algunos de los desempeños son muy particulares, tales como: “Define el concepto de adjetivo”, y otros son enunciados muy globales: “Reconoce y analiza diferentes obras narrativas emitiendo juicios críticos; escribe versos de arte mayor y arte menor; diferencia las ideas principales y secundarias de un texto; sustenta opiniones con respetos a los textos literarios leídos”.

Tabla 2 - Cuantificación de indicadores de logro por áreas. Lengua española. 7º grado

Áreas dentro de Lengua española 7º grado	Indicadores de logro
Comunicación Oral y Escrita	10
Estructura de la Lengua	21
Comprensión Lectora	13
Apreciación y Creación Literaria	14

Fuente: elaboración propia con base en documentos del MEDUCA.

En Matemática, de los 13 contenidos conceptuales del Programa 2014 para 7º grado, solo no se priorizan dos (Simetría Axial y Probabilidad). Los indicadores de logro alcanzan un total de 45. La mayor parte de estos desempeños están vinculados a definiciones o caracterizaciones particulares y a la aplicación de procedimientos específicos. A modo de ejemplo: “Identifica expresiones algebraicas mostrando seguridad al hacerlo”; “identifica con seguridad las líneas paralelas y perpendiculares, diferencia expresiones algebraicas según la cantidad de términos; presenta con orden y precisión tablas estadísticas con frecuencias y datos no agrupados; realiza adiciones y sustracciones de números racionales aplicando las reglas”. En la siguiente tabla se representa la situación.

Tabla 3 - Cuantificación de indicadores de logro por áreas. Matemática, 7º grado.

Áreas dentro de Matemática 7º grado	Indicadores de logro
Aritmética	18
Álgebra	11
Geometría	13
Estadística	3

20 Ver al respecto el estudio Perfiles de la Exclusión que forma parte de esta Serie de Documentos sobre Niñez Fuera de la Escuela.

Fuente: elaboración propia con base en documentos del MEDUCA.

2.3. Recursos puestos en juego (conectividad, equipamiento, textos y materiales educativos)

A partir de esa priorización curricular hubo que pensar en nuevas estrategias metodológicas adecuadas al formato a la educación a distancia. Es decir, con qué recursos didácticos sostener el proceso de enseñanza y aprendizaje en este tiempo. En este apartado se recorren las diferentes iniciativas que el MEDUCA preparó para docentes y estudiantes con tal fin.

Como marco conceptual para el análisis, vale tener en cuenta que las experiencias de trabajo con estrategias de educación a distancia muestran algunos rasgos importantes para los materiales que sostengan su desarrollo. El antes citado documento publicado por UNESCO²¹ ofrece algunos elementos al respecto, señalando que los materiales han de:

- Proponer proyectos con perspectiva interdisciplinaria bajo los cuales enmarcar las distintas actividades.
- Plantear metodologías que logren despertar motivación, ya sea enmarcando las actividades de aprendizaje bajo una experiencia lúdica o el aprendizaje basado en problemas.
- Proponer temas vinculados a los intereses de las y los estudiantes.
- Planificar tareas breves y con indicaciones claras. La distancia obliga a simplificar la enseñanza.
- Contemplar estrategias de registro de las actividades por parte del alumnado, para propiciar el ejercicio de autoevaluación del alumno y el desarrollo de procesos metacognitivos.

Proyecto “Conéctate con la Estrella”

Este proyecto²² implica una oferta, con cobertura nacional, de clases por televisión y radio a partir de un convenio con el Sistema Estatal de Radio y Televisión de Panamá (SERTV) y los principales canales de TV y radio. Las clases se estructuran en torno a los contenidos curriculares priorizados. Se ofrecen también clases de reforzamiento y tutoriales dirigidas a padres y docentes, y espacios de apoyo socioemocional. Las primeras emisiones se realizaron a través de SERTV el 11 de mayo de 2020, registrándose un año después la suma de 1 598 horas de transmisión de contenidos educativos, de acuerdo a la información oficial.

Guías y cuadernos para el aprendizaje

El MEDUCA desarrolló Cuadernos de Trabajo y Guías de Aprendizaje- para las y los estudiantes de todos los niveles y modalidades. Inicialmente, las guías solo estuvieron disponibles de modo digital en el portal; en el segundo semestre de 2020, el MEDUCA realizó una impresión que fue distribuida a los centros educativos para la entrega a familias y estudiantes.

A su vez, el MEDUCA celebró acuerdos con ONG y organismos internacionales para poner a disposición de las y los estudiantes distintos materiales educativos. El MEDUCA en colaboración con UNICEF y la Fundación El Hombre de la Mancha llevaron adelante la iniciativa “¿Leemos un cuento”? con la transmisión de más de tres meses de cuentos en radio y TV para estudiantes de preescolar y primaria, se incluyeron actividades lúdicas²³. También, al inicio de la pandemia, UNICEF y MEDUCA

²¹ Rapoport, Rodríguez Tablado, y Bressanello, op cit. Pag.16

²² En http://www.educapanama.edu.pa/?q=programaci%C3%B3n_radio_tv se puede consultar la programación

²³ Ver [¿Leemos un Cuento? El Gallo sale a ver el Mundo. - YouTube](#)

desarrollaron una campaña dirigida a familias que se transmitió a través de redes sociales, TV y radio²⁴. Otras organizaciones colaboraron en el mismo sentido con el MEDUCA: Fundación Ayudinga, ONG Enseña por Panamá, OEI, Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros.

Toda esta producción expresa el esfuerzo del MEDUCA, cuyos equipos técnicos tuvieron un papel preponderante en la elaboración y adaptación de los materiales que permitieron sostener los aprendizajes de los y las estudiantes, considerando distintas situaciones posibles de vinculación con sus docentes.

Imagen 1 - Portada materiales MEDUCA analizados



Al igual que para el análisis de la priorización curricular, para una primera aproximación a los materiales se han seleccionado las áreas de Español y Matemática, de los grados 6º (primaria) y 7º (premedia) de la EBG. Por un lado, es importante señalar que la extensión de los materiales para estudiantes, congruente con la cantidad de contenidos priorizados requiere un alto dominio de comprensión lectora, competencia cuyo desarrollo no parece estar acorde con esa demanda según surge de las evaluaciones tomadas en tiempos normales²⁵. La tabla que sigue resume la cantidad de hojas que lleva cada área del conocimiento para cada uno de esos grados.

Tabla 4 - Extensión de los materiales desarrollados para el aprendizaje en casa, 2021.

Áreas de conocimiento	6º grado	7º grado
Lengua española	226	100
Matemática	148	148
Ciencias Naturales	134	105
Inglés	134	130
Ciencias Sociales	202	124 (en tres cuadernillos)
# páginas	844	607

Fuente: elaboración propia con base en materiales del MEDUCA.

La preparación y extensión de los materiales dan cuenta de un esfuerzo grande por recorrer el listado de contenidos propuestos en los programas priorizados, con una importante acumulación de definiciones e información difícil de asimilar. Más allá de las consideraciones que se han recogido en

²⁴ Ver <https://youtu.be/9moaCWFMyTM>

²⁵ Evaluaciones PISA, TERCE, CRECER, tema abordado en estudio sobre Barreras de la Exclusión que forma parte de la Serie.

las entrevistas sobre los materiales, se considera necesario recoger información sobre las prácticas concretas de uso y no suponer que los contenidos impresos han sido aprendidos por los estudiantes.

Plataformas

La estrategia para el formato virtual se centró en la puesta a disposición la plataforma Office 365 Teams para todos los niveles y el desarrollo de una plataforma propia denominada Ester, para la educación media. Respecto de ellas:

- **Office 365-Teams:** el acuerdo celebrado con Microsoft habilitó el acceso de estudiantes al ecosistema de herramientas de esta plataforma, a partir de la creación de un correo electrónico que constituye el requisito para el acceso. Esta opción ha sido utilizada por un 62.5% de los docentes y un 27.5% de las y los estudiantes conforme a cifras del MEDUCA²⁶.
- **Ester:** plataforma desarrollada por la Autoridad Nacional para la Innovación Gubernamental (AIG) y el MEDUCA, se comenzó a implementar en 2020 para estudiantes de media del 12º año del Bachillerato en Ciencias. Se amplió en 2021, a los 16 tipos de bachillerato. Es utilizada, conforme a cifras oficiales, por 23 000 estudiantes, de los cuales 1 300 habitan en las Comarcas y permite trabajar de modo **off line**. Son accesibles de modo asincrónico y se complementan con espacios de comunicación en la plataforma y clases sincrónicas. Está en proceso la ampliación del alcance de esta plataforma a toda la educación media y otros niveles.

Plan educativo solidario

Este plan, producto de un acuerdo entre las cuatro operadoras de telefonía móvil y el MEDUCA, se comenzó a implementar en septiembre de 2020. Inicialmente, solo permitía la conexión sin usar datos a Office 365 y Ester. En 2021 se amplió el plan y actualmente otorga 7GB de data para navegar en sitios como portales web ministeriales, plataforma Moodle del MEDUCA, YouTube, entre otros. Incluye acceso a WhatsApp. Para acceder a este beneficio solo se deben registrar en el sitio oficial de Panamá Digital.

Usos de los materiales

Como se señaló al inicio, además de la revisión documental y las entrevistas a equipos del MEDUCA, se desarrolló un estudio de campo. En tal sentido, y con respecto al uso de materiales, los datos obtenidos dan cuenta de que, en el área indígena, dos tercios de los estudiantes desarrolla su trabajo con materiales impresos; mientras que en el área urbana predomina la interacción digital. En áreas rurales 4 de cada 10 estudiantes estudiaron con materiales impresos, y otro tanto a partir de recursos digitales. Esto se puede observar en la tabla siguiente.

²⁶ Reporte uso de plataformas y herramientas consultado el 7/9/21 en [https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/Informe%20Final%20-%20Uso%20de%20Plataformas%20y%20Herramientas%20Tecnol%C3%B3gicas%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20a%20B1o%202020%20\(3\)%20\(1\).pdf](https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/Informe%20Final%20-%20Uso%20de%20Plataformas%20y%20Herramientas%20Tecnol%C3%B3gicas%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20a%20B1o%202020%20(3)%20(1).pdf)

Tabla 5 - Opción de clases que significó más tiempo, la semana previa al estudio de campo NFE, agosto 2021.

	Clases con docentes por la computadora o el celular		Tareas en casa, con base en guías o cuadernillos		Otras modalidades (presencial, tv, radio)	
	6° grado	7° grado	6° grado	7° grado	6° grado	7° grado
TOTAL	40%	41%	41%	41%	19%	18%
Indígena	14%	14%	64%	64%	22%	22%
Rural	40%	44%	41%	39%	19%	17%
Urbana	73%	59%	12%	26%	14%	14%

Fuente: procesamiento sobre datos recabados en trabajo de campo Estudio NFE, UNICEF Panamá, agosto 2021.

2.4. Adaptación de los procesos de evaluación y promoción

El Decreto Ejecutivo N° 25 del 14 de enero de 2021, que fija el calendario y los lineamientos para el año escolar 2021, definió de modo general la implementación de diferentes tipos de evaluaciones (diagnóstica, formativa y sumativa). Pone énfasis en la evaluación formativa para fortalecer los aprendizajes esperados. En términos de técnicas e instrumentos de evaluación se alude al uso de rúbricas, portafolios, bitácoras de aprendizaje, entre otros.

La evaluación también está sujeta a ciertas tensiones. Básicamente, hay dos funciones que determinan instrumentos y estrategias diferentes. Evaluar para la acreditación de saberes, que se expresa en la calificación; o evaluar para retroalimentar los aprendizajes, fortaleciendo los aciertos y trabajando sobre los errores. El currículo nacional aprobado en 2014 presenta una variedad de estrategias de evaluación, pero en general tomándola desde la perspectiva de acreditación de saberes. Son pocas las menciones sobre la evaluación formativa. Esta preeminencia de la función de acreditación persiste aun en la situación tan excepcional como la impuesta por la pandemia, tendencia que se registra en la mayor parte de los sistemas educativos de la región.

El citado documento Enseñar en Tiempos de COVID-19, encargado por UNESCO aporta elementos interesantes para conceptualizar la evaluación en este contexto. Recomendamos especialmente: (a) utilizar la evaluación desde su funcionalidad de seguimiento y retroalimentación de los aprendizajes; (b) brindar devoluciones periódicas, personalizadas y detalladas sobre las tareas cumplidas por las y los estudiantes; (c) evitar evaluaciones sumativas. Las circunstancias no son las ideales para acreditar, promocionar, calificar. La dificultad de garantizar un acceso igualitario a los aprendizajes nos obliga a detener exigencias de evaluación de resultados; y (d) recoger evidencias sobre aprendizajes alcanzados como puntos de partida para proponer estrategias de enseñanza una vez se vuelva a las aulas²⁷.

²⁷ Rapoport, Rodríguez Tablado, y Bressanello, op cit. Pag. 29

Teniendo en cuenta tales recomendaciones, se destaca que en el documento de planificación priorizada 2020²⁸, se presentan distintos momentos y modos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Es categorización incorporada en el marco de la emergencia -no aparece en los Programas de estudio en su edición 2014; ni en el Decreto Ejecutivo N°810 del 11 de octubre de 2010. Como referencia cabe destacar que el informe Panamá realizado sobre el cuestionario de PISA 2019²⁹ señala que las recomendaciones de retroalimentación para mejorar son poco frecuentes o nulas, para el 38% y el 23% de las y los estudiantes, respectivamente. A su vez, el registro de grado consolida la preponderancia de las calificaciones (evaluación sumativa) como modo y objeto de valorar los aprendizajes de las y los estudiantes.

Ya como parte de las adecuaciones para la educación a distancia en pandemia, el Decreto Ejecutivo N° 564 del 2 de julio de 2020 que fijó el calendario y escolar 2020 y estableció los lineamientos para el año escolar orienta hacia un tipo de evaluación para cada fase del proceso de enseñanza y aprendizaje: (i) dedicar las primeras semanas a la evaluación diagnóstica; (ii) la evaluación formativa para la retroalimentación de los aprendizajes a lo largo del proceso; y (iii) la evaluación sumativa para las actividades didácticas de cierre, que permitan valorar y certificar.

En cuanto a la promoción, se mantiene lo establecido en el régimen general³⁰ aprobado en 2010, con algunas adaptaciones para los niveles premedia y media. Básicamente, se trata de ajustes en el Programa de Recuperación Académica preexistente, orientado a la recuperación de contenidos por parte de estudiantes que reprueban asignaturas. Se implementa solo en algunos centros de cada Regional mediante una oferta virtual, en torno al currículo priorizado, que involucra una atención semanal variable según la carga horaria de la asignatura que se debe recuperar³¹. La duración de estas Jornadas de Recuperación se extendió a cinco semanas (cuatro de clases y una de evaluación).

2.5. Apoyo a los docentes y acciones de capacitación

El foco de las capacitaciones durante 2020 y 2021, estuvo puesto en la utilización de las herramientas tecnológicas para poder impartir las clases virtuales, indispensable para implementar las propuestas a distancia con ese soporte. Con el apoyo de UNICEF, se formó al personal técnico de la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente y a supervisores, directores regionales en las características, beneficios y retos de la modalidad de enseñanza virtual. A partir de la colaboración con las ONG Enseña por Panamá y Castores Innovación, se ofreció una Caja de Herramientas para docentes conformada por diversos tutoriales con el fin de apoyarlos en la selección de recursos educativos y herramientas digitales para diseñar e implementar clases a distancia.

En 2021, se aprovechó el período previo al inicio del ciclo lectivo para ofrecer una serie de ofertas formativas en torno a cuatro ejes: educación a distancia, bioseguridad, necesidades educativas y tecnología. fueron desarrolladas por distintas ONG, Organismos de Capacitación (OC), UNICEF y otras

²⁸ página 21 y sucesivas

²⁹ MEDUCA - OCDE (s.f) Informe PISA 2018 Panamá

³⁰ El Decreto N° 810 del 11 de octubre de 2010 prevé un sistema de calificación regido por una escala que va de 1 a 5 con instancias trimestrales y anuales. Las readecuaciones se introdujeron mediante el Decreto Ejecutivo 26 del 14 de enero de 2021

³¹ Oscila entre 2 veces por semana para asignaturas de 2 a 3hs semanales hasta 4 veces por semana para asignaturas con carga horaria semanal de 6 hs. o más

agencias de cooperación, e instituciones de diversas áreas gubernamentales. Se sumó además una capacitación para la enseñanza de la lectoescritura en los primeros años de primaria.

No obstante, los esfuerzos hechos por el MEDUCA en materia de capacitación, uno de los factores que se han señalado en el marco de las entrevistas con equipos ministeriales como restricción para el sostenimiento de un vínculo pedagógico adecuado es la exposición de los docentes a las TIC. Destacaron que consideran clave formarlos en el uso de herramientas pedagógicas propias de la virtualidad, además de fortalecer el manejo instrumental de las TIC. **En reiteradas ocasiones se señaló que la pandemia producto del COVID-19 llevó a los docentes a usar masivamente las tecnologías, venciendo miedos y resistencias; pero de un modo muy acotado. Ello se expresa en la preferencia de la mayoría de los docentes por herramientas como el WhatsApp, cuyo potencial para el intercambio pedagógico es ciertamente limitado.**

2.6. Estrategias de contención y cuidado

Orientación a las familias

Este tipo de estrategias fue desarrollado principalmente desde los centros educativos. Desde el nivel central en 2020, con el apoyo de UNICEF, se puso a disposición en el portal del ministerio el documento “Preguntas Frecuentes de Padres y Madres de Familia” con la finalidad de dar respuesta a las principales inquietudes de las familias respecto del ciclo escolar a distancia. También con la colaboración de UNICEF se desarrolló la campaña dirigida a estimular la lectura en familia³². Y junto a otros ministerios, UNICEF y Enseña por Panamá se hicieron las cápsulas de Crecer con Cariño³³. En 2021, en el marco de la iniciativa Conéctate con la Estrella, se incorporó una oferta de tutoriales para a padres/madres de familias y docentes con foco en la enseñanza de lectoescritura y Matemática. Tienen por finalidad reforzar los aprendizajes en los primeros grados de la primaria, y orientar a las familias en las metodologías empleadas. Desde la Dirección Nacional de Educación Comunitaria y Padres de Familia se sostuvo, en la virtualidad, el Programa Escuela para Padres. Se trata de capacitaciones que tienen por objetivo contribuir a la comunicación y buenas relaciones con sus hijos y docentes. Incluye cursos sobre orientación, psicología, educación en valores, y crecimiento personal.

Acciones para garantizar el acceso a la alimentación escolar

En 2020 se reglamentó el Programa Estudiar sin Hambre³⁴ que había sido creado en 2019, con el objetivo brindar almuerzo escolar desde el preescolar hasta la educación media, articulándose con el programa de Alimentación Complementaria. El componente de almuerzo escolar previsto en dicho programa solo se implementó a partir de 2021, en las escuelas primarias del Plan Colmena³⁵ que funcionan en forma semipresencial y que, además, tienen cocinas en condiciones y disponibilidad de

³² Ver <https://youtu.be/9moaCWFMyTM>

³³ Ver las cápsulas de Crecer con Cariño en https://youtu.be/7maqYq_r9II

³⁴ Decreto Ejecutivo 824 del 14 de octubre de 2020

³⁵ El Plan Colmena prioriza territorialmente a 300 corregimientos ubicados en 63 distritos que son aquellos que presentan mayor nivel de pobreza multidimensional y por ingreso en áreas rurales, urbanas y comarcas indígenas, incluye a 1875 centros educativos

la comunidad para participar en la preparación de los almuerzos a partir de alimentos distribuidos desde el MEDUCA.

No obstante, el principal apoyo alimentario a las familias más vulnerables en el contexto de pandemia provino del programa Panamá Solidario³⁶, una iniciativa transversal coordinada desde el Ministerio de la Presidencia. Asume hasta la actualidad la distribución de bolsas de comida para áreas rurales y comarcas; así como la entrega de bonos monetarios físicos o vales digitales³⁷ a las familias más desfavorecidas de las zonas urbanas.

Prevención y detección de situaciones de abusos, maltrato y abandono

En 2021, de acuerdo a lo manifestado por los equipos MEDUCA, se capacitó a casi 20 000 padres/madres de familia en temáticas de trata de personas, prevención de abuso sexual infantil, peligros de *cyberbullying*, sexting, sextorsión, género, derechos de la mujer, prevención de la violencia doméstica, sexualidad y afectividad. Particularmente, se buscó alertar a los padres sobre el uso inadecuado de redes sociales. Panamá carece de ley de Internet seguro. Como parte de esta línea de protección el MEDUCA elaboró con asesoramiento de UNICEF unos lineamientos sobre ambientes escolares libres de violencia.

Priorización de grupos vulnerables, pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes

Para los/las estudiantes con discapacidad, en el marco de Conéctate con la Estrella se conformó un espacio específico denominado Conéctate con la Diversidad. Los contenidos disciplinares son ajustados por parte de docentes especiales del MEDUCA y del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE). Se buscó además brindar estrategias y herramientas a los padres para que puedan acompañar a los/las estudiantes. En la programación para preescolar, participan especialistas en estimulación temprana. Se desarrolla asimismo el programa Actívate en Casa a través de SERTV con la concurrencia de especialistas. Más allá de estas acciones, y de las guías contextualizadas para la educación especial, varios entrevistados expresaron su percepción en cuanto a que la población de estudiantes con discapacidad ha sido la más afectada por el cierre de las escuelas por lo que requiere de apoyos particulares.

En lo que respecta a las poblaciones indígenas, para los pueblos Guna y Ngäbe hubo producción de materiales específicos, mientras que para el resto se trabajó con los preparados para el conjunto del sistema. Un factor que se destacó es que entre los efectos de la pandemia debe considerarse el agravamiento de la escasa vinculación de los docentes con la comunidad escolar por el hecho de vivir fuera de las comarcas. De las entrevistas mantenidas con equipos del MEDUCA surge la estimación que aproximadamente el 80% de los docentes residen lejos de donde prestan servicios. Vale la pena anotar que ello ocurre en un contexto de escasa conectividad y accesibilidad física, lo cual también complica la distribución de materiales -tal el caso del pueblo Ngäbe-. En 2021 se ha buscado la alternativa de clases por radio para los pueblos Guna y Ngäbe, y se prevé lo mismo a futuro para el

³⁶ Decreto Ejecutivo 100/2020 modificado posteriormente por Decretos Ejecutivos 830 y 833 del 2020

³⁷ Según se observa en el tablero de seguimiento de entregas de la iniciativa, los vales digitales han ido desplazando progresivamente a los bonos físicos como modalidad de transferencia monetaria en aquellas localizaciones con mayor aglomeración de población, como en el caso de Panamá Centro. Ver <https://bit.ly/3hHgUtF> y <https://www.presidencia.gob.pa/Programa-Semanal-para-distribucion>

pueblo Emberá. Según fuera manifestado en entrevistas, estas situaciones han generado reclamos desde las comunidades que sintieron más disminuidas aun las oportunidades educativas durante la pandemia.

Al momento de presentar este informe todavía se encontraba severamente condicionado el funcionamiento escolar, por lo cual no es posible ponderar los efectos generados por la suspensión de actividades presenciales sobre estos grupos vulnerables. Por ello, se considera necesario tener abiertos canales de información para registrar la situación de estas poblaciones estudiantiles a efectos de adecuar las acciones en los próximos años, especialmente en el retorno a la educación presencial.

3. Acciones específicas y focalizadas para el corto y mediano plazo en 2021

3.1. Programas de asistencia social y de aceleración de aprendizajes.

Una primera iniciativa fue la creación en 2021, del **Programa de Asistencia Social Educativa Universal**³⁸ que consiste en un apoyo económico anual en tres cuotas a estudiantes de la educación primaria, premedia, media del subsistema regular, y de la educación especial, hasta la culminación de sus estudios³⁹. El programa tiene por finalidad prevenir el ausentismo, la repitencia y contrarrestar la deserción escolar; elevar los índices de asistencia escolar y fortalecer el rendimiento académico. El apoyo económico está sujeto al cumplimiento de condicionalidades. La última información disponible sobre el 2020 (noviembre de 2020)⁴⁰, indicaba que se habían otorgado 784 437 beneficios considerando dos trimestres de ejecución. De enero a julio se otorgaron 814 324 beneficios (pago de dos trimestres)⁴¹. La ejecución del programa está a cargo del Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos Humanos (IFARHU), en articulación con el MEDUCA.

Una segunda iniciativa, clave en términos pedagógicos, es la creación del **Programa de Aprendizaje Acelerado**⁴² con el fin de volver a vincular al sistema educativo a las y los estudiantes que perdieron el nexo con su escuela en 2020 y/o tienen sobreedad. Es una modalidad flexible que permite que cursen un grado escolar en dos trimestres, en vez del año que les correspondería normalmente con la finalidad de superar el desfase edad-grado para que, en el año 2022, pudieran proseguir con sus estudiantes en el sistema regular. Se organizó en dos ciclos, de dos trimestres de duración cada uno.

Se aplica desde el 2º grado de primaria hasta el nivel medio inclusive; y según la normativa, alcanza tanto al sistema regular como a la telebásica y premedia multigrado. Está a cargo de docentes de grado y/o instructores vocacionales. La normativa establece que el Programa de Aprendizaje Acelerado se implementará en todos los centros educativos del país, tanto oficiales como particulares, pero de las entrevistas surge que el alcance es parcial. Solo se implementa en los centros que solicitan hacerlo.

3.2. Acompañamiento, tutorías y seguimiento de trayectorias.

En la materia, se destaca la implementación del **Plan de Atención Socioemocional (PASE)**⁴³ destinado a todos los centros educativos oficiales y particulares. Su objetivo es promover el aprendizaje socioemocional y el bienestar de cada uno de los actores que conforman la comunidad educativa para el logro de entornos escolares más seguros. Las Direcciones Regionales deben promover el diseño, la implementación y la evaluación de las estrategias psicopedagógicas contenidas en el PASE como parte del Proyecto Educativo de Centro (PEC) de cada institución educativa. Esta iniciativa recoge adhesiones por parte de los equipos ministeriales, que lo valoran por su pertinencia, aunque señalan que no se ha logrado alcanzar a todas las instituciones escolares, particularmente en áreas que han tenido las mayores dificultades para sostener procesos educativos adecuados en el contexto de la desconexión.

³⁸ Creado el 21 de abril de 2020 mediante la Ley 148

³⁹ En el caso de estudiantes que asisten a centros de educación privada, el beneficio está supeditado que la suma de la matrícula y las mensualidades no debe exceder los 2300 balboas anuales

⁴⁰ Consulta efectuada en el portal del IFARHU el 20/9/21 <https://www.ifarhu.gob.pa/wp-content/uploads/2013/11/Principales-Indicadores-de-Becas-Noviembre-2020.pdf>

⁴¹ Consulta efectuada en el portal del IFARHU el 20/9/21 <https://www.ifarhu.gob.pa/wp-content/uploads/2021/08/Principales-Indicadores-de-Becas-Julio-2021.pdf>

⁴² Decreto Ejecutivo 153 del 26 de febrero de 2021

⁴³ Creado por Resolución 5 del 22 de enero de 2021.

También se puso en marcha una línea de **tutorías**, que se brindan en centros que aún no han logrado retornar a un esquema de semi presencialidad. Conforme a lo manifestado en las entrevistas con los equipos ministeriales, es un espacio muy valorado, pero también con cobertura limitada. La decisión de brindar tutoría depende de la voluntad de cada docente de modo individual.

3.3. Protocolos para reapertura segura

En mayo del 2020 se constituyó un Comité Institucional para la Atención de Emergencias Sanitarias y la Prevención y Atención del COVID-19⁴⁴, con el fin de coordinar y desarrollar las pautas, guías y protocolos a seguir en las instalaciones institucionales del MEDUCA a nivel nacional.⁴⁵ Se estableció además la obligación de conformar a nivel de cada región educativa un Comité Regional COVID-19, con la responsabilidad de orientar a los Comités COVID-19 que deben formarse⁴⁶, para el establecimiento de medidas de bioseguridad para la reducción de riesgos de contagio de COVID-19 en los centros educativos oficiales y particulares las Direcciones Regionales para comenzar el proceso de conformación de los Comités Escolares COVID-19 que⁴⁷ Conforme al ⁴⁸, a mayo de 2021 se habían conformado 2 838 Comités Escolares COVID-19, cubriéndose el 85% de los centros educativos oficiales y el 13% de las escuelas particulares o privadas.

Según la información oficial, a fines del 1er semestre habría 354 escuelas que avanzan en el proceso de clases semipresenciales⁴⁹. De las entrevistas realizadas surge que se trata mayoritariamente de centros educativos de nivel primario; y que no todas las regiones cuentan a la fecha con centros que retornaron a la semipresencialidad. A su vez, no todas las escuelas que habían obtenido su certificación a su vez pudieron iniciar el proceso, en varios casos se aludió a problemas de acceso a agua potable.

Es importante señalar que los procedimientos tuvieron algunas modificaciones producto de la experiencia y la evolución de la situación sanitaria a lo largo del año 2021, y que este estudio analiza información generada hasta agosto de ese año, por lo cual algunas cifras se pueden haber modificado con posterioridad al cierre de este documento.

3.4. Adecuación de infraestructura y dotación de materiales de bioseguridad

El Plan CON-Escuela se orienta a reparaciones menores, techos, plomería, pintura, electricidad y bioseguridad. De acuerdo a la información oficial⁵⁰, se estimó alcanzar a 3 168 centros con una inversión de 3,223,700 balboas. Para su implementación se articula con las gobernaciones, representantes locales, otros ministerios y la comunidad. Al momento de preparación del presente

⁴⁴ Resolución 37 del 15/5/2020

⁴⁵ Ver al respecto <https://www.unicef.org/media/68871/file/SPANISH-Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>

⁴⁶ Resolución 100 del 11/9/2020

⁴⁸ Información consignada en el Documento Orientaciones para el Retorno a Clases: Modalidad Semipresencial publicado por el MEDUCA en junio 2021.

⁴⁹ De acuerdo a la información oficial disponible en:

<https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/PROCESO%20DE%20CLASES%20SERMIPRESENCIALES-cambios%20%2016%20junio%20%20354.pdf>

⁵⁰ <https://www.presidencia.gob.pa/Noticias/Gobierno-Nacional-instala-el-Centro-de-Operacion-Nacional-Escuelas-2021>

estudio, el plan estaba en plena ejecución, aunque de las entrevistas hechas con el equipo del MEDUCA se intuye que al 1er semestre se habría intervenido en alrededor de 1 000 centros exclusivamente.

Se desarrolla asimismo una línea específica destinada a resolver el problema del acceso al agua. Se busca que haya locales adaptados para poder volver a la presencialidad, particularmente en los casos de escuelas que están funcionando en otros lugares, ya sea por las condiciones de las escuelas o porque las escuelas estaban en obra y la comunidad educativa fue trasladada a otros lugares.

El tema del agua se constituyó en punto crítico. De acuerdo con la información obtenida en las entrevistas, se llegó a la estimación de 1 034 centros que requieren de mejoramiento en el acceso al agua. Para su resolución se recurrió a un componente de emergencia BID que se ejecuta vía gobiernos locales. Según la información del MEDUCA, a mediados de 2021, había 407 juntas comunales participando en la tarea; de las cuales, la mitad ya tenían los fondos en sus cuentas. A su vez se puso en marcha, con financiamiento CAF, la construcción de lavamanos para escuelas de menos de 250 estudiantes. En lo que respecta a la dotación de elementos de bioseguridad, como termómetros y alcohol en gel, los centros recurren a sus fondos FECE.

3.5. Hoja de ruta pedagógica para el retorno progresivo a la presencialidad.

El MEDUCA publicó en junio de 2021, un documento denominado “Orientaciones para el Retorno a Clases: Modalidad Semipresencial”. Sus finalidades eran: (i) operativizar la continuidad a los procesos de aprendizajes con participación activa de estudiantes, docentes, padres de familia y grupos interinstitucionales e intersectoriales en el marco de un plan ordenado, gradual y seguro de retorno a las aulas de clases; y (ii) brindar orientaciones para un retorno gradual y seguro a clases en modalidad semipresencial.

Si bien se establecía que es el personal directivo que tenía la potestad de organizar los horarios de clases según la modalidad, etapa, nivel, aforo y contexto, el documento presenta orientaciones respecto de las horas reloj de clases a considerar y la frecuencia de asistencia para cada nivel de enseñanza. Se puso un énfasis particular en los años 9º y 12º que deben recibir reforzamiento académico una vez a la semana, más allá de las instancias regulares. En el caso de estudiantes de 12º se agregó una vez a la semana, práctica profesional, servicio social estudiantil, taller o laboratorio, según lo establezca el bachillerato y el contexto educativo; y se previeron alianzas con las universidades para brindar cursos de reforzamiento académico —particularmente en Física, Química, Biología y Matemática— con el propósito de apoyar el desempeño de las y los estudiantes en las pruebas de admisión universitaria.

Se planteó la aplicación de una prueba diagnóstica para cada asignatura con el fin de identificar el nivel de conocimiento que tienen las y los estudiantes de acuerdo con los objetivos de aprendizaje establecidos para el primer trimestre. La prueba debía ser evaluada por los docentes, y sus resultados servir para definir e implementar un plan de reforzamiento de aprendizajes a nivel grupo, identificar estudiantes que requieran mayor apoyo educativo, y definir estrategias de nivelación.

En cuanto a las familias, el documento planteaba la implementación por parte de cada centro educativo de una encuesta en las que: (i) se debía recabar información sobre el proceso educativo desarrollado a distancia; (ii) se debía indagar sobre modalidades de vinculación con la escuela; (iii) se consulte acerca del conocimiento de ciertas normas y políticas del MEDUCA; (iv) se debía preguntar específicamente sobre disponibilidad de elementos de bioseguridad y modalidad de

traslado a las escuelas; y (v) se debía indagar sobre preocupaciones, a la vez que se establece como canal para recibir recomendaciones.

La pandemia representó para todos los equipos ministeriales un gran desafío en términos de adaptarse para dar respuesta en sus áreas de competencia. Existe una coincidencia acerca del carácter desigual del vínculo pedagógico que se pudo sostener con las y los estudiantes de todos los niveles educativos, aun considerando los enormes esfuerzos que realizaron tanto el MEDUCA como los equipos de los centros educativos para ajustar el funcionamiento del sistema a esta situación inédita. Las restricciones de conectividad y equipamiento de familias y estudiantes son el principal factor aludido como limitante. Incluso se ha señalado que en algunos territorios la desconexión comprende también a las señales de TV y, en menor medida, de radio. Esto se hizo más patente en zonas de difícil acceso y en las comarcas. En el 2021, varios han señalado que más docentes han hecho el esfuerzo de acercarse para brindar tutorías, pero el carácter de esta acción es voluntario.

La experiencia de la educación en este contexto se ha visualizado también como una oportunidad de revalorización del vínculo con las familias. A la vez, ha permitido tomar mayor conciencia sobre las posibilidades y restricciones que éstas tienen para hacer frente a las demandas de los centros educativos, en particular en casos de bajo nivel educativo de madres, padres o acudientes.

4. Perspectiva de actores de la comunidad educativa respecto de la educación en pandemia

Estudio de Campo NFE – metodología y alcance:

En esta sección, las perspectivas de los actores de la comunidad educativa se nutren a partir del estudio de campo efectuado en el mes de agosto 2021, en 55 escuelas con niveles educativos desde primaria hasta media. Se seleccionaron escuelas de siete regiones con mayor porcentaje de estudiantes con sobre edad y mayores tasas de repitencia a nivel nacional. Se trató de una muestra intencionada que buscó escuelas accesibles en el contexto de pandemia durante el mes de agosto 2021, y con mayores desafíos en cuanto a la exclusión educativa. Se aplicaron 1 676 encuestas a diversos actores de la comunidad educativa (padres, docentes, directores y estudiantes) con preguntas para indagar sobre la situación educativa en 2020 y 2021.

La presentación de los resultados del Estudio de Campo NFE, se divide en dos partes. Primero, las perspectivas desde el nivel primario; y posteriormente, las perspectivas desde los niveles premedia y media. A continuación, algunos resultados a destacar:

- En general, la mayoría de los estudiantes muestran preocupación sobre lo aprendido en 2020 y 2021.
- Los estudiantes reportan dificultades sobre vínculo pedagógico con sus docentes y en consecuencia de calidad educativa.
- Hay un porcentaje relevante de estudiantes de 3° que no está logrando aprender a leer y escribir en el contexto actual.
- En premedia y media, la frecuencia declarada de realimentación de docentes a estudiantes sería de baja intensidad.
- Los estudiantes de áreas indígenas en general están en una posición desfavorable respecto a las oportunidades de aprendizaje.
- Un número relevante de directores/as y docentes señaló que hay estudiantes con quienes la escuela perdió el vínculo en 2020, que han sido inscriptos en el grado siguiente en 2021.
- Al momento del trabajo de campo, en agosto 2021, pocas/os docentes y estudiantes reportaron clases presenciales.
- Al no contar con el apoyo directo del docente en el aula, los estudiantes de primaria recurren a adultos cercanos, pero estos no cuentan con el saber experto del docente, por lo que los apoyos que pueden brindar son limitados.
- El estrés, el cansancio, la tristeza o la preocupación son situaciones que han sido experimentadas por toda/os la/os docentes y directores en mayor o menor medida.
- La preocupación por no llegar a abordar los contenidos es una cuestión presente para dos tercios de las y los docentes de todos los niveles.
- Los directores indican que el acompañamiento a centros educativos está centrado en aspectos administrativos y de protocolos con una débil presencia de acompañamiento para resolver los desafíos pedagógicos que implica la educación a distancia.

4.1. Resultados del Estudio de Campo NFE en el nivel primario

El foco principal del trabajo de campo respecto de las experiencias de la educación en pandemia estuvo puesto en las y los estudiantes de 6º grado, aunque se indagó con un instrumento más limitado

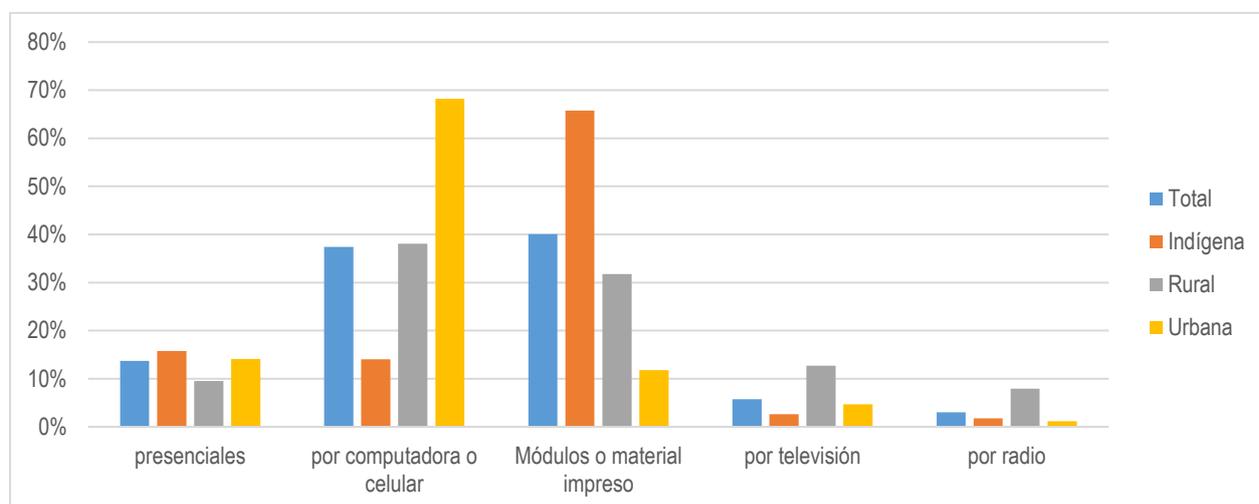
también a estudiantes de 3er grado. En cambio, en el caso de las y los docentes, se abarcó un universo que incluye a docentes de todos los grados de este nivel educativo.

4.1.1.1. Perspectivas de **estudiantes** del nivel primario

Las clases durante el 2020

- Los medios principales a través de los cuales las y los estudiantes de 6º grado recibieron clases el año 2020, fueron las clases virtuales por computadora o celular y los módulos o materiales impresos.
- Al consultar sobre a cuál de todas las maneras de recibir clase le dedicaron más tiempo -una pregunta proxy, es decir, una pregunta de aproximación para indagar sobre la modalidad predominante—, la tendencia sobre los medios priorizados se mantiene, aunque se observan otra vez grandes disparidades por región, conforme se puede apreciar en el gráfico siguiente.

Gráfico 1 - Tipo de clase al que le dedicaron más tiempo en 2020. Estudiantes 6º primaria. Total, y por región. %



Fuente: procesamiento sobre datos relevados en trabajo de campo Estudio NFE, UNICEF Panamá, agosto 2021.

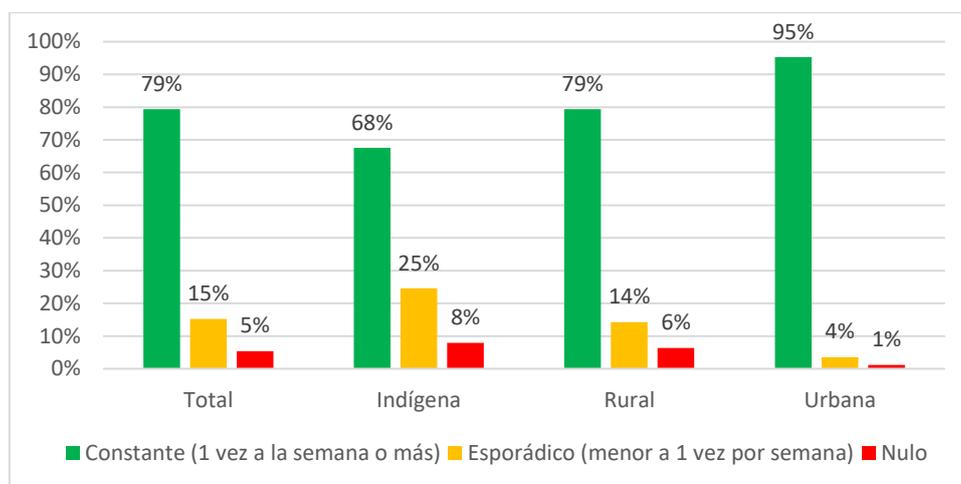
- A quienes tuvieron clases virtuales, se les consultó acerca de la medida en que las explicaciones resolvieron sus dudas.
 - Para un 39% las explicaciones recibidas permitieron que todas sus dudas fueron resueltas en el marco de este tipo de clase.
 - Mientras que un 55% manifestó que las explicaciones recibidas le permitieron resolver solo algunas de sus dudas.
 - Un 6% manifestó que las explicaciones recibidas resolvieron pocas o ninguna de sus dudas. Las respuestas correspondientes a esta opción están relacionadas exclusivamente con estudiantes de áreas indígenas y urbanas.
- Una pregunta similar se formuló para quienes siguieron lecciones por radio o TV, y para quienes utilizaron módulos o material impreso.
 - En el primer caso, un 36% de las y los estudiantes comprendió poco y nada de esas lecciones. El mayor porcentaje de quienes comprendieron poco se registra en áreas urbanas. Entre aquellos que utilizaron módulos o material impreso.

Un 27% comprendió poco o nada. En las zonas rurales y urbanas es en donde las y los estudiantes menos comprendieron a partir de este tipo de materiales.

- Respecto a la frecuencia de vinculación con sus docentes, a nivel general solo un poco más de la mitad de las y los estudiantes tuvo contacto diario. Pero existe una marcada diferencia entre la frecuencia de contacto que manifiestan las y los estudiantes urbanos respecto de sus pares en áreas indígenas y rurales.

En el gráfico que sigue se compara la situación entre quienes tuvieron vínculo constante (una vez a la semana o más), un vínculo esporádico (menor a una vez por semana) y los que tuvieron un vínculo nulo.

Gráfico 2 - Características vínculo con escuela en 2020. 6º primaria. Por áreas y total. En %



Fuente: procesamiento sobre datos relevados en trabajo de campo Estudio NFE, UNICEF Panamá, agosto 2021.

Socialización

- Para muchos/as estudiantes no poder ver a sus compañeros/as, no poder ver a sus maestros/as y consultarles dudas fueron los tres aspectos que les costó más sobrellevar durante el 2020; esto es así para las tres áreas.
- Un dato que es necesario destacar es que, a nivel general, fueron los estudiantes de sexo masculino quienes más sufrieron la pérdida del vínculo con sus pares: un 55% de los estudiantes elige esta opción, mientras que, un 38% de las estudiantes identifica esto como problemática.

Autonomía

- La resolución de tareas no pareció ser un problema para las y los estudiantes de áreas urbanas, pero si adquirió más volumen en áreas indígenas y rurales.
- Concentrarse para estudiar es una problemática más relevante para las y los estudiantes de áreas indígenas y en menor medida de áreas urbanas que para aquellos/as que habitan en áreas rurales.

Apoyos necesarios y tiempo para estudio

- No tener a quien pedir ayuda y no tener tiempo para estudiar por tener que asumir otras responsabilidades involucra más a estudiantes indígenas, y en menor medida a estudiantes de áreas urbanas, que a estudiantes de áreas rurales.

Percepción de aprendizaje

- Como fuera señalado, el trabajo de campo —en lo que respecta a la experiencia de la educación en pandemia— se concentró en las y los estudiantes de 6º grado. No obstante, al consultar a las y los estudiantes de 3er grado se incluyó también una pregunta acerca de cuánto sentían que habían aprendido durante el 2020.
- Mientras que la mayoría de las y los estudiantes que concurren a escuelas en áreas urbanas y rurales declararon que aprendieron mucho, en el caso de las áreas indígenas se reduce notablemente la cantidad.
- Las y los estudiantes que dicen haber aprendido poco o nada representan un 32% de los encuestados.

Modos de sostener las clases en 2021

- Los/as estudiantes encuestados en el estudio de campo, siguen teniendo múltiples modos de tener clase durante 2021, al igual que el año anterior.
- Respecto de la modalidad a la que le dedica más tiempo, no hubo alteraciones significativas entre 2020 y 2021 en general; solo se observan ligeras variaciones de incremento del recurso a las clases vía módulos en áreas rurales y a la educación virtual en áreas rurales y urbanas.
- Las y los estudiantes también fueron consultados sobre cómo les va en la escuela en el año 2021. En promedio 8 de cada 10 estudiantes declaran que les va muy bien o bien.
- Pero hay un 19% al que le va más o menos y un 1% al que le va nada bien. El porcentaje de estudiantes a los que les va más o menos se incrementa en las áreas indígenas y rurales. Cuando se les pide expresar por qué creen esto la casi totalidad de quienes declaran que les va más o menos o nada bien alude a dificultades asociadas a no entender la tarea, no entender las explicaciones o no contar con apoyo para hacer la tarea.
- Esta información debe ser leída a la luz de lo señalado en el punto 2.2 de este documento en donde se advierte acerca de la persistencia de múltiples contenidos en la priorización curricular y la extensión de los materiales desarrollados en el contexto de pandemia. Esta situación puede ser difícil de asimilar por los estudiantes.

Sentimientos acerca de la educación presencial

- Tres de cada cuatro estudiantes que no tienen clases presenciales manifestaron que les gustaría volver a tener clases en la escuela. Solo un 13% poco, el 2% nada y un 8% no sabe.
- El motivo principal por el que les gusta de ir a la escuela es para encontrarse con sus pares, seguido de aprender cosas nuevas y que le expliquen los temas que no comprende.

Recursos y apoyos con los que cuentan las y los estudiantes para sus estudios

Celular

- El 91% de las y los estudiantes accede a un celular. De ese porcentaje, la mitad utiliza el dispositivo de modo compartido con otros integrantes del hogar.

- Un 9% no accede a esta herramienta y esto se incrementa en las áreas indígenas (12%) y en las áreas rurales (13%). En estas áreas, además, aumenta el uso compartido del recurso.
- En las áreas urbanas, solo un 2% de los estudiantes no cuenta con acceso a celular.

Computadora o laptop

- El 65% de las y los estudiantes no cuenta con computadora o laptop.
- En las áreas indígenas, la cifra sube a un 80%, mientras que en las áreas urbanas el 41% y en las rurales representa un 68% de los casos.
- A diferencia de lo que sucede con el celular, quienes acceden a una computadora lo hacen de modo compartido en mayor medida:
 - 66% de las y los estudiantes comparten computadora o laptop en general.
 - De los pocos que acceden a una computadora en zonas indígenas y rurales, el 78% lo hace de modo compartido en las áreas indígenas, y el 65% en las rurales.
- En las áreas urbanas, este porcentaje representa el 60%. Las tablet son también un recurso escaso:
 - Solo un cuarto de los entrevistados cuenta con esta herramienta.
 - En las áreas indígenas, 3 de cada 4 estudiantes que poseen una tablet la comparten; mientras que en las áreas urbanas un 57% la utiliza en exclusividad.
 - En las áreas rurales, en cambio, el 57% comparte la tablet.

Acceso a Internet

- De modo general, un 59% accede a Internet desde su casa. Pero este porcentaje esconde otra vez grandes disparidades entre áreas:
 - En áreas indígenas un 55% no tiene Internet en la casa y en las áreas rurales un 40%. En ambas áreas hay un 5% de las y los estudiantes que no sabe si cuenta con esta facilidad.
 - En cambio, en las áreas urbanas el 88% de las y los estudiantes accede a Internet desde el hogar.

Habilidades de adultos

- En un 8% de los hogares no hay adulto que lea bien, este porcentaje se incrementa a un 15% en las áreas indígenas. En las áreas rurales es un 6% mientras que las áreas urbanas solo un 1% de los estudiantes está en un hogar donde no cuenta con adultos que lean.
- La misma consulta se hizo respecto a la escritura. Un 11% declaró que no hay ningún adulto en el hogar que pueda escribir bien. Este porcentaje es del 17% en áreas indígenas, 13% en las rurales y 1% en las urbanas. Un 47% de los hogares no cuenta con adultos que sepan usar bien la computadora; en las áreas urbanas este porcentaje desciende al 18% mientras que en las indígenas sube al 68% y en las rurales es del 46%.

Textos y libros

- La tenencia de libros, exceptuando los manuales escolares, es baja en general en todas las áreas: un 9% declara no contar con libros y un 51% cuenta con menos de 10 libros.
- En cuanto a los textos escolares, el 87% tiene este recurso en el hogar, un 2% no está seguro y un 11% no cuenta con este recurso. Un 84% declara usar textos escolares, un 15% no y un 2% no sabe.

Autonomía y apoyos

- Una gran mayoría declara que puede estudiar por su cuenta o tiene los apoyos necesarios. Pero existe un 13% que declara que necesitaría más ayuda; esto se incrementa en áreas indígenas y rurales en donde los valores aumentan al 17% y 19%, respectivamente.
- Cerca de la mitad de los estudiantes respondió que en ese momento tenían algún tema sobre el que precisaran ayuda inmediata. Los porcentajes son mayores en áreas indígenas y muchos menores en áreas urbanas.

Hacia el retorno a la educación presencial

- Algunos de los testimonios que brindaron las y los estudiantes de 6º grado permite asomarse al dominio de la escritura que tiene.
- Las respuestas muestran que, a pesar de estar concluyendo el nivel primario, en muchos casos ese dominio es realmente muy bajo.
- Se recogen cuatro testimonios de muestra que dan cuenta de los desafíos a enfrentar en el escenario 2022, en las aulas.
- Seguramente, hay muchos estudiantes con mayor desarrollo de las competencias en el total nacional. Sin embargo, (i) no es de suponer que se trata de una porción excepcionalmente minoritaria. Es muy probable que muchos estudiantes que están cursando 6º grado tengan desarrollos de competencias parecidas; y (ii) es muy probable también que quienes ingresen así a premedia tengan serias dificultades para sostener las exigencias que allí les espera si no se trabaja con ellos para construir las competencias básicas de lectura, escritura, y pensamiento lógico.

Tabla 6 Testimonios de estudiantes de 6º grado (las respuestas se presentan tal y como las expresaron las y los estudiantes).

Área	¿Cómo te está yendo este año en la escuela? Cuenta por qué piensas eso	
Rural	Más o menos	porque ai una tarea que estan dura
Indígena	Más o menos	Mas gumenos porque la enfermedad es malo para el estudiante de la escuela no puedo acer la tarea muy bien
Rural	Más o menos	ABECES BOI BIEN Y ABESES BOI MAL
Rural	Más o menos	por los tareas d los modulos prue ay mucho dificil

Fuente: procesamiento sobre datos relevados en trabajo de campo Estudio NFE, UNICEF Panamá, agosto 2021.

Consultados sobre si lo que estudiaron el año anterior 2020 les ha servido este año, un 63% declara que mucho, un 36% algo y un 2% nada. En la ruralidad es donde se registra un porcentaje menor de

estudiantes que sienten que le haya servido mucho lo aprendido en 2020, para su escolaridad este año. Esto es declarado por un 56% y en consonancia un 41% dice que le sirvió algo.

4.1.2. Resultados del estudio de campo NFE sobre perspectivas de maestros/as del nivel primario

Vinculación con las y los estudiantes

- Desde que empezó la pandemia, es decir considerando en conjunto el 2020 y 2021, un 83% de los 59 docentes de primaria que participaron en el relevamiento declaró contactarse una vez a la semana o más veces con sus estudiantes. Pero en las áreas indígenas la asiduidad del contacto es mucho menor mientras que en las áreas urbanas todos los docentes mantienen esta frecuencia.
- La totalidad de docentes que declaró que todavía no pudo conectarse con sus estudiantes labora en áreas indígenas.

Tabla 7 - Frecuencia de contacto con estudiantes desde inicio pandemia. Docentes de primaria. Total, y por áreas.

	Área			
	Total	Indígena	Rural	Urbana
Todos los días	39%	14%	56%	52%
De dos a tres veces por semana	34%	36%	19%	43%
Una vez a la semana	10%	9%	19%	5%
Cada 15 días	7%	14%	6%	0%
Una vez al mes	5%	14%	0%	0%
Menos de una vez al mes	0%	0%	0%	0%
No pude contactarme con mis estudiantes	5%	14%	0%	0%

Fuente: procesamiento sobre datos relevados en trabajo de campo Estudio NFE, UNICEF Panamá, agosto 2021.

- En 2021, se registra un vínculo más frecuente entre docentes y estudiantes para devoluciones o correcciones en las zonas urbanas y rurales que en las áreas indígenas.

Tabla 8 - Frecuencia de devolución o correcciones a estudiantes 2021. Primaria, total y por áreas.

	Total	Indígena	Rural	Urbana
Una o más veces por semana	66%	27%	81%	95%
Cada 15 días	27%	55%	19%	5%
Una vez al mes	0%	0%	0%	0%
Al finalizar el trimestre	7%	18%	0%	0%
Aún no he podido enviar devoluciones o correcciones a mis estudiantes	0%	0%	0%	0%

Fuente: procesamiento sobre datos relevados en trabajo de campo Estudio NFE, UNICEF Panamá, agosto 2021.

- En el 2020, un cuarto de los docentes de primaria encuestados dijo tener al menos un estudiante con el que perdió el vínculo. Para más de la mitad de los docentes que tuvieron esta situación, adjudican la pérdida de este vínculo a la falta de equipamiento y conectividad de los estudiantes y, en menor medida, a problemas familiares, falta de recursos económicos, hogar en área de difícil acceso, y no adaptación a la situación.
- En todos los casos la situación fue comunicada a un superior. Según reportan las y los docentes, 53% de las y los estudiantes encuestados con quienes la escuela perdió el vínculo el año anterior han sido inscriptos en el grado siguiente. Solo en un 20% de los casos se declara que se formuló un plan de aprendizaje personalizado o fueron inscriptos en el programa de aprendizaje acelerado; un 20% repite de grado; y un 7% no ha retornado.

Formato de clases, clases sincrónicas, educación a distancia, y alfabetización inicial en pandemia

- El modo de dar clase que obtiene más frecuencia de respuestas positivas es el que implica intercambios asincrónicos con las y los estudiantes y/o sus familias, según la edad. Le siguen las clases sincrónicas por Internet, y son pocos quienes declaran dictar clases de modo presencial.
- A todos la/os docentes encuestados, se les pidió que expresaran la verdad o falsedad de una serie de afirmaciones relacionadas con diversos aspectos factibles de ser asociados a la experiencia de la educación a distancia. La mayor parte de las respuestas refieren a que las y los estudiantes se distraen mucho y la preocupación por no llegar a abordar todos los contenidos.

- *Tabla 9 – Docentes de primaria. Percepciones sobre la educación a distancia.*

	Verdadero	Falso
Los alumnos se distraen mucho	64,4%	35,6%
Como docente me cuesta interpretar las reacciones de las y los estudiantes	25,4%	74,6%
Dar clases por videollamada me resulta estresante	42,4%	57,6%
A menudo mis alumnos no logran captar las ideas que quiero expresar	45,8%	54,2%
Me preocupa no llegar a abordar todos los contenidos	66,1%	33,9%
Recibo mensajes de mis alumnos o sus familias a toda hora, me dificulta organizarme	45,8%	54,2%
La corrección de las tareas de las y los estudiantes se acumula al cierre del trimestre	47,5%	52,5%

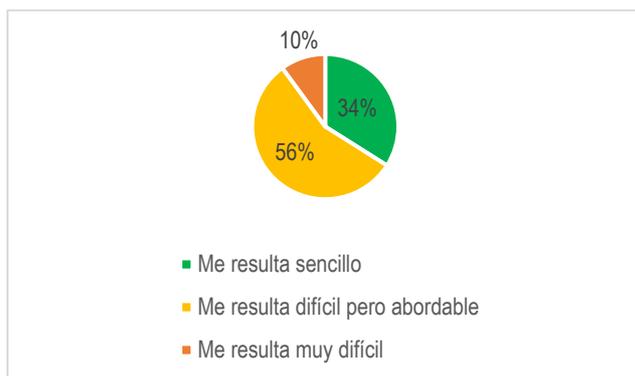
- A las y los docentes encuestados de 1° a 3° grado se les consultó específicamente acerca de la proporción de estudiantes que el docente considera que está aprendiendo a leer y escribir en el contexto actual.
 - Un 57% declara que todos o casi todos lo están haciendo; un 35% indica que alrededor de la mitad y un 8% que menos de la mitad.
 - Es decir que un 43% de docentes manifiesta que cerca de la mitad o menos están teniendo este logro. Lo anterior representa una alerta, ya que estas cifras estarían

indicando que hay un número muy relevante de niños y niñas que han tenido un débil proceso de alfabetización inicial.

Sentimientos y manifestaciones de los docentes en la pandemia

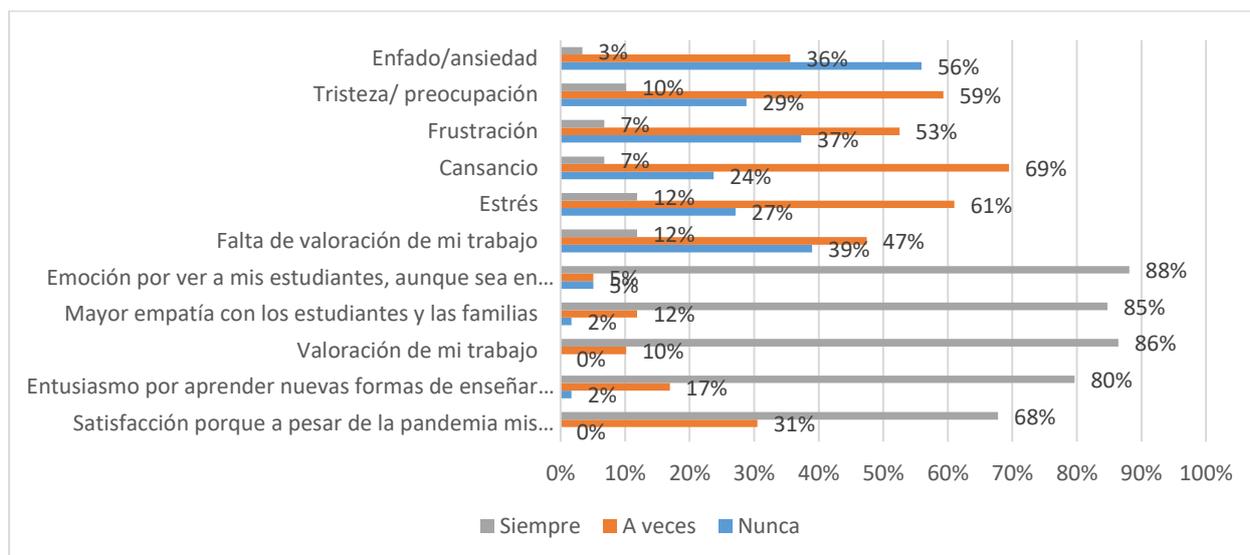
- A un porcentaje relevante de docentes le resultó difícil enseñar en este contexto, aunque lo pudieron abordar en su mayoría.

Gráfico 3 – Nivel de complejidad declarado por docentes respecto a la enseñanza en contexto de pandemia. Primaria. %



- Al igual que en el caso de los colegas de premedia y media, los sentimientos y las emociones que los docentes de primaria manifiestan haber experimentado en relación con su trabajo desde que inició la pandemia son mezclados. Entre las manifestaciones adicionales, se registraron consideraciones sobre las limitaciones en materia de equipamiento y conectividad con las que cuentan tanto estudiantes como las escuelas. En algún caso incluso se reclama por la falta de electricidad.

Gráfico 4 – Sensaciones/ emociones experimentadas por docentes con relación a su trabajo desde que inició la pandemia. Primaria. %



Equipamiento, conectividad y habilidades digitales

- En general, la gran mayoría de los docentes cuentan con cuenta con algún equipo informático, aunque para un tercio este uso es compartido; sin embargo, cabe resaltar que más de la mitad de los docentes percibe que sus habilidades en el manejo de la tecnología no son suficientes.
- Un cuarto de los docentes no cuenta con conexión fija de Internet para el equipamiento del que disponen.

4.1.3. Resultados del estudio de campo NFE sobre perspectivas de **directivos** del nivel primario

Acompañamiento a las escuelas

- La casi totalidad de los directores y directoras encuestados declara que la escuela ha recibido acompañamiento por parte de la supervisión durante 2020 y en lo que va de 2021.
- Excluyendo a la supervisión, no todas las escuelas recibieron acompañamiento desde el inicio de la pandemia por parte de otros perfiles del sistema educativo, como supervisores nacionales o técnicos del área de educación ambiental, esta última a cargo del proceso de certificación de condiciones para avanzar a la presencialidad.
- Solo 8 de los 17 directores/as declara haber recibido este tipo de apoyo. Para aquellos que sí tuvieron acompañamiento, los apoyos provinieron fundamentalmente de personal técnico de educación ambiental y del Ministerio de Salud, que son dos actores claves en lo que se refiere a condiciones de bioseguridad y protocolos para el regreso a clases.
- Otros apoyos, en menor cuantía, que se registran son de informática y mantenimiento (un caso) y autoridades locales y representantes de la comunidad (un caso) y la visita de un secretario del MEDUCA (un caso). No se registra apoyos de áreas pedagógicas, socio comunitarias, infraestructura o alimentación escolar.

Vínculo con equipo docente y acuerdos institucionales

- Durante el 2020, la frecuencia de contacto entre directores y docentes no fue en todos los casos cotidiana: solo 9 de las y los 17 directora/es encuestados/as ha mantenido un vínculo semanal con el equipo docente.
- En las áreas rurales es donde se observa la menor frecuencia de vinculación, seguida de las áreas indígenas.
- Dado que la comunicación entre el director y el equipo docente puede versar sobre varios elementos, se consultó sobre la frecuencia de abordaje de una serie de aspectos desde que inició la pandemia hasta la fecha. De las respuestas obtenidas, se intuye que la frecuencia de intercambios por razones estrictamente pedagógica es baja.
- Las y los directores también fueron consultados acerca de si establecieron acuerdos institucionales a nivel de escuela para que se implementen una serie de aspectos en lo que va de 2021 o en 2020.

En la tabla siguiente se puede ver que, excepto en el caso del uso de las TIC y en las metodologías de evaluación, no existen en todas las escuelas acuerdos en cuestiones relacionadas al proyecto pedagógico y a las formas de organizarse institucionalmente para hacer frente al contexto, como es el caso por ejemplo de la reorganización de grupos clase.

Tabla 10 - Acuerdos institucionales en escuelas primarias

	No	Sí
Reorganización de grupos de clase	6	11
Uso de las TIC	0	17
Uso de otros recursos didácticos (cuadernillos, guías)	8	9
Fortalecimiento de la alfabetización inicial	2	15
Métodos de evaluación	0	17
Métodos de evaluación con currículo priorizado del MEDUCA	0	17
Criterios para asignar calificaciones a las y los estudiantes	5	12
Criterios para determinar la aprobación del grado	0	17
Correlación de asignaturas	14	3
Otro	15	2

Fuente: procesamiento sobre datos relevados en trabajo de campo Estudio NFE, UNICEF Panamá, agosto 2021.

Vinculación con las y los estudiantes

- En 7 de los 17 casos escolares, los directores manifiestan que hubo estudiantes con los que la escuela perdió el vínculo durante el 2020.
- El principal motivo que se adjudica para esta situación es la falta de equipamiento y conectividad de las y los estudiantes.
- En 6 de los 7 casos la situación se comunicó a una instancia superior. Con respecto a qué sucedió en 2021, con las y los estudiantes con los que se perdió el vínculo en cuatro de los casos se declara que fueron inscriptos en el programa de aprendizaje acelerado. En dos de las escuelas se declara que repitieron y en uno que fueron inscriptos en el grado siguiente.
- Los directores y directoras fueron consultados en una pregunta abierta sobre si en 2020 o 2021 se implementó alguna estrategia didáctica o acción específica para atender a estudiantes con discapacidad. De las respuestas obtenidas se deduce que la principal acción ha sido la adecuación curricular. En unos pocos casos se menciona además algún dispositivo particular de atención.

Equipamiento, conectividad y habilidades digitales

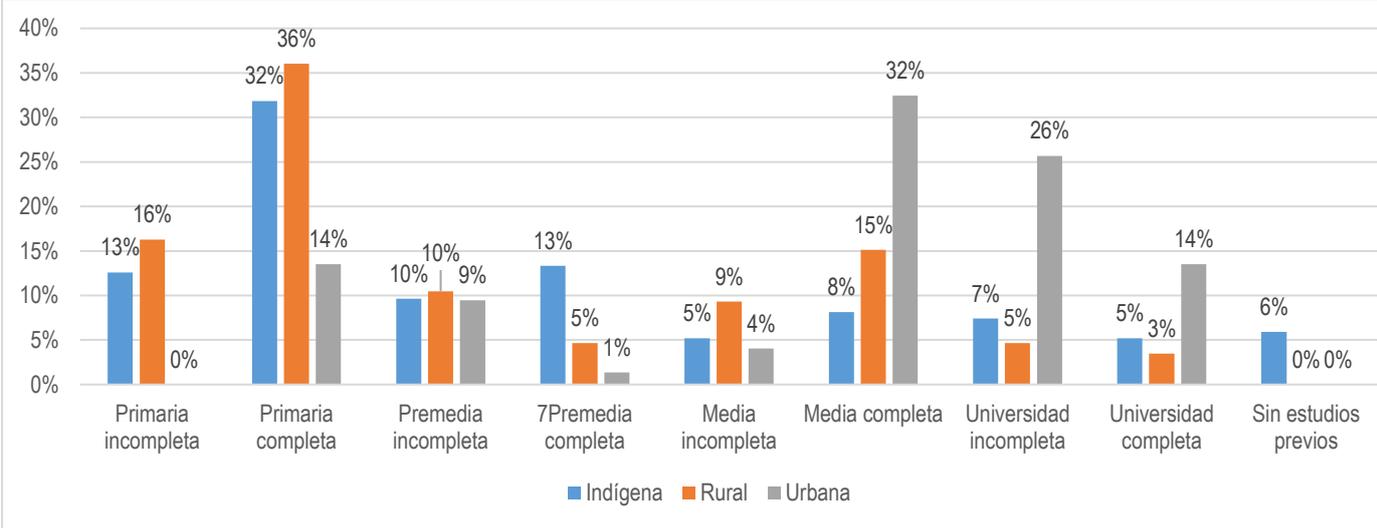
- De los 17 directores y directoras de primaria encuestados, 15 cuentan con una computadora, tablet o PC de escritorio; en 10 casos es de uso propio y en 5 compartido.
- También, 15 son aquellos que cuentan con acceso a Internet desde el hogar para conectar ese equipamiento; dos no tienen esta facilidad. Para la mitad, este tipo de conexión es buena y para el otro, regular.
- Todos poseen un celular. Pero en dos casos, no pueden acceder a datos desde el dispositivo.
- En cuanto a sus habilidades en el manejo de la tecnología, seis consideran que son suficientes, mientras que diez declaran que son regulares y uno que es débil.

4.1.4. Resultados del estudio de campo sobre perspectivas de familias con estudiantes en nivel primario

En el marco del estudio de campo, se encuestaron a 295 acudientes de estudiantes de preescolar y primaria, para comprender las barreras que causan la exclusión escolar desde el hogar. El nivel de

escolaridad de los padres y madres es muy importante porque durante la pandemia, hubo una gran presión sobre el rol de la familia durante las clases a distancia. A continuación, se presenta una gráfica con un detalle por áreas.

Gráfico 5 – Nivel educativo de los acudientes de primaria. Por áreas en %



Fuente: procesamiento sobre datos relevados en trabajo de campo Estudio NFE, UNICEF Panamá, agosto 2021.

4.2. Resultados del Estudio de Campo NFE en los niveles de premedia y media

4.2.1. Perspectivas de **estudiantes** de premedia y media

Las clases durante el 2020

Las clases por TV y radio, un dispositivo que en general apunta particularmente a quienes no tienen conexión a Internet, fueron más aprovechadas por sectores urbanos, que son a la vez quienes tienen mayor acceso a equipamiento y conectividad. Pero en general aparecen, como recursos escasamente aprovechados.

En las áreas indígenas predomina como modalidad la tarea en casa, de un cuaderno de trabajo impreso o una guía impresa que le dieron los profesores y/o siguiendo indicaciones por mensajes o redes sociales que recibieron de sus profesores.

El tipo de oferta en la que más se ha recurrido a clases vía computadora o celular es la educación media técnico profesional, y el programa de telebásica.

Por otra parte, en la premedia se advierte un menor recurso a un vínculo mediado por TIC.

Clases por computadora o celular:

- En el caso de estudiantes, quienes manifestaron haber tenido clases con sus docentes por la computadora o el celular, se buscó profundizar sobre el tema a partir de preguntas adicionales acerca de si tuvieron o no las clases de Español y Matemática bajo esta modalidad, y el grado de comprensión de las mismas, y sus sensaciones respecto de las clases virtuales en general.

- Un 26% de estudiantes declaró haber comprendido pocas cosas o nada en Español; en Matemática este porcentaje asciende al 50%, lo que resulta altamente preocupante. Entre quienes en 2020 tuvieron clases por computadora, un 49% de los estudiantes declaró que le cuesta más concentrarse comparado con las clases presenciales, un 37% no coincide con que les sea más fácil comprender las explicaciones por este medio.
- Un 70% de estudiantes, declaró lograr participar siempre en estas clases y un 84% manifestó que cuando no comprende algo el profesor se toma el tiempo de volver a explicarle siempre.
- Un 64% afirmó que se pone un poco nervioso/a en la modalidad virtual por computadora. Es importante destacar que un 35% manifestó que le gustaría seguir teniendo clases por Internet cuando termine la pandemia.

Otras modalidades

- Entre quienes declararon haber seguido clases por TV, un 47% comprendió poco o nada.
- En el caso de quienes siguieron clases por radio este porcentaje se incrementa al 60%.
- Para quienes hicieron tareas escritas en cuadernos o enviadas desde la escuela, un 32% se encuentra en la misma situación.

En lo concerniente a la frecuencia de contacto que tuvieron las y los estudiantes con sus docentes en 2020, se observa en la tabla siguiente que cerca de un tercio tuvo un contacto esporádico o nulo con sus docentes. Esta situación alcanza a la mitad de las y los estudiantes en áreas indígenas y en la oferta de multigrado.

Tabla 11 - Frecuencia de contacto en 2020 con docentes. Estudiantes de premedia y media por área, nivel, oferta y totales. En %

Frecuencia de contacto en 2020 con docentes	TOTAL	Área			Nivel		Nivel y etapa			Programa		
		Indígena	Rural	Urbana	Premedia	Media	Premedia	Media Académ	Media Profesional	Multigrado	Telebásica	Regular
A diario	33%	21%	35%	40%	32%	36%	32%	33%	32%	21%	44%	35%
Varias veces a la semana	34%	29%	35%	39%	32%	40%	33%	33%	49%	25%	40%	37%
Cada 15 días	13%	12%	16%	11%	15%	7%	16%	6%	9%	22%	8%	10%
Una vez por mes	8%	13%	8%	3%	8%	7%	8%	8%	3%	12%	6%	6%
No tuve contacto	13%	24%	6%	8%	11%	17%	11%	20%	7%	19%	2%	12%

Fuente: procesamiento sobre datos relevados en trabajo de campo Estudio NFE, UNICEF Panamá, agosto 2021.

¿Qué fue lo que más afectó a los estudiantes en 2020?

- No poder ver a sus compañeros, consultar a sus profesores, comprender las explicaciones de los profesores son las frecuencias más destacadas de respuesta respecto a lo que más los/las afectó en general en 2020, respecto al estudio.
- Es importante señalar que hay un 7% de estudiantes que declaró ver afectados sus estudios por tener otras responsabilidades que no le permiten estudiar.

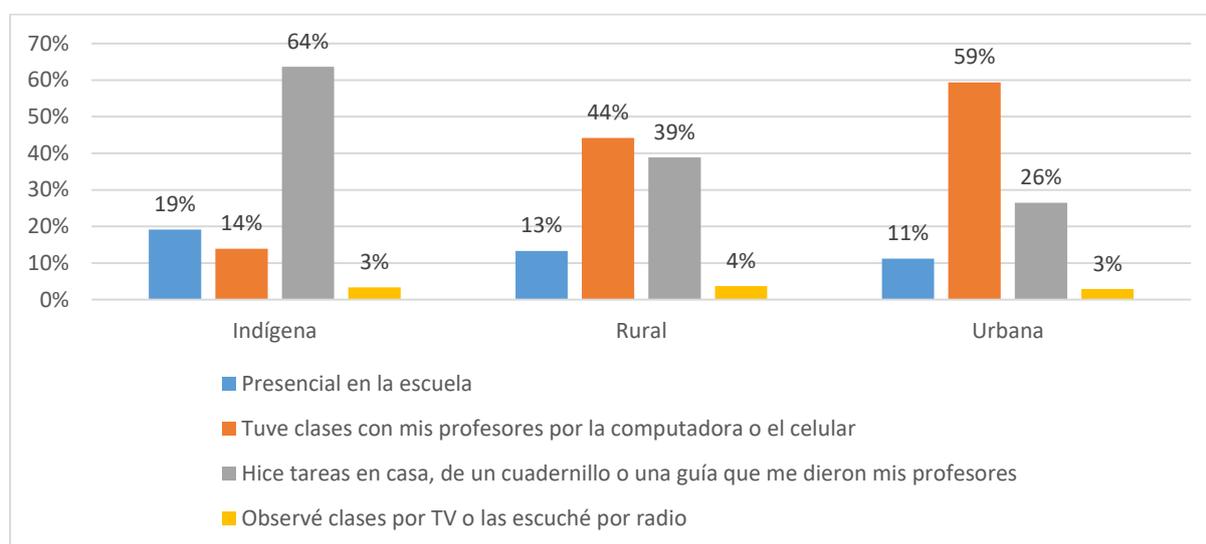
- La falta de tiempo disponible para los estudios se incrementa para aquellos que transitan la educación media académica, y la telebásica.
- Un 11% de las y los estudiantes declara que carece de personas a las que pedirle ayuda para estudiar y un 9% que no cuenta con libros, ni materiales de consulta.

Modos de sostener las clases hasta agosto 2021

- Las clases por computadora o por celular y las tareas en casa son las opciones más frecuentes de tener clases este año, en partes iguales (41%). Solo un 14% declara asistir presencialmente a la escuela mientras que un 3% sigue clases por TV o radio.
- Las clases presenciales tienen mayor presencia en la premedia que en media en general; y en áreas indígenas. No obstante, en el área indígena las tareas en casa son la modalidad más frecuente, mientras que en las áreas rurales y urbanas las clases por computadora o por celular son la opción que las y los estudiantes declaran que les toma más tiempo.

En el gráfico a continuación se desagrega la predominancia de tipo de clase por áreas.

Gráfico 6 - Predominancia de tipo de clases en 2021. Estudiantes de premedia y media. Por área y tipo en %



Fuente: procesamiento sobre datos relevados en trabajo de campo Estudio NFE, UNICEF Panamá, agosto 2021.

Respecto de cómo les va en la escuela en el año 2021:

- Un 31% de las y los estudiantes manifestó que le va regular y un 3% que nada bien. En este último universo de estudiantes, los motivos señalados, son en su gran mayoría de índole pedagógica.
- La falta o intermitencia de la disponibilidad de conectividad y/o equipamiento, los problemas familiares, un ambiente desfavorable para el estudio y el propio COVID-19, son también motivos señalados.
- Pero tienen un peso netamente minoritario frente a aquellos motivos que hablan acerca de la dificultad para comprender las tareas y las consignas de los profesores, las dificultades frente a la ausencia de un docente que los oriente en tiempo y forma, dificultad para organizarse, sobrecarga de tareas, explicaciones ausentes o escuetas de los docentes.

Un 25% de las y los estudiantes encuestados señala que lo que aprendieron en el 2020, les está sirviendo poco o nada para continuar con sus clases. Específicamente, en la media este porcentaje escala al 36%.

En materia de articulación entre programas y materias de los ciclos lectivos 2020 y 2021, un 52% de las y los estudiantes señaló que pocos temas tienen relación con lo visto y 9% que ningún tema de los abordados tienen relación con lo que vieron el año anterior. Sumados los que declaran que pocos y ningún tema tiene relación, el porcentaje en la media asciende al 72% mientras que en la premedia representa un 57%.

Sentimientos acerca de la educación presencial

- Entre aquellos que no tuvieron clases presenciales en la última semana, 7 de cada 10 estudiantes manifestaron que les gustaría mucho volver a tener clases en la escuela y un 19% manifiesta que les gustaría poco o nada retornar a la presencialidad. Un 9% se muestra indeciso.
- Solo un 2% declaró que no le gusta la escuela. A este grupo se le solicitó que explicara además los motivos: un tercio aduce motivos asociados con el COVID-19 y la situación de pandemia; y el resto aduce motivos diversos.
- Pero en esa diversidad, hay un conjunto que puede agruparse en una línea de interpretación que muestra que el contacto con otros no les resulta favorable: se alude a aquellos que dieron como razones ser poco sociable, haber sufrido o presenciado situaciones de *bullying* (*acoso escolar*), o prefieren la virtualidad por rendir mejor.
- Un 42% del total de las y los estudiantes encuestada/os declara no poder dormir frecuentemente por estar preocupado. Un 17% del total manifiesta tener problemas en casa. Un 55% del total suele sentirse nervioso/a. Finalmente, un 22% siente que su vida es muy complicada.

Recursos y apoyos con los que cuentan las y los estudiantes para sus estudios

Computadora

- Solo un 36% de los/as estudiantes cuenta con una computadora portátil en el hogar. Los porcentajes de tenencia son menores con respecto a computadora fija (29%) o tablet (27%).
- Para aquellos/as que cuentan con computadora fija en el hogar, es en mayor proporción un recurso compartido mientras que en el caso de computador portátil se igualan las opciones entre exclusivo y compartido.

Tablet

- En el caso de quienes tienen tablet, es mayormente de propiedad individual. El celular es el dispositivo de comunicación más extendido:
 - Un 67% cuenta con celular de uso exclusivo y un 27% lo comparte.
 - Un 6% del total de los encuestados/as declara no tener en el hogar celular, y este porcentaje aumenta al 11% en áreas indígenas.

Radio y TV

- La radio y la TV son recursos más extendidos, aunque un 35% de las y los estudiantes no tiene TV en su hogar —una cifra que casi se duplica en áreas indígenas— y un 53% no tiene radio.

- Este último recurso está levemente más presente en medios rurales.

Conectividad

- En materia de conectividad, un 30% declara no poder acceder a Internet desde la casa. En áreas indígenas este porcentaje pasa al 52%. Existe un 6% de las y los estudiantes que no está seguro de contar con esta posibilidad.
- Para quienes tienen acceso a Internet en el hogar, es en un 60% mediante wifi, en un 39% mediante datos del celular y hay un 1% que no está seguro de con qué modalidad cuenta.
- En áreas indígenas, el 84% de quienes cuentan con Internet acceden a través de datos móviles.
- En cambio, en las áreas urbanas acceden mayoritariamente por wifi. En general, el wifi es un asunto predominante de zonas urbanas.
- En las áreas rurales, el acceso se distribuye casi en partes iguales entre las dos modalidades.
- Como comentario a las cifras presentadas en este apartado, se puede señalar que los desafíos en materia de un acceso equitativo a equipamiento y conectividad son importantes. Esto es clave si se quiere avanzar hacia cuotas crecientes de enseñanza en modalidad híbrida con recurso a las TIC.

Libros

- Un 19% de las y los estudiantes no cuenta con libros escolares en su casa, ya sean manuales, diccionarios, o enciclopedias.
- Entre quienes cuentan con este recurso, un 14% no los utiliza. Excluyendo a los textos escolares, diarios y revistas, en 4 de cada 10 hogares hay menos de 10 libros.

Habilidades de adultos

- Entre los adultos del hogar de las y los estudiantes, se registra un 3% que no sabe leer y un 4% que no sabe escribir. En áreas indígenas estos valores representan 7% y 11%, respectivamente.
- En el 37% de los hogares no se cuenta con un adulto que sepa usar una computadora; este porcentaje se incrementa a 40% en áreas rurales y a 54% en áreas indígenas. Todavía en las áreas urbanas hay un 22% de hogares en esta situación.

Hacia el regreso a la educación presencial

- En los testimonios brindados por las y los estudiantes, una gran mayoría manifestó desear volver a las clases presenciales. Pero también un número relevante de quienes dejaron su opinión aludieron a ciertos aspectos que hablan de la complejidad de la situación que se abre como escenario para el período de regreso a la presencialidad.
- En particular, se percibe un reclamo respecto al tiempo que los docentes destinan a explicar, y respecto la cantidad de tareas que se les asignan.
- Algunos mensajes dan cuenta de la difícil situación por la que atraviesan las familias y de los esfuerzos que hacen para que las y los estudiantes puedan tener la posibilidad de continuar los estudios.
- Varios denuncian la falta de equipamiento y la carencia o baja calidad de la conectividad. También son interesantes algunos mensajes que valoran algunos aspectos positivos de la modalidad virtual.
- Finalmente, muchos mensajes también son portadores de esperanza porque explican un horizonte de sueños y expectativas depositados en la educación y en su futuro.

4.2.2. Resultados del Estudio de Campo NFE sobre perspectivas de **docentes** del nivel de premedia y media.

Vinculación con las y los estudiantes

- Desde que inició la pandemia, la frecuencia de contacto (sincrónico o asincrónico) con las y los estudiantes declarada es alta:
 - 29% dice hacerlo todos los días.
 - 38% dos a tres veces por semana.
 - 21% una vez a la semana.
 - 12 % de los docentes que declaran tener contacto cada 15 días, una vez al mes, menos de una vez al mes o no haber podido contactarse con mis estudiantes.
- La frecuencia varía según áreas.
 - El contacto esporádico en áreas indígenas se incrementa al 23%.
 - En las áreas rurales hay un 3% de los docentes que declara que no pudo aún contactarse con sus estudiantes.

En la tabla siguiente se puede apreciar la situación:

Tabla 12 - Frecuencia de contacto con estudiantes desde el inicio de la pandemia. Docentes de premedia y media. Total, y por áreas.

	Total	Área		
		Indígena	Rural	Urbana
Todos los días	28,7%	20%	32%	32%
De dos a tres veces por semana	38%	33%	32%	45%
Una vez a la semana	21,3%	23%	19%	21%
Cada 15 días	5,6%	3%	13%	2%
Una vez al mes	0,9%	3%	0%	0%
Menos de 1 vez al mes	4,6%	17%	0%	0%
No pude contactarme con mis estudiantes.	0,9%	0%	3%	0%

Fuente: procesamiento sobre datos relevados en trabajo de campo Estudio NFE, UNICEF Panamá, agosto 2021.

Contacto con estudiantes

- Para un 57% de los docentes, el contacto ha sido más frecuente en 2021 que en 2020; un 31% declara que es igual. Existe un 11% que señala que es menor el contacto este año.
- Por otra parte, menos de la mitad de los docentes, realiza devoluciones semanales (44%) y un tercio lo hace cada 15 días.
- La suma de quienes eligen como opciones que lo hacen una vez al mes o menos, al finalizar el trimestre o que todavía no han podido enviar devoluciones o correcciones a sus estudiantes representa un 27%.

Perdida de contacto

- En el 2020, un 43% de los docentes ha tenido algún/a estudiante con quien ha perdido el vínculo. Este porcentaje se incrementa al 47% en áreas indígenas y al 49% en áreas urbanas.
- La pérdida de contacto se adjudica mayoritariamente a problemas de equipamiento o de conectividad (55%) y a situaciones o problemas familiares (31%).
- En las áreas rurales la pérdida de contacto fue menor (29%). La situación de pérdida fue comunicada a directores/as en un 85% de los casos, pero hay un 11% de los docentes que no se la comunican a nadie. Un 4% lo hace al supervisor.

Programa de educación acelerada, plan personalizado y abandono

- Respecto a la situación de esta/os estudiantes en 2021, las y los docentes declaran que un 39% fue inscrito en el programa de aprendizaje acelerado, a un 4% se les formuló un plan personalizado; un 11% fue inscripto en el mismo grado (es decir que repitió) y un 11% puede haber abandonado, ya que no se registra la inscripción de esos estudiantes. Un 35% fue inscripto en el grado siguiente.

En la tabla que sigue se puede observar que estos porcentajes totales varían fuertemente según el área en la que se encuentra la escuela.

Tabla 13 - Situación en 2021 de estudiantes con los que perdieron contacto en 2020. Total, y por áreas.

	Área			
	Total	Indígena	Rural	Urbana
Fueron inscritos en el mismo grado	11%	14%	0%	13%
Fueron inscritos en el grado siguiente	35%	50%	44%	22%
Fueron inscritos en el programa de Aprendizaje Acelerado	39%	29%	33%	48%
Se formuló un plan personalizado para estos estudiantes	4%	0%	0%	9%
No se registra inscripción de estos estudiantes	11%	7%	22%	9%

Fuente: procesamiento sobre datos relevados en trabajo de campo Estudio NFE, UNICEF Panamá, agosto 2021.

La pérdida de vinculación con las y los estudiantes es algo que trasciende al 2020 y se repite en 2021. En efecto, un 41% de los docentes declara tener este año algún/a estudiante con quien ha perdido todo contacto.

Formato de clases, educación a distancia, evaluación y cuestiones curriculares

- Respecto del formato de clases actual, en 2021 predomina el intercambio asincrónico con las y los estudiantes y las clases sincrónicas por Internet. El formato de clases semipresenciales es minoritario.

Tabla 14 - Formato de clases en 2021

	Sí	No
Semipresencial en la escuela	19%	27%
Clases sincrónicas por Internet	56%	16%
Intercambios asincrónicos con las y los estudiantes	67%	7%

Fuente: procesamiento sobre datos relevados en trabajo de campo Estudio NFE, UNICEF Panamá, agosto 2021.

- En general, para todos los docentes la educación a distancia representa un desafío en términos del uso del tiempo y la captación de la atención de las y los estudiantes.
- Las afirmaciones acerca de que las y los estudiantes se distraen mucho y la preocupación por no llegar a abordar todos los contenidos son aquellas que suscitan mayor porcentaje de respuestas afirmativas.
- La casi totalidad de las y los docentes declara conocer el currículo priorizado y haber leído los contenidos priorizados para el grado en el que enseña. Pero cuando se trata de usarlos para la planificación allí cerca del 14% los utiliza solo a veces.
- Un 75% de los docentes declara que evaluar en este contexto le resulta complejo aun cuando lo puedan resolver.
- Solo un cuarto de los docentes declara haber dictado clases en jornadas y periodo de recuperación para las y los estudiantes.

Sentimientos y manifestaciones de los docentes en la pandemia

- Los sentimientos y las emociones que los docentes han experimentado en relación con su trabajo desde que inició la pandemia son mezclados.
- Se destaca una mayor empatía con las y los estudiantes y las familias, la satisfacción porque a pesar de la situación las y los estudiantes siguen aprendiendo, y la emoción de verlos, aunque sea de modo virtual, y el entusiasmo por aprender nuevas formas de enseñar usando tecnología.
- El estrés, el cansancio, la tristeza o la preocupación, y en menor medida la frustración, y el enfado o la ansiedad son situaciones que han sido experimentadas por todos los docentes.
- Un factor limitante que las y los docentes identifican como limitante para la educación en el contexto de la pandemia es el equipamiento del que disponen las y los estudiantes, y la conectividad por su ausencia o baja calidad en este caso también para los docentes.
- Las y los docentes aluden también a la situación económica de las familias. Pero, además, existe un grupo que tiene una representación negativa acerca del interés de familias y estudiantes por la educación, lo que contrasta con las respuestas dadas por las y los estudiantes encuestados/as.

Equipamiento, conectividad y habilidades digitales

- La totalidad de las y los docentes encuestada/os cuentan con cuenta con algún equipo informático.
 - En 84 % de los casos es de uso propio y en el resto el uso es compartido.

- El 87% tiene una algún tipo de conexión de Internet fija para ese equipo o equipos y el 11% no cuenta con este recurso; un 2% no declara información.
- Entre quienes tienen conexión para un tercio es deficiente. La casi totalidad posee un celular y un 90% cuenta con acceso a datos de Internet en su teléfono móvil.
- En cuanto a la autopercepción respecto de sus habilidades en el manejo de la tecnología, un 56% considera que son suficientes, un 43% regulares y cerca de un 2% débiles.

4.2.3. Resultados del Estudio de Campo NFE sobre perspectivas de **directivos** en el nivel de premedia y media

Acompañamiento a las escuelas

- De los 16 directores/as que respondieron a la encuesta, 14 declaran haber recibido acompañamiento por parte de la supervisión desde que inició la pandemia y dos no; se trata principalmente, de supervisión administrativa, pedagógica, y acompañamiento para la organización institucional.
- Excluyendo a la supervisión, 13 dijeron haber recibido algún tipo de acompañamiento por parte de otros actores, entre los que se destaca personal técnico del Ministerio de Salud y del área de Educación Ambiental, que son quienes coordinan el proceso de certificación de escuelas seguras. En tres casos se mencionan a los supervisores nacionales.
- Al igual que en el caso de primaria, no se registra apoyos de áreas pedagógicas centrales, socio comunitarias, infraestructura o alimentación escolar.

Vínculo con equipo docente y acuerdos institucionales

- La frecuencia de contacto con los docentes en 2020 que declara la mayoría es de una o más veces por semana (12 casos).
- En tres casos la frecuencia fue cada 15 días y en un caso al finalizar cada trimestre.
- Considerando en conjunto el período estudiado (2020 y 2021), el propósito la comunicación entre los hogares y los docentes nos indican que los debates sobre estrategias posibles de seguimiento y evaluación de estudiantes, la articulación de propuestas entre áreas o correlación de asignaturas tienen menor frecuencia, registrándose incluso casos en donde estas temáticas fueron pocas veces o nunca abordadas.

Los datos recogidos en el trabajo de campo muestran un **débil ejercicio de construcción de acuerdos institucionales**, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 15 - Acuerdos institucionales en escuelas de premedia y media.

	No	Sí
Reorganización de grupos de clase	16	0
Uso de las TIC	13	3
Uso de otros recursos didácticos (cuadernillos, guías)	12	4
Fortalecimiento de la alfabetización inicial	16	0
Métodos de evaluación	13	3
Métodos de evaluación con currículo priorizado del MEDUCA	15	1
Criterios para asignar calificaciones a las y los estudiantes	15	1
Criterios para determinar la aprobación del grado	15	1
Correlación de asignaturas	14	3

Otro (con base en los planes de estudio hicimos nuestra dosificación de contenidos contextualizándolos a nuestra escuela y se elaboraron las guías para las y los estudiantes).	15	1
---	----	---

Fuente: procesamiento sobre datos relevados en trabajo de campo Estudio NFE, UNICEF Panamá, agosto 2021.

Vinculación con las y los estudiantes

- La mitad de los directores y directoras encuestados manifestó que en 2020 hubo estudiantes con quienes la escuela perdió el vínculo.
- Cuando se les pregunta acerca de qué es lo que sucedió con este grupo específico de estudiantes en 2021, se obtienen 11 respuestas: seis declaran que fueron inscriptos en el programa de Aprendizaje Acelerado, uno que se formuló un plan personalizado para estos estudiantes, dos que fueron inscriptos en el grado siguiente y dos declaran que no se registra inscripción de estos estudiantes. Llama la atención que una cantidad mayor de directores responde a esta pregunta detallando las alternativas que desarrollaron, lo que permite intuir que probablemente el número de escuelas de la muestra que tiene estudiantes con quienes perdió el vínculo es mayor.
- Desde que empezó el 2021, cinco directores/as señalan que han tenido algún estudiante y/o su familia con el que la escuela perdió el vínculo durante este ciclo lectivo.
- Los directores y directoras también fueron consultados en una pregunta abierta sobre si en 2020 o 2021 se implementó alguna estrategia didáctica o acción específica para atender a estudiantes con discapacidad. De las 10 respuestas obtenidas, en dos casos se señalan que no la hubo y en el resto se declaran estrategias diversas que van desde el involucramiento del SAE, la visita al hogar de docentes especiales hasta un mayor involucramiento del resto de los docentes. En seis casos no se obtuvo respuesta.

Sentimientos y manifestaciones de los directores y directoras en la pandemia

- La mayor empatía con las y los estudiantes y sus familias es la emoción/sensación que más declaran experimentar siempre las directoras y directores.
- En la gran mayoría de los casos, aunque variando en la intensidad, manifiestan experimentar cansancio, estrés, frustración, tristeza o preocupación. De los directores/as consultados, 11 manifiestan que la tarea de conducción en el contexto actual les resulta difícil, pero abordable y a cinco les resulta sencillo.

Equipamiento, conectividad y habilidades digitales

- La casi totalidad de las y los directores encuestada/os cuentan en su hogar con algún equipo informático en uso o funcionamiento actualmente.
 - 12 acceden a este recurso en exclusividad y tres lo comparten con otros miembros de su hogar.
- En cuanto a Internet, 14 tiene en su casa algún tipo de conexión de Internet fija para ese equipo o equipos, y dos no lo tienen.
- Para quienes tienen conectividad en ocho casos es calificada como buena y en seis casos como regular.

- Toda/os tienen celular, pero dos no tienen posibilidad de acceso a datos desde el mismo.
- En cuanto a cómo se definen con respecto a sus habilidades en el manejo de la tecnología, siete consideran que son suficientes, pero ocho declaran que son regulares y uno que son débiles.

5. Recapitulación general y conclusiones de Estudio de Campo NFE

La irrupción del COVID-19, produjo un impacto para la educación de una magnitud difícil de comparar. Cambió radicalmente el funcionamiento familiar, la vida de los NNA y durante un largo período ocurrió lo jamás esperado: la suspensión por tiempo indefinido de clases presenciales. Como se ha detallado, fue difícil preparar alternativas ante semejante cambio repentino de condiciones.

Es complejo mensurar sus efectos y preparar la recuperación en un escenario de pandemia, sobre el conjunto de barreras preexistentes que ya generaban o agravaban la exclusión educativa, la pandemia puede acentuar los efectos y al mismo tiempo, agregar nuevos riesgos de exclusión.

Asumiendo este contexto, en esta recapitulación se presenta una serie de elementos que aportan al dimensionamiento de la pandemia en la educación y al trazado de los caminos para reparar el daño ocasionado.

5.1. ¿Qué nos deja la pandemia? Una caracterización de la situación.

Riesgos de subestimar o sobreestimar

El primer paso para establecer los caminos de salida es tener una visión clara de la situación. Esto implica, por una parte, usar la información lo más aproximada posible sobre el estado real de las cosas; y, por otra parte, interpretar esa información desde una predisposición conceptual que mire los hechos con la mayor objetividad posible. Todos los seres humanos, ante una situación desconocida, corren dos riesgos de apreciación: la subestimación y la sobreestimación de los efectos.

En este caso, el **riesgo de subestimación** se expresa en la intención de “volver a la normalidad”. Esa expresión remite a volver al dictado de clases tal como antes, hasta 2019: con los mismos programas de cada asignatura para cada grado, las mismas evaluaciones y calificaciones, el mismo ritmo de tarea. Esto puede generar cierta tranquilidad en los preparativos, pero con alta probabilidad de que buena parte de los estudiantes no logre sostener los requerimientos de ese ritmo, y agreguen fracasos a su historial.

Por su lado, el **riesgo de sobreestimación** expresa una visión determinista: “el daño generado por la cantidad de contenidos no enseñados en estos dos años es irrecuperable”. Otra frase que resume esta visión es “estamos ante una generación perdida”. Sería la profecía auto cumplida, en la medida en que la resignación gane terreno.

Ambos extremos reflejan una concepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, que valora la acumulación de contenidos como patrón de calidad. En un caso, se pretendería volver lo más rápido posible a dar el programa independientemente, del punto de partida de cada alumna y alumno. En el

otro, gana la resignación ante la evidente imposibilidad de dar todos los contenidos que no se pudieron abordar durante la pandemia.

Por eso, **para superar estos riesgos es necesario asumir en profundidad el enfoque de competencias dado por el currículo vigente y los Derechos Fundamentales de Aprendizaje**. Así, se requiere ajustar la gestión pedagógica a dicho enfoque, revisando la programación de contenidos, las estrategias didácticas y los formatos de evaluación.

Para controlar estos riesgos es necesario reconocer que gran cantidad de estudiantes regresarán a la escuela con los niveles de aprendizaje como estaban hace dos años, o peor aún en sus competencias básicas de lectura, escritura, dominios de operaciones matemáticas, empobrecidos.

Como ya se ha expuesto, los sondeos efectuados permiten suponer que **un porcentaje significativo de estudiantes necesitará abordar contenidos previstos para grados anteriores**. Esto incrementa la variedad de situaciones que coexistirán en un mismo grupo de clase.

En este punto, es pertinente recordar que **el currículo nacional establece que el enfoque en competencias reconoce al aprendizaje como un proceso en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos**⁵¹. Es decir, plantea como parte esencial de la programación la identificación del punto de partida real —los conocimientos previos— de cada estudiante, para dar sustento a las propuestas de enseñanza. Pretender avanzar más rápido “porque ya se perdió mucho tiempo”, o dar por supuesto que ciertos temas ya son sabidos porque “corresponden al programa del grado anterior” puede tener consecuencias de largo alcance.

La pandemia como una oportunidad

Cabe considerar que, **en este largo periodo sin actividades escolares, las y los estudiantes han tenido diferentes oportunidades de aprendizaje sobre cuestiones que la escuela normalmente no atiende, ni valora**.

El pedagogo italiano Francesco Tonucci señala que “es importante que la escuela ponga atención a todo lo que niños y niñas han aprendido y ganado durante este tiempo. Han convivido con el dolor, han asistido a las tragedias que la televisión mostraba todos los días, cohabitar con el miedo, acostumbrarse al aburrimiento e inventar maneras de superarlo. Hicieron cosas que no habían hecho antes: cocinar, cuidar las plantas, limpiar. Algunos incluso desarrollaron el placer por la lectura, deseándola como compañía y no como deber”⁵². Son todas experiencias de vida que también permiten construir saberes y fortalecen las competencias, muchas veces con mayor incidencia que usando contenidos visitados a las corridas. Estas experiencias pueden ser capitalizadas —o no— según se posicione la escuela y la enseñanza durante el 2022 y los años venideros.

⁵¹ Programa EBG, apartado 5.3

⁵² <https://blog.vicensvives.com/francesco-tonucci>

La pandemia también fue una oportunidad para la incorporación de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde hace años se insiste en su uso, pero al igual que otras innovaciones, quedaba en el plano de la intención, sin poder superar el statu quo del modelo pedagógico tradicional.

La emergencia impuso el aprovechamiento de la tecnología a pesar de todas las resistencias, y generó que miles de docentes y estudiantes tuvieran sus primeras experiencias. Queda entonces un terreno algo más despejado para un aprovechamiento apropiado de los medios tecnológicos y los contenidos digitales, ya no como tabla de salvación ante la emergencia, sino como complemento enriquecedor de la tarea cotidiana presencial.

Teniendo en cuenta los conceptos reseñados, se pone el foco a continuación en los ejes principales sobre los cuales se propone trabajar durante este período de recuperación de aprendizaje.

5.2. ¿Cómo recorrer el presente año y los próximos? Claves para pensar el camino de salida

5.2.1. La recuperación de aprendizaje requiere tanto tiempo y atención como la pandemia.

La pandemia generó efectos de magnitud por el tiempo que obligó a suspender actividades presenciales. **Su recuperación no podrá desarrollarse en corto plazo: requiere por lo menos tanto tiempo como duró la pandemia.** Se propicia entonces pensar en un plan para los dos próximos ciclos escolares, con un trabajo especial y sostenido para el desarrollo de las competencias previstas en los programas de estudio.

Al menos, el año escolar 2022 y 2023, serán años de **recuperación de aprendizaje tras la irrupción de la pandemia: requiere un reordenamiento y selección de contenidos apropiados a las situaciones de los estudiantes tanto como el uso de metodologías de enseñanza acordes con las necesidades.** Un mecanismo de seguimiento oportuno y preciso dará pistas para los ajustes que se deban realizar.

5.2.2. Recuperación de aprendizaje en el retorno a la educación presencial y lineamientos curriculares.

En lo curricular se trata de centrar la atención en el desarrollo efectivo de las competencias, definición ya dada por los diferentes documentos curriculares del MEDUCA.

En primer lugar, la serie de Programas de Estudios del año 2014 identifica las *competencias comunicativas, el pensamiento lógico matemático, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, la competencia social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal.* Para cada grado y área de conocimiento se presenta una extensa nómina de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para desarrollar tales competencias a partir del trabajo de cada asignatura.

En 2020, ante la situación de pandemia, en teoría se aspiró a contar con una priorización curricular de competencias y de contenidos, con la intención de reconocer la complejidad de las modalidades de educación virtual y a distancia.

No obstante, esa selección mantuvo una extensión de contenidos todavía muy amplia y sin enfoque competencial, que pudo resultar una exigencia excesiva para docentes y estudiantes.

Fundamentos del programa educativo aprobado en 2014

Vale considerar que en la presentación de fundamentos de los programas aprobados en 2014 se afirma que:

- *“El programa es un instrumento para el desarrollo del currículo, **de tipo flexible**, cuyas orientaciones deberán **adecuarse a las particularidades y necesidades de los alumnos** y el contexto educativo”.*
- *Y plantea que “El enfoque de formación por competencias implica la transformación de las prácticas y realidades del aula, a fin de propiciar el aprender haciendo, aprender a aprender, aprender a desaprender y aprender a reaprender...”*
- *Se recomienda la incorporación de estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades para **la investigación, la resolución de problemas del entorno, el estudio de caso, el diseño de proyectos**, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación”.*

Las evidencias halladas en el trabajo de campo en 2021 para este estudio se agregan a otros estudios y análisis, y los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales, muestran que esta **forma de gestionar el currículo para el aprendizaje competencial es todavía incipiente.**

Derechos Fundamentales de Aprendizaje (DFA)

Especial atención merece la decisión institucional expresada en los DFA⁵³, que procuran concentrar la atención en *todo aquello que debe ser enseñado en cada grado y no puede omitirse.*

También evidencian con claridad la construcción paulatina y acumulativa, a lo largo de los grados, de los contenidos centrales y complejos de cada área.

Textualmente se señala que *“el aprendizaje fundamental enfoca al docente y al alumno en los conocimientos y habilidades esenciales que se deben trabajar a profundidad y propone ejemplos sencillos o escenarios que permiten verificar lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer.*

*Sobre este conjunto de aprendizajes **fundamentales** se sustenta el desarrollo de las **competencias** y los futuros aprendizajes (...) Su **reducido número** permite a cada Centro Educativo hacer los complementos y adecuaciones curriculares que requieren las condiciones del entorno”⁵⁴.* Los DFA están llamados a constituirse en un ordenador de la gestión curricular a nivel de los centros educativos.

La decisión de formular Derechos Fundamentales de Aprendizaje se ha sostenido y ampliado: en el Plan Estratégico 2019-2024 del MEDUCA se prevé desarrollarlos para la educación premedia y media, incorporando las áreas de las ciencias sociales. Con esta decisión, el MEDUCA asumió la necesidad de enfocar la atención para evitar que la cantidad de contenidos afecte la calidad de los

53 Los Derechos Fundamentales de Aprendizaje fueron aprobados en 2017 para la educación primaria, para Lengua, Matemática y Ciencias. Naturales. En 2021 se publicaron los correspondientes a la educación preescolar.

54 DFA, 2017, Páginas introductorias

aprendizajes. Esta atención sigue la experiencia internacional⁵⁵ que indica que los programas muy ambiciosos suelen derivar en un tratamiento apurado de cada contenido, que no logra consolidar el desarrollo de las competencias⁵⁶. Desde esta perspectiva, resulta recomendable que los DFA se constituyan en la referencia principal para la planificación de la enseñanza durante el 2022 y los años próximos.

Programas de Educación Acelerada (PEA)

Estos lineamientos coinciden con diversas recomendaciones útiles para enfrentar los desafíos de la pandemia, como los de **“Educación Acelerada, Los 10 principios para una práctica eficaz⁵⁷”**, elaborado por la ACNUR, y como referencia para planificar el aprendizaje acelerado en Panamá.

Allí se plantea que los principios *representan aspiraciones. No están concebidos para ser normas mínimas de práctica, sino metas ambiciosas a las que los PEA deben aspirar.*

Reconocen también tensiones entre principios y líneas de actuación, y recomienda *“Los PEA deben tomar en cuenta que dichas tensiones pueden ser inevitables y que los programas individuales deberán establecer prioridades de ejecución específicas para cada contexto”*.

A su vez, **recomienda “Otorgar prioridad a la alfabetización y la adquisición de nociones elementales de aritmética como base para el aprendizaje”, así como “Integrar los principios, la pedagogía y las prácticas del aprendizaje acelerado en todo el plan de estudios y la formación de docentes”**.

Propuesta educativa en tiempos de recuperación

Estas definiciones se formularon para las propuestas educativas en situaciones de emergencia, y tienen un sentido y base pedagógica que merecen ser orientadores para toda la propuesta en tiempos de recuperación de aprendizaje en 2022 y años próximos, más allá de su utilización directa para la propuesta de aprendizaje acelerado.

En resumen, los programas de estudio, los DFA y las definiciones tomadas para la pandemia ya se dirigen a un paradigma que concibe al conocimiento y el desarrollo de competencias como producto de una acumulación de experiencias de aprendizaje que involucran habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

El orden de esas experiencias y los contenidos de los cuales se sirve, pueden variar según los intereses y circunstancias de cada contexto. El desarrollo de competencias no requiere ni es producto de la acumulación de contenidos conceptuales en un estricto y único orden presentado.

55 Finlandia, la ventaja pedagógica de Cuba...<http://www.aikaeducacion.com/entrevistas/eeva-riita-pirhonen-sistema-educativo-finlandes-cierto-punto-menos-mas/>

56 No se puede tomar los casos de otros países como modelos a copiar, pero sí cabe analizar sus decisiones y efectos. En este caso, la experiencia de Finlandia muestra que alivianar la cantidad de contenidos es factor de mejor calidad, contrariamente al pensamiento dominante en nuestra región que sigue apegada a la idea que cuanto más cantidad mejor.

57 Ver al respecto <https://www.acnur.org/publications/educ/5be47bec4/educacion-acelerada-diez-principios-para-una-practica-eficaz.html>

Es fundamental que la recuperación de aprendizaje en 2022 y años próximos sea regida por estas ideas centrales sobre el currículo, y que se profundice el liderazgo técnico y el acompañamiento a los docentes para su implementación efectiva.

5.2.3. Didáctica en Plan de Recuperación

Desafíos de la recuperación de aprendizaje en 2022 y años próximos

El énfasis conceptual en el aprendizaje de competencias de los lineamientos curriculares se debe concretar en todas las aulas para todos los estudiantes. Los desafíos excepcionales de la recuperación de aprendizaje abarcan también a las metodologías de enseñanza, para que queden alineadas con el enfoque curricular ya referido.

Previo a la pandemia, se contaba con evidencias de la dificultad para concretar en el aula estos aspectos metodológicos de los lineamientos curriculares, inclusive, **en el sistema educativo panameño, aún estaría vigente una didáctica basada en el ciclo definición - ejemplo: ejercitación – verificación puntual de los contenidos.**

El sistema educativo necesita una didáctica que permita desarrollar las competencias, y que tenga un marco conceptual claro de cuáles son los componentes de esas competencias, y cómo se activan e integran. De esa forma, los docentes podrán aplicar o generar situaciones dirigidas al aprendizaje profundo, duradero e integral, a partir de situaciones enraizadas en el conocimiento, en el entorno, en las lecturas, motivando la curiosidad y el interés por aprender. A modo de ejemplo, PISA da ejemplo de los componentes y los desempeños constituyentes de las competencias que evalúa, los contextos de uso y los contenidos que se propone aplicar a situaciones concretas.

El diseño y gestión de un plan de recuperación 2022 y años próximos deberá hacerse cargo de los débiles aprendizajes alcanzados durante la pandemia. Probablemente, en cada grado, en cada aula, haya bastantes estudiantes con desempeños menores a los esperados según los programas, no solo y no tanto en el plano de los contenidos que recuerden, sino en el dominio de competencias.

El aprendizaje de estudiantes se ha empobrecido por la falta de clases presenciales producto de la pandemia y una cantidad significativa de alumnos en Panamá tendrán limitaciones en la fluidez y comprensión de textos, escritura poco legible y con problemas de coherencia, dificultades para analizar matemáticamente un problema, incomprensión de conceptos clave como proporcionalidad y constantes, estructura del sistema de numeración, operaciones del campo multiplicativo o de partición y reparto, entre muchos otros aspectos.

¿Cómo enfrentar el desafío pedagógico?

La situación anterior, exigirá a los docentes trabajar con la diversidad de aprendizaje y situaciones que se encontrará en cada aula, y abordar etapas del desarrollo de las competencias que se supondrían superadas. Si se opta por retomar el programa tal cual estaba previsto, la brecha de incomprensión y dificultad de muchos estudiantes puede desencadenar fuerte desaliento y exclusión.

Para enfrentar ese desafío pedagógico, es necesario disponer de herramientas didácticas adecuadas para los distintos momentos del proceso de enseñanza aprendizaje:

1. En primer lugar, para **diagnosticar el posicionamiento de cada estudiante** en el desarrollo de las competencias y el dominio de los contenidos, **para poder darle retroalimentación para la mejora**, desde su punto de partida.

Cabe tener presente que estas prácticas de retroalimentación no serían generalizadas en Panamá, según se desprende de las respuestas de las y los estudiantes en PISA 2018 y en la tercera Encuestas de Hogares UNICEF⁵⁸.

2. En segundo lugar, **poder integrar las necesidades de cada estudiante como parte de una propuesta general, que integre a todo el grupo** -utilizando técnicas didácticas propias del multigrado, donde hay temas comunes y actividades particulares según el nivel de dominio de los distintos estudiantes.
3. En tercer lugar, saber cómo **monitorear frecuentemente la evolución de cada estudiante**: es probable que algunos puedan mejorar rápidamente al recuperar la tarea cotidiana, mientras que otros los lleve bastante más tiempo.

El horizonte temporal de un plan de recuperación de aprendizaje de al menos dos años de duración, debiera ser suficiente para armonizar estos tiempos individuales, sin generar interrupciones y fracasos. Por otra parte, estas herramientas metodológicas trascienden las necesidades del periodo de post pandemia. Se trata de modos de enseñar eficaces, válidos para la mejora integral de la calidad educativa.

5.2.4. Evaluación en el plan de recuperación

Es esperable que en las aulas del 2022 y los años venideros haya una variedad de situaciones de aprendizaje, todavía más heterogéneas que antes de la pandemia. No se podrá tomar como referencia lo que las y los estudiantes deberían saber hacer, por el solo hecho de estar en determinado grado: los dos años previos han sido excepcionales y restringidos en las oportunidades para aprender. No se debería asumir ningún aprendizaje.

Es clave construir información sobre cómo están las y los estudiantes, qué saben hacer y qué no saben hacer. De allí la importancia de detener la atención sobre los momentos y formatos de evaluación aptos para el contexto del 2022 y próximos años, motivo por el cual se formulan a continuación algunas consideraciones y propuestas que pueden ayudar al respecto:

1. **Evitar las tradicionales pruebas diagnósticas al inicio del ciclo escolar:**

⁵⁸ Ver [Tercera encuesta de hogares | UNICEF Panamá](#) Pág. 23

En primer término, cabe precisar que las tradicionales pruebas diagnósticas de inicios del ciclo escolar, pueden ser una barrera para construir el tiempo de aprendizaje anual.

Hay factores que influirán al retomar la presencialidad: la discontinuidad en situaciones formales de clases, la falta de conocimiento de compañera/os y docentes nuevos, y en algunos casos, ingresando a otras instituciones, todo lo cual agrega estrés a la situación de por sí estresante de las pruebas que toma cada docente.

Asimismo, es altamente probable que muchos contenidos abordados en guías de aprendizaje o clases virtuales hayan dejado aprendizajes débiles, y las evaluaciones diagnósticas pueden ser poco sensibles para captar esos saberes incipientes.

Así, la información obtenida mediante una prueba diagnóstica tomada al inicio del 2022 podría ser poco confiable y proyectar derivaciones negativas sobre la planificación de actividades y la percepción que se genere de las capacidades de cada estudiante.

2. El año escolar debe iniciar periodo de adaptación/ aprestamiento:

Lo recomendable es pensar la evaluación diagnóstica como una primera etapa del proceso formativo o periodo de adaptación, que lleve —por ejemplo— un mes de clases, con actividades en el cual se repasan aspectos importantes al mismo tiempo que se hace el testeo de lo que cada estudiante domina.

Eso permite ver los desempeños en un clima más distendido que la prueba, y con varias oportunidades de confirmación de las evidencias. Todo ello hace que la información sea más confiable y amplia. Como en forma paralela se refuerzan habilidades y conceptos clave, lejos de ser un período perdido, es un tiempo que también aporta a los aprendizajes.

3. Evaluación diagnóstica como un proceso y no como una prueba:

Ese tipo formato de diagnóstico tiene sentido en la medida que la información que se busca pueda visibilizar los procesos de desarrollo de las competencias priorizadas. Así, por ejemplo, evaluar la competencia de lectura para un/a estudiante de premedia implicará registrar habilidades de recuperación de información explícita, dominio de vocabulario, reconocimiento de la tipología textual y de la estructura del texto con los recursos de coherencia y cohesión, comprensión del sentido global del texto, formulación de inferencias directas e indirectas, de resumen y de expansión del texto, opinión y juicio sobre el contenido, reflexión y meta cognición sobre la lectura.

Estas habilidades forman parte del complejo proceso de comprensión lectora, todas ellas deben ser enseñadas y fortalecidas en distintos espacios curriculares, y están en el sustrato de saber “leer para aprender”, indispensable para progresar en la escolaridad.

Para identificar en qué punto se encuentran las y los estudiantes, es necesario crear variadas situaciones de lectura, con textos de complejidad creciente y en diversos contextos de uso. Es un tiempo que vale la pena dedicar, puesto que se construye sobre lo que está firme, y, además, en ese mismo tiempo de evaluación diagnóstica también se está enseñando.

4. Evaluación formativa para la realimentación a estudiantes:

Ese mismo encuadre se aplica a la evaluación formativa en tanto su objetivo es retroalimentar el proceso de aprendizaje. Tener en claro cuál es el marco de construcción de competencias, permite dar indicaciones y pautas a las y los estudiantes que superen el marcar lo que no recuerdan o no aplica.

En realidad, esta retroalimentación se dirige al estudiante, pero principalmente ayuda a ajustar bien la enseñanza según los avances de cada estudiante, y aprovechar acierto y errores como parte del proceso de aprendizaje.

Si esto ha sido fundamental en una enseñanza de calidad en momentos previos, adquiere una importancia esencial en la enseñanza durante el 2022 y los años posteriores.

La reflexión meta cognitiva sobre las situaciones de evaluación fortalece significativamente los aprendizajes y posibilitan transferir los conocimientos adquiridos a otras situaciones. Se trata de ser consistentes con lo planteado por el currículo 2014, que concibe a la evaluación como *parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje*. **No es el final**⁵⁹

5.2.5. Las TIC durante la pandemia y pospandemia

En Panamá se está en plena ampliación en el acceso a las tecnologías de información y comunicación. En 2019, casi dos tercios de los habitantes hacían algún uso de Internet, y el acceso llegaba al 71% de los hogares.⁶⁰ Estos datos coinciden con los recogidos por UNICEF⁶¹:

- Seis de cada 10 jóvenes de escuelas oficiales cuentan con Internet móvil o fijo.
- No obstante, solo 3 de cada 10 estudiantes de ellos tienen computadora, y esa proporción cae a 1 de cada 10 en las comarcas.

La investigación desarrollada por el MEDUCA⁶² en agosto 2020, identificaba la tenencia de los siguientes recursos:

- Acceso a celular (39%), televisión (30%), radio (14%), computadora portátil (10%), tablet (4%) y computadora de escritorio (3%).
- En cuanto a la conectividad, conforme la misma fuente, un 74% manifestó acceder a Internet en el hogar y un 26% dijo no tener acceso a Internet.

59 Programa de estudios, Parte IX, página 27 y ss.

60 Fuente: ITU (2021) Digital trends in the Americas region 2021. Information and communication technology trends and developments in the Americas region, 2017-2020. International Telecommunication Union. Consultado en línea el 11/5/21 en https://www.itu.int/dms_pub/itu-d/opb/ind/D-IND-DIG_TRENDS_AMS.01-2021-PDF-E.pdf

61 APORTES UNICEF_compressed.pdf (meduca.gob.pa)

62 MEDUCA (2020) (II) INFORME, PROCESOS DE CAPTACIÓN DE DATOS (SIDE), ENCUESTAS DE PADRES DE FAMILIA O ACUDIENTES Y DOCENTES EN LA DEPENDENCIA OFICIAL. Dirección de Planificación, departamento de Estadística - Dirección Nacional de Evaluación Educativa - Dirección Nacional de Informática Educativa.

- El Ministerio hizo entrega de tablet prioritariamente a estudiantes del último grado de educación media que no contaban con el recurso, así como a estudiantes de áreas comarcales. La consulta hecha en el Estudio de Campo NFE, recoge datos muy semejantes a los relevados por estas fuentes.

TIC como un recurso complementario

De todo ello se puede concluir que estos instrumentos digitales tienen un importante alcance y penetración, en un grado adecuado para ser considerados un recurso complementario de la enseñanza y el aprendizaje, pero no suficiente como para sostener la escolarización como recurso principal.

En la región hay experiencias positivas sobre el uso de las TIC, como el Plan Ceibal de Uruguay, que desde hace 15 años desarrolla una plataforma complementaria de la enseñanza presencial. La presencia y utilización de las TIC es una de las experiencias institucionales de la pandemia, que debe ser sistematizada y aprovechada para planificar la pospandemia.

Desde esa perspectiva, es necesario identificar bien qué pueden aportar las TIC como recurso complementario a la enseñanza presencial que se espera retomar prontamente. Al respecto se presentan algunos aportes principales, no excluyentes:

- Las plataformas virtuales gestionadas o autorizadas desde el MEDUCA pueden servir para poner a disposición materiales variados que permiten abordar temas importantes, con formatos que capten el interés de estudiantes y docentes. Tal el caso de videos, aplicaciones interactivas, presentación simulada de modelos científicos teóricos, acceso a recorridos virtuales por lugares de interés social, ambiental o histórico.
- Existe una gran producción que cubre todas las áreas del conocimiento, que las y los docentes pueden utilizar para ampliar y profundizar lo tratado en clase. Justamente por esa extensa cantidad de recursos es necesario pensar cuidadosamente la organización de ese reservorio, para evitar que se convierta en un mero listado acumulativo. Las sugerencias didácticas para las y los docentes, son necesarias para dar intención pedagógica a las actividades que se propongan a los estudiantes.
- La incorporación de TIC en la enseñanza presencial requiere también reforzar las competencias de enseñanza de las y los docentes, a través de instancias de capacitación a los equipos de los centros escolares. Esta capacitación no se agota en lo instrumental de dominar el acceso a lo disponible y las herramientas de creación de contenidos propios. Se trata de continuar en la construcción de una pedagogía de la virtualidad, que asuma este recurso en una perspectiva integral de desarrollo. En general no se agrega valor si el uso de los recursos digitales y la conectividad se limita a reproducir las estrategias utilizadas en la presencialidad. A modo de ejemplos se plantean dos usos interesantes, que modifican inercias de las prácticas de enseñanza.

- En primer lugar, se podría tener en cuenta las experiencias cada vez más extendidas del llamado “aprendizaje invertido”⁶³. Bajo esta modalidad, las y los estudiantes acceden a las explicaciones básicas de los contenidos a través de un video, charla de especialistas, con una guía para ese visionado, que puede repetir todo lo que le resulte necesario. Luego en el aula, con la docente y el grupo de pares se analiza lo que se ha conocido, se lo relaciona con otros saberes, se analiza críticamente, se plantean hipótesis, se transfiere a otras áreas, se practican habilidades meta cognitivas que fortalezcan el aprendizaje autónomo. Así la herramienta virtual propicia una pedagogía activa —no bancaria en términos de P. Freire—, en vez de reforzar una actitud pasiva ante lo que ya viene dado.
 - En segundo lugar, se destacan las oportunidades para atender diferenciadamente intereses y necesidades de las y los estudiantes, así como para dar continuidad a los aprendizajes ante ausentismos justificados por enfermedad, maternidad o situaciones familiares. Nuevamente, al modo de un aula multigrado reconociendo la diversidad de situaciones, se pueden armar con mayor facilidad caminos alternativos de aprendizaje, tanto para estudiantes que necesiten refuerzos o que tengan alguna discapacidad como para quienes desean avanzar más en función de sus intereses personales.
- En el contexto actual de multiplicidad y aceleración de la circulación de conocimientos, la habilidad de identificar fuentes seguras y serias, de decidir sobre caminos afines al interés y experiencia de las personas, y a convertir esas experiencias digitales en habilidades cognitivas y socioemocionales integradas en capacidades permanentes, es un desafío a asumir en las aulas.
 - Reconocer que los estudiantes pueden —y se podría decir, es conveniente que así sea— hacer recorridos propios para profundizar en ciertos campos de conocimiento, lleva a un tema fundamental que es reconocer académicamente esos recorridos. Las evaluaciones sumativas también deben diversificarse, y entender dichos recorridos en el marco de un enfoque de desarrollo de competencias. Aceptar y valorar que distintos contenidos y experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes —facilitadas por los entornos virtuales— sean vías eficaces para el desarrollo de competencias, es un gran desafío para los sistemas educativos. Implica cambiar la inercia de las evaluaciones sumativas que controlan la memorización de contenidos o las ejercitaciones aisladas para calificar. Nuevamente, la capacitación y los desarrollos de materiales modélicos forman parte de las estrategias de apoyo necesarias.
 - La formación docente continua puede enriquecerse con instancias virtuales de capacitación, siempre que se la use de manera complementaria con los encuentros presenciales. En la

63 María Rosario Cedeño-Escobar. Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de EGB https://www.google.com/search?q=educacion+invertida+pdf&rlz=1C1GCEA_enAR912AR912&oq=educaci%C3%B3n+invert&aqs=chrome.2.0i512j69i57j0i22i30i4j0i10i22i30i3.9223j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

misma lógica del aula invertida para las y los estudiantes, se puede acceder a exposiciones dadas por especialistas, que expliquen los fundamentos pedagógicos, neuropsicológicos y didácticos de las propuestas, y con demostraciones modélicas que los docentes pueden tomar para adaptar a sus contextos con ayuda de técnicos locales.

- Asimismo, las TIC pueden ser propicias para consultas y compartir experiencias que las y los docentes realicen con sus estudiantes; y pueden facilitar el seguimiento y monitoreo de las acciones de formación impulsadas por el MEDUCA.
- Finalmente, pueden activarse las prácticas cooperativas —tipo wiki⁶⁴— que acumulen digitalmente experiencias de docentes y estudiantes, para construir un acervo compartido coordinado por el MEDUCA.

La política para las TIC en educación involucra la participación de varios actores estatales y privados. Es una política que excede lo sectorial. Conlleva desarrollar diferentes esquemas de cooperación entre el sector público y privado para favorecer una mayor conectividad, y prever la asignación de recursos para sostener los costos de mantenimiento y periódica actualización del equipamiento. Se trata de una inversión importante, pero necesaria por los beneficios que puede generar a la educación disponer de un sistema de formación continua que contribuya de manera efectiva a la mejora de la calidad de la enseñanza, así como acceso de los estudiantes a propuestas didácticas relevantes.

5.2.6. La capacitación y apoyo a docentes, claves de la pandemia y pospandemia

El enfoque propuesto para las acciones pedagógicas en la pandemia y pospandemia se fundamenta en los enunciados del Programa 2014 y los DFA. No obstante, hay evidencias de que persisten elementos constitutivos de otros modelos pedagógicos tradicionales, que dificultan la implementación del desarrollo de competencias. El cambio de prácticas que requiere **un Plan de Recuperación Intensiva de Aprendizajes y la Prevención del Abandono implicará entonces un esfuerzo importante de la docencia.**

En el proceso de construcción de un modelo pedagógico renovado, es fundamental impulsar a los equipos escolares a poner a prueba situaciones de enseñanza eficaces, que permitan visibilizar y verificar en la vida real del aula cuáles son las consecuencias prácticas de los enfoques.

Es por eso necesario prever orientaciones claras sobre la programación y las metodologías de enseñanza; y generar instancias de acompañamiento desde las regionales que den apoyo y confianza a los docentes. También se considera pertinente contar con materiales didácticos que desarrollen estas formas de enseñanza, que sirvan de soporte y modelo para que cada docente contextualice a su realidad. Se sugiere al respecto:

- Aprovechar las instancias de formación docente previstas en el calendario escolar para trabajar el enfoque curricular y las metodologías de enseñanza.

⁶⁴ Refiere al modelo Wikipedia, de aportes espontáneos voluntarios que comparten sus producciones por el solo gusto de sentir pueden ser de utilidad.

- Acompañamiento a las y los docentes, a cargo de las y los técnicos y supervisores de las regionales
- Dispositivo de seguimiento de las actividades formativas y de los avances de los estudiantes —SIACE—.

5.2.7. Aprendizaje acelerado en la pandemia y la pospandemia

El Plan de recuperación intensivo de aprendizaje y prevención del abandono escolar también debe tener presente la necesidad de reinsertar estudiantes que hayan abandonado la escuela en el período de la pandemia y pre, o que al volver encuentren muy difícil el cursado rutinario y vuelvan a reprobar o abandonar en los próximos ciclos lectivos.

La decisión política 2021 del MEDUCA fue posibilitar el reingreso al Sistema Educativo de niñas, niños y jóvenes estudiantes quienes por circunstancias de la pandemia COVID-19, no lograron culminar el año escolar. Se trata del Programa de Aprendizaje Acelerado, que, aunque existe un consenso que se debe fortalecer, en estos momentos es la alternativa que ofrece la oportunidad de reinsertarse y la permanencia en los centros en los que estaban matriculados.

El Programa de Aprendizaje Acelerado aspira a que los estudiantes puedan “adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores fundamentales, para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida”. Para la elaboración de este Programa, el Ministerio de Educación considera y adopta conceptualmente la referencia de la “Guía sobre los Principios de la Educación Acelerada”, diseñada por el Grupo de Trabajo para la Educación Acelerada⁶⁵.

La experiencia realizada durante la pandemia es una base para pensar en su fortalecimiento y un funcionamiento transitorio, durante la pospandemia, con los debidos recaudos para que no se convierta en la oferta a la que se derive a aquellas y aquellos estudiantes que son mal percibidos como “problema” o con “dificultades de aprendizaje”; o que sea visto como una vía rápida para terminar un nivel o etapa.

Las pautas formuladas para la etapa 2021, expresan que es posible generar situaciones de aprendizaje tales que permitan a los estudiantes recorrer en 20 semanas, lo que regularmente lleva el doble de tiempo, aun considerando el marco del currículo priorizado para la pandemia. Para esto se acude a un proceso muy importante, que es la correlación horizontal (dentro de las asignaturas diversas de un mismo grado) y vertical (entre las mismas asignaturas de grados sucesivos) de los programas de estudio, en este caso referido a los priorizados. Esta manera de gestión curricular es muy potente, pero a la vez puede ser extremadamente compleja y extensa.

En el marco de la urgencia de las acciones 2021 este programa indicó a las y los docentes que realizaran ese proceso de correlación horizontal y vertical, generaran guías de aprendizaje, y

65 Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), 2017

garantizaran el aprendizaje integral de los estudiantes. Para esta tarea, se indica consultar con una variedad de documentos, que van desde el programa hasta las guías de aprendizaje pensadas para 40 semanas. Asimismo, los directivos de los centros apoyarían este proceso, tras participar en una formación virtual.

Por otra parte, la persona destinataria del programa, un o una adolescente que ya en 2020, dejó los estudios o acumulaba varias materias reprobadas, muy probablemente se encuentre afectada en su autoestima, su autorregulación y el dominio de habilidades básicas de aprendizaje. Aprender con autonomía no es un punto de partida, sino un punto de llegada que se alcanza si es que se participa de una serie organizada de actividades didácticas pensadas a tal fin.

Un aspecto clave a mantener es el proceso de evaluación continua, que permite que las y los estudiantes que no alcancen la calificación mínima, puedan seguir teniendo instancias de recuperación sin que quede consolidada la calificación de aplazo. Ello permite cuidar la fluidez de la trayectoria de aprendizajes de las y los estudiantes.

Según lo informado por equipos del MEDUCA está prevista una evaluación del programa que seguramente arrojará información valiosa para su mejora. Asimismo, en el inicio del ciclo lectivo 2022 se podrá prever un acompañamiento especial para un/a estudiante que, por ejemplo, dejó 6º grado en 2020, en 2021 cursó de forma acelerada 6º y 7º, y está en condiciones de matricularse en 8º grado en 2022. Dado que queda registrado en los certificados escolares la participación en este Programa es posible dar seguimiento en primer lugar, a su matrícula o inscripción al inicio del año escolar. En segundo lugar, a los apoyos que pudiera necesitar para el cursado del grado que corresponde.

En una versión a sostener durante un periodo adecuado de pospandemia, tentativamente dos años, es posible pensar algunos elementos para fortalecer el programa:

- **Alcance:** definir el modo en que pueden participar distintos estudiantes, de distintas etapas o niveles educativos. Por ejemplo, dando preferencia a estudiantes que ya tienen sobriedad, en educación premedia o media, y que aplacen cuatro o más asignaturas. Un programa de este tipo les permitiría mantenerse en edad permitida para la educación media regular, pudiéndola terminar antes de los 20 años de edad.
- **Foco en el desarrollo de competencias y los DFA.** Las definiciones del perfil por competencias para la EBG y la media dan una idea clara de los desempeños esperados al final del ciclo. Los DFA dan una propuesta de correlación vertical para los contenidos de las áreas, directamente vinculadas con la construcción, gradual y acumulativa de las competencias:
 - Esas competencias pueden ser desarrolladas en profundidad con diversos contenidos seleccionados entre los exhaustivos programas de estudio. El desarrollo de la comprensión lectora y producción escrita, las habilidades de pensamiento científico, la utilización de conceptos y procedimientos de la Matemática para resolver problemas matemáticos y de la vida real, entre otras competencias, puede alcanzarse con varias combinaciones posibles de contenidos. Asimismo, la atención a competencias de autonomía y aprendizaje se articula con cualquiera de las competencias, en la medida en que está dirigida didácticamente. El principio #2 de la Guía de principios de educación acelerada, ya citado, pide **Desarrollar y proporcionar**

planes de estudios condensados, nivelados, adecuados para la edad del alumnado y basados en competencias.

- Sin pretensión de agotar las alternativas en esta selección de contenidos, es importante que desde el MEDUCA se puedan dar ejemplos concretos de estas posibilidades de selección de contenidos, al menos para los momentos más sensibles y de riesgo para la escolarización. La transición entre primaria y premedia, y entre premedia y media, compleja ya en general, amerita propuestas concretas para ayudar a docentes y estudiantes a poder cumplir las promesas y expectativas de esta modalidad.
- **Materiales para estudiantes:** contar con textos y materiales audiovisuales sobre los cuales explorar, investigar, estudiar, disfrutar de la lectura o el visionado, es un componente muy importante para estructurar las propuestas de educación acelerada. Es sabido que las poblaciones más pobres tienen una escasa o nula cantidad de libros en el hogar. Por ello es necesario prever que las y los estudiantes puedan acceder, en préstamo o en propiedad, a materiales relevantes, de calidad, sobre literatura, enciclopedias, textos de consulta de ciencias sociales y naturales; esto ya sea en formato impreso o digital.
- **Capacitación a docentes e instructores:** el principio #5 de la Guía ya citada, plantea la necesidad de *Proporcionar cursos de desarrollo profesional para docentes, tanto antes de su incorporación al puesto como durante su ejercicio profesional, que traten sobre los conocimientos asociados a la materia y sobre pedagogía para el aprendizaje acelerado.* La enseñanza en los PEA es todavía más compleja y demandante que en la educación regular; no basta con afirmar la autonomía y libertad a las y los docentes para actuar. Es necesario desplegar una trama de acciones de formación, tanto en interacción entre especialistas y docentes en grupo, como en la orientación que reciban individual y regularmente para velar por la calidad de sus prácticas docentes. En los países de ALC no hay perfiles formados en la formación inicial para este desempeño docente: aun el mejor docente requerirá capacitación y acompañamiento sostenido para lograr concretar la pedagogía para el aprendizaje acelerado.
- **Seguimiento nominal:** las y los estudiantes que participan de estas modalidades deben ser destinatarios/os de un acompañamiento cuidadoso, para respaldar que sostengan el esfuerzo del aprendizaje acelerado ya que por definición vienen de situaciones de corte o fracaso en sus estudios. La inclusión en el SIACE debe ser rigurosa, para hacer un seguimiento durante y a posteriori de la experiencia de aprendizaje acelerado.
- **Transición a la educación regular:** para las y los estudiantes que aprueben un programa acelerado, es necesario pensar modos de acompañamiento específicos para facilitar su reinserción a la oferta regular. Evidencias de estudios como el de Ortiz Calderón y Betancourt

Romero (2020)⁶⁶ para el caso colombiano muestran que la continuidad de los estudios no está garantizada en todos los casos.

⁶⁶ Ortiz-Calderón, L. M., & Betancourt-Romero, C. (2020). Evaluación del Programa de Aceleración del Aprendizaje: una apreciación estratégica hacia la educación inclusiva en el posconflicto. *Praxis & Saber*, 11(25), 97-110.