

# TRANSFORMACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS. ¿HACIA DÓNDE VA EL CAMBIO POST COVID-19?

## TRANSFORMATION OF LATIN AMERICAN EDUCATION SYSTEMS. WHERE IS CHANGE HEADING AFTER COVID-19?

*Vanessa Orrego-Tapia*

*Investigadora, Universidad Diego Portales*

*Magíster en Métodos de Investigación Social*

*Santiago, Chile*

*vanessa.orrego@mail.udp.cl*

*ORCID: [0000-0002-0977-2280](https://orcid.org/0000-0002-0977-2280)*

*Javier Pascual-Medina*

*Investigador Adjunto, Universidad Diego Portales*

*Doctor en Educación*

*Santiago, Chile*

*javier.pascual@mail.udp.cl*

*ORCID: [0000-0001-6850-7391](https://orcid.org/0000-0001-6850-7391)*

**Resumen:** La discusión en torno a la transformación de los sistemas educativos lleva varios años en la agenda regional y, desde 2020, fue impulsada por la pandemia por COVID-19. Buscando profundizar este debate, este artículo tiene como objetivo identificar las principales tendencias referidas a la transformación de los sistemas educativos tras la crisis sanitaria en la agenda de dos instituciones con importante presencia en América Latina como son el BID y la UNESCO. A través de una revisión sistematizada, bajo el modelo SALSA, se identificaron 16 documentos publicados entre enero-2020 y septiembre-2023. Los resultados evidenciaron no sólo una crítica a los sistemas educativos de reproducción estandarizada y contenidos lineales, abstractos y rutinarios, sino también la urgencia de avanzar en una transformación orientada a las competencias del siglo XXI, la consolidación de un tercer espacio como zona intermedia entre el plan de estudios oficial y el aprendizaje informal de acceso libre, y la innovación educativa como cambio en el núcleo pedagógico. El estudio concluye con la necesidad de una transformación social que permita reimaginar un nuevo contrato que comienza, pero no termina en la sala de clases.

**Palabras clave:** pandemia, innovación educativa, transformación educativa, América Latina.

**Resumo:** A discussão em torno da transformação dos sistemas educacionais está na agenda regional há vários anos e, desde 2020, foi impulsionada pela pandemia da COVID-19. Buscando aprofundar esse debate, este artigo tem como objetivo identificar

**Fecha recepción:** 10 de febrero de 2025

**Fecha aceptación:** 17 de abril de 2025

**DOI:** 10.5354/2735-7279.2025.79849



as principais tendências relacionadas à transformação dos sistemas educacionais após a crise sanitária na agenda de duas instituições com significativa presença na América Latina, como o BID e a UNESCO. Por meio de uma revisão sistemática, sob o modelo SALSA, foram identificados 16 documentos publicados entre janeiro de 2020 e setembro de 2023. Os resultados mostraram não apenas uma crítica aos sistemas educacionais baseados na reprodução padronizada e em conteúdos lineares, abstratos e rotineiros, mas também a urgência de avançar em uma transformação orientada às competências do século XXI, a consolidação de um terceiro espaço como zona intermediária entre o currículo oficial e a aprendizagem informal e de acesso aberto, e a inovação educacional como mudança no núcleo pedagógico. O estudo conclui com a necessidade de uma transformação social que nos permita reimaginar um novo contrato que começa, mas não termina na sala de aula.

**Palavras-chave:** pandemia, inovação educacional, transformação educacional, América Latina.

**Abstract:** The discussion around the transformation of educational systems has been on the regional agenda for several years. Since 2020, it has also been driven by COVID-19. Seeking to deepen this debate, this article aims to identify the main trends related to the transformation of educational systems after COVID-19 on the agenda of two institutions with an important presence in Latin America: IDB and UNESCO. Through a systematized review, under the SALSA model, 16 documents were identified, published between January 2020 and September 2023. Results show not only a criticism of educational systems of standardized reproduction and linear, abstract, and routine content, but also the urgency of moving forward in a transformation oriented towards 21st century skills, the consolidation of a third space as an intermediate zone between official curriculum and informal learning, and educational innovation as a change in the pedagogical core. The conclusions emphasize with the need for a social transformation, that allows reimagining a new contract that begins, but no ends in the classroom.

**Key words:** pandemic, educational innovation, educational transformation, Latin American.

## INTRODUCCIÓN

A principio de la década, nos enfrentamos a una de las mayores crisis sanitarias en nuestra historia reciente que implicó importantes desafíos en los sistemas educativos. En Chile, oficialmente comenzó el 15 de marzo de 2020 y sólo finalizó el 31 de agosto del 2023 y, entre ambas fechas, fueron comunes las clases a distancia e híbridas, a tono con el aumento de los contagios y las restricciones de desplazamiento y reunión.

En este período, las escuelas y sus líderes educativos se vieron obligadas a enfrentar nuevos desafíos para dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje, elaborar estrategias para enfrentar la brecha digital y educativa, atender al bienestar socioemocional y desarrollar planes para el regreso presencial. Estos desafíos desencadenaron transformaciones que se tradujeron en innovaciones educativas con alta, mediana y baja tecnología (Cárdenas et al., 2022; Comisión Económica para

América Latina y El Caribe [CEPAL] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020; Educación 2020, 2021; Elige Educar et al., 2021; Moreira, 2021; Orrego, 2023a; 2024; SUMMA, 2022).

La proliferación de innovaciones, aunque tuvieron un significativo componente tecnológico dado el enfoque remoto o híbrido de la educación en emergencia, se movilaron igualmente hacia la didáctica y lo curricular. Así, por ejemplo, se incentivó el uso de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Colaborativo, la Clase Invertida o el Design Thinking (Cárdenas et al., 2022; SUMMA, 2022); mientras que se realizaban modificaciones a la forma de evaluar a los estudiantes considerando, además de los exámenes tradicionales, las bitácoras, autoevaluaciones, coevaluaciones, rúbricas, portafolios, trabajos de investigación, ensayos y presentaciones (UNESCO, 2020). A ello se sumó, la flexibilización, priorización o adaptación del currículo nacional para promover el contenido académico, las competencias del siglo XXI y el desarrollo socioemocional (CEPAL y UNESCO, 2020; SUMMA, 2022).

Este nuevo escenario impulsó una reflexión crítica sobre los sistemas educativos y, en paralelo, la comprensión de la pandemia como una oportunidad para reformularlos (Azorín, 2020; Azorín y Fullan, 2022; CEPAL y UNESCO, 2020; OCDE, 2020; UNESCO, 2020; Zhao, 2020). Como bien afirma la última cumbre de la ONU (2023), el COVID-19 invitó a reimaginar y repensar el propósito, contenido y modo de entregar la educación, con el objetivo de promover sistemas educativos más pacíficos, inclusivos y sostenibles. Empero, la agenda educativa internacional, y particularmente la latinoamericana, parece poco precisa respecto a la dirección concreta que debe tomar esta reformulación de los sistemas educativos post COVID-19.

Buscando aportar a ese debate, el presente artículo tuvo como objetivo identificar las principales tendencias referidas a la transformación de los sistemas educativos tras la crisis sanitaria en la agenda de dos organismos internacionales con importante presencia educativa en Latinoamérica: el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

## REFERENTES TEÓRICOS

La demanda por la transformación de los sistemas educativos no es nueva. La última década del siglo XX en la región se caracterizó por importantes manifestaciones sociales y reformas políticas que buscaban mejorar la calidad, equidad, eficiencia y eficacia de los sistemas educativos pensando en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo económico de los países. La premisa era clara: la rapidez de los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos del nuevo siglo imponía nuevas y múltiples exigencias a las escuelas y ellas aún no estaban preparadas para la transformación (Blanco y Messina, 2000; Benavides y Pedró, 2007; UNESCO/ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC], 2016).

Un hito de este periodo es el Informe Delors (1996), que articuló la discusión en torno a la formación en competencias del siglo XXI para llevar a los estudiantes al nuevo siglo. Dichas competencias se sostienen en cuatro pilares: 1) aprender a conocer asociado al conocimiento en idiomas, historia o matemáticas; 2) aprender a hacer que comprende el pensamiento crítico, creatividad, colaboración o alfabetización digital; 3) aprender a ser que incluye la iniciativa, autonomía, metacognición y aprender a aprender; y 4) aprender a vivir juntos, el cual se vincula a la competencia global, ciudadanía cívica y digital, trabajo en equipo e interculturalidad. Se trataba, finalmente, de poner el acento en una educación integral.

En América Latina, estas demandas otorgaron mayor protagonismo a los establecimientos educativos en la toma de decisiones pedagógicas y de gestión, así, aumentó la actividad innovadora, especialmente en currículo y didáctica, lideradas por los gobiernos (Blanco y Messina, 2000). O, como las llama Escudero (2014), innovaciones oficiales dado que se produjeron en el contexto de reformas educativas que, más o menos marcadas por la fragmentación y vulnerabilidad de las turbulencias políticas, facilitaron apoyos, estímulos y orientación a los establecimientos educativos para la innovación educativa.

En Chile, por ejemplo, la reforma educacional bajo la presidencia de Patricio Aylwin y Eduardo Frei-Ruiz Tagle rediseñó el currículo nacional, incentivó la extensión de la jornada escolar y promovió los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), el megaproyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE), el proyecto Montegrande y la Red Enlaces, la cual proponía incorporar las tecnologías a los establecimientos públicos del país (Blanco y Messina, 2000; Ríos, 2004; Ríos et al., 2010; Román y Murillo, 2012). Lamentablemente, no se cumplieron las expectativas. Aunque los progresos realizados en acceso a la tecnología fueron innegables, no existía evidencia sobre sus efectos en el rendimiento académico (Benavides y Pedró, 2007; UNESCO, 2013a). Una explicación estaba en los múltiples obstaculizadores, incluyendo excesiva verticalidad y burocracia, así como escasa formación docente, limitada infraestructura y materiales didácticos, falta de apoyo a los equipos directivos para liderar el cambio, poco trabajo colaborativo en la toma de decisiones y dificultades en la supervisión de y por las asistencias técnicas externas (Becerra, 2006; Benavides y Pedró, 2007; Leal et al., 2016; Ríos, 2003; Román y Murillo, 2012; Silva y Astudillo, 2012). Por el contrario, las políticas necesitaban facilitar recursos en el sentido más amplio del término, establecer normativas, capitalizar el potencial innovador de las escuelas (Poggi, 2011) y tener claridad respecto a los objetivos pedagógicos que se persiguen y las estrategias apropiadas para alcanzarlos (UNESCO, 2013a).

Aún con la idea de transformación educativa, entrado el nuevo siglo se reinstauraron diversos temas en la agenda nacional. Así, junto con avanzar en una política de fortalecimiento de TIC, Chile fortaleció su apuesta por el desarrollo de capacidades al interior del sistema escolar pasando a políticas nacionales con una mejor adecuación e implementación territorial. Así, entre otros, se sumó, un nuevo reajuste al currículo nacional y, en términos de recursos, se creó la Ley de Subvención Escolar Preferencial, que incorporó la exigencia de desarrollar e implementar Planes de

Mejoramiento Educativo (PME) a todo establecimiento beneficiario (Mineduc, 2016; Raczyński et al., 2013). Uno de los cambios más importantes fue el establecimiento de una nueva ley de educación que apuntó no sólo a la calidad y equidad, sino también a la diversidad, participación, sustentabilidad, flexibilidad, transparencia, interculturalidad e integración como principios a los que debía aspirar el sistema educativo.

En el escenario internacional, la Agenda de Educación 2030 aprobada por la ONU que crea los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ha sido clave, en particular la meta 4.7, la cual propone:

*Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible* (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2018, p. 30).

Esta meta ha ayudado a asentar la necesidad de una educación inclusiva, equitativa y de calidad asegurando que los niños, niñas y jóvenes adquieran los conocimientos teórico-prácticos para promover sociedades sostenibles. Un proceso que requiere de educación para el desarrollo sostenible, educación para la salud y el bienestar, educación para los derechos humanos, educación para la igualdad de género, educación para la promoción de una cultura de la paz y no violencia, educación para la ciudadanía mundial y educación para la valoración de la diversidad cultural (UNESCO et al., 2016). Así, la transformación debía apuntar a una educación integral que pudiera responder a las necesidades del nuevo siglo ya en marcha.

La Agenda 2030 también entendió la relevancia de las TIC, comprendiéndolas como uno de los elementos centrales que ayudan a reforzar los sistemas educativos, difundir conocimiento, acceder a información y contar con un aprendizaje efectivo y de calidad. En otras palabras, la tecnología – y en particular las TIC – permitirían el cumplimiento del ODS 4 sobre educación.

Esta preocupación atravesaba todo el período, aunque su enfoque fue complejizándose en el tiempo. A inicio del siglo XXI, la tecnología se plasmó en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, siguiendo su presencia en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Transformación celebrada en 2003 y 2005, la cual consideró metas de acceso a la radio, televisión e internet para su uso pedagógico y la adaptación de planes de estudio y formación docente. En 2015, en Latinoamérica se sumaría el Plan de Acción -eLAC2015- que instaló la atención en la banda ancha, el desarrollo de aplicaciones interactivas y los contenidos públicos multimediales buscando un compromiso formal de los gobiernos por medio de políticas o planes nacionales, disposiciones normativas y/o una institución reguladora. El Plan de Acción se reiteraría en 2022, así como en la Cumbre sobre la Transformación de la Educación de la ONU (UNESCO, 2013b; 2022).

A nivel regional, el foco en la transformación educativa siguió avanzando y diversos países establecieron cambios curriculares que, entre otros, pusieron el acento en el desarrollo socioemocional (Arias et al., 2020) o en políticas, planes o programas que incentivarían la sostenibilidad (Reimers y Chung, 2020). En paralelo, las innovaciones educativas en la región siguieron floreciendo incluyendo el Aprendizaje Basado en Proyectos, la realidad aumentada o la formación dual en la enseñanza media técnico-profesional en Chile (Mineduc, 2018), la educación en lectura y escritura de forma no escolarizada para adultos en México (Aravedo y Enríquez, 2018), el aprendizaje profundo en Uruguay (Cobo et al., 2016) o la creación de plataformas web de aprendizaje personalizado como Geekie en Brasil (Jara y Ochoa, 2020), entre otros tantos sistematizados por autores como Rivas y Delgado (2017) y Rivas et al. (2017). Innovaciones que, como explica Rincón Gallardo (2014), tienen el poder de alterar visiblemente las relaciones al interior del núcleo pedagógico y, al hacerlo, pasar desde el docente como un técnico que implementa ideas y procedimientos educativos del currículo a un profesional que diseña ambientes de aprendizaje para responder de forma más activa al cambio permanente de las aulas (Paniagua e Istance, 2018).

Sin embargo, los cambios tampoco lograron expandirse y las demandas permanecieron en la región. Entre los distintos desafíos, probablemente dos sean los más importantes. Por un lado, están los aprendizajes, desafío evidenciado en las bajos resultados académicos obtenidos en ERCE (Estudio Regional Comparativo y Explicativo) 2019 (UNESCO, 2021) o PISA (Estudio Regional Comparativo y Explicativo) 2022 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023). Por otro lado, está la persistencia de las desigualdades sociales, no sólo entre los resultados de las pruebas estandarizadas, sino también en habilidades del siglo XXI, además, de diferencias importantes en el acceso a la infraestructura tecnológica y calidad de uso por quintil de ingresos o ruralidad (Burns, 2023). Según la CEPAL, por citar un caso, los estudiantes hombres tienden a formarse y trabajar más que las estudiantes mujeres en la ciencia, tecnología y matemáticas (Bércovich y Muñoz, 2022), ya desde la educación media técnico-profesional (Orrego, 2022).

Es en este contexto que se gatilló la crisis educativa por la pandemia de COVID-19, permitiendo la emergencia de múltiples innovaciones educativas (Cárdenas et al., 2022; Moreira, 2021; Orrego, 2023a; 2024; Pascual et al., 2024; SUMMA, 2022; UNESCO, 2020) y la oportunidad para repensar nuevamente el camino de la transformación educativa (Azorín, 2020; Azorín y Fullan, 2022; CEPAL y UNESCO, 2020; OCDE, 2020; UNESCO, 2020; Zhao, 2020), ya que ahora, como describe la ONU (2023), no se trata sólo una crisis de calidad y equidad, sino también de relevancia.

## MARCO METODOLÓGICO

Este artículo presenta los resultados parciales de una de las etapas de un proyecto de investigación mayor sobre liderazgo para la innovación educativa en tiempos de crisis realizado entre 2022-2023. El proyecto tenía por objetivo reconocer modelos y prácticas de liderazgo educativo que permitieran desarrollar innovaciones educativas sostenibles.

En su tercera fase, se realizó una búsqueda internacional de documentos, estudios y reportes para recopilar experiencias de innovación y liderazgo en pandemia. Para ordenar el proceso, se seleccionaron dos organismos internacionales por su relevancia para posicionar temas en la agenda educativa en la región. En este artículo, se presentan los resultados parciales de esta fase.

El enfoque fue cualitativo y el paradigma epistemológico fue el construccionismo social, el cual plantea que la realidad es construida local y específicamente siendo relativa e histórica. Además, es clave comprender que este paradigma no intenta controlar, predecir ni transformar el mundo, sino que reconstruirlo desde las construcciones que realizan las personas en consenso (Valenciano, 2022).

El diseño de esta etapa consistió en una revisión sistematizada, donde se recopiló y analizó la literatura especializada para contar con un estado del arte sobre el tema de estudio de forma crítica y asegurando la calidad, objetividad, trazabilidad y fiabilidad de la evidencia identificada, considerando informes, capítulos de libros, libros, opiniones de expertos o entrevistas. Así, se declararon las fuentes de búsqueda, criterios de inclusión y exclusión, procedimiento para delimitar los documentos utilizados, así como los esquemas de análisis y los procedimientos de síntesis y presentación de resultados siguiendo la declaración SALSA por el acrónimo de búsqueda, valoración, síntesis y análisis en inglés (**S**earch, **A**ppraisal, **S**ynthesis y **A**nalysis) (Codina, 2018; Grant y Booths, 2009; Mays et al., 2005).

Las fuentes de búsqueda fueron los repositorios del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Los criterios de inclusión fueron:

1. Documentos que contengan las palabras claves de “pandemia”, “coronavirus”, “COVID-19”, “educación en crisis”, “educación en emergencia”, “crisis educativa”, “educación remota” o “educación híbrida” junto a “innovación”, “innovación educativa” o “innovación pedagógica”, así como sus correlativos en inglés.
2. Documentos escritos en español o inglés.
3. Documentos publicados entre el 01 de enero del 2020 y el 30 de septiembre del 2023.
4. Documentos difundidos en acceso abierto y, por ende, disponibles para consulta.
5. Documentos referidos al área temática de educación escolar para niños, niñas, jóvenes y adolescentes, considerando la educación básica y/o media.
6. Documentos referidos a Occidente, específicamente el continente de América y Europa.

Mientras que los criterios de exclusión consideraron:

1. Documentos duplicados en los repositorios.
2. Documentos con acceso restringido o no disponible para consulta.
3. Documentos escritos por universidades, centros de estudios, organizaciones no gubernamentales o sociedad civil que se encuentren también en los repositorios

web del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

4. Documentos publicados en un idioma diferente al español o inglés.
5. Documentos publicados antes del 31 de diciembre del 2019 o después del 01 de octubre del 2023, inclusive.
6. Documentos referidos a un área temática diferente a la educación básica o media de niños, niñas, adolescentes y jóvenes incluyendo la educación superior, la educación de adultos, la economía o la salud, por ejemplo.
7. Documentos del área temática de la educación, pero referidos exclusivamente al continente de África, Antártica, Asia u Oceanía.

Es importante destacar que el objetivo de esta investigación no es describir el estado de la investigación que realizan o financian estas instituciones, sino más bien identificar sus tendencias en su trabajo y, especialmente, en sus esfuerzos de incidencia pública. Es por esto que la selección de artículos no sólo considera reportes de investigación, sino también otros documentos e incluso material divulgativo.

En la fase de búsqueda se aplicaron los criterios que permitieron identificar documentos que contenían palabras claves en los repositorios web. La etapa finalizó con una población de 224 documentos, incluyendo 171 del BID y 53 de la UNESCO. La lista incluye varios textos duplicados debido a las palabras claves usadas o que se encontraban en más de un idioma.

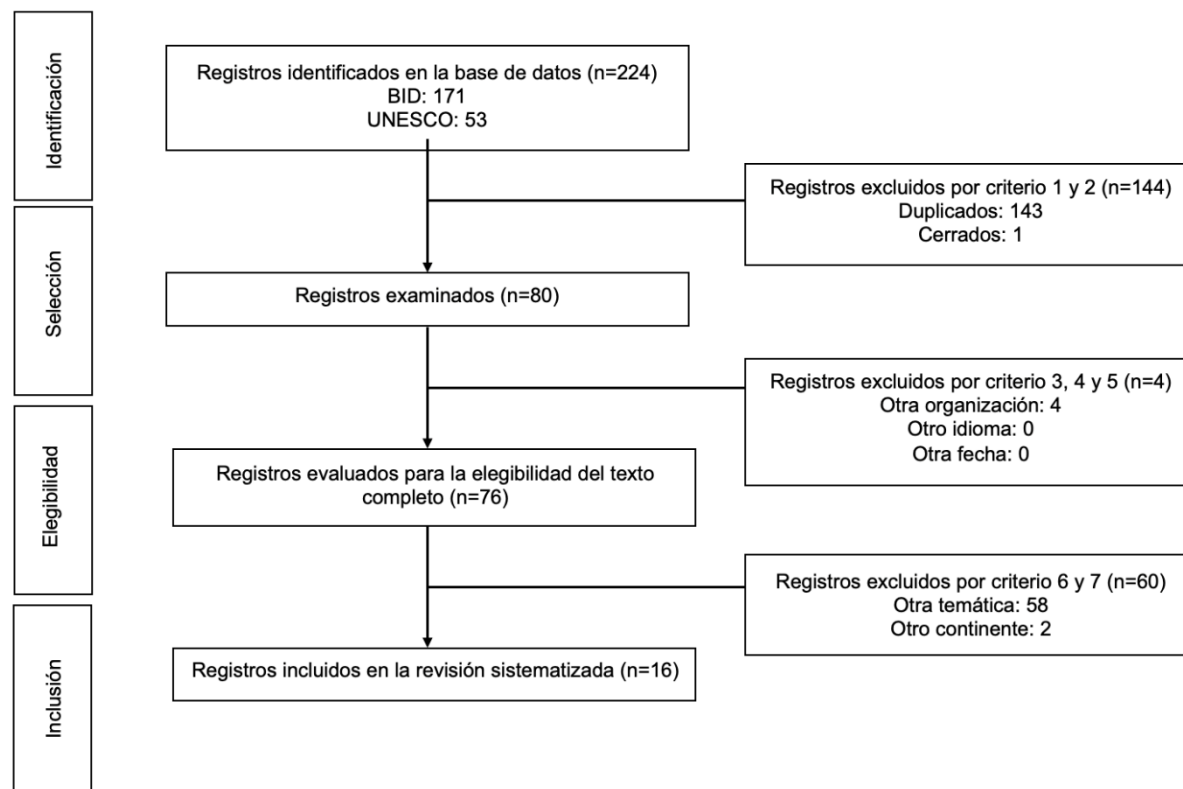
La información de los 224 documentos se registró en una planilla que indicaba la respuesta a nueve variables: 1) institución; 2) repositorio; 3) título de la publicación; 4) idioma; 5) año y, si es indicado, mes de publicación; 6) área temática; 7) tipo de acceso; 8) autores, si corresponde; 9) y naturaleza considerando conferencias, informes, capítulos de libros, libros o artículos de discusión.

En la fase de valoración se aplicaron los criterios de exclusión quedando una muestra de 16 documentos. Así, por ejemplo, se excluyeron 143 documentos duplicados y 1 documento que no estaba disponible en la web, siguiendo con los criterios de exclusión 1 y 2 señalados previamente. La Figura 1 retrata el diagrama de flujo de la selección aplicando los criterios señalados; mientras que las Tablas 1 y 2 listan los textos incluidos en el presente análisis desde el repositorio del BID y UNESCO, respectivamente.



**Figura 1**

*Flujo de selección aplicando criterios de inclusión y exclusión.*



Fuente: Elaboración propia

**Tabla 1**

*Textos incluidos en la revisión sistematizada publicados en el repositorio del BID*

N°	Título
1	Acceleration of Education and Learning
2	Cuando la ejecución está en riesgo, la innovación es el camino: Historias de proyectos de desarrollo que superaron el COVID-19
3	¿Cómo preparan los innovadores disruptivos a los estudiantes de hoy para ser la fuerza laboral del mañana?: Aprendizaje profundo: Transformando sistemas para preparar a los ciudadanos de mañana
4	¿Cómo preparan los innovadores disruptivos a los estudiantes de hoy para ser la fuerza laboral del mañana? Edumoción de Coschool. Centrado la educación en la emoción
5	¿Cómo preparan los innovadores disruptivos a los estudiantes de hoy para ser la fuerza laboral del mañana?: Descomplica y el aprendizaje remoto efectivo
6	Edutainment: tendencias y estrategias digitales: arte, cultura y nuevas tecnologías en América Latina y el Caribe
7	Hacia una educación 4.0: 10 módulos para la implementación de modelos híbridos
8	Posibles transformaciones en salud, educación y trabajo a través de la digitalización en la salida de la pandemia en América Latina y el Caribe
9	Tecnología educativa en América Latina y el Caribe
10	Tutorías remotas con medios de baja tecnología para acelerar los aprendizajes: evidencia para El Salvador

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 2**

*Textos incluidos en la revisión sistematizada publicados en el repositorio de la UNESCO*

N°	Título
1	2020 Global Education Meeting, extraordinary session on education post-COVID-19, 20-22 October 2020: final report
2	La plataformización de la educación: un marco para definir las nuevas orientaciones de los sistemas educativos híbridos
3	Learning to build back better futures for education: lessons from educational innovation during the COVID-19 pandemic
4	Reimagining learning spaces for uncertain times
5	Transforming education through innovation: the Global Education Coalition leading in action
6	Transformational innovation, the Global Education Coalition in action: compendium

Fuente: Elaboración propia.

En la fase de síntesis la información fue procesada en una matriz de vaciado, donde se sistematizó la información relevante separada por dimensiones comunes entre los documentos. Este proceso siguió la técnica del análisis temático, el cual busca identificar y describir los principales, más recurrente o más importantes temas que surgen de la lectura de los documentos en relación con el objetivo de investigación (Mays et al, 2005). Dicho análisis se realizó sobre categorías desarrolladas a priori, aunque se dejó espacio para la emergencia inductiva de códigos. Las categorías iniciales fueron tres:

1. Sistemas educativos: como un conjunto de políticas, instituciones y actores interrelacionados que proporcionan educación formal a la población y que establecen el qué, cómo y por qué de la educación en la sala de clases;
2. Tecnología: como el uso estratégico de herramientas tecnológicas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando aquella de baja, media y alta complejidad e incluyendo el valor de la educación virtual durante la pandemia; y
3. Innovaciones educativas: como los procesos reflexivos de cambio cualitativo, intencionado y planificados de un objeto, realidad, práctica o situación orientada al mejoramiento educativo que modifican el núcleo pedagógico y que requieren de condiciones sociales y culturales para sostenerse en el tiempo.

## RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados de esta revisión sistemática, ordenados de acuerdo con las tres grandes categorías señaladas anteriormente.

### **Sistemas educativos**

Los textos 3, 4, 7 y 9 del BID, así como los documentos 3, 4 y 5 de la UNESCO critican los sistemas educacionales por sus problemas persistentes de calidad, equidad e inclusión y su foco en metas cuantitativas – como la cobertura de la educación o el acceso a conexión y dispositivos – por sobre las metas cualitativas – como las competencias del siglo XXI. Las primeras son importantes, pero no sin las segundas.

Este fenómeno se debería principalmente a la persistencia de sistemas anclados al pasado, específicamente del siglo XIX, y surgidos durante el nacimiento de los Estados-Nación y la industrialización. En esos años, las escuelas fueron diseñadas para reproducir centralizadamente planes de estudios que permitiesen controlar a la población a gran escala. Una escuela que funciona bajo mecanismos de obligación, obediencia, premio y castigo y cuyos contenidos siguen la lógica de la producción fordista pensada para ser lineal, abstracta, estructurada y rutinaria (UNESCO 2). Así, se critica también las metodologías conductistas que están centradas en el docente, basadas en una relación unidireccional y pensadas para un contenido que se memoriza y estandariza.

*En general, las escuelas actualmente están aisladas de la sociedad, su tarea de educar se ha reducido a cumplir un horario, seguir un plan del día, proporcionar información al alumno y evaluarla, reducido a una visión corta sobre lo que es el “hoy”. Está lejos de ser un espacio vivo que invita a conocerse a sí mismo, a analizar problemas intercambiando ideas, a presentar argumentos y fomentar la discusión, la indagación y la resolución de problemas (UNESCO 4).*

Ahora bien, la crítica hacia los sistemas educativos no es nueva, aunque se ha visto fortalecida por la pandemia de COVID-19, concluye la publicación 9 del BID. De hecho, tres de los informes revisados describen el trabajo realizado por distintas comisiones internacionales que buscaron iluminar el camino hacia una nueva educación. Ellas son la (1) Coalición Mundial por la Educación; (2) Cumbre para la Transformación de la Educación; (3) Futuro de la Educación; (4) Iniciativa Global de Innovación Educativa; (5) Oficina Internacional de Educación; y (6) Reconstruir Mejor. Sólo la primera, segunda y última surgieron en el contexto de la crisis educativa y todas se basan en la articulación de redes de colaboración por el cambio de los sistemas educativos. De ellas, dos son las más interesantes.

La Cumbre para la Transformación de la Educación es una iniciativa de las Naciones Unidas a las que fueron citados los Ministerios de Educación del mundo en el 2022. Su propósito es reorientar los sistemas educativos a través de la cooperación, solidaridad e innovación incluyendo cinco líneas de acción: el incentivo hacia escuelas inclusivas, equitativas, seguras y saludables; aprendizajes y habilidades para la vida, el trabajo y el desarrollo sostenible; la profesión docente; la transformación digital; y el financiamiento.

*Los principios básicos de innovación, cooperación y solidaridad de la Coalición Mundial por la Educación están profundamente alineados con los objetivos de la Cumbre de pensar fuera de lo común, esforzándose por ir más allá de simples ajustes hacia una transformación real. Por lo tanto, este trabajo busca servir de inspiración para una comunidad internacional en modo de recuperación, una comunidad que busca cada vez más formas modernas de abordar los problemas persistentes que han plagado los sistemas educativos desde mucho antes de la pandemia (UNESCO 6).*

El Futuro de la Educación es una de las dos iniciativas más antiguas, aunque su nombre ha cambiado con el paso del tiempo. En sus 75 años, la UNESCO ha presentado tres comisiones internacionales para imaginar el futuro de los sistemas educativos. La primera, en 1972, fue presidida por Edgar Faure bajo la premisa del aprendizaje permanente y el cambio tecnológico. La segunda fue liderada por Jacques Delors en 1996 articulando la definición de las competencias del siglo XXI. La última publicó su informe en 2021 con la guía de Sahle-Work Zewde y sigue los lineamientos previos, aunque el foco está en pensar en una educación que prepare a las personas para vivir juntos con la naturaleza y el medio ambiente de forma sostenible.

*El informe subraya la urgencia de fortalecer la educación y reimaginar el contrato social con la educación para que pueda preparar eficazmente a los estudiantes para abordar las actuales perturbaciones en la sostenibilidad, el retroceso democrático, la transformación del trabajo y los desafíos de un futuro cada vez más dependiente de la tecnología (UNESCO 3).*

### **Tecnología y educación digital**

Además de las habilidades del siglo XXI, los documentos revisados posicionan en la agenda el valor de la tecnología digital y, por ende, de la educación digital. La discusión se plantea desde tres etapas y tres modelos, siendo sólo la última etapa y modelo los que se identifican realmente como espacios propicios para la transformación educativa.

La primera etapa de incorporación de las tecnologías digitales a la educación se habría producido con la introducción de hardware y software educativo, desde la década de 1990, pero entonces sus efectos eran escasos y la escuela tradicional seguía invencible. Veinte años después comenzó la etapa siguiente, conocida como “plataformización”, que responde al avance de la infraestructura de las plataformas web como modelo de intercambio de información virtual y el uso de algoritmos para el aprendizaje, las cuales han facilitado la emergencia de una educación basada en un enfoque más personalizado e interactivo. Aquí, la transformación educativa fue gradual y progresiva. Como ejemplos se indican la amplificación y diversificación curricular, así como la intensificación de las experiencias de aprendizaje por medio de la gamificación. La última etapa es la datificación de la experiencia educativa, donde la personalización llegó a un nuevo nivel producto de los algoritmos de aprendizaje, los macrodatos y la inteligencia artificial (UNESCO 2).

Tal como las etapas, los modelos o escenarios son tres. El primero es de “plataformización centralizada”, es decir, donde la educación digital refuerza y amplía el sistema educativo tradicional. En países orientales como China o Corea del Sur, los sistemas educativos duplican el poder del Estado a través de plataformas educativas que mejoran el aprendizaje. En el otro extremo, está la “plataformización descentralizada”, que cuenta con un extenso mercado privado y, al mismo tiempo, centraliza la educación por medio de pruebas estandarizadas. Así, se produce un conservadurismo curricular vinculado a estándares de aprendizaje y un doble sistema educativo, en el cual las plataformas reproducen el plan de estudios, pero de manera personalizada y adaptativa.

En cambio, el tercer escenario es una combinación del primero y segundo, de esa forma, permite una cuota de innovación educativa. En países como Estonia o Uruguay se ha creado un tercer espacio que tiene una relevancia creciente gracias a la expansión de las redes digitales. Dicho espacio es una zona intermedia entre el plan de estudios oficial y el aprendizaje informal al que pueden acceder los estudiantes libremente.

*Las tecnologías digitales están abriendo nuevos espacios de aprendizaje. En algunos casos, los alumnos son invitados a las plataformas por sus profesores; en otros, los estudiantes consumen a voluntad las plataformas educativas no controladas por el sistema de enseñanza. En el tercer espacio no hay planes de estudio ni pruebas estandarizadas: los vídeos tutoriales, los portales extraescolares y las plataformas enseñan contenidos no escolares. Es un mercado multifacético, una nueva dimensión de la experiencia educativa que libera el aprendizaje de cualquier atadura geográfica (UNESCO 2).*

Este tercer espacio es examinado en América Latina por el BID en el documento 7 y se nominaría “edutainment”, es decir, el contenido producido desde el entretenimiento con fin o potencial educativo. Su crecimiento se debe principalmente a la empresa privada y se vio potenciado por la pandemia.

*En la segunda mitad del siglo XX varias generaciones crecieron con ejemplos clásicos de edutainment: desde programas de televisión, pasando por juguetes y microscopios infantiles, hasta parques temáticos recreativos dedicados a la historia o a la ciencia. Hoy, la presencia de este tipo de contenidos en formatos digitales es abrumadora. Ya sea en videojuegos, plataformas, aplicaciones, y a través de herramientas de realidad aumentada e inteligencia artificial, la exposición de la generación nativa digital a contenidos de edutainment parece ilimitada (BID 7).*

Como una industria compuesta y aún no bien definida en la región, este tercer espacio es un género híbrido que mezcla lo visual, narrativo y lúdico con innovación para apelar a todos los sentidos y entretener no sólo a niños y niñas. Según la publicación 9 del BID, este espacio permite responder a los desafíos de calidad, equidad e inclusión al proporcionar soluciones para que más personas participen de la educación (24%), mejorar los resultados de aprendizaje (23%), apoyar a instituciones y docentes para que sean más eficientes (20%) e integrar herramientas y soluciones para mejorar la experiencia del estudiante (17%).

### ***Innovación educativa***

La tecnología digital no es una panacea, explica la publicación 1 de la UNESCO, y requiere un sistema sólido donde la innovación y el docente como agente de cambio guíen el camino. Además, es necesario la consolidación de factores meso y macrosociales, incluyendo redes de colaboración, instancias de formación y apoyo de los Ministerios de Educación.

*La tecnología por sí sola resultará en cambios superficiales y desiguales (...) Cualquier reforma viable debe integrar los tres componentes: tecnología, aprendizaje y bienestar, y ecosistema del cambio. Este último requiere la participación de los tres niveles del sistema efectivo (local, medio y superior) para lograr el éxito de los estudiantes (BID 3).*

Si bien la mayoría de los documentos revisados habla sobre innovación educativa durante la pandemia, sólo uno define claramente qué es en este nuevo escenario. La publicación 3 de la UNESCO sistematiza varias experiencias innovadoras y todos los proyectos elegidos debían orientar el futuro de la educación como una visión ambiciosa e integral para fortalecer la resiliencia de estudiantes, escuelas y comunidades.

Dentro de los distintos tipos de innovación, aquellas asociadas a las metodologías de enseñanza se profundizan en seis publicaciones y dejan muy claro el camino de la transformación. Se trata del avance hacia metodologías centradas en los estudiantes, donde se les reconoce como actores clave que pueden, incluso, elegir qué y cómo aprender, a través del juego, el desafío y el rescate de su cultura, sus necesidades e intereses. Asimismo, ellas entienden que el aprendizaje es integral y social, en la medida en que desarrollan competencias del siglo XXI y conectan a los estudiantes con otros estudiantes, así como con su entorno. La lista incluye: (1) aceleración del aprendizaje; (2) aprendizaje basado en proyectos; (3) gamificación; (4) metodología Montessori; (5) pedagogía basada en el lugar; y (6) realidad extendida, virtual, aumentada o mixta.

*Los creadores del Aprendizaje Acelerado argumentaron que los enfoques de enseñanza utilizados en ese momento (centrados en la transmisión del conocimiento del contenido del plan de estudios a través de una instrucción tipo conferencia) no estaban sincronizados con la forma en que nuestros cerebros procesan y recuerdan información. En cambio, argumentaron que el estudiante es más importante que el docente. Ese aprendizaje requiere un enfoque holístico, involucrando a todo el estudiante en el proceso de aprendizaje a través de la emoción, el juego y la colaboración con otros estudiantes. El enfoque es multisensorial y a menudo utiliza música, color, juego y creatividad como parte de la experiencia de aprendizaje (BID 1).*

Lamentablemente, la sostenibilidad de dichas innovaciones es crítica y requiere de redes de colaboración dentro y fuera de las escuelas (BID 6 y 9; UNESCO 2, 3 y 6). Además, se necesita formación docente para que los cambios se instauren en las salas de clases (BID 6, 7 y 9; UNESCO 1, 3 y 6), pero también se requieren nuevos currículos, así como tiempo lectivo y no lectivo, infraestructura y financiamiento (BID 4, 6 y 7; UNESCO 3). Asimismo, es esencial contar con el apoyo de las familias, sobre todo si el paso es hacia una educación híbrida que también se produce en el hogar (UNESCO 4).

Por último, hay otros dos factores claves para desarrollar, consolidar y expandir a las innovaciones. Por un lado, está la escuela, en particular docentes y equipos directivos, hablando de atender a su resistencia y fortalecer su liderazgo (BID 6 y 7; UNESCO 4). Por el otro, está el sistema educativo en su conjunto. Como explica el texto 9 del BID, los

sistemas educativos están profundamente enraizados en los sistemas sociales, culturales y económico. Esos cambios requieren tiempo y muchos actores, partiendo por las comunidades educativas, pero incluyendo también al gobierno y la empresa privada.

*Para pensar en la sostenibilidad de estas innovaciones más allá de la crisis, será necesario pensar en la transformación del sistema, en la integración de estas innovaciones dentro de las estructuras, roles y procesos del funcionamiento regular del sistema escolar, y posiblemente también en cómo cambiar esas estructuras, roles y procesos para que permitan la innovación (UNESCO 3).*

## DISCUSIÓN

Articulado en tres ejes, el presente artículo ha identificado, tal como señala su objetivo, las tendencias relativas a la transformación educativa que se han discutido durante la pandemia, particularmente en América Latina, pero esperando ir más allá de ella en las agendas del BID y la UNESCO.

En el primer eje, se articuló una tendencia persistente en el último siglo a criticar los sistemas educativos, que se han centrado en la reproducción estandarizada de la enseñanza y el aprendizaje. La idea no es nueva, como se observa en las reformas educativas de los '90 (Blanco y Messina, 2000; Benavides y Pedró, 2007; Ríos, 2004; Ríos et al., 2010; Román y Murillo, 2012; UNESCO/OREALC, 2016), pero hoy ha sido potenciada por la pandemia (Azorín, 2020; Azorín y Fullan, 2022; CEPAL y UNESCO, 2020; OCDE, 2020; UNESCO, 2020; Zhao, 2020) fijando nuevas y viejas tendencias. Así, el BID y la UNESCO orientan la transformación hacia la preocupación por la educación de forma cuantitativa y cualitativamente y la inclusión, el desarrollo sostenible, la educación híbrida y las competencias del siglo XXI, y así estar mejor preparados para las crisis que puedan venir en el futuro.

En el eje de tecnología y educación digital replica la relevancia que tienen las TIC en el nuevo siglo, pero ya no se limita al acceso, como propuso la Red Enlaces en sus tiempos (Blanco y Messina, 2000) y que profundiza los ODM, el eLAC2015, los ODS o la misma Cumbre sobre la Transformación de la Educación de la ONU (UNESCO, 2013b; 2022). Así, no extraña que se expandan programas como el desarrollado en Brasil (Jara y Ochoa, 2020). Tampoco queda reducida a la educación híbrida como podría haber augurado el foco que se tuvo durante la pandemia (Educación 2020, 2021; Elige Educar et al., 2021). De hecho, la discusión busca, por un lado, avanzar hacia la consolidación de la digitalización de la experiencia educativa con progresos sustanciales en materia de personalización, macrodatos e Inteligencia Artificial y, por el otro, potenciar un tercer espacio que combina el plan de estudios del gobierno con el aprendizaje informal en áreas como el edutainment. Sólo así se podría responder a los dos desafíos más importantes: los aprendizajes y las desigualdades sociales, académicos y, como recuerda CEPAL (Bércovich y Muñoz, 2022), en habilidades y género para responder a la meta 4.7 de la Agenda 2030 (UNESCO et al., 2016).

Por último, está el rol de la innovación educativa, que implica posicionar a los docentes como agentes de cambio y a los estudiantes como activos participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje movilizándolo, de esa forma, cambios significativos en el núcleo pedagógico (Rincón Gallardo, 2014), siempre recordando que la tecnología no es una panacea (Orrego, 2023b). Algunos ejemplos incluyen el Aprendizaje Basado en Proyectos, la gamificación o la realidad extendida. Pero, sea cual sea la innovación, se requiere su sostenibilidad, lo cual implica pensar, entre otras, en las redes de colaboración, la formación docente, el tiempo lectivo y el liderazgo. Sin embargo, tal vez el marco más importante sea la necesidad de involucrar a toda la sociedad, partiendo en las comunidades educativas e incluyendo no sólo a la empresa privada, sino también a los gobiernos.

## CONCLUSIONES

El artículo ha discutido las principales tendencias de transformación educativa tras la pandemia de COVID-19 instando a mantener el cambio en los sistemas educativos, el impulso al uso de la tecnología en educación y el incentivo a la innovación educativa. Fijando una ventana de oportunidad para reiniciar el sistema y la escuela en una versión 2.0. Pero lo cierto es que la transformación es un complejo y difícil proceso que ha tenido varios intentos inconclusos en las últimas décadas.

La evidencia ya ha retratado las dificultades que tuvieron y tienen reformas e innovaciones educativas previas y lo que se necesitaba para el cambio (Becerra, 2006; Benavides y Pedró, 2007; Leal et al., 2016; Orrego, 2023; 2024; Pascual et al., 2024; Poggi, 2011; Ríos, 2003; Román y Murillo, 2012; Silva y Astudillo, 2012; UNESCO, 2013a). Pero lo cierto es que nunca se tuvo realmente la oportunidad de visualizar una transformación educativa que requiere una transformación de la sociedad. La pandemia nos ofreció la oportunidad para probar que otro sistema educativo era posible, y miles de salas de clases se sumaron a la transformación desde la sala de clases creando y expandiendo proyectos de innovación. Ahora, se trata de vincular la sala de clases con la sociedad y el mundo.

Ese paso requiere tiempo y probablemente sea necesario seguir investigando la temática para entender qué sigue ocurriendo en las salas de clases que, un día, pasaron a multiplicarse en miles de pantallas. ¿La transformación continua o la brecha de aprendizajes volvió a anteponer al paradigma conductivista? ¿Hubo continuidad en el uso de la tecnología o volvimos a la pizarra? ¿Cómo se sostuvieron los cambios positivos después de la pandemia? Son algunas de las preguntas que aún quedan inconclusas después del 2023, cuando cierra el trabajo de campo de esta investigación.

Por último, tres limitaciones importantes. La primera se asocia al enfoque y paradigma seleccionado, ya que establecen que los resultados no son generalizables y el conocimiento se construye socialmente, incluso entre los participantes del proceso investigativo (Valenciano, 2022). La segunda corresponde al modelo SALSA. Si bien se siguen protocolos sistemáticos, completos, explícitos y reproducibles, la técnica no presenta el rigor metodológico de una revisión PRISMA con publicaciones de alto nivel



académico, revisadas en doble sesgo y de enfoques cuantitativos (Codina, 2018). La tercera limitación responde al foco en dos organismos internacionales, excluyendo, por ejemplo, la documentación elaborada por UNICEF o la CEPAL que también tienen una importante presencia en América Latina y el Caribe. Esta fue, sin embargo, la decisión consciente no solo en términos de tiempo, sino también en la priorización dada al ámbito de la educación. El BID tiene como propósito financiar proyectos viables de desarrollo económico, social e institucional que han tenido a la educación como uno de sus principales enfoques para reducir la pobreza, la lucha contra las desigualdades y el desarrollo sostenible. En cambio, la UNESCO se focaliza en educación, ciencia, cultura y comunicación para contribuir a la paz, la justicia y el desarrollo sostenible. Ambos, además, tienen un alto alcance geográfico en la región. La UNESCO, por ejemplo, está presente en los 33 países de la región. Ahora bien, a pesar de estas fortalezas, el artículo espera establecer un primer paso en la dirección de conocer más sobre las tendencias de transformación educativa que se posicionaron en la agenda antes, durante y después del coronavirus.

### AGRADECIMIENTOS

Este estudio ha sido financiado por ANID en el marco del proyecto FONDECYT de Iniciación N°11220575.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, E., Hincapié, D. y Paredes, D. (2020). *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. BID.
- Aravedo, M. L. y Enríquez, G. (2018). El fomento a la lectura y escritura como experiencia de aprendizaje situado. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 175-181. <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556162010/>
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 381–390. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0019>
- Azorín, C. y Fullan, M. (2022). Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of Educational Change*, 23, 131-143. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09448-w>
- Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Convenio Andrés Bello.
- Becerra, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Revista Estudios Pedagógicos*, 22(2), 47-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200003>
- Benavides, F. y Pedró, F. (2007). Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 19-69. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004503.pdf>

- Bércovich, N. y Muñoz, M. (2022). *Rutas y desafíos para cerrar las brechas de género en materia de habilidades digitales*. CEPAL.
- Burns, M. (2023). *Barriers and supports for technology integration: views from teachers*. GEM Reports.
- Cárdenas, M. P., Morales, M., Aguirre, R., Carranza, W. D., Reyes, J. J. y Méndez, Y. (2022). Metodologías activas en la educación en línea en época de pandemia. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 344-350. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4.2448>
- CEPAL y UNESCO (2020). *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. UNESCO.
- Cobo, C., Brovetto, C. y Gago, F. (2016). A global network for Deep Learning: the case of Uruguay. En C. Urrea (Ed.), *Digital inclusion: transforming education through technology* (71-82). Office for Digital Learning, MIT.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas. Procedimientos generales y framework para ciencias humanas y sociales*. Universitat Pompeu Fabra.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO
- Educación 2020 (2021). 3° *Encuesta online: #EstamosConectados*. Educación 2020.
- Elige Educar, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación [CEPPE], Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE] y Fundación Reimagina (2021). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia*. Elige Educar.
- Escudero, J.M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar*, 35, 101-138. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342132562007.pdf>
- Grant, M. y Booth, A. (2009). A typology of reviews. An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91–108. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Leal, F., Albornoz, M. y Rojas, M. I. (2016). Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme. *Estudios Pedagógicos*, 62(2), 193-205. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200011>
- Moreira, A. (2021). Una respuesta a la pandemia: la innovación educativa en las escuelas chilenas. *Revista Saberes Educativos*, 7, 60-72. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64184>
- Mays, N., Pope, C. y Popay, J. (2005). Systematically reviewing qualitative and quantitative evidence to inform management and policymaking in the health field.

*Journal of Health Services Research & Policy*, 10(1) 7-20.  
<http://dx.doi.org/10.1258/1355819054308576>

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016). *Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar*. MINEDUC.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2018). *#SoyTP. Experiencias innovadoras para el fortalecimiento de la educación técnico profesional*. MINEDUC.

OCDE (2020). *Coronavirus special edition: back to school*. OCDE.

OCDE (2023). *PISA 2022 results (volume I). The state of learning and equity in education*. OCDE.

ONU (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. ONU.

ONU (2023). *Report on the 2022. Transforming Education Summit. Convened by the UN Secretary-General*. ONU.

Orrego, V. (2022). Desafíos de la política docente en la enseñanza media técnico-profesional. *Revista INTEREDU, Investigación, Sociedad y Educación*, 6(1), 41-75. <https://doi.org/10.32735/S2735-652320220006112>.

Orrego, V. (2023a). Innovación educativa y COVID-19: la crisis como desafío y oportunidad. *Revista INTEREDU, Investigación, Sociedad y Educación*, 8(1), 229-269. <https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083067>

Orrego, V. (2023b). Innovación educativa: propuesta conceptual, paradigmática y dimensiones de acción. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(2), 95-116. <https://doi.org/10.15359/rep.17-2.5>

Orrego, V. (2024). Desafíos de la educación y docencia en Chile durante la crisis por COVID-19. *Revista Estudios Pedagógicos*, 50(2), 299-318. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000200299>

Paniagua, A., e Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: the importance of innovative pedagogies, educational research and innovation*. OCDE.

Pascual, J., Orrego, V., Cheyre, M., y Iturrieta, C. (2023). Navegando la adversidad y la oportunidad. Liderazgo escolar en tiempos de crisis. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1), 87–102. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.005>

Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. IIEP-UNESCO.

Raczynski, D., Weinstein, J., Muñoz, G. y Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política

- escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.008>
- Reimers, F. y Chung, C. K. (2020). *Preparar a los maestros para educar integralmente a los estudiantes. Un estudio comparativo internacional*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante.
- Rincón Gallardo, S. (2014). Innovación pedagógica en gran escala: ¿Lujo o imperativo moral? *Didáctica*, 65, 11-18. [https://revistas.iberomx.mx/didac/uploads/volumenes/19/pdf/Didac\\_65\\_.pdf](https://revistas.iberomx.mx/didac/uploads/volumenes/19/pdf/Didac_65_.pdf)
- Ríos, D. (2003). Facilitadores y obstaculizadores de las innovaciones en educación. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(3), 27-38. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/viewFile/258/265>
- Ríos, D. (2004). La innovación en educación: desafíos para el desarrollo institucional y profesional de los profesores. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 3(6), 27-35. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/227>
- Ríos, D., Maturana, D., Almonacid, C. y Shink, H. (2010). Innovaciones en centros educativos vulnerables. Liceos que optimizan la gestión para mejorar los aprendizajes de sus alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie5361708>
- Rivas, A. y Delgado, L. (2017). *Escuelas innovadoras en América Latina: 30 redes que enseñan y aprenden*. BID.
- Rivas, A., Delgado, L. y André, F. (2017) *Cincuenta innovaciones educativas para escuelas*. CIPPEC y Fundación Santillana.
- Román, M. y Murillo, F. J. (2012). Políticas educativas de apoyo a escuelas de sectores pobres y de bajo logro académico en Chile: 1990-2011. *Revista Educación*, ext, 46–66. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-2006>
- Silva, J. y Astudillo, A. (2012). Inserción de TIC en la formación inicial docente: barreras y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie5841412>
- SUMMA (2022). *La voz docente: por el derecho a una educación justa e inclusiva para América Latina y el Caribe. Encuesta regional de percepciones y prácticas docentes durante la pandemia Covid-19*. SUMMA.
- UNESCO (2013a). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- UNESCO (2013b). *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe. Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness)*. UNESCO.

- UNESCO (2020). *Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la COVID-19. Continuidad educativa y evaluación. Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe, Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo*. UNESCO.
- UNESCO (2022). *Educación y tecnologías digitales*. UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2016). *Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa. Una propuesta de cambio centrada en el aprendizaje para todos*. UNESCO/OREALC.
- UNESCO, PNUD, UNFPA, ACNUR, UNICEF, NU Mujeres, Banco Mundial y OIT (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO.
- Valenciano, G. (2022). Alcances del constructivismo como paradigma en la investigación. *Revista Wímb Lu, Revista Electrónica de Estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica*, 17(2), 151-168. <https://doi.org/10.15517/wl.v17i2.53581>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1-5. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>.