

Políticas educativas postpandemia

“Post-pandemic educational policies”

*Julio Martín Puertas¹ <https://orcid.org/0000-0002-0263-2947>,

Luis Ortiz Jiménez¹ <https://orcid.org/0000-0002-3943-1989>

¹Universidad Autónoma de Asunción. Paraguay

RESUMEN

Los efectos derivados de la crisis mundial causada por la pandemia, ha afectado de forma contundente a distintos estamentos sociales, de los que no ha podido escapar el ámbito educativo. Concretamente las denominadas políticas educativas se han visto marcadas por los efectos que ha tenido el confinamiento de las poblaciones, que de forma palmaria han tenido su eco en los procesos de aprendizaje del alumando y que ha precisado de desciones políticas para afrontar los retos de mantener la acción educativa sin menoscabo de la calidad de esta. De tal manera que alejados de natural y lógico catastrofismo que se sucede tras esta difícil situación por la que está pasando el mundo, la microsociedad educativa salga reforzada y con argumentos renovados en cuanto a metodologías y recursos para proseguir en la tarea de capacitar a la población antes las necesidades de las sociedades de referencia en este contexto global.

PALABRAS CLAVE: Política educativa, métodos educativos, organización educativa.

ABSTRACT

The effects derived from the global crisis caused by the pandemic have strongly affected different social strata, from which the educational field has not been able to escape. Specifically, the so-called educational policies have been marked by the effects that the confinement of the populations has had, which has clearly had an echo in the learning processes of the student and which has required political decisions to face the challenges of maintaining the educational action without

*

Email: jmartin@uaa.edu.py

Recibido: 24/11/2020 Aceptado: 01/11/2021

Doi: [10.18004/riics.2021.diciembre.379](https://doi.org/10.18004/riics.2021.diciembre.379)



detriment to its quality. In such a way that, far from the natural and logical catastrophism that occurs after this difficult situation the world is going through, the educational micro-society comes out strengthened and with renewed arguments in terms of methodologies and resources to continue in the task of training the population before the needs of reference societies in this global context

KEY WORDS: Educational policy, educational methods, educational organization

INTRODUCCIÓN

Siempre es difícil abordar la temática de las políticas educativas sin referirnos a tópicos o focalizar la atención en términos de ideologías políticas.

Cuando tratamos las decisiones que en el ámbito político afectan a la educación nos estamos refiriendo a una realidad poliédrica con una amplia diversidad de factores que, en distinta medida, van afectando, de una manera u otra, a la realidad educativa de un país. Hablamos de dimensiones complejas y que actúan de diversa forma e intensidad. Por tanto, no deberíamos ceñir el ámbito de las políticas educativas solo a evaluación o toma de decisiones por parte de ámbitos políticos. Hacerlo así supondría asumir una realidad simplista de las denominadas políticas educativas.

Podemos entender las políticas educativas como las acciones que desarrolla un Gobierno orientadas a optimizar las prácticas que se desarrollan en el ámbito escolar. Pero no podemos dejar de lado que estas políticas también son una forma que tienen los políticos para determinar u orientar cómo se organizan y secuencian los distintos conocimientos que afectan a una sociedad y la propia estructura u organización de los centros educativos, así como su distribución geográfica. En este sentido, las políticas educativas pretenden delimitar los ámbitos de actuación creando una estructura legal que reglamente la acción pedagógica.

Para entender aún mejor las políticas educativas desarrolladas en los países, sería conveniente referirse a tres factores que de una forma esencial actúan sobre esas políticas. En primer lugar, sería hablar de los avances en la teoría pedagógica, cómo va evolucionado esta ciencia. Un segundo factor a tener muy en cuenta son las prácticas educativas que se desarrollan en los centros. Prácticas que se ven mediadas por un tercer factor que realmente va a condicionar esa conexión entre la teoría y la práctica. Ese tercer factor, precisamente, es el de las decisiones políticas que se van adoptando en función de las distintas realidades por las que va evolucionando la sociedad. No podemos olvidar el compromiso que asume todo Gobierno de ofrecer a la ciudadanía una serie de servicios básicos orientados a la

calidad de vida de estas personas. En nuestro caso, hablamos de un servicio educativo que va a favorecer el desarrollo integral de la persona con una visión de futuro sin olvidar el presente. Mucho se ha hablado de la educación como una preparación hacia el futuro social e individual, pero no podemos olvidar que esas personas están viviendo el momento actual, por consiguiente, las decisiones que en el ámbito educativo adoptan los gobiernos deben ser entendidas efectivamente como una preparación de futuros ciudadanos, pero sin olvidar que esos ciudadanos ya participan de forma activa en la sociedad.

Para finalizar esta introducción, no podemos dejar de lado qué en la sociedad global en la que nos estamos moviendo en la actualidad, todas las decisiones que adopta un país se ven mediatizadas por la influencia de las políticas internacionales que, sobre la materia, se van dictando. Así mismo y siendo el motivo principal de este trabajo, no podemos dejar de lado el factor tan importante que actualmente marca las relaciones, no solo ya a nivel nacional sí no también a nivel internacional. Nos estamos refiriendo a la influencia que la pandemia ha tenido sobre las distintas decisiones políticas que han afectado al ámbito educativo, y que como decíamos anteriormente, también vienen marcadas por las muchas influencias internacionales que han recibido los países.

A lo largo de este trabajo iremos desarrollando algunas ideas clave en torno a la temática que estamos introduciendo, en un momento trataremos de definir de una forma más concreta qué podemos entender por políticas educativas, qué visión se nos aproxima de la educación tras la pandemia, poniendo una especial atención en cómo las tecnologías se han incorporado de manera definitiva en los procesos educativos. Algo que ya se intuía desde las esferas educativas pero que de una forma que podríamos denominar “*brusca*” se han incorporado a las prácticas docentes. Así mismo abordaremos algunas ideas en torno a lo que hemos llamado las teorías pedagógicas que están surgiendo en esta educación post pandemia y claro está el importante papel que el docente desempeña en este nuevo contexto.

Pensar que la educación post pandemia va a volver a los escenarios y prácticas previas a la misma, entendemos sería un error que no permitiría afrontar los nuevos retos educativos con una visión prospectiva, sin olvidar los contextos y climas de coexistencia actuales.

Políticas Educativas

Las políticas educativassonacciones públicas a través de las cuales el

gobierno regula la producción y la oferta de educación.

Mediante las políticas educativas, el gobierno responde a las preguntas: “qué”, “cómo”, “quién” y “para qué” la educación: “qué” deben aprender los ciudadanos, “cómo” deben hacerlo, “quien”, o quienes, pueden, o deben, participar de los procesos educativos en los distintos niveles, y “para qué” la educación; esta última cuestión se refiere a las competencias que deben aprender los ciudadanos para responder a las necesidades del Estado en un contexto y periodo de tiempo determinados.

Como ocurre con las demás políticas públicas, el gobierno es el encargado de planificar, ejecutar y evaluar las políticas educativas, es decir, que es el gobierno, en representación del Estado, el que establece “qué”, “cómo”, “quien” y “para qué” ha de ser la educación, incluyendo la definición del idioma, o idiomas, en que se impartirá educación, la religión o valores que serán transmitidos a los ciudadanos, e incluso, los contenidos que serán desarrollados -de geografía e historia, por ejemplo.

Toda política pública comprende: objetivos, programas, normas -con su correspondiente elemento coercitivo-, y competencia social, esto es, la definición de los intereses y expectativas de los que estarán afectados por dicha política.

En teoría, las políticas educativas deberían estar dirigidas a lograr establecer un sistema educativo de buena calidad. Para identificar las características que debería reunir un “sistema educativo de calidad” citamos a Martínez Rizo (2010, p.15), que lo define como aquel que:

- “Establece un curriculum adecuado a las necesidades de la sociedad en que se ubica (relevante).
- Logra que la más alta proporción posible de destinatarios acceda a los centros educativos, permanezca en ellos hasta el final del trayecto previsto (eficiencia interna) y egrese habiendo alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos (eficiencia externa).
- Consigue que el aprendizaje relevante alcanzado por los alumnos sea asimilado por éstos en forma duradera y sea utilizado para mejorar su desempeño como adultos en los diversos papeles sociales que deben desempeñar (impacto).
- Hace todo lo anterior aprovechando de la mejor manera posible los

recursos de que dispone, evitando despilfarros y derroches de cualquier tipo (eficiente)".

Para que sea "relevante", hoy en día, el currículum puede limitarse a mejorar los aprendizajes cognitivos. Las políticas educativas deben promover la adquisición de habilidades sociales y para la vida, incluyendo la educación emocional con el mismo grado de importancia que las habilidades tecnológicas, las habilidades económicas, o la educación para el ejercicio de la ciudadanía.

Tras la pandemia, no se discute la necesidad de un cambio radical en la metodología: más flexible y dinámica, dispuesta a adaptarse a los rápidos cambios sociales y a cada tipo de estudiante y sus necesidades y expectativas propias.

La mayoría de los estudiantes son nativos digitales, de manera que las nuevas tecnologías deben estar integradas en todo el proceso educativo, tanto en la producción como en la gestión de la educación, pero como no como un objetivo en sí mismo sino como una herramienta que facilite la interacción.

La educación postpandemia

La pandemia generada por el covid-19, sin duda, es una tragedia devastadora para la humanidad. De manera directa, o indirecta, ha ocasionado, y sigue ocasionando, un gran daño a las economías de los países, y un sufrimiento que tardará mucho tiempo en mitigarse.

Pocas personas ponen en duda que, para la educación, la pandemia ha supuesto no solo un retraso importante en el aprendizaje cognitivo de muchos estudiantes, sino que ha generado un enorme estrés tanto a los estudiantes, como a los docentes, y las familias.

Las políticas educativas no pueden justificarse en las catástrofes, pero sí emerger renovadas a partir de las lecciones aprendidas. Uno de los lemas más utilizados en la educación es que "de los errores se aprende". Quizás sea el momento oportuno para que los responsables de la educación reconozcan el agotamiento del modelo actual, aprendan de sus errores, y se conviertan en los promotores del cambio tan necesario.

Objetivamente hablando, se han visto pocos cambios en los modelos educativos desde el siglo XIX (en la universidad, desde mucho antes). Incluso antes

de la pandemia, numerosas voces llamaban la atención sobre el estancamiento de los modelos educativos. La inversión en educación en los países desarrollados aumenta año tras año, pero no se observan mejoras significativas en los resultados.

Afortunadamente, no todos vuelven a caer en la misma piedra. Algunos centros educativos, sin esperar a que los respectivos gobiernos diseñen, discutan e implanten nuevas políticas educativas, ya han tomado medidas tendientes a adaptarse a las nuevas realidades, y están introduciendo mejoras significativas tanto en la forma de producir educación, como en la manera de gestionar la organización educacional. Estos centros, pioneros del cambio, mediante la evaluación de sus intervenciones ayudarán a los investigadores educativos a sacar conclusiones, que, posteriormente, servirán de inspiración a otros centros educativos, y a los gobiernos para iniciar el diseño de nuevas políticas educativas.

Si analizamos objetivamente las consecuencias de la pandemia en la educación, quizá concluyamos que la reducción y, en muchos casos, la eliminación de la presencialidad, como resultado de los confinamientos de la población implantados por la mayoría de los gobiernos, fue la más perjudicial de todas. A mediados de abril de 2020, casi el 90% de los estudiantes de todo el mundo tenía impedido el acceso a clases presenciales.

La limitación del contacto personal, hasta ahora pilar fundamental del aprendizaje, dejó al descubierto enormes debilidades de los sistemas educativos, adaptados casi exclusivamente a este modelo. La rigidez de los sistemas y una inadecuada preparación de todos los actores de la educación, fruto de décadas de políticas educativas inmovilistas y alejadas de la realidad de los tiempos, han ocasionado un inmenso perjuicio al aprendizaje de los estudiantes, a su seguridad y a su bienestar emocional, que tardará mucho tiempo en restaurarse. Se podría decir que, más allá del daño ocasionado a las familias, el covid-19 no ha sido el verdadero origen de tan grandes perjuicios al progreso de la educación de los estudiantes, sino las décadas de malas políticas educativas, cuya falta de realismo se ha puesto en evidencia durante la pandemia.

La limitación de la presencialidad en las instituciones educativas ha obligado a los profesores a incorporar el aprendizaje a distancia en sus clases, debiendo adaptarse rápidamente al uso de plataformas educativas, de manera improvisada en la mayoría de los casos. La forma de evaluar el aprendizaje también ha tenido que adaptarse drásticamente. En países como Francia, Reino Unido e Irlanda se suspendieron los exámenes finales durante los períodos de confinamiento. En la

mayoría de las instituciones educativas norteamericanas, las calificaciones fueron suspendidas durante todo el año 2020, regresando al método simplificado de “aprobado” o “suspenso”.

En el momento actual, y a medida que la mayoría de las instituciones educativas regresan a la presencialidad, sobre todo en los países más desarrollados, éstas se plantean modificaciones importantes en su cultura. En general, se observa una tendencia a ser más flexibles, más eficientes, y más receptivas a las propuestas de sus actores.

Entre las mejoras introducidas por los centros educativos, en su proceso de adaptación a la realidad del momento actual, destaca la integración definitiva de las tecnologías a los procesos educativos, no solo a través de la dotación de infraestructura tecnológica, sino también de la incorporación de plataformas educativas a la instrucción y, fundamentalmente, de la capacitación de los docentes y gestores, y la transformación de una cultura, hasta ahora, rígida y excluyente, por una más receptiva e inclusiva.

A través de las políticas educativas, los gobiernos están obligados a preparar a una generación para enfrentar problemas del nuevo mundo que se presenta después de la pandemia. La educación a distancia, el teletrabajo y la reducción del contacto social en persona han venido para quedarse.

Las políticas públicas cuentan con herramientas adecuadas para el logro de sus objetivos. Herramientas legales y de financiación. Mediante las que se puede *empujar* a las personas a realizar acciones que les beneficien a ellas mismas y a la sociedad.

Encontrar y utilizar las herramientas adecuadas para lograr que la educación cumpla con sus objetivos de desarrollo social equitativo en cada contexto determinado es tarea ineludible del Estado, a través del gobierno.

Hay que admitir que el contexto actual es muy singular y requiere de cambios estructurales importantes para que la educación cumpla sus objetivos, pero también es cierto que la pandemia nos ha dado pistas, ayudando a revelar fallas importantes que deben ser corregidas, incluso gracias a esa singularidad nos ha permitido experimentar intervenciones educativas únicas e innovadoras, y medir los resultados.

Integración de las tecnologías a los procesos educativos

Es indudable que la crisis generada por la pandemia ha dado un impulso considerable al uso de la tecnología, especialmente en una profesión como la del docente, en demasiados casos resistente al cambio, lo que le ha llevado, y le lleva, a un retraso en su adopción. De todas maneras, las instituciones educativas se han visto obligadas a anticipar y acelerar sus inversiones en tecnología y en capacitar a sus profesores para la incorporación de las mismas en la enseñanza. Las compañías que invierten en educación privada duplicaron sus inversiones en 2020.

En muchos casos, la adopción de tecnologías ha ayudado a avanzar en los aprendizajes a estudiantes que, en otras circunstancias, encontraban serias barreras para aprender, como en los que la lengua materna no es la vehicular para los aprendizajes, o cuando el acceso al recinto escolar se ve dificultado por limitaciones como la distancia, la ausencia de transporte, el clima, o la incapacidad de los padres de trasladar a los hijos al centro escolar, a estos estudiantes el uso de recursos técnicos les ha facilitado el aprendizaje y comprensión de las enseñanzas.

Muchos niños se han desempeñado mejor al estudiar a distancia, pero particularmente aquellos que sufren ansiedad o que son víctimas de bullying. Algunos estudiantes tímidos a los que les costaba participar en las clases presenciales han encontrado que las videollamadas y los chats son menos intimidantes.

En el nivel superior, la educación a distancia ha ayudado a destemporalizar, deslocalizar y universalizar la educación, los estudiantes pueden atender a clases en forma sincrónica, o asincrónica, asistiendo presencialmente a clases, o viendo los videos de las conferencias en otro momento y en otro lugar, facilitando la compatibilización del estudio y el trabajo, o el cuidado de dependientes, y promoviendo la equidad de acceso y la inclusión.

Es verdad que hay razones suficientes para ser pesimistas acerca de la rapidez y agilidad con que las instituciones educativas pueden recuperarse de los efectos de la pandemia. Los profesores están agotados. Las relaciones entre sindicatos y autoridades se han deteriorado. Los gobiernos se están apretando el cinturón. Los padres que han tenido que hacer malabarismos con el trabajo a tiempo completo y la supervisión y educación de los niños a tiempo completo están desesperados por entregar a sus hijos a otros durante más tiempo, no menos. Pero el rápido cambio hacia el aprendizaje a distancia ha demostrado que las instituciones educativas son capaces de realizar transformaciones dramáticas. Las

reformas que antes parecían aterradoras ahora parecen fáciles, comparadas con los cambios obligados e improvisados sobre la marcha experimentados durante la pandemia.

Muchos estudiantes y padres de familia que antes rechazaban el estudio a distancia ahora lo prefieren a los riesgos y costos de desplazamiento y el tiempo muerto de la presencialidad.

Pero para que este proceso sea exitoso los docentes juegan un rol fundamental, deben adaptar su forma de enseñar al nuevo modelo, y utilizar herramientas tecnológicas que permitan romper las barreras del tiempo y el espacio, que impiden a muchos estudiantes acceder a la educación superior.

Flexibilización de los procesos educativos: aprendizaje adaptativo

Nuevas políticas educativas deben contemplar la adaptación del aprendizaje a las necesidades y capacidades de los estudiantes. Imponer el mismo tipo de educación a todos los estudiantes deja a muchos fuera del sistema y, desde luego, ha demostrado no ser la forma más adecuada, ni más equitativa, de educar.

Paul Reville (2021) argumenta que las instituciones educativas deberían apartarse del “modelo factoría” que proporciona a todos los estudiantes las mismas lecciones durante un mismo periodo de tiempo, y acercarse más al “modelo médico” – en el que se asume que los estudiantes tienen variados tipos de necesidades de asistencia, en diferentes tiempos y duraciones. Ello puede incluir resolver problemas fuera de la escuela que impiden a los estudiantes llegar a ella en condiciones físicas y mentales adecuadas, y motivados para aprender.

Antes de la pandemia, un gran número de escuelas de Estados Unidos ya rechazaba las estructuras tradicionales en favor de un modelo multigrado consistente en la combinación de estudiantes de hasta tres años de diferencia de edad, en el mismo grupo de clase.

En el modelo tradicional, los niños pasan de año a año, incluso aunque su progreso en algunas materias haya sido insuficiente, o lento. Lo más probable es que muy pocos tengan que repetir el año. El objetivo de sistemas más flexibles debe ser facilitar a los alumnos que pudieran haberse quedado atascados en temas específicos el tiempo y la ayuda que necesitan, así como la libertad de avanzar rápidamente, una vez que hayan superado lo que les estaba frenando.

La postpandemia podría impulsar una mayor experimentación de este tipo modelos. Los esfuerzos para ayudar a los niños a recuperar el aprendizaje perdido presentan la primera gran oportunidad para sentar las bases de un sistema mejor. En muchos países, se está apostando a las tutorías individuales, o de grupos pequeños, para ayudar a los estudiantes con dificultades. La evidencia que respalda esta medida es sólida. Un estudio reciente realizado en Gran Bretaña revela que 12 horas de tutoría podrían mejorar las habilidades matemáticas de un niño pequeño tanto como lo harían tres meses de educación convencional.

Los estudiantes con dificultades se beneficiarían enormemente si los esquemas de tutoría se convirtieran en partes centrales de los sistemas educativos.

Thomas Arnett (2018) del Christensen Institute, un grupo estadounidense de expertos, afirmaba, antes de la pandemia, que muchos docentes eran conscientes de que los materiales desarrollados en clase podían exponerse mediante videos proporcionados a los estudiantes con anticipación. De aplicarse, este tipo de medida, se reduciría la cantidad de tiempo que los profesores dedican a dar conferencias, e incrementaría el tiempo que podrían dedicar a ayudar a los alumnos a aplicar los conocimientos que ya han adquirido. Eso podría ser particularmente beneficioso para quienes se van quedando atrás.

Fernández Enguita (2019) en su publicación “*más escuela y menos aula*” alude al ejemplo de un supermercado, efectivamente en este espacio las personas podrán directamente coger artículos sin ayuda y otros para los que si necesitarán esa ayuda. Llevado al ámbito del aprendizaje, en las aulas no habría que perder tiempo en aquellas acciones que el alumnado puede asumir por si mismo y en contrapartida, dedicar más efectivos y tiempos a esos otros aprendizajes más complejos.

Durante la pandemia, ha habido centros educativos en los que docentes motivadores, y con habilidades de comunicación, han dedicado parte de su tiempo y esfuerzo para producir lecciones en video y compartirlas con los estudiantes y con otros profesores, que, a su vez, han aprovechado el tiempo ahorrado en exposiciones para ayudar a los alumnos mediante tutorías individuales.

Este tipo de medida facilitaría el estudio independiente y el desarrollo de una mayor autonomía de aprendizaje, así como una menor dependencia de educadores y padres, motivando a los estudiantes a resolver los problemas utilizando sus propias habilidades, algo que luego les será de enorme importancia para su desempeño en la vida.

En tales modelos, no siempre sería necesario que los niños tuvieran el lujo de tener un padre, madre o tutor en casa para ayudarles con las tareas; las instituciones educativas podrían reservar espacios supervisados para el estudio independiente. Noam Gerstein, fundadora de “Thebinaschool” (<https://www.thebinaschool.com>), una nueva escuela primaria online con sede en Berlín, opina que algunas grandes empresas se verán inclinadas a dedicar recursos para que los hijos de los empleados accedan a la educación en línea, como un beneficio voluntario para el personal. Gerstein estima que las empresas crearán lugares en sus edificios para que los niños aprendan en línea, de manera que los padres pueden disfrutar de ver a sus hijos durante las horas de trabajo, durante el almuerzo, por ejemplo. La fuerte tendencia al teletrabajo iniciada durante la pandemia puede que contribuya a que, muy pronto, se vean modelos como el mencionado por Gerstein.

Mayor eficacia del profesorado

La calidad del profesorado y su eficacia para lograr altos rendimientos de sus alumnos constituyen el factor clave del éxito de las instituciones educativas. Sin embargo, mejorar la calidad de los docentes no es nada fácil.

La experiencia del profesor, la cantidad de formación que ha acumulado, o dónde fue capacitado, la cantidad de estudios pedagógicos realizados, etc. Simplemente, no son suficientes indicadores de si los profesores son eficaces en el aula o no. (Hanusek, 2012)

Mejorar la capacidad de los docentes para ofrecer instrucción de alta calidad empieza por el proceso de contratación. Seleccionar, motivar y retener a docentes que pueden proporcionar instrucción de alta calidad son acciones que reeditúan ampliamente los recursos en tiempo, esfuerzo y dinero dedicados a ella.

Nadie pone en duda que los docentes son el factor más importante para que los estudiantes aprendan y adquieran las habilidades y competencias establecidas. Es fundamental que los estudiantes tengan acceso a docentes efectivos.

El acceso a un profesor de alta calidad durante un año escolar produce mejoras significativas en el aprendizaje de sus alumnos. Los docentes efectivos también tienen impactos positivos en las oportunidades de acceso a la educación superior por parte de sus alumnos, e inclusive en sus salarios futuros. Por ello, es

fundamental que el sistema educativo sea capaz de atraer, desarrollar, motivar y retener a los docentes más efectivos (Vegas, 2013).

Llegar a ser un excelente profesor no es algo que sucede por casualidad, no es suficiente haber pasado por la formación docente, o la universidad. Un profesor debe estar motivado para enseñar, debe recibir el soporte técnico y pedagógico necesario, y debe desempeñarse en un ambiente adecuado para desarrollar al máximo su potencial (Pritchett, 2013).

Los incentivos tanto monetarios, como no monetarios, tales como el reconocimiento y las oportunidades de desarrollo profesional, pueden tener un importante impacto en la eficacia docente. Estos incentivos sirven de estímulo para retener y atraer talento a la profesión docente (Vegas, 2013)

Lamentablemente, la investigación arroja pocas luces sobre las características del docente asociadas a mejores resultados estudiantiles.

Otros aspectos relacionados con la triada: Política, Teoría y Prácticas.

Estimulación temprana y acceso temprano a la educación

El acceso a programas de desarrollo infantil temprano (DIT) y de educación preescolar de alta calidad contribuye no solo a asegurar que todos los estudiantes ingresen al sistema escolar listos para aprender, sino también a reducir brechas por nivel socioeconómico en el desarrollo cognitivo, físico y socio-emocional de los niños (Vegas, 2010).

Heckman (2006) y Glewe (2013) coinciden en que las políticas de incentivo de la educación en la primera infancia son más costo-efectivas que otras políticas educativas. A diferencia de inversiones en capital humano en etapas posteriores, la evidencia internacional señala que las inversiones en la primera infancia además de eficientes son equitativas (Fernald & Alderman, 2011).

A partir de estudios realizados en diferentes regiones del mundo, Alderman (2011) asevera que “la primera infancia es el momento más eficaz y rentable para garantizar que los niños desarrollen todo su potencial. Los rendimientos de la inversión en el desarrollo infantil temprano son sustanciales”.

“Aumentar la matrícula preescolar al 25% o 50% en cada país de ingresos bajos y medianos daría como resultado una relación beneficio / costo que varía de 6 a 4, a 17 a 6, dependiendo de la tasa de matrícula preescolar y la tasa de

descuento. A menos que los gobiernos asignen más recursos a programas de calidad de desarrollo infantil temprano para las personas más pobres de la población, las disparidades económicas continuarán y aumentarán” (Alderman, 2011).

La estimulación temprana es, también, un predictor de mayores ingresos de los adultos en su vida profesional. Un estudio realizado en Jamaica por un grupo de reconocidos investigadores y publicado por la prestigiosa revista *Science* revela que la estimulación temprana recibida por los niños del grupo de tratamiento aumentó sus ingresos promedio en un 25%, respecto a los del grupo de control. Adicionalmente, se encontró que los ingresos del grupo de tratamiento con retraso en su crecimiento igualaron a los ingresos del grupo de comparación que tuvieron un crecimiento normal. Los resultados muestran que la estimulación socioemocional en la primera infancia, en entornos desfavorables, puede tener un efecto sustancial en los resultados del mercado de trabajo y como política para reducir la desigualdad. (Gertler, 2014)

Competencias relevantes

La pandemia ha puesto de manifiesto una notoria disociación entre lo que los sistemas educativos producen y las competencias que necesita la sociedad.

Ya desde antes de la pandemia, los mercados laborales de distintos países reclamaban una inconexión significativa entre las competencias demandadas por las empresas e instituciones y las ofrecidas por los sistemas educativos.

Se ha producido un importante cambio en la naturaleza del trabajo humano, en la división del trabajo entre máquinas y trabajadores y, consecuentemente, en la manera en que debemos de pensar la educación y la formación para el trabajo.

Hay una mayor demanda de trabajo en tareas no rutinarias, analíticas, gerenciales, técnicas, y creativas. Las competencias más demandadas están relacionadas con la salud, la tecnología, y la comunicación, pero hay habilidades que suman mucho a la hora de conseguir un puesto de trabajo, como las relaciones sociales, la creatividad y la imaginación, la flexibilidad laboral y la capacidad de adaptación al entorno.

Además, no solo las habilidades cognitivas, sino también las socioemocionales, influyen en el logro de resultados educativos y laborales. Los

jóvenes egresados de la enseñanza técnica exhiben mayores niveles de habilidades socioemocionales, ya sea por selección, o por formación, la educación técnica parece estar asociada a habilidades que el mercado laboral demanda actualmente, al menos en mayor medida que la educación científico-humanista (OECD, 2016).

Por otro lado, la pandemia nos ha dejado una nueva forma de trabajar. Ha cambiado mucho la actitud hacia el trabajo y la forma de trabajar. Hay países en los que la pandemia ha dejado muchos puestos de trabajo vacantes, sea por fallecimiento o enfermedad, o porque, simplemente, muchas personas han cambiado su actitud hacia la vida y valoran más los momentos de ocio. Las ayudas financieras proporcionadas por los gobiernos también han contribuido a una demanda laboral insatisfecha.

Esta valoración del ocio y el tiempo libre se aprecia, fundamentalmente, tanto a la hora de negociar las horas de trabajo a la semana, como en una marcada tendencia al teletrabajo. Muchas empresas y trabajadores han acordado teletrabajar por las ventajas que han encontrado en esa forma de trabajo. El teletrabajo también ha ampliado los campos de aprendizaje, así como la diversidad de habilidades y competencias que deben desarrollarse.

Importancia de la Educación emocional

Una de las lecciones más importantes que hemos aprendido durante este tiempo tan especial y trágico que estamos viviendo, se refiere precisamente al estado emocional y como consecuencia la necesidad imperiosa de trabajar este ámbito clave en el desarrollo humano.

Los teóricos y expertos del ámbito de la pedagogía coinciden en que la educación no puede limitarse al concepto tradicional de adquisición de conocimientos. La educación debe ser capaz de potenciar las habilidades y capacidades de los niños y los jóvenes para vivir en una sociedad cambiante.

La pandemia también nos ha dejado claro este aspecto. La necesidad de apoyo emocional se ha incrementado de manera significativa durante y en la postpandemia. La ausencia de una preparación adecuada para equilibrar las emociones es la causa principal de un incremento sostenido de la violencia y los suicidios entre los jóvenes.

Este incremento de la violencia, y los suicidios entre los jóvenes se asocia a la infelicidad. Un informe reciente de la Children's Society (2020) revela que uno de cada 15 jóvenes no es feliz en el Reino Unido. La cifra de menores que no están

contentos casi se ha duplicado en poco más de una década, según la organización benéfica. Entre las preocupaciones de los jóvenes, se encuentran: su futuro, la escuela o su aspecto físico. Puntúan más su felicidad en relación con la familia, la salud o los amigos.

La imagen de jóvenes deportistas de fama mundial, como la gimnasta Simone Biles, o la tenista Naomi Osaka, retirándose del deporte para priorizar su salud mental nos da una idea del estrés al que están sometidos los jóvenes en el mundo actual. A la presión de las redes sociales, principal causa de estrés emocional de los jóvenes se ha agregado la dificultad de lidiar con una tragedia global como la pandemia, sin una preparación emocional adecuada.

Nos encontramos ante un momento social disruptivo, en el que la salud mental de los individuos ha pasado a ser una preocupación global. La educación emocional desde la infancia es un aspecto esencial que no puede ser omitido en las políticas educativas.

El desarrollo saludable de los niños pequeños en los primeros años de vida sienta, literalmente, los pilares para casi todos los problemas sociales desafiantes que enfrenta nuestra sociedad. El cerebro es un órgano sumamente integrado que tiene secciones múltiples que se especializan en diferentes procesos. Por lo tanto, tenemos partes del cerebro que están involucradas en la función cognitiva y otras que están involucradas en el procesamiento de las emociones, en la audición, y la vista. Así que, si un niño está bien emocionalmente, es socialmente competente. El equilibrio emocional de los niños influye de forma positiva y productiva en su aprendizaje (Baker-Henningham, 2013).

Un Estudio realizado en España entre febrero y marzo de 2021 por el Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada (IDIENA, 2021), en el que participaron 109 colegios (12 públicos, 22 privados y 75 concertados), 44 directores de centros escolares y 557 docentes, revela que apenas un 5% de los centros encuestados incorpora la educación emocional en su proyecto educativo.

El 73% de encuestados en el Estudio coincide en la importancia que tiene la formación en competencias emocionales, especialmente a raíz de la pandemia y con respecto a la situación pre-Covid. El 94% de los docentes encuestados cree que formarse en educación emocional les mejoraría como profesionales. El 100% de los directivos encuestados considera que la educación emocional mejora la motivación y el gusto por aprender, mejora el rendimiento escolar, y prepara para el mundo

laboral (IDIENA, 2021).

Hay mucha evidencia científica respecto a la relación entre la mejora del rendimiento académico y el desarrollo de competencias emocionales. Por ejemplo, al enfrentar un examen, se puede sentir miedo, ansiedad o frustración, pero si se sabe cómo gestionarlos de manera competente, el rendimiento es superior (Rodríguez, 2018).

Otras investigaciones coinciden en que la educación emocional ayuda a prevenir el abandono educativo temprano, el acoso escolar y la violencia de género. La educación emocional contribuye a desarrollar personas sanas, plenas, y en condiciones óptimas para estudiar (Fritz, 2019, Layous, 2012, Nelson, 2013, Walsh, 2018).

Desde 2015, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) promueve políticas y guías para la implantación de la educación emocional en las instituciones educativas. Igualmente, la UNESCO señala en un informe, en 2020, que incluir habilidades socioemocionales en los programas de formación docente ayuda a abordar el estrés.

La felicidad, entendida como el equilibrio entre las emociones positivas y negativas, es parte de la educación emocional. Tal Ben Shahaar, responsable de la cátedra de Psicología positiva de la Universidad de Harvard, afirma que solo “aceptando las emociones negativas, conseguiremos abrirnos a disfrutar de la positividad y la alegría” (Ben Shahaar, 2017).

Sobre la importancia de la felicidad en los procesos educativos y el desarrollo de la inteligencia emocional, Ben Shahaar opina que “la felicidad contribuye al pensamiento innovador, al trabajo en equipo, a la motivación y la productividad” (2017).

Martin Seligman, a quien se atribuye el origen de la psicología positiva, estableció, a partir de sus investigaciones, que la felicidad depende de múltiples factores, tales como los hábitos y creencias, que son modificables y, por lo tanto, se pueden enseñar. En pocas palabras, los niños pueden aprender a construir su felicidad, tal como aprenden a sumar o a dibujar (Seligman, 2020).

Para I. Silva (2020), la felicidad es un área pendiente en las instituciones educativas. Un niño desarrolla su felicidad cuando aprende a sentirse bien consigo mismo, a establecer buenas relaciones sociales, y a desarrollar la capacidad de enfrentar los desafíos cotidianos.

Mediante el desarrollo del autoconocimiento de los estudiantes y la adquisición de habilidades que permitan una sana construcción personal e interpersonal “podrían evitarse problemas de autoestima, ánimo y comportamiento que padecen algunos niños al pasar sus días en un ambiente escolar que no logra un balance entre la enseñanza de competencias académicas y el desarrollo personal de los niños y jóvenes” (Silva, 2020).

Cuando los niños se enfrentan a un ambiente académico que los obliga a sacrificar el desarrollo de talentos, hobbies, intereses o tiempo familiar, se generan en ellos un alto nivel de frustración, estrés y ansiedad que pueden conllevar conflictos para ellos y sus familias. “Cuando un niño aprende a desarrollar su personalidad para ser feliz, se vuelve hábil para resolver las diferentes exigencias de su contexto escolar, y logra adquirir lo que todo niño, adolescente y adulto necesita para ser feliz: sentirse tranquilo, seguro consigo mismo y aceptado.” (Silva, 2020).

El proyecto educativo de la Escuela de Summerhill, establecido por Alexander Neill hace 100 años, en 1921, ya antepone la felicidad de los niños a la instrucción formal tradicional. Consideraba la infelicidad como una barrera para el aprendizaje. En la misma línea, el método Montessori, desarrollado por María Montessori en Italia, en 1907, también prioriza el estado psicológico y medioambiental del niño antes de la instrucción formal.

Para educar, es necesario apoyarse en emociones positivas para que el cerebro relacione el [proceso de aprendizaje](#) con emociones alegres, y así se muestre predispuesto a la educación. Por el contrario, cuando la enseñanza se desarrolla de manera forzada o escasamente motivadora, cuando predomina una actitud negativa o de rechazo por parte de los estudiantes, el cerebro termina relacionando las emociones negativas con el aprendizaje y, como consecuencia, lo rechaza. “La felicidad está asociada con el bienestar. La inteligencia fracasa cuando somos desdichados” (Marina, 2013).

Para Santos Guerra (2020), las actitudes positivas favorecen el trabajo eficaz y permiten alcanzar mejores resultados. La felicidad conduce al éxito. “Aprender es apasionante. La escuela no debe convertir el trabajo en una tortura. Ya sé que hace falta esfuerzo, perseverancia y aplicación. Se hacen más fácilmente esfuerzos cuando aquello que se pretende conseguir merece la pena ser alcanzado, cuando la forma de buscarlo es agradable y estimulante” (Santos G., 2020).

Otras herramientas de la política educativa

A través de las políticas educativas se realizan intervenciones de diversa índole, algunas con éxito, y otras, que la experiencia ha demostrado no son tan exitosas.

Durante mucho tiempo se ha citado la insuficiente escolaridad como causal de bajos niveles de formación. Con frecuencia, se parte de la falacia de que, estirando la cantidad de horas educativas, también se aumenta la cantidad de educación. Se ha probado que esta premisa es desafortunada y trágicamente falsa. Si se quiere hallar en el mundo actual un niño sin educación, la triste realidad es que se debería buscarlo en una escuela. En muchos países alrededor del mundo, los niños pasan 3, 4, 5, 6 años de escuela y siguen siendo básicamente analfabetos, incapaces de leer y escribir, ciertamente no leen con la complejidad que se requiere en el siglo XXI, y son básicamente negados para los números, en algunos casos son prácticamente incapaces de realizar operaciones aritméticas e incapaces de aplicar habilidades analíticas y de razonamiento, que, nuevamente, deben enfrentar en su vida en el siglo XXI (Pritchett, 2013).

Las barreras emocionales no solo se producen en la escuela. La mayor parte de las veces los problemas vienen de afuera. Muchos niños y jóvenes, en especial del sistema público de enseñanza, se encuentran en situaciones de pobreza, y en situaciones de trauma tales que cuando llegan a la escuela, o al centro educativo, no logran mantener la atención y concentración necesarias para lograr un aprendizaje efectivo. En estos casos, es necesario un apoyo adicional, desde dentro y fuera de la escuela. Desde el tratamiento de problemas agudos de salud mental y adaptaciones para estudiantes con necesidades especiales, hasta orientación y asesoramiento, estos servicios de apoyo están destinados a facilitar las condiciones en las que todos los niños -particularmente los que viven en la pobreza- llegan a la escuela (Manekin, 2016).

City Connects (CCNX) es un modelo escolar de apoyo integral a los estudiantes originado en la ciudad de Baltimore (EEUU), que actualmente opera en varias ciudades de Estados Unidos e Irlanda, que ha demostrado su efectividad logrando mejores resultados académicos para los estudiantes de primaria y secundaria incluso después de finalizada la intervención. City Connects propone un enfoque explícitamente centrado en el estudiante que se basa en la creación de planes de apoyo para cada alumno que van más allá de sus dificultades educativas, afrontando problemas emocionales y de salud o de situaciones de caos en el hogar. Se encargan de implementar estos planes “coordinadores”

especialmente preparados, aproximadamente uno por cada 400 estudiantes. Mantienen una base de datos que les ayuda a conectar rápidamente a los alumnos con servicios como bancos de alimentos y ropa, atención de salud mental asequible y exámenes de vista subvencionados (Manekin, 2016).

Es cierto que, en muchas localidades, hay servicios públicos y organizaciones benéficas capaces de brindar estos apoyos, pero, en la práctica, las familias no los conocen o tienen dificultades con el papeleo.

Lograr el acercamiento de los padres y tutores a los centros educativos y la participación de estos en el aprendizaje de los niños y jóvenes es otro de los desafíos que las políticas educativas deben afrontar.

Con motivo de la pandemia las familias han incrementado y fortalecido sus vínculos con las instituciones y centros educativos. El contacto de las instituciones educativas y tutores con las familias ha demostrado ser mucho más fácil mediante el uso de tecnologías, ya que facilita acomodar el tiempo de las entrevistas y reuniones con el trabajo y reduce el tiempo de traslados, pero aún se debe avanzar en esa línea.

La financiación por resultados es otro tipo de intervención que ha demostrado ser muy eficaz, especialmente en América Latina (Urquiola, 2006, Vegas, 2015, Jaimovich, 2016). Un tipo de intervención muy común en América Latina son las transferencias monetarias condicionadas, que pueden proporcionarse a los padres con la condición de que ingresen a sus hijos a la escuela, o a los niños para alcanzar un nivel especificado en la puntuación de las pruebas en la escuela.

Además de estas intervenciones que mejoran la cantidad y calidad de los recursos, hay también intervenciones que buscan mejorar la eficiencia con la que se utilizan estos recursos, como por ejemplo el pago por desempeño al profesor que relaciona el pago al profesor con indicadores de ingreso a niveles superiores, o de aprendizaje de los estudiantes, y también contratos flexibles para los docentes que incluyen incentivos adicionales en relación con el esfuerzo demostrado en el desarrollo de las clases.

Los programas de transferencias monetarias son cada vez más comunes en países en vías de desarrollo alrededor del mundo. Estos programas ayudan a personas que viven en situación de extrema pobreza a través de un suplemento

monetario, y en el caso de los programas de transferencias monetarias condicionadas (TMC), ofrecen un incentivo a los padres de familia para invertir en el capital humano de sus hijos al condicionar la entrega de las transferencias a ciertos comportamientos de los beneficiarios (Gertler, 2012).

Otra categoría importante de intervenciones de educación incluye las dirigidas a todo el sistema escolar. Los objetivos de estas intervenciones apuntan, en general, a ajustar mejor la oferta de los centros educativos a las necesidades locales de la comunidad y los padres, incentivos a los administradores de los centros por incrementos en los niveles de calidad, o certificaciones de calidad, promoviendo, incluso, la competencia entre instituciones educativas públicas y privadas con el objeto de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Otro tipo de intervenciones que se ha experimentado incluyen reformas relacionadas con la descentralización y el control local de los centros educativos; a veces, delegado parcialmente en grupos de padres; reformas en los modelos de gestión de las instituciones educativas, o vales para instituciones educativas privadas por cumplimiento de objetivos, tanto a pequeña escala, como a escala nacional, como el caso de Chile (McEwan, 2000).

A modo de conclusión: Rendición de cuentas

Finalmente, el círculo de calidad: “Planificación - Acción - Evaluación - Mejoras” se cierra con la evaluación de los resultados, la efectividad de las políticas educativas adoptadas, y el aprendizaje para la elaboración de nuevas políticas.

Nadie niega la necesidad de rendir cuentas del sistema educativo. Pero llevar este objetivo a la práctica no es tan sencillo como enunciarlo. Como enuncia Pritchett, “tenemos que hallar formas de construir una rendición de cuentas del sistema educativo para los ciudadanos, las comunidades, los padres y los niños” (2013).

Hay que reconocer que, aunque en términos de cultura evaluativa aún no se ha avanzado lo suficiente, ya que aún hay muchos actores de la educación - docentes, gestores y autoridades educativas principalmente - reacios a la rendición de cuentas, la mayor dificultad, en realidad, se encuentra en la ausencia de información para la evaluación, ya que no siempre hay datos confiables para fundamentarla. El acceso a la información de alta calidad y la disponibilidad de datos exhaustivos actualizados son factores esenciales para la toma de decisiones estratégicas, la asignación de recursos, y la rendición de cuentas en las políticas públicas. Indicadores relacionados con el aprendizaje, la cobertura, la eficiencia,

los recursos físicos, los recursos financieros, el contexto, y todo ello, comparativo por países, comunidades, regiones, etc. son fundamentales para que la evaluación sea relevante (Glewwe, 2013).

Contar con información acerca de si se ha logrado el acceso proyectado, la inclusión, o si se pasan los niveles, del primario al secundario y del secundario al superior, es fundamental, pero insuficiente. Se deben medir los resultados obtenidos en muchas otras variables, como conocer si lo que han aprendido los estudiantes es suficiente y relevante. Es preciso investigar cómo se asocian los aprendizajes a determinadas políticas educativas (Bos, 2020).

Las políticas sistémicas que proponen mejorar la rendición de cuentas o *accountability* son las más efectivas para que los actores principales tales como los padres, los legisladores, monitoreen las actividades de las instituciones educativas, docentes y directivos en procura de mejoras en el desempeño.

La rendición de cuentas incluye la implementación de estándares la alineación del currículo con los estándares, el desarrollo y publicación de evaluaciones, la responsabilidad de las instituciones educativas por sus resultados y la aplicación de sistemas que incentiven el alto desempeño (Vegas, 2013).

Las pruebas PISA y otras de menor difusión, como PIRLS, TIMSS, PIAAC, ICCS, PERCE, SERCE, TERCE, ERCE, y TALIS, permiten, en parte, medir la efectividad de las políticas aplicadas, en cuanto a aprendizajes y habilidades.

Estas pruebas, además, respaldan la premisa de que las políticas públicas deben basarse en evidencias.

Además de medir los conocimientos y habilidades PISA recoge información extensa sobre las características de los jóvenes, las instituciones educativas y los sistemas educativos que permiten, a su vez, analizar cuáles de estas características se asocian con mejores resultados en la prueba, y de esta manera dan lineamientos sobre posibles acciones de política educativa.

En muchos países, los resultados en PISA revelan escaso o nulo mejoramiento en los rendimientos de los estudiantes a pesar de cuantiosos incrementos de la inversión en educación. En esos casos, puede que haya que revisar la efectividad de ciertas políticas educativas en términos de aprendizaje (Glewwe, 2013).

Otra forma de evaluar la eficacia de las políticas educativas es la inserción en el mercado laboral, los resultados de estudios de salarios, el acceso a la universidad, la integración social, y otros de largo plazo.

Aunque la verdadera justificación de la educación, por lo menos desde el punto de vista económico, se encuentra en el rendimiento de la inversión.

No nos engañemos: El Estado invierte en educación fundamentalmente por razones económicas. El objetivo de la inversión en educación, como el de cualquier otra inversión, es obtener rendimientos económicos. Claro que los rendimientos económicos no necesariamente deben ser tangibles, los beneficios de las inversiones sociales generalmente son intangibles.

El Estado necesita formar ciudadanos que generen ingresos y que ocasionen la menor cantidad posible de gastos. Ciudadanos que respondan a las necesidades del mercado laboral y cubran la demanda de los puestos de trabajo que necesita la sociedad para funcionar y crecer, y que con su creatividad e iniciativa contribuyan al desarrollo económico y social; ciudadanos con la formación ética y en valores suficiente, que permita minimizar los índices de delincuencia y con ello reducir los costos de los sistemas policial, judicial y penitenciario; ciudadanos educados en aspectos de higiene, prevención en salud física y emocional, nutrición, e incluso gestión del ocio, que ahorren al Estado costos de los sistemas de salud; ciudadanos con conciencia social que ayuden a otros ciudadanos menos afortunados a tener acceso a los beneficios de vivir en sociedad, y reduzcan la carga al Estado; ciudadanos con conciencia medioambiental, que contribuyan a cuidar conservar los recursos escasos, y finalmente, ciudadanos felices, capaces de enfrentar con optimismo y resiliencia las tragedias y dificultades de la vida y salir adelante.

¿En qué medida las políticas educativas y la inversión en educación han contribuido a lograr estos objetivos? Esa es la verdadera rendición de cuentas de las políticas educativas adoptadas por los gobiernos.

Financiamiento: Los autores, declaran que no han recibido financiación para la realización del artículo.

Conflicto de interés: El autor, declara que no existen conflicto de intereses para la publicación de este artículo.

Contribución del autor: Los autores del artículo han formalizado la redacción del artículo de forma cooperativa, por tanto todas las partes del mismo han sido elaboradas de forma conjunta y son responsables de todos los apartados del mismo

BIBLIOGRAFÍA

- Arnett, Thomas, Bob Moesta & Michael B. Horn. (2018). The Teacher's Quest for Progress: How school leaders can motivate instructional innovation. ChristensenInstitute. Recuperado el 25/08/2021 de: https://www.christenseninstitute.org/publications/teachers-jobs-to-be-done/?_sft_topics=jobs-to-be-done .
- Baker-Henningham, Helen. (2013) Intervenciones de estimulación infantil temprana en los países en vías de desarrollo: lo que funciona, por qué y para quién / Helen Baker-Henningham, Florencia LopezBoo. p. cm. (*IDB Technical Note*; 540)
- Ben-Sahar, Tal & Angus Ridgway. (2017). The Joy of Leadership: How Positive Psychology Can Maximize Your Impact (and Make You Happier) in a Challenging World. *Wiley*.
- Bertoni, Eleonora, Gregory Elacqua, Luana Marotta, Matias Martinez, Sammara Soares, Humberto Santos y Emiliana Vegas. (2018). School finance in Latin America: a conceptual framework — (*IDB Technical Note* ;1503). DOI: [10.18235/0001306](https://doi.org/10.18235/0001306)
- Bos, María Soledad; A. Viteri, P. Zoido. (2020). América Latina en PISA 2018. *BID Publicaciones*. DOI: [10.18235/0002439](https://doi.org/10.18235/0002439) Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/america-latina-en-pisa-2018-datos-basicos-sobre-pisa>.
- Fernald, Lia & Alderman, Harold & Behrman, Jere & O'Gara, Chloe & Yousafzai, Aisha & Cabral de Mello, Meena & Hidrobo, Melissa & Ulkuer, Nurper & Ertem, Ilgi & Iltus, Selim. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *Lancet*. 378. 1339-53. Doi: [10.1016/S0140-6736\(11\)60889-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60889-1).
- Fernández Enguita, M (2018) *Más escuela y menos aula*. Morata. Madrid
- Fritz, M. M., Armenta, C. N., Walsh, L. C., & Lyubomirsky, S. (2019). [Gratitude facilitates healthy eating behavior in adolescents and young adults](https://doi.org/10.1037/xap0000311). *Journal of Experimental Social Psychology*, 81, 4-14.
- Ganimian, A., y Murnane, R. J. (2016). Improving Education in Developing Countries: Lessons From Rigorous Impact Evaluations. *Review of Educational Research*, 1-37.
- Gertler, Paul, James Heckman, Rodrigo Pinto, Arianna Zanolini, Christel Vermeersch, Susan Walker, Susan M. Chang, y Sally Grantham-McGregor. (2014). Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science* 344(6187): 998-1001. DOI:

[10.1126/science.1251178](https://doi.org/10.1126/science.1251178)

- Gertler, Paul, Sebastian W. Martinez, y Marta Rubio-Codina. (2012). Investing Cash Transfers to Raise Long-Term Living Standards. *American Economic Journal: Applied Economics* 4(1): 1-32.
- Glewwe, P. (2013). Education Policy in Developing Countries. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goldhaber, D., Grout, C., & Huntington- Klein, N. (2017). Screen Twice, Cut Once: Assessing the Predictive Validity of Applicant Selection Tools. *Education Finance and Policy*, 12 (2), 197- 223.
- Hanushek, E. A. (2011). Higher Teacher Quality Would Catapult U.S. Toward Economic Growth. Recuperado el 15 de 2 de 2012, de <http://educationnext.org/higher-teacher-quality-would-catapult-u-s-toward-economic-growth/>
- Hanushek, E. A., y Rivkin, S. G. (2012). The distribution of teacher quality and the implications of teacher policy. *Annual Review of Economics*, 131-157.
- Hanushek, E., y Rivkin, S. G. (2006). Teacher Quality. *Handbook of the Economics of Education, Vol.2*, 1051-1078.
- Hanushek, Eric A., Paul E. Peterson, and LudgarWoessmann. (2012). “Achievement Growth: International and U.S. State Trends in Student Performance.” PEPG Report No. 12 - 03. Cambridge: *Harvard Kennedy School*.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*(312), pp. 1900-1902.
- IDIENA, Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada. (2021). I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios de España. Disponible en <https://www.idiena.com/estudio-2021/>
- Jaimovich, Analía (2016). Arquitectura institucional para la mejora escolar. *Interamerican Development Bank (BID)*: IDB-BR-148
- Layous, K., Nelson, S. K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K., & Lyubomirsky, S. (2012). [Kindness counts: Prompting prosocial behavior in preadolescents boosts peer acceptance and well-being.](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181138) *PLoS ONE*, 7, e51380.
- Levacic, R. (2008). Financing schools: Evolving patterns of autonomy and control. *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), pp. 221-234. DOI [10.1177/1741143207087774](https://doi.org/10.1177/1741143207087774)
- Manekin, Sarah. (2016). City Connects: Redesigning Student Support for Academic Success. The Abell Report. Vol. 29, Nr. 3. Abel Foundation. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?q=source%3A%22Abell+Foundation%22&id=ED570922>

- Marina, José A. (2013). *La inteligencia fracasada: Teoría y práctica de la estupidez*. Ed. Anagrama, colección Argumentos.
- Martínez Rizo, F. (2010). Assessment in the context of educational policy: Latin American Countries. En Paterson, P., Baker, E. & McGaw, B. (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (3rd Ed.). Oxford-New York: Elsevier.
- McEwan, Patrick y Martin Carnoy. (2000). The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22(3). DOI: [10.2307/1164241](https://doi.org/10.2307/1164241)
- Nelson, S. K., Kushlev, K., English, T., Dunn, E. W., & Lyubomirsky, S. (2013). [In defense of parenthood: Children are associated with more joy than misery](#). *Psychological Science*, 24, 3-10.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report for Chile*.
- Pritchett, Lant. (2013). *The Rebirth of Education: Why Schooling in Developing Countries Is Failing; How the Developed World Is Complicit; and What to Do Next*. *Center for Global Development*.
- Reville, Paul & Lynne Sacks (2021). *Collaborative Action for Equity and Opportunity: A Practical Guide for School and Community Leaders*. *Harvard Education Publishing Group*.
- Rieble-Aubourg, Sabine; Bos, María Soledad; Thompson, Jennelle; Viteri, Adriana. (2020). Convivir con el coronavirus: ¿Cómo dar continuidad a la educación? *BID Publicaciones*. Disponible en: <https://interactive-publications.iadb.org/es/convivir-con-el-coronavirus/como-dar-continuidad-la-educacion>
- Rivas Flores, I. (2004) Política educativa y prácticas pedagógicas. *Barbecho, Revista de Reflexión Socioeducativa*. N° 4, Junio 2004
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Journal of the Econometric Society*, 417-458, 417-458.
- Rodríguez Martínez, C. (2019) *Políticas educativas para un mundo global*. Octaedro. Barcelona
- Rodríguez, Antonio. (2018). *La escuela del corazón*. *Santillana Educación SL*. Serie EducaEMoción.
- Santos Guerra, Miguel A. (2020). *Educación para la felicidad*. El Adarve (blog). Consultado el 15/08/2021 en

<https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2020/02/29/educar-para-la-felicidad/>

- Seligman, Martin E.P. (2020). Niños optimistas. *Debolsillo*: colección Clave.
- Silva, Ivonne. (2020). La felicidad, un área pendiente en las instituciones educativas. Comunicaciones de la Escuela Alta del Colegio Bilingüe Richmond. Consultado el 25/08/2021 en <https://richmondschool.edu.co/2020/07/02/la-felicidad-un-area-pendiente-en-las-instituciones-educativas/>
- The Children's Society. (2020). The Good childhood report 2020. Disponible en: <https://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/2020-11/Good-Childhood-Report-2020.pdf>
- Urquiola, Miguel. (2006). "Identifying class size effects in developing countries: Evidence from rural Bolivia." *Review of Economics and Statistics* 88 (February): 171 - 7.
- Vegas, E. (2016). Los estudiantes entran a la escuela listos para aprender. *BID Educación*.
- Vegas, E. y Coffin C. (2015). When education expenditure matters: An empirical analysis of recent international data. *Comparative Education Review* (May) 59(2):289-304.
- Vegas, E. y Ganimian, A. (2013). Teoría y evidencia sobre las políticas docentes en países desarrollados y en desarrollo / Emiliana Vegas, Alejandro Ganimian. p. cm. IDB working paper series, 438. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Vegas, E. y Santibáñez, L. (2010). The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean: Issues and Policy Options to Help Realize It. *Latin American Forum Series*. Washington, DC: The World Bank.
- Walsh, L. C., Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2018). [Does happiness promote career success? Revisiting the evidence](#). *Journal of Career Assessment*, 26, 199-219.