

## Educación Remedial para Niñas, Niños y Adolescentes en Centroamérica en Contexto Pospandemia

### Remedial Education for Children and Adolescents in Central America in a Postpandemic Context

DOI: <https://doi.org/10.61604/dl.v16i30.441>

Fabiola Esmeralda Rubio Hernández<sup>1</sup>

Glasswing International, El Salvador

Correo: [frubio@glasswing.org](mailto:frubio@glasswing.org)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7006-8354>



Andrea Gabriela Palacios Soriano<sup>2</sup>

Glasswing International, El Salvador

Correo: [apalacios@glasswing.org](mailto:apalacios@glasswing.org)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8289-4085>



Mario Roberto Chávez Claros<sup>3</sup>

Glasswing International, El Salvador

Correo: [mrchavez@glasswing.org](mailto:mrchavez@glasswing.org)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5464-4011>



Recibido: 17 de enero 2025

Aceptado: 10 de abril de 2025

Para citar este artículo: Rubio, F., Palacios, A., y Chávez, M. (2025). Educación Remedial para Niñas, Niños y Adolescentes en Centroamérica en Contexto Pospandemia, *Diá-logos*, (30), 51-62

<sup>1</sup>Licenciada en Psicología por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA). Especialista en Investigación en Glasswing International, El Salvador.

<sup>2</sup>Licenciada en Psicología por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA). Oficial Regional de Monitoreo y Evaluación para los programas de Educación en Glasswing International, El Salvador.

<sup>3</sup>Licenciado en Economía, Maestro en Ciencia Política por la Universidad Centroamericana Simeón Cañas (UCA), Maestro en Evaluación de Políticas Públicas de la Universidad de Sevilla en España y cuenta con un Postgrado en Gerencia de Políticas Públicas del Instituto Superior de Economía y Administración de Empresas (SEADE). Gerente de Investigación y Desarrollo en Glasswing International, El Salvador.



Nuestra revista publica bajo la Licencia Creative Commons: Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional

### Resumen

La pandemia por COVID-19 profundizó la crisis educativa en Centroamérica, generando desafíos significativos en los procesos de aprendizaje de la niñez y ampliando las brechas existentes. De esta manera, la educación remedial ha surgido como una estrategia fundamental para fortalecer y nivelar las competencias académicas de la niñez afectada. Bajo este contexto, Glasswing International ejecutó el proyecto "Reconstruyendo y mejorando: apoyo socioemocional y remedial para estudiantes y docentes", beneficiando a 2,599 estudiantes de tercer a sexto grado en Guatemala, Honduras y Nicaragua. Este artículo describe una experiencia de intervención educativa con enfoque remedial desarrollada en Centroamérica entre 2021 y 2023, dirigida a niñas, niños y adolescentes de tercer a sexto grado de educación primaria, en el contexto post-pandemia por COVID-19. Se aplicó la metodología Teaching at the Right Level (TaRL), adaptada por el Programa MIA (Medición Independiente del Aprendizaje), con el objetivo de fortalecer las competencias en lectoescritura y matemáticas. El análisis de resultados pre y post intervención evidenció que el 80% de las y los estudiantes alcanzó el nivel esperado o mejoraron su desempeño académico. Asimismo, la evaluación cualitativa con docentes y miembros de la comunidad escolar, respalda que el proyecto, además de contribuir al progreso educativo de la niñez, fortaleció sus habilidades socioemocionales. Estos resultados destacan la efectividad de la educación remedial para mitigar los efectos negativos de la crisis educativa en el contexto centroamericano.

### Palabras clave

Educación remedial, educación compensatoria, estrategias educativas, programas de educación.

### Abstract

The COVID-19 pandemic deepened the educational crisis in Central America, creating significant challenges in children's learning processes and widening existing gaps. As a result, remedial education has emerged as a key strategy to strengthen and level the academic competencies of affected children. Within this context, Glasswing International implemented the project "Rebuilding and Improving: Socioemotional and Remedial Support for Students and Teachers", benefiting 2,599 students from third to sixth grade in Guatemala, Honduras, and Nicaragua. This article describes an educational intervention experience with a remedial approach carried out in Central America between 2021 and 2023, aimed at girls, boys, and adolescents from third to sixth grade of primary education, in the post-COVID-19 pandemic context. The Teaching at the Right Level (TaRL) methodology, adapted by the Independent Learning Measurement Program (MIA), was applied to enhance literacy and mathematics skills. The pre-post intervention results analysis showed that 80% of students reached the expected level or improved their academic performance. Likewise, a qualitative evaluation conducted with teachers and members of the school community confirmed that, in addition to contributing to children's educational progress, the project strengthened their socioemotional skills. These findings highlight the effectiveness of remedial education in mitigating the negative effects of the educational crisis in the Central American context.

### Keywords

Remedial education, compensatory education, educational strategies, educational programs.

---

## Introducción

Antes de la pandemia por COVID-19, los sistemas educativos en América Latina ya enfrentaban una crisis de aprendizaje, con altos niveles de desescolarización y baja calidad educativa (Banco Mundial, 2020). En Centroamérica, esta situación se agravaba por desigualdades territoriales y socioeconómicas (IIPE et al., 2021).

Con la llegada de la pandemia por COVID-19, el cierre prolongado de escuelas exacerbó este rezago educativo (Huepe et al., 2022). Las y los estudiantes más afectados con la educación a distancia fueron aquellos que carecían de conectividad, equipo informático y competencias digitales (Banco Mundial, UNICEF y UNESCO, 2022). Se estima que el rendimiento en lectoescritura y matemáticas de estudiantes de primaria retrocedió a niveles de hace más de una década (Banco Mundial, UNICEF y UNESCO, 2022).

Ante este escenario, la educación remedial ha emergido como una respuesta clave para recuperar aprendizajes esenciales. Esta propuesta pedagógica prioriza la nivelación de aprendizajes a partir del nivel real de habilidades de cada estudiante,

más allá de su edad o grado escolar (Slavin, 2009; Bloom, 1971). Bajo este marco, destaca la metodología Teaching at the Right Level (TaRL), validada internacionalmente y adaptada en Centroamérica por el Programa MIA (Medición Independiente del Aprendizaje).

Este artículo analiza los resultados de un programa de educación remedial en Guatemala, Honduras y Nicaragua desarrollado entre 2021 y 2023 con niñas, niños y adolescentes de tercer a sexto grado de escuelas públicas. La intervención se desarrolló en contexto post-pandemia con el objetivo de mejorar habilidades en lectura y matemáticas y fortalecer el bienestar socioemocional. La investigación se guía por la pregunta: ¿Cómo impacta una intervención de educación remedial en las competencias académicas y el desarrollo socioemocional de estudiantes afectados por la pandemia en Centroamérica?

A partir de un enfoque empírico, el análisis se estructura en tres categorías: (a) avances en lectura y matemáticas como competencias fundamentales; (b) fortalecimiento de habilidades socioemocionales como autoestima, motivación y participación; y (c) efectividad de metodologías pedagógicas participativas en contextos escolares vulnerables. De esta manera, se busca contribuir al debate sobre estrategias efectivas, escalables y culturalmente pertinentes para reducir las brechas educativas agravadas por la pandemia, y garantizar el derecho a una educación de calidad para todas y todos.

## Marco teórico

La pandemia por COVID-19 profundizó un déficit educativo preexistente en América Latina, caracterizado por desigualdades estructurales en el acceso y calidad de la educación (UNESCO, 2022). En este contexto, la educación remedial se ha posicionado como una estrategia prioritaria para mitigar los aprendizajes interrumpidos.

La educación remedial se define como un conjunto de estrategias pedagógicas diseñadas para nivelar a estudiantes que presentan rezagos en competencias básicas, permitiéndoles alcanzar los aprendizajes esperados para su grado (Slavin, 2014). A diferencia de la educación tradicional, que se organiza por edad cronológica y avance curricular, los enfoques remediales se centran en el nivel real de habilidades del estudiante, priorizando el dominio progresivo de competencias clave (Block, 1971).

Una de las metodologías con mayor validación internacional en este campo es Teaching at the Right Level (TaRL), desarrollada por la organización Pratham en India. Este modelo ha demostrado ser eficaz al reagrupar estudiantes según su nivel de competencia y emplear actividades lúdicas y adaptadas a su ritmo de aprendizaje (Pratham, s.f.). Su propuesta es que el aprendizaje solamente ocurre cuando las y los estudiantes reciben instrucción alineada a sus capacidades, lo cual incrementa su motivación, participación activa y sentido de logro.

En América Latina, esta propuesta fue adaptada por el Programa de Medición Independiente del Aprendizaje (MIA), liderado por instituciones académicas en México. MIA desarrolló la herramienta MIA PLUS, que traduce los principios de TaRL al contexto latinoamericano, conservando su enfoque por niveles de competencia, pero incorporando indicadores pertinentes para evaluar habilidades en lectura y matemáticas en población escolar primaria, antes y después de la intervención.

Paralelamente, la literatura subraya que la mejora en los aprendizajes no puede desvincularse del desarrollo socioemocional, especialmente tras los efectos psicosociales de la pandemia. La creación de entornos seguros, el acompañamiento emocional y el fortalecimiento de vínculos positivos con docentes y pares han demostrado ser condiciones clave para el aprendizaje sostenido (UNICEF, 2022).

Este marco teórico, por tanto, se sostiene en tres pilares conceptuales: (1) la educación remedial como estrategia para la equidad educativa; (2) la metodología TaRL como modelo eficaz de nivelación de aprendizajes; y (3) la integración del desarrollo socioemocional como componente clave en contextos de vulnerabilidad.

## Descripción de la experiencia

Entre 2021 y 2023, Glasswing International, en alianza con escuelas públicas y con financiamiento de Tinker Foundation, desarrolló el proyecto “Reconstruyendo y mejorando: apoyo socioemocional y remedial para docentes y estudiantes”. La intervención se implementó en Guatemala, Honduras y Nicaragua, con el propósito de mitigar los efectos de la pandemia en el aprendizaje y bienestar de docentes y estudiantes de tercer a sexto grado de primaria.

Inicialmente, el proyecto se implementó en 22 escuelas públicas (10 en Guatemala, 8 en Honduras, y 4 en Nicaragua) con una meta de 2,640 estudiantes, pero en el segundo año, Nicaragua salió del proyecto, reduciendo la intervención a 18 escuelas y 2,400 estudiantes. La intervención alcanzó a 2,599 estudiantes, que contaron con el apoyo de 490 tutores (440 voluntarios, 38 pasantes y 12 facilitadores contratados).

El proyecto combinó la nivelación académica y acompañamiento socioemocional, tras la evidencia del deterioro del aprendizaje relacionado al deterioro del bienestar infantil (Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile [CIAE] y UNICEF, 2023). Por tanto, los objetivos del proyecto fueron: (a) garantizar un retorno seguro a clases, (b) mitigar las pérdidas de aprendizaje mediante nivelación académica y (c) reforzar las habilidades socioemocionales.

Este artículo se enfoca en el segundo objetivo, documentando la implementación de una experiencia de educación remedial contextualizada y de corta duración, basada en la metodología *Teaching at the Right Level (TaRL)*. Se buscó, así, nivelar competencias clave entre estudiantes con rezagos significativos, demostrando que es posible avanzar hacia una educación más equitativa y centrada en el ritmo de aprendizaje real de cada niño y niña. Los resultados alcanzados permiten valorar la relevancia y efectividad de esta intervención como una alternativa viable y escalable en escenarios de emergencia educativa.

## Metodología

**Diseño.** Se desarrolló una evaluación de tipo cuantitativo pre-post, complementada con una evaluación cualitativa ex post, con el objetivo de valorar los efectos de una intervención educativa con enfoque remedial implementada entre 2021 y 2023 en tres países de Centroamérica. La estrategia metodológica se centró en la medición de competencias académicas antes y después de una intervención breve, estructurada bajo el modelo de “Campamentos MIA” —intervenciones educativas

de corta duración (20 sesiones)—, adaptado por Glasswing International como clubes remediales escolares. Esta evaluación se enmarca dentro de un ejercicio de **sistematización de una experiencia piloto**, orientado a documentar una práctica considerada prometedora en términos de recuperación del aprendizaje y fortalecimiento socioemocional en contextos de alta vulnerabilidad.

**Instrumento.** Para la medición cuantitativa se utilizó el instrumento MIA PLUS, desarrollado por el Programa de Medición Independiente del Aprendizaje (MIA). Este instrumento evalúa competencias básicas en lectura y matemáticas mediante pruebas diagnósticas aplicadas antes y después de la intervención. Cada prueba incluye 10 reactivos progresivos por área y finaliza en el último ejercicio que el estudiante puede resolver. Los índices de confiabilidad del instrumento oscilan entre 0.81 y 0.86 (MIA, 2022).

Las dimensiones y niveles evaluados fueron:

**Tabla 1**

*Dimensiones de evaluación del instrumento MIA PLUS*

	Lectura	Matemáticas
<b>Nivel principiante.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sílabas.</li> <li>Palabras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de números.</li> <li>Sumas.</li> </ul>
<b>Nivel elemental.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enunciados.</li> <li>Historias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Restas.</li> </ul>
<b>Nivel básico.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprensión 1.</li> <li>Comprensión 2.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>División.</li> <li>Resolución de problemas.</li> <li>Fracciones.</li> </ul>
<b>Dificultad.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Segundo grado de primaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel principiante y elemental: segundo grado de primaria.</li> <li>Nivel básico: cuarto grado de primaria.</li> </ul>

Para la evaluación cualitativa se utilizaron guías de entrevista y grupos focales diseñadas por el equipo regional de Monitoreo y Evaluación, y validadas por el área de programas de Educación de Glasswing.

**Participantes.** La evaluación abarcó un universo de 4,782 estudiantes de tercer a sexto grado, matriculados en 22 escuelas públicas de Guatemala, Honduras y Nicaragua. Tras la aplicación del diagnóstico inicial, se identificaron 3,778 estudiantes con necesidades de nivelación académica, de los cuales 2,599 participaron activamente en los clubes remediales. La distribución por país y año de intervención se presenta en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Distribución de estudiantes por cada país y año del proyecto*

Año	Guatemala	Honduras	Nicaragua	Total
<b>2022</b>	476	520	168	1,164
<b>2023</b>	813	622	-	1,435
<b>Total</b>	1,289	1,142	168	2,599

**Procedimiento.** El proceso de evaluación e intervención se realizó en cinco fases:

- 1. Preparación técnica:** MIA capacitó a un equipo de Glasswing, que posteriormente formó a 490 tutores (voluntarios, pasantes y facilitadores). Se adaptaron los materiales pedagógicos a los contextos lingüísticos y curriculares locales. La validación se realizó mediante un pilotaje en cinco escuelas (Guatemala, Honduras y Nicaragua), cuyos primeros resultados mostraron que el 52% de estudiantes mejoró en matemáticas y el 100% en lectura.
- 2. Diagnóstico inicial:** el instrumento MIA PLUS fue aplicado a los 4,782 estudiantes a inicios y mediados de 2022 y 2023. Dependiendo del país, la prueba se administró en formato presencial (15–25 minutos) o virtual (30–45 minutos). Los resultados permitieron clasificar a las y los estudiantes en tres grupos de nivelación: principiante, elemental y básico, según su última competencia alcanzada en el diagnóstico.
- 3. Intervención educativa:** de los estudiantes identificados con necesidades de nivelación, el 69% (n=2,599) participó en el proyecto, siendo 53% niños y 47% niñas. Los clubes remediales se basaron en las guías de implementación de MIA. Cada sesión incluía una apertura lúdica, actividades diferenciadas por nivel y una dinámica de cierre. Las actividades se centraron en el desarrollo de habilidades clave mediante juegos, ejercicios prácticos y materiales adaptados al contexto.
- 4. Diagnóstico final:** tras concluir las 20 sesiones del club, se aplicó nuevamente el instrumento MIA PLUS para comparar los resultados y valorar el progreso en competencias de lectura y matemáticas. Este análisis pre-post proporcionó los principales hallazgos cuantitativos de la intervención.
- 5. Evaluación cualitativa:** al finalizar el proyecto, se llevó a cabo una evaluación cualitativa con 48 actores educativos (estudiantes, docentes y familias) en Guatemala y Honduras. Se realizaron 12 entrevistas individuales y 7 grupos focales, abordando dimensiones como aprendizajes percibidos, rendimiento académico, habilidades intrapersonales y apoyo familiar. Estos datos permitieron complementar y triangular los resultados cuantitativos, así como capturar los efectos socioemocionales del proceso educativo.

## Logros

El diagnóstico inicial reveló que 79% de estudiantes (n=3,778) tenían bajos niveles de aprendizaje: 59% (n=2,253) requería apoyo en Matemáticas; 4% (n=137) en Lectura; y el 37% (n=1,408) en ambas materias. La mayoría (76%) se ubicó en el nivel principiante, mostrando habilidades limitadas en lectura de sílabas y palabras, así como en identificación de números y sumas. Los logros del proyecto se resumen en la mejora de las habilidades de matemáticas y lectura.

**El éxito del proyecto fue la combinación de una metodología innovadora, atención personalizada y facilitadores con empatía.**

Uno de los mayores aciertos del proyecto fue su metodología, ya que promovió el aprendizaje participativo y el uso del juego como herramienta pedagógica. Además,

al priorizar el desarrollo de competencias sobre las calificaciones, se generó un ambiente seguro y motivador para las y los estudiantes. Así comenta una docente de Guatemala:

La forma de trabajo es distinta a la que generalmente se ha utilizado, porque no se da una puntuación a las actividades. Ellos no sienten tanta presión por el puntaje, sino que lo hacen con más entusiasmo (...) lo toman como juegos. Les gusta más ese tipo de actividades. (Docente, Guatemala)

En segundo lugar, fue muy importante la atención personalizada, ya que, al trabajar con grupos pequeños, el personal facilitador atendió directamente las necesidades de cada estudiante. Santiago, un estudiante de quinto grado, destaca:

“En el club, la tutora se detiene a enseñarme y en la escuela no se detienen, sino que siguen”. (Estudiante, Honduras)

Finalmente, el involucramiento cercano del personal facilitador fue una clave del éxito del proyecto. Su dinamismo, carisma y empatía lograron crear un ambiente de confianza y motivación para el aprendizaje. Una madre de familia agradece:

“Valoro muchísimo el hecho de que los facilitadores son chicos, por el dinamismo que tienen, las técnicas que usan... A mi hijo le ha hecho sentirse muy confiado con sí mismo”. (Madre de familia, Honduras)

**La metodología TaRL demostró ser altamente efectiva para mejorar las habilidades en lectura del 82% de estudiantes.**

A nivel regional, el diagnóstico inicial reveló que el 41% de las y los estudiantes requería nivelación en competencias lectoras, y dentro de este grupo, la mayoría (82%) se ubicaba en el nivel principiante, correspondiente a la lectura de sílabas y palabras. En las entrevistas, varios estudiantes mencionaron que antes de la intervención no tenían habilidades lectoras o enfrentaban dificultades en lectura, escritura y dictado. Marcos, estudiante de tercer grado, describe su progreso:

“En ese tiempo yo casi no podía leer y ahora ya puedo leer más gracias al club de lectura”. (Estudiante, Guatemala)

Entre los logros destacados en la mejora de habilidades lectoras, se encuentran:

- Al inicio de la intervención, el 82% de las y los estudiantes se ubicaba en el nivel principiante, lo que implicaba que únicamente podían leer sílabas o palabras cortas. Al finalizar el proceso, este porcentaje se redujo significativamente al 33%, lo que evidencia un avance notable hacia niveles superiores de comprensión lectora.
- El porcentaje de estudiantes en el nivel elemental, correspondiente a la capacidad de leer enunciados e historias cortas con fluidez, aumentó del 18% al 37%. Este incremento indica que una mayor proporción del estudiantado logró desarrollar habilidades lectoras más complejas y funcionales.
- Al inicio del proyecto, ningún estudiante alcanzaba el nivel básico, que implica la capacidad de comprender textos y responder preguntas relacionadas. Sin embargo, tras la intervención, el 30% del estudiantado logró posicionarse en este nivel, demostrando avances significativos en comprensión lectora.

Los resultados fueron consistentes entre ambos países. En Guatemala, el 64% de estudiantes superó o alcanzó el nivel de aprendizaje esperado; 7% mejoró en al menos una habilidad de alfabetización; y el 29% no mostró progresos. En Honduras, el 67% de participantes superó o alcanzó el nivel de aprendizaje esperado; 20% mejoraron en al menos una habilidad de alfabetización; y 13% no mostró avances.

En total, el 82% de estudiantes avanzaron al menos en una habilidad lectora: el 44% superó las expectativas de su grado, el 22% alcanzó el nivel esperado y el 16% mejoró al menos en una habilidad específica.

**La metodología TaRL demostró ser altamente efectiva para mejorar las habilidades en matemáticas del 76% de estudiantes.**

A nivel regional, el 96% de estudiantes necesitaban apoyo en Matemáticas. La mayoría de estudiantes (70%) se encontraban en nivel Principiante (identificación de números y sumas básicas). En las entrevistas, las y los estudiantes describieron sus dificultades en la materia. Mariana, una estudiante de quinto grado, describe sus dificultades y el cambio experimentado:

En cuarto grado no podía participar en las divisiones porque me daba pena, no me sabía las tablas. Ahora que ya me puedo las tablas me alegro cuando ponen divisiones para seguir aprendiendo más. Antes solo los niños inteligentes podían pasar, pero ahora todos pasamos. (Estudiante, Honduras)

Entre los logros destacados en la mejora de habilidades matemáticas, se encuentran:

- Al inicio de la intervención, el 70% de las y los estudiantes se encontraba en el nivel principiante, lo que indicaba que únicamente podían identificar números y realizar sumas básicas; incluso, algunos no dominaban estas habilidades. Al finalizar el proceso, este porcentaje se redujo al 30%, lo que refleja un avance significativo hacia niveles matemáticos más complejos.
- El porcentaje de estudiantes en el nivel elemental, correspondiente a la capacidad de resolver operaciones de resta, aumentó del 27% al 57%. Este incremento evidencia que una mayor proporción del estudiantado logró adquirir competencias tanto en restas básicas como en ejercicios de mayor dificultad.
- Al inicio, solo el 3% del estudiantado alcanzaba el nivel básico, que implica la resolución de divisiones, fracciones y problemas matemáticos aplicados. Tras la intervención, este porcentaje creció al 13%, lo cual representa un avance importante en el desarrollo de habilidades de pensamiento lógico-matemático.

Las mejoras en matemáticas fueron consistentes en ambas regiones. En Guatemala, el 54% de estudiantes superó o alcanzó su nivel esperado de aprendizaje y 22% mejoró sus competencias; y el 26% no mostró progresos. En Honduras, el 46% de estudiantes alcanzó o superó su nivel esperado, el 30% mejoraron alguna competencia; y el 24% no mostró avances.

En general, el 76% de estudiantes avanzaron al menos en una habilidad de matemáticas. De estos, el 25% superó las habilidades esperadas para su grado; el 24% alcanzó el nivel esperado; y otro 27% mejoró al menos una habilidad.

### La metodología TaRL apoyó en el desarrollo socioemocional de estudiantes.

La comunidad educativa reporta efectos positivos en las habilidades socioemocionales de las y los participantes. Entre las cuales destacan:

- **Autoestima.** Las madres de familia y el personal docente han observado una mejora en la autoestima de estudiantes. Asimismo, las y los estudiantes revelan que sienten mayor seguridad en sus capacidades académicas:

“El club Tinker me ayudó en muchas cosas, me ayudó a aprender, me ayudó a conocer más gente, me ayudó en mi autoestima”. (Estudiante, Honduras)

- **Motivación.** Las y los estudiantes expresan una mejora significativa en su motivación e interés hacia el aprendizaje. Las familias también observan este cambio en el comportamiento de sus hijas e hijos:

“Desde que mi hijo llega de la escuela me dice -me dejaron tarea, tengo que hacer esto, tengo que hacer lo otro-”. (Responsable de familia, Honduras)

- **Participación escolar.** El personal docente indicó que antes de los clubes, muchos estudiantes mostraban miedo a participar en clase. Sin embargo, tras la intervención, la mayoría de estudiantes ha mejorado su participación:

“Los niños participan más en la clase, se involucran más al participar y quieren pasar más a la pizarra, levantan más la mano para opinar”. (Docente, Honduras)

- **Relaciones interpersonales.** El personal docente y las familias indican que ciertos estudiantes tenían tendencias al aislamiento. Después de la intervención, dichos estudiantes muestran una mayor apertura:

“Antes no podía hablar casi con nadie porque no era entendido yo, pero me metieron en ese club e hice nuevas amistades, hice amigos y aprendí”. (Estudiante, Honduras)

### Limitaciones y retos

Aunque el proyecto obtuvo resultados positivos para la mayoría de las y los estudiantes, también implicó algunos retos en su ejecución:

**Modalidad virtual de los clubes:** la enseñanza virtual en 2022 presentó dificultades por la falta de dispositivos y conexión estable, a pesar del apoyo con recargas de internet. En Guatemala, la modalidad híbrida con “burbujas de protección” afectó la constancia y participación, contribuyendo potencialmente a la deserción. En total, 40 estudiantes abandonaron clubes de lectura y 44 de matemáticas.

**Espacios y horarios asignados:** aunque la mayoría de clubes se realizaron en las aulas de clase, la infraestructura limitada de muchas escuelas obligó a realizar sesiones en espacios improvisados como patios o pasillos. Además, hubo conflictos con el horario escolar, lo que requirió ajustes del personal docente para garantizar la asistencia de estudiantes a los clubes.

**Apoyo familiar:** la falta de supervisión y motivación por parte de las familias afectó la participación y el aprendizaje. En muchos casos, las responsabilidades laborales de cuidadores impidieron un acompañamiento en el proceso educativo.

**Estrategia de voluntariado:** la captación de tutores voluntarios, especialmente en la modalidad virtual, fue un desafío. La falta de voluntarios redujo la duración de algunas sesiones, y varios no completaron las 20 sesiones debido a conflictos de horarios, distancia y seguridad en las zonas.

## Conclusiones

Los Clubes Remediales de Glasswing fueron fundamentales para reducir las brechas educativas agravadas por la pandemia, brindando un apoyo clave en la recuperación del aprendizaje. De 3,378 estudiantes evaluados, el 79% presentó necesidades académicas: 59% en matemáticas, 4% en lectura y 37% en ambas áreas. Este diagnóstico validó la pertinencia de una estrategia focalizada en la nivelación de competencias fundamentales mediante agrupación por habilidades y metodologías lúdicas.

Como resultado, el 80% de 2,599 participantes alcanzó, superó o mejoró su nivel esperado de desempeño. En lectura, el 82% avanzó en reconocimiento de letras, sílabas y palabras, mientras que, en matemáticas, el 76% desarrolló competencias en identificación numérica y sumas. Estos hallazgos empíricos refuerzan la efectividad de la metodología TaRL en contextos de alta vulnerabilidad, y aportan evidencia nueva sobre su aplicabilidad en el ámbito centroamericano.

Además del progreso académico, la intervención mostró efectos positivos en el desarrollo socioemocional del estudiantado. Las entrevistas y grupos focales con estudiantes, docentes y familias señalaron mejoras en autoestima, motivación, participación en clase y habilidades interpersonales, aspectos críticos para la permanencia escolar y la disposición al aprendizaje.

El éxito del proyecto puede atribuirse a tres factores clave: (1) la aplicación rigurosa de la metodología TaRL, que permitió adaptar la enseñanza al nivel real de cada estudiante; (2) la atención personalizada en grupos pequeños, que facilitó el acompañamiento individual; y (3) la empatía y compromiso del personal facilitador, que generó vínculos de confianza esenciales para el aprendizaje. Los resultados demuestran que los clubes remediales son una estrategia viable, efectiva y replicable para cerrar brechas de aprendizaje en el nivel primario. Asimismo, la experiencia deja capacidades instaladas en el personal docente y voluntariado, al fomentar una enseñanza más centrada en el estudiante.

Esta experiencia contribuye directamente al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", en particular a la meta 4.1, que busca asegurar que todas las niñas y todos los niños completen la enseñanza primaria con resultados de aprendizaje pertinentes y eficaces. Asimismo, fortalece la meta 4.c, al capacitar a quienes ejercen funciones docentes con herramientas pedagógicas innovadoras.

Iniciativas como este proyecto remedial reafirman que el derecho a una educación de calidad puede realizarse incluso en contextos de adversidad, siempre que se diseñen e implementen intervenciones basadas en evidencia, adaptadas al contexto y centradas en las necesidades reales de la niñez.

## Referencias

- Banco Mundial (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. [Archivo PDF].  
<https://pubdocs.worldbank.org/en/454741593524928204/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf>
- Banco Mundial, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Dos años después. Salvando a una generación*. [Archivo PDF].  
[www.unicef.org/lac/media/35631/file/Dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion.pdf](http://www.unicef.org/lac/media/35631/file/Dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion.pdf)
- Block, J. H. (1971). *Mastery learning: Theory and practice*. Holt, Rinehart and Winston Inc.  
<https://gwern.net/doc/psychology/1971-block-masterylearningtheoryandpractice.pdf>
- Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE); y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2023). *Buenas experiencias para la recuperación de las brechas de aprendizajes y del bienestar socioemocional en tiempos de pandemia*. [Archivo PDF].  
[www.unicef.org/chile/media/8681/file/buenas%20experiencias.pdf](http://www.unicef.org/chile/media/8681/file/buenas%20experiencias.pdf)
- Fondo de las naciones unidas para la infancia (UNICEF). (2023). *Lecciones aprendidas de la Enseñanza al Nivel Adecuado: Campamentos MIA*. [Archivo PDF].  
[https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00TCP8.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00TCP8.pdf)
- Huepe, M., Palma, A., y Trucco, D. (2022). Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. *Serie Políticas Sociales*, 243.  
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e66c7b0e-41da-4a4a-be97-543097fccfb1/content>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), y Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre (OXFAM). (2021). *Desigualdades educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos*. [Archivo PDF].  
[https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE\\_AmerLatina\\_Educ-y-Desiguald\\_v4.pdf](https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_AmerLatina_Educ-y-Desiguald_v4.pdf)
- Medición Independiente del Aprendizaje (MIA). (2022). *Instrumentos*. <https://www.medicionmia.org.mx/instrumentos>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. [Archivo PDF].  
[www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](http://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Banco Mundial y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Misión: recuperar la educación 2021*. [Archivo PDF].  
<https://www.unicef.org/media/98876/file/Mission%20:%20Recovering%20Education%20in%202021.pdf%20UNESCO,%20UNICEF,%20BM>

Pratham. (s.f). *Teaching at The Right Level*.

<https://www.pratham.org/about/teaching-at-the-right-level/>

Slavin, Robert. E. (2014). *Educational Psychology Theory and Practice*. Pearson New International Edition. [Archivo PDF].

[https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781292033983\\_A24576160/preview-9781292033983\\_A24576160.pdf](https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781292033983_A24576160/preview-9781292033983_A24576160.pdf)