

Public Disclosure Authorized

Public Disclosure Authorized

Public Disclosure Authorized

Public Disclosure Authorized



ACTUEMOS YA PARA PROTEGER EL CAPITAL HUMANO DE NUESTROS NIÑOS

Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe



FOTOGRAFÍA DE: © 2006 JONATHAN ERNST/THE WORLD BANK

Índice

Agradecimientos	4
Lista de abreviaciones	5
Principales mensajes del estudio	6
Resumen ejecutivo	8
1 Introducción	16
2 La región de América Latina y el Caribe antes de la pandemia: una crisis de aprendizaje	18
3 La crisis sanitaria y económica de la COVID-19 en ALC y su impacto en el cierre de escuelas	22
4 Esfuerzos en ALC para mitigar las pérdidas de aprendizaje mediante educación a distancia	25
5 La educación a distancia no puede reemplazar la educación presencial	30
6 Las enormes pérdidas de aprendizaje en los países de ALC	35
7 Los costos de la pandemia van más allá de las pérdidas de aprendizaje	44
8 Un llamado a la acción (y cómo operacionalizarlo)	49
8.1 Enfrentar la pandemia durante el cierre de escuelas	50
8.2 Gestionar la continuidad y recuperar los aprendizajes durante la reapertura de escuelas	56
8.3 Impulsar mejoras y aceleración para el largo plazo	74
9 Conclusión	84
Referencias	86
Anexo: Resultados de las simulaciones de ALC por país	96

Agradecimientos

Este documento fue elaborado, bajo la guía general de Jaime Saavedra (Director Global, Práctica Global de Educación) y Luis Benveniste (Director Regional de Desarrollo Humano para la región de América Latina y el Caribe), por un equipo de la Práctica Global de Educación para América Latina y el Caribe (HLCED) liderado por Emanuela Di Gropello (Gerente de HLCED) y que incluyó a Juan Diego Alonso, Juliana Chen Peraza, Micheline Frias, Denise Stolt y Madiery Vásquez. El trabajo se benefició especialmente de importantes comentarios y contribuciones por parte de Enrique Alasino, Rita Almeida, Cristóbal Cobo, João Pedro De Azevedo, Gabriel Demombynes y André Loureiro. El documento también se benefició de los comentarios y aportes de muchos otros miembros del equipo de Desarrollo Humano de la región y de HLCED a través de insumos específicos, discusiones sobre el informe y numerosos diagnósticos analíticos y de política de los distintos países de la región sobre los que se basa el informe. Finalmente, se agradece a Amira Nikolas por el excepcional apoyo administrativo.

Lista de abreviaciones

ALC	América Latina y el Caribe
ANC	América del Norte y Canadá
BMP	Por debajo del nivel mínimo de rendimiento (<i>Below Minimum Proficiency Level</i>)
CEPAL	Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe
CNCE	Consejo Nacional de Currículo y Evaluación – Irlanda
EAC	Europa Oriental y Asia Central (<i>Europe and Central Asia</i>)
EAP	Asia Oriental y el Pacífico (<i>East Asia and the Pacific</i>)
EdTech	Tecnología Educativa (<i>Education Technology</i>)
ENTRE	Estrategia Nacional para la Transición Exitosa – Guatemala
GLAD	Base de datos de evaluación del aprendizaje global (<i>Global Learning Assessment Database</i>)
ICH	Índice de Capital Humano
ITT	Efecto por Intención de Tratar (<i>Intention-to-treat effect</i>)
LATE	Efecto Promedio Local del Tratamiento (<i>Local Average Treatment Effect</i>)
LAYS	Años de Escolaridad Ajustados por Aprendizaje (<i>Learning-Adjusted Years of Schooling</i>)
MNA	Medio Oriente y África del Norte (<i>Middle East and North Africa</i>)
NINI	Joven que ni Estudia ni Trabaja
NSE	Nivel socioeconómico
OCDE	Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo
PBI	Producto Bruto Interno
PCR	Prueba de Reacción en Cadena de la Polimerasa (<i>Polymerase Chain Reaction Test</i>)
PISA	Programa Internacional de Evaluación de Aprendizajes de Estudiantes (<i>Programme for International Student Assessment</i>)
PISA-D	PISA para el Desarrollo
PNAD	Encuesta Nacional por Muestreo de Hogares - Brasil (<i>Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Brasil</i>)
PPA	Paridad de Poder Adquisitivo (<i>Purchasing Power Parity</i>)
SAS	Sudeste Asiático (<i>South Asia</i>)
SAT	Sistemas de Alerta Temprana
SIGED	Sistemas de Información y Gestión de la Educación
SMS	Mensajes de Texto Enviados por Teléfono Celular (<i>Servicio de Mensajes Cortos</i>)
SSF	África Sub-Sahariana (<i>Sub-Saharan Africa</i>)
TIC	Tecnología de la Información y la Comunicación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>)
UNICEF	Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>)
WASH	Agua, Saneamiento e Higiene (<i>Water, Sanitation and Hygiene</i>)



FOTOGRAFÍA DE: © THOMAS MICHAEL PERRY/THE WORLD BANK

Principales mensajes del estudio

La pandemia de la COVID-19 es, sin duda, el mayor shock jamás experimentado por el sector educativo a nivel mundial. Desde la aparición del primer caso a principios de 2020, la mayoría de los sistemas educativos se enfrentaron a un cierre repentino de las instituciones educativas en todos los niveles como medida sanitaria para controlar la propagación del SARS-COV-2, una nueva variante de la enfermedad del coronavirus. Mientras enfrentaban el doble desafío presentado por la enorme disrupción de los sistemas económico y sanitario afectados por la pandemia, los países de América Latina y el Caribe (ALC) se vieron obligados a adoptar un conjunto de estrategias de educación a distancia de forma de poder ofrecer contenidos educativos a la población estudiantil. Del estudio surgen tres mensajes principales:

A pesar de los enormes esfuerzos realizados a la fecha por los sectores educativos de la región, los niveles de aprendizaje han sido fuerte y negativamente afectados en los países de ALC durante la pandemia, particularmente entre los niños y niñas más pobres. De acuerdo a estimaciones del Banco Mundial, ALC podría ser la segunda región con el mayor crecimiento absoluto en el indicador de “pobreza de aprendizaje”: la proporción de niños que no son capaces de leer y entender un texto simple al final de la primaria podría aumentar de 51 por ciento a 62,5 por ciento, lo que representaría aproximadamente un total de 7,6 millones adicionales de niños y niñas “pobres de aprendizaje”. ALC también podría ser una de las regiones con mayor aumento en la proporción de jóvenes de primer ciclo de secundaria debajo del nivel mínimo de rendimiento (BMP, por sus siglas en inglés), según el indicador que utiliza el puntaje de las pruebas internacionales PISA. Suponiendo una duración promedio de cierre de escuelas de 10 meses y una efectividad moderada de las medidas de mitigación tomadas, la proporción de estudiantes BMP en ALC podría aumentar de su nivel actual de 55 por ciento a 71 por ciento. Además, se estima que las pérdidas de aprendizaje en la región, también medidas por el puntaje promedio en PISA, son sustancialmente mayores para los estudiantes más pobres que para los más ricos. Tal impacto ampliaría en un 12 por ciento la ya elevada brecha socioeconómica de aprendizajes.

No hay tiempo que perder. Los países de ALC deben garantizar, mediante políticas y financiamiento adecuados, que sus sistemas educativos estén listos para una reapertura segura y efectiva de las escuelas a nivel nacional para acelerar el proceso de recuperación y remediación de los dramáticos efectos negativos de la pandemia. A fin del año calendario 2020, se estimaba que los países de ALC habían perdido en promedio 159 días lectivos de educación presencial. Si bien la mayoría de los países de ALC ya han reabierto al menos parcialmente, el proceso en muchos países todavía avanza lentamente y algunos países aún no han fijado una fecha de reapertura de escuelas. Si bien no se puede controlar por completo el momento de la reapertura, lo que los gobiernos pueden y deben hacer es asegurarse de que sus sistemas educativos estén listos para una reapertura segura y efectiva. Con la capacidad y los recursos suficientes, las escuelas pueden implementar protocolos de salud e higiene adecuados al contexto sin mayores inconvenientes, especialmente en áreas con menor incidencia de casos. La reapertura también implica importantes decisiones pedagógicas y de gestión, sistémicas y focalizadas, para recuperar las pérdidas de aprendizaje esperadas. Es necesario proteger los fondos públicos destinados a la educación para que las escuelas puedan abrir siguiendo las medidas necesarias. En vista de las limitaciones presupuestarias, los recursos deben estar bien focalizados para ayudar a las escuelas y comunidades más afectadas, y los países deben comenzar a explorar cómo mejorar la eficiencia del gasto.

Si bien los sistemas educativos de ALC enfrentan un desafío sin paralelo, esta situación excepcionalmente difícil abre una ventana de oportunidad para reconstruir los sistemas educativos para lograr que sean más efectivos, equitativos y resilientes. Los países de ALC deben aprovechar las buenas prácticas internacionales, regionales y nacionales que ya están a la vista, y que pueden adaptarse y ampliarse para acelerar el aprendizaje y mejorar la equidad. Se podrían adoptar de forma más permanente muchas de estas iniciativas innovadoras. El uso inteligente de la tecnología, asociado con un mejor y mayor aprovechamiento de la información proveniente de las bases de datos, puede brindar oportunidades a largo plazo para ahorrar costos, apoyar una mejor enseñanza y aprendizaje, especialmente para los más vulnerables, y fortalecer la gestión del sector educativo. La pandemia COVID-19 también podría ser una oportunidad para transformar los sistemas educativos desarrollando una nueva visión donde un aprendizaje de calidad esté disponible para todos los estudiantes, en todo lugar. El tiempo de actuar es ahora.

SI BIEN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE ALC enfrentan un desafío sin paralelo, esta situación excepcionalmente difícil abre una ventana de oportunidad para reconstruir los sistemas educativos para lograr que sean más efectivos, equitativos y resilientes

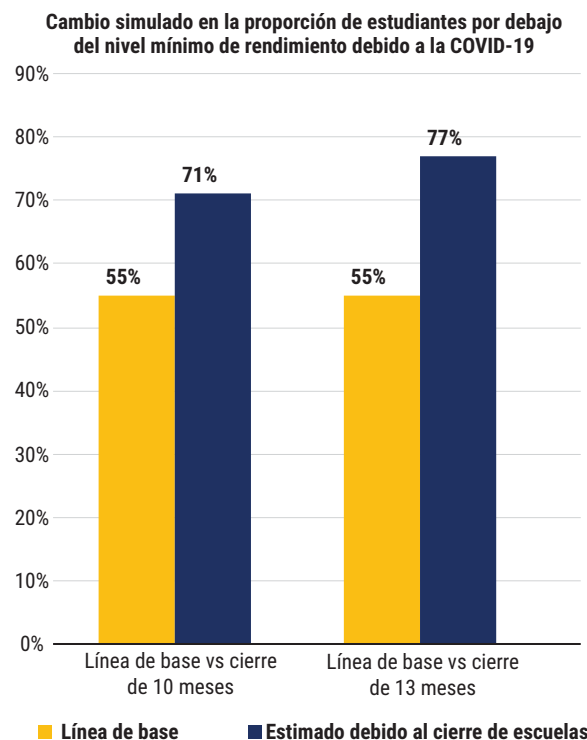


FOTOGRAFIA DE © TAWANRONGSHUTTERSTOCK.COM

Resumen ejecutivo

Los impactos sanitario y económico que trajo aparejados la pandemia de COVID-19 generaron el mayor shock jamás visto en la historia del sector educativo de la región, con el cierre de escuelas en todos los niveles, afectando a más de 170 millones de estudiantes en toda América Latina y el Caribe (ALC). Luego de una etapa inicial de cierta parálisis y conmoción durante las primeras semanas de la pandemia, la mayoría de los países de la región rápidamente comenzaron a diseñar una respuesta de forma de asegurar cierta continuidad de los aprendizajes durante el cierre de escuelas. Se adoptaron estrategias de educación a distancia, con énfasis en soluciones multimodales, para llegar más ampliamente a los estudiantes y sus familias, y dar apoyo a padres de familia y maestros, aunque con distintos grados de eficacia. Sin embargo, aun asumiendo un amplio alcance de tales políticas, lo cual todavía constituye un desafío en la mayoría de los países, ha sido y sigue siendo difícil lograr niveles de participación efectiva y calidad adecuados. A la fecha, las poblaciones más vulnerables fueron las que más sufrieron, mostrando claramente las enormes implicancias en materia de equidad generadas por la pandemia para el futuro del capital humano en ALC.

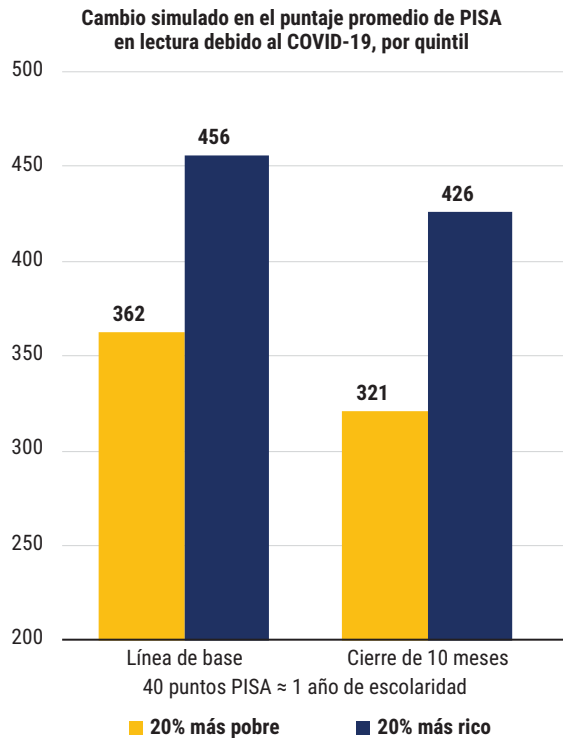
Las estimaciones iniciales del impacto del cierre de escuelas en ALC son abrumadoras: la ausencia de educación presencial debido al cierre de escuelas podría llevar a que, aproximadamente, dos de cada tres estudiantes no sean capaces de leer o comprender textos adecuados para su edad. Simulaciones recientes sugieren que la “pobreza de aprendizaje” en ALC podría incrementarse en más de 20 por ciento, con un aumento aproximado de 7,6 millones de “pobres de aprendizaje”, aun con un cierre de escuelas promedio equivalente a 70 por ciento del año académico. Esto significa que, en promedio, casi dos de cada tres estudiantes en educación primaria no serían capaces de leer o comprender un texto sencillo adecuado para su edad. Estimaciones realizadas utilizando otras métricas que consideran



el aprendizaje que se produce en la escuela - y tomando en cuenta un cierre de escuelas de 10 meses, lo cual fue una realidad en varios países de la región y un escenario posible en muchos otros países si no se produce una pronta reapertura - demuestra que las pérdidas en ALC podrían ser equivalentes a casi 1,3 años de escolaridad ajustados por la calidad del aprendizaje (LAYS, por sus siglas en inglés). Adicionalmente, el 71 por ciento de los estudiantes del primer ciclo de educación secundaria podrían caer por debajo del nivel mínimo de rendimiento, de acuerdo con el puntaje en la prueba PISA, desde un nivel pre-COVID-19 de 55 por ciento, lo que implica que más de dos de cada tres estudiantes del primer ciclo de educación secundaria no serían capaces de comprender un texto de extensión moderada. Los países que permanecieran con sus escuelas cerradas por tres meses adicionales (13 meses en total) podrían alcanzar pérdidas



**MÁS DE
2 de cada 3**
estudiantes del primer
ciclo de secundaria
podrían caer por debajo
del nivel mínimo de
rendimiento



de LAYS de 1,7 años, y más de tres de cada cuatro adolescentes promediando su educación secundaria podrían caer por debajo del nivel mínimo de rendimiento. A mediano y largo plazos, esto se traduciría en enormes pérdidas en capital humano y productividad. Las pérdidas de aprendizaje podrían traducirse en un costo económico total, medido en términos de pérdida de ingresos futuros a percibir, de hasta US\$1.700 millones de dólares, tomando en cuenta dólares de paridad de poder adquisitivo —PPA— (de 2017) y una duración estimada de 10 meses de cierre de escuelas. Con más del 80 por ciento de los alumnos por debajo del nivel mínimo de rendimiento, las pérdidas de aprendizaje podrían impedir que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias consideradas básicas/fundamentales en varios países. Además, se estima que las pérdidas para ALC, también medidas por el puntaje promedio de PISA, son sustancialmente

mayores para los estudiantes más pobres que para los más ricos cuando se considera un cierre de escuelas de 10 meses. Tal impacto ampliaría la ya marcada brecha socioeconómica de rendimiento académico en un 12 por ciento, o un cuarto de año de escolaridad, y daría lugar a que los estudiantes en el primer ciclo de secundaria en el quintil superior de la distribución de ingresos tengan, en promedio, casi 3 años de escolaridad más que sus compañeros contemporáneos del quintil inferior de ingresos. Las simulaciones para varios países muestran que los niños, niñas y adolescentes más vulnerables se retrasarán aún más. Estos efectos perjudiciales sobre el capital humano de la región constituyen, en una palabra, una verdadera tragedia. Esto es particularmente preocupante ya que las pérdidas de aprendizaje esperadas se producirían en una región que ya enfrentaba una crisis de aprendizaje previo a la pandemia, y que mostraba la mayor desigualdad, a nivel mundial, en lo que respecta al acceso de los estudiantes a una educación de calidad.

Los efectos de la pandemia trascienden el impacto directo sobre el aprendizaje o los años de escolaridad; atraviesan muchas otras áreas en la vida de los estudiantes y, sin lugar a dudas, persistirán durante toda la vida. Muchos estudiantes, particularmente de los grupos de menores ingresos y los que ya estaban aprendiendo muy poco incluso antes de la crisis, ahora se encuentran en mayor riesgo de abandonar la escuela debido a la pandemia, resultado incluso más probable en un contexto de dificultades económicas y recesión, tal como el que experimenta ALC. Algunas simulaciones sugieren que la deserción escolar en ALC podría aumentar en un 15 por ciento debido a la pandemia. Más aún, se encuentra en peligro el bienestar socioemocional de los estudiantes. Con el cierre de las escuelas se interrumpieron los servicios que los estudiantes solían recibir en las escuelas, incluyendo la alimentación escolar que es la fuente más confiable de alimentación para 10 millones de estudiantes de la región. La interrupción de la educación presencial tradicionalmente recibida en las escuelas, aunada a las dificultades económicas que enfrentan las familias, está teniendo efectos adversos significativos en la salud física, mental y emocional de los estudiantes, incrementando su vulnerabilidad a involucrarse en comportamientos de riesgo. Es probable que la pandemia tenga consecuencias negativas a lo largo de todas sus vidas, especialmente en el caso del bienestar de los niños y niñas más pequeños y sus familias. Por último, algunos países ya están experimentando el efecto del trasvase de estudiantes desde las instituciones educativas del sector privado hacia las escuelas públicas. Este súbito

SIMULACIONES RECIENTES sugieren que la “pobreza de aprendizaje” en ALC podría incrementarse en más de **20%**, con un aumento aproximado de 7,6 millones de pobres de aprendizaje





FOTOGRAFÍA DE: © NAHUEL BERGER/THE WORLD BANK

incremento de la matrícula escolar que debe ser cubierta con fondos públicos está creando una carga financiera adicional para los gobiernos de la región, planteando otro reto más para el financiamiento del sistema educativo.

Las enormes pérdidas de aprendizaje y los otros costos resultantes del cierre de escuelas pueden mitigarse si los gobiernos de ALC actúan, de manera urgente, para abordar los muchos desafíos que enfrentan los sistemas educativos en su esfuerzo por mantener la continuidad, participación y calidad, al tiempo que se aprovechan las oportunidades para reconstruir mejores sistemas educativos en el largo plazo. Mientras los gobiernos siguen mejorando la efectividad de la educación a distancia durante el período de interrupción de las clases presenciales, es importante recordar que la búsqueda de mejora no se debería hacer solo para enfrentar la situación actual sino también

para preparar o mejorar la educación híbrida, en la que coexisten la educación presencial y la educación a distancia en las mismas escuelas, lo que constituirá la nueva normalidad durante los próximos meses. Simultáneamente, los países tienen que prepararse y/o comenzar a implementar estrategias para asegurar una reapertura segura y efectiva de las escuelas a nivel nacional para iniciar la etapa de recuperación tan pronto como sea posible. Si bien la mayor parte de los países de la región ya han pasado a esta etapa de recuperación (la de reapertura y manejo de la continuidad de aprendizajes), el nivel de preparación y la implementación siguen siendo un problema. Es igualmente importante que, en la medida en que los países implementen iniciativas prometedoras en respuesta a la emergencia, empiecen a pensar en cómo adaptar, mejorar y adoptar dichas medidas para el largo plazo de forma de crear sistemas educativos más inclusivos, efectivos y resilientes.



LAS PÉRDIDAS DE APRENDIZAJE podrían traducirse en un costo económico total, medido en términos de pérdida de ingresos futuros a percibir, de hasta **US\$1.700 millones** de dólares, equivalente a aproximadamente **10%** de los ingresos totales

Será fundamental, entonces, seguir mejorando el alcance y la participación en la educación a distancia entre grupos menos privilegiados, así como la calidad general de la misma, como parte de los esfuerzos para mitigar las pérdidas de aprendizaje y reducir las desigualdades. Las estrategias multimodales, con medidas específicas para incorporar y apoyar a todos los estudiantes, incluyendo a los grupos menos privilegiados; la participación de padres y madres de familia y profesores a través de una comunicación interactiva; la capacitación docente; la priorización del currículo; y las estrategias de evaluación del aprendizaje se están identificando como determinantes de la efectividad de la educación a distancia, según una revisión en curso realizada por el Banco Mundial. Para lograr estos objetivos, será esencial que los países sigan desarrollando sus capacidades institucionales para asegurar una educación a distancia de alta calidad. La educación a distancia requiere una combinación de habilidades tecnológicas y pedagógicas. Para asegurar que los estudiantes reciban el apoyo pedagógico de alta calidad que necesitan, los programas rápidos de capacitación digital deben ir de la mano con el desarrollo profesional, tutoría y mentoría continua del cuerpo docente.

Los países deben prepararse para la reapertura de las escuelas a nivel nacional, asegurando la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien la mayor parte de los países de ALC ya han reabierto las escuelas, al menos en cierta medida, al 1° de marzo de 2021 este proceso aún avanza lentamente en varios países, con excepción de unos pocos países que han reabierto de manera más amplia. La decisión de cuándo y cómo los gobiernos van a reabrir las instituciones educativas, con modelos híbridos que combinan la educación presencial y a distancia, deberá sustentarse en las características específicas de cada contexto local. No obstante, la demora de algunos países en reiniciar las tareas escolares presenciales también puede considerarse como señal de un limitado nivel de preparación. La evidencia hasta la fecha, tanto en ALC como en otras regiones, muestra que, con suficiente capacidad y recursos, las escuelas pueden implementar protocolos de salud e higiene apropiados para

sus contextos sin mayores contratiempos, particularmente en áreas de poca incidencia de casos, como las áreas rurales. La mayor parte de las tareas para preparar y hacer cumplir los protocolos de reapertura deben ser asumidas por los directores de los colegios. Los ministerios de educación, por tanto, deben considerar brindar capacitación para apoyar a los directores de escuelas en sus funciones, ahora modificadas. Paralelamente a preparar las escuelas, los países también deberían considerar políticas adicionales para facilitar y acelerar el proceso de reapertura a nivel nacional. Los maestros deberían ser clasificados como trabajadores de primera línea y priorizados en el proceso de vacunación para que regresen a las escuelas lo antes posible. Además, los sistemas educativos deben colaborar con los sistemas de salud para generar datos a nivel local para guiar la reapertura de las escuelas y monitorear cómo evoluciona.

Una reapertura efectiva requiere decisiones importantes tanto en lo administrativo como en lo pedagógico, incluyendo medidas sistémicas y focalizadas para lograr recuperar y remediar lo más pronto posible las pérdidas de aprendizaje, asegurando que las escuelas enseñen al nivel apropiado (pos-COVID-19) a todos los alumnos. La mayor parte de los estudiantes habrá experimentado retrasos cuando reabran las escuelas. En algunos países, esto tendrá dramáticas implicancias en el número de estudiantes que se encuentren debajo del nivel mínimo de habilidades básicas necesarias. La simplificación de los planes de estudio manteniendo ciertos estándares de aprendizaje, la modificación del calendario escolar y la cancelación de los exámenes de rendimiento escolar podrían necesitarse para adaptar el modelo de enseñanza y aprendizaje a la nueva realidad. Simultáneamente, los estudiantes están atravesando procesos de aprendizaje muy diferenciados. A medida que abren las escuelas, los maestros enfrentan el reto de adecuar las clases a las necesidades individuales de los estudiantes. A junio de 2020, más del 70 por ciento de los países de ALC contaban con planes para implementar programas de remediación que, a partir de diagnósticos y evaluaciones oportunas de las pérdidas de aprendizaje, podrían nivelar y reducir las crecientes brechas de aprendizaje. La extensión del tiempo de clases, las tutorías para alumnos y la compresión o aceleración de los aprendizajes son opciones que han mostrado resultados positivos. Si bien a corto plazo los modelos de educación híbrida pueden incluir opciones de baja o ninguna tecnología, dependiendo de las condiciones digitales disponibles en las escuelas, trasladar a los estudiantes y profesores hacia soluciones digitales podría facilitar la

LA EXTENSIÓN DEL TIEMPO DE CLASES, las tutorías para alumnos y la compresión o aceleración de los aprendizajes son opciones que han mostrado resultados positivos



entrega de contenidos, la comunicación entre docentes y alumnos, y el monitoreo del desempeño estudiantil. Los maestros y directores deberían recibir apoyo para responder a la nueva carga de trabajo y a la demanda de habilidades adicionales para optimizar la alternancia de las actividades presenciales y a distancia en beneficio de los alumnos.

También será fundamental ampliar el apoyo psicosocial y de salud mental para mitigar los impactos secundarios de la pandemia. La pandemia ha expuesto a estudiantes, padres y maestros a una presión social y económica que ha afectado seriamente sus ingresos, pero también su bienestar y salud mental. Estudios de caso nacionales muestran que las herramientas de evaluación socioemocional podrían ayudar a evaluar el estado de los niños y niñas y establecer sistemas de apoyo, según convenga.

Mantener la participación de estudiantes y familias deberá seguir siendo la prioridad hacia el futuro, a medida que se atraviesan las etapas de cierre y reapertura de escuelas. Algunos países han implementado o expandido sus sistemas de monitoreo de alumnos, tales como sistemas de alerta temprana para identificar a los estudiantes que puedan estar en riesgo de desertar del sistema educativo, lo que podría tener un gran potencial de hacer la diferencia en el largo plazo. Más allá de las estrategias específicas para mejorar el involucramiento de los padres y los estudiantes en la educación a distancia, incluso a través de pequeños estímulos (*nudges*) adecuados, recurrir a estrategias y campañas de comunicación podría ser de gran utilidad para dar información sobre cómo acceder a los contenidos educativos y enfatizar la importancia de continuar en el sistema educativo. Varios países han implementado mecanismos de apoyo financiero focalizado, incluyendo transferencias monetarias para estudiantes de mayor riesgo, lo que ha resultado ser un mecanismo efectivo para abordar los impactos de la pandemia, siendo así una opción de política que podría considerarse en otros países. Cuando se adaptan para alcanzar y proteger la nutrición de los estudiantes más pobres y vulnerables, los programas de alimentación escolar también juegan un rol importante, al compensarlos por las pérdidas de ingresos durante el cierre de las escuelas y atraerlos de regreso a las escuelas una vez que vuelvan a abrir. Estas medidas podrían coordinarse con los programas y plataformas de protección social existentes para abordar la crisis. Durante la reapertura también se necesitan políticas y prácticas adaptadas para el personal y los alumnos vulnerables. Las



LOS GOBIERNOS DE TODA LA REGIÓN deben asegurar que se cuente con financiamiento público prioritario para la educación para apoyar una reapertura segura y efectiva

comunicaciones con mensajes críticos sobre la reapertura de escuelas deberían estar disponibles en idiomas relevantes y en formatos accesibles para diversificar el alcance de estas comunicaciones.

Los gobiernos de toda la región deben asegurar que se cuente con financiamiento público prioritario para la educación para apoyar una reapertura segura y efectiva. Las necesidades de financiamiento público que compiten entre sí, y que a menudo se complementan mutuamente, son enormes. No por ello el financiamiento público de la educación en ALC deja de ser prioritario, menos aún en un contexto en el que los colegios tienen que prepararse urgentemente para una reapertura segura, las necesidades de educación remedial son enormes antes pérdidas de aprendizaje nunca antes vistas, y una gran proporción de los alumnos podrían migrar de escuelas privadas a escuelas públicas. En algunos países se han utilizado paquetes de estímulos para proteger y movilizar recursos para la educación. También se puede movilizar recursos adicionales en colaboración con organizaciones internacionales y fuentes no tradicionales, tales como los aportes corporativos de responsabilidad social o de organizaciones filantrópicas. En vista de las restricciones fiscales, también podría reasignarse fondos de otros sectores o usos.

Las restricciones fiscales y los grandes costos asociados con la COVID-19 también harán imperativo que se manejen los recursos públicos adicionales de una manera más equitativa y, eventualmente, eficiente. Ahora más que nunca, los países enfrentan el reto de priorizar el financiamiento educativo adicional para las escuelas y comunidades que hayan sido más afectadas, y de explorar la posibilidad de utilizar los recursos de manera más eficiente. Algunos países han logrado asignar más recursos a las áreas vulnerables mediante un modelo de financiamiento escolar progresivo, lo que es un buen augurio de la manera que se pueden enfrentar los nuevos retos. A corto plazo, las reasignaciones dentro del sector educativo basados en criterios de eficiencia y equidad podrían contribuir enormemente a liberar recursos

para las escuelas y estudiantes más vulnerables. El uso inteligente de datos y tecnología podría abrir oportunidades para mejorar la eficiencia, especialmente a largo plazo. Mejorar el monitoreo, la rendición de cuentas y el acceso generalizado a datos de calidad sobre el financiamiento de la educación, así como el uso de datos para fortalecer la relación entre el financiamiento público y los resultados educativos, han mostrado un gran potencial para mejorar la eficiencia en algunos países. Los países de ALC también tienen amplias oportunidades de mejorar la gestión educativa.

La pandemia de la COVID-19 ha creado la mayor crisis de la historia para los sistemas educativos de ALC, pero también ha abierto una gran oportunidad para realizar cambios, inclusive mediante el aprovechamiento de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), siempre que se aborden las brechas digitales. Durante el cierre de las escuelas y su subsiguiente reapertura, los países han estado realizando innovaciones para enfrentar los desafíos actuales. Algunas de las medidas tomadas en algunos países durante o antes de la crisis podrían desempeñar un papel importante después de la misma. Aprovechar el potencial aun no utilizado de las TIC es, sin duda, una oportunidad única para dar un salto adelante hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. Un uso inteligente de las TIC y el aprovechamiento de datos podría abrir oportunidades de largo plazo para ahorrar costos mientras se contribuye a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente para los más vulnerables, y para fortalecer la gestión del sector educativo. Las soluciones pedagógicas innovadoras también pueden desempeñar un rol importante. Los ejemplos descritos en este documento incluyen sistemas de alerta temprana, sistemas de información y gestión educativa y modelos de enseñanza al nivel adecuado mediante aprendizaje adaptativo y otros sistemas de aprendizaje asistidos por computadora. Actualmente, menos del 43 por ciento de las escuelas primarias y 62 por ciento de las escuelas secundarias de ALC tienen acceso a internet para fines pedagógicos. El cierre de las brechas digitales —no solo en infraestructura sino también en capacidades digitales y pedagógicas, y sistemas para utilizarlas correctamente— será fundamental para aprovechar plenamente el potencial que ofrecen muchas de estas innovaciones. Deben abordarse las barreras para un acceso y uso efectivo de las tecnologías digitales relacionadas a la condición socioeconómica, geografía,

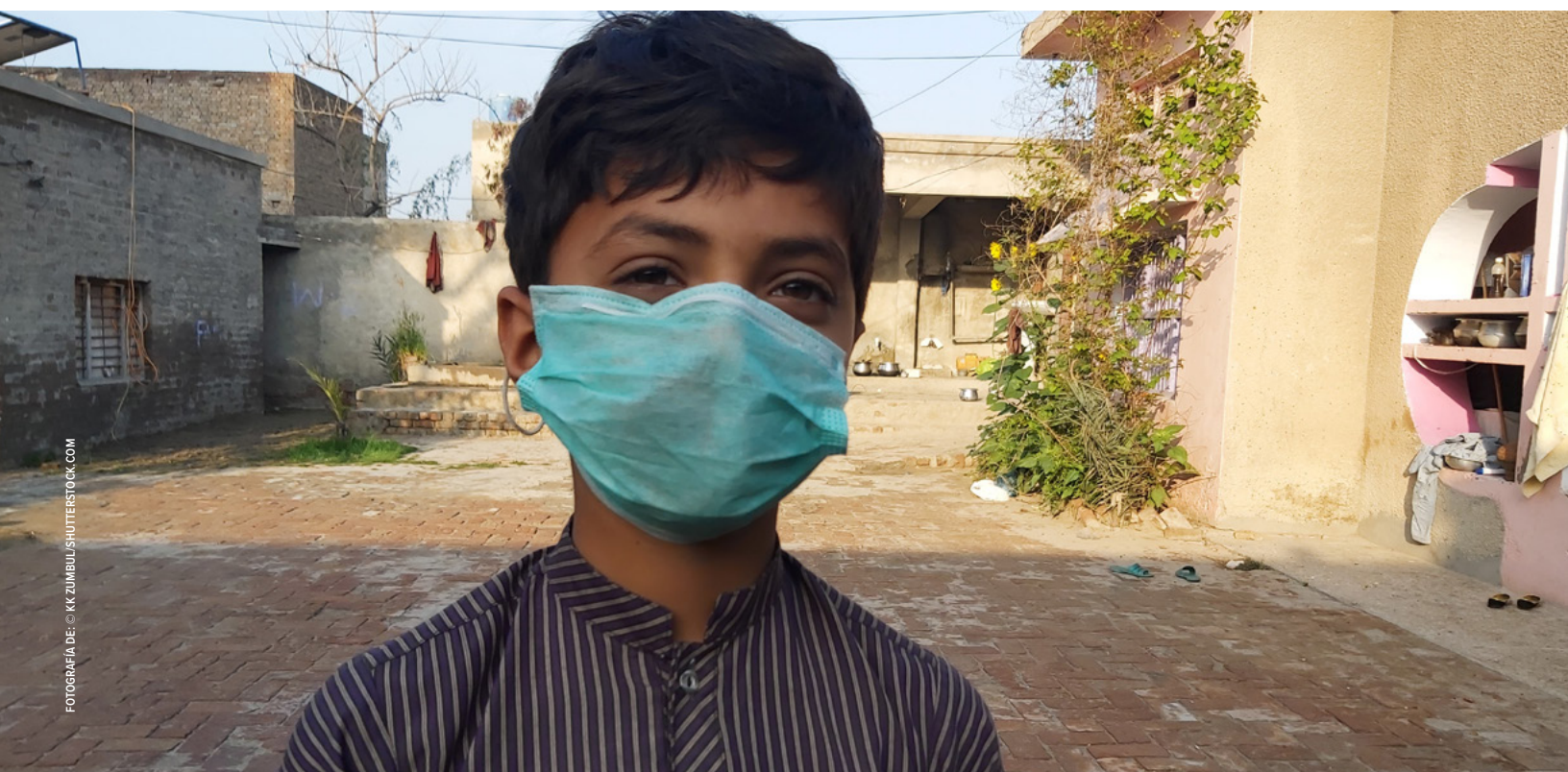
DEBEN ABORDARSE LAS BARRERAS para un acceso y uso efectivo de las tecnologías digitales relacionadas a la condición socioeconómica, geografía, grupo étnico, edad, género y discapacidad

grupo étnico, edad, género y discapacidad, mientras más pronto mejor, para poder aprovechar los beneficios potenciales que tienen para los países durante las etapas de cierre y reapertura de escuelas.

Desde una perspectiva aún más amplia, la crisis de la COVID-19 podría ofrecer la oportunidad de transformar todo el sistema educativo de manera que se priorice y apoye el aprendizaje de los estudiantes y se desarrolle una nueva visión en la que el aprendizaje sea posible para todos y en todo lugar. La pandemia ha evidenciado la urgencia de que los países de ALC aseguren que sus sistemas estén orientados hacia el aprendizaje de los estudiantes. Ese ya era un enorme reto antes de la pandemia y ha quedado claro que “recuperar los aprendizajes” no basta en la región, especialmente en algunos países donde la mayor parte de los estudiantes no dominaban conceptos básicos. Al mismo tiempo, la pandemia también ha puesto en evidencia la importancia de asegurar la continuidad de los aprendizajes más allá de los muros de la escuela, y ha planteado importantes lecciones acerca de la necesidad de cerrar las brechas digitales tanto en las escuelas como en los hogares, y ha demostrado el papel fundamental que juegan tanto los maestros como los padres. Ahora, los países tienen una oportunidad única de aprovechar la crisis para establecer sus propias rutas más ambiciosas hacia el mejoramiento de los aprendizajes.

Ante la preocupación por la magnitud de la crisis, el Banco Mundial se ha comprometido a ayudar a los países de ALC en sus esfuerzos para mitigar las desafortunadas consecuencias de la pandemia en los sistemas educativos. Basándose en su experiencia global en una amplia gama de áreas temáticas, desde los inicios de la pandemia el Banco Mundial se comprometió con los países de la región y rápidamente aprovechó sus relaciones con otras organizaciones internacionales clave, tanto multilaterales como bilaterales. El enfoque inicial se dirigió a asistir a los países para que evalúen el impacto de la pandemia y fortalezcan sus estrategias de educación a distancia, enfocándose en soluciones multimodales para prestar servicios educativos, con especial énfasis en mejorar la participación efectiva de estudiantes, docentes y padres.

El apoyo a la educación a distancia se ha complementado con asistencia tanto financiera como técnica para



FOTOGRAFÍA DE: © KK ZUMBUL SHUTTERSTOCK.COM

ayudar a los países a prepararse para una reapertura segura y eficaz de las escuelas, y adoptar soluciones tecnológicas, de datos y pedagógicas para el largo plazo. Una rama fundamental del trabajo del Banco Mundial es la priorización del apoyo para el cierre de las brechas digitales de los sistemas educativos de ALC. De especial interés en la agenda del Banco es el enfoque de equidad. Los esfuerzos se han focalizado hacia los grupos de menores ingresos mediante un mejoramiento digital de las aulas y de la conectividad de las escuelas, y la capacitación digital de actores clave del sector educativo. Otras rutas de apoyo incluyen la educación remedial, el apoyo socioemocional y los sistemas de alerta temprana, entre otros. El Banco Mundial también ha liderado aun desde antes de la crisis plataformas digitales para “enseñar al nivel adecuado” y mejorar la gestión del sector que incluyen la gestión de la información y el monitoreo de adolescentes en riesgo, entre otras áreas. Estas plataformas están resultando cada vez más relevantes.

A futuro, el Banco Mundial está comprometido con seguir apoyando a los países en sus esfuerzos de recuperación relacionados a la pandemia, mientras se aceleran los esfuerzos para lograr reformas educativas con la esperanza de ayuda a los países a lograr reconstruir mejores sistemas educativos en el largo plazo. La agenda del Banco Mundial para ALC tiene como

objetivo apoyar a los países en sus procesos de enseñanza y aprendizaje para que se adapten más rápidamente a la nueva normalidad y se preparen adecuadamente para la enseñanza del futuro. De esta manera, el Banco Mundial prestará especial énfasis a ciertas áreas yuxtapuestas de relevancia para el corto y largo plazos, a saber: (i) mejorar el alcance, uso y efectividad de la tecnología en la educación, enfocándose en el cierre de las brechas digitales, la educación híbrida y a distancia, y las soluciones de datos y tecnológicas a largo plazo (aprendizaje adaptativo; sistemas de alerta temprana; sistemas de información y gestión educativa, y otros); (ii) apoyo a las reformas pedagógicas y de gestión para la recuperación y la resiliencia con énfasis en evaluación; políticas de compensación de aprendizajes y apoyo socioemocional; instrucción personalizada; capacitación, estándares y apoyo a directores y docentes; y reformas de sistemas de gestión y financiamiento; (iii) apoyo a las escuelas seguras, con un enfoque especial en los protocolos sanitarios y de higiene; seguridad; facilidades de agua, saneamiento e higiene (“WASH”) e inversiones en conectividad; y (iv) desarrollo de capacidades para un mundo post-COVID-19, concentrándose en el desarrollo de habilidades en la edad temprana, programas de educación secundaria y terciaria basados en el desarrollo de competencias y que sean flexibles y asequibles, habilidades básicas transversales, y transición de la escuela al mundo laboral.



FOTOGRAFÍA DE: © CHARLOTTE KESU/THE WORLD BANK

Introducción

La pandemia de la COVID-19 ha provocado una crisis educativa en ALC como nunca antes. A mediados de marzo de 2020, la mayor parte del mundo se paralizó completamente debido a la rápida expansión del SARS-CoV-2, una nueva forma de coronavirus. Si bien la mayoría de los sistemas educativos a nivel mundial recibieron el impacto, ALC fue afectada de manera desproporcionada. Al haberse convertido en el epicentro de la pandemia durante la mayor parte del último año, ALC incluye seis de los 25 países del mundo que han experimentado el mayor número de muertes por millón de habitantes.¹ Con la alta tasa de incidencia, los sistemas educativos de ALC han resultado afectados por el cierre masivo de escuelas durante más tiempo que cualquier otra región. Si bien en otras regiones gran parte de los alumnos está regresando de manera paulatina y continua a las aulas, el proceso de reapertura de los colegios de ALC sigue avanzando lentamente.

Para mitigar las pérdidas de aprendizaje, los países de la región han hecho esfuerzos notables para instituir estrategias que permitan afrontar la crisis y, de manera más reciente, para manejar la continuidad educativa a medida que reabren las escuelas; no obstante, prevalecen desafíos generalizados. Para alcanzar a los estudiantes en corto tiempo, la mayor parte de los países recurrió a un común denominador: la tecnología.² Una limitada conectividad a internet dio lugar a la implementación cada vez mayor de soluciones multimodales, en las que los medios tradicionales como la televisión, radio y los materiales impresos complementaron las soluciones basadas en internet, y se apoyó a docentes y padres para hacer que la educación a distancia sea más inclusiva. Sin embargo, la educación a distancia no es un sustituto natural de la educación presencial. El aprendizaje en casa no es un remplazo adecuado para impartir muchas capacidades que se adquieren en las escuelas. Como resultado, las estrategias de educación a distancia, en el mejor de los casos, solo mitigan parcialmente las pérdidas de aprendizaje, especialmente cuando se trata de grupos vulnerables que no tienen acceso al mismo tipo de apoyo de los docentes

y padres, ni a una educación a distancia de calidad. Debido a las significativas brechas digitales imperantes en la región, los sistemas educativos ahora enfrentan retos en cuanto a continuidad educativa, participación y calidad, a medida que se empieza a reabrir las escuelas en un contexto muy cambiante, en el que la educación a distancia y presencial seguirán coexistiendo en el futuro inmediato. Estos retos requieren una acción urgente y continua.

Este documento presenta el análisis del Banco Mundial sobre la posible tragedia educativa en ALC, y confirma la importancia de proteger el futuro de los niños de la región. De esta manera, el documento aprovecha un amplio cuerpo de trabajos analíticos y operativos realizados por el Banco Mundial, tanto dentro como fuera de ALC. El documento comprende las siguientes ocho secciones. Luego de la introducción, la Sección 2 presenta el estado del sector educativo en ALC antes de la pandemia, con énfasis en la crisis de aprendizajes que ya se estaba experimentando la región. La Sección 3 presenta los canales a través de los que la pandemia afectó los sistemas educativos de ALC. En la Sección 4 se presentan los esfuerzos que han realizado los países de ALC para mitigar las pérdidas educativas. Se documenta en la Sección 5 la razón por la que estos esfuerzos enfrentan limitaciones, de acuerdo con la evidencia recopilada a través de iniciativas lideradas por el Banco. La Sección 6 presenta un conjunto de estimaciones de pérdidas de aprendizaje en ALC, siguiendo los últimos cálculos preparados por el Banco, tanto para toda la región como para países seleccionados. En la Sección 7 se describen otros costos asociados a la pandemia dentro del sector. Luego, la Sección 8 hace un llamado a la necesidad de actuar con urgencia, explicando por qué actuar inmediatamente es más imperativo que nunca, cuáles son las etapas de la respuesta y las lecciones emergentes sobre lo que funciona y qué es necesario hacer para ayudar a abordar los desafíos que enfrenta el sector educativo, con énfasis tanto en el corto como en el largo plazo. Por último, la Sección 9 cierra el documento con algunos mensajes clave.

1 Ver estadística sobre fallecimientos por millón de habitantes causados por COVID-19 en: <https://www.statista.com/statistics/1104709/coronavirus-deaths-worldwide-per-million-inhabitants/>.

2 Ver la respuesta del sector educativo ante la COVID-19 en: <https://en.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc/response>.



PHOTO BY ©THE WORLD BANK

La región de América Latina y el Caribe antes de la pandemia: una crisis de aprendizaje

A principios de 2020, los países de ALC ya enfrentaban serios desafíos educativos, resultando en bajos niveles de aprendizaje. De hecho, si bien la matrícula aumentó durante las últimas décadas y los resultados de aprendizaje seguían una tendencia positiva, aunque lenta, se estima que 51 por ciento de los niños no podían leer y entender un texto simple a los 10 años, según los últimos datos disponibles.³ Esta proporción era mayor que el promedio global (48 por ciento) y similar al promedio de los países de ingresos bajos y medios (53 por ciento).⁴ No obstante, el promedio de “pobreza de aprendizaje” en ALC esconde importantes diferencias entre países, que van desde 21 por ciento en Trinidad y Tobago a 81 por ciento en la República Dominicana (ver Figura 1). Según los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA en inglés), los alumnos de 15 años de edad de ALC estaban tres años por detrás que los estudiantes de los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)⁵ en el desempeño en matemáticas, lectura y ciencias (Figura 1). Entre 2000 y 2018, solo se observó una tendencia positiva de largo plazo en tres países de ALC (Perú, Chile y Colombia), cuyos estudiantes de 15 años de edad avanzaron el equivalente de 2,4, 1,4 y 0,9 años de escolaridad, respectivamente.⁶ Sin embargo, en conjunto, los resultados de aprendizaje se han estancado en el resto de la región.

Esta crisis de aprendizajes fue aún más aguda para los estudiantes más desfavorecidos, lo que se ve reflejado en resultados de aprendizaje sumamente desiguales.⁷ Los resultados para los países de ALC que

participaron en PISA 2018 muestran una significativa varianza de desempeños. Por ejemplo, los estudiantes chilenos de 15 años de edad contaban, en promedio, con tres años de escolaridad más que sus pares de la República Dominicana. (Figura 1). Además, en la mayor parte de países de ALC prevalecían amplias brechas entre los quintiles superior e inferior en el puntaje PISA. De hecho, mientras que la brecha de resultados en PISA 2018 equivalía aproximadamente a 2,5 años de educación en la República Dominicana, esta diferencia era equivalente a 4,1 años de escolaridad en el caso del Perú (ver Figura 1). Los países de ALC también presentan desigualdades intra-nacionales, cuando se desagregan las cifras por tipo de colegio, área geográfica y grupos demográficos específicos, variables generalmente asociadas con el nivel socioeconómico (NSE). El desempeño promedio de los alumnos que asisten a escuelas privadas o en zonas urbanas en ALC fue de 2,5 y 1,9 años de educación mayor que entre los alumnos que asisten a escuelas públicas o rurales, respectivamente.⁸ En el Brasil, la “pobreza de aprendizaje” afectó a 47,3 por ciento de los alumnos afrodescendientes, en comparación con 43,79 por ciento de los alumnos no afrodescendientes.⁹ Además, los países de ALC parecen tener sistemáticamente una mayor desigualdad entre grupos que el resto del mundo.¹⁰ No obstante, este tipo de desigualdad de aprendizaje entre grupos explica solo una parte de la desigualdad general en los países de ALC. Incluso al considerar todas las combinaciones posibles de sexo, urbano/rural, quintiles de NSE y escuelas, solo se explica el 59 por ciento de la desigualdad total.¹¹ En otras palabras, el 41 por ciento de la desigualdad de

3 La “pobreza de aprendizaje” tiene en cuenta la proporción de niños que han sido privados de aprendizajes o no alcanzan un nivel mínimo de comprensión lectora SDG 4.1.1b, como se mide en las escuelas, y/o están privados de escolaridad, definido tanto en términos de acceso como de flujo, medido según la cuota de niños que no asiste a la escuela o que tienen distorsión edad-grado significativa. Ver Banco Mundial (2019).

4 Ibid.

5 Organización de Cooperación y Desarrollo Económico.

6 Di Gropello et al. (2019).

7 Saavedra (2021b).

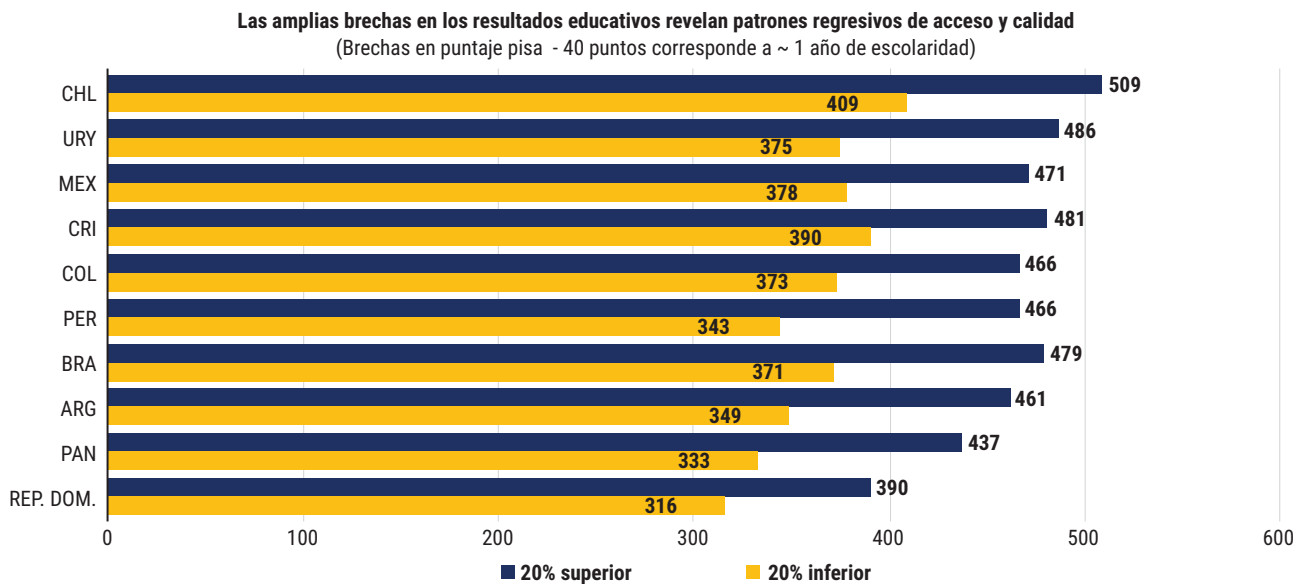
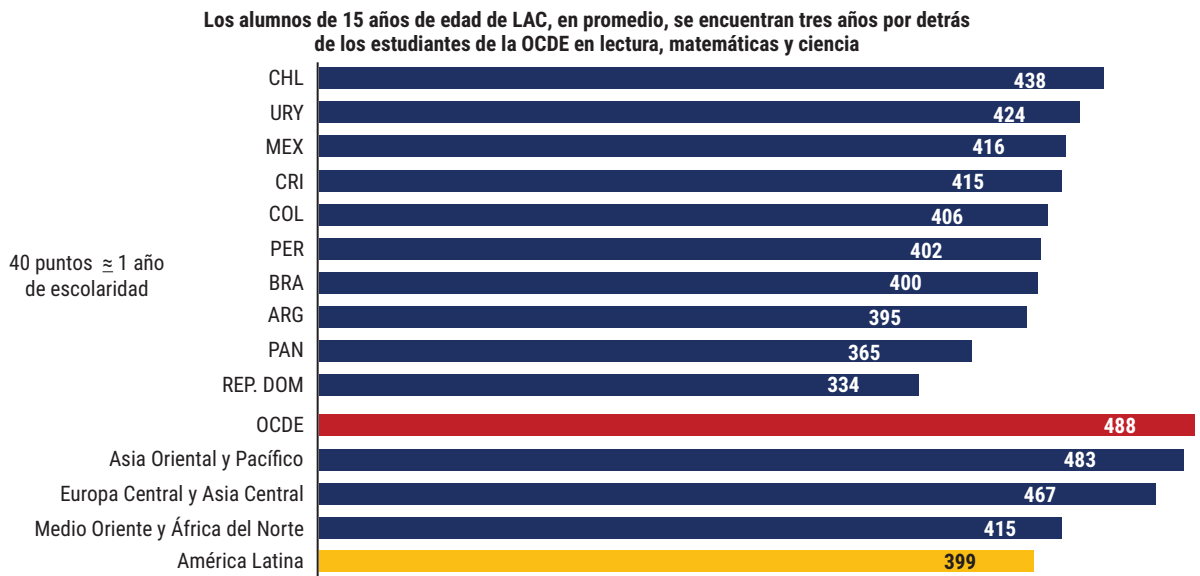
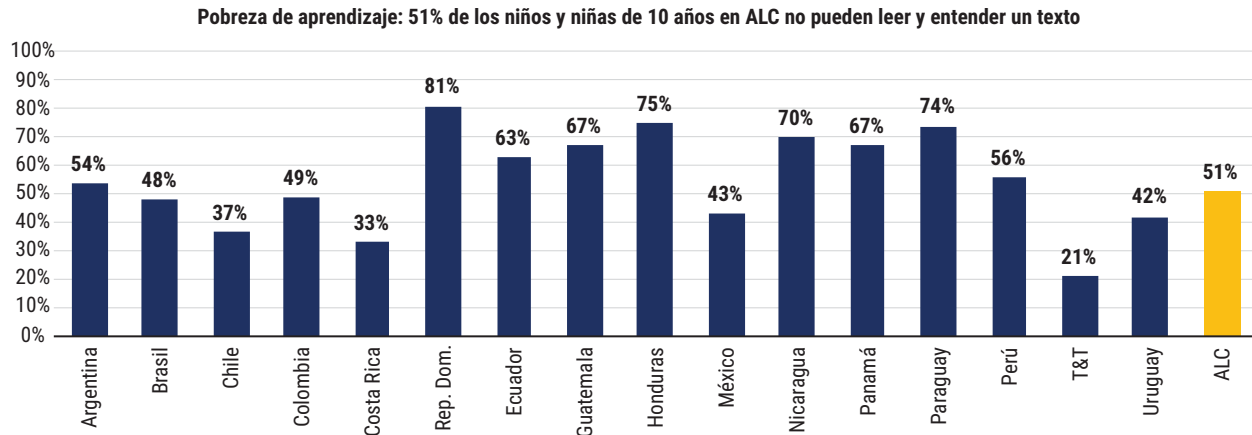
8 CIMA-BID (2019).

9 Freire et al. (2018).

10 Utilizando datos de más de 5000 evaluaciones de aprendizaje, se estima que la proporción de desigualdad entre grupos en ALC es del 59,5 por ciento, la más alta del mundo (promedio mundial de 53,8 por ciento). Fuente: Tablero elaborado por el equipo de EduAnalytics basado en los microdatos armonizados que se muestran en la Base de Datos de Evaluación del Aprendizaje Global (GLAD). Ver Azevedo y Goldemberg (2020b) para una discusión sobre la desigualdad en el aprendizaje. El estudio también presenta un tablero interactivo con indicadores de desigualdad en el aprendizaje.

11 Estimaciones preparadas con las puntuaciones de lectura de PISA y PISA-D de 2017 y 2018 y el panel elaborado por el equipo de EduAnalytics basado en los microdatos armonizados que se muestran en la Base de Datos de Evaluación del Aprendizaje Global (GLAD). Ver Azevedo y Goldemberg (2020b).

Figura 1: “Pobreza de aprendizaje” y resultados PISA 2018

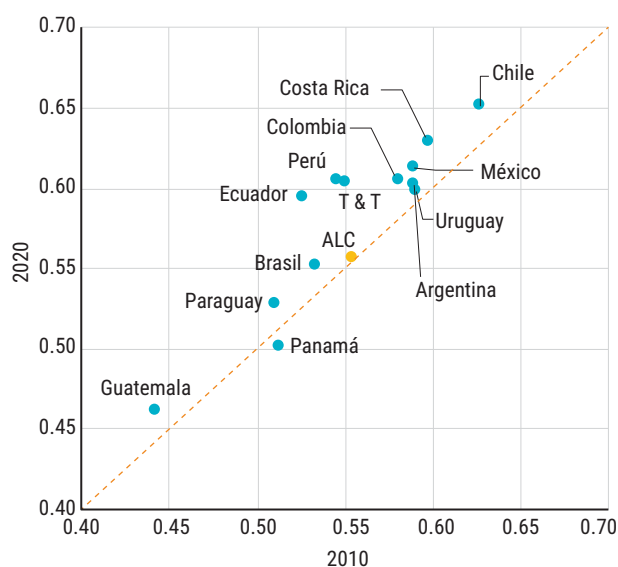


Fuente: Banco Mundial y datos de PISA 2018. Los resultados de PISA se refieren a puntajes promedio de lectura, matemáticas y ciencias.

aprendizaje se da dentro de las escuelas, entre estudiantes del mismo sexo y NSE.¹² Para empeorar la situación, los alumnos menos privilegiados ya se encontraban en mayor riesgo de desertar de las escuelas, especialmente en educación secundaria.¹³ Estas brechas de resultados educativos revelan patrones regresivos de acceso y calidad de la educación en toda la región.

El efecto combinado de la “pobreza de aprendizaje” y las profundas asimetrías entre y dentro de los países amenazan la productividad futura de toda la región, pese a los importantes avances en acumulación de capital humano observados hasta la fecha. El índice de capital humano (ICH), una métrica creada por el Banco Mundial en el 2018 que combina resultados educativos y de salud,¹⁴ ha mejorado en la mayor parte de los países en la última década (ver Figura 2). A pesar de dichos avances, incluso antes de la pandemia, el joven latinoamericano promedio solamente era 56 por ciento tan productivo como podría haberlo sido de contar con oportunidades plenas de salud y educación. Un desglose del ICH muestra que los años de escolaridad ajustados por el aprendizaje (LAYS) (componente educativo del ICH) es el factor más importante detrás de esta brecha de productividad.¹⁵ El ICH de 2020 sirve como línea de base pre-pandemia para hacer el seguimiento del costo a largo plazo de la COVID-19 en la salud y educación de la niñez. Como se muestra a continuación, el cierre de escuelas y las dificultades ya

Figura 2: Índice de Capital Humano 2010 vs 2020



Fuente: Cálculos de los autores a partir de datos del ICH del conjunto de datos ICH.

están afectando la acumulación de capital humano entre los niños de edad escolar en magnitudes similares a los avances realizados en la última década.¹⁶ Más aún, una acumulación menor de capital humano en la actual cohorte estudiantil podría perpetuar el círculo vicioso de la pobreza y la desigualdad entre los menos privilegiados.¹⁷

12 Ibid.

13 Di Gropello et al. (2019).

14 Banco Mundial (2020g).

15 Ibid.

16 Banco Mundial (2020n).

17 Banco Mundial (2020m).

3

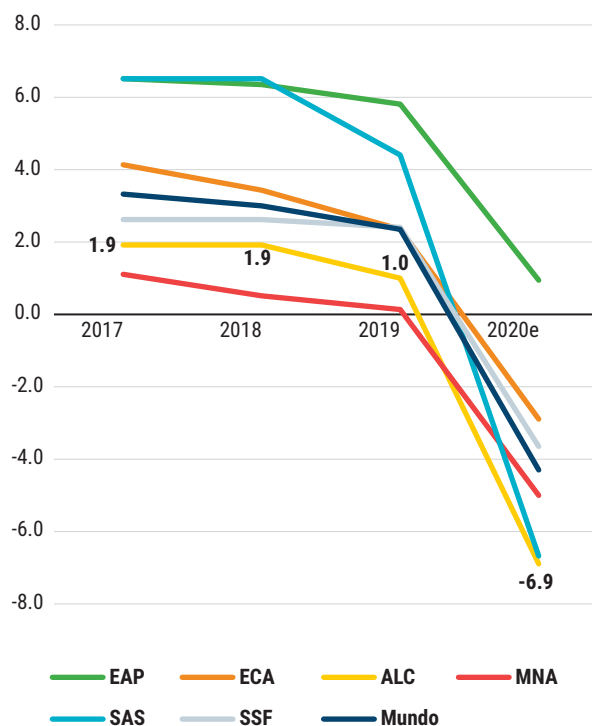
La crisis sanitaria y económica de la COVID-19 en ALC y su impacto en el cierre de escuelas

FOTOGRAFÍA DE: © THE WORLD BANK

El brote de la pandemia de la COVID-19 causó una disrupción generalizada en todo el mundo, pero golpeó a ALC como a ninguna otra región del mundo. Desde el inicio del brote de la COVID-19 en ALC, se ha reportado más de 112 millones de casos y 2.48 millones de muertes hasta mediados de febrero de 2021, y el virus continúa esparciéndose. En ALC, los países que han reportado más casos son Brasil (10.195.160) (tercer país con mayor número de casos en todo el mundo después de Estados Unidos e India), Colombia (2.229.663), Argentina (2.069.751) y México (2.043.632). Los países de ALC con mayor número de muertes son Brasil (247.143) México (180.536), Colombia (58.974) y Argentina (51.359).¹⁸ En los últimos meses, la región de las Américas (ALC y América del Norte) fue declarada por la Organización Mundial de la Salud como epicentro de la pandemia de la COVID-19 en varias ocasiones.¹⁹

Se espera que la pandemia tenga un grave impacto negativo en el crecimiento en ALC, que había experimentado un crecimiento económico modesto en los últimos años. A medida que la COVID-19 desencadena una de las más profundas recesiones de las últimas décadas, el Banco Mundial estima que el Producto Bruto Interno (PBI) real de ALC se redujo en 6,9 por ciento en 2020, una contracción mucho mayor que el promedio global de 4,3 por ciento (Figura 3). Tanto la pérdida absoluta de PBI (caída de casi 8 puntos porcentuales) como la pérdida relativa de PBI (respecto al crecimiento del PBI en 2019) son mayores que en cualquier otra región del mundo. Se espera que la gravedad del impacto tenga un costo muy alto para el desarrollo humano de la región. Algunos impactos esperados en el capital humano incluyen un aumento marcado de las tasas de mortalidad, una mayor tasa de deserción escolar, y una pérdida significativa de empleos. Estos hechos estilizados también tendrán efectos en la productividad, empleabilidad y pobreza, afectando desproporcionadamente a las poblaciones vulnerables.

Figura 3: PBI Real (cambio porcentual respecto del año anterior)



Fuente: Perspectivas Económicas Mundiales del Banco Mundial, enero 2021.

Nota: e = estimado. EAP = Asia Oriental y Pacífico; ECA = Europea Central y Asia; ALC = Latinoamérica y Caribe; MNA = Medio Oriente y Norte de África; SAR = Sur del Asia; SSF = África Sub-Sahariana.

El canal más directo por el cual la pandemia de la COVID-19 afectó el sistema educativo fue el cierre de escuelas, medida sanitaria masiva tomada para detener la propagación del virus. Desde el inicio de la pandemia, una percepción común en todo el mundo era que la reducción de la aglomeración de la población era un prerequisite necesario. Esta estrategia afectó a todos los sectores y, en los sistemas educativos, se identificó que los colegios eran el vehículo más inmediato de transmisión del virus. Pero no solamente las escuelas. Varios estudios han enfatizado el riesgo de que los niños pequeños puedan ser *portadores naturales de elevados niveles de*

¹⁸ Se puede encontrar un reporte diario completo en el sitio del Centro Europeo de Prevención y Control de Enfermedades: <https://www.ecdc.europa.eu/en/geographical-distribution-2019-ncov-cases>.

¹⁹ <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20201012-weekly-epi-update-9.pdf>

carga viral,²⁰ incluso a pesar de que el consenso sobre su papel en la propagación del virus ha sido menos sólido.²¹ En consecuencia, el consenso en todos los países de ALC, excepto Nicaragua, fue cerrar las escuelas para detener el avance inicial del virus. Hacia principios de abril de 2020, aproximadamente 1.600 millones de estudiantes habían dejado de asistir a la escuela a nivel mundial. De estos, más de 170 millones se encontraban en ALC, lo que desató una emergencia sin precedentes.

La duración del cierre de las escuelas en ALC ha sido más extensa que en cualquier otra región del mundo.²² A fines del año calendario 2020, se estimaba que los países de ALC habían perdido en promedio 159 días de clases presenciales²³ oscilando entre un mínimo de 101 y un máximo de 197 días.²⁴ Si bien algunos países consideraron que la educación a distancia era un sustituto válido de las clases presenciales, otros no lo hicieron.²⁵ Aun tomando en cuenta todos los días de instrucción a distancia, hacia octubre de 2020²⁶ los países de ALC habían reportado en promedio un mayor número de días de clases perdidos netamente (52) debido a la pandemia, en comparación con el promedio global de 47 días.^{27 28} Los países de ALC que observan un calendario escolar alineado al año calendario (por ejemplo los del hemisferio sur de la región), donde el cierre de escuelas comenzó al principio del año escolar, reportaron 60 días escolares perdidos. En contraste, los sistemas educativos con

calendarios escolares de agosto/septiembre a junio/julio (por ejemplo, los del hemisferio norte) donde el cierre de escuelas se produjo en el último trimestre del año escolar justo antes de las vacaciones de verano, solamente reportaron 46 días de clases perdidos.²⁹

A medida que las condiciones sanitarias empezaron a mejorar, los países de ALC han comenzado a reabrir sus escuelas. Uruguay fue el primer país de la región en reabrir gradualmente las escuelas en áreas rurales a principios de abril, y hacia junio, prácticamente todos los colegios habían reabierto. Hacia finales de febrero/inicios de marzo de 2021 ya se ha incrementado la lista de países cuyos sistemas escolares han abierto a nivel nacional, principalmente en el Caribe. En la actualidad, además de Nicaragua, varios otros países, como por ejemplo Argentina, Islas Caimán, Colombia, Cuba, Curazao, Dominica, Granada, Haití y Santa Lucía, tienen todas o la mayoría de sus escuelas abiertas con instrucción híbrida o completamente presencial. Otros países han reabierto o están en proceso de reapertura cautelosa, pero en muchos casos en solo una pequeña parte de sus sistemas escolares.³⁰ En la mayoría de los casos el objetivo ha sido priorizar áreas con baja incidencia de casos de COVID-19 o grupos en el último año de sus respectivos ciclos educativos (por ejemplo, al final de la educación inicial, primaria o secundaria). En muchos países los colegios privados están reiniciando las clases presenciales primero.³¹

20 The Harvard Gazette (2020).

21 Mostafavi (2020).

22 UNESCO, UNICEF y Banco Mundial (2020b).

23 Unidad de Educación ALC del Banco Mundial 2020. Los estimados se basan en el número de posibles jornadas escolares perdida desde el cierre de las actividades hasta la fecha de reapertura/actual de cada país. El estimado no incluye calendario o festividades académicas.

24 En Nicaragua, donde las escuelas siguieron operando, la asistencia fue irregular y disminuyó al 40 por ciento en mayo y junio de 2020.

25 UNESCO, UNICEF y Banco Mundial (2020b).

26 Los entrevistados respondieron a las encuestas en el periodo julio-octubre 2020.

27 “El número de jornadas escolares netas perdidas” se calcula a partir de siguiente la pregunta de la encuesta: “¿Cuántos días de instrucción se han perdido (o se proyecta perder) en el año académico?”, tomando en cuenta que la educación a distancia es una forma válida de prestación que se toma en cuenta en la contabilización de jornadas escolares oficiales, y también incluyendo la consideración de si se ha concluido con el año académico (cierre estacional) o si este sigue abierto.

28 ^{En} Honduras, Nicaragua y el Salvador, la pérdida de jornadas escolares formales también es resultado de los huracanes ETA e IOTA que afectaron a la región en 2020.

29 La pandemia presenta una característica adicional en ALC: debido a la disposición geográfica —ya que una gran parte de la población se encuentra en el hemisferio sur— y al momento en que la pandemia llegó al continente —a mediados de marzo, cuando el año escolar recién empezaba en la mayor parte del continente— la pandemia ha tenido un efecto relativo diferente al de otras regiones, donde los países estaban en el último trimestre de su año académico 2019-20.

30 La reapertura de la escuela está siendo monitoreada a través de un nuevo *Global Tracker* conjunto del Banco Mundial, UNICEF y John Hopkins University.

31 Por ejemplo, en Paraguay, los colegios privados reiniciaron el año escolar 2021 en febrero 2021, siguiendo un enfoque híbrido (presencial y virtual). Mientras tanto, las escuelas públicas fueron autorizada para iniciar solo en marzo 2021.



FOTOGRAFIA DE © JOM SOUZA/SHUTTERSTOCK.COM

Esfuerzos en ALC para mitigar las pérdidas de aprendizaje mediante educación a distancia

Tras casi doce meses de pandemia, los países han tenido que realizar amplios esfuerzos para establecer modelos de educación a distancia para sus niños, niñas y adolescentes, con el propósito de mitigar las posibles dramáticas consecuencias del cierre de escuelas. La mayor parte de los países han afrontado el reto y han recurrido a la tecnología educativa rápida y creativamente para brindar soluciones a distancia centradas en el aprendizaje. En algunos casos, países como Uruguay, México, Brasil y Chile se basaron en iniciativas y esfuerzos previos. Sin embargo, en la mayoría de los demás casos, las condiciones de partida fueron menos favorables, por lo que tuvieron que realizar importantes esfuerzos para dar respuesta a la emergencia y aprender de la experiencia de otros países. En este sentido, la respuesta regional ha estado caracterizada por un alto nivel de intercambio de conocimientos. Esto dio lugar a la implementación de cada vez más soluciones multimodales, en las que los medios tradicionales, como televisión, radio y materiales impresos, han sido complemento de soluciones de internet, para hacer que la educación a distancia sea más inclusiva. En México, la iniciativa multimodal *Aprende en Casa*, desarrollada en torno a un programa educativo preexistente que se lanzó en 1968, permitió brindar educación a distancia para 25 millones de estudiantes en todo el país durante el cierre de los colegios.³² Panamá, con menos experiencia previa, desarrolló programas de educación a distancia de emergencia mediante folletos impresos, radio, televisión y plataformas digitales. Para distribuir los materiales preparados para programas televisados, el gobierno suscribió acuerdos de cooperación con varios canales locales de televisión con cobertura nacional.³³ Uruguay fue uno de los países mejor preparados en ALC para realizar el tránsito hacia la educación a distancia, sustentándose en una plataforma integral de aprendizaje en línea utilizada desde antes de la pandemia, con alcance nacional (conectividad en los

hogares de 85 por ciento) y cobertura de todo el currículo.³⁴ En este caso, la disponibilidad de contenido adaptado para docentes, estudiantes y padres de familia, junto con amplio acceso a internet y dispositivos, permitió que más del 75 por ciento de los estudiantes y 84 por ciento de los docentes se mantuviesen conectados a la plataforma durante el cierre de las escuelas.³⁵

La continuidad educativa ha planteado un enorme reto, ya que en América Latina solo 77 por ciento de los estudiantes de 15 años tiene acceso a internet en sus hogares,³⁶ y este reto ha sido aún mayor para los grupos desfavorecidos. Dicha cobertura, que incluye a los estudiantes con conectividad en los hogares por medio de dispositivos electrónicos (computadoras, tabletas) o teléfonos móviles, es 19 puntos porcentuales menor que el promedio de la OCDE. Más aún, la cobertura es significativamente menor entre los estudiantes de bajos ingresos: solo el 45 por ciento de los estudiantes en el quintil inferior tienen acceso a internet en sus hogares. Más aun, en algunos países como Perú, México, Panamá y Colombia, apenas 14, 19, 24 y 25 por ciento de los estudiantes del quintil inferior tienen acceso a internet en sus hogares, respectivamente. Aunque los datos sobre acceso a medios digitales desglosados por raza y etnia son escasos en ALC, los datos disponibles sugieren que las brechas digitales son notables. En Brasil, por ejemplo, el teléfono celular es la única herramienta utilizada para acceder a internet por el 75 por ciento de la población indígena y el 65 y el 61 por ciento de la población negra y morena, respectivamente, proporciones sustancialmente más altas que el 51 por ciento de la población blanca.³⁷ También en Brasil, la proporción de estudiantes afrodescendientes matriculados en escuelas sin acceso a actividades escolares durante la pandemia fue del 12,5 por ciento, que es casi el doble del 6,4 por ciento de los estudiantes no afrodescendientes.³⁸ Incluso en Uruguay,

32 El programa cuenta con momentos específicos para cada nivel educativo, que se transmiten por televisión y plataformas de internet, y que se apoyan en recursos complementarios. Los materiales están disponibles en línea y se entregan también impresos en zonas desatendidas. Ver Ripani y Zucchetti (2020).

33 Banco Mundial (2020j).

34 La Plataforma permite hacer el seguimiento de los estudiantes. Ver Álvarez Marinelli et al. (2020).

35 Banco Mundial (próxima publicación, d).

36 Rible-Aubourg y Viteri (2020).

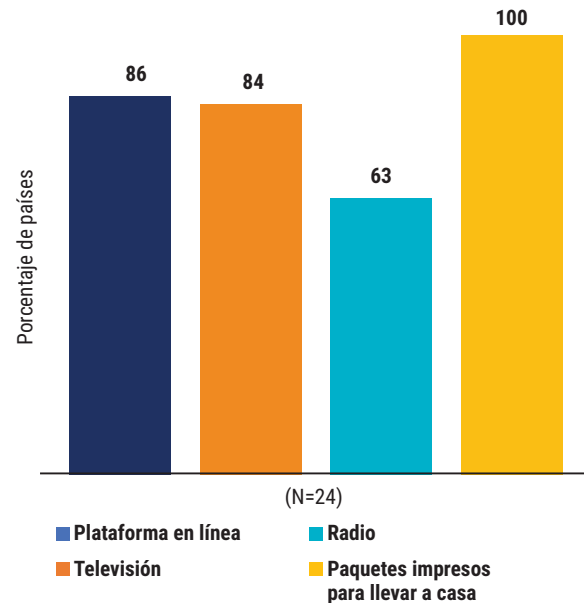
37 Cetic.br (2020).

38 Paffhausen, A. L. (2021). La encuesta PNAD de Brasil es representativa a nivel nacional. La encuesta comenzó en mayo de 2020 y recopila datos de casi 50.000 hogares por semana. El documento utiliza datos recopilados durante el período julio-noviembre de 2020.

un país reconocido por tener menor desigualdad, 53,6 por ciento de los afrodescendientes de 12 a 17 años no contaban con internet en casa en 2013 (en comparación con 34,8 por ciento de los no afrodescendientes de la misma edad).³⁹ El costo de otorgar acceso a conectividad y otros servicios, como por ejemplo capacitación de docentes, es significativamente más alto en áreas rurales que en áreas urbanas, lo que amplía la brecha de acceso de los estudiantes a la educación a distancia. En México, la proporción de alumnos de zonas rurales con acceso a internet es solo 27 por ciento.⁴⁰ Por otro lado, en El Salvador, solo 3,2 por ciento de los estudiantes que viven en áreas rurales tienen acceso a dispositivos que les permitan acceder a las plataformas en línea.⁴¹ Además, la velocidad del internet puede ser una gran limitación para los objetivos de aprendizaje, particularmente en hogares con varios miembros en edad escolar. Finalmente, las habilidades digitales desempeñan un papel importante en el acceso efectivo al aprendizaje en línea.

A pesar de estos desafíos, las estrategias de educación a distancia parecen haber llegado a una gran proporción de estudiantes en la región debido al enfoque multimodal. Según la última encuesta de UNESCO—UNICEF—Banco Mundial,⁴² todos los países de ALC están utilizando paquetes con material impreso para llevar a casa⁴³ (ver Figura 4), proporción mayor que el promedio global de 85 por ciento⁴⁴, en un esfuerzo notable para llegar a la mayor cantidad de estudiantes. En 86 y 84 por ciento de los países han recurrido a estrategias de aprendizaje por medio de plataformas en línea y televisión, respectivamente. Dado que la televisión llega aproximadamente al 88 por ciento de los hogares en ALC, su potencial de alcance es evidente.⁴⁵ El aprendizaje por radio ha sido el método menos utilizado durante el cierre de escuelas, con una penetración de 63 por ciento. Además se han hecho algunos esfuerzos para alcanzar y apoyar explícitamente a grupos vulnerables, documentados en mayor medida en la sección 8.1.

Figura 4: Modalidades de educación a distancia en ALC



Fuente: Estimados de los autores a partir de UNESCO, UNICEF y Banco Mundial (2020)

Conscientes de las brechas digitales, cuyo impacto fue exacerbado por la pandemia, los países también están tomando acciones para mejorar la conectividad. Según la última encuesta, 81 por ciento de los países de ALC están subsidiando parcial o totalmente el acceso a internet (ver Figura 5), 25 puntos porcentuales por encima del promedio global. Algunos países — como Argentina, Barbados y Chile— han habilitado el acceso web a portales educativos sin costo o a bajo costo para los usuarios finales, principalmente mediante planes de tarifa cero (*zero-rating* en inglés) en coordinación con las empresas de telecomunicaciones.⁴⁶ El acceso a las plataformas de aprendizaje por medio de teléfonos celulares se habilitó en un 71 por ciento de los países de

39 UNICEF y CEPAL (2020).

40 Según los resultados de PISA 2018 reportados por Rieble-Aubourg y Viteri (2020).

41 Los estimados de los autores se basan en la Encuesta de Hogares de El Salvador (2018).

42 En colaboración con OCDE, una tercera iteración documentará y tratará de entender mejor las respuestas a los cierres de escuelas y el reinicio de actividades. Esta tercera iteración incluirá dos encuestas, una para los países OCDE, y otra para los países que envían regularmente sus estadísticas al Instituto de Estadísticas de UNESCO (UIS). El cuestionario consistirá en un conjunto de módulos básicos dirigidos a todos los países, y los conjuntos de módulos suplementarios, dependiendo de cuáles países envían sus datos educativos (OCDE o UIS). El informe conjunto se dará a conocer a finales de abril de 2021. Ver mayor información en el webinar de UNESCO denominado "Understanding the Impact of COVID-19: Launch of the survey on national education responses to COVID-19 (3rd iteration) and rapid assessment surveys", que se realizó el 1 de febrero de 2021 en <http://covid19.uis.unesco.org/webinars/>.

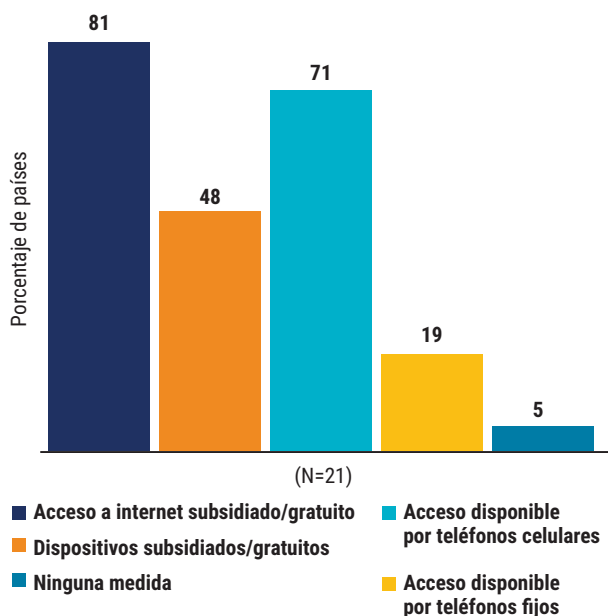
43 Los paquetes domiciliarios se definen como "materiales de aprendizaje impresos para uso domiciliario por los alumnos." El contenido educativo de estos paquetes, no obstante, puede diferir según el país y nivel educativo.

44 Estimados de los autores a partir de UNESCO, UNICEF y Banco Mundial (2020b).

45 Estimados de los autores a partir de cifras de CEPAL para 2019; en Berlanga et al. (2020).

46 Incluso cuando los usuarios finales pueden tener acceso a un portal específico sin consumir sus datos, el acceso a recursos y contenidos educativos que aparezcan en servidores externos pueden requerir el uso de datos adicionales, que generalmente no se incluyen en los acuerdos de tarifa cero.

Figura 5: Acciones para mejorar la conectividad en ALC

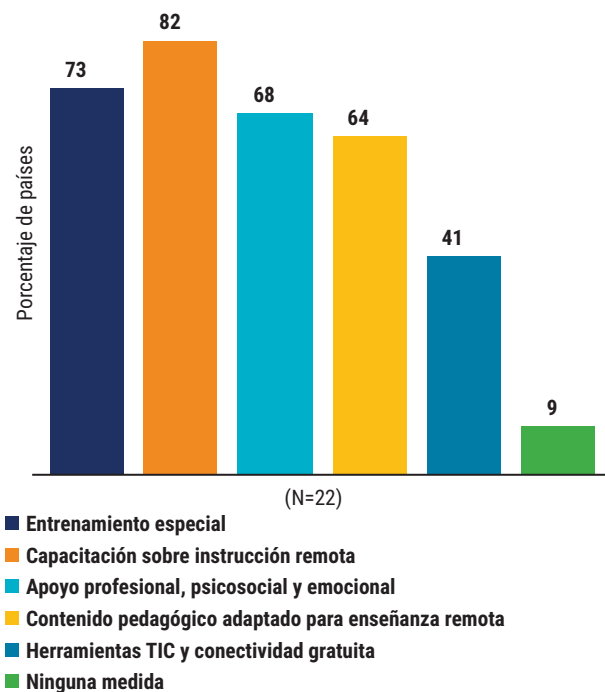


Fuente: Estimados de los autores a partir de UNESCO, UNICEF y Banco Mundial (2020)

ALC, ligeramente por encima del promedio global de 63 por ciento. En Colombia, la iniciativa de tarifa cero se combinó con el uso de teléfonos celulares para acceder a recursos educativos. *Colombia Aprende Móvil* se creó como espejo del portal *Colombia Aprende*, el principal medio empleado por el Ministerio de Educación para la continuidad educativa durante el cierre de escuelas. En un esfuerzo coordinado, el Ministerio de Información, Tecnología y Comunicaciones de Colombia ordenó a los operadores de telefonía móvil que proporcionaran condiciones de tarifa cero para la comunidad educativa.⁴⁷

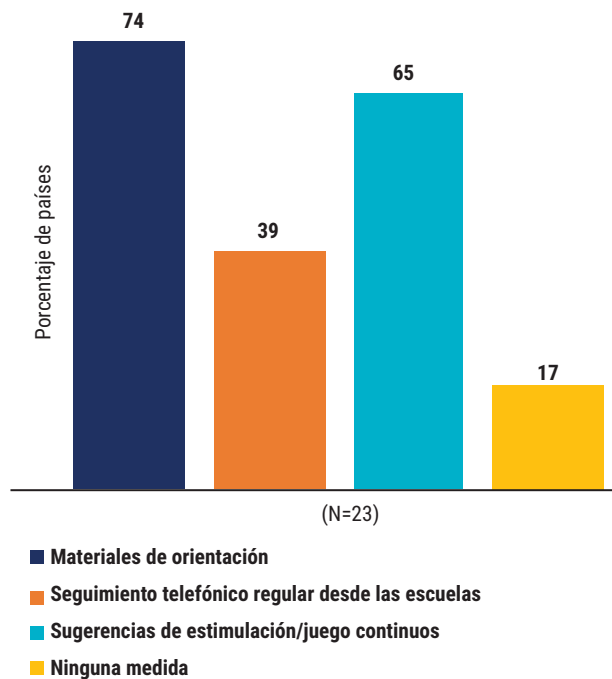
Además, tanto los padres como los docentes están recibiendo apoyo para la educación a distancia. Las comunidades educativas requieren orientación y capacitación sobre la manera de acceder y utilizar recursos educativos a distancia. Mientras que los docentes han tenido que adaptar rápidamente sus modelos de instrucción, los padres han puesto de su parte para asistir en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. En ALC, 82 por ciento de los países han brindado instrucciones sobre educación a distancia a los docentes (ver Figura 6). La mayor parte de los países también está ofreciendo programas especiales de entrenamiento docente. En México, la iniciativa anteriormente mencionada *Aprende*

Figura 6: Apoyo a los docentes en ALC



Fuente: Estimados de los autores a partir de UNESCO, UNICEF y Banco Mundial (2020).

Figura 7: Apoyo a padres y cuidadores en ALC



Fuente: Estimados de los autores a partir de UNESCO, UNICEF y Banco Mundial (2020).

47 Cerdán-Infantes et al. (2020).



FOTOGRAFÍA DE: EMANUELA DI GROPELLO/THE WORLD BANK

en Casa ofrece capacitación docente en habilidades digitales.⁴⁸ Los países han estado también apoyando a los padres de familia, principalmente distribuyendo material de orientación para el aprendizaje en casa junto con sugerencias para la estimulación de los niños, lo que es particularmente relevante para los hogares con niños más pequeños (ver Figura 7). En el estado brasileño de Maranhão, por ejemplo, la organización sin fines de lucro *Laboratório de Educação*⁴⁹ apoyó al Ministerio de Educación Estatal para desarrollar un currículo de participación familiar que incluye sugerencias concretas sobre cómo los padres y cuidadores pueden fomentar el proceso de aprendizaje de los niños más pequeños mediante

rutinas y tareas hogareñas cotidianas.⁵⁰ Como parte de *Mis Manos te Enseñan* —iniciativa para responder al cierre de los servicios de desarrollo infantil temprano en Colombia— los padres de familia reciben un paquete pedagógico que incluye materiales como papel, pintura, tizas y crayolas que pueden utilizar con los niños.⁵¹ En ALC, 95 por ciento de los países ha estado utilizando WhatsApp y otras aplicaciones de mensajería que son de amplio alcance entre las familias. También se utilizan comúnmente llamadas telefónicas y correo electrónico como medio de comunicación de las escuelas, aunque en menor medida.

48 Ripani y Zucchetti (2020).

49 “Laboratório de Educação” tiene como objetivo sensibilizar a los adultos acerca de su importante papel en el proceso de aprendizaje de los niños que viven con ellos.

50 Piedra et al. (2020).

51 Gutiérrez Bernal et al. (2020).



La educación a distancia no puede remplazar la educación presencial

Se ha demostrado que la tecnología educativa puede mejorar los resultados de aprendizaje y otros indicadores educativos.⁵² Programas educativos de educación primaria y preprimaria, como televisión o radio educativa, pueden fomentar la adquisición de habilidades de alfabetización temprana, tales como el reconocimiento de letras, vocabulario y análisis de sílabas.⁵³ La evidencia muestra que los programas educativos preescolares pueden conducir a un mejor desempeño en la escuela.⁵⁴ Ver programas de entretenimiento educativo a una temprana edad ha estado asociado a mejoras en las calificaciones en secundaria, incluso cuando se controla por las características familiares.⁵⁵ Para secundaria y postsecundaria, estudios de largo plazo muestran que los programas de televisión educativa para niños fuera del sistema educativo tienen un impacto positivo significativo en la matrícula en la educación formal y, consecuentemente, en la participación en el mercado laboral y los ingresos.⁵⁶ La instrucción interactiva por radio también ha mostrado mejorar los resultados de aprendizaje. En cuanto al aprendizaje en línea, una comparación de 150 intervenciones para mejorar los resultados educativos encontró que las intervenciones que utilizan instrucción adaptativa asistida por tecnología se encuentran entre las 10 mejores intervenciones en cuanto a las ganancias de aprendizaje.⁵⁷

las intervenciones complementarias, las estrategias basadas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no pueden remplazar completamente la educación presencial. Incluso asumiendo un nivel satisfactorio de alcance de la educación a distancia, lo que aún no es el caso en los países de ALC, es difícil lograr una participación efectiva debido a una combinación de factores como trabas relacionadas a la conectividad y el uso limitado de alternativas “low-tech”. Un estudio de la Fundación Lemann⁵⁸ identificó que, si bien el 92 por ciento de los alumnos en el sur de Brasil participan en actividades de educación a distancia, la proporción es de solo 52 por ciento en la región noroccidental, la región más pobre. El mismo estudio revela que mantener la rutina es uno de los principales retos que enfrentan los estudiantes. El estudio señala que la falta de motivación de los estudiantes para realizar actividades en casa aumentó de 46 por ciento en mayo a 54 por ciento en setiembre.⁵⁹ Este es particularmente el caso de los niños y adolescentes más vulnerables que reciben considerablemente menos apoyo de sus familias y que cuentan con mucho menor acceso a dispositivos digitales complementarios.



Si bien el **92%** de los alumnos en el sur de Brasil participan en actividades de educación a distancia, el porcentaje es de solo **52%** en la región noroccidental, la región más pobre

No obstante, la evidencia reciente nos recuerda, lamentablemente, que la educación a distancia no es un sustituto natural de la educación presencial. A pesar de los esfuerzos concertados en los países de ALC para expandir las soluciones de baja tecnología (o *low-tech*) y

Alcanzar una participación efectiva en la educación a distancia es generalmente más desafiante cuando se utilizan canales de comunicación de una sola vía y para los grupos más vulnerables. Con poca experiencia previa en educación a distancia, Perú consiguió alcanzar al 86 por ciento de los estudiantes a través de su estrategia multicanal (Figura 8). Sin embargo, solo 19 por ciento de los alumnos han utilizado soluciones de internet.

52 Banco Mundial (2020d).

53 Borzekowski & Henry (2010).

54 Wright et al. (2001).

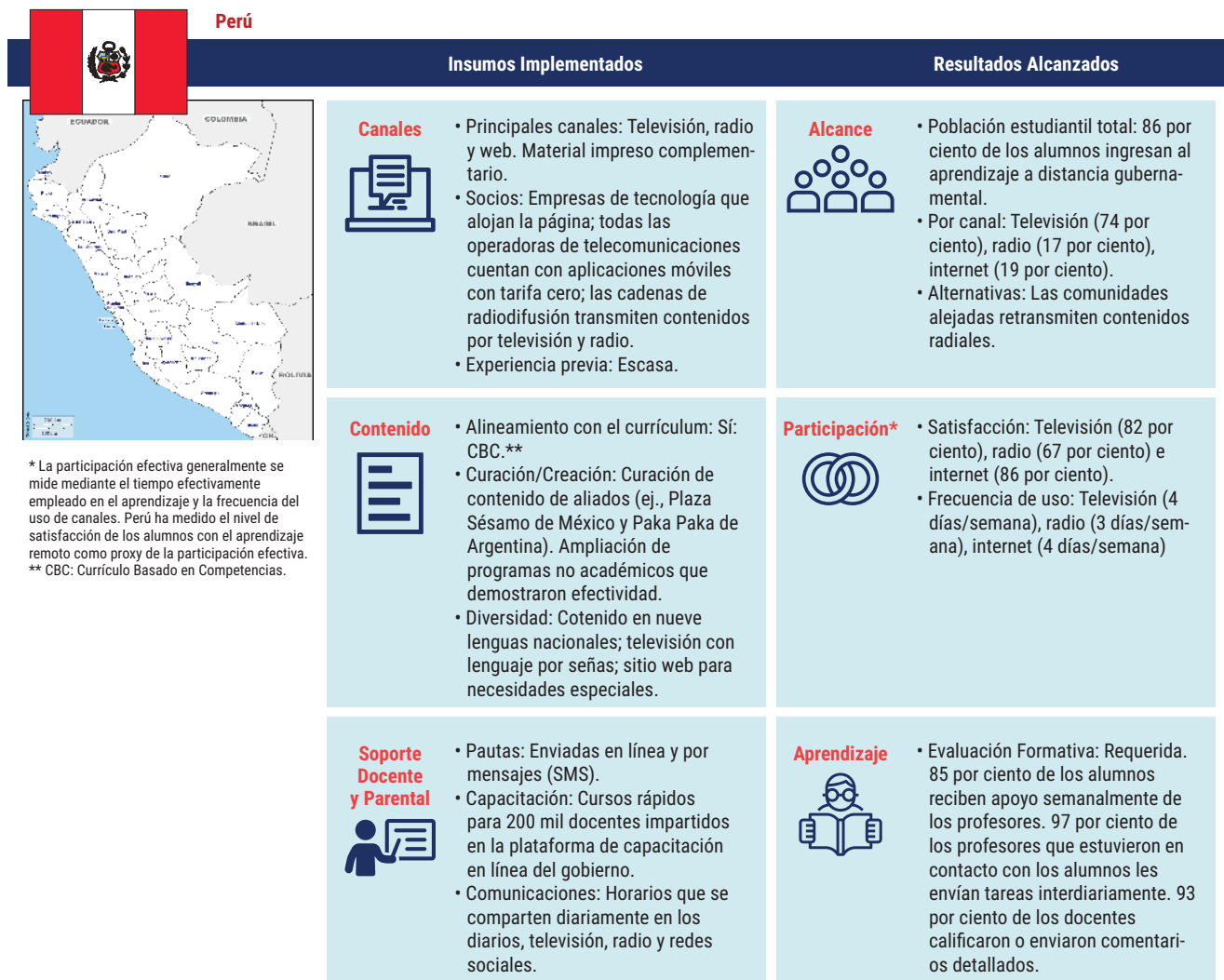
55 Anderson et al. (2001).

56 Navarro-Sola (2019).

57 Angrist et al. (2020).

58 <https://fundacaolemann.org.br/>.

59 Cuarta ronda de la encuesta “Remote education: perspectives of students and their families”. Fundación Lemann.

Figura 8: Efectividad de la educación a distancia en el Perú: Resumen

Fuente: Banco Mundial (próxima publicación, d).

Similar al caso de Brasil, solo 67 por ciento de los padres y 82 por ciento de los estudiantes peruanos, respectivamente, expresaron estar satisfechos con el aprendizaje por televisión (canal de una sola vía). La educación por televisión enfrenta barreras significativas para alcanzar un nivel de participación efectiva de los estudiantes comparable al de la enseñanza presencial.⁶⁰ Los medios de radiodifusión (televisión y radio) son generalmente canales de comunicación de una sola vía, lo que implica que los docentes tienen que hacer esfuerzos adicionales para apoyar y monitorear a los alumnos en función de

sus necesidades. Si bien la mayoría de los países de ALC han establecido líneas de comunicación con las familias, aún no se está alcanzando a los hogares remotos y vulnerables. A julio de 2020, el 40 por ciento de los estudiantes en las zonas fronterizas de la República Dominicana, una de las áreas más pobres del país, no tenían acceso a educación a distancia, una proporción sustancialmente mayor que el promedio nacional del 16 por ciento.⁶¹ En Perú, si bien 85 por ciento de las familias informaron haber sido contactadas por los maestros,⁶² lo cual constituye un resultado notable, persisten amplias brechas entre

60 Banco Mundial (próxima publicación, d). Resultados de entrevistas semiestructuradas realizadas entre principios de junio y mediados de julio de 2020 con funcionarios públicos clave.

61 Naciones Unidas et al. (2020) en Vasquez y Baron (próxima publicación).

62 Ibid.



FOTOGRAFÍA DE: © MADIERY VÁSQUEZ/THE WORLD BANK

regiones que van de 58,5 por ciento en el departamento de Madre de Dios a 88,5 por ciento en Lima Metropolitana.⁶³ En Bolivia también se ha identificado una amplia brecha geográfica, donde el porcentaje de estudiantes involucrados en actividades de aprendizaje desde el cierre de las escuelas es 81,7 por ciento en áreas urbanas y 67,5 por ciento en áreas rurales.⁶⁴ En Paraguay, mientras 71,8 por ciento de estudiantes en áreas urbanas tuvo sesiones con sus docentes, el porcentaje es de solo 56,3 por ciento entre los estudiantes que viven en áreas rurales.⁶⁵ Otra

limitación es que toma tiempo producir lecciones de televisión y guiones para radio educativa de buena calidad y que logren mantener el interés de los estudiantes. Muchos países recurrieron a contenidos ya existentes para acelerar su disponibilidad. A pesar de que los materiales impresos podrían considerarse como una opción segura para alcanzar una buena cobertura, requieren que tanto los estudiantes como los padres tengan cierto nivel de alfabetización. De igual modo, la producción y distribución toman tiempo. Este conjunto de factores,

63 Ministerio de Educación del Perú (2020).

64 Encuesta COVID-19 de alta frecuencia. Tablero de indicadores del Banco Mundial: <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/11/11/covid-19-high-frequency-monitoring-dashboard>.

65 Ibid.

incluyendo la dependencia generalizada en la televisión sobre soluciones basadas en internet, los limitados canales de comunicación y la posible falta de habilidades alfanuméricas, hacen que los niños, niñas y adolescentes vulnerables estén en creciente desventaja. Cuando se dan las condiciones para su uso, las plataformas en línea suelen facilitar la comunicación y el monitoreo de los usuarios. No obstante, estas herramientas suelen ser más apropiadas para los estudiantes más grandes, que suelen presentar una mayor propensión al aprendizaje independiente.⁶⁶ Los cursos en línea tampoco son ideales para el desarrollo de ciertas habilidades no cognitivas, como la perseverancia, para lo que la instrucción presencial puede estar mejor diseñada.⁶⁷ Como ya se ha mencionado, la falta de apoyo familiar puede ser particularmente desafiante para los alumnos menos privilegiados.

Incluso si el nivel de participación de los estudiantes en la educación a distancia es aceptable, la efectividad percibida depende de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que plantea retos significativos. Según la última encuesta UNESCO-UNICEF-Banco Mundial, solo el 36, 28 y 20 por ciento de los países a nivel mundial perciben las plataformas de aprendizaje en línea, la televisión y la radio, respectivamente, como muy efectivas para la educación a distancia.⁶⁸ Aun en el caso de cursos en línea bien diseñados, los estudiantes que toman clases únicamente en modalidad virtual pueden presentar resultados de aprendizaje

negativos, en comparación con cursos con cierto componente de enseñanza presencial.⁶⁹ Esto, junto a las limitaciones de acceso, evidencia que las soluciones en línea pueden resultar problemáticas. En el caso de ALC, incluso en un país como Chile donde muchos colegios pueden ofrecer educación a distancia, un reciente estudio realizado conjuntamente con el Banco Mundial⁷⁰ estima que la educación a distancia solo lograría mitigar entre 12 y 30 por ciento de las pérdidas de aprendizaje asociadas al cierre de escuelas (dependiendo de la duración del cierre) al considerar factores como la cobertura de la educación a distancia, el acceso a dispositivos y la capacidad de los estudiantes de estudiar independientemente. Más aun, la efectividad disminuye a un rango mucho más bajo, de seis a 18 por ciento, en los colegios públicos que es donde se matriculan los alumnos menos privilegiados. Los resultados preliminares de un estudio en curso sobre la percepción de efectividad de la educación a distancia en Uruguay, el primer país de la región que reabrió las escuelas, también evidencian el mismo mensaje. Los resultados muestran que la educación a distancia no puede remplazar la educación presencial, ni siquiera en el mejor escenario donde se cuente con niveles altos de participación estudiantil, aulas virtuales con comunicación en dos vías y contenido personalizado, y resultados prometedores documentados previos a la pandemia.⁷¹ Por último pero no menos importante, medir la educación a distancia de manera adecuada presenta desafíos importantes.⁷²

66 Banco Mundial (2020e).

67 Escueta et al. (2020).

68 UNESCO, UNICEF y Banco Mundial (2020a).

69 Escueta et al. (2020).

70 Ministerio de Educación de Chile (2020d).

71 Banco Mundial (próxima publicación, d).

72 For a recent comprehensive treatment of the distance learning challenges for measuring distance learning, see USAID (2021).



FOTOGRAFÍA DE: © EMANUELA DI GROPELLO/THE WORLD BANK

Las enormes pérdidas de aprendizaje en los países de ALC

La región está en camino a experimentar enormes pérdidas de aprendizaje, potencialmente poniendo en riesgo los resultados educativos para toda una generación de estudiantes y profundizando la crisis de aprendizaje existente. Como se describió recientemente, la COVID-19 podría llevar a los sistemas educativos en ALC de regreso a los años 60.⁷³ Las pérdidas de aprendizaje se pueden estimar en términos de escolaridad y de aprendizajes, tomando en cuenta tanto los aprendizajes que no se generan durante el cierre de los colegios como el aprendizaje previo que se pierde u olvida a medida que los alumnos se van desvinculando del sistema educativo.⁷⁴ Las simulaciones más recientes realizadas por el Banco Mundial⁷⁵ sugieren que la pandemia podría tener graves impactos en la “pobreza de aprendizaje” en los países de ingresos bajos y medios.⁷⁶ En el escenario más pesimista según el autor (donde las escuelas están cerradas durante siete meses y no se ofrecen opciones de remediación o mitigación), la “pobreza de aprendizaje” podría incrementarse en 10 puntos porcentuales, de 53 a 63 por ciento. Esto aumentaría el número de niños y niñas en edad de asistir a la escuela primaria con “pobreza de aprendizaje” de 382 millones a 454 millones, es decir, un aumento de 72 millones. La figura 9 muestra los resultados de una simulación de la “pobreza de aprendizaje” por región. En el escenario pesimista, ALC es la región con el segundo mayor aumento absoluto de “pobreza de aprendizaje” (11,5 puntos porcentuales) partiendo de una línea de base de 51 por ciento,⁷⁷ lo que representaría aproximadamente 7,6 millones adicionales de niños y niñas con pobreza de aprendizaje. Evidencia adicional sobre ALC muestra que el cambio en la “pobreza de aprendizaje” podría no ir acompañado de un aumento igualmente

marcado en la brecha de “pobreza de aprendizaje” (es decir, la distancia promedio de un niño privado de aprendizaje respecto al nivel mínimo de competencia lectora) y la severidad de la “pobreza de aprendizaje” (que mide la desigualdad entre los privados de aprendizaje).⁷⁸ En lugar de un aumento de la severidad de la “pobreza de aprendizaje”, el mayor impacto de la crisis se podría dar por el traspaso de un gran número de estudiantes a justo por debajo del nivel mínimo de rendimiento. Además, el cierre de escuelas COVID-19 podría aumentar la brecha de privación de aprendizajes en aproximadamente 2,5 puntos porcentuales, lo que significa un aumento de casi 40 por ciento desde una línea de base de 6,2 por ciento, el aumento relativo (no absoluto) más alto. La severidad de la privación de aprendizajes solo aumentaría en 0,5 puntos porcentuales (mientras que en África subsahariana podría aumentar en más de 1 punto porcentual).⁷⁹

La caída de los aprendizajes debido a la COVID-19 varía sustancialmente entre los países de ALC, con mayores pérdidas relativas en los países que ya estaban en peor condición antes de la pandemia. La herramienta de simulación de pérdidas de aprendizaje por COVID-19 del Banco Mundial, que actualmente está en su versión 6.0,⁸⁰ permite estimar los efectos del cierre de escuelas y de las medidas de mitigación en los años de escolaridad ajustados por aprendizaje (“Learning Adjusted Years of Schooling”, LAYS), métrica que combina la escolaridad que generalmente alcanzan los niños con la calidad del aprendizaje durante los años de escuela, en relación con cierto punto de referencia.⁸¹ Suponiendo un nivel intermedio de efectividad de mitigación y un cierre de escuelas de 10 meses, lo que ya es una realidad en

73 See the full article here: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/educacion-en-america-latina-en-1960-por-el-covid-559205>.

74 Azevedo et al. (2020).

75 Simulaciones de pobreza de aprendizaje a nivel global utilizando parámetros basados en los grupos de ingresos de cada país (por ejemplo, aumentos del aprendizaje esperados que oscilan entre 0,2 para los países de bajos ingresos a 0,5 para los países de altos ingresos), y que asumen que la educación a distancia es de menor calidad que la prestación presencial; en todos los escenarios, las escuelas permanecen cerradas durante el 70 por ciento del año, pero presentan variaciones en la efectividad de los esfuerzos de mitigación y subsanación.

76 Azevedo et al. (2020).

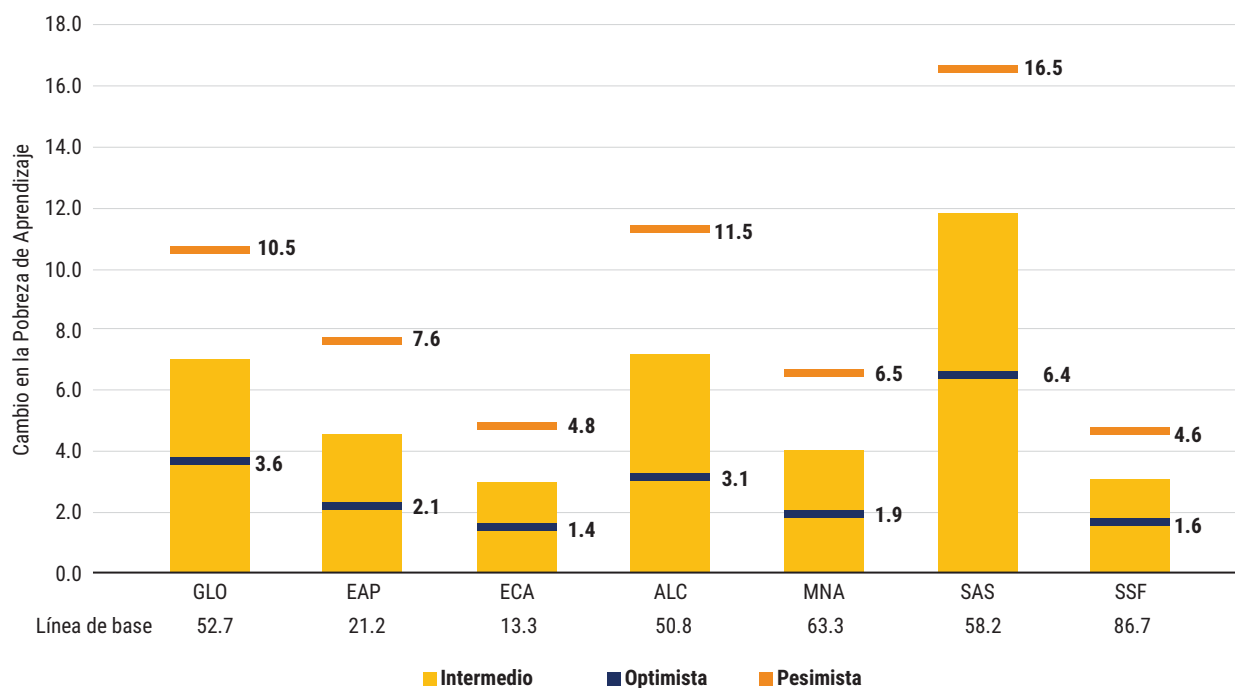
77 Ibid.

78 Ver Tabla A1 en Azevedo (2020b).

79 Azevedo (2020b).

80 Ver: https://worldbankgroup.sharepoint.com/sites/Education/SitePages/Detail.aspx/Blogs/mode=view?_id=25652&SiteURL=/sites/Education

81 Azevedo et al. (2020).

Figura 9: Simulación del cambio en la “pobreza de aprendizaje” ocasionado por la COVID-19

Fuente: Azevedo (2020a).

Nota: e = estimado. EAP = Asia Oriental y Pacífico; ECA = Europea Central y Asia; ALC = Latinoamérica y Caribe; MNA = Medio Oriente y Norte de África; SAS = Sur del Asia; SSF = África Sub-Sahariana; GLO = Global.

varios países de la región y un escenario potencial en varios otros países si no reabren en lo inmediato,⁸² la pérdida de LAYS en ALC podría alcanzar en promedio 1,3 años (desde una línea de base de 7,7 años) (ver Figura 10).^{83,84} La pérdida en términos absolutos podría ser mayor en los países que estaban en mejor situación antes de la COVID-19.⁸⁵ En Chile y Trinidad y Tobago, los LAYS podrían caer hasta en 1,5 años. No obstante, en términos relativos, la pérdida de aprendizaje podría ser de mayor proporción en los países con menos LAYS antes del cierre de escuelas, con muy pocas excepciones. La República Dominicana, Guatemala, Guyana y Honduras podrían perder 18 por ciento de su LAYS pre COVID-19, y Panamá podría perder hasta 20 por ciento. Los países que mantengan las escuelas cerradas por tres meses adicionales (13 meses en total) podrían experimentar pérdidas de LAYS de 1,7 años (en un escenario pesimista con un bajo nivel de efectividad de mitigación).

Las implicaciones para los ingresos y la productividad podrían ser enormes. La pérdida de aprendizaje puede cuantificarse en términos de ingresos a lo largo de la vida utilizando evidencia del retorno a la educación, esperanza de vida y mercado laboral.⁸⁶ Con un cierre de 10 meses, el alumno promedio de ALC perteneciente a la cohorte que actualmente asiste a la escuela podría perder \$23.628 (dólares PPA 2017) de ingresos a lo largo de su vida, equivalentes a \$1,313 (dólares PPA 2017) de ingresos anuales. A mediano y largo plazo, y con una crisis económica que está afectando gravemente a la región, los países podrían experimentar pérdidas significativas de capital humano y productividad. Se espera que las pérdidas de aprendizaje en ALC se traduzcan en costos económicos agregados por ingresos no percibidos por un total de \$1.700 millones (dólares PPA 2017) considerando un cierre de escuelas de 10 meses.

82 Varios países con un calendario escolar basado en el año calendario que aún no han reabierto completamente las escuelas alcanzarán el punto de referencia de los 10 meses.

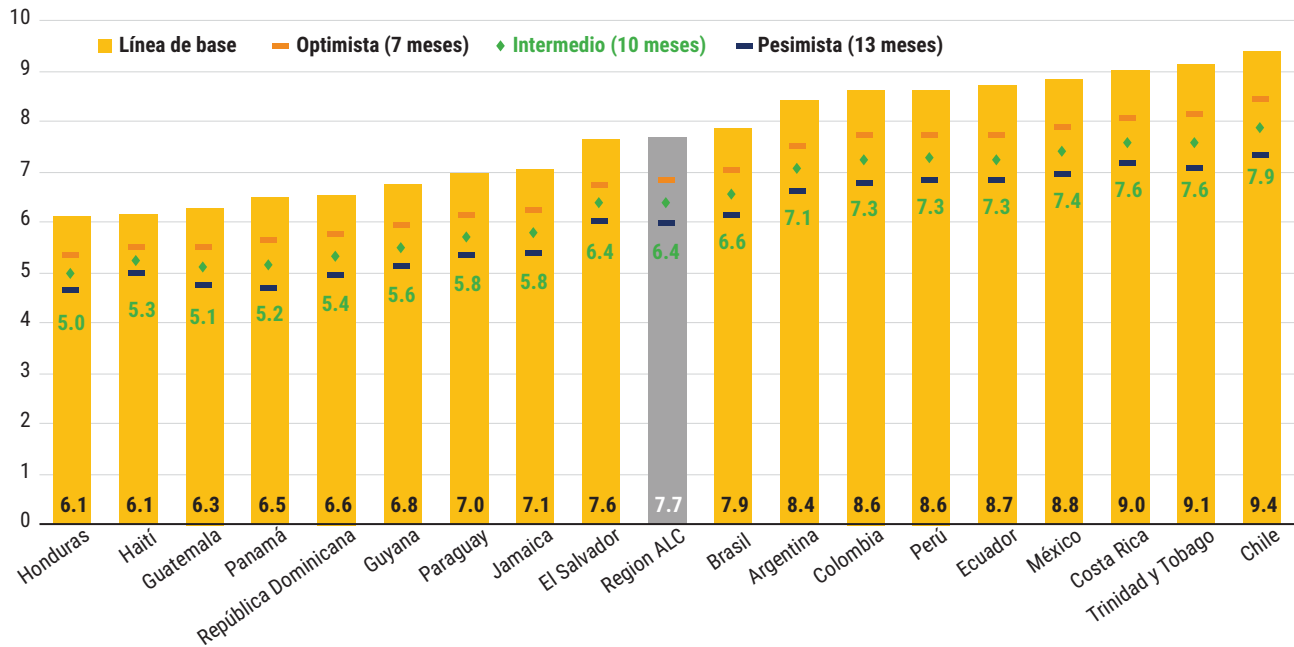
83 Estas y otras simulaciones se basan en un conjunto de parámetros comparables para permitir comparaciones globales. Se entiende que los países pueden obtener resultados diferentes basados en sus propios conjuntos de supuestos y parámetros, como también se ilustra en algunos ejemplos a continuación. Además, los resultados variarían si se consideraran reaperturas parciales. Por lo tanto, estos resultados deben considerarse simplemente como un primer conjunto de estimaciones para un mayor refinamiento.

84 En el conjunto de estimaciones generadas con la herramienta de simulación, el promedio de ALC excluye a Nicaragua (escuelas nunca cerradas oficialmente) y Uruguay (escuelas reabiertas relativamente temprano).

85 Ello se debe a que los países con mayores ganancias esperadas de aprendizajes durante un mismo año perderían más por causa del cierre de escuelas.

86 Azevedo et al. (2020).

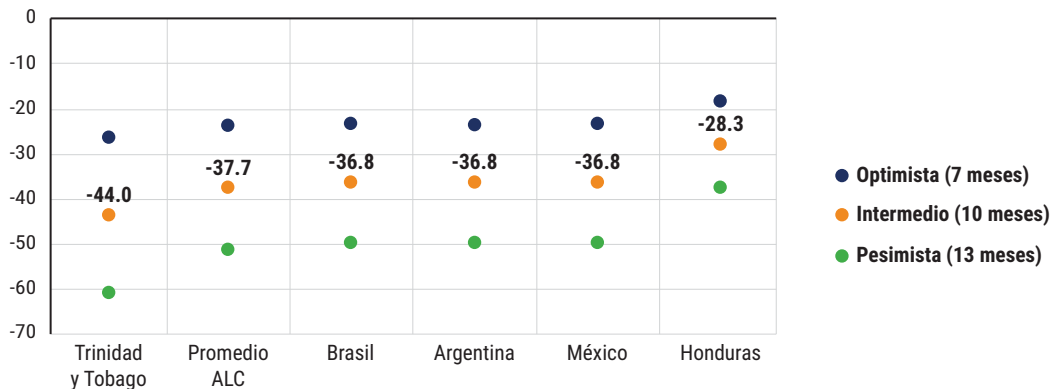
Figura 10: Simulación de la pérdida en Años de Escolaridad Ajustados por Aprendizaje (LAYS) debido a la COVID-19



Fuente: Estimaciones realizadas por el equipo de pérdidas y aprendizaje por COVID-19 de ALC utilizando Acevedo et al. “Country Tool for Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning, version 6”. Ver la tabla de datos del Anexo A.

Nota: Los parámetros utilizados aquí coinciden con simulaciones globales basadas en el grupo de nivel de ingresos del país. Se asume que la educación a distancia se realiza solo a través de Internet. Se asume que el año escolar es de 10 meses en todos los países. En los escenarios Optimista, Intermedio y Pesimista varía la duración de los cierres de colegios (7, 10, y 13 meses, respectivamente) y la efectividad de las estrategias de mitigación (alta, intermedia y baja, respectivamente). Las cifras en verde se refieren a estimaciones para el escenario intermedio. El promedio de ALC excluye Nicaragua (donde las escuelas nunca cerraron oficialmente) y Uruguay (donde las escuelas reabrieron relativamente temprano).

Figura 11: Simulación del cambio en el puntaje promedio de PISA debido a COVID-19 (países seleccionados)



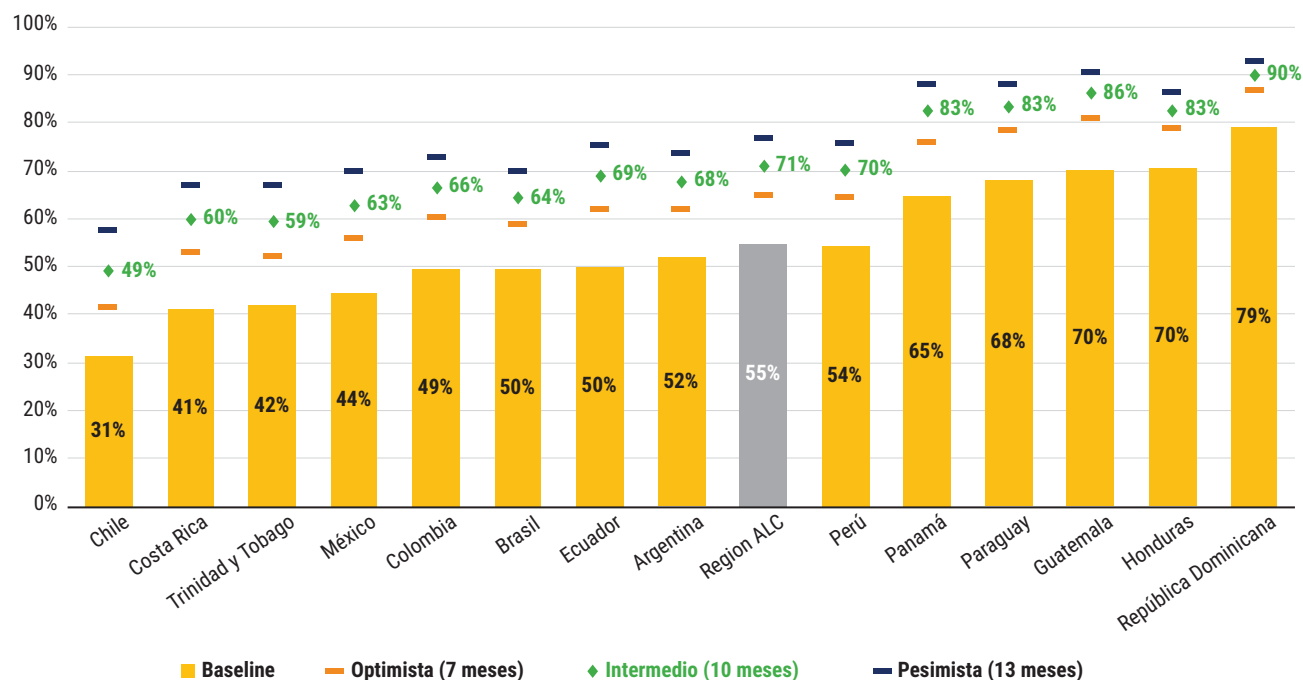
Fuente: Estimaciones realizadas por el equipo de pérdidas y aprendizaje por COVID-19 de ALC utilizando Acevedo et al. “Country Tool for Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning, version 6”. Ver la tabla de datos del Anexo A.

Nota: Los parámetros utilizados aquí coinciden con simulaciones globales basadas en el grupo de nivel de ingresos del país. Se asume que la educación a distancia se realiza solo a través de Internet. Se asume que el año escolar es de 10 meses en todos los países. En los escenarios Optimista, Intermedio y Pesimista varía la duración de los cierres de colegios (7, 10, y 13 meses, respectivamente) y la efectividad de las estrategias de mitigación (alta, intermedia y baja, respectivamente). Los puntajes de PISA y PISA-D son los últimos disponibles. El promedio de ALC excluye Nicaragua (donde las escuelas nunca cerraron oficialmente) y Uruguay (donde las escuelas reabrieron relativamente temprano).

ALC podría ser una de las regiones más afectadas en cuanto a la proporción de alumnos por debajo del nivel mínimo de rendimiento. La herramienta de simulación también permite estimar los cambios en el puntaje promedio en la prueba PISA y el cambio resultante de la proporción de estudiantes por debajo del

nivel mínimo de rendimiento (BMP por sus siglas en inglés). Medido por el puntaje en la prueba PISA, los niveles promedio de aprendizaje en comprensión lectora podrían disminuir en 38 puntos PISA si los colegios siguen cerrados por 10 meses y las medidas de mitigación tienen un nivel intermedio de efectividad,

Figura 12: Simulación de la proporción de alumnos por debajo del nivel mínimo de rendimiento (BMP) debido a la COVID-19



Fuente: Estimaciones realizadas por el equipo de pérdidas y aprendizaje por COVID-19 de ALC utilizando Acevedo et al. "Country Tool for Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning, version 6". Ver la tabla de datos del Anexo A.

Nota: Los parámetros utilizados aquí coinciden con simulaciones globales basadas en el grupo de nivel de ingresos del país. Se asume que la educación a distancia se realiza solo a través de Internet. Se asume que el año escolar es de 10 meses en todos los países. En los escenarios Optimista, Intermedio y Pesimista varía la duración de los cierres de colegios (7, 10, y 13 meses, respectivamente) y la efectividad de las estrategias de mitigación (alta, intermedia y baja, respectivamente). Las cifras en verde se refieren a estimaciones para el escenario intermedio. El promedio de ALC excluye Nicaragua (donde las escuelas nunca cerraron oficialmente) y Uruguay (donde las escuelas reabrieron relativamente temprano).

partiendo de una línea de base de 399 (Figura 11). Cuando se considera a los estudiantes bajo el nivel mínimo de rendimiento (estudiantes que no son capaces de identificar la idea central de un texto de longitud moderada, encontrar información siguiendo criterios explícitos aunque a veces complejos, y reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica),⁸⁷ la proporción en ALC podría incrementar en 16 puntos porcentuales después de 10 meses de cierre de escuelas (Figura 12). El nivel pre-COVID-19 en ALC, que ya era bastante alto con un 55 por ciento de alumnos por debajo del nivel mínimo de rendimiento, se incrementaría a 71 por ciento. Los países que mantengan sus escuelas cerradas por tres meses adicionales (13 meses en total con baja efectividad de mitigación) podrían

tener casi 77 por ciento de los estudiantes por debajo del nivel mínimo de rendimiento. Simulaciones recientes realizadas por el Banco Mundial⁸⁸ presentan comparaciones entre las distintas regiones considerando cierres de escuelas de hasta nueve meses, y muestran que la proporción de alumnos por debajo del nivel mínimo de competencia en ALC podría experimentar uno de los mayores incrementos absolutos en comparación con las otras regiones.⁸⁹ Entre países, las pérdidas de aprendizaje podrían tener diferentes implicaciones y consecuencias de largo plazo. Por ejemplo, las pérdidas de aprendizaje en los países de bajo rendimiento representarían un gran impedimento para que los alumnos desarrollen habilidades básicas/fundamentales, tal como indican las altas y crecientes proporciones de

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ Azevedo et al. (próxima publicación).

⁸⁹ La pérdida de aprendizaje estimada es similar en todas las regiones, con un promedio global de 35 puntos PISA: 39 en América del Norte, 35 en Europa y Asia Central, 34 en ALC y Asia Oriental y el Pacífico, 33 en Medio Oriente y África del Norte, y 29 en África Sub-sahariana. Esta simulación también sugiere que, en el mismo escenario, el 70 por ciento de los estudiantes en ALC estarían por debajo del nivel mínimo de rendimiento, solo más bajo que en Medio Oriente y África del Norte (71 por ciento) y África Subsahariana (88 por ciento). En este escenario, los autores consideran un nivel bajo de efectividad de la mitigación e incluyen a Nicaragua y Uruguay en el promedio de ALC, por lo que difieren de las cifras reportadas en la Figura 11 y la Figura 12 donde se utilizan diferentes duraciones de cierre de escuelas y niveles de efectividad de mitigación, y Nicaragua y Uruguay está excluido (ver notas en las gráficas).



FOTOGRAFÍA DE © EMANUELA DI GROPELLO/THE WORLD BANK

alumnos por debajo del nivel mínimo de rendimiento en la Figura 12. Más aún, en países con alta proporción de estudiantes por debajo del nivel mínimo de rendimiento, es probable que los impactos de la COVID-19 se experimenten más por los estudiantes que ya se encuentran por debajo de este umbral.⁹⁰ Los costos de mitigación y remediación que enfrentarían los países de bajos ingresos serían relativamente más altos.

Las pérdidas de aprendizaje podrían representar hasta el 88 por ciento de lo que los estudiantes aprenden

en un año escolar promedio. Un reciente estudio preparado por el Banco Mundial⁹¹ para Chile considera distintos factores de mitigación (como la cobertura de la educación a distancia, el acceso de los estudiantes a la educación a distancia y la capacidad de los alumnos para el aprendizaje autónomo), para estimar las pérdidas de aprendizaje ante diferentes escenarios y supuestos. Se muestra que las pérdidas de aprendizaje en Chile podrían representar el 42 por ciento de lo que los alumnos habrían aprendido durante un año escolar regular, en un escenario en el que los colegios permanecen cerrados durante seis meses. Las

90 Azevedo et al. (próxima publicación).

91 Ministerio de Educación de Chile (2020d).

pérdidas de aprendizaje podrían alcanzar 88 por ciento del aprendizaje de un año escolar si los colegios permanecen cerrados durante 10 meses. En Colombia, los alumnos de quinto grado podrían perder 37 por ciento del aprendizaje con un cierre de escuelas por tres meses.⁹² Considerando un escenario que combina tres meses de educación a distancia con cinco meses de educación híbrida, las pérdidas de aprendizaje de los estudiantes colombianos serían equivalentes a 75 por ciento de lo que aprenden en un año escolar regular. Más aún, estimaciones iniciales para Brasil⁹³ de abril de 2020 muestran que una pérdida equivalente a 37,5 por ciento del año escolar regular podría incrementar en 3,9 puntos porcentuales la pobreza educativa, de 42,2 por ciento a 46,1 por ciento (un aumento de 9,2 por ciento). Estas estimaciones podrían interpretarse como un límite inferior, considerando que la mayoría de los estudiantes en Colombia y Brasil han estado fuera de las escuelas durante al menos nueve meses. Las simulaciones presentadas anteriormente, aunque tienen ciertas limitaciones, consideran periodos de cierres de escuelas más prolongados para estos dos países.

Ya en varios países alrededor del mundo se han documentado las pérdidas de aprendizaje o el “efecto COVID-19”. Ciertos estudios han identificado pérdidas de aprendizaje observadas en países con una efectividad de mitigación relativamente alta⁹⁴ que ya han reabierto sus escuelas. En Bélgica, los puntajes de las pruebas de primaria se redujeron en 0,19 desviaciones estándar en matemáticas y 0,29 desviaciones estándar en lenguaje (holandés) después de tres meses de cierre de escuelas. En los Países Bajos, los puntajes de pruebas disminuyeron en 0,08 desviaciones estándar para varias materias (matemáticas, ortografía, lectura) después de ocho semanas de cierre de escuelas. Los resultados en Suiza muestran diferencias en las pérdidas de aprendizaje por nivel educativo. Tras ocho semanas de cierre de escuelas, los aprendizajes de los estudiantes de secundaria no fueron mayormente afectados, mientras que el aprendizaje de los estudiantes de primaria se desaceleró y la varianza en el desempeño entre los estudiantes aumentó. En los Estados Unidos, los que tenía menores oportunidades académicas antes de la pandemia son los que probablemente sufrirán las mayores pérdidas de aprendizaje. Un estudio reciente⁹⁵ destaca las

crecientes diferencias entre los estudiantes negros e hispanicos, y sus pares blancos.

No obstante, estos impactantes resultados subestiman el verdadero costo de la pandemia para los niños, niñas y adolescentes más vulnerables, quienes se retrasarán aún más. La evidencia histórica muestra que el efecto COVID-19 no es neutral a la distribución de los aprendizajes.⁹⁶ Los promedios de ALC esconden enormes desigualdades dentro de los países. Los niños, niñas y jóvenes menos privilegiados son los más afectados debido a una serie de razones relacionadas con el acceso y la participación efectiva en la educación a distancia, el apoyo de las familias y las dificultades económicas, entre otras. Para empeorar la situación, la reapertura de muchos colegios privados a los que generalmente asisten los estudiantes de mayores recursos y/o la mayor dotación de recursos digitales de la que generalmente dispone este sector, también podría ensanchar las desigualdades preexistentes en el aprendizaje al interior de los países y entre alumnos. La Figura 13 muestra que la pérdida de aprendizaje en ALC, medida por el puntaje promedio en PISA, podría ser mayor para el 20 por ciento más pobre de los estudiantes (41 puntos PISA) que para el 20 por ciento más rico de los estudiantes (30 puntos PISA) cuando se considera un escenario de cierre de escuelas de 10 meses. Además, la brecha socioeconómica de desempeño entre los estudiantes de los quintiles inferior y superior podría aumentar de 94 a 105 puntos PISA, lo que equivale a aproximadamente un cuarto de año de escolaridad. Simulaciones nacionales individuales también revelan los efectos desiguales de la COVID-19 en los países. Simulaciones para Chile⁹⁷ muestran que los estudiantes del quintil inferior de ingresos podrían perder



SIMULACIONES PARA CHILE muestran que los estudiantes del quintil inferior de ingresos podrían perder hasta **95% de lo que aprenden** en un año regular si los colegios permanecen cerrados durante 10 meses

92 Cerdán-Infantes et al. (2020).

93 Estimando el impacto de la COVID-19: Brasil, EduAnalítica, Banco Mundial, abril de 2020.

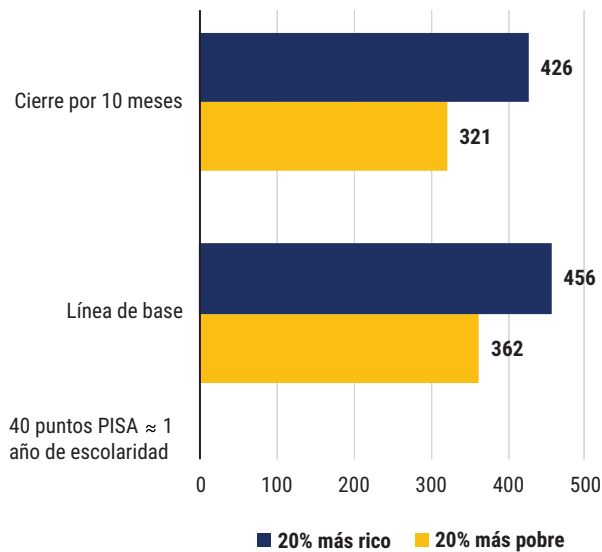
94 Los resultados de varios estudios se resumen en el siguiente blog: <https://blogs.worldbank.org/education/covid-19-slide-education-real>

95 McKinsey (2020).

96 Azevedo y Goldemberg (2020a).

97 Ministerio de Educación de Chile (2020d).

Figura 13: Simulación del cambio en el puntaje promedio en PISA en lectura debido al COVID-19 por quintil

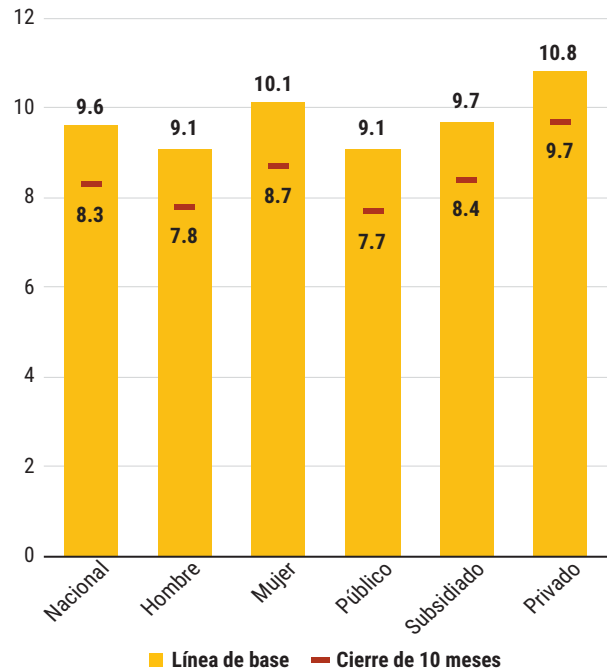


Fuente: Estimaciones realizadas por el equipo de pérdidas y aprendizaje por COVID-19 de ALC utilizando Acevedo et al. "Country Tool for Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning, version 6". Ver la tabla de datos del Anexo A.

Nota: Los parámetros utilizados aquí coinciden con simulaciones globales basadas en el grupo de nivel de ingresos del país. Se asume que la educación a distancia se realiza solo a través de Internet. Las estimaciones consideran un escenario intermedio de cierre escolar de 10 meses y un nivel medio de efectividad de mitigación. Este promedio regional excluye a Nicaragua (donde las escuelas nunca cerraron oficialmente) y Uruguay (donde las escuelas reabrieron relativamente temprano).

hasta 95 por ciento de lo que aprenden en un año regular si los colegios permanecen cerrados durante 10 meses, 31 puntos porcentuales más que el quintil superior (64 por ciento). La pérdida sería mayor para los alumnos del sector público, en comparación con los de colegios subsidiados o particulares; y para las alumnas, como señala la Figura 14. Para los estudiantes de quinto grado en Colombia, incluso con una reapertura parcial de los colegios, la pérdida de aprendizaje de los alumnos del quintil inferior podría ser el doble que la pérdida en el quintil superior, ampliando así las brechas preexistentes.⁹⁸ La figura 16 ilustra las brechas por (a) nivel socioeconómico y (b) región. Resulta preocupante que tanto las pérdidas generales como las brechas entre grupos se incrementen con la duración del cierre de escuelas, con ya más de 150 días de cierre de escuelas.⁹⁹ Afortunadamente el país está en proceso de reabrir sus escuelas de manera más extensa. Los primeros resultados publicados para Costa

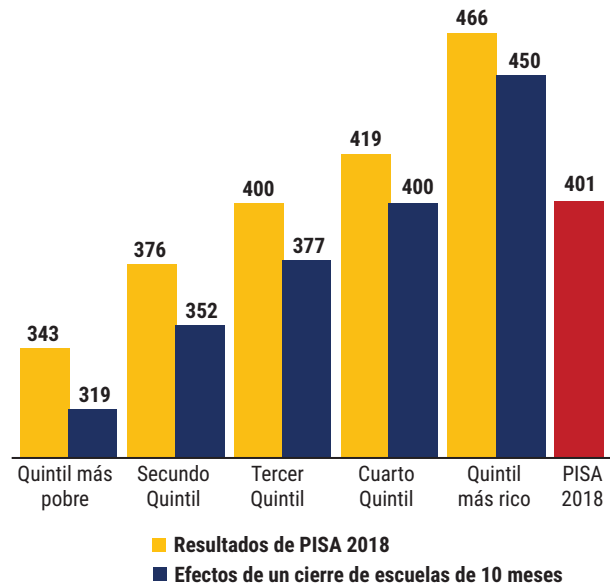
Figura 14: Simulación de pérdida de LAYS debido a la COVID-19 en Chile



Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2020d)

Valores difieren respecto de la Figura 10 debido a que son simulaciones nacionales que aplican un conjunto de criterios ligeramente diferente.

Figura 15: Simulación del cambio en el puntaje promedio en PISA debido a la COVID-19 por quintil de ingresos en el Perú



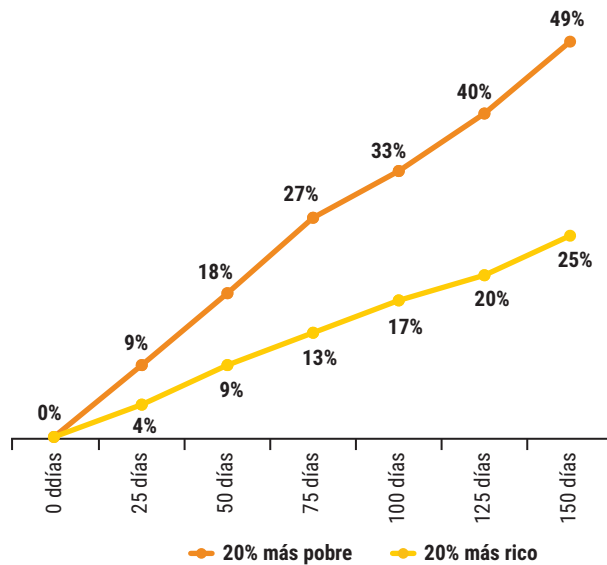
Fuente: Nota de Política, Perú, Banco Mundial

98 Cerdán-Infantes et al. (2020).

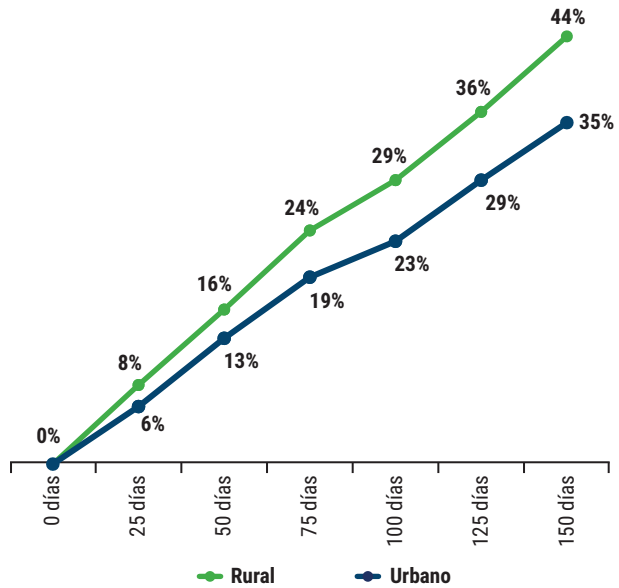
99 Nuevas estimaciones estarán disponibles próximamente.

Figura 16: Brechas en las pérdidas de aprendizaje para alumnos de quinto grado (como porcentaje del aprendizaje potencial) en Colombia

A. Por nivel socioeconómico (más ricos vs. más pobres)



B. Por región (rural vs. urbano)



Fuente: Cerdán-Infantes et al. (2020)

Rica¹⁰⁰ muestran que los estudiantes más desfavorecidos podrían perder casi un año adicional de escolaridad, en comparación con los más adinerados. Por último, las simulaciones realizadas para el Perú son otra clara ilustración de la manera en que podrían ampliarse las brechas

pre-COVID-19 en el puntaje PISA como resultado de la crisis. Los resultados de aprendizaje para el quintil más pobre podrían reducirse en siete por ciento, lo que se traduce en un aumento de casi siete por ciento de la brecha en relación con el quintil superior (Figura 15).

100 Fernández Aráuz (2020).



FOTOGRAFIA DE: © EMANUELA DI GROPELO/THE WORLD BANK

Los costos de la pandemia van más allá de las pérdidas de aprendizaje

Las pérdidas de aprendizajes no reflejan la totalidad de los efectos negativos de la crisis. Muchos estudiantes, particularmente los de menores ingresos y los que ya estaban aprendiendo muy poco antes de la crisis, se desvincularán y desertarán del sistema educativo. Estimaciones recientes sugieren que a largo plazo es probable que el choque al capital humano reduzca sustancialmente la movilidad intergeneracional y la probabilidad de que los niños de familias con bajo nivel educativo completen la educación secundaria.¹⁰¹ Las restricciones de distanciamiento social también están afectando el bienestar y la salud mental de los alumnos. Esto es particularmente el caso de los niños de los hogares más vulnerables que están atravesando una experiencia de aprendizaje en sus hogares completamente distinta a los que provienen de entornos más adinerados.¹⁰²

La COVID-19 está revirtiendo años de avances en términos de cobertura. Un canal que capta el impacto a corto plazo de las dificultades económicas y la interrupción de las clases presenciales es la participación de los alumnos en el sistema educativo. Por un lado, los estudiantes podrían sentirse tentados a ingresar al mercado laboral para aliviar el impacto económico que sufren sus familias. Por otro lado, los estudiantes podrían perder el interés en el sistema educativo durante el cierre de escuelas. La decisión de regresar al colegio también es afectada por otros aspectos relevantes, como el bienestar familiar. En un contexto de dificultades y recesión económicas como el que atraviesa ALC, los efectos en la deserción escolar podrían ser masivos. Simulaciones recientes¹⁰³ sugieren que la deserción en ALC podría haber aumentado en 15 por ciento debido a la pandemia entre estudiantes de seis a 17 años de edad durante el 2020. En otras palabras, la pandemia podría poner en peligro

los avances en cobertura alcanzados en los últimos ocho años. En términos relativos, Panamá, México, Costa Rica y Bolivia podrían haber sufrido las mayores pérdidas con tasas de deserción de 20 por ciento o más.¹⁰⁴ El pronóstico ya es visible en la región. Según la Secretaría de Educación de México, aproximadamente 2.5 millones de estudiantes de educación preprimaria, primaria y secundaria pueden haber abandonado la escuela, lo que reduciría la matrícula en un 10 por ciento.¹⁰⁵ Una nota de política reciente preparada por el Banco Mundial para Colombia¹⁰⁶ muestra una tendencia similar. El cierre de los colegios podría haber ocasionado que entre 53.000 y 76.000 alumnos hayan abandonado la escuela a diciembre de 2020, asociado con el cierre de escuelas (Figura 17). Datos preliminares recientes, que señalan a más de 120.000 alumnos fuera del sistema educativo, sugieren que el impacto en la matrícula inicialmente estimado se puede estar subestimando.¹⁰⁷ Las estimaciones del Ministerio de Educación también sugieren que la tasa de deserción sería mayor para la educación preprimaria (1,70 por ciento) y secundaria (1,77 por ciento), en comparación con la educación primaria (1,43 por ciento).¹⁰⁸ Colombia está implementando activamente estrategias para contrarrestar estos efectos. Datos provenientes del Perú también evidencian la misma tendencia, registrando tasas de deserción de 6,6 por ciento en preescolar, 3,5 por ciento en primaria y 4 por ciento en secundaria.¹⁰⁹ Más aún, los afrodescendientes podrían estar en mayor



La pandemia podría poner en peligro los avances en cobertura alcanzados en los últimos ocho años

101 Neidhoefer et al. (2021).

102 https://digitark.ee/wp-content/uploads/Telia-CAP-Digital-Learning-Report_2020-June.pdf

103 Zoido et al. (2020).

104 El modelo considera factores económicos (pérdida de ingresos y empleo) y académicos (acceso desigual a la educación a distancia, recursos y apoyos, capacidad del estudiante para adaptarse a la educación a distancia) que se supone que aumentan la deserción como resultado de la pandemia. Los países mencionados son los más afectados por estos factores y no tenían, en términos relativos, altos niveles de deserción pre-COVID-19. Zoido et al. (2020).

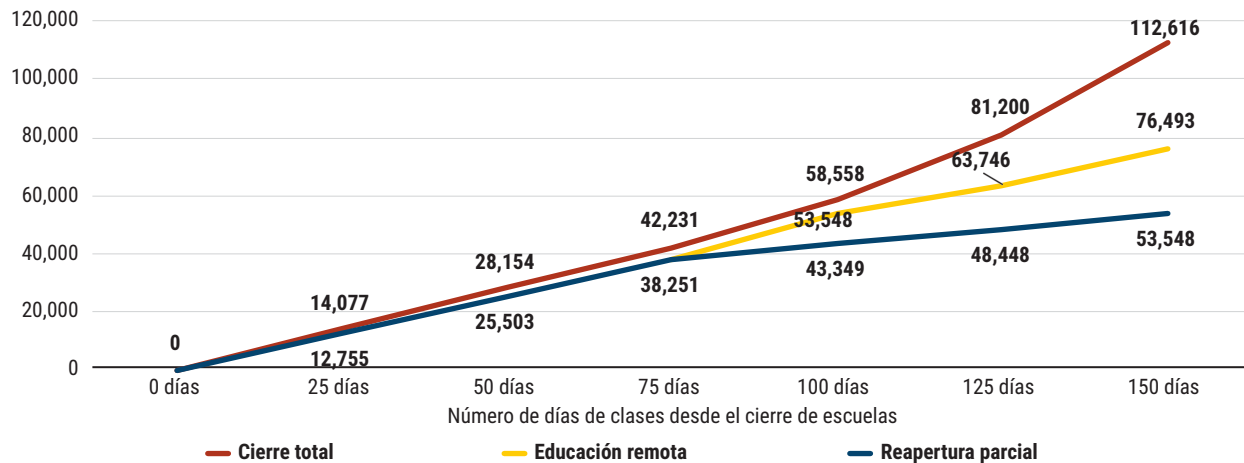
105 2.5 millones de estudiantes se retiran de la escuela durante el confinamiento: <https://www.adn40.mx/mexico/video/videos/2021-02-06-13-10/2-5-millones-de-ninos-abandonaron-la-escuela-durante-el-confinamiento-sep>

106 Cerdán-Infantes et al. (2020).

107 Ministerio de Educación de Colombia. Estimados a noviembre de 2020.

108 Ministerio de Educación de Colombia.

109 Ministerio de Educación del Perú. Sistema de Información SIAGIE.

Figura 17: Niños y niñas fuera de la escuela en educación básica y secundaria en Colombia

Fuente: Cerdan et al. (2020), basado en Pruebas Saber de Colombia 2012-2019.

Nota: Las tasas de cobertura y los puntajes de las pruebas Saber están relacionadas negativamente. Esta correlación se emplea para una estimación lineal de los cambios de las tasas de cobertura por nivel educativo, utilizando un panel de datos a nivel municipal. Los autores están realizando estimaciones complementarias que pronto se publicarán

riesgo de deserción, si se toma en cuenta la tasa excepcionalmente baja de culminación de estudios previo a la pandemia, en comparación con los no afrodescendientes: 64 por ciento vs 83 por ciento en primaria, 30 por ciento vs 46 por ciento en secundaria y 5 por ciento vs 14 por ciento en educación terciaria.¹¹⁰ En el largo plazo, la pandemia podría incrementar la proporción de Ninis (jóvenes que ni trabajan ni estudian) entre 18 y 23 años de edad, en un 21 por ciento, equivalente a 2,7 millones de jóvenes.¹¹¹ El incremento sería mayor en Bolivia, Perú y Ecuador, con aumentos de 52, 51 y 42 por ciento, respectivamente.¹¹²

Una posible reducción de la oferta (y demanda) de educación privada constituiría un riesgo adicional para la cobertura o una carga financiera adicional para el sector público. Debido a las dificultades económicas, muchas familias ya no lograrán costear la educación privada de sus niños y niñas. Simulaciones del Banco Mundial para el Perú sugieren que la deserción en las escuelas privadas aumentaría en 25 puntos porcentuales entre 2019 y 2020, debido al menor poder adquisitivo de los hogares.¹¹³ Antes de la pandemia, 25 por ciento de los alumnos en preescolar estaba matriculado en instituciones privadas en ALC, lo que plantea un reto importante

para la región si las familias tuviesen que recurrir exclusivamente a la educación del sector público. Para la educación primaria y secundaria, 20 y 19 por ciento de los alumnos, respectivamente, estaban matriculados en escuelas privadas.¹¹⁴ Otras familias menos afectadas por la pandemia, podrían considerar que los servicios que reciben (es decir, educación a distancia) no cumplen con sus expectativas. Las pérdidas de tarifas escolares en las escuelas privadas podrían ocasionar una mayor reducción en la oferta educativa. Las escuelas privadas podrían tener que reducir su tamaño en corto plazo disminuyendo su personal y sus servicios. Es posible que, en algunos casos, la grave recesión económica que se augura tras la pandemia pueda tener como consecuencia el cierre permanente de algunos colegios privados. En consecuencia, muchos alumnos desertarían o migrarían del sector privado al sector público. Los gobiernos tendrían que absorber la nueva demanda o subsidiar la educación privada, incurriendo en mayores costos en ambos casos. En el primer escenario, los gobiernos tendrían que enfrentar el reto inmediato de proporcionar recursos físicos y humanos (docentes) adicionales. En el segundo escenario, los gobiernos tendrían que considerar el otorgamiento de subsidios directos (por ejemplo, cupones para las familias) o subsidios indirectos (por ejemplo, pago de salarios

110 Banco Mundial (próxima publicación, a).

111 Los autores prepararon un panel sintético a 30 años para 18 países de ALC. Zoido et al. (2020).

112 El modelo considera factores económicos como resultado de la pandemia y su impacto a nivel de los ninis. Los países, en términos relativos, no presentaban elevados niveles de ninis pre COVID-19. Ver detalles en Zoido et al. (2020), nota 57.

113 Lavado, P. (2020), (Avitabile, próxima publicación).

114 Datos de las Estadísticas Educativas del Banco Mundial (EdStats): <https://databank.worldbank.org/source/education-statistics:-core-indicators#>

de docentes de escuelas privadas). Este fenómeno ya empieza a hacerse visible en ALC. A junio de 2020, 120.000 alumnos se habían transferido al sector educativo público del Ecuador.¹¹⁵

La educación superior también está sufriendo a raíz de la disrupción. En términos generales, unos 27 millones de alumnos en educación terciaria en ALC han estado fuera de las clases durante la pandemia. Existe el riesgo de que muchos alumnos no regresen cuando las instituciones reabran, forzados a entrar en el mercado laboral, y como consecuencia disminuyan las tasas de matrícula. A setiembre de 2020, el Ministerio de Educación del Perú estimaba un incremento de la deserción en la educación superior del 12 por ciento al 18,2 por ciento,¹¹⁶ significativamente superior que en otros niveles educativos.¹¹⁷ Se espera que el abandono afectaría desproporcionalmente a los estudiantes más vulnerables que ya presentaban niveles bajos de participación en la educación terciaria. La crisis está teniendo implicaciones de corto y mediano plazo en dimensiones críticas del sistema de educación superior en toda la región. Estas implicaciones son resultado de una combinación de retos preexistentes mencionados anteriormente, la preparación para impartir educación a distancia y la intensidad esperada de la crisis sanitaria y económica. Los intentos por continuar con la educación mediante TIC podrían exacerbar las desigualdades existentes, dadas las amplias brechas digitales.¹¹⁸ Antes de la pandemia, solo 19 por ciento de los programas de educación superior de la región se impartían por medios virtuales, y el 16 por ciento utilizaba modalidades híbridas. La recurrencia limitada de la docencia virtual en la educación superior ha creado una situación en la que solo uno de cada cuatro docentes se siente preparado para adoptar plenamente herramientas digitales en sus clases.¹¹⁹ En el Brasil, 48 de las 69 universidades federales han suspendido sus clases indefinidamente, sin ofrecer ninguna medida alternativa de educación. De las 21 universidades que no han suspendido sus labores, siete están parcialmente abiertas y

14 ofrecen educación a distancia.¹²⁰ Además, la combinación de factores socioemocionales y económicos puede hacer que los estudiantes interrumpan sus programas, especialmente los alumnos de menores ingresos. Respecto a la calidad de los servicios durante el cierre de las instituciones educativas, cierta evidencia anecdótica sugiere que se ha producido un incremento significativo en la brecha de la calidad docente, puesto que algunos docentes están poco entrenados o no tienen experiencia para la instrucción a distancia. Al contar con poco apoyo, más de 1,9 millones de docentes sufren de estrés y ansiedad, además de tener que afrontar el confinamiento durante la pandemia, lo que puede tener aún mayor impacto en la calidad de la docencia¹²¹.

El confinamiento en el hogar también está afectando la salud física, mental y emocional de los alumnos, así como su vulnerabilidad para involucrarse en comportamientos de riesgo. Se considera que los colegios son un lugar seguro en el que los estudiantes tienen acceso no solamente a servicios educativos, sino también a servicios complementarios, como el apoyo nutricional y psicológico. El cierre de escuelas está afectando a 85 millones de niños en ALC que se beneficiaban de los programas de alimentación escolar. Para 10 millones de estos, la alimentación escolar era una de sus fuentes más confiables de alimentación.¹²² Además, las crisis previas han mostrado que los alumnos pueden experimentar mayores niveles de ansiedad y depresión debido a las implicaciones sociales del confinamiento y las preocupaciones por la situación sanitaria.¹²³ El cierre de las escuelas también puede asociarse con un mayor involucramiento en actividades delictivas, violencia sexual y fertilidad adolescente.^{124, 125} Los países de ALC están realizando esfuerzos notables para mitigar el efecto de la pandemia en el bienestar de las familias. En general, el 61 por ciento de los países de ALC están prestando apoyo psicológico a los hogares (Figura 18), 19 puntos porcentuales por encima del promedio global y similar al promedio de los países de ingresos altos (igualmente, 61 por ciento).¹²⁶ En

115 Olsen (2020).

116 TV Perú (2020).

117 ComexPerú (2020).

118 Becerra et al. (2020)

119 Arias Ortiz, Escamilla et al. (2020)

120 Becerra et al. (2020)

121 Datos de las Estadísticas Educativas del Banco Mundial (EdStats);

<https://databank.worldbank.org/reports.aspx?source=1159&series=SE.TER.TCHR#>

122 <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/en/c/1266855/>

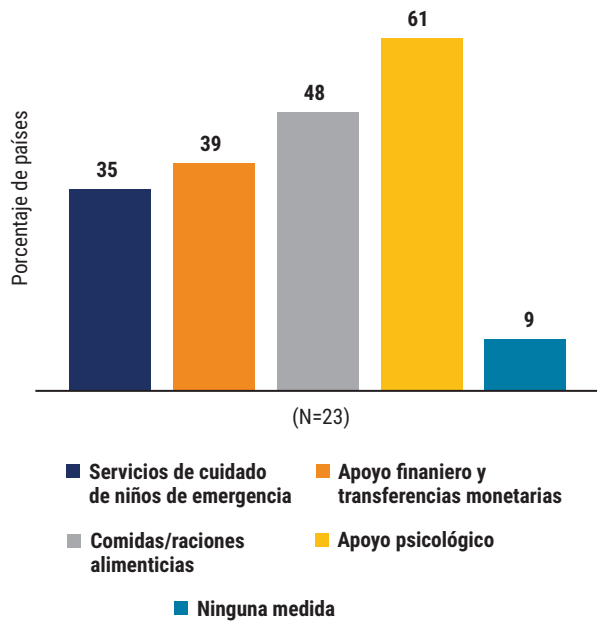
123 Cerdan-Infantes et al. (2020).

124 Banco Mundial (2020m).

125 UNICEF (2020a).

126 UNESCO, UNICEF y Banco Mundial (2020a).

Figura 18: Medidas económicas y de bienestar para las familias ALC

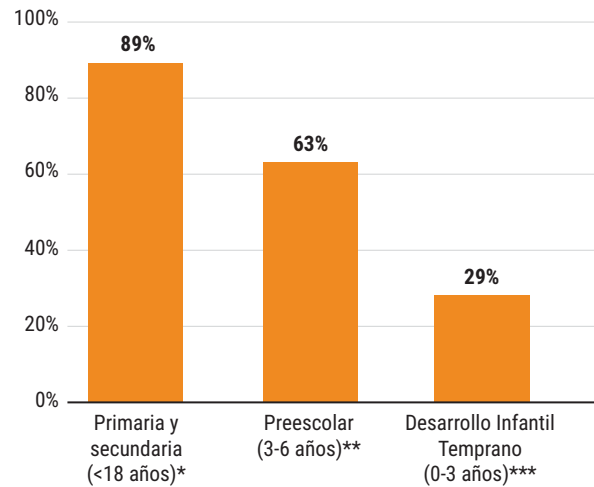


Fuente: Estimados de los autores a partir de UNESCO, UNICEF y Banco Mundial (2020)

lo que respecta a la nutrición, el 48 por ciento de los países de ALC están apoyando a los alumnos distribuyendo comidas y raciones alimentarias, significativamente más que el promedio global de 27 por ciento. Algunos países, como Guatemala, Perú, Haití y Colombia, reparten raciones alimentarias para llevar a casa durante el cierre de escuelas. El efecto de la pandemia en el bienestar de los hogares dependerá, por lo menos parcialmente, de la efectividad de estas medidas de mitigación.

Los niños pequeños y sus familias están experimentando enormes retos tras la pandemia. Una revisión de encuestas recientes en la región documentó un menor acceso a los servicios de salud y efectos nocivos sobre la alimentación de los niños pequeños.¹²⁷ Una encuesta telefónica apoyada por el Banco Mundial en México¹²⁸ encontró un acceso significativamente menor de los niños más pequeños a la educación a distancia. Se reportó que solo el 63 por ciento de los niños entre 3 y 6 años tenía acceso a la educación a distancia, y solo el 29 por ciento de los cuidadores veían programas de aprendizaje junto con los niños más pequeños (0-3 años) (Ver Figura 19). Adicionalmente, 19 por ciento de los hogares

Figura 19: Educación a distancia en México. Acceso y uso



Fuente: Banco Mundial (2020f) y UNICEF (2020g). *Asistencia a clases a distancia (en COVID-19); **Accedió a contenido educativo en televisión/móvil; ***El cuidador vio "Aprende en casa".

reportó pérdidas de empleo debido a la pandemia, siendo mayor el impacto en las madres que en los padres, y el doble de impacto en los hogares más pobres. Los resultados señalan, además, que el porcentaje de hogares donde las madres son las principales cuidadoras aumentó en 16,5 puntos porcentuales (de un 60,3 por ciento) y que el tiempo promedio dedicado a dicha tarea aumentó en 3,8 horas por día respecto de los niveles pre-pandemia, resaltando el peso adicional que cargan las mujeres. Todo es consistente con el acceso limitado a los servicios de cuidado de niños de emergencia durante la pandemia, como también se ilustra en la Figura 18 para los países de ALC. El impacto del desempleo durante la pandemia resultó estar fuerte y negativamente asociado con varios aspectos críticos del desarrollo de los niños. Se encontró que una gran proporción de niños (14 por ciento) se deja sin supervisión de adultos y el 60 por ciento de los niños habría aumentado el tiempo frente a una pantalla. Además, los cuidadores mostraron más signos de estrés y comportamiento violento, mientras que los niños padecen un menor bienestar socioemocional. Los resultados de la encuesta apuntan hacia las posibles consecuencias negativas de largo plazo en el bienestar de los niños y sus familias, así como el drástico impacto en el futuro capital humano y productividad de los países.

127 Guerrero (2021).

128 Banco Mundial (2020f).



Un llamado a la acción (y cómo operacionalizarlo)

La respuesta educativa involucra tres fases críticas superpuestas que buscan abordar los efectos inmediatos de la crisis, al tiempo que se aprovechan las oportunidades para que la educación sea más inclusiva, efectiva y resiliente que antes de la crisis (ver Figura 20)¹²⁹. Mientras los colegios siguen cerrados, los sistemas educativos están poniendo en marcha políticas como la educación a distancia para afrontar los impactos inmediatos. Aunque la educación a distancia no puede reemplazar la educación presencial, tomar acciones oportunas y efectivas en esta fase puede contribuir a mitigar las pérdidas y desigualdades de aprendizaje en la medida de lo posible. En esta etapa los países tienen que comenzar a prepararse para la reapertura de las escuelas durante la etapa de gestión de la continuidad/recuperación. Las restricciones que impone el distanciamiento social son un reto tanto en términos de condiciones sanitarias como de estrategia pedagógica para la reapertura de escuelas. Algunas lecciones aprendidas que ya han sido documentadas pueden orientar a los países en este proceso. La tercera fase, que se superpone a las otras fases, es de mejora y aceleración. Los países están implementando iniciativas prometedoras como respuestas de emergencia que pueden adaptarse, mejorarse y adoptarse para el largo plazo. En el largo plazo, el objetivo es crear sistemas educativos más inclusivos, efectivos y resilientes. A finales de febrero de 2021, muy pocos países de la región habían reabierto completamente las escuelas a nivel nacional, de los cuales la mayoría son países del Caribe. La mayor parte de los países en ALC ya ha reiniciado parcialmente las clases presenciales en diferentes medidas y algunos países aún permanecen con los colegios completamente cerrados desde que empezó la pandemia. Esto significa que la gran mayoría de los países se encuentran

entre la etapa de enfrentar la pandemia (cierre de escuelas) y la etapa de gestionar la continuidad (reapertura de escuelas). Todas las etapas de la respuesta, por tanto, siguen siendo sumamente relevantes, incluso más aún en la medida en que la situación es sumamente cambiante.

8.1 Enfrentar la pandemia durante el cierre de escuelas

Los enormes costos de la pandemia pueden mitigarse si los gobiernos logran retener a los alumnos en los sistemas educativos y mejorar la efectividad de la educación a distancia. Mantener el involucramiento activo de alumnos y familias debe seguir siendo la prioridad a futuro. Al medir el alcance, la participación efectiva y otros resultados educativos durante la educación a distancia, la participación y la precisión de los resultados pueden mejorarse mediante: (i) la combinación de mecanismos de recopilación de datos a distancia y en persona; (ii) el uso de interfaces multimodales como llamadas telefónicas y SMS; y (iii) la mezcla de distintos métodos de recolección de datos, como entrevistas y encuestas.¹³⁰ En ALC, varios países, como Perú y Colombia, están monitoreando el alcance la educación a distancia a través de encuestas periódicas. Más comúnmente, los países han recurrido a encuestas telefónicas.¹³¹ Adicionalmente, algunos países en ALC han implementado o ampliado sistemas para monitorear individualmente a los estudiantes durante la pandemia, tales como los sistemas de alerta temprana para identificar a los alumnos que estén en riesgo de desertar (ver más detalles en la Sección 8.3). Cuando no es posible hacer un seguimiento preciso de los alumnos mientras las escuelas permanecen cerradas, la evaluación del involucramiento de los estudiantes puede plantear un desafío. No obstante, hay algunas lecciones sobre lo que se puede hacer en el ínterin para que los alumnos y sus familias sigan involucrados en el sistema educativo. Es necesario apoyar y motivar a los padres de familia para que mantengan a sus hijos e hijas dentro

MANTENER EL INVOLUCRAMIENTO activo de alumnos y familias debe seguir siendo la prioridad a futuro



129 Banco Mundial (2020m).

130 Morris et al. (2021).

131 Guerrero (2021).

Figura 20: Tres fases superpuestas de la respuesta del sector educativo en ALC

Fuente: Adaptado de Banco Mundial (2020m).

del sistema, particularmente cuando se trata de niños y niñas muy pequeños. La iniciativa Read@Home (Lee en Casa), liderada por el Banco Mundial, está apoyando a El Salvador y Honduras en la distribución de materiales de lectura, aprendizaje y juegos para hogares donde hay niños de tres a 12 años de edad, además de apoyar a los padres para que se involucren en el aprendizaje de sus niños y niñas.¹³² Los pequeños estímulos (o *nudges*) también se han utilizado con éxito para prevenir la deserción de los estudiantes. En una intervención reciente en Brasil durante el cierre de las escuelas, los estudiantes de secundaria o sus cuidadores principales recibieron mensajes de texto de motivación dos veces por semana con el objetivo de involucrar a los estudiantes en la educación a distancia y motivarlos a permanecer inscritos en la escuela.¹³³ Una evaluación de impacto encontró que la intervención está asociada con una reducción de 77 por ciento de la deserción escolar (6 por ciento en el grupo de control versus 1.4 por ciento en el grupo de tratamiento) y una disminución del 44 por ciento en la falta de motivación para regresar a la escuela (o tasa de deserción esperada) (23 por ciento en el grupo de control frente al 13,5 por ciento en el grupo de tratamiento). Las campañas de comunicación pueden ser otra estrategia útil para proporcionar información sobre la manera de acceder a contenidos educativos y, sobre todo,

acerca de la importancia de mantenerse en la escuela. Algunos países de ALC que proporcionaron información de manera regular sobre la oferta de educación a distancia, como Perú y Uruguay, lograron llegar a una mayor proporción de la población estudiantil (más del 85 por ciento). En *Ceibal en Casa*, la estrategia de educación a distancia implementada en Uruguay durante el cierre de escuelas, se recurrió a campañas de comunicación para hacer los recursos educativos más visibles, accesibles y fáciles de utilizar.¹³⁴ Como evidencia anecdótica, un ejemplo de fuera de la región sugiere que la campaña de comunicación “Quédate en la escuela” (“Stay in School”) lanzada en Indonesia durante la crisis económica de los años 90 contribuyó a preservar los resultados educativos.¹³⁵ Los sistemas también deben considerar la posibilidad de brindar apoyo financiero focalizado para los estudiantes en mayor riesgo. En la República Dominicana, el programa *Bono Estudio Contigo* subsidió parcialmente el costo de matrícula de 30.000 estudiantes de bajos ingresos en universidades privadas seleccionadas.¹³⁶ Si bien los países de ALC han concentrado sus esfuerzos en el apoyo psicológico a las familias, menos del 40 por ciento ha recurrido al apoyo financiero y las transferencias monetarias (Figura 18). Estas intervenciones también son muy relevantes para prevenir la deserción escolar en la etapa de reapertura.

132 Banco Mundial (2020).

133 Lichand y Christen (2020).

134 Ripani (2020).

135 Banco Mundial (2020m).

136 <https://progresandoconsolidaridad.gob.do/noticias/lo-que-debes-saber-sobre-el-bono-estudio-contigo/>.

Actividades para estudiantes

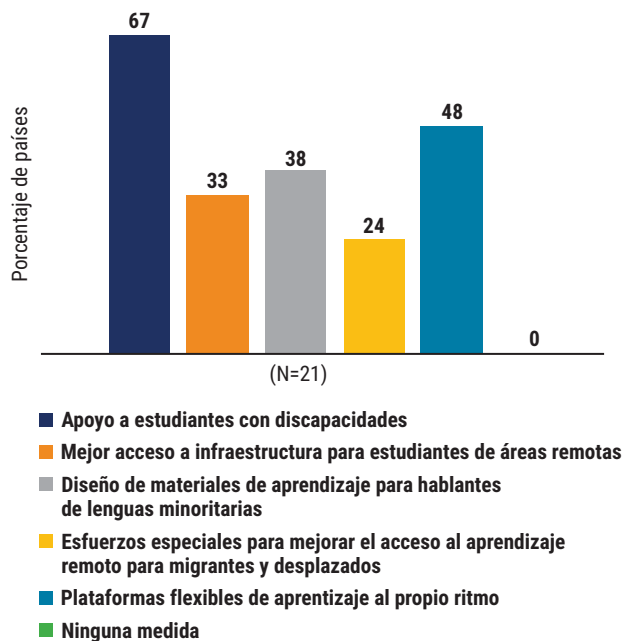
CEIBAL EN CASA



EN CEIBAL EN CASA, la estrategia de educación a distancia implementada en Uruguay durante el cierre de escuelas, se recurrió a campañas de comunicación para hacer los recursos educativos más visibles, accesibles y fáciles de utilizar

Seguir mejorando el alcance y la participación de los grupos menos privilegiados, y la calidad de la educación a distancia también será esencial para mitigar las pérdidas de aprendizaje y reducir las desigualdades. Los esfuerzos de los países para ofrecer alternativas de educación a distancia que busquen llegar a todos los estudiantes deben continuar por medio de alternativas de baja tecnología (*low-tech*), tratando persistentemente de cerrar las brechas digitales, y haciendo la entrega de contenidos tan inclusiva como sea posible para responder a las necesidades de los grupos en riesgo. Al mismo tiempo, asegurar que los alumnos sigan involucrados y cuenten con las habilidades y motivación necesarias para aprender puede ser un reto incluso cuando se ha abordado el problema de las brechas digitales y, en particular, para los estudiantes más vulnerables. Una encuesta en la República Dominicana encontró que el 41 por ciento de los estudiantes recibían menos de dos horas de clase al día.¹³⁷ Según una revisión en curso realizada por el Banco Mundial algunos determinantes emergentes fundamentales de la efectividad incluyen: (i) soluciones multimodales con estrategias específicas para alcanzar y apoyar a todos los estudiantes, inclusive los de grupos menos privilegiados; (ii) el involucramiento de padres de familia y docentes mediante comunicación interactiva; (iii) la capacitación docente; (iv) la priorización del currículum; y (v) las estrategias de evaluación de aprendizajes.¹³⁸ Una condición crítica al respecto es que

Figura 21: Medidas para los estudiantes en riesgo de exclusión de la educación a distancia en ALC



Fuente: Estimados de los autores a partir de UNESCO, UNICEF y Banco Mundial (2020)

los países sigan desarrollando sus capacidades institucionales para asegurar una educación a distancia de alta calidad, lo que implica que los países con más experiencia previa deberán continuar aprovechando sus capacidades institucionales, construyendo a partir de la experiencia de sus ministerios de educación en programas de EdTech (tecnología educativa). Para otros países, esto implica que necesitarán colaborar con instituciones privadas, tales como empresas de EdTech y operadores de telecomunicaciones, con organizaciones del sector terciario y con otros países, para seguir ofreciendo programas de educación a distancia de manera efectiva. Las regulaciones desempeñan un papel importante en la institucionalización de políticas y la sostenibilidad de la educación a distancia. En Panamá, el Banco Mundial apoyó al gobierno para desarrollar el marco legal para la implementación de programas temporales de educación a distancia durante el año escolar 2020, con énfasis en alcanzar los estudiantes pobres y vulnerables.¹³⁹

Los países de ALC han tratado de llegar y apoyar a los alumnos con discapacidades y, en cierta medida,

137 Naciones Unidas et al. (2020) en Vasquez y Baron (próxima publicación).

138 Banco Mundial (próxima publicación, d).

139 Documento de programa para la respuesta de Panamá ante la pandemia y Préstamos para Política de Desarrollo para la Recuperación del Crecimiento. Práctica Global de Educación del Grupo del Banco Mundial.



a los grupos indígenas mediante sus estrategias de educación a distancia, pero es necesario ampliar estos esfuerzos. Una encuesta reciente de UNESCO-UNICEF-Banco Mundial identificó que 67 por ciento de los países de ALC están implementando medidas para apoyar a los alumnos con discapacidades (ver Figura 21), 11 puntos porcentuales más que el promedio global. Por ejemplo, en Guyana, el Ministerio de Educación está distribuyendo materiales impresos y manuales en beneficio de los niños con discapacidades.¹⁴⁰ Con apoyo del Banco Mundial, la estrategia denominada Te Queremos Estudiando en Casa de Honduras está distribuyendo materiales impresos a los alumnos de los grupos indígenas

y afro hondureños.¹⁴¹ En México, la estrategia educativa Aprende en Casa también incluye una estrategia radial especial para llegar a los alumnos de las comunidades indígenas. Se transmiten programas radiales en 15 lenguas diferentes a través de una red de estaciones radiales comunitarias e indígenas y del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas.¹⁴² Según datos del Ministerio de Educación, 82 por ciento de los docentes encuestados informó haber mantenido interacciones semanales con nueve de cada 10 alumnos, lo que sugiere una cobertura relativamente alta.¹⁴³ Como parte de la estrategia de continuidad educativa denominada Aprende en Casa, en Perú se transmiten clases en la radio nacional y subnacional en

140 UNICEF (2020f).

141 Ver <https://portal.portaleducoas.org/es/content/honduras-te-queremos-estudiando-en-casa>.

142 Ripani y Zucchetti (2020).

143 Ibid.



PARA ASEGURAR QUE LOS ESTUDIANTES RECIBAN EL APOYO PEDAGÓGICO de alta calidad que necesitan, la capacitación rápida en temas digitales debe estar relacionada con una estrategia sostenible de desarrollo profesional, y asesoría y mentoría para los docentes



nueve lenguas originarias,¹⁴⁴ lo que hace posible llegar al 86 por ciento de los estudiantes.¹⁴⁵ No obstante, el estudio de UNESCO-UNICEF-Banco Mundial determinó que menos del 40 por ciento de los países ha apoyado el diseño de materiales de aprendizaje en lenguas de las minorías étnicas.

También se deben continuar los esfuerzos para mejorar el involucramiento activo (o la participación efectiva) de los estudiantes y calidad de la educación a distancia. Una estrategia multicanal puede aumentar la participación si se complementa con una amplia estrategia de comunicaciones y también facilitar la retroalimentación entre docente y alumnos cuando se

cuenta con pautas claras y los contenidos están alineados entre los diferentes canales. Como vimos anteriormente, todos los canales y medios tienen ventajas y desventajas. Si bien algunos canales unidireccionales son efectivos para aumentar la cobertura, el seguimiento de los estudiantes y el aumento de la participación efectiva plantean un reto. El involucramiento activo, independientemente del canal, se puede aumentar cuando los métodos de educación a distancia se complementan con una comunicación interactiva, prestándose especial atención a los grupos más desfavorecidos. Será particularmente importante incrementar la participación de los padres de familia en el caso de la educación inicial. Ya se están implementando estrategias para mejorar la participación parental y docente, pero el éxito ha sido menor entre los grupos vulnerables y para la educación inicial, y aún el alcance es limitado en cuanto a capacitación docente. La priorización curricular también puede mejorar la efectividad de las estrategias de educación a distancia cuando se concentran en materias fundamentales y las competencias básicas, y los contenidos son curados y están alineados con el plan nacional de estudios. También es fundamental desarrollar las habilidades y competencias de los docentes para impartir educación a distancia. Otros aspectos del aprendizaje, que también son relevantes para la etapa de enseñanza a distancia, se desarrollan con más detalle en la Sección 8.2 a continuación.

Seguir desarrollando las habilidades digitales y pedagógicas de los docentes podría contribuir a superar los bajos niveles percibidos de efectividad de las estrategias de educación a distancia. La calidad de la docencia es un determinante clave del aprendizaje de los estudiantes, pero aun así muchos alumnos no tienen acceso a docentes preparados.¹⁴⁶ Más aún, la instrucción a distancia requiere una combinación de habilidades tecnológicas y pedagógicas. En consecuencia, los programas de capacitación docentes no solo deben concentrarse en el desarrollo de las capacidades instrumentales para la docencia a distancia utilizando TIC, sino también en el desarrollo de las habilidades pedagógicas necesarias. En Brasil, se ha creado recientemente *Educação em Rede*, una plataforma de capacitación docente que tiene como objetivo la capacitación de más de dos millones de maestros en habilidades digitales y pedagógicas durante la pandemia de COVID-19. Hasta la fecha, han participado

144 <https://www.tvperu.gob.pe/noticias/nacionales/aprendo-en-casa-radios-regionales-transmiten-contenidos-en-lenguas-originarias>.

145 Banco Mundial (próxima publicación, d).

146 Saavedra (2021a).

500.000 docentes en cursos rápidos y herramientas. La iniciativa ha tenido buena acogida, pero los resultados iniciales destacan que *cursos rápidos* para docentes que tienen como objetivo que los docentes entiendan rápidamente cómo utilizar las herramientas de educación a distancia podrían no ser suficientes para mejorar la experiencia de los estudiantes. Para asegurar que los estudiantes reciban el apoyo pedagógico de alta calidad que necesitan, la capacitación rápida en temas digitales debe estar relacionada con una estrategia sostenible de desarrollo profesional, y asesoría y mentoría para los docentes.¹⁴⁷ En la sección 8.3 se examina con mayor profundidad la agenda de habilidades digitales para el largo plazo. En general, la lección clave es que las estrategias

de educación a distancia pueden ajustarse para satisfacer las necesidades tanto de alumnos como docentes cuando los países hacen un seguimiento del alcance, la participación y el aprendizaje, y diseñan e implementan estrategias para abordar estas necesidades. Las estrategias para mejorar la educación a distancia seguirán siendo relevantes aun cuando la mayoría de las escuelas hayan reabierto y la educación híbrida se convierta en el principal modelo de operación.

La Tabla 1 que aparece a continuación presenta un resumen de las principales áreas de intervención y algunos ejemplos de ALC, solo para fines ilustrativos, para la etapa de cierre de escuelas.

Tabla 1: Enfrentando el cierre de escuelas: Resumen de áreas clave de intervención y ejemplos seleccionados de la región

APOYO A LA CONTINUIDAD DEL APRENDIZAJE DURANTE EL CIERRE DE ESCUELAS
<p>Soluciones multimodales de educación a distancia. La estrategia Aprende en Casa implementada en México, que se construyó sobre un programa de televisión educativa existente, cuenta con horarios específicos para cada nivel educativo para la transmisión por televisión y plataformas de internet con recursos complementarios. En las zonas menos privilegiadas los materiales se entregan impresos (Ripani y Zucchetti, 2020). Colombia, a través de su plataforma Aprender Digital, suministra una amplia variedad de recursos educativos para asegurar la continuidad educativa, inclusive en formatos como artículos y diarios, juegos interactivos 3D, libros electrónicos (eBooks), bibliotecas digitales, lecciones de video, audiolibros y objetos para aprendizaje virtual (Sánchez Ciarrusta, 2020).</p>
APOYO A LOS DOCENTES PARA CREAR HABILIDADES PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA
<p>Apoyo a los docentes. En Brasil, más de 500.000 maestros se han inscrito en cursos rápidos y herramientas de <i>Educação em Rede</i> (Educación en Línea), plataforma de capacitación docente cuyo objetivo es capacitar a los maestros en habilidades digitales y pedagógicas durante la pandemia de la COVID-19. En México, gracias a una estrategia de asociación público-privada con organizaciones nacionales e internacionales (entre las que se cuentan empresas de tecnología, organizaciones sin fines de lucro y universidades) la Secretaría de Educación Pública reunió recursos educativos y proporcionó capacitación a los maestros para el desarrollo de habilidades de aprendizaje digital y a distancia, llegando a más de 1 millón de docentes (Ripani y Zucchetti, 2020).</p>
MANTENIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN EFECTIVA (O EL INVOLUCRAMIENTO) DE ALUMNOS Y FAMILIAS, CON MEDIDAS ESPECÍFICAS DIRIGIDAS A LOS SECTORES MÁS MARGINALIZADOS
<p>Apoyo a los padres de familia. Como parte de Mis Manos te Enseñan en Colombia, los padres de familia recibieron un paquete de materiales pedagógicos que incluye papel, pintura, tizas y lápices de cera que pueden utilizar con sus niños (Gutiérrez Bernal et al., 2020). Además, los niños y niñas en riesgo y las mujeres embarazadas recibieron orientación telefónica sobre servicios de desarrollo infantil temprano.</p> <p>Campañas de comunicación: En Ceibal en Casa, la estrategia uruguaya de educación a distancia, se usaron campañas de comunicación y formatos de entrega de contenidos para que los recursos educativos fuesen más visibles, accesibles y fáciles de utilizar (Ripani, 2020).</p> <p>Becas. El Bono Estudio Contigo de la República Dominicana subsidió parcialmente los costos de matrícula de 30.000 estudiantes de bajos ingresos de universidades privadas seleccionadas.</p> <p>Materiales en lenguas minoritarias. En México, Aprende en Casa incluye una estrategia especial radial para llegar a los alumnos de las comunidades indígenas mediante programas difundidos en 15 idiomas diferentes a través de una red de estaciones de radio comunitarias e indígenas y del instituto nacional de pueblos indígenas (Ripani y Zucchetti, 2020).</p>

147 Banco Mundial (próxima publicación, d).

Recuadro 1: Apoyo del Banco Mundial para la educación a distancia en ALC.

El equipo de educación de ALC del Banco Mundial aprovechó la experiencia previa, en estrecha colaboración con el equipo EdTech,¹ sobre el uso efectivo de tecnologías de educación para apoyar a los países de la región en el diseño e implementación de mecanismos de educación a distancia. El enfoque se centró en el uso de múltiples soluciones de tecnología educativa (herramientas digitales/en línea, televisión, radio, teléfonos celulares y materiales impresos) –el llamado enfoque multimodal– para prestar servicios educativos, con un fuerte respaldo a los estudiantes, docentes y padres de familia para mejorar su participación efectiva. Estas tecnologías también han permitido que los niños y niñas de áreas remotas y pobres tengan mejor acceso. El apoyo incluyó el intercambio de conocimientos, asistencia técnica y respuestas operativas. Algunos ejemplos de este apoyo son:

**Educación a distancia en Perú:**

El gobierno de Perú lanzó su estrategia de educación a distancia denominada Aprendo en Casa que utiliza plataformas de internet, televisión, radio y mensajería en WhatsApp, e incluye la distribución de un millón de tabletas para las áreas rurales y áreas urbanas pobres (con contenido tanto en línea como precargados). El equipo de educación está empleando técnicas de aprendizaje automático (machine learning) para identificar las áreas donde la entrega y el mantenimiento presentan mayores retos y así ayudar a definir las necesidades especiales que deben satisfacer los prestadores del servicio y reunir datos mediante encuestas para identificar las limitaciones que enfrentan padres y alumnos en el uso de tabletas.

**Desarrollo infantil temprano en México:**

El equipo de educación está apoyando la educación a distancia efectiva en desarrollo infantil temprano en México mediante transmisiones televisivas y uso de celulares de manera innovadora, así como una encuesta telefónica para evaluar la condición y respuesta para el desarrollo infantil temprano durante la emergencia. Las "cápsulas" televisivas, que se concentran en la promoción de la alimentación y el cuidado durante la pandemia, beneficiarían por lo menos a dos millones de niños y niñas. También se integrará una metodología basada en juegos en la capacitación de 20.000 facilitadores que se implementará a distancia, complementando transmisiones por televisión, con llamadas telefónicas focalizadas, mensajes de WhatsApp y mensajes de texto. Con esto se beneficiarán más de 450.000 niños de las comunidades rurales e indígenas.

**Enfoque multimodal para la educación a distancia en Ecuador:**

Mediante la reestructuración de su proyecto de educación básica y asistencia técnica, el equipo de educación está apoyando las soluciones multimodales que ha adoptado el Ecuador para la educación a distancia y bienestar emocional, lo que incluye el desarrollo y transmisión de contenidos educativos preparados para televisión y radio, y un portal digital (Plan Educativo COVID-19) en el que los estudiantes pueden tener acceso a aulas virtuales, 840 recursos en línea, y orientaciones para docentes, alumnos y familias.

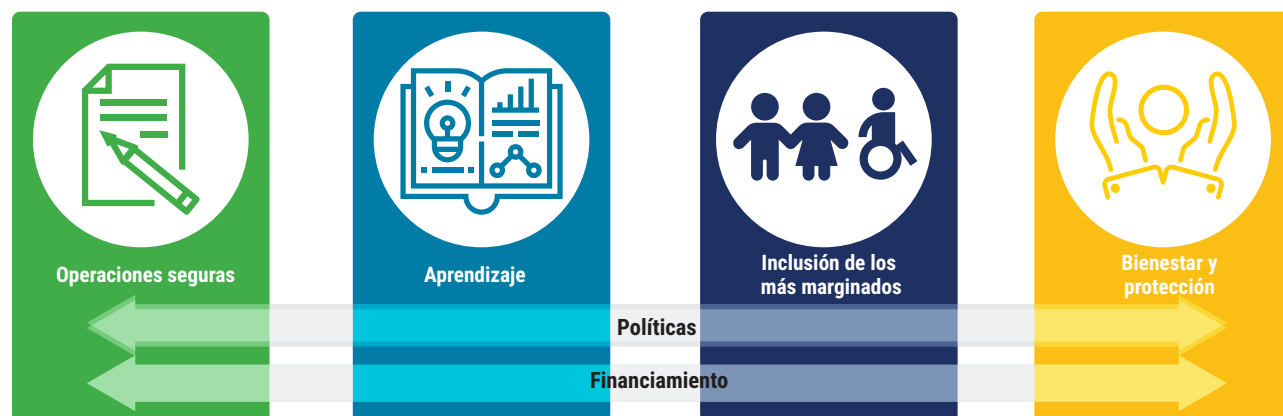
Fuente: Banco Mundial (2020o).

1. El equipo de EdTech del Banco Mundial ha abierto una página web interna y un sitio externo para compartir información actualizada y conocimientos sobre enfoques escalables de educación a distancia en los que participan el personal del Banco y sus clientes. En colaboración con la Iniciativa de Innovación para la Educación Global Harvard, HundrED y la Dirección de Educación y Habilidades de la OCDE, el Banco también está analizando la efectividad del aprendizaje de las respuestas a la crisis (particularmente en Perú, Brasil y Uruguay) y está desarrollando la curación de una base de datos de herramientas de aprendizaje en línea y guías de recursos para implementación dirigidas a educadores, formuladores de políticas y estudiantes sobre los enfoques efectivos para educación a distancia.

A partir de su experiencia global en una amplia gama de áreas temáticas y también aprovechando sus asociaciones con distintas organizaciones multilaterales y bilaterales clave, el Banco Mundial se involucró rápidamente con los países de la región ALC para ayudarlos a enfrentar el impacto de la pandemia en sus sectores educativos. El enfoque inicial se dirigió a ayudar a los países para diseñar e implementar estrategias de educación a distancia durante el cierre de escuelas, con un fuerte énfasis en los enfoques multimodales y el apoyo a la comunidad educativa en general para la implementación. El Recuadro 1 ofrece algunos ejemplos de este apoyo.

8.2 Gestionar la continuidad y recuperar los aprendizajes durante la reapertura de escuelas

A medida que los países empiezan, algunos con bastante determinación, o se preparan a pasar a la fase de gestión de la continuidad educativa y la recuperación de los aprendizajes, los gobiernos deben continuar tomando medidas para asegurarse de que las escuelas estén listas y preparadas para una reapertura segura y efectiva en todo el país. Paralelamente, los países que todavía no han iniciado estas tareas deben planificar la manera en que los alumnos regresarán a la escuela, teniendo en cuenta particularmente el costo de oportunidad de mantener

Figura 22: Dimensiones de la reapertura de escuelas

Fuente: UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, y Programa Mundial de Alimentos (2020).

las escuelas cerradas durante mucho más tiempo. Si bien la mayor parte de los países de ALC han iniciado en cierta medida el proceso de reapertura de escuelas, y algunos de los países más grandes, como Colombia y Argentina, están avanzando determinadamente, el proceso en varios países todavía se está realizando muy lentamente, y en otros países aún no han fijado una fecha. Si bien esta situación puede reflejar legítimamente la gravedad de la pandemia en la región, también podría ser signo de una capacidad limitada para reiniciar las actividades presenciales. La reapertura de escuelas es una decisión compleja que debe basarse en datos sobre salud pública. En general, la evidencia sugiere que la susceptibilidad al contagio aumenta con la edad y que es menos probable que los niños pequeños transmitan el virus,¹⁴⁸ pero también existe una relación entre la incidencia de casos de COVID-19 en la comunidad y la reapertura segura de las escuelas. Una revisión del proceso de reapertura en 20 países muestra que, en los casos satisfactorios de reapertura, el regreso al colegio se llevó a cabo cuando el número de nuevos casos diarios estaba disminuyendo o se mantenía estable.¹⁴⁹ Los sistemas educativos deben colaborar con los sistemas de salud para generar datos a nivel local para orientar la reapertura de las escuelas (y hacer un seguimiento de cómo evoluciona). Los países también podrían considerar políticas adicionales para facilitar y acelerar el proceso de reapertura en todo el país. Los maestros deben ser clasificados como trabajadores de primera línea y priorizados en el proceso de vacunación para que regresen a la escuela lo antes posible. En Chile, por ejemplo, los docentes ya están recibiendo la vacuna siguiendo una meta presidencial de inocular a 500.000 trabajadores del sistema



Los maestros

deben ser clasificados como trabajadores de primera línea y priorizados en el proceso de vacunación para que regresen a la escuela lo antes posible.

educativo con el objetivo de reabrir las escuelas en marzo de 2021.¹⁵⁰ Si bien no se puede controlar completamente cuándo reabrir las escuelas, lo que los gobiernos pueden y deben hacer es invertir en la preparación de las escuelas para una reapertura segura y efectiva. Varias organizaciones, entre las que se cuenta el Banco Mundial, se han unido para preparar orientaciones sobre los criterios clave de preparación para la reapertura y se ha empezado a identificar lecciones sobre lo que sí funciona, que pueden agruparse en seis dimensiones clave (ver Figura 22), siendo dos de ellas —políticas y financiamiento— transversales a las otras cuatro. El debate sobre la dimensión de políticas se incorpora a cada una de estas dimensiones.

Cómo asegurar operaciones seguras y un proceso de reapertura exento de problemas

Con suficiente capacidad y recursos, las escuelas pueden implementar exitosamente protocolos de salud e higiene apropiados para sus contextos. Como ejemplo, una revisión de experiencias internacionales identificó que la limpieza y desinfección frecuente de los

148 UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, WFP y UNHCR (2020).

149 Vozes da Educação (2020).

150 Chile anuncia vacunación masiva a docentes: <https://www.infobae.com/americas/americas-latina/2021/02/15/chile-comenzo-a-vacunar-a-los-contra-el-covid-19-a-los-maestros-para-garantizar-el-regreso-de-las-clases-presenciales/>

CON SUFICIENTE CAPACIDAD Y RECURSOS, las escuelas pueden implementar exitosamente protocolos de salud e higiene apropiados para sus contextos



locales escolares es una de las medidas de higiene que tomaron los países que han reabierto las escuelas sin mayores inconvenientes.¹⁵¹ Los países de ALC que ya prepararon o están preparando a las escuelas para la reapertura han definido y combinado diferentes medidas de higiene específicas a sus contextos, lo que incluye la limpieza y desinfección de los colegios y mejores instalaciones para el lavado de manos. UNICEF identificó 24 de 36 países y territorios de ALC que ya cuentan con protocolos o pautas nacionales para la reapertura segura de las escuelas,¹⁵² y que abarcan, por lo menos, aspectos generales de salud e higiene.¹⁵³ Se debe prestar atención a la manera en que los gobiernos locales y las escuelas adoptan e implementan estas pautas, particularmente en los sistemas educativos descentralizados, y cómo hacer que se cumpla con estas pautas oportunamente. La responsabilidad por la mayor parte de las tareas para la implementación de los protocolos de reapertura recae sobre los directores de escuelas. Por ejemplo, en Ecuador, los directores deben adaptar los protocolos de higiene y garantizar su implementación en colaboración con otros miembros de la comunidad educativa (Recuadro 2). De allí la importancia del liderazgo que ejerzan dichos directores durante el proceso de reapertura para asegurar que se cumplan las pautas sanitarias en la organización escolar una vez que reabran los colegios.¹⁵⁴ Los ministerios de educación deben considerar ofrecer capacitación para ayudar a los directores a ejercer estas nuevas tareas.

Para cumplir con los protocolos sanitarios y de higiene, los sistemas educativos probablemente necesitarán mejorar las instalaciones escolares. En Nicaragua,

el Banco Mundial está apoyando al gobierno para mejorar las condiciones de agua, saneamiento e higiene (WASH es el acrónimo en inglés) de los colegios.¹⁵⁵ En 90 escuelas en las regiones del norte y el Pacífico del país (el denominado Corredor Seco de Nicaragua) se están llevando a cabo obras de menor envergadura para asegurar el acceso a agua limpia, almacenamiento apropiado de agua, lavatorios y tratamiento de aguas servidas.

La comunicación temprana y continua y el apoyo a los docentes, padres y alumnos pueden ayudar a abordar preocupaciones, sacar a la luz innovaciones y asegurar una reapertura segura y con amplia aceptación. Una buena práctica que se ha observado en los países que ya han abierto sus escuelas es contar con estrategias sólidas de comunicación a través de las cuáles las autoridades responden a las preguntas frecuentes de la comunidad, comparten información clara acerca de las pautas para la reapertura de las escuelas y explican los criterios para las etapas de la misma.¹⁵⁶ En Uruguay también se ha señalado la necesidad de proporcionar información integral acerca del retorno seguro a las clases como una lección aprendida.¹⁵⁷ En Sierra Leona, después de la epidemia de ébola, la comunicación acerca de mejores prácticas de higiene en los colegios incitó a los padres de familia a enviar a sus niños y niñas de regreso a la escuela.¹⁵⁸ Según UNICEF, 85 por ciento de los países de ALC cuentan con alguna estrategia de promoción o comunicación para la reapertura de los colegios.¹⁵⁹ En El Salvador, por ejemplo, el Ministerio de Educación ha preparado una campaña de comunicaciones para motivar a los padres a enviar a sus niños y niñas de regreso al colegio.¹⁶⁰ Independientemente de si se cuenta con un buen enfoque comunicativo, los países deben tener en cuenta que las estrategias de reapertura pueden enfrentar resistencia, pero la opinión pública generalmente mejora a medida que las estrategias de regreso a las escuelas se desarrollan exitosamente.¹⁶¹ En el contexto de la emergencia, las buenas prácticas de gestión escolar deben sustentarse en informar oportunamente a todos los

151 Ibid.

152 UNICEF (2020e).

153 En 17 de los protocolos se definen en detalle aspectos de salud e higiene. El resto de protocolos identificados solo tienen consideraciones generales sobre aspectos de salud e higiene. Fuente: Revisión propia del autor basada en protocolos documentados por UNICEF en <https://www.unicef.org/lac/en/protocols-and-guidelines-reopening-schools>.

154 Avitabile, Dinarte & Lemos (2021).

155 Banco Mundial (próxima publicación, b) Documento de proyecto del Proyecto de Financiamiento Adicional a la Alianza para la Calidad de la Educación para la República de Nicaragua. Documento interno.

156 Vozes da Educação (2020).

157 Alarcón y Méndez (2020).

158 UNESCO (2020).

159 UNICEF (2020e).

160 UNICEF (2020f).

161 Vozes da Educação (2020).

actores de la comunidad educativa acerca de la operación de las escuelas y brindar seguridad de que el entorno es seguro, tanto para docentes como para alumnos.¹⁶²

Los países que reabrieron las escuelas sin mayores contratiempos tomaron medidas para reducir la densidad de la población escolar.¹⁶³ Si bien no hay una solución única para todos, se ha identificado que mantener la distancia física es una medida común que han adoptado los países que atravesaron un proceso satisfactorio de reapertura de los colegios.¹⁶⁴ Es posible reducir el contacto físico y limitar la transmisión mediante horarios escalonados, alternancia de turnos/días y combinaciones de educación a distancia/presencial. La educación híbrida se ha convertido en la nueva normalidad de los países que están reabriendo las escuelas en la medida en que los sistemas educativos tengan que implementar protocolos flexibles que permitan la reapertura y cierre de los colegios según sea necesario y el distanciamiento físico. En Brasil (principalmente en Amazonas) y en San Vicente y las Granadinas, se reorganizó a los estudiantes en grupos pequeños para las clases presenciales y se escalonaron los turnos siguiendo un modelo de educación híbrida.¹⁶⁵ Las restricciones al tamaño de las actividades y reuniones en los colegios también han ayudado a mantener el distanciamiento social.¹⁶⁶ La reducción del tamaño de las clases, junto con recursos suficientes y la implementación de protocolos estrictos, se han identificado como factores clave para controlar los brotes en escuelas privadas en algunos condados de los Estados Unidos, a pesar de los brotes locales.¹⁶⁷ Además, en la medida de lo posible, se debe evitar todo tipo de eventos. Los aspectos logísticos/operativos, tales como la manera de mantener la distancia física en el transporte compartido, deben también ser tomados en cuenta en el proceso de reapertura. Si no se hacen los arreglos necesarios, el transporte puede convertirse en un punto crítico en el que la elevada densidad de personas puede hacer que sea difícil mantener la distancia física, y puede ser una barrera para el retorno de los estudiantes, en especial cuando



EN EL SALVADOR, el Ministerio de Educación ha preparado una campaña de comunicación para motivar a los padres a enviar a sus niños y niñas de regreso al colegio

los servicios operan con menor frecuencia debido a la pandemia, lo que puede crear o ampliar brechas de acceso.¹⁶⁸ En Italia, las pautas para el transporte escolar incluyen medidas sanitarias y exigen un metro de distancia entre alumnos mientras viajen en el autobús escolar.¹⁶⁹ El gobierno también se comprometió a asignar más fondos para incrementar los servicios de transporte público para que los estudiantes puedan viajar con seguridad a las escuelas.¹⁷⁰ En ALC, algunos países como Ecuador y Chile, han preparado protocolos específicos para el transporte escolar.¹⁷¹

La priorización de los primeros años de estudios y los grados con clases preparatorias para exámenes, así como de las áreas rurales, se ha identificado como una forma de mitigar las pérdidas de aprendizaje mientras se mantiene la distancia física. Los países de ALC están mayormente combinando diferentes criterios. En Uruguay, los colegios de áreas rurales y los más vulnerables abrieron primero, seguidos de las escuelas secundarias y de preescolar.¹⁷² El número de niños que asiste a las escuelas rurales permitió cumplir con los requisitos de distancia física e implementar los ingresos y salidas escalonados, lo que era un reto mucho mayor en los colegios en zonas urbanas.¹⁷³ La hoja de ruta para la reapertura de colegios en zonas rurales del Uruguay se basó en un algoritmo de acciones para los sectores no sanitarios preparados por el Ministerio de Salud (ver Figura 23). En Perú, se han llevado a cabo algunos programas piloto en áreas rurales que cuentan con limitados medios de comunicación y conectividad de internet, y sin infecciones por COVID-19.

162 Avitabile, Dinarte & Lemos (2021).

163 Ibid.

164 Ibid.

165 UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, WFP y UNHCR (2020).

166 Banco Mundial (2020k).

167 Ver el caso del condado de Carroll: <https://www.baltimoresun.com/maryland/carroll/education/cc-private-schools-success-during-covid-20201202-ptc5gog-znai5jy7oxn7siyrtm-story.html>.

168 Alarcón y Méndez (2020).

169 <https://www.mit.gov.it/comunicazione/news/linee-guida-per-il-trasporto-scolastico-dedicato-scuolabus>.

170 <https://www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-europe-education-f-idUSKBN25S4L4>.

171 Ver por ejemplo [el protocolo de transporte escolar de Chile](#).

172 Alarcón y Méndez (2020).

173 Ibid.

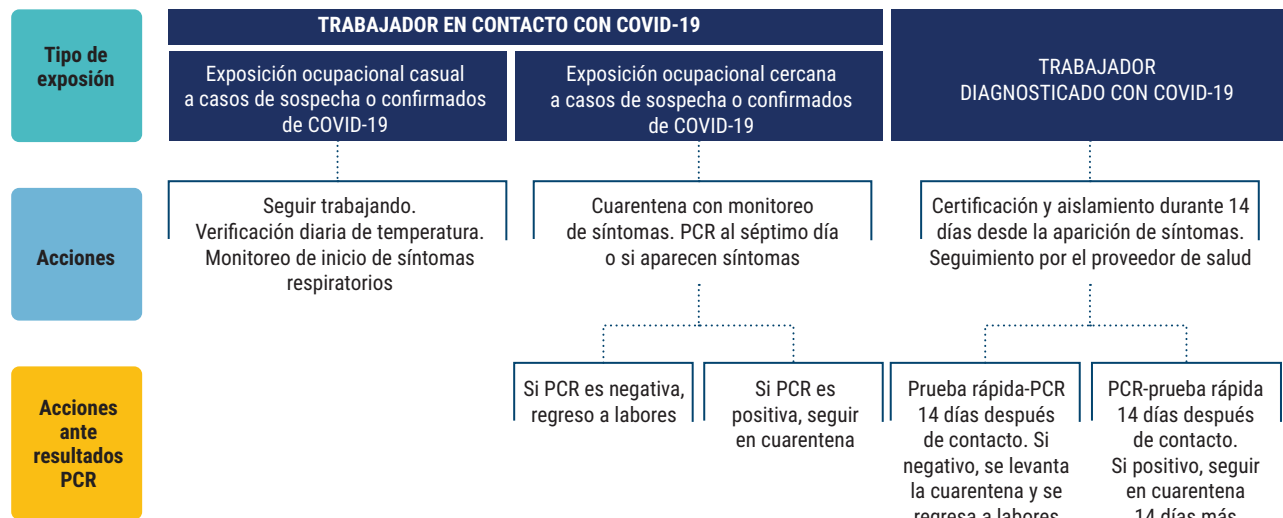
Recuadro 2: Protocolo de autocuidado e higiene para la reapertura de los colegios en Ecuador

El Ministerio de Educación del Ecuador definió tres fases para el sector educativo en el contexto de la emergencia sanitaria: (i) aprendemos juntos en casa; (ii) juntos aprendemos y nos cuidamos; y (iii) todos de regreso a la escuela. Para el regreso escalonado al colegio (fase 2), las autoridades formularon un protocolo de autocuidado e higiene que los colegios y las comunidades educativas deben cumplir durante la reapertura. Estos protocolos establecen lo siguiente: disponibilidad de productos de higiene; identificación de espacios de aislamiento para personas con síntomas; reorganización de los espacios escolares y promoción del uso de áreas al aire libre; mantenimiento de dos a cuatro metros de distancia física en las instalaciones escolares; establecimiento y señalización de rutas de entrada y salida de una sola dirección; comunicación de medidas y prácticas de higiene para la manipulación de alimentos; limpieza y desinfección frecuentes; disponibilidad y señalización de estaciones de lavado de manos; definición y divulgación de nuevos horarios; y creación de grupos de trabajo para monitorear el cumplimiento de los protocolos. Todos los colegios son responsables por adaptar las medidas de higiene al contexto local. El transporte escolar debe seguir un protocolo específico para la operación de los servicios. Las escuelas deben utilizar afiches y señalizaciones mostrando las medidas de seguridad, como por ejemplo:

	El uso de mascarilla es obligatorio		Lávate las manos con frecuencia
	Evita tocar el rostro con tus manos		Mantén 2 metros de distancia entre personas
	Desinfecta áreas de uso frecuente		Quédate en casa si presentas síntomas

Fuente: Protocolos de autocuidado e higiene. Ministerio de Educación del Ecuador.*
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/Protocolo-para-el-autocuidado-e-higiene-de-la-poblacion-educativa-covid-19.pdf>

Figura 23: Algoritmo de acción en sectores no sanitarios del Uruguay



Fuente: Alarcón y Méndez (2020).

Recuperación de aprendizajes

Una reapertura efectiva requiere la toma de importantes decisiones administrativas y pedagógicas, incluyendo medidas sistémicas y focalizadas para asegurar que todos los colegios impartan educación al nivel apropiado (pos-COVID-19) para todos, para recuperarse de y remediar las pérdidas de aprendizaje.¹⁷⁴ La mayor parte de los alumnos habrán experimentado rezagos en sus aprendizajes cuando se reinicien las clases presenciales. En algunos países, el número de alumnos por debajo del nivel mínimo de habilidades básicas se modificará dramáticamente. La simplificación de los programas de estudios, la modificación de los calendarios académicos y la suspensión de los exámenes finales pueden ser medidas necesarias para adaptar la docencia y el aprendizaje a la nueva realidad. Varias de estas medidas también son relevantes durante la etapa en que los países enfrentan la pandemia con el cierre de las escuelas, y pueden estarse implementando desde ya en distintos países. Simultáneamente, los estudiantes están atravesando procesos de aprendizaje diferenciados, en los que muy probablemente se hayan incrementado las desigualdades y, a medida que se reabren los colegios, los docentes enfrentarán el reto de adaptar las clases a las necesidades individuales de los alumnos. Estrategias efectivas y escalables para impartir enseñanza al nivel apropiado se pueden adaptar y/o adoptar según las necesidades pos-COVID-19.¹⁷⁵ En Costa de Marfil, por ejemplo, se ha implementado un enfoque de docencia al nivel apropiado en más de 200 colegios durante los dos últimos años. En estas escuelas se agrupa a los estudiantes según sus necesidades de aprendizaje, las lecciones se enfocan en las habilidades básicas y el aprendizaje se evalúa regularmente.¹⁷⁶ Cuando se reabrieron los colegios en el último trimestre del año académico, algunas escuelas recurrieron a un enfoque adaptado de este modelo para ayudar a recuperar el aprendizaje. Durante la reapertura escolar en ALC, se podría recurrir a enfoques de docencia al nivel apropiado y programas de remediación. Es probable que la implementación de estrategias sistémicas y focalizadas se lleve a cabo por varios meses en un contexto de educación híbrida en el que los colegios, incluso después de la reapertura, puedan tener que cerrar nuevamente con poca anticipación. Recuperarse

de las pérdidas de aprendizaje y de otros efectos negativos de la pandemia no va a ser un proceso rápido.

La simplificación del plan de estudios puede contribuir a manejar la incertidumbre continua y facilitar los aprendizajes a medida que se reinician las clases presenciales. Después de la crisis del ébola los países africanos modificaron sus prioridades de aprendizaje para poder cubrir sus programas de estudio en un año académico más corto.¹⁷⁷ Desde que inició el cierre de escuelas debido a la COVID-19, varios países de ALC decidieron concentrarse en impartir solo una parte del contenido del currículum para asegurar la continuidad educativa. La priorización se ha llevado a cabo siguiendo diferentes incentivos y criterios, tales como enfocarse en los exámenes de finalización de estudios o en materias básicas (por ejemplo, lenguaje y matemáticas). En algunos casos, los países se han enfocado en cubrir contenidos que no se habían abarcado antes del cierre de las escuelas. Por ejemplo, el contenido de Aprende en Casa —la iniciativa de educación a distancia de México— cubre el 25 por ciento del currículum de cada nivel educativo, ya que se estimó que al momento del cierre de escuelas los alumnos ya habían aprendido el 75 por ciento del plan anual de estudios. Panamá emitió una resolución aprobando los criterios para la priorización del currículum para todas las materias/cursos desde preescolar hasta educación secundaria para el año escolar 2020.¹⁷⁸ La República Dominicana desarrolló una estrategia de educación a distancia para el año académico actual basada en un plan de estudios simplificado que se centra en competencias básicas.¹⁷⁹ Medidas similares están siendo adoptadas para el reinicio de clases para asegurar que se imparta los contenidos fundamentales. Por ejemplo, en Chile, el plan pedagógico para la reapertura de los colegios, que ya se está implementando en algunas escuelas, se basa en un currículum simplificado que se enfoca en



EN CHILE, el plan pedagógico para la reapertura de los colegios, que ya se está implementando en algunas escuelas, se basa en un currículum simplificado que se enfoca en matemáticas y lenguaje

174 Banco Mundial (2020m).

175 Ibid.

176 Curtiss (2020).

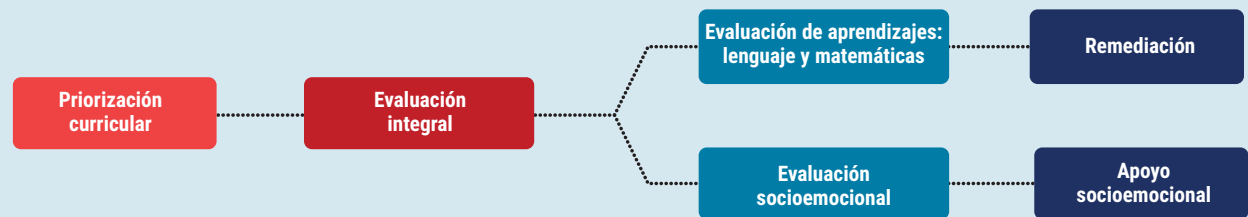
177 UNESCO (2020).

178 Ver Banco Mundial (2020j).

179 Vasquez y Baron (próxima publicación).

Recuadro 3: Resumen del plan pedagógico de reapertura de las escuelas en Chile

Con el propósito de recuperar los aprendizajes, el plan pedagógico para la reapertura de escuelas en Chile se basa en la priorización curricular. Por medio de una evaluación integral se establecerá la línea de base de los programas de remediación para abordar las brechas de aprendizaje. En una primera fase, los docentes utilizarán un paquete de evaluación preparado por la Agencia de Calidad de la Educación que comprende dos herramientas específicas: una herramienta de evaluación socioemocional y una herramienta de evaluación de aprendizajes. En una segunda fase, las escuelas recibirán una lección especial (unidad cero) de contenidos de lenguaje y matemáticas. Al concluir la unidad, se evaluará el aprendizaje de los estudiantes. Si los alumnos caen debajo de un cierto umbral, el grupo toma dos semanas para de remediación. Las escuelas que necesiten apoyo se incorporarán al Programa Alerta Escuela mediante el cual los docentes recibirán retroalimentación y orientación pedagógica durante todo el programa de remediación. Los alumnos recibirán apoyo hasta que puedan dominar los contenidos de las lecciones.



Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2020b)*

*<https://sigamosaprendiendo.mineduc.cl/retorno-a-clases-presenciales/>.

matemáticas y lenguaje (ver Recuadro 3). Si bien la priorización del currículo puede ser conveniente durante e inmediatamente después de la reapertura de colegios, eventualmente se requerirán acciones adicionales para compensar por las materias y los contenidos no abordados durante la etapa de priorización.

El calendario académico puede adaptarse de manera que compense las pérdidas de clases presenciales.

Durante el cierre de las escuelas, los países de ALC modificaron sus calendarios académicos, principalmente para ganar tiempo para la preparación e implementación de las alternativas de educación a distancia. En la República Dominicana, por ejemplo, el año escolar 2020-2021 se inició en modalidad a distancia casi tres meses después que la fecha usual. Este lapso se utilizó para capacitar a los docentes y adaptar/producir contenido educativo.¹⁸⁰ En algunos casos, los países están reduciendo las vacaciones de verano e invierno como estrategia para recuperar parcialmente las pérdidas de aprendizaje. En Guatemala las autoridades ampliaron el ciclo escolar de la educación a distancia hasta mediados de diciembre (dos semanas adicionales) para que se pudiera impartir lecciones adicionales con foco en lenguaje y matemáticas.¹⁸¹ Para

la reapertura de colegios, los países también pueden ampliar o modificar el calendario académico y asignar más tiempo para compensar el periodo que los alumnos han pasado fuera del colegio. En Uruguay, por ejemplo, más de 9.000 alumnos con dificultades de aprendizaje están tomando clases adicionales durante los meses de verano.¹⁸² En Francia, el gobierno alargó el año escolar e incluyó programas de verano para abordar las brechas de aprendizaje antes del inicio del nuevo año académico.¹⁸³ Los países de ALC que acaban de reabrir sus escuelas o que están planeando hacerlo deberían tener en cuenta esta alternativa para las vacaciones de verano o invierno.

Los programas de remediación permiten nivelar y reducir las pérdidas de aprendizaje, ayudando a abordar algunas de las crecientes desigualdades de aprendizaje; no obstante, su efectividad es variable.

Se puede recurrir a una serie de medidas para ayudar a los alumnos a recuperar aprendizajes, incluyendo horas adicionales de clase, tutorías, y condensación o aceleración de aprendizaje. Los enfoques de remediación durante o después de clases se han asociado con mejoras significativas en los aprendizajes en un programa de remediación implementado en Ghana fuera del contexto

180 UNICEF (2020d).

181 Ibid.

182 ANEP anuncia clases de verano.

183 UNESCO y McKinsey & Company (2020).

Tabla 2. Cómo realizar evaluaciones diagnósticas de aula

CONTEXTOS DE RECURSOS EXTREMADAMENTE LIMITADOS	CONTEXTOS CON RECURSOS MODERADOS
1. Los ministerios de educación distribuyen a las escuelas herramientas existentes de evaluación y materiales suplementarios de capacitación para que administren y evalúen estas herramientas.	1. Los ministerios de educación identifican el contenido curricular que se debe evaluar para cada materia evaluada y nivel de estudios a partir del currículo del nivel escolar previo. Los ministerios de educación desarrollan y distribuyen a las escuelas planes detallados para las tareas y actividades de evaluación de aula que permitan evaluar el contenido curricular seleccionado.
2. Una vez que abran las escuelas, los docentes administran las herramientas existentes de evaluación de aula. Los docentes pueden, inicialmente, concentrarse en el restablecimiento de la cultura de aula, asegurando el bienestar de los estudiantes y repasando material crítico de los cursos/materias fundacionales que se abarcó durante el año escolar previo. Después de pasar por estas actividades fundamentales, se debe de llevar a cabo una evaluación diagnóstica durante las primeras semanas después de la reapertura de la escuela.	2. Se capacita a los docentes en la administración, calificación, interpretación y uso de las herramientas de evaluación diagnóstica de aula por lo menos un mes antes del reinicio de clases. 3. Una vez que se reinician las actividades escolares, los docentes administran las evaluaciones integrales diagnósticas de los conocimientos y habilidades de los estudiantes en temas relevantes del currículo durante las primeras semanas (después que los alumnos se han aclimatado) utilizando las herramientas de evaluación diagnóstica de aula que proporcionó el ministerio de educación.
3. Los docentes dan puntaje a las evaluaciones e interpretan los resultados como guía para la instrucción personalizada, y comparten dichos resultados con los directores de colegios, quienes asignan apoyo e intervenciones adicionales para los alumnos con mayores necesidades.	4. Los docentes califican e interpretan los resultados de las evaluaciones de aula de los alumnos y utilizan esta información para orientar la instrucción personalizada, dar retroalimentación constructiva y promover la recuperación de aprendizajes.

Fuente: Luna-Bazaldúa et al. (2020).

de emergencia.^{184, 185} Un programa de tutoría en línea implementado para estudiantes desfavorecidos en escuelas secundarias en Italia durante el cierre de escuelas aumentó el rendimiento académico de los estudiantes en 0,26 desviaciones estándar.¹⁸⁶ Los tutores eran estudiantes universitarios que se ofrecían como voluntarios al menos tres horas a la semana. En general, los programas de remediación parecen arrojar mejores resultados cuando se concentran y estructuran académicamente alrededor de grupos pequeños que reciben tutoría intensiva impartida por docentes experimentados.¹⁸⁷ A junio de 2020, más del 70 por ciento de los países de ALC contaba con planes para implementar programas de remediación¹⁸⁸ y, hacia octubre de 2020, aproximadamente 30 por ciento de los países de ALC ya estaban implementando o preparando programas de remediación.¹⁸⁹ Teniendo

en cuenta el desigual efecto del cierre de escuelas entre los alumnos, los países pueden implementar evaluaciones diagnósticas para evaluar las necesidades de remediación una vez que los estudiantes se hayan reajustado al entorno escolar y se haya garantizado su bienestar (ver Tabla 2). La estrategia de regreso al colegio en Chile contempla evaluaciones diagnósticas tanto socioemocionales como de aprendizaje y, posteriormente, programas



EN PANAMÁ, el Banco Mundial está apoyando al Ministerio de Educación para diseñar un nuevo marco regulatorio que integre las TIC en programas de aceleración del aprendizaje, especialmente para los estudiantes vulnerables y de menos recursos

184 Ibid.

185 Se puso en prueba otros programas utilizando un currículo normal o impartiendo capacitación dirigida a materias específicas para los docentes.

186 Carlana y La Ferrara (2021). Los estudiantes pueden participar en el programa de forma gratuita. El programa también aumentó las habilidades socioemocionales, las aspiraciones y el bienestar psicológico de los estudiantes.

187 UNESCO y McKinsey & Company (2020).

188 <https://infogram.com/1pk6vq7555dkngh973lqk3x1dki33nzryml?live>.

189 Basado en 24 países para los que se cuenta con información documentada; UNESCO, UNICEF y Banco Mundial (2020).

de remediación basados en un currículo simplificado.¹⁹⁰ Después de un mes de clases, se evaluará el aprendizaje de los alumnos y los grupos que se encuentren por debajo de un cierto umbral se incorporarán a un programa de remediación de dos semanas (ver Recuadro 3).¹⁹¹ En Panamá, el Banco Mundial está apoyando al Ministerio de Educación para diseñar un nuevo marco regulatorio que integre las TIC en programas de aceleración del aprendizaje, especialmente para los estudiantes vulnerables y de menos recursos.¹⁹² El apoyo a los docentes y directores escolares para que puedan impartir enseñanza al nivel adecuado es un elemento fundamental en la implementación de programas de remediación. Por ejemplo, la capacitación docente en Guayana se está enfocando en estrategias para evaluar y remediar las pérdidas de aprendizaje. Cuando se cumple con una serie de condiciones habilitantes, tales como interés de las autoridades, infraestructura digital y alineación de la capacitación docente y los contenidos, también se puede recurrir a tecnologías adaptativas de aprendizaje para impartir docencia al nivel apropiado y remediar o acelerar los aprendizajes, basándose en el ritmo de aprendizaje individual de los alumnos.^{193, 194} Estos temas serán objeto de mayor análisis en la sección 8.3, debido a su gran potencial de largo plazo.

Los programas de remediación pueden requerir inversiones en recursos adicionales, como infraestructura o docentes,¹⁹⁵ lo cual también podría implicar la reorganización de los recursos existentes. Asimismo, las necesidades podrían ser incluso mayores para los colegios localizados en áreas menos favorecidas y rurales, que también son probablemente las que presenten las mayores necesidades de remediación. Los resultados de un programa de remediación de comprensión lectora focalizados a estudiantes de bajo rendimiento en Colombia muestran que la dosificación (es decir, ofrecer más sesiones o sesiones de compensación con tiempo adicional de docencia) tienen un impacto positivo en la comprensión lectora equivalente a 20 por ciento de desviación

estándar, sugiriendo que se requiere incrementar el tiempo destinado a remediación, ya sea contratando o reorganizando a los docentes, para asegurar un impacto sostenido de los programas de remediación.¹⁹⁶ Mozambique, España e Italia se encuentran entre los países que están planeando la contratación de docentes adicionales para apoyar los programas de remediación.^{197, 198} Sin embargo, es preocupante que, a octubre de 2020, más del 70 por ciento de los países de ALC no hayan previsto la contratación de nuevos docentes o no hayan decidido si lo harán.¹⁹⁹ Los países pueden optar por contratar docentes temporales o fijos para apoyar los esfuerzos de corto plazo y/o buscar mejores maneras de reorganizar la plana docente. También pueden optar por reorganizar a los docentes como parte de modelos de educación híbrida en los que los alumnos reciben tareas que deben realizar de manera independiente, dando así más tiempo a los maestros para liderar los programas de remediación. Por ejemplo, en Argentina, el protocolo de reapertura incluye ajustes en la programación para incluir prácticas de aprendizaje en un modelo de educación híbrida.²⁰⁰ En el Reino Unido, se ha lanzado un programa de voluntarios de un año de duración para reincorporar a los docentes retirados y fuera de actividad a las clases en apoyo de los estudiantes vulnerables. Los estudiantes de posgrado también pueden participar en un llamado para dar apoyo a estudiantes desfavorecidos beneficiarios del programa.²⁰¹

Otra lección emergente consiste en cancelar los exámenes menos importantes, modificar los exámenes esenciales y flexibilizar la certificación de estudios, reflejando así los periodos de cierre de escuelas y reduciendo el contacto físico. Se trata de medidas que ya han sido adoptadas por varios países de ALC durante el cierre de escuelas. En Ecuador, por ejemplo, el Ministerio de Educación decidió acortar los exámenes y reducir el número de alumnos que se requiere para los exámenes de admisión a la educación superior²⁰², eliminando 40 temas del examen, en comparación con la versión

190 El Ministerio de Educación, formulario acerca del retorno a clases: <https://sigamosaprendiendo.mineduc.cl/retorno-a-clases-presenciales/>.

191 Ministerio de Educación de Chile (2020b).

192 Banco Mundial (2020j).

193 Wilichowski y Cobo (2021).

194 Muralidharan et al. (2019).

195 UNESCO y McKinsey & Company (2020).

196 Álvarez Marinelli et al. (2019).

197 Ibid.

198 https://www.eldiario.es/castilla-la-mancha/contratacion-1-500-profesores-permitira-desdobles-aulas-proximo-curso-escolar_1_6158465.html.

199 UNESCO, UNICEF y Banco Mundial (2020) en Berlanga et al. (2020).

200 <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/06/Protocolos-y-Recomendaciones-para-el-Regreso-Presencial-a-las-Aulas-Trabajo-del-Consejer-Aesor-del-MEN.pdf>.

201 UNESCO y McKinsey & Company (2020).

202 UNESCO (2020).



FOTOGRAFIA DE: © EMANUELA DI GROPELO/THE WORLD BANK

previa.²⁰³ Otros países, como Argentina, Costa Rica y la República Dominicana, han suspendido algunos de sus exámenes nacionales.²⁰⁴ Los gobiernos pueden considerar la posibilidad de recurrir a otras fuentes de información para la toma de decisiones importantes (como por ejemplo utilizar calificaciones ya reportadas) y prever que se asegure insumos de calidad y equitativos. En Curazao, por ejemplo, en lugar del examen nacional, los alumnos pueden graduarse a partir de sus calificaciones escolares.²⁰⁵ Un caso similar fue Bélgica, donde los profesores se basaron en las últimas calificaciones disponibles (pre-cierre) para la evaluación de los estudiantes.²⁰⁶ Para la fase de reapertura, el enfoque debe estar en la evaluación de las pérdidas de aprendizaje tan pronto como sea

posible, para validar/confirmar las pérdidas esperadas y contribuir a cerrar las brechas de aprendizaje.

Los modelos de educación híbrida bien diseñados pueden tener muy buenos resultados, especialmente al considerar soluciones digitales. Los modelos de educación híbrida, i.e. combinaciones de educación presencial y a distancia donde se aprovechan los elementos tecnológicos como parte del proceso de aprendizaje, se están convirtiendo en la nueva normalidad para asegurar una flexibilidad continua y abordar las necesidades de distancia física. Estos modelos pueden funcionar si están bien diseñados e implementados.²⁰⁷ Los alumnos de Ceibal en Inglés, un modelo de educación híbrida que se ha empleado en Uruguay en los

203 Luna-Bazaldúa et al. (2020).

204 CEPAL-UNESCO (2020).

205 Excepto la educación laboral y secundaria. UNESCO (2020).

206 Carretero Gómez et al. (2021).

207 Se puede combinar diferentes modelos de aprendizaje combinado empleando diferentes canales, interacciones y enfoques pedagógicos. Se puede encontrar algunos ejemplos en: <https://www.blendedlearning.org/models/>

LOS MODELOS DE EDUCACIÓN

HÍBRIDA bien diseñados pueden tener muy buenos resultados, especialmente al considerar soluciones digitales



últimos años para enfrentar la escasez de profesores de inglés, tuvieron resultados similares a estudiantes que participaron en clases completamente presenciales.²⁰⁸ Los modelos de educación híbrida pueden aprovechar diferentes tecnologías. La estrategia de reapertura en Omán combina las clases presenciales con el aprendizaje en línea y la televisión educativa.²⁰⁹ De manera similar, Sudáfrica combina las clases presenciales con un paquete especial de emisiones por radio y televisión.²¹⁰ Uruguay ha estado combinando el aprendizaje en línea y presencial, basándose principalmente en tecnologías digitales.²¹¹ Si bien en el corto plazo los modelos de educación híbrida pueden recurrir a alternativas de baja tecnología basados en el nivel de preparación digital de las escuelas, alumnos y docentes, el paso a soluciones digitales puede facilitar el suministro de contenidos, la comunicación entre docentes y alumnos y el monitoreo del desempeño de los estudiantes.^{212, 213} En estos modelos los estudiantes más jóvenes probablemente necesitarán más apoyo de los padres.²¹⁴

Los modelos de educación híbrida pueden ser demandantes en términos de pedagogía y logística, lo que supone una carga para los maestros, directores y padres.²¹⁵ Organizar la provisión de educación en un modelo híbrido ha sido identificado como el aspecto más difícil por el personal educativo en Estonia, un país con cierta experiencia previa con aprendizaje en línea.²¹⁶ Como muestran las primeras pruebas de la reapertura de

Argentina, los padres pueden sentirse ansiosos y agobiados por las complejidades que conlleva este enfoque híbrido. Mientras los colegios han permanecido cerrados, los países de ALC han estado apoyando a los docentes mediante capacitación, pautas para la instrucción a distancia y, en alguna medida, contenido pedagógico adaptado a la enseñanza a distancia. Para la reapertura de las escuelas, los docentes necesitarán apoyo para responder a la nueva carga de trabajo y la demanda de capacidades adicionales que les permitan alternar las actividades presenciales y a distancia, en provecho de los estudiantes.^{217,218} Turquía, por ejemplo, está capacitando a sus docentes en métodos efectivos de educación híbrida.²¹⁹ Si bien la mayor parte de los países están preparando protocolos y guías que definen los modelos pedagógicos para la reapertura de escuelas, la planificación y reorganización para la educación híbrida en las escuelas descansa en directores que tienen poca experiencia previa. La demanda de modelos de educación híbrida tanto desde el punto de vista del enfoque pedagógico como de los elementos logísticos (por ejemplo, organización de horarios) enfatiza la importancia de también apoyar y capacitar a los directores de los colegios. Pueden surgir complejidades adicionales en países descentralizados, como Colombia, donde todos los gobiernos subnacionales tienen un plan de educación híbrida separado. El Recuadro 4 presenta algunos ejemplos de las maneras en que los países están implementando la educación híbrida.

**La calidad**

del liderazgo puede jugar un papel importante en la mitigación del impacto de circunstancias adversas en los resultados de los estudiantes

La calidad de la gestión escolar, es decir, las prácticas que ponen en marcha los directores escolares, pueden contribuir a mitigar y recuperarse de los efectos negativos de larga duración del cierre de escuelas. La relación positiva entre la calidad de las prácticas cotidianas de gestión escolar y los resultados de los alumnos demuestra la importancia de los directores escolares. De manera similar, la calidad

208 Systematic evaluations have been conducted every year to monitor the program. Recent reports can be found here: <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/monitoreo-y-evaluacion>.

209 https://www.zawya.com/mena/en/life/story/Blended_learning_A_new_approach_to_Omans_education_system-SNG_184461208/.

210 <https://blogs.unicef.org/blog/south-africa-covid-19-schools-reopening-digital-learning/>.

211 Ripani (2020).

212 García Jaramillo (2020).

213 Arias Ortiz, Brechner et al. (2020).

214 Carretero Gómez et al. (2021).

215 Ibid.

216 Ibid.

217 UNESCO (2020).

218 Arias Ortiz, Brechner et al. (2020).

219 Los docentes también reciben apoyo psicosocial por teléfono. UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, WFP y UNHCR (2020).

Recuadro 4: Ejemplos de cómo los países están implementando los modelos de educación híbrida

La implementación de los modelos de educación híbrida varía en gran medida entre y dentro de los países. A continuación, se presentan algunos ejemplos de países de ALC y de fuera de la región:

En Uruguay,¹ las autoridades han estado orientando a los colegios y docentes sobre la mejor manera de combinar la educación a distancia y presencial. Su modelo de educación híbrida reúne un currículo focalizado y el aprendizaje basado en proyectos. Los alumnos reciben apoyo para manejar su tiempo de estudio en casa y se les alienta a participar en programas de televisión y plataformas de aprendizaje en línea con propósitos educativos. Mientras los estudiantes están en el colegio, los maestros imparten lecciones que cubren explicaciones complejas y la comprensión en tiempo real, y aclaran las dudas de los estudiantes. El tiempo de permanencia en la escuela se concentra en actividades que no se pueden realizar fácilmente en un entorno virtual.

Irlanda² – A nivel nacional, el Departamento de Educación y Habilidades, en coordinación con el Consejo Nacional de Currículo y Evaluación (National Council for Curriculum and Assessment, NCCA) ha estado trabajando en la definición de modelos de educación híbrida adecuados para los contextos de colegios específicos, adaptando el currículum a un entorno de educación híbrida y aconsejando sobre temas específicos del currículum. El NCCA orienta a los colegios para realizar la diferenciación curricular. El Departamento de Educación y Habilidades también ha estado ocupándose de los aspectos operativos del modelo de educación híbrida, tales como la implementación del currículum.

En Alemania,³ las autoridades han priorizado la educación presencial; los modelos de educación híbrida se está utilizando en los casos de escases de docentes o cuando los docentes presentan un perfil de riesgo de COVID-19. La educación a distancia complementaria se fundamenta principalmente en el uso de tecnologías digitales y se usa principalmente para los ejercicios y las repeticiones.⁴

En Escocia,⁵ además de las aulas, los colegios están utilizando otros espacios físicos dentro de la escuela para maximizar el número de alumnos que asisten a la escuela, al tiempo que se mantiene la distancia física y se siguen medidas de seguridad. Al haberse reducido significativamente el número de alumnos por aula, se ha considerado la opción de recurrir a los profesores que ya no están en ejercicio para implementar el modelo de educación híbrida, y para que den apoyo presencial o virtual a los alumnos.

En Estados Unidos,⁶ se está implementando modelos de educación híbrida a nivel de los distritos escolares. En los colegios del condado Wall (Nueva Jersey) se recurre a las clases presenciales para los cursos de matemáticas, inglés y estudios sociales. Los docentes que no desean exponerse al virus pueden enseñar virtualmente desde áreas designadas dentro de los colegios, mientras que los alumnos están bajo la supervisión en aula por parte de otro docente. En los colegios públicos de Marshall (Michigan), los docentes imparten lecciones presenciales de lectura, matemáticas y aprendizajes socioemocionales mientras los alumnos se encuentran en la escuela. Las tareas para la casa amplían el contenido visto en el aula.

1 <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/educacion-combinada-un-ecosistema-para-el-aprendizaje-hibrido>.

2 <https://www.education.ie/en/covid-19/planning-for-reopening-schools.pdf>.

3 <https://analysis.covid19healthsystem.org/index.php/2020/09/15/what-strategies-and-approaches-are-countries-implementing-within-schools-both-in-response-to-covid-19-and-to-localized-outbreaks/>.

4 <https://www.dw.com/en/german-schools-reopen-despite-coronavirus/a-54415687>.

5 <https://www.bbc.com/news/uk-scotland-52412171>.

6 <https://www.edweek.org/leadership/how-hybrid-learning-is-and-is-not-working-during-covid-19-6-case-studies/2020/11>.

de la gestión escolar puede jugar un papel importante en los resultados de los alumnos durante circunstancias adversas. Por ejemplo, un estudio del huracán Matthew en el 2016 demuestra que los colegios mejor gestionados tienen mejores posibilidades de aprovechar los eventos negativos previos y recuperarse de sus efectos sobre los resultados en el aprendizaje.²²⁰ Evidencia preliminar más reciente para Puerto Rico sugiere que durante el cierre de escuelas relacionado con la COVID-19, los directores escolares más asertivos estuvieron en mejor capacidad de emplear las herramientas de educación a distancia y retener a los estudiantes.²²¹ Buenas prácticas de gestión escolar a corto plazo pueden consistir en una

reorganización escolar para utilizar los recursos más eficientemente y en implementar diferentes modalidades de educación, como presenciales, híbridas y a distancia, o la planificación pedagógica, como el aprendizaje adaptativo y la enseñanza en el nivel correcto.²²²

Inclusión de los segmentos más marginalizados

La focalización de recursos y medidas puede ayudar a atraer y mantener a los grupos vulnerables en las escuelas. A medida que reabren las escuelas, los países

220 Adelman, Baron & Lemos (2020).

221 Bobonis et al. (2020).

222 Avitabile, Dinarte & Lemos (2021).

deben considerar esfuerzos adicionales dirigidos a los grupos en mayor riesgo de deserción y desvinculación. Algunos de estos grupos probablemente ya estaban aprendiendo muy poco antes de la crisis y ya podrían haberse desvinculado completamente del sistema educativo. Algunos países en ALC donde las escuelas han reabierto parcial o completamente están implementando medidas dirigidas a los grupos vulnerables. En el Uruguay, por ejemplo, las autoridades están preparando un programa de becas dirigido a los adolescentes vulnerables.²²³ En Jamaica, el Ministerio de Educación está priorizando la distribución de tabletas a los niños y niñas beneficiarios de transferencias monetarias condicionadas.²²⁴ En Salvador (Brasil) antes de la crisis de la COVID-19, las familias de jóvenes en riesgo recibían visitas regularmente para impedir la deserción escolar y promover la disposición para asistir a la escuela. Ampliar este programa también ayudará en la etapa de reapertura de colegios (Recuadro 5). Los programas de alimentación escolar también pueden desempeñar un papel importante si son reprogramados para incorporar y proteger la nutrición de los alumnos pobres y vulnerables, y compensar las pérdidas de ingresos durante el cierre de escuelas, así como para atraerlos de regreso a la escuela después de la reapertura. Durante la pandemia, muchos países ampliaron programas de protección social ya existentes o desplegaron nuevos programas de asignación de recursos a las familias más afectadas por la crisis económica, incluyendo en algunos casos transferencias monetarias condicionadas y becas. En coordinación con las instituciones de protección social, los ministerios de educación podrían aprovechar las plataformas ya existentes de los programas de protección social para focalizar las políticas educativas de manera que se atraiga y retenga a los alumnos en la escuela, en particular a aquellos en nivel preescolar, segundo ciclo de secundaria y educación superior, que presentan el mayor riesgo de deserción, como se señaló en la Sección 7.

EL GOBIERNO DE JAMAICA creó 36 líneas regionales de ayuda para brindarles atención psicosocial a los padres de familia durante el proceso de regreso a las aulas



Se necesita políticas y prácticas de reapertura de escuelas adaptadas para el personal y alumnos vulnerables. Como se mencionó anteriormente, los países de ALC han estado apoyando a los grupos vulnerables y minorías durante el cierre de colegios, particularmente a los alumnos con discapacidad. Para la fase de reapertura, los países deben tener en cuenta medidas específicas que reconozcan las necesidades de estos grupos, tales como contar con infraestructura de lavado de manos y saneamiento inclusiva, o revisar las políticas que restringen la educación escolar de las niñas embarazadas o casadas cuando abran las escuelas. También se podría necesitar programas de remediación adecuados a las necesidades de los grupos vulnerables y las minorías. En Curazao, las reuniones semanales con las juntas escolares de monitoreo de las escuelas y docentes han permitido hacer el seguimiento de los niños vulnerables.²²⁵ En Chile, el gobierno preparó pautas específicas para la realización de pruebas diagnósticas de los estudiantes con necesidades especiales.²²⁶ También se han incluido estipulaciones especiales para el personal y alumnos vulnerables como parte de las pautas de reapertura en algunos países fuera de ALC, como Croacia, Alemania, Noruega y Dinamarca. Además debe contarse con comunicaciones en los idiomas relevantes y en formas accesibles para ampliar el alcance entre estas comunidades.²²⁷

Apoyo al bienestar y la protección

Un mayor apoyo a la salud mental y psicosocial puede contribuir a mitigar los impactos secundarios de la pandemia. Durante la pandemia, los estudiantes, padres de familia y docentes han estado expuestos a dificultades sociales y económicas que han afectado seriamente su bienestar y salud mental. Los niños experimentan un mayor riesgo de soledad, que se asocia tanto con la depresión como la ansiedad, incluso hasta nueve años después.²²⁸ El apoyo psicológico proporcionado durante el cierre de los colegios probablemente no haya abordado todos los factores de angustia. China desplegó una campaña de regreso a la escuela, basada en una encuesta en línea rápida, para responder a la preocupación por los niños y las comunidades escolares, e incluyó allí

223 UNICEF (2020c).

224 UNICEF (2020b).

225 UNESCO (2020).

226 Ministerio de Educación de Chile (2020a).

227 UNESCO (2020).

228 Banco Mundial (2020k).

Recuadro 5: Apoyo del Banco Mundial a la preparación de escuelas en ALC

Los proyectos y asistencias técnicas en educación asistidos por el Banco Mundial en varios países de la región buscan apoyar la preparación de las escuelas para una reapertura y/u operaciones seguras y efectivas, aprovechando las lecciones aprendidas presentadas. Respecto a las soluciones tecnológicas, el enfoque principal es reducir las brechas digitales para los grupos de menores ingresos mediante la mejora digital de aulas y colegios, la conectividad de las escuelas cuando sea necesario (un desafío regional de largo plazo), y la capacitación docente. Las intervenciones también incluyen educación remedial, apoyo socioemocional y sistemas de alerta temprana, entre otros. Algunos ejemplos de apoyo operacional son:



Aulas digitales y apoyo socioemocional en Nicaragua:

Un nuevo proyecto COVID-19 financiado por una donación de la Alianza Mundial para la Educación (Global Partnership for Education, GPE) apoya el diseño e implementación de:

- Aulas Digitales Móviles para incrementar el acceso al recursos educativos digitales para los estudiantes vulnerables de 80 escuelas primarias que tienen poca o ninguna conectividad.
- Un programa de apoyo socioemocional para personal docente, alumnos y sus familias, y que incluye pautas y manuales para los directores y docentes sobre la manera de fomentar el cuidado propio, dar apoyo socioemocional a las familias, y desarrollar habilidades socioemocionales entre los estudiantes mediante actividades escolares.



Aulas inteligentes en Guyana:

Un nuevo proyecto educativo financiado por una donación de GPE apoyará las Aulas Inteligentes, lo que incluye pizarras inteligentes, tabletas y proyectores, en escuelas de áreas urbanas y rurales. Los docentes recibirán capacitación para utilizar los equipos mientras imparten clases.

- Las Aulas Inteligentes también facilitarán el aprendizaje híbrido conectando a los docentes de mejor desempeño desde una ubicación central con las aulas en escuelas remotas ("aulas espejo"), mediante lo cual el docente en la ubicación central puede dirigir la clase mientras el docente local actúa como facilitador de la lección. El proyecto aprovechará la iniciativa gubernamental que busca conectar a internet diversas comunidades aisladas para asegurar que los estudiantes más vulnerables se beneficien. Un proyecto en curso para la educación secundaria también apoya intervenciones similares.



Programas de aceleración de aprendizajes y sistemas de alerta temprana en Salvador (Brasil):

El Proyecto Multisectorial de Prestación de Servicios Sociales de Salvador (fase 2) apoya la prestación de apoyo emocional a docentes, alumnos y hogares, e innovaciones para acelerar la adquisición de habilidades básicas y prevenir la deserción en el municipio de Salvador. Incluye:

- Programas de aceleración de aprendizajes que se concentran en la capacitación de alumnos con sobre-edad (Se Liga) y la transición de alumnos de un curso a otro (Aceleración); y
- Sistema de alerta temprana, por medio de la mejora del programa de Agentes de Educación (Agentes da Educação) que monitorea la asistencia y visita a las familias de los jóvenes en riesgo para prevenir la deserción escolar y promover la disposición para asistir a la escuela.

Fuente: Banco Mundial (2020a), Banco Mundial (2020c), [Nicaragua COVID-19 Education Sector Response Project](#), [Guyana Secondary Education Improvement Project](#), [Salvador's Social Multi-Sector Service Delivery Project, Phase II](#). Nota: En Nicaragua el programa de desarrollo de apoyo socioemocional tiene tres componentes: (i) apoyo y capacitación de directores y docentes; (ii) apoyo a los estudiantes; y (iii) apoyo a los padres de familia. El Banco Mundial también está apoyando al gobierno mediante: (i) fortalecimiento de acceso a instalaciones de lavado de manos (WASH) en las escuelas de áreas aisladas mediante instalaciones económicas de agua y saneamiento; y (ii) guías pedagógicas que priorizan contenidos para acelerar el aprendizaje de contenidos para los grupos vulnerables que cuentan con poco o ningún acceso a las tecnologías digitales.

información sobre la prevención, aprendizajes, estigma y datos para un retorno seguro a la escuela.²²⁹ En Chile, se ha desarrollado una herramienta de evaluación socioemocional para ayudar a evaluar socioemocionalmente a los niños y niñas y proporcionarles apoyo según sea necesario (Recuadro 3). El gobierno de Jamaica creó 36 líneas regionales de ayuda para brindarles atención psicosocial a los padres de familia durante el proceso de regreso a las aulas.²³⁰ Una lección que se aprendió durante la reapertura de las escuelas en Uruguay es la importancia de incluir la perturbación de la normalidad y el impacto del distanciamiento social en las rutinas de los alumnos y el

contenido de los cursos, para contribuir así a un procesamiento emocional positivo.²³¹ Algunas medidas que pueden ayudar al bienestar de los estudiantes y profesores (especialmente para la educación a distancia e híbrida) incluyen: definir horarios específicos para las sesiones en línea y el cumplimiento de tareas para los estudiantes, fomentar las actividades al aire libre y tener una buena comunicación profesor-alumno y profesor-padre. Durante la reapertura de las escuelas, los docentes necesitarán apoyo para su propio bienestar y, al mismo tiempo, en cómo apoyar a los alumnos. En Nicaragua, un programa de apoyo socioemocional, apoyado por el

229 UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, WFP, y UNHCR (2020).

230 Ministerio de Educación de Jamaica abre líneas especiales de ayuda.

231 Alarcón y Méndez (2020).

Banco Mundial, incluye recursos para mejorar la preparación de directores y docentes para ayudar a sus alumnos (ver Recuadro 5).

Proteger y mejorar el financiamiento a corto y largo plazo

Reabrir las escuelas y asegurar su operación segura y efectiva de manera consistente requiere que se protejan y se aumenten los recursos públicos dedicados a la educación. La experiencia de recesiones anteriores muestra que el gasto per cápita por alumno disminuye cuando se ven afectados los presupuestos gubernamentales.²³² Los países deberían aprender de las crisis anteriores al prepararse, implementar y mantener una reapertura segura y efectiva, lo que requiere que los gobiernos inviertan los recursos necesarios para salvaguardar la educación. Estimaciones para los Estados Unidos sugieren que la reapertura de las escuelas podría costar hasta US\$486 por alumno.²³³ Algunos países han recurrido a paquetes de estímulo para proteger y movilizar los recursos para la educación.²³⁴ También se puede movilizar recursos adicionales a través de los organismos internacionales socios y aliados y fuentes no tradicionales como las contribuciones de responsabilidad social de las empresas o el financiamiento de organizaciones filantrópicas.²³⁵ En vista de las restricciones fiscales, a corto plazo se podría reasignar fondos de otros sectores o de otros usos.²³⁶

La región de ALC necesita asegurar financiamiento público prioritario para la educación. Desafortunadamente, antes de la crisis, el gasto de ALC en educación ya estaba disminuyendo de 5,3 por ciento en 2014 a 4,5 por ciento en 2017 y 4,6 por ciento en 2018 como porcentaje del PBI según los últimos datos disponibles validados (ver Figura 24).²³⁷ Además, la crisis sanitaria sin precedentes y la recesión en ALC están creando necesidades inmediatas y urgentes (principalmente de salud y protección social) que compiten entre sí, que también tienen que abordarse

para facilitar la recuperación de la educación. Por ejemplo, el gasto en vacunas contribuirá al retorno a la educación presencial a largo plazo, y los programas de protección social se pueden diseñar para que promuevan la asistencia a la escuela. El financiamiento público para la educación en ALC no es una prioridad menos importante, en un contexto en el que se debe adecuar urgentemente las escuelas para una reapertura segura, se espera que las necesidades en educación remedial sean enormes ante pérdidas de aprendizaje históricas, y que una gran proporción de alumnos transite de escuelas privadas a la educación pública, donde aumentarían las cifras de matrícula. En el Perú, por ejemplo, el Ministerio de Educación ha calculado que una reapertura segura del 35 por ciento de las escuelas requeriría aproximadamente US\$180 millones para apoyar, entre otras actividades, el acceso a internet y una mejor infraestructura escolar. Además, las pérdidas de aprendizaje estimadas, como se demuestra en este documento, se traducirían directamente en pérdidas de capital humano y una fuerza de trabajo menos productiva, lo que en última instancia afectaría la productividad y el desarrollo económico de los países, si no se adoptan medidas urgentes. Es alentador, sin embargo, que en Colombia el Congreso Nacional haya aprobado recientemente el mayor presupuesto de la historia para el sector educación, para el año calendario 2021.²³⁸ La proporción de la educación en los presupuestos gubernamentales totales de Panamá y Perú sigue una tendencia creciente similar, ya que se proyecta su incremento en 8,5 por ciento y 1,9 por ciento, respectivamente, en 2021.²³⁹ Otros países, sin embargo, proyectan disminuciones, como se ve en casos alrededor del mundo.²⁴⁰

Las restricciones fiscales y el enorme costo asociado con la COVID-19 harán imperativo gastar dichos recursos de una manera más equitativa y, eventualmente, más eficiente. Ahora más que nunca, los países de ALC enfrentan el reto de priorizar el financiamiento adicional para la educación focalizándolo a las escuelas y comunidades más afectadas, y explorar la posibilidad de

232 Banco Mundial (2020m).

233 Costo estimado de la reapertura por niño/niña: <https://network.asbointl.org/HigherLogic/System/DownloadDocumentFile.ashx?DocumentFileKey=c47d56c0-811b-c444-5dc7-890f18f0420a&forceDialog=0>.

234 Al-Samarrai et al. (2020).

235 Ibid.

236 Muchos países de ALC y otras regiones siguen destinando montos sustanciales del financiamiento público a subsidios ineficientes, como a la gasolina y la energía que, en lugar de beneficiar a los pobres, terminan siendo regresivos y benefician desproporcionadamente a los hogares más acomodados. (Coady et al., 2015).

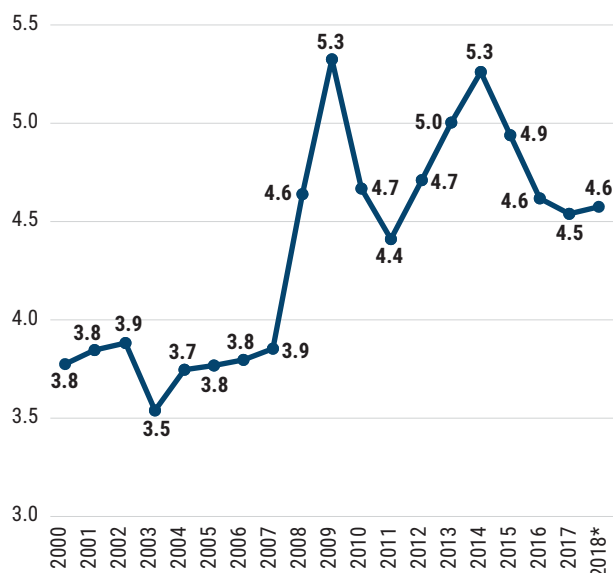
237 Indicador Mundial de Desarrollo. Últimos datos disponibles.

238 <https://www.eltiempo.com/economia/sectores/educacion-tendra-para-el-2021-el-presupuesto-mas-alto-de-su-historia-544282>.

239 En el Perú, el presupuesto de apertura asignado a la educación en 2021 (US\$9.200 millones) fue 5,8 por ciento superior al del año anterior. La educación ha recibido la mayor proporción de gasto gubernamental (17,9 por ciento).

240 Banco Mundial y UNESCO (2021).

Figure 24: Gasto público en educación, total (porcentaje de PBI) – ALC



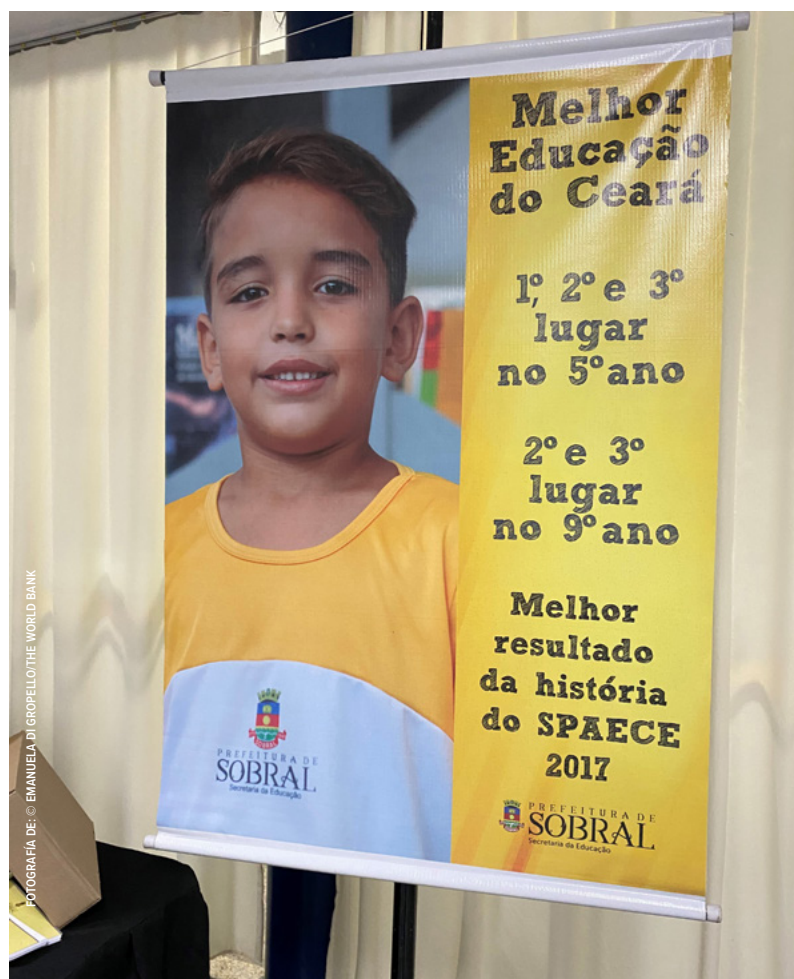
Fuente: Indicadores de Desarrollo Mundial, últimos datos disponibles. Los estimados para 2005 y 2012 son puntuales, basándose en cifras de años contiguos. Los datos para 2018 se calcularon como promedio simple de los datos disponibles por país (15 países).

utilizar los recursos más eficientemente. La asignación del gasto entre zonas y escuelas tiene que tomar en cuenta criterios de equidad. En Argentina, por ejemplo, el Ministerio de Educación encuestó a las 24 jurisdicciones del país para evaluar la infraestructura educativa y el financiamiento para la reapertura de escuelas se distribuyó a partir de las necesidades identificadas.²⁴¹ Chile, Ecuador y el Perú también han asignado más recursos a las áreas vulnerables como parte de un modelo de financiamiento escolar progresivo,²⁴² lo que es una buena señal de la manera en que se puede enfrentar los nuevos retos. En Chile, los alumnos de situación socioeconómica menos favorecida reciben un bono educativo 50 por ciento más generoso. A corto plazo, las reasignaciones basadas en criterios de eficiencia y equidad dentro del sector educativo podrían contribuir enormemente a liberar recursos para los colegios y alumnos más vulnerables, mientras se llevan a cabo mejoras en la eficiencia en el largo plazo. Por ejemplo, en el Perú, el Ministerio de Educación también está considerando la reasignación de recursos internos que están subutilizados o que se habían dirigido a propósitos menos urgentes para completar el presupuesto requerido para la reapertura de escuelas.

241 UNICEF (2020e).

242 Elacqua et al (2020).

243 Bianchi, Lu y Song (2020). El "emparejamiento" de docentes también es una estrategia que se ha utilizado más recientemente en varias partes de China, inclusive Shanghái.



El uso inteligente de datos y tecnología podría crear oportunidades para mejorar la eficiencia, especialmente a largo plazo. Si se cuenta con las condiciones propicias, el uso de tecnología en modelos híbrido bien diseñados y en políticas de asignación docente puede tener el potencial de generar mejoras de eficiencia desde la etapa de reapertura para la recuperación de las pérdidas de aprendizaje, particularmente en las zonas y colegios sub atendidos. Usando internet satelital para conectar a sus mejores docentes con más de 100 millones de estudiantes en zonas rurales, China consiguió mejorar los resultados del aprendizaje, a la vez que abordó la brecha urbano-rural en la asignación de la plana docente, con un uso de recursos más eficiente.²⁴³ Una estrategia comparable, si bien a mucho menor escala, también se implementará en Guyana (Recuadro 4). A largo plazo, mejorar el monitoreo, el reporte y el amplio acceso a datos de calidad sobre el financiamiento de la educación ayudaría a identificar y corregir ineficiencias



y desigualdades del gasto, y en último instancia a mejorar las decisiones de gasto en beneficio de los sectores más vulnerables.²⁴⁴ Pernambuco (Brasil) desarrolló un sistema de información de costos a nivel de escuelas que ayuda a identificar las ineficiencias en la distribución de recursos por nivel socioeconómico.²⁴⁵ Este tipo de sistema puede ayudar a mejorar el uso de recursos. Los países también podrían considerar utilizar los datos para fortalecer la relación entre el financiamiento público y los resultados educativos. Mediante transferencias escolares intergubernamentales basadas en resultados, el estado de Ceará, en el Brasil (donde los municipios compiten por un fondo fijo de financiamiento educativo alcanzando, entre otras cosas, metas de progresos según indicadores clave como los puntajes de aprendizaje y las tasas de progreso), logró las mayores mejoras en los resultados de aprendizaje de los últimos años entre todos los estados del Brasil. A pesar de ser uno de los estados más pobres del Brasil, las lecciones aprendidas en Ceará podrían servir de base a las reformas para mejorar la eficiencia del gasto educativo concentrándose en los sectores más marginalizados, enfoque que crecerá en importancia tras la pandemia.²⁴⁶ Este tipo de estrategia es parte de la

solución a largo plazo para crear un sistema más equitativo y eficiente.

Por último, a largo plazo, es importante tomar en cuenta que la gestión educativa afecta el funcionamiento de todos los niveles del sistema educativo, desde cada escuela hasta las unidades técnicas centrales, y qué tan bien operan en conjunto. Es poco probable que se logren avances sostenibles en eficiencias y aprendizajes sin una mejor gestión.²⁴⁷ La mejora de la gestión puede ayudar a que el sector educativo responda adecuadamente a los choques que sufre la entrega de servicios educativos y a mejorar la resiliencia del sector, al tiempo que ayuda a que el sector se recupere de los efectos de las crisis y promueva una mayor eficiencia. Se puede seguir varias rutas para fortalecer la gestión en los países de ALC, con potenciales resultados significativos como: (i) mejores procesos de selección de directores; (ii) creación o mejoramiento de un marco de carrera de gestión que incluya capacitación, apoyo e incentivos; y (iii) alineación de los actores del sistema para prestar servicios de calidad.²⁴⁸

244 Al-Samarrai et al. (2020).

245 Ibid.

246 Sondergaard (2020) y Loureiro et al. (2020).

247 Adelman y Lemos (2021).

248 Ibid.

La Tabla 3 muestra un resumen de áreas clave de intervención y algunos ejemplos, a título puramente ilustrativo, de la región, sobre la etapa de manejo de la continuidad y recuperación de aprendizajes.

Tabla 3: Gestión de la continuidad y la recuperación de aprendizajes durante la reapertura de escuelas: Resumen de áreas clave de intervención y ejemplos seleccionados de la región

APOYO A LOS COLEGIOS PARA ASEGURAR OPERACIONES SEGURAS
<ul style="list-style-type: none"> • Protocolos de salud e higiene. En el Ecuador, las autoridades prepararon un protocolo de autocuidado e higiene que las comunidades educativas deben seguir durante el retorno a clases. Los directores de colegios deben adaptar los protocolos de higiene y garantizar su cumplimiento, junto con otros miembros de la comunidad educativa. • Densidad de la población escolar. En Brasil (principalmente en Amazonas) y San Vicente y las Granadinas, se reorganizó a los alumnos en grupos más pequeños para las clases presenciales y escalonados por turnos en un modelo de educación híbrida (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, WFP y UNHCR, 2020).
ASEGURAR QUE LOS COLEGIOS IMPARTAN EDUCACIÓN AL NIVEL ADECUADO (POST-COVID-19) PARA TODA LA POBLACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Currículo simplificado. Panamá aprobó los criterios para la priorización del currículo para todas las materias/cursos desde preescolar hasta educación secundaria para el año escolar 2020 (Banco Mundial, 2020j). • Plan pedagógico, evaluación y programas de remediación. El plan pedagógico para la reapertura escolar en Chile incluye una evaluación integral (evaluación socioemocional y de aprendizaje) para fijar la línea de base de los programas de remediación que permitan abordar las brechas de aprendizaje. • Exámenes nacionales. En Ecuador, por ejemplo, el Ministerio de Educación decidió acortar los exámenes y reducir el número de alumnos que se requiere para los exámenes de admisión a la educación superior (UNESCO, 2020), eliminando 40 temas, en comparación con la versión previa (Luna-Bazaldua et al., 2020). • Educación híbrida. En Uruguay, el modelo de educación híbrida se basa en un currículo focalizado y un enfoque de aprendizaje basado en proyectos. Cuando los alumnos están en la escuela, los docentes explican los temas complejos, se concentran en la comprensión en tiempo real y aclaran las dudas de los alumnos. El tiempo en la escuela se dirige a actividades que no se pueden llevar a cabo fácilmente en un entorno virtual.
MEDIDAS PARA RETENER Y REINTEGRAR A LOS GRUPOS VULNERABLES Y ASEGURAR SU BIENESTAR
<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos vulnerables. En Curazao, las reuniones semanales con las juntas escolares para monitorear las escuelas y los docentes han permitido hacer el seguimiento de los niños y niñas vulnerables (UNESCO, 2020). En Jamaica, el Ministerio de Educación está priorizando la entrega de tabletas a los niños y niñas beneficiarios de los programas de transferencia monetarias condicionadas (UNICEF, 2020b). • Apoyo socioemocional. Un programa de apoyo socioemocional, apoyado por el Banco Mundial en Nicaragua, incluye guías de cursos y manuales para mejorar la preparación de los directores y docentes para ayudar a sus alumnos (Banco Mundial, 2020c).
PROTEGER, AUMENTAR Y MEJORAR LA FOCALIZACIÓN Y USO DE LOS RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento del presupuesto. El Congreso Nacional de Colombia aprobó el mayor presupuesto educativo de su historia para el año calendario 2021. Las prioridades incluyen el acceso a la educación y la mejora de la infraestructura educativa. • Presupuesto focalizado. En Argentina, el Ministerio de Educación encuestó las 24 jurisdicciones del país para evaluar la infraestructura escolar. El financiamiento para el reinicio de clases se asignó a partir de las necesidades identificadas (UNICEF, 2020e). • Uso inteligente de la tecnología: Las Aulas Inteligentes de Guyana ayudarán a conectar a los docentes de mejor desempeño desde una ubicación central con las aulas en escuelas remotas (“escuelas espejo”) para contribuir a cerrar más eficientemente la brecha urbano-rural (Banco Mundial, 2020o).

8.3 Impulsar mejoras y aceleración para el largo plazo

A pesar de la urgencia de responder a las necesidades inmediatas, los gobiernos no deben dejar pasar la oportunidad de hacer reformas que mejoren los sistemas educativos a largo plazo. Una revisión internacional de los planes de reapertura de escuelas revela que durante la etapa de reapertura a menudo los gobiernos se han concentrado en implementar protocolos de higiene, por encima de reformas sistémicas y coherentes para reconstruir mejores sistemas educativos.²⁴⁹ Los gobiernos deben equilibrar sus objetivos de corto y largo plazo.

Institucionalización de las innovaciones

En un tiempo relativamente corto, se han introducido medidas e innovaciones antes y durante la crisis que podría institucionalizarse. Durante los periodos de cierre y reapertura de escuelas, los países han estado introduciendo innovaciones para enfrentar los desafíos en curso. Es fundamental aprender a partir de la respuesta a la COVID-19 y adaptar e integrar las experiencias exitosas a los procesos cotidianos.²⁵⁰ Algunas de las medidas adoptadas (como los modelos multimodales de educación a distancia y la educación híbrida, la

simplificación de los planes de estudio, la enseñanza al nivel adecuado, el monitoreo estudiantes en riesgo de abandono o el reajuste de los exámenes) podrían desempeñar un papel importante después de la crisis. Podría ser particularmente útil aprovechar las eficiencias logradas mediante la introducción de mejoras tecnológicas y en el uso de datos que se adoptó antes o durante la crisis en algunos países, para construir sistemas educativos más robustos y equitativos, lo que se puede lograr si se los acompaña con orientación clara, el desarrollo de capacidades digitales y pedagógicas, y un monitoreo efectivo. Algunos ejemplos de reformas para la mejora de la eficiencia a largo plazo ya se han tratado previamente. A continuación, se revisan otros ejemplos de algunas innovaciones relativamente fáciles de lograr, con énfasis en soluciones basadas en datos, y soluciones digitales y pedagógicas, al tiempo que se resaltan algunas condiciones importantes que se debe facilitar para que estas y otras innovaciones relacionadas puedan implementarse.

Por ejemplo, durante el cierre de escuelas se están utilizando los sistemas de alerta temprana (SAT) para identificar tempranamente a los estudiantes en riesgo de desertar de manera que se puedan focalizar intervenciones oportunas. Dichos sistemas se podrían institucionalizar. Con apoyo del equipo de educación del Banco Mundial, Perú recientemente implementó

Recuadro 6: Evaluación del sistema de alerta temprana de Guatemala

En 2017, el gobierno de Guatemala, con apoyo del Banco Mundial, diseñó la Estrategia Nacional para la Transición Exitosa (ENTRE), que consiste en un sistema de alerta temprana para reducir la deserción en la etapa de transición entre la educación primaria y el primer ciclo de educación secundaria. Para evaluar la efectividad de este enfoque de alerta temprana, se implementó el programa piloto ENTRE mediante un experimento aleatorio de cuatro brazos (tres de tratamiento y uno de control) en 4000 colegios (25 por ciento de las escuelas públicas primarias del país), con 1000 colegios en cada brazo. En los brazos de tratamiento, los directores de colegio y los docentes de sexto grado recibieron un manual de orientación de fácil uso y una capacitación de medio día sobre métodos específicos basados en evidencia para ayudar a los alumnos en su transición al primer ciclo de educación secundaria. En dos de los brazos de tratamiento, las escuelas también recibieron una lista de los estudiantes de sexto grado en alto riesgo de desertar, formulada a partir de un modelo predictivo basado en datos administrativos. Uno de estos brazos de tratamiento, además de las otras dos intervenciones, incluyó pequeños estímulos conductuales (nudges) para que directores y docentes prestaran atención prioritaria a los esfuerzos para prevenir la deserción. El programa redujo la probabilidad de deserción escolar en las escuelas bajo tratamiento en 1,3 puntos porcentuales (ITT) y en 3,1 puntos porcentuales cuando se considera el impacto sobre quienes cumplieron con el programa (LATE). Los resultados sugieren que el impacto es explicado principalmente por la intervención básica de proporcionar orientación y capacitación sobre la manera de prevenir la deserción. El bajo costo del programa hace que sea sumamente costo-efectivo.

Fuente: Haimovich, E., Adelman, M. & Vázquez, E. (próxima publicación). "Scalable early warning systems for school dropout prevention: Evidence from a 4,000-school randomized controlled trial". [Sistemas expandibles de alerta temprana para la prevención de la deserción escolar: Evidencia proveniente de un experimento controlado aleatorio en 4.000 colegios.]

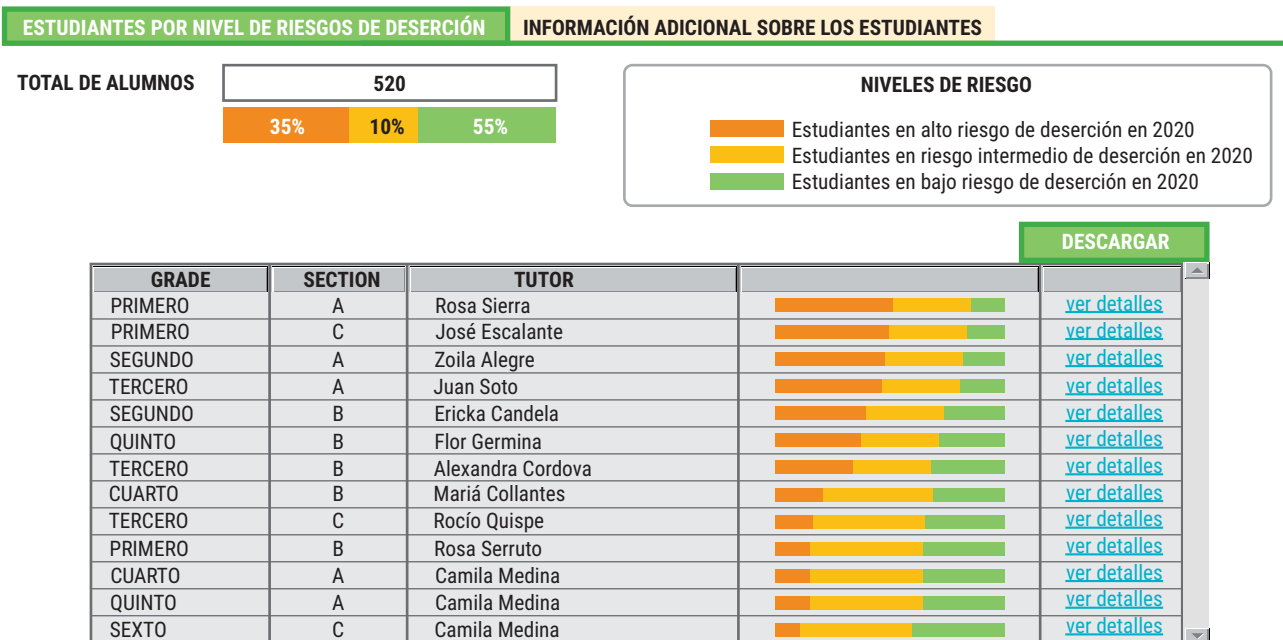


249 Gorgen y McAleavy (2020).

250 Banco Mundial (2020m).

Figura 25: Perú: Alerta Escuela. Porcentaje de alumnos por nivel de riesgo

AÑO 2020



Fuente: Pantallazo del tutorial público (YouTube) del Ministerio de Educación del Perú.*

*Captura del video tutorial de Alerta Escuela https://www.youtube.com/watch?v=W0ny_SxkhfA&feature=youtu.be.

Alerta Escuela, una herramienta dirigida a los directores de escuelas y docentes que emplea el aprendizaje automático (*machine learning*) y datos a nivel de alumnos para identificar a aquellos en riesgo de desertar²⁵¹ (Figura 25). La información se actualiza mensualmente y los directores y docentes reciben las estrategias pedagógicas y administrativas para apoyar a los estudiantes en riesgo. En un programa piloto en Guatemala, en combinación con mejores datos para identificar a los alumnos en riesgo de desertar, los directores reciben pautas con estrategias para prevenir la deserción, incluyendo acciones sencillas para alentar a los alumnos a seguir en el colegio.²⁵² Además, las escuelas con los mejores resultados en la prevención del abandono reciben certificados de reconocimiento formal. El Recuadro 6 resume una evaluación de impacto reciente de la intervención, apoyada por el Banco Mundial. En Chile, el sistema de alerta temprana, implementado inicialmente solo en algunas regiones del país, se está ampliando a escala nacional para mitigar la deserción escolar como respuesta al cierre de

escuelas.²⁵³ Los sistemas de alerta temprana pueden y deben seguir desempeñando un papel importante tras la reapertura de colegios y a largo plazo, para ayudar a los países de ALC a focalizar oportunamente intervenciones que aborden la deserción escolar.

En esta misma línea, los países están haciendo esfuerzos marcados para recolectar información acerca de los estudiantes y otros componentes del sistema educativo; el reto consiste en construir sistemas de datos eficientes para la mejora continua y la toma de decisiones. Los sistemas de información y gestión educativa permiten dar forma a la planificación y políticas de los sistemas educativos.²⁵⁴ La evidencia procedente de Guatemala y Honduras muestra que los datos administrativos se pueden utilizar para identificar correctamente el 80 por ciento de los estudiantes de sexto grado con riesgo de deserción.²⁵⁵ Considerando la enorme cantidad de datos que producen diariamente los sistemas educativos —y el potencial para utilizar dichos datos— los países

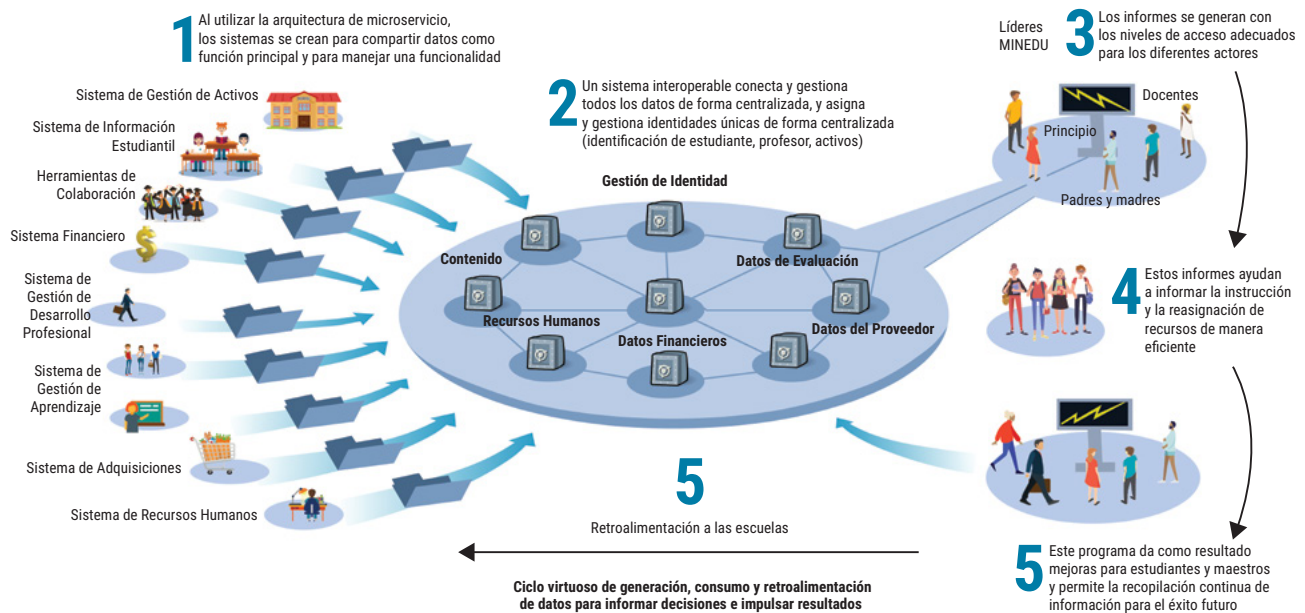
251 <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/306531-minedu-implementa-alerta-escuela-un-sistema-de-alerta-temprana-para-identificar-estudiantes-con-riesgo-de-abandonar-el-sistema-educativo>.

252 Haimovich et al. (próxima publicación).

253 Ministerio de Educación de Chile (2020c).

254 Abdul-Hamid (2014).

255 Adelman et al. (2018).

Figura 26: Capacidades objetivo en una nueva generación SIGEDs 2.0

Fuente: Gikunda (2021). Grupo Banco Mundial.

deberían aprovechar la tecnología para mejorar la calidad y la disponibilidad de datos de manera oportuna. Como se discutió antes, esto podría tener múltiples aplicaciones, desde el monitoreo de los alumnos hasta la asignación de recursos humanos, físicos y financieros en todas las zonas y colegios. En Uruguay, por ejemplo, los docentes registran la asistencia de los estudiantes en el sistema de información basado en web GURI, que es la base del sistema de información y gestión educativa para preescolar y primaria.²⁵⁶ El sistema permite a los usuarios (como docentes, directores y otros funcionarios del sector educativo), ingresar instantáneamente a distintos tableros de control actualizados que facilitan el monitoreo de los estudiantes y la planificación. Más aún, el sistema de información GURI del Uruguay está integrado con otros sistemas de información basados en web y se complementan mutuamente de manera eficiente.²⁵⁷ El Monitor Escolar, apoyado por el Banco Mundial en Colombia, es una plataforma tecnológica que permite recolectar datos en tiempo real sobre las condiciones de las escuelas y las vulnerabilidades de los estudiantes (ver Recuadro 7). Los sistemas de información y gestión educativa (SIGEDs o EMIS por sus siglas en inglés) deben basarse en datos a nivel individual de al menos alumnos,²⁵⁸ docentes y escuelas.

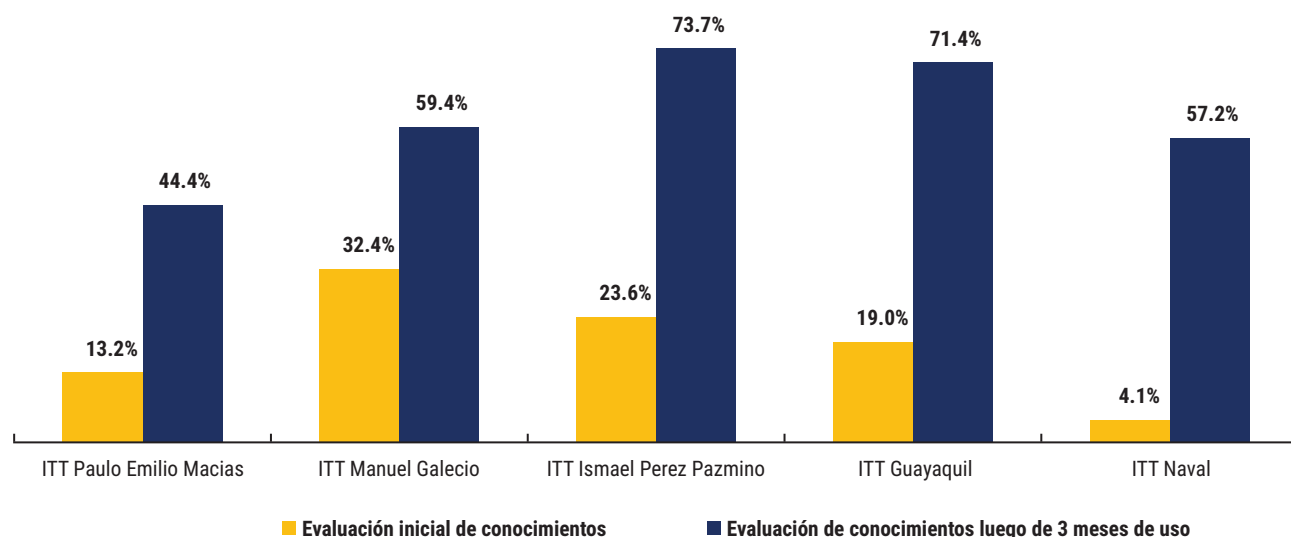
A largo plazo, los países deberían planificarse para la aceleración de la transformación digital de los SIGEDs, integrando los diferentes datos y usando analíticas de aprendizaje para traducir datos en información útil para mejorar los sistemas educativos. En este sentido, el Banco Mundial está apoyando a las agencias de educación en una nueva generación de SIGEDs basada en una arquitectura empresarial centrada en los datos de aprendizaje. Para esto, el Banco Mundial cuenta con un conjunto de mejores prácticas, herramientas y planos que permiten a las agencias de educación implementar soluciones tecnológicas para impulsar los objetivos educativos de una manera costo-eficiente, reduciendo los gastos duplicados y logrando un mejor retorno de la inversión. En SIGEDs 2.0, un círculo virtuoso de producción y uso de datos impulsa la toma de decisiones informada en las agencias de educación (por ejemplo, ministerios de educación) (ver Figura 26). Las estrategias de gestión de cambio juegan un papel importante en la adopción de nuevas tecnologías, especialmente cuando el proceso de transformación digital se inicia a partir de sistemas con poco o ningún uso de la tecnología (es decir, métodos en papel).

La enseñanza al nivel apropiado, incluyendo el uso de tecnologías adaptativas de aprendizaje, podría

256 Arias Ortiz, Eusebio et al. (2019).

257 En Uruguay se está tratando de integrar el GURI con los sistemas informáticos de CEIBAL, entidad responsable de las plataformas de aprendizaje a nivel nacional.

258 UNESCO (2019).

Figura 27: Porcentaje de dominio curricular en institutos técnicos y tecnológicos de Ecuador

Fuente: Angel-Urdinola (2020).

mejorar los aprendizajes a largo plazo y beneficiar a los alumnos que requieren más apoyo. Las intervenciones pedagógicas que ajustan el contenido a los niveles de aprendizaje de los alumnos y refuerzan contenidos dependiendo de las necesidades individuales (ya sea conducidas por el docente o facilitadas mediante sistemas de aprendizaje adaptativo) sirven para mejorar los resultados de rendimiento de los estudiantes²⁵⁹ y durante la crisis han confirmado su relevancia. Los países pueden aprovechar la oportunidad para ampliar estas intervenciones. Cuando se cuenta con las condiciones habilitantes, los sistemas adaptativos de aprendizaje pueden ser particularmente prometedores. En la República Dominicana, el uso de la plataforma adaptativa de aprendizaje para matemáticas en sexto grado se asocia a mejoras en los aprendizajes de los estudiantes de menor desempeño antes de la intervención.²⁶⁰ En Ecuador, los alumnos de los institutos técnicos y tecnológicos que utilizaron programas adaptativos de remediación asistidos por computador mejoraron la proporción de contenido curricular de matemáticas que dominaban, subiendo del 20 al 61,2 por ciento después de tres meses (aproximadamente 90 minutos a la semana), equivalente al aprendizaje de un año escolar completo.²⁶¹ La Figura 27 resume los resultados para cada instituto técnico y tecnológico. El costo de este tipo de programas oscila entre 10 y 20 dólares por

alumno al año, significativamente menos que otras intervenciones comparables, lo que los convierte en una alternativa particularmente atractiva en el entorno actual. Esto es consistente con resultados recientes según los cuales la instrucción focalizada al ritmo de aprendizaje del estudiante (“software adaptativo”) a través de intervenciones pedagógicas, agrupamiento y tecnología es una de las intervenciones más costo-efectivas para incrementar los años de escolaridad ajustados por aprendizaje (LAYS).²⁶² Con el paso del tiempo, los sistemas adaptativos de aprendizaje deberían mejorar la equidad y permitir que los docentes se concentren en crear habilidades aplicadas.²⁶³ Los sistemas adaptativos de aprendizaje también pueden ser útiles para proporcionar contenidos antes de las clases, instrucción remedial después de las clases y monitoreo continuo del progreso de los alumnos, liberando de tiempo a los docentes para que presten un apoyo más focalizado y se concentren en aprendizaje en clase orientado en mayor medida a proyectos y consultas. Como en el caso de China, el aprendizaje asistido por computadora también puede contribuir a conectar a los docentes con los alumnos en áreas remotas. El Banco Mundial también está apoyando el software de aprendizaje adaptativo en Guyana (ver Recuadro 7). La Tabla 4 a continuación resume algunos ejemplos seleccionados de innovaciones.

259 Evans y Popova (2016), en Banco Mundial (2020h).

260 Baron et al. (2018).

261 Angel-Urdinola (2020).

262 Angrist et al. (2020).

263 Banco Mundial (2020h).

Tabla 4: Mejorar y acelerar para el largo plazo: Ejemplos regionales seleccionados de innovaciones y estrategias prometedoras para abordar la brecha digital

INSTITUCIONALIZACIÓN DE INNOVACIONES
<p>Sistemas de alerta temprana. El Perú recientemente lanzó Alerta Escuela, una herramienta dirigida a los directores y docentes escolares que usa aprendizaje automático (<i>machine learning</i>) y datos a nivel de estudiantes para identificar a aquellos en riesgo de deserción. Los directores y docentes reciben estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes en riesgo.</p> <p>Sistemas de Información y Gestión Educativa. En Uruguay, los maestros registran la asistencia de los alumnos en un sistema de información en línea denominado GURI, que constituye la base del sistema de información y educativa (EMIS, por sus siglas en inglés) para la educación preescolar y primaria. A su vez, permite a los usuarios (como maestros, directores y otros funcionarios del sector educación) acceder instantáneamente a tableros de control con indicadores actualizados que facilitan el monitoreo de los estudiantes y la planificación (Arias Ortiz et al., 2019). Pernambuco (Brasil) ha desarrollado un sistema de información de costos a nivel de escuelas que ayuda a identificar las ineficiencias en la distribución de recursos según nivel socioeconómico (Al-Samarrai et al., 2020).</p> <p>Tecnología adaptativa de aprendizaje. En el Ecuador, un programa adaptativo de remediación asistido por computadora, implementado con apoyo del Banco Mundial, se usa para ayudar a los alumnos de los institutos técnicos y tecnológicos (Ángel-Urdinola, 2020). El programa aumentó la proporción de contenido curricular de matemáticas que los estudiantes logran dominar.</p>
SEGUIR REDUCIENDO LAS BRECHAS DIGITALES
<p>Tarifa cero (zero-rating). En Colombia, la iniciativa de tarifa cero se combinó con el uso de teléfonos celulares para acceder a los recursos educativos. Por mandato nacional, los operadores de telefonía móvil ofrecieron tarifa cero para la comunidad educativa (Cerdán-Infantes et al., 2020). Además, se creó una herramienta de navegación móvil como espejo del sitio web principal que se utilizó durante el cierre de escuelas.</p> <p>Aulas digitales móviles. En Nicaragua, el Banco Mundial está apoyando el diseño e implementación de una estrategia actualizada de Aulas Digitales Móviles para incrementar el acceso a recursos educativos digitales para alumnos vulnerables en 80 escuelas primarias rurales que tiene poca o ninguna conectividad (Banco Mundial, 2020c).</p> <p>Habilidades digitales: La República Dominicana está invirtiendo en el desarrollo de programas y contenidos de habilidades digitales y en el marco de políticas asociado a la inversión para crear infraestructura digital para todos en el período 2021-2024 (Banco Mundial, 2020b).</p>

Deben abordarse las brechas digitales, extensas en ALC, dado que limitan el potencial de la tecnología para mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje y el manejo equitativo y eficiente del proceso educativo. Las barreras para un acceso efectivo a las tecnologías digitales generalmente se relacionan con el nivel socioeconómico, área geográfica, edad, género y discapacidad.²⁶⁴ Como se muestra en la sección 4, las brechas de infraestructura digital por nivel socioeconómico y área geográfica son extensas en ALC. Estas brechas también se reflejan a nivel de las escuelas, ya que menos del 43 por ciento de las escuelas primarias y 66 por ciento de las escuelas secundarias tienen acceso a internet para fines pedagógicos.²⁶⁵ Las brechas digitales también son evidentes en las instituciones de educación superior. Es esencial cerrar las brechas de acceso a la infraestructura digital para que se puedan utilizar efectivamente y aprovechar las

estrategias que se han desarrollado como respuesta a la pandemia para poder reconstruir mejores sistemas educativos y mientras más pronto mejor para así también beneficiar a los países que se encuentran en las etapas de cierre y reapertura de escuelas. Ya se están llevando a cabo importantes esfuerzos para ofrecer conectividad asequible y significativa para ALC. El costo estimado de alcanzar el acceso universal a internet en la región hacia 2030 llega a US\$47.000 millones.²⁶⁶ Si bien esta cifra es relativamente pequeña en comparación con otras regiones, representa una inversión significativa. Proporcionar infraestructura digital va más allá de asegurar acceso equitativo y asequible a internet de banda ancha; para la educación, se debe complementar con plataformas y contenidos adecuados para la enseñanza y el aprendizaje, además de proporcionar dispositivos (ver en el Recuadro 5 algunos esfuerzos liderados por el Banco Mundial).²⁶⁷

264 Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU) (2019) “[Digital inclusion of all](#)”.

265 Estadística Educativa: Instituto de Estadística (UIS), UNESCO.

266 Banco Mundial (2020a).

267 Banco Mundial (2020i).

Recuadro 7: Apoyo del Banco Mundial a soluciones tecnológicas

El equipo del Banco Mundial ha estado trabajando con los gobiernos para identificar soluciones digitales innovadoras para el largo plazo que permitan mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la gestión de la educación, mediante soluciones que sean de alta relevancia en el contexto actual. Los esfuerzos se han concentrado en las plataformas digitales para "enseñar al nivel adecuado" y mejorar la gestión del sector, incluyendo la gestión de la información y el monitoreo de la juventud en riesgo. Más recientemente también se ha apoyado la mejora de la experiencia de aprendizaje utilizando plataformas de realidad virtual que tienen el potencial de ser una opción costo-efectiva para la educación técnico/vocacional virtual y/o híbrida, y empleando la tecnología de "blockchain" para incentivar cambios de comportamiento para mejorar las habilidades de manera costo-efectiva. Ejemplos en curso de este apoyo incluyen:



Software de aprendizaje adaptativo en Guyana:

Un nuevo proyecto en Guyana apoyará el aprendizaje asistido por tecnología para desarrollar habilidades matemáticas y de lenguaje empleando tabletas cargadas con un software de aprendizaje que brinda acceso al contenido de Khan Academy Lite (y otras plataformas de aprendizaje) para estudiantes de primaria en escuelas seleccionadas. Las tabletas contarán con aplicaciones en y fuera de línea. Se capacitará a los entrenadores principales quienes a su vez capacitarán a los profesores de matemáticas/lenguaje en cada colegio para que utilicen las tabletas y el software, tanto en lo pedagógico como en lo técnico. Se abrirán líneas telefónicas de consulta que den apoyo a los docentes y alumnos. Intervenciones similares se están incluyendo en el proyecto para educación secundaria.

Fuente: Banco Mundial (2020a), [Proyecto de Mejora de la Educación Secundaria en Guyana](#).

¹ Un laboratorio virtual es una simulación interactiva de un laboratorio real. Los laboratorios virtuales son básicamente una simulación interactiva en computadora de un laboratorio real o físico. Proporciona a alumnos y profesores un entorno estandarizado, reproducible, que permite una capacitación reiterativa y optimizada. Otra ventaja de los laboratorios de realidad virtual es la capacidad de incorporar métricas de desempeño y características colaborativas (utilizando avatares) dentro del software, permitiendo así una interacción continua entre pares, el aprendizaje activo y la retroalimentación sobre el desempeño, todo lo cual realiza la capacitación basada en competencias.



"Monitor Escolar" en Colombia:

El equipo de educación está apoyando el Monitor Escolar de Colombia, una plataforma tecnológica de datos de gran adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales. La plataforma ha sido desarrollada por el Banco Mundial y permite recolectar datos en tiempo real, entre otros elementos, acerca de las condiciones de los colegios para implementar los protocolos sanitarios y combinar la educación presencial y remota, las vulnerabilidades y riesgo de deserción de los estudiantes, las condiciones para el aprendizaje en casa y la efectividad de los programas educativos de remediación.



Programa ActiVar en Ecuador:

Con el apoyo de la colaboración Korea-Banco Mundial, recientemente se introdujo el programa ActiVar para la educación superior en Ecuador. El programa apoya el diseño, implementación y evaluación de laboratorios virtuales¹ utilizando tecnología de realidad virtual que estará disponible en el sistema ecuatoriano de institutos técnicos y tecnológicos. El currículum de capacitación combina las metodologías tradicionales presenciales con realidad virtual. Estas tecnologías de realidad virtual están demostrando que es posible desarrollar las habilidades técnicas y prácticas de los alumnos sin hacer grandes inversiones de capital.



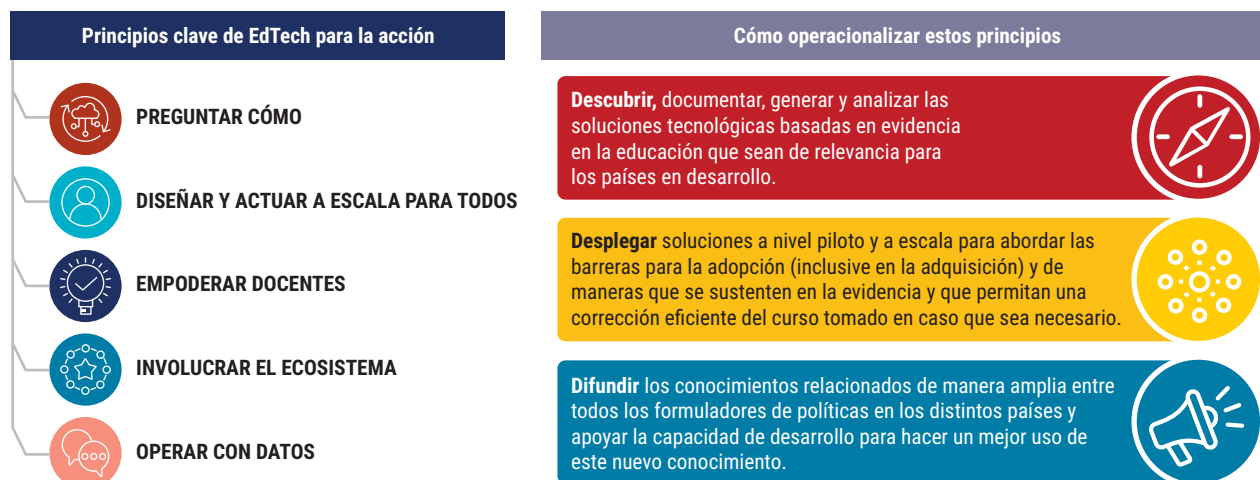
Uso de la tecnología Blockchain en Colombia:

En Colombia el Banco Mundial está explorando un nuevo modelo de prestación de servicios educativos utilizando tecnología emergente. El propósito es mejorar el proceso en que se incentiva y recompensa a los estudiantes por su aprendizaje y desarrollar soluciones innovadoras para abordar los desafíos locales mediante la implementación de tecnología de Blockchain y criptomonedas ("crypto-tokens") como medio para realizar intercambios de valor transparentes y rastreables entre los financiadores, alumnos y docentes de un sistema educativo. El piloto tiene como objetivo llevar directamente el financiamiento basado en resultados a los alumnos y docentes de manera costo-efectiva y transparente.

Más aún, es fundamental tener la capacidad humana para cerrar las brechas digitales en educación a largo plazo. Los docentes deben recibir capacitación para desarrollar sus habilidades digitales y pedagógicas de manera que puedan utilizar efectivamente la tecnología educativa como parte del proceso de aprendizaje. Los docentes

deben estar en capacidad de ofrecer instrucción individualizada que se adecúe al nivel de cada niño o niña. Los empleadores han identificado las brechas de habilidades como la principal limitación a su capacidad para competir en una economía digital global.²⁶⁸ Asegurar que todos los estudiantes cuenten con las habilidades digitales

268 Ibid.

Figura 28: Enfoque del Banco Mundial para la tecnología educativa (EdTech)

Fuente: Hawkins et al. (2020).

relevantes también les permitirá aprovechar plenamente la tecnología educativa para mejorar los resultados de aprendizaje y, a mediano y largo plazo, vivir y desempeñarse en la economía digital. La transformación digital también requiere que los formuladores de políticas tengan mejor capacidad para entender cuáles son las mejores opciones en tecnología educativa. En modelos de aprendizaje más flexibles que facilitan la educación híbrida y continua, el apoyo de los padres seguirá desempeñando un papel importante en el aprendizaje de los estudiantes y apoyar el desarrollo de sus capacidades digitales también será importante. Un estudio de caso de la República Dominicana estimó en US\$9.900 millones de dólares el costo de apoyar el desarrollo de los programas y contenidos en habilidades digitales y el marco de políticas asociado con la inversión de proveer infraestructura digital para todos en el periodo 2021-2024.²⁶⁹

Además, se requiere que la infraestructura digital y las capacidades humanas vayan acompañadas de sistemas logísticos y administrativos efectivos. Esto incluye sistemas y estructuras que permitan la recopilación, procesamiento, análisis y uso de datos para la toma de decisiones y acciones basadas en evidencia. Las plataformas administrativas y logísticas deben sustentar el despliegue, mantenimiento y monitoreo del uso de las herramientas digitales. Los aspectos logísticos también abarcan la movilización de las distintas partes interesadas (*stakeholders*) de diferentes sectores para apoyar en los objetivos

de aprendizaje digital para todos los niños, niñas y adolescentes. Las partes involucradas incluyen a los estudiantes, padres de familia, docentes y directores, pero también a los investigadores, organizaciones no gubernamentales y empresas del sector privado, entre otros.²⁷⁰ La participación de todo el ecosistema se ha definido como uno de los principios clave para la inversión en tecnología educativa (ver Figura 28). Hawkins et al. (2020) amplían estos principios y sobre el enfoque asumido por el Banco Mundial para aprovechar las tecnologías educativas en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje para todos.

Mejora y aceleración

A nivel más general, la crisis de la COVID-19 podría ser la oportunidad de transformar todo el sistema educativo para priorizar y apoyar el aprendizaje de los estudiantes y para desarrollar una nueva visión en la que el aprendizaje sea posible para todos y en todo lugar. La pandemia ha revelado la urgencia de que los países de ALC aseguren que sus sistemas estén orientados hacia el aprendizaje de los estudiantes.²⁷¹ Este ya era un enorme desafío antes de la crisis que ha sido exacerbado por el impacto de la misma y ha evidenciado que la “recuperación de aprendizajes” simplemente no es suficiente en ALC, especialmente en algunos países donde la mayor parte de los alumnos no estaban dominando conceptos básicos. Al mismo tiempo, la pandemia

269 Banco Mundial (2020b).

270 Hawkins et al. (2020).

271 Saavedra (2021b).



FOTOGRAFÍA DE © MADIERY VÁSQUEZ/THE WORLD BANK

Recuadro 8: Pilares para el futuro del aprendizaje

Los países pueden definir su propia ruta con un compromiso político para realizar inversiones y reformas en cinco pilares que aseguren que:

1. **Los estudiantes están preparados y motivados para aprender**—con mayor énfasis en el desarrollo integral de los niños y niñas y el apoyo a la continuidad del aprendizaje más allá de la escuela.
2. **Los docentes son efectivos y bien valorados**—y están listos para asumir un papel crecientemente complejo como facilitadores del aprendizaje en y más allá de la escuela, utilizando tecnologías educativas.
3. **Los recursos educativos, incluyendo los planes de estudio, son adecuados, diversos y de alta calidad**—para apoyar buenas prácticas pedagógicas y el aprendizaje personalizado.
4. **Las escuelas son espacios seguros e inclusivos**—donde se pone en marcha un enfoque integral que va más allá de las escuelas para prevenir y abordar la violencia sin dejar a ningún niño o niña afuera.
5. **Los sistemas educativos están bien gestionados**—con líderes escolares que fomentan una pedagogía más efectiva y una burocracia educativa competente experta en el uso de tecnología, datos y evidencia.

Fuente: Saavedra, Aedo y Arias Díaz (2020)

también ha demostrado la importancia de asegurar la continuidad de los aprendizajes más allá de las escuelas, y ha ofrecido importantes lecciones acerca de la necesidad de cerrar las brechas digitales de las escuelas y los hogares, así como del papel fundamental que desempeñan los

maestros y los padres de familia. En este contexto, una reciente publicación del Banco Mundial²⁷² destaca cinco pilares que podrían orientar las reformas e inversiones a futuro de los países, en la medida que trazan su propia ruta hacia una mejor educación para todos (Recuadro 8).

272 Saavedra, Aedo y Arias Díaz (2020).

La pandemia de la COVID-19 también presenta una oportunidad de impulsar nuevas reformas en niveles específicos de educación. Por ejemplo, se puede reestructurar y repensar la educación inicial, más allá de las campañas de matrícula una vez que se reabran las escuelas. Esto será esencial para evitar una reducción drástica de la cobertura, pero también para definir educación inicial como un subsector de alta prioridad dados los grandes beneficios en cuanto a la preparación y el éxito escolar, y por su gran efecto igualador. Asegurar opciones de educación inicial de calidad también será fundamental para recuperar, proteger y mejorar la participación femenina en la fuerza laboral. Aun cuando ya las escuelas están reabriendo, la crisis también ha puesto en evidencia la importancia del rol de los padres en la educación de sus hijos e hijas. Esto abre una oportunidad para incrementar el apoyo a los padres de familia, proporcionándoles ideas, información, materiales y alternativas que los ayuden a apoyar el aprendizaje de sus niños y niñas, incluyendo el aprendizaje con métodos lúdicos a través de estrategias multimodales.²⁷³ Por último, también existe la oportunidad de encabezar las iniciativas de desarrollo integral de los niños durante sus primeros años y colaborar con otros sectores para desplegar este enfoque.²⁷⁴

Las condiciones creadas por la COVID-19 también podrían abrir una buena oportunidad para el desarrollo y fortalecimiento de los programas educativos, tanto a nivel secundario como terciario, que respondan mejor a las necesidades del mercado laboral. Considerando que las implicaciones económicas de la pandemia seguramente seguirán afectando la capacidad de los

alumnos más jóvenes de terminar secundaria y transitar a la educación superior, especialmente entre los estudiantes de entornos menos favorecidos, los sistemas educativos deben adaptar su oferta académica para evitar que dichas cohortes se estanquen o merme el desarrollo de su capital humano. Una manera de hacerlo es ajustando la oferta académica en los niveles secundario y terciario a un formato más basado en competencias, que sea flexible y asequible y que satisfaga mejor las necesidades del mercado laboral. Por ejemplo, entre otras reformas de educación terciaria discutidas en un documento del Banco Mundial sobre la COVID-19 y la educación superior próximo a publicarse,²⁷⁵ la crisis podría ser la oportunidad de reequilibrar los programas de educación superior hacia programas de ciclo corto, generalmente de dos a tres años de duración, que son más prácticos y mejor orientados hacia el mercado laboral. En la actualidad, estos programas constituyen solo nueve por ciento de la matrícula en ALC, en comparación con 24 por ciento a nivel mundial. Estos programas han mostrado, en promedio, tener altas tasas de retorno, ser costo-efectivos y tener buenos resultados de empleabilidad.²⁷⁶ Asimismo, la evidencia internacional señala que, en general, los programas técnicos y tecnológicos bien diseñados, independientemente del nivel educativo, se asocian con altos retornos al capital humano en el corto y mediano plazos, y con mejoras en la productividad agregada de los trabajadores. Los programas bien diseñados deben brindar a los alumnos una certificación válida de sus habilidades vocacionales que los ayude a asegurar empleos de alta calidad, así como información y servicios que faciliten su transición de la escuela al mundo laboral. Los programas técnicos

Figura 29: Áreas de énfasis del apoyo del banco mundial

1. Mejora del alcance, el uso y la efectividad de la tecnología para la educación

- Brechas digitales
- Aprendizaje remoto e híbrido
- Soluciones tecnológicas y de datos a largo plazo (aprendizaje adaptativo, SAT, SIGED, entre otros)

2. Apoyo a reformas pedagógicas y de gestión para la recuperación y la resiliencia

- Evaluación, políticas de remediación y apoyo socioemocional
- Instrucción personalizada
- Capacitación, estándares y apoyo para directores y maestros
- Reformas de sistemas de gestión y financiamiento

3. Apoyo para escuelas seguras

- Protocolos de higiene y salud
- Reapertura segura
- Inversiones en WASH
- Conectividad

4. Desarrollo de habilidades para el contexto post-COVID-19

- Habilidades en los primeros años
- Programas de educ. secundaria y terciaria basados en competencias, flexibles y asequibles
- Habilidades transversales básicas
- Transición de la escuela al trabajo

273 Banco Mundial 2020i.

274 Incluye coordinación con los programas de transferencia de efectivo, los programas de visitas domiciliarias o de promotores comunitarios de salud para asegurar la estimulación temprana, el involucramiento de los padres y otros esfuerzos que ayuden a las familias a apoyar el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas pequeños (Banco Mundial, 2020i).

275 Banco Mundial (próxima publicación, c).

276 Ferreyra et al. (próxima publicación).



FOTOGRAFÍA DE: © GORKHE980/SHUTTERSTOCK.COM

efectivos también deben concentrarse en el desarrollo de las competencias transversales básicas de los alumnos, tales como el pensamiento analítico, la resolución de problemas, las comunicaciones y la alfabetización digital, que son fundamentales para que los jóvenes graduandos se adapten a un mercado laboral dinámico que cambia rápidamente. Las innovaciones tecnológicas, tales como los laboratorios virtuales (ver Recuadro 7) y el aprendizaje y la remediación asistidos por computadora, también parecen ser muy prometedores en la capacitación técnica, presentando el potencial de optimizar el tiempo de graduación de los estudiantes y desarrollo de habilidades y, eventualmente, hasta disminuir los costos de la educación.

A futuro, el Banco se compromete a seguir apoyando a los países en sus esfuerzos para recuperarse de la pandemia y acelerar los esfuerzos para reformar la educación con la esperanza de reconstruir mejores sistemas educativos. La agenda del Banco Mundial para ALC busca apoyar a los países en sus procesos de enseñanza y aprendizaje para que se adapten más rápidamente a la nueva normalidad y se preparen adecuadamente para el aprendizaje del futuro. De esta manera, en el marco de pilares estratégicos de más amplio alcance, el Banco prestará particular énfasis a varias áreas relevantes con acciones transversales, para tanto el corto como el largo plazo (ver Figura 29).



FOTOGRAFÍA DE © FERNANDO MARCELO FLORES SHUTTERSTOCK.COM

Conclusión

Si bien los países de ALC han realizado ciertos avances en los indicadores de capital humano durante las últimas décadas, la región ya experimentaba una crisis de aprendizaje antes que la COVID-19 impactara devastadoramente a la región al inicio de 2020 con severas consecuencias en los resultados educativos y de capital humano. La crisis de aprendizaje era evidente por la combinación de una baja calidad promedio de los aprendizajes y resultados desiguales. Al evaluar los casi doce meses del cierre masivo de escuelas en toda la región, queda claro que esta situación puede poner en peligro los avances en capital humano mencionados precedentemente y, sobre todo, exacerbar las pérdidas en la acumulación de capital humano de millones de niños y niñas, con impactos sobre los futuros niveles de productividad. En términos de educación y aprendizaje, incluso con los enormes esfuerzos realizados en una situación excepcional, es evidente que las estrategias de mitigación solo podrán compensar, en el mejor de los casos, una fracción de las pérdidas de aprendizaje experimentadas durante este período.

Este corto documento ha intentado presentar las tendencias emergentes y respuestas a la crisis educativa que se han observado hasta la fecha y, sobre todo, realizar un “Llamado a la Acción”. Sus tres principales mensajes son:

- **Las estimaciones iniciales de los efectos del cierre de escuelas en ALC son abrumadores.** Seguir mejorando el alcance, la participación de los estudiante y la calidad la educación a distancia para hacerla más efectiva es imperativo. No obstante, la educación a distancia no puede reemplazar la educación en la escuela. Todas las métricas de aprendizaje están empeorando drásticamente y los efectos de la pandemia también impregnan muchas otras áreas de la vida de los estudiantes. Los estudiantes de grupos de menores ingresos son los más afectados.
- **Los sistemas escolares deben prepararse para la reapertura de las escuelas a nivel nacional, e invertir los recursos necesarios para esto, de modo que puedan empezar a recuperarse de las dramáticas pérdidas de aprendizaje y de los otros efectos negativos de la pandemia.** Los países pueden aprovechar muchas lecciones y evidencia que han surgido acerca de cómo realizar una reapertura segura y efectiva. Para habilitar este proceso, debe priorizarse y focalizarse el financiamiento público para cubrir las necesidades del sector educativo. Los países tienen que empezar a explorar posibilidades para mejorar la eficiencia, especialmente a largo plazo.
- **Se ha abierto una ventana de oportunidades para reconstruir mejores sistemas educativos que sean más efectivos, equitativos y resilientes.** Existen notables ejemplos de innovaciones que podrían institucionalizarse.

Los países de América Latina y el Caribe han hecho loables esfuerzos en muchos frentes, pero podríamos ser testigos de una tragedia educativa nunca antes vista durante los próximos años si los países no actúan rápido y más integralmente. Las grandes ganancias en capital humano de las últimas décadas podrían ser borradas. Pero peor aún, estas pérdidas podrían hacerse permanentes, deteriorando eventualmente las oportunidades de toda una generación en América Latina y el Caribe. El momento de actuar es ahora.

Referencias

- Abdul-Hamid, H. 2014. “Lo que más importa en los sistemas de información de gestión educativa: un documento marco. (What Matters Most for Education Management Information Systems: A Framework Paper)”. Serie de Documentos de Trabajo SABER; No. 7. Grupo del Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21586>
- Adelman, M. y Lemos, R. (próxima publicación). “Gestión para el aprendizaje: medición y fortalecimiento de la gestión educativa en América Latina y el Caribe. (Managing for learning: Measuring and strengthening education management in Latin America and the Caribbean)”. International Development in Focus. Washington, DC: Banco Mundial.
- Adelman, M., Baron, J. y Lemos, R. 2020. “Manejo de crisis en educación: evidencia del huracán Matthew en Haití (Managing Shocks in Education: Evidence from Hurricane Matthew in Haiti)”. Manuscrito no publicado.
- Adelman, M., Haimovich, F., Ham, A. y Vázquez, E. 2018. “Predecir la deserción escolar con datos administrativos: nueva evidencia de Guatemala y Honduras (Predicting school dropout with administrative data: New evidence from Guatemala and Honduras)”. *Education Economics*, 26:4, 356-372. <http://hdl.handle.net/10986/30146>
- Aedo, C., Nahata, V. y Sabarwal, S. 2020. “La paradoja de la educación a distancia: Qué podrían hacer los gobiernos para verdaderamente minimizar las pérdidas de aprendizaje relacionadas con el COVID”. <https://blogs.worldbank.org/es/education/la-paradoja-del-aprendizaje-distancia-que-podrian-hacer-los-gobiernos-para-verdaderamente>
- Alarcón, A. y Méndez, G. 2020. “Seguimiento del retorno a las clases presenciales en centros educativos en Uruguay”. <https://www.unicef.org/uruguay/informes/seguimiento-del-retorno-las-clases-presenciales-en-centros-educativos-en-uruguay>
- Al-Samarrai, S., Gangwar, M. y Gala, P. 2020. “El impacto de la pandemia COVID-19 en el financiamiento de la educación (The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing. Economic Impact of COVID-19)”. Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33739>
- Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, Á., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M., Scannone, R., Vázquez, M. y Viteri, A. 2020. “La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19”. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Álvarez Marinelli, H., Berlinski, S. y Busso, M. 2019. “Educación compensatoria: evidencia de una secuencia de experimentos en Colombia (Remedial Education: Evidence from a Sequence of Experiments in Colombia)”. BID, SERIE DE DOCUMENTOS DE TRABAJO N° IDB-WP-1067. <http://dx.doi.org/10.18235/0002075>
- Anderson, D., Huston, A., Schmitt, K., Nichols, D. y Wright, J. 2001. “La televisión en la primera infancia y el comportamiento de los adolescentes: el estudio Recontact (Early childhood television viewing

- and adolescent behavior: The Recontact Study)". Monographs of the Society for Research in Child Development, 66, I-VIII, 1. <https://doi.org/10.1111/1540-5834.00120>
- Angel-Urdinola, D. 2020. "Uso de programas de remediación asistidos por computador para prevenir la deserción estudiantil en el contexto del COVID-19." <https://blogs.worldbank.org/es/education/uso-de-programas-de-remediacion-asistidos-por-computador-para-prevenir-la-desercion>
- Angrist, N., Evans, D. K., Filmer, D., Glennerster, R., Rogers, F. H. y Sabarwal, S. 2020. "¿Cómo mejorar los resultados educativos de manera más eficiente? Una comparación de 150 intervenciones utilizando la nueva métrica de años de escolarización ajustados por aprendizaje (How to Improve Education Outcomes Most Efficiently? A Comparison of 150 Interventions Using the New Learning-Adjusted Years of Schooling Metric)". Documento de Trabajo sobre Investigación en Políticas; No. 9450. Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34658>
- Arias Ortiz, E., Brechner, M., Pérez Alfaro, M. y Vásquez, M. 2020. "Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe #2: De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad". Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002756>
- Arias Ortiz, E., Escamilla, J., López, A. y Peña, L. 2020. "Nota CIMA # 21 COVID-19: Tecnologías digitales y educación superior: ¿Qué opinan los docentes?" Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002431>
- Arias Ortiz, E., Eusebio, J., Pérez Alfaro, M., Vásquez, M. y Zoido, P. 2019. "Del papel a la nube: Cómo guiar la transformación digital de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED)". <http://dx.doi.org/10.18235/0001749>
- Avitabile, C. (próxima publicación). Nota de política educativa para el Perú. Financiamiento y prestación de servicios educativos. Práctica Global de Educación del Grupo Banco Mundial.
- Avitabile, C, Dinarte, L. y Lemos, R. (próxima publicación). "Fortalecimiento de la gestión escolar en un contexto de reapertura escolar (Strengthening School Management in a School Reopening Context)".
- Azevedo, J. P. 2020a. "Pobreza de aprendizaje en tiempos de COVID-19: una crisis dentro de una crisis (Learning Poverty in the Time of COVID-19: A Crisis within a Crisis)". Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34850>
- Azevedo, J. P. 2020b. "Pobreza de aprendizaje: medidas y simulaciones (Learning Poverty: Measures and Simulations)". Documentos de Trabajo sobre Investigación en Políticas; No. 9446. Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34654>
- Azevedo, J. P. y Goldemberg, D. 2020a. "Aprendizaje para todos: más allá de un puntaje promedio (Learning for all: Beyond an average score)". <https://blogs.worldbank.org/education/learning-all-beyond-average-score>
- Azevedo, J. P. y Goldemberg, D. 2020b. "Aprendizaje para todos: desigualdades de aprendizaje en los países del mundo". <https://blogs.worldbank.org/es/education/aprendizaje-para-todos-desigualdades-de-aprendizaje-en-los-paises-del-mundo>
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K. M. y Iqbal, S. A. (próxima publicación). "Simulación de los impactos potenciales del cierre de escuelas por COVID-19 en los resultados de escolarización y aprendizaje: un conjunto de estimaciones globales (Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates)".
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A. y Geven, K. M. 2020. "Simulación de los impactos potenciales del cierre de escuelas por COVID-19 en los resultados de escolarización y aprendizaje: un conjunto de estimaciones globales (Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates)" (No. 9284 de la Serie de Documentos de Trabajo sobre Investigación en Políticas). Banco Mundial. <http://pubdocs.worldbank.org/en/798061592482682799/covid-and-education-june17-r6.pdf>
- Banco Mundial (próxima publicación, a). "Inclusión de afrodescendientes en los sistemas educativos de América Latina". Documento del Banco Mundial.

- Banco Mundial (próxima publicación, b). “Impacto de COVID 19 en la educación superior en ALC (Impact of COVID 19 in Higher Education in LAC)”. Práctica Global de Educación del Grupo Banco Mundial.
- Banco Mundial (próxima publicación, c). “Documento del Proyecto de Financiamiento Adicional a la Alianza por la Calidad de la Educación para la República de Nicaragua (Project paper of the Additional Financing to the Alliance for Education Quality Project for the Republic of Nicaragua)”. Documento interno.
- Banco Mundial (próxima publicación, d). “Estudio para explorar la efectividad percibida de la educación a distancia (Study to Explore the Perceived Effectiveness of Remote Learning)”. Práctica Global de Educación del Grupo Banco Mundial. Manuscrito en preparación.
- Banco Mundial. 2019. “Poner fin a la pobreza de aprendizaje: ¿Qué se necesita? (Ending Learning Poverty: What Will It Take?)” Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>
- Banco Mundial. 2020a. “Alianza por Internet Asequible: hacia el acceso universal en ALC (Alliance for Affordable Internet: Towards Universal Access in LAC region)”. Práctica Global de Educación del Grupo Banco Mundial. Documento interno.
- Banco Mundial. 2020b. “ALC Digital”. Education Global Practice. Documento interno.
- Banco Mundial. 2020c. “Educación en ALC: impacto de COVID-19 y respuesta del Banco (Education in LAC: COVID-19 impact and Bank response)”. Práctica Global de Educación del Grupo Banco Mundial. Tableros de mando internos (varias ediciones).
- Banco Mundial. 2020d. “Paquete de conocimiento sobre televisión educativa (Education TV Knowledge Pack)”. (Equipo de Tecnología de la Educación del Banco Mundial —EdTech). Visualizador de perfiles de documentos públicos. <http://pubdocs.worldbank.org/en/267791593613610668/Education-TV-Knowledge-Pack-WorldBank-Edtech-Team>
- Banco Mundial. 2020e. “Nota de orientación sobre educación a distancia y COVID-19 (Guidance Note on Remote Learning and COVID-19)”. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf>
- Banco Mundial. 2020f. “Práctica de Educación en América Latina y el Caribe. México: Impacto del COVID-19 en la primera infancia (Latin America and the Caribbean Education Practice. Mexico: Impact of COVID-19 in the early childhood years)”. Práctica Global de Educación. Documento interno.
- Banco Mundial. 2020g. “Pobreza de aprendizaje (Learning Poverty)”. Texto/HTML. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>.
- Banco Mundial. 2020h. “Paquete de conocimientos sobre soluciones de educación a distancia e híbrida móvil (Mobile Distance & Hybrid Education Solutions Knowledge Pack)”. Visualizador de perfiles de documentos públicos. <http://pubdocs.worldbank.org/en/685691598013656403/WorldBank-Ed-Tech-Team-Knowledge-Pack-MobileDistance-HybridEducationSolutions-version2>
- Banco Mundial. 2020i. “Operacionalizar el enfoque EdTech cerrando la brecha digital en la educación (Operationalizing the EdTech approach closing the digital divide in education)”. Práctica Global de Educación. Documento interno.
- Banco Mundial. 2020j. “Préstamo de políticas de desarrollo de respuesta a la pandemia y recuperación del crecimiento en Panamá (Panama Pandemic Response and Growth Recovery Development Policy Loan)”. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/899581607742064952/pdf/Panama-Pandemic-Response-and-Growth-Recovery-Development-Policy-Loan.pdf>
- Banco Mundial. 2020k. “Perspectiva de salud pública sobre la reapertura de escuelas (Public Health Perspective on School Reopening)”. Práctica Global de Educación. Documento interno.
- Banco Mundial. 2020l. “Sistematización de la respuesta operativa del Banco Mundial al COVID-19 en educación: una nota para TTL y equipos (Systematization of the WB education operational response to COVID-19: A note for TTLs and teams)”. Práctica Global de Educación. Documento interno.
- Banco Mundial. 2020m. “COVID-19: impacto en la educación y respuestas de política pública”. Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696>

- Banco Mundial. 2020n. “Actualización del Índice de Capital Humano 2020: Capital humano en tiempos de COVID-19 (The Human Capital Index 2020 Update: Human Capital in the Time of COVID-19)”. Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34432>
- Banco Mundial. 2020o. “Apoyo del Banco Mundial a la tecnología y la innovación digital en educación (World Bank Support to Technology and Digital Innovation in Education)”. Práctica Global de Educación. Documento interno.
- Banco Mundial y UNESCO. 2021. “Panorama del financiamiento educativo 2021 (Education Finance Watch 2021)”. <http://pubdocs.worldbank.org/en/507681613998942297/EFW-Report-2021-2-19.pdf>
- Baron, J., Taveras, C. M. y Cuevas Zúñiga, J. 2018. “Tecnología adaptativa para mejorar el aprendizaje de las matemáticas en República Dominicana.” <https://blogs.worldbank.org/es/education/tecnologia-adaptativa-para-mejorar-el-aprendizaje-de-las-matematicas-en-republica-dominicana>.
- Becerra, M., Alonso, J. D. y Frías M. 2020. “Impacto de COVID-19 en la educación terciaria en América Latina y el Caribe (COVID-19 Impact on Tertiary Education in Latin America and the Caribbean)”. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/720271590700883381/COVID-19-Impact-on-Tertiary-Education-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>
- Berlanga, C., Morduchowicz, A., Scasso, M. y Vera, A. 2020. “Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe: Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales”. BID, Nota Técnica. <http://dx.doi.org/10.18235/0002906>
- Bianchi, N; Song, H. y Lun, Y. 2020. “El efecto del aprendizaje asistido por computadora en el desarrollo a largo plazo (The effect of computer-assisted learning on long-term development)”. Documentos de Trabajo NBER 28180. <https://www.ipr.northwestern.edu/documents/working-papers/2020/wp-20-53.pdf>
- Bobonis, G., González-Navarro, M., Scur, D., y Wagner, J. 2020. “Prácticas de gestión y coordinación de respuestas al COVID-19 en las escuelas públicas: evidencia de Puerto Rico (Management Practices and Coordination of Responses to COVID-19 in Public Schools: Evidence from Puerto Rico)”. Manuscrito no publicado.
- Borzekowski, D. L. G., y Henry, H. K. 2010. “El impacto de Jalan Sesama en el desarrollo educativo y saludable de los niños en edad preescolar de Indonesia: un estudio experimental (The impact of Jalan Sesama on the educational and healthy development of Indonesian preschool children: An experimental study)”. International Journal of Behavioral Development. <https://doi.org/10.1177/0165025410380983>
- Carlana, M. y La Ferrara, E. 2021. “Separados pero conectados: tutoría en línea y resultados en estudiantes durante la pandemia COVID-19 (Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic)”. Serie de Documentos de Trabajo de Investigación de la Facultad de Harvard Kennedy School RWP21-001. <https://research.hks.harvard.edu/publications/getFile.aspx?Id=5021>
- Carretero Gómez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M. y Gonzalez Vazquez, I. 2021. “¿Qué aprendimos de las prácticas escolares durante el confinamiento por COVID-19? (What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown)”. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo. ISBN 978-92-76-28418-5. JRC123654. <http://dx.doi.org/10.2760/135208>
- CEPAL-UNESCO. 2020. “Educación en los tiempos de COVID-19 (Education in the time of COVID-19)”. Información sobre COVID-19. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf
- Cerdán-Infantes, P., Zavala García, F., Suárez Gómez, J. C., Guallar, S., Márquez de Arboleda, A., De La Caden Becerra, S., y Vergara Rojas, S. 2020. “Impactos de la Crisis del Covid-19 en la Educación y Respuestas de Política en Colombia”. Banco Mundial. <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail>
- Cevik, M., Tate, M., Lloyd, O., Maraolo, A. E., Schafers, J., y Ho, A. 2020. “Dinámica de la carga viral del SARS-CoV-2, SARS-CoV y MERS-CoV, duración de la diseminación viral e infecciosidad: una revisión sistemática y un metanálisis (SARS-CoV-2, SARS-CoV, y MERS-CoV viral load dynamics,

- duration of viral shedding, and infectiousness: a systematic review and meta-analysis)". *The Lancet Microbe*. [https://doi.org/10.1016/S2666-5247\(20\)30172-5](https://doi.org/10.1016/S2666-5247(20)30172-5)
- Cetic.br (Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información). 2020. "Encuesta sobre el uso de tecnologías de la información y la comunicación en los hogares brasileños - Hogares TIC 2019 (Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros –TIC Domicílios 2019)". https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf
- CIMA (Centro de Información para el Mejoramiento de los Aprendizajes). 2020. Datos de educación para América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperador el 22 de noviembre de 2020, en <https://cima.iadb.org/es/regional-overview/learning/PISA>
- Coady, D., Parry, I. W., Sears, L. y Shang, B. 2015. "¿Qué tan grandes son los subsidios energéticos globales? (How large are global energy subsidies?)". Fondo Monetario Internacional. <https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2016/12/31/How-Large-Are-Global-Energy-Subsidies-42940>
- ComexPerú. 2020. "230.000 estudiantes dejaron de ir al colegio en 2020". <https://www.comexperu.org.pe/articulo/230000-estudiantes-dejaron-de-ir-al-colegio-en-2020>
- Curtiss, M. 2020. "Adaptarse a las necesidades de aprendizaje a raíz del COVID-19 utilizando datos y evidencia (Adapting to learning needs in the wake of COVID-19 using data and evidence)". <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/08/11/adapting-to-learning-needs-in-the-wake-of-covid-19-using-data-and-evidence/>
- Di Gropello, E. 2020. "Los costos de la COVID-19 en la educación de América Latina: actuar ahora para garantizar el futuro de nuestros niños". <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/los-costos-de-la-covid-19-en-la-educacion-de-america-latina-actuar-ahora-para>
- Di Gropello, E., Vargas, M. J. y Yáñez-Pagans, M. 2019. "¿Qué lecciones nos dejan los últimos resultados de PISA 2018 para América Latina?" <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/que-lecciones-nos-dejan-los-ultimos-resultados-de-pisa-2018-para-america-latina>
- ECDC. 2020. "Actualización de la situación del COVID-19 a nivel mundial (COVID-19 situation update worldwide)". Febrero de 2021. <https://www.ecdc.europa.eu/en/geographical-distribution-2019-ncov-cases>
- Elacqua, G., Marotta, L., Bertoni, E., Méndez, C., Westh Olsen, A. S., Román, A., y Soares, S. 2020. ¿Es desigual el financiamiento escolar en América Latina? Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002620>
- Escueta, M., Nickow, A., Oreopoulos, P., y Quan, V. 2020. "Actualizando la educación con tecnología: hallazgos de investigación experimental (Upgrading Education with Technology: Insights from Experimental Research)". *Journal of Economic Literature*, 58 (4): 897-996. <http://doi.org/10.1257/jel.20191507>
- Evans, D. K. y Popova, A. 2016. "¿Qué funciona realmente para mejorar el aprendizaje en los países en desarrollo?: Un análisis de hallazgos divergentes en revisiones sistemáticas (What Really Works to Improve Learning in Developing Countries?: An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews)". Publicación de Oxford University Press para el Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29308>
- FAO. 2020. "FAO alerta sobre el impacto del COVID-19 en la alimentación escolar de América Latina y el Caribe" <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/es/c/1266856/>
- Fernández Aráuz, A. 2020. "Efectos de la COVID-19 Sobre El Sistema Educativo Costarricense (Parte I)". <https://delfino.cr/2020/08/efectos-de-la-covid-19-sobre-el-sistema-educativo-costarricense-i-parte>
- Ferreira, M.M., Dinarte, L., Urzua, S., y Bassi, M. (próxima publicación). "Cumpliendo la promesa: programas de educación superior de ciclo corto en América Latina y el Caribe (Realizing the Promise: Short-Cycle Higher Education Programs in Latin America and the Caribbean)". *Regional Latin America Flagship*. Banco Mundial.
- Freire, G., Diaz-Bonilla, C., Schwartz Orellana, S., Soler Lopez, J. y Carbonari, F. 2018. "Afrodescendientes en América Latina: hacia un marco de inclusión (Afro-descendants in Latin America: Toward

- a Framework of Inclusion)". Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30201>
- Fundación Lemann. 2020. "Educación a distancia en Brasil durante la pandemia (Remote Learning in Brazil during the Pandemic)". News - Lemann Foundation. <https://fundacaolemann.org.br/en/news/remote-learning-in-brazil-during-the-pandemic>.
- García Jaramillo, S. 2020. "COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe" PNUD. https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/crisis_prevention_and_recovery/covid-19-y-educacion-primaria-y-secundaria-repercusiones-de-la.html
- Gikunda, A. 2021. "Paquete de conocimiento EMIS2.0 (EMIS2.0 Knowledge Pack)". Equipo de tecnología de la educación de la Práctica Global de Educación. Documento Interno del Grupo del Banco Mundial.
- Gobierno de Chile. 2020. "Sigamos Aprendiendo" <https://sigamosaprendiendo.mineduc.cl/retorno-a-clases-presenciales/>
- Gobierno de El Salvador. (sin fecha) "Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2018". <https://www.transparencia.gob.sv/institutions/minec/documents/estadisticas>
- Gobierno del Perú. 2020. "Minedu implementa 'Alerta escuela', un sistema de alerta temprana para identificar estudiantes con riesgo de abandonar el sistema educativo." <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/306531-minedu-implementa-alerta-escuela-un-sistema-de-alerta-temprana-para-identificar-estudiantes-con-riesgo-de-abandonar-el-sistema-educativo>
- Gorgen, K. y McAleavy, T. 2020. "Informe para EdTech Hub: una revisión internacional de los planes para la reapertura de escuelas (Report for EdTech Hub: An international review of plans for school reopening)". <https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/09/School-Reopening-Report-EdTechHub-1.pdf>.
- Guerrero, G. 2021. "midiendo el impacto de la COVID-19 en los niños y niñas menores de seis años en América Latina: Mapeo de encuestas en curso y sistematización de lecciones aprendidas". Diálogo Interamericano, Red Regional de Medición del Desarrollo de la Primera Infancia (REMDI) y UNICEF. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2021/01/Midiendo-el-impacto-de-la-Covid-19-en-los-ninos-y-ninas-menores-de-seis-anos-en-America-Latina-2.pdf>
- Gutiérrez Bernal, M., Cerdán-Infantes, P., Ochoa Foschini, L. C., García Rodríguez, J. F. 2020. "Colombia-Mis Manos te Enseñan". Historias de continuidad de la educación. Grupo del Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/687211598345115273/Colombia-Mis-Manos-te-Enseñan-My-Hands-Teach-You>.
- Haimovich, F., Adelman, M. y Vázquez, E. (próxima publicación). "Sistemas escalables de alerta temprana para la prevención del abandono escolar: evidencia de un experimento aleatorio controlado de 4000 escuelas (Scalable early warning systems for school dropout prevention: Evidence from a 4,000-school randomized controlled trial)."
- Hawkins, R. J., Trucano, M., Cobo Romani, J. C., Twinomugisha, A. y Sanchez Ciarrusta, I. A. 2020. "Reimaginando las conexiones humanas: tecnología e innovación en educación en el Banco Mundial (Reimagining Human Connections: Technology and Innovation in Education at the World Bank)". Grupo del Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/829491606860379513/Reimagining-Human-Connections-Technology-and-Innovation-in-Education-at-the-World-Bank>
- Lavado, P. 2020. "Estimación del impacto de la pandemia COVID-19 en la tasa de deserción escolar en Perú". Manuscrito no publicado.
- Lichand, G. y Christen, J. 2020. "Uso de nudges para prevenir la deserción de estudiantes durante la pandemia (Using Nudges to Prevent Student Dropouts in the Pandemic)". Universidad de Zurich, Departamento de Economía, Documento de Trabajo No. 363 (2020), Disponible en SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3724386> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3724386>
- Loureiro, A., Cruz, L., Lautharte, I., y Evans, D. 2020. "El estado de Ceará en Brasil es un modelo a seguir para reducir la pobreza de aprendizaje (The State of Ceara in Brazil is a Role Model for Reducing Learning Poverty)". Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34156>

- Luna-Bazaldúa, D., Levin, D. y Liberman, J. 2020. “Nota de orientación sobre el uso de la evaluación del aprendizaje en el proceso de reapertura de la escuela (Guidance note on using learning assessment in the process of school reopening)”. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/856951606239586214/pdf/Guidance-Note-on-Using-Learning-Assessment-in-the-Process-of-School-Reopening.pdf>
- McKinsey. 2020. “COVID-19 y pérdida de aprendizaje: las disparidades aumentan y los estudiantes necesitan ayuda (COVID-19 and learning loss—disparities grow and students need help)”. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-learning-loss-disparities-grow-and-students-need-help>
- Ministerio de Educación de Chile. 2020a. “Orientaciones para la Implementación de la Evaluación Diagnóstica Integral y Revaluación de Necesidades Educativas Especiales (NEE)”. <https://sigamosaprendiendo.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/11/Orientaciones-NEE.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. 2020b. “Orientaciones para el año escolar 2020: Preparando el regreso”. <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2020/07/PlanRetornoAClases-08.06.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. 2020c. “Propuestas Mesa Técnica para la prevención de la Deserción Escolar. Por la detección oportuna del riesgo de exclusión escolar y la construcción de trayectorias escolares positivas de todos los niños, niñas y jóvenes”. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/propuestas_desercionescolar.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. 2020d. “Impacto del COVID-19 en los Resultados de Aprendizaje y Escolaridad en Chile: Análisis con Base en Herramienta de simulación Proporcionada por el Banco Mundial.” Grupo del Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/112721598898527225/Impacto-del-COVID-19-en-los-Resultados-de-Aprendizaje-y-Escolaridad-en-Chile-Analisis-con-Base-en-Herramienta-de-Simulacion-Proporcionada-por-el-Banco-Mundial>
- Ministerio de Educación del Perú. 2020. Tablero de mando de monitoreo, Microsoft Power BI. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMDhkNzIxMjEtNDIwYi00ZDU5LWExNzUtOWVlMTM4MjM1ZTU1IiwidCI6IjE3OWJkZGE4LWQ5NjQtNDNmZi1hZDNiLTU3NDE4NmEyZmEyOCIsImMiOiR9>
- Morris, E., Farrell, A. y Venetis, E. 2021. “Una hoja de ruta para medir la educación a distancia: una revisión de la evidencia y las prácticas emergentes (A roadmap for measuring distance learning: A review of evidence and emerging practices)”. USAID. <https://www.edu-links.org/resources/roadmap-measuring-distance-learning>
- Mostafavi, B. 2020. “Por qué la relación entre los niños y la propagación de COVID sigue sin estar clara (Why the Relationship between Kids and the Spread of COVID Remains Unclear)”. <https://healthblog.uofmhealth.org/childrens-health/why-relationship-between-kids-and-spread-of-covid-remains-unclear>
- Naciones Unidas. 2020. “Resumen de políticas: Educación durante y después de COVID-19 (Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond)”. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Naciones Unidas, SIUBEN, OIM, UNFPA, ONUSIDA, UNICEF y PNUD. 2020. RED ACTÚA: Segunda encuesta sobre el impacto socioeconómico de la COVID-19. Informe de resultados. Impacto de la COVID-19 en educación). https://dominicanrepublic.un.org/sites/default/files/2020-09/Infografia_Resultados_Educaci%C3%B3n_2da_Encuesta_REDACTUA_8.5X11_0.pdf
- Navarro-Sola, L. 2019. “Expansión de la escuela secundaria a través de lecciones televisadas: los retornos del mercado laboral de la telesecundaria mexicana (Secondary School Expansion through Televised Lessons: The Labor Market Returns of the Mexican Telesecundaria)”. http://conference.iza.org/conference_files/edu_2020/navarro-sola_130328.pdf
- Neidhoefer, G., Lustig, N. y Tommasi, M. 2021. “Transmisión intergeneracional de las consecuencias del encierro: pronóstico de la persistencia a largo plazo del COVID-19 en América Latina (Intergenerational transmission of lockdown consequences: Prognosis of the longer-run persistence of COVID-19 in Latin America)”. Documentos de Trabajo 571, ECINEQ, Sociedad para el Estudio de la Desigualdad Económica. <https://ideas.repec.org/p/inq/inqwps/ecineq2021-571.html>

- Olsen, A. S. 2020. "COVID-19 y la transición de la educación privada a la pública en Ecuador". Enfoque Educación. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/covid-19-y-la-transicion-de-la-educacion-privada-a-la-publica-en-ecuador/>
- OMS. 2020. "Enfermedad por coronavirus (COVID-19). Actualización semanal (Coronavirus disease (COVID-19). Weekly update)". Accesado el 23 de noviembre de 2020. <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20201012-weekly-epi-update-9.pdf>
- Paffhausen, A. L. 2021. "Acceso a la educación en Brasil durante la pandemia COVID-19 (Access to schooling in Brazil during the COVID-19 Pandemic)". PNAD COVID-19 Education note – actualización de noviembre de 2020. Washington, D.C.: Grupo del Banco Mundial. Documento interno.
- Piedra, N.P., y Reimers, F. M. 2020. "Brasil - Educación de primera infancia en Maranhao (Brasil - Educação Infantil no Maranhao)". Historias de continuidad de la educación. Washington, D.C.: Grupo del Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/277301599119523264/Brazil-Educacao-Infantil-no-Maranhao-Early-Learning-in-Maranhao>
- Progresando con Solidaridad. 2020. "Lo que debes saber sobre el bono Estudio Contigo". <https://progresandoconsolidaridad.gob.do/noticias/lo-que-debes-saber-sobre-el-bono-estudio-contigo/>.
- Rieble-Aubourg, S. y Viteri, A. 2020. "Nota CIMA # 20 COVID-19: ¿Estamos Preparados Para El Aprendizaje En Línea?" Banco Interamericano de Desarrollo 2020. <https://doi.org/10.18235/0002303>.
- Ripani, M. F. 2020. "Uruguay: Ceibal en casa (Uruguay: Ceibal at Home)". Historias de continuidad de la educación. Washington, D.C.: Grupo del Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/751561594144552848/Uruguay-Ceibal-en-Casa-Ceibal-at-Home>
- Ripani, M. F. y Zucchetti, A. 2020. "México: Aprende en Casa". Historias de continuidad de la educación. Washington, D.C.: Grupo del Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/773341594143472118/Mexico-Aprende-en-Casa-Learning-at-Home>
- Saavedra, J. 2021a. "Hacer realidad la promesa de profesores eficaces para todos los niños: una plataforma global para profesores exitosos". <https://blogs.worldbank.org/es/education/hacer-realidad-la-promesa-de-profesores-eficaces-para-todos-los-ninos-una-plataforma>
- Saavedra, J. 2021b. "La urgencia y la oportunidad de retornar al aprendizaje". <https://blogs.worldbank.org/es/education/la-urgencia-y-la-oportunidad-de-retornar-al-aprendizaje>
- Saavedra, J., Aedo Inostroza, M. C., y Arias Diaz, O. S. 2020. "Descubriendo el futuro del aprendizaje: de la pobreza en el aprendizaje al aprendizaje para todos, en todas partes (Realizing the Future of Learning: From Learning Poverty to Learning for Everyone, Everywhere)". Washington, D.C.: Grupo del Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/250981606928190510/Realizing-the-Future-of-Learning-From-Learning-Poverty-to-Learning-for-Everyone-Everywhere>
- Sánchez Ciarrusta, I. A. 2020. "Colombia: Colombia Aprende Móvil". Historias de continuidad de la educación. Washington, D.C.: Grupo del Banco Mundial. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/146571594141279582/pdf/Colombia-Colombia-Aprende-Movil-Colombia-Learns-Mobile.pdf>
- Schleicher, A. 2020. "El impacto de COVID-19 en la educación - Perspectivas de la educación de un vistazo 2020 - OCDE (The impact of COVID-19 on education - Insights from Education at a Glance 2020 - OECD)". <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Sondergaard, L. 2020. "En Ceará, Brasil, los alcaldes tienen que mejorar los resultados educativos para recibir más fondos". <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/en-ceara-brasil-los-alcaldes-tienen-que-mejorar-los-resultados-educativos-para-recibir>
- Telia Company. 2020. "Experiencias de los niños con el aprendizaje digital durante el período covid-19: hallazgos del panel asesor de niños (Children's experiences with digital learning during covid-19 period – findings from the children's advisory panel)". https://digitark.ee/wp-content/uploads/Telia-CAP-Digital-Learning-Report_2020-June.pdf
- The Harvard Gazette. 2020. "El papel de los niños en la propagación del virus es más grande de lo que se pensaba (Children's Role in Spread of Virus Bigger than Thought)". <https://news.harvard.edu/gazette/story/2020/08/looking-at-children-as-the-silent-spreaders-of-sars-cov-2/>.

- TV Perú. 2020. “Aprendo en casa: radios regionales transmiten contenidos en lenguas originarias”. <https://www.tvperu.gob.pe/noticias/nacionales/aprendo-en-casa-radios-regionales-transmiten-contenidos-en-lenguas-originarias>.
- TV Perú. 2020. “Minedu: Más de 174 mil estudiantes dejaron la universidad en lo que va del 2020”. Entrevista con Jorge Mori, Director de Educación Superior– Universidades, Ministerio de Educación. <https://www.tvperu.gob.pe/noticias/nacionales/minedu-mas-de-174-mil-estudiantes-dejaron-la-universidad-en-lo-que-va-del-2020>
- UNESCO. 2020. “Reapertura de la escuela: garantía de la continuidad del aprendizaje. Respuesta educativa del COVID-19 de la UNESCO (School reopening: ensuring learning continuity. UNESCO COVID-19 Education Response)”. Education Sector Issue Note n. 7.3. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373610/PDF/373610eng.pdf.multi>
- UNESCO. 2019. “El uso de datos de UIS y EMIS para monitorear la educación inclusiva - Resultados de Open EMIS (The Use of UIS Data and EMIS to Monitor Inclusive Education – Open EMIS Results)”. <https://results.openemis.org/The-Use-of-UIS-Data-and-EMIS-to-Monitor-Inclusive-Education>
- UNESCO, UNICEF y Banco Mundial. 2020a. “Encuesta sobre las respuestas nacionales en educación al cierre de escuelas por COVID-19, ronda 2 (Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures, round 2)”. París, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, Banco Mundial.
- UNESCO, UNICEF y Banco Mundial. 2020b. “¿Qué hemos aprendido? Resumen de los hallazgos de una encuesta de los ministerios de educación sobre las respuestas nacionales al COVID-19 (What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19)”. https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34700/National-Education-Responses-to-COVID-19-WEB-final_EN.pdf?sequence=10&isAllowed=y
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, y WFP. 2020. “Marco para la reapertura de las escuelas”. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/68871/file/SPANISH-Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, WFP, y UNHCR. 2020. “Suplemento del Marco para la reapertura de las escuelas: Nuevas enseñanzas extraídas de las experiencias nacionales de gestión del proceso de reapertura de las escuelas”. Recuperado de <https://www.unicef.org/media/83771/file/Ensenanzas-extraidas-de-las-experiencias-nacionales-de-reapertura-escuelas-2020.pdf>
- UNESCO y McKinsey & Company. 2020a. “Respuesta COVID-19: educación híbrida. La educación híbrida como elemento clave para garantizar un aprendizaje continuo (COVID-19 response – hybrid learning. Hybrid learning as a key element in ensuring continued learning)”. COVID-19 Education Response Toolkit. https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/About%20Us/COVID%20Response%20Center/Overview/COVID-19%20Education%20Response%20Toolkit/202010_UNESCO-McKinsey%20Response%20Toolkit_Hybrid%20learning_VF.pdf
- UNESCO y McKinsey & Company. 2020b. “Respuesta COVID-19 - remediación. Ayudar a los estudiantes a ponerse al día con el aprendizaje perdido, con un enfoque en cerrar las brechas de equidad (COVID-19 response – remediation. Helping students catch up on lost learning, with a focus on closing equity gaps)”. COVID-19 Education Response Toolkit. https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/About%20Us/COVID%20Response%20Center/Overview/COVID-19%20Education%20Response%20Toolkit/202010_UNESCO-McKinsey%20Response%20Toolkit_Remediation_VF.pdf
- UNICEF y CEPAL. 2020. “Panorama de la situación de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en Uruguay.” <https://www.unicef.org/uruguay/informes/panorama-de-la-situacion-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes-afrodescendientes-en-uruguay>
- UNICEF. 2020a. “Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19”. <https://www.unicef.org/nicaragua/informes/educaci%C3%B3n-en-pausa>.
- UNICEF. 2020b. “Inclusión de grupos vulnerables en planes de reapertura escolar. Marco para la reapertura de la escuela (Inclusion of vulnerable groups in school reopening plans. Framework for reopening school)” –Webinar # 6. <https://unesco.sharepoint.com/sites/EDTeam/Shared%20Documents/Forms/AllItems.aspx?originalPath=aHR0cHM6Ly91bmVzY28uc2hhcmVwb2ludC->

- [5jb20vOmY6L3MvRURUZWFtL0VvYW1fM3JNMTFwTXRMU3o5M1JLcXRJQnZUaGU5UUU-4QlJ4aUM2SXhfR3ZXMFfE%5FfnRpbWU9Tlg4WTQ3T1kyRWc&id=%2Fsites%2FEDTeam%2FShared%20Documents%2FFLI%20ERF%2FWebinar%20presentations%2FWebinar%206%5F2020%2D08%2D27%2DThe%20latest%20evidence%2FUNICEF%5FPresentation%20on%20Inclusion%20of%20vulnerable%20groups%5F27%20Aug%20webinar%2Epdf&parent=%2Fsites%2FEDTeam%2FShared%20Documents%2FFLI%20ERF%2FWebinar%20presentations%2FWebinar%206%5F2020%2D08%2D27%2DThe%20latest%20evidence](https://www.unicef.org/lac/en/media/14531/file)
- UNICEF. 2020c. “Respuesta educativa LACRO COVID-19: llegar a los niños más vulnerables (LACRO COVID-19 Education Response: Reaching the Most Vulnerable Children)”. <https://www.unicef.org/lac/en/media/14531/file>
- UNICEF. 2020d. “Respuesta educativa LACRO COVID-19: Reapertura de Escuelas (LACRO COVID-19 Education Response: Schools Reopening)”. <https://www.unicef.org/lac/en/media/16716/file>
- UNICEF. 2020e. “Respuesta educativa LACRO COVID-19: Enfoque especial en la provisión de servicios WASH en las escuelas (LACRO COVID-19 Education Response: Special Focus on the Provision of Wash Services in Schools)”. <https://www.unicef.org/lac/en/media/17751/file>
- UNICEF. 2020f. “Respuesta educativa de América Latina y el Caribe COVID-19 (Latin America & the Caribbean COVID-19 Education Response)”. <https://www.unicef.org/lac/en/media/14246/file>
- UNICEF. 2020g. “Resultados de la #ENCOVID19Infancia. Acumulado mayo-julio de 2020”. <https://www.unicef.org/mexico/media/4496/file/Acumulado%20de%20mayo%20a%20julio.pdf>
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT). 2019. “Inclusión digital de todos (Digital inclusion of all)”. <https://www.itu.int/en/mediacentre/backgrounders/Pages/digital-inclusion-of-all.aspx#:~:text=%E2%80%8Bsubstantial%20digital%20divides%20persist,are%20also%20evident%20within%20countries>
- USAID. 2021. “Una hoja de ruta para medir la educación a distancia: una revisión de la evidencia y las prácticas emergentes (A roadmap for measuring distance learning: A review of the evidence and emerging practices)”. https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/Measuring%20Impact%20and%20Outcomes_Final_01.20.2021-508%20%281%29.pdf
- Vasquez, M. y Baron, J. (próxima publicación). “Pérdidas de escolaridad y aprendizaje debido al cierre de escuelas por COVID-19: Simulaciones para República Dominicana (Schooling and learning losses due to COVID-19 school closures: Simulations for the Dominican Republic)”.
- Vozes da Educação. 2020. “Encuesta internacional para retomar clases presenciales (Levantamento internacional de retomada das aulas presenciais)”. Agosto 2020. http://vozesdaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Levantamento-internacional_Retomada-presencial-das-aulas.pdf
- Wilichowski, T. y Cobo, C. 2021. ¿Está considerando un sistema de aprendizaje adaptativo? Una hoja de ruta para los responsables de políticas. Publicación en blog del Banco Mundial. <https://blogs.worldbank.org/es/education/esta-considerando-un-sistema-de-aprendizaje-adaptativo-una-hoja-de-ruta-para-los>
- Winthrop, R. y Vega, E. 2020. “Más allá de la reapertura de escuelas: cómo la educación puede emerger más fuerte que antes de COVID-19 (Beyond reopening schools: How education can emerge stronger than before COVID-19)”. Brookings. <https://www.brookings.edu/research/beyond-reopening-schools-how-education-can-emerge-stronger-than-before-covid-19/>
- Wright, J., Huston, A., Murphy, K., Peters, M., Pinõn, M., Scantlin, R. y Kotler, J. 2001. “Las relaciones de la visualización temprana de televisión con la preparación escolar y el vocabulario de los niños de familias de bajos ingresos: The Early Window Project (The Relations of Early Television Viewing to School Readiness and Vocabulary of Children from Low-Income Families: The Early Window Project)”. Child Development. <https://www.andrews.edu/~rbailey/Chapter%2014/5548963.pdf>
- Zoido, P., Székely, M., Flores, I., Castro, E., Acevedo, I., Pérez Alfaro, M., y Fernández-Coto, R. 2020. “Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe”. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002838>

Anexo: Resultados de las simulaciones de ALC por país

Las siguientes tablas presentan un resumen de las simulaciones realizadas empleando la versión seis de la herramienta de simulación del Banco Mundial que se utilizó para este documento. Los resultados que se presentan aquí emplean los mismos parámetros que los utilizados en las simulaciones globales, basándose principalmente en el nivel de ingresos del país. Se trata de estimaciones aproximadas que los países han ido reproduciendo de forma más precisa mejorando los parámetros utilizados. Para los parámetros utilizados en diversas simulaciones globales realizadas por el Banco Mundial o para las simulaciones por países mencionadas en este documento, sírvase referirse a las publicaciones originales.

Tabla A1: Resultados de la simulación de LAYS por país

PAÍS	LÍNEA DE BASE	7 MESES	10 MESES	13 MESES
Argentina	8.4	7.6	7.1	6.7
Brasil	7.9	7.1	6.6	6.2
Chile	9.4	8.5	7.9	7.4
Colombia	8.6	7.7	7.3	6.8
Costa Rica	9.0	8.1	7.6	7.2
República Dominicana	6.6	5.8	5.4	5.0
Ecuador	8.7	7.8	7.3	6.9
El Salvador	7.6	6.8	6.4	6.1
Guatemala	6.3	5.5	5.1	4.8
Guyana	6.8	6.0	5.6	5.2
Haití	6.1	5.5	5.3	5.0
Honduras	6.1	5.4	5.0	4.7
Jamaica	7.1	6.2	5.8	5.4
México	8.8	7.9	7.4	7.0
Panamá	6.5	5.6	5.2	4.7
Paraguay	7.0	6.2	5.8	5.4
Perú	8.6	7.8	7.3	6.9
Trinidad y Tobago	9.1	8.2	7.6	7.1
Región ALC	7.7	6.9	6.4	6.0

Tabla A2: Resultados de la simulación del puntaje PISA por país

PAÍS	LÍNEA DE BASE	7 MESES	10 MESES	13 MESES
Argentina	402	378	365	352
Brasil	413	389	376	363
Chile	452	426	408	391
Colombia	412	389	375	362
Costa Rica	426	403	390	377
República Dominicana	342	318	305	292
Ecuador	409	385	372	359
Guatemala	369	345	332	319
Honduras	371	352	342	333
México	420	397	384	371
Panamá	377	350	333	316
Paraguay	370	346	333	320
Perú	401	377	364	351
Trinidad y Tobago	427	401	383	366
Región ALC	399	375	362	348

Tabla A3: Resultados de la simulación de la proporción de alumnos por debajo del nivel mínimo de rendimiento por país

PAÍS	LÍNEA DE BASE	7 MESES	10 MESES	13 MESES
Argentina	52%	62%	68%	73%
Brasil	50%	59%	64%	70%
Chile	31%	41%	49%	57%
Colombia	49%	60%	66%	72%
Costa Rica	41%	53%	60%	67%
República Dominicana	79%	86%	90%	93%
Ecuador	50%	62%	69%	75%
Guatemala	70%	81%	86%	90%
Honduras	70%	79%	83%	86%
México	44%	56%	63%	70%
Panamá	65%	76%	83%	88%
Paraguay	68%	78%	83%	88%
Perú	54%	65%	70%	76%
Trinidad and Tobago	42%	52%	59%	67%
Región ALC	55%	65%	71%	77%





FOTOGRAFÍA DE © THE WORLD BANK



FOTOGRAFÍA DE: © THOMAS MICHAEL PERRY/THE WORLD BANK

El doble shock, sanitario y económico, generado por la pandemia COVID-19 provocó, sin duda alguna, la mayor disrupción en la historia del sector educativo en la región de América Latina y el Caribe, llevando al cierre masivo de escuelas en todos los niveles educativos y afectando a más de 170 millones de estudiantes en toda la región. A pesar de los enormes esfuerzos realizados por los países para tratar de mitigar la falta de educación presencial a través de sistemas de educación a distancia, el impacto sobre la educación está siendo demasiado alto y los aprendizajes se están desplomando en la región. La “pobreza de aprendizaje” al final de la educación primaria podría aumentar en más del 20 por ciento. Más de 2 de cada 3 estudiantes de educación secundaria podrían caer por debajo de los niveles mínimos de rendimiento esperados, y las pérdidas de aprendizaje serán sustancialmente mayores para los estudiantes más desfavorecidos. Realmente no hay tiempo que perder. Todos los países deberían actuar ya mismo para asegurarse que las escuelas estén listas para reabrir de manera segura y eficaz en todo el país a fin de acelerar el proceso de recuperación de los dramáticos efectos de la pandemia. Hay muchas lecciones y evidencias de experiencias positivas que van emergiendo y que pueden ser aprovechadas por los países, los cuales también deben asegurarse de proteger el financiamiento público de la educación, para facilitar este proceso de reapertura. Aun cuando los sistemas educativos de toda la región enfrentan un desafío jamás experimentado, esta situación excepcionalmente difícil también abre una ventana de oportunidad para poder ayudar a reconstruir los sistemas educativos para lograr que sean más efectivos, más equitativos y más resilientes.”