

¿Cómo reconstruir la **educación** pospandemia?

Soluciones para cumplir la promesa
de un mejor futuro para la juventud



Educación
2022





¿Cómo reconstruir la **educación** **pospandemia?**

Soluciones para cumplir la promesa
de un mejor futuro para la juventud

**Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo**

¿Cómo reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un mejor futuro para la juventud / Beatriz Abizanda, Gonzalo Almeyda, Elena Arias Ortiz, Cecilia Berlanga, Iván Bornacelly, María Soledad Bos, Ela Díaz, Ximena Dueñas, Gregory Elacqua, Alison Elías, Raquel Fernández-Coto, Verónica Frisancho, Vicente A. García Moreno, Jenny Carolina Hernández Cardozo, Diana Hincapie, Juan Francisco Margitic, Luana Marotta, María Mercedes Mateo-Berganza Díaz, Alejandro Morduchowicz, Felipe Muñoz, Emma Näslund-Hadley, Marta; Ruiz-Arranz, Agustina Thailinger, Francisco Javier Valverde Rodríguez, Evelyn Vezza, Pablo Zoido.

p. cm. — (Monografía del BID . 1012)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Schools closings-Social aspects-Latin America. 2. Schools closings-Social aspects-Caribbean Area. 3. Educational equalization-Latin America. 4. Educational equalization-Caribbean Area. 5. Education—Effect of technological innovations on-Latin America. 6. Education—Effect of technological innovations on-Caribbean Area. 7. Coronavirus infections-Social aspects-Latin America. 8. Coronavirus infections-Social aspects-Caribbean Area. I. Abizanda, Beatriz. II. Almeyda, Gonzalo. III. Arias Ortiz, Elena. IV. Berlanga, Cecilia. V. Bornacelly, Iván. VI. Bos, María Soledad. VII. Díaz, Ela. VIII. Dueñas, Ximena. IX. Elacqua, Gregory M., 1972- X. Elías, Alison. XI. Fernández, Raquel. XII. Frisancho Robles, Verónica C. XIII. García Moreno, Vicente. XIV. Hernández, Jenny. XV. Hincapie, Diana. XVI. Margitic, Juan. XVII. Marotta, Luana. XVIII. Mateo Díaz, Mercedes. XIX. Morduchowicz, Alejandro. XX. Muñoz, Felipe. XXI. Näslund-Hadley, Emma. XXII. Ruiz-Arranz, Marta. XXIII. Thailinger, Agustina. XXIV. Valverde, Francisco. XXV. Vezza, Evelyn. XXVI. Zoido-Lobatón, Pablo. XXVII. Banco Interamericano de Desarrollo. Sector Social. XXVIII. Serie.

IDB-MG-1012

Palabras clave: Educación, reapertura educativa, reinversión educativa, transformación digital, habilidades, educación 4.0, módulos híbridos, educación híbrida, pérdidas aprendizajes, jóvenes en América Latina y el Caribe, juventud, política pública.

Clasificaciones JEL: I20, I21, I24, I25, I28

Copyright © [2022] Banco Interamericano de Desarrollo. Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas (CC-IGO 3.0 BY-NC-ND) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.

Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.

Diseñado por Juan Sebastian Fonseca



Contenido



Prólogo 14

Educación: La promesa rota de un futuro mejor para los jóvenes

Un llamado a la acción colectiva 16



Introducción 17

De una promesa rota a un nuevo comienzo

Ser joven en América Latina y el Caribe hoy 23

La adolescencia: un momento crítico para actuar..... 23

Desarrollo de competencias limitado y muy desigual 26

El peaje de la pandemia de COVID-19 en la educación de los jóvenes 28

La necesidad urgente de invertir más y mejor en educación 32

Una llamada a la acción: llevar la educación a donde es necesario 34

Referencias 39



Capítulo 1 41

Los jóvenes de América Latina y el Caribe

Juventud en cifras..... 43

Las oportunidades educativas de los jóvenes en América Latina y el Caribe.... 54

No todos los jóvenes logran avanzar en sus trayectorias educativas..... 60

Referencias 71



Capítulo 2 74

Lo que hemos perdido durante la pandemia

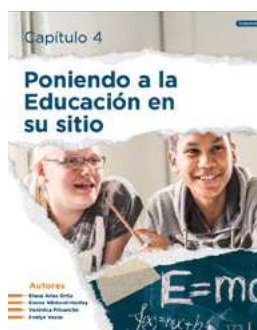
América Latina y el Caribe: el cierre de escuelas más largo del mundo	77
Deterioro desigual del vínculo escuela-familia y docente-estudiante	86
La pandemia: una trampa para las mujeres jóvenes	90
Deterioro en la calidad de las interacciones educativas	94
El bienestar emocional: un factor a tener muy en cuenta	99
Conclusiones	121
Referencias	124
Apéndice	126



Capítulo 3 129

Las consecuencias de la inacción

Qué dicen los estudios: revisión de la literatura	132
Las pérdidas educativas y salariales en América Latina y el Caribe	149
Implicaciones de política	166
Referencias	169



Capítulo 4 173

Poniendo a la Educación en su sitio

Reintegrando a los estudiantes en la escuela y finalización de las trayectorias educativas y profesionales	178
Aprovechar la oportunidad para transformar digitalmente los sistemas educativos	189
Cómo abordar las pérdidas de aprendizaje.....	200
Entornos escolares seguros y enriquecedores para fomentar la ciudadanía global, el aprendizaje socioemocional y el bienestar de los estudiantes	212
Comentarios finales	223
Referencias	238

Anexos 246

Anexo Capítulo 2	247
Anexos Capítulo 3	248

Agradecimientos

Esta publicación no hubiera sido posible sin el apoyo de muchas personas. En primer lugar, un agradecimiento especial a Ana María Ibáñez y Mariano Bosch por su revisión y excelentes comentarios a todo el informe. Agradecemos también a Gustavo Arcia, Diether Beuermann, Matías Busso, Joao Paulo Cossi Fernandes, Julian Cristia, Cynthia Hobbs, Florencia López Boo, Rafael Novella y Miguel Székely por sus comentarios detallados a capítulos específicos del informe, así como a los participantes del webinar de SCL sobre pérdidas de aprendizaje. Nos gustaría agradecerle a Guilherme Lichand, Carlos Alberto Doria, Onicio Leal Neto y Joao Cossi por su trabajo en pérdidas de aprendizaje en Brasil; a Luis Eduardo Jaramillo Flechas, Adriana Viteri y Norbert Schady por su trabajo en Colombia; y a Diether Beuermann, Sabine Rieble-Aubourg y Alfonso Rodríguez por su trabajo en Barbados y Jamaica. Además, quisiéramos agradecerle a Juan Manuel Hernández-Agramonte y Greta Olivares por su trabajo sobre la salud mental y bienestar de los jóvenes latinoamericanos durante la pandemia. A Cecilia Rodríguez por sus aportes y apoyo durante la elaboración de este informe. Lucero Ramírez y René Osorio fueron clave apoyando el proceso de investigación, recogida y análisis de datos.

Agradecemos particularmente a los siguientes miembros del Gobierno de Barbados, la secretaría Permanente Betty Alleyne-Headley; la Directora de Educación Dr. Ramona Archer-Bradshaw; el subdirector de educación, Dr. Roderick Rudder; la subdirectora de educación del Ministerio de Educación y Entrenamiento Tecnológico y Vocacional (METVT), Sra. Joy Adamson, por acceder a proveer los datos con nosotros. A su vez, quisiéramos agradecerle a la Dr. Nicole Manning y Sr. Andre Blair del Consejo de Examinaciones del Caribe (CXC), por proveer la información de Barbados. También agradecemos a Maureen Dwyer, Vivienne Johnson, Maryah Ho-Young, Phillipa Livingston y Stacy Witter-Bailey del Ministerio de Educación y Juventud (MOEY) de Jamaica por facilitar el acceso a los datos necesarios para el estudio, por su ayuda y su generosidad, y a Orlando Patterson de la Comisión de Transformación Educativa de Jamaica por su contribución.

Un agradecimiento a Liliana Serrano por su capacidad para gestionar el proceso de publicación y hacer que las cosas sucedan. Finalmente, agradecemos especialmente a Benigno López, vicepresidente de sectores, a Richard Martínez, vicepresidente de países y a Ferdinando Regalía, gerente del sector social, por brindar siempre liderazgo, orientación y apoyo en acompañar a los países de la región en el camino de la reapertura segura y la recuperación de aprendizajes.

Acerca de los autores



**Beatriz
Abizanda**

Beatriz Abizanda es especialista líder de Seguridad Ciudadana del BID, siendo responsable por el diseño e implementación y asesoramiento técnico en materia de prevención del delito, especialmente juvenil, en la región. Es coautora, entre otras publicaciones en materia criminológica, del *Estudio Global de Evidencia de Reformas de Justicia y Seguridad*, por la US National Academies of Sciences (2022). Pertenecer al Comité Editorial de 'International Criminology' de la American Society of Criminology. Tiene una licenciatura en Economía (con Premio Extraordinario) de la Universidad de Valencia, otra en Gestión de la Ecole Supérieure de Commerce de Marsella, una maestría en Criminología de la Universidad de Cambridge y un MBA de Universidad de Georgetown.



**Gonzalo
Almeyda**

Gonzalo Almeyda es Licenciado en Relaciones Internacionales por El Colegio de México y una maestría en Economía Política Internacional por la Escuela de Estudios Internacionales Avanzados de la Universidad Johns Hopkins. En el sector educativo se ha desempeñado como director general en la Coordinación de Asesores del Secretario de Educación Pública de México, así como consultor para empresas, legisladores y gobiernos subnacionales. Actualmente se desempeña como consultor para la División de Educación del BID y es profesor de cátedra en la Escuela de Ciencias Sociales y Gobierno del Tec de Monterrey.



**Elena Arias
Ortiz**

Arias Ortiz es especialista senior en educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en Washington DC, donde trabaja con ministerios de educación de la región en el uso de tecnologías educativas para mejorar el aprendizaje y la gestión escolar. Su investigación se centra en el desarrollo de habilidades y la transición a la educación superior y al mundo laboral y el uso de herramientas digitales para mejorar el aprendizaje. Antes de unirse al BID, trabajó como consultora para el Banco Mundial, el PNUD y la Comisión Europea. Elena tiene una maestría en Análisis Económico y un Ph.D. en Economía, ambos de la Université libre de Bruxelles (ULB).



**Cecilia
Berlanga
Alessio
Robles**

Cecilia Berlanga es consultora en la División de Educación del BID en México. Cuenta con experiencia en planeación estratégica, diseño, gestión y evaluación de proyectos en el sector social. Ha colaborado en proyectos de las fundaciones Mastercard en Ruanda y Bill & Melinda Gates en Kenia sobre educación y género respectivamente. Se ha desempeñado como docente a nivel licenciatura en temas de cooperación internacional y desarrollo y es autora de diferentes publicaciones sobre políticas públicas, educación y género. Es licenciada en Relaciones Internacionales por el Instituto Tecnológico Autónomo de México y maestra en Política Social y Desarrollo por la London School of Economics.



**Iván
Bornacelly**

Iván Bornacelly es un economista especializado en educación, habilidades y transiciones de la escuela al trabajo. Tiene una maestría en Política Pública y Desarrollo Internacional de la Escuela de Economía de París. Ha trabajado como consultor de múltiples organizaciones internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE).



**María
Soledad
Bos**

María Soledad Bos trabaja en la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo, en Washington DC, como Especialista Líder en Educación. En este rol participa regularmente en la preparación y ejecución de operaciones de préstamo en el sector de educación a lo largo de América Latina y el Caribe, desarrolla estrategias sectoriales y realiza investigaciones sobre aprendizajes y equidad en la educación. Actualmente, Soledad coordina la Agenda Social Verde, que busca integrar las inversiones y políticas sociales con la agenda de cambio climático. Soledad tiene una maestría en Políticas Públicas de la Universidad de California en Berkeley y es licenciada en Economía de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, Argentina.



**Ela
Díaz**

Ela Díaz, es licenciada y magister en Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Ha trabajado como asistente de investigación para la Escuela de Gobierno de la PUC en temas como educación, salud, productividad agrícola (entre otros) y como consultora en el BID y el Banco Mundial. También como asistente de cátedra en la PUC en áreas como economía de la salud, evaluación de impacto de políticas públicas, pobreza y desigualdad y economía de transportes. Actualmente es consultora a tiempo completo de la División de Educación del BID en la Representación de Honduras.



**Ximena
Dueñas
Herrera**

Ximena Dueñas es Especialista de la División de Educación del BID. Sus áreas de interés son lectoescritura, evaluación y transformación digital. Antes de unirse a la División de Educación fue directora del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación y, previamente, fue profesora en el Departamento de Economía de la Universidad Icesi. Ximena tiene una maestría en Asuntos Internacionales y un PhD en Economía y Educación de Columbia University.



Gregory Elacqua

Gregory Elacqua es economista principal de la División de Educación del BID. Fue director del Instituto de Políticas públicas en la Universidad Diego Portales y académico de la Universidad Adolfo Ibáñez en Chile. Su investigación se enfoca en la economía de la educación, financiamiento escolar, política docente, la asignación centralizada de maestros y estudiantes a escuelas y la economía política de reformas. También ha participado activamente en reformas de política educativa en América Latina. Ha sido asesor de tres ministros de educación y de un senador en la Comisión de Educación del Senado de Chile. Tiene un doctorado en Políticas Públicas de la Universidad de Princeton.



Alison Elías

Alison Elías es economista especializada en desarrollo internacional, con más de 10 años de experiencia en diseño e implementación de proyectos dentro del sector social. Es especialista de Operaciones de la Unidad de Migración donde lidera la preparación y ejecución de proyectos multisectoriales para la integración social y económica de migrantes, refugiados y sus comunidades receptoras. Anteriormente, trabajó en la División de Educación del Banco liderando el diseño y ejecución de proyectos de infraestructura escolar, acceso y calidad educativa en Haití y coordinó la iniciativa “Aprendizaje en las Escuelas del Siglo XXI” con la que se impulsó la construcción de espacios educativos favorables para el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Previo al BID, trabajó en el Gabinete Social de la Presidencia de México en análisis de políticas sociales y educativas. Ha colaborado en consultorías con organizaciones como Pratham y ASER Centre en Nueva Delhi, India; y con el Instituto Tecnológico de Monterrey en México. Alison es egresada de la Licenciatura de Economía del Instituto Tecnológico Autónomo de México y tiene una Maestría en Administración Pública y Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard.



Raquel Fernández Coto

Raquel Fernández es especialista en la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con especial énfasis en las áreas de educación secundaria, educación técnica y formación para el trabajo. Formó parte de la División de Mercados Laborales del BID, la Unidad de Economía del Departamento de Desarrollo Sostenible para Latinoamérica y el Caribe en el Banco Mundial y el Consejo de Promoción de la Competitividad de Costa Rica. Cuenta con una licenciatura en Psicología de la Universidad de Chicago y una maestría en Políticas Públicas de la Escuela de Gobierno de Harvard.



Verónica Frisancho

Verónica Frisancho es economista líder del Departamento de Investigación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El trabajo de Verónica se puede describir mejor como microeconomía aplicada y su principal campo de especialización es la Economía del Desarrollo. Su investigación en estas áreas incluye un énfasis en educación, mercados laborales en países en desarrollo, género e inclusión financiera. Ha publicado capítulos en libros y ha publicado y arbitrado para varias revistas académicas internacionales. Verónica tiene un Ph.D. en Economía de Pennsylvania State University y una licenciatura en Economía de la Universidad del Pacífico en Lima, Perú.



**Vicente
García
Moreno**

Es socio fundador de XABER y Economista Senior en el equipo de educación del Banco Mundial. Entre 2015 y 2018 ocupó los cargos de director adjunto de Pensiones y Seguridad Social y luego de director general de Análisis de la Productividad, ambos en la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Es autor de más de 10 publicaciones en el campo de la economía y la educación. Vicente es doctor en Economía y Educación por la Universidad de Columbia, maestro en Economía aplicada por el Colegio de la Frontera Norte y licenciado en Economía por la Universidad de la Américas, en Puebla.



**Jenny
Carolina
Hernández
Cardozo**

Carolina Hernández es economista de la Universidad Militar Nueva Granada y maestra en Demografía del Colegio de México. Se ha desempeñado a lo largo de su carrera en la línea de análisis de datos y estudios de población en entidades como el Ministerio de Defensa de Colombia, el Grupo de Estudios Macroeconómicos de la Universidad Militar Nueva Granada; y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia. Actualmente se desempeña como consultora externa para la División de Educación del BID.



**Diana
Hincapié**

Diana Hincapié es economista de la División de Educación del BID, en donde dirige proyectos de investigación y trabaja en el diseño, la implementación y la evaluación de programas y políticas educativas. Es coautora de la publicación insignia del BID Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades, y de varios libros y artículos académicos. Ha trabajado en el Departamento de Investigación del BID, la Unidad de Pobreza y Género del Banco Mundial y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE) de la Universidad de Los Andes en Colombia. Es economista de la Universidad de Los Andes y magíster en Economía de la misma universidad. Tiene un doctorado en Políticas Públicas y Administración Pública de la Universidad George Washington.



**Juan
Francisco
Margitic**

Juan Francisco Margitic es un Consultor de Economía en la división de Educación en el Banco Interamericano de Desarrollo. En su trabajo, Juan combina modelos teóricos y evidencia empírica para contestar preguntas relevantes en el diseño de políticas en los campos de desarrollo económico y economía política. En su trabajo actual, ha liderado proyectos importantes relacionados con pérdidas de aprendizaje debido a la pandemia, la asignación centralizada de estudiantes y docentes, y mejoras de eficiencia en el gasto educativo. Juan posee un doctorado en economía de la Universidad de Georgetown y una licenciatura de la Universidad de Loyola Marymount.





Luana Marotta

Luana Marotta es asociada senior de educación en la División de Educación del BID y actualmente trabaja con Ecuador y Bolivia. En el Banco, su investigación se ha centrado principalmente en temas relacionados con la asignación de docentes y las políticas de financiamiento escolar en América Latina. Luana tiene una maestría en Sociología de la Universidad de New Brunswick y un doctorado en Sociología de la Educación y Educación Comparada Internacional de la Universidad de Stanford.



Mercedes Mateo Díaz

Mercedes Mateo Díaz es la Jefa de División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) donde lidera a un equipo de especialistas y profesionales para apoyar la transformación de los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. Mercedes también lidera una amplia iniciativa para repensar la educación y fortalecer los ecosistemas de aprendizaje para equipar a los individuos con habilidades del siglo XXI. Su trabajo cubre diferentes ámbitos de la política social, con un énfasis en desigualdad. Ha coordinado la investigación, diseño, ejecución y evaluación de proyectos innovadores en educación, así como realizado contribuciones en las áreas de reforma institucional, participación laboral femenina, educación para la primera infancia y políticas de cuidado infantil, desarrollo de habilidades blandas y cohesión social. Tiene un doctorado en Ciencias Políticas de la Universidad de Lovaina. En 2004, fue investigadora posdoctoral del Fondo Belga de Investigación Científica (FNRS) y, hasta 2007, fue investigadora honoraria en la misma institución. De 2002 a 2004, fue investigadora posdoctoral Marie Curie en el Centro Robert Schumann del Instituto Universitario Europeo.



Alejandro Morduchowicz

Alejandro Morduchowicz es especialista líder en educación en la División de Educación del BID. Investigador y economista senior especializado en planeamiento, administración, análisis de políticas públicas, economía y financiamiento de la educación. Ha trabajado en el desarrollo e implementación de procesos de sistemas educativos y en diferentes estudios sobre la administración docente, la efectividad escolar y el planeamiento de la oferta y la demanda sectorial. También ha participado en el diseño de modelos para optimizar la eficiencia en la asignación de recursos educativos. Es economista por la Universidad de Buenos Aires y posgraduado en Economía del Instituto Torcuato Di Tella.



Felipe Muñoz

Felipe Muñoz se desempeña jefe de la Unidad de Migraciones del Banco Interamericano de Desarrollo. Anteriormente fue el asesor presidencial para la frontera entre Colombia y Venezuela desde febrero de 2018, donde ha coordinado la respuesta gubernamental al flujo migratorio proveniente de Venezuela en los ámbitos nacional y local, al igual que los esfuerzos relacionados de cooperantes, actores internacionales y organizaciones de sociedad civil. Previamente, fue asesor senior para la Mesa de Directores Ejecutivos del BID. Su amplia experiencia en el sector público colombiano incluye haber sido superintendente de vigilancia y seguridad privada, director de la agencia nacional de inteligencia y asesor para la Alcaldía de Bogotá y el Ministerio de Hacienda y Crédito Público, entre otros cargos. Egresado de la Universidad Externado de Colombia, con licenciatura en Finanzas y Relaciones Internacionales, y del London School of Economics and Political Science del Reino Unido, donde obtuvo una maestría en Planeación Urbana y Regional.



Emma Näslund-Hadley

Emma Näslund-Hadley es especialista líder en educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en Washington DC, donde trabaja en reformas educativas en América Latina y el Caribe. La investigación de Emma abarca desde la educación preprimaria hasta la secundaria, centrándose en descubrir procesos de aprendizaje en el aula que promuevan el desarrollo en los niños de conocimientos socioemocionales y conceptuales en Matemáticas y Ciencias. Anteriormente ocupó cargos en el Parlamento Europeo y las Naciones Unidas. Emma tiene una maestría en economía y finanzas internacionales de la Universidad de Linköping y una maestría en Asuntos Públicos de la Universidad de Princeton.



Marta Ruiz-Arranz

Marta Ruiz-Arranz es Asesora Económica Principal en el Departamento de Países de Centroamérica, Haití, México, Panamá y República Dominicana del Banco Interamericano de Desarrollo y anteriormente se desempeñó como asesora económica para la región andina. Antes de unirse al BID en 2015, Marta trabajó durante 12 años en el Fondo Monetario Internacional, donde fue Jefa Adjunta de división en el Departamento de Asuntos Fiscales. Marta Ruiz-Arranz recibió su Doctorado en Economía por la Universidad de Harvard.



Agustina Thailinger

Agustina Thailinger es consultora en la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), donde su trabajo se enfoca en proyectos educativos en la región Caribe y en Costa Rica. Antes de unirse al BID, Agustina trabajó para instituciones del sector público y privado en Argentina, como la Fundación Banco Municipal de Rosario, la Universidad Tecnológica Nacional, y el Centro de Estudios para el Desarrollo Humano (CEDH) de la Universidad de San Andrés. Agustina es licenciada en Economía por la Universidad Nacional de Rosario en Argentina y máster en Economía por la Universidad de San Andrés en Argentina.



**Francisco
Javier
Valverde
Rodríguez**

Economista por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha realizado estancias de investigación en el Colegio de México, la Universidad de Waterloo y la Universidad Hebrea de Jerusalén. También ha colaborado en proyectos de investigación en economía laboral y de la educación para el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y el Centro de Estudios Espinosa Yglesias. Sus áreas de interés son los temas de desigualdad social y el rol de la educación en la movilidad social.



**Evelyn
Veza**

Evelyn Veza es economista especializada en temas de mercado de trabajo, protección social y análisis distributivo. Actualmente, es consultora en organismos internacionales e investigadora asociada del CEDLAS. Su trabajo ha incluido colaboraciones con el BID, Banco Mundial, OIT, CIF-OIT, CEPAL y Fundación Telefónica en proyectos y estudios para América Latina. Cuenta con una maestría en Economía de la Universidad Nacional de La Plata y una licenciatura en Economía de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.



**Pablo
Zoido
Lobatón**

Pablo Zoido es Especialista Líder de la División de Educación del BID. Fue líder técnico en el proyecto PISA para el Desarrollo de la OCDE y ha trabajado en los indicadores de gobernabilidad en el grupo de investigación del Banco Mundial y en las perspectivas económicas de América Latina en el Centro de Desarrollo de la OCDE. Pablo tiene una maestría en Relaciones Internacionales de la Universidad Johns Hopkins y una segunda maestría en Investigación de Negocios de la Universidad de Stanford.

Prólogo

Educación

La promesa rota
de un futuro mejor
para los jóvenes



**Benigno
López**

Vicepresidente de
Sector y Conocimiento
*Banco Interamericano
de Desarrollo (BID)*



**Richard
Martínez**

Vicepresidente
de Países
*Banco Interamericano
de Desarrollo (BID)*





168 millones de jóvenes en América Latina y el Caribe perdieron, en promedio, 237 días de clases por la pandemia. Hablamos de una crisis silenciosa cuyas repercusiones pueden afectar a toda una generación, pero también de una oportunidad, no para volver a la situación prepandemia, sino para diseñar los sistemas educativos y la capacitación en habilidades claves para desarrollar el capital humano que necesita la región.

La juventud es una etapa crucial del desarrollo que, en un mundo ideal, debería darnos la llave a múltiples oportunidades futuras. Esta pausa histórica en los estudios ha agravado los desafíos y riesgos propios de esta etapa, alterando radicalmente los proyectos de vida de los estudiantes y llevándolos además a enfrentar, especialmente a las jóvenes, un aumento desproporcional en las labores domésticas y la violencia intrafamiliar.

A estas cifras se suman las del abandono escolar: se estima que 3,5 millones de estudiantes han quedado fuera de la escuela en toda la región. De seguir así, desafortunadamente la probabilidad de que un estudiante latinoamericano termine la escuela podría retroceder a los niveles de hace dos décadas.

Además, el círculo vicioso asociado a la falta de motivación, presión económica, deserción escolar y pérdidas de aprendizaje, se agudiza en las poblaciones vulnerables. Como resultado de la pandemia, los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos sufrirán brechas de aprendizajes acumuladas de 2,5 años en comparación al rendimiento escolar de sus pares en los quintiles más altos.

Para aquellos jóvenes ya insertados en el mercado laboral, las perspectivas no son mucho mejores. Se estima que entre dos y tres millones están desocupados y que el 70% que logró mantener su trabajo lo hace de forma informal.

El costo de esta situación, de no tomar acción, es demasiado alto. Según los datos recogidos en este estudio para Chile, Colombia, Costa Rica, México y Argentina, los jóvenes podrían llegar a perder alrededor del 11% de sus ingresos laborales a lo largo de su vida, lo que equivale al 17% del PIB agregado de estos países.

Tenemos la obligación de revertir las pérdidas vividas en aprendizaje, pero también, debemos tomar la oportunidad para invertir en el desarrollo de habilidades y el bienestar de los jóvenes, sentando las bases para la prosperidad de la región para las generaciones venideras.

Un llamado a la acción colectiva

Actuar requiere entender en profundidad las causas de la problemática educativa. Por eso, desde el BID hemos adoptado una visión integral de los jóvenes, incluyendo sus aspiraciones profesionales y su responsabilidad en la vida cívica, con un énfasis en su compromiso con valores democráticos y en la construcción de un mundo sustentable.

Para lograrlo, es necesario unir esfuerzos entre organismos multilaterales, gobiernos, representantes del sector privado y de la sociedad civil. La educación debe ser tarea de todos. En nuestro caso, hemos estado en los zapatos de los ministros de Hacienda de la región, y somos conscientes de la enorme presión que enfrentan los países para financiar políticas públicas que garanticen el bienestar de sus ciudadanos. Por eso, la búsqueda de consensos, así como establecer prioridades claras y una hoja de ruta accionable, son elementos clave.

Esta publicación asiste a los gobiernos de la región en esa tarea. Desde el BID, apoyamos a los países no sólo en la emergencia sino en la recuperación mediante cuatro acciones prioritarias. En el corto plazo, reintegrando a los estudiantes que han desertado, promoviendo la transformación digital, acelerando los aprendizajes y garantizando el bienestar de los estudiantes.

En el medio y largo plazo, mediante un esfuerzo conjunto con toda la comunidad educativa, proponemos aprovechar esta ventana de oportunidad para realizar las reformas estructurales necesarias para lograr sistemas educativos equitativos, eficientes y transparentes: sistemas de información y gestión educativa, directivos y carrera docente, currículo, fórmulas de financiamiento y sistemas centralizados de asignación de matrícula y docentes, entre otras.

La región necesita una educación de calidad que permita a los jóvenes adquirir habilidades fundacionales en línea con las demandas del mundo de hoy. Un mercado laboral moderno que necesita jóvenes que puedan navegar el mundo digital, que piensen y analicen los grandes flujos de información de forma crítica, que sean creativos, que resuelvan problemas, colaboren y construyan en equipo, que sean resilientes. Esas habilidades les van a permitir realizar tareas no rutinarias y acceder a esos trabajos que no pueden ser reemplazados por máquinas, para que además de convertirse en actores productivos que promueven la innovación, sean agentes de cambio y responsables con el entorno en su comunidad.

Jóvenes líderes y lideresas están elevando ya la voz en nuestra región y reclamando mayor justicia y equidad, exigiendo mayor participación en los procesos democráticos y en los movimientos globales en favor de la paz, la lucha contra la pobreza y el cuidado del planeta, transformándose en actores productivos que promueven la innovación. De todos nosotros depende escribir el próximo capítulo de nuestra historia, priorizando la educación de las futuras generaciones.

Richard Martínez Alvarado, Vicepresidente de Países

Benigno López, Vicepresidente de Sectores y Conocimiento

Introducción

De una promesa rota a un nuevo comienzo



**Mercedes
Mateo Diaz**


Jefa de la División de
Educación

*Banco Interamericano
de Desarrollo (BID)*



"Las personas no pueden ser siempre resilientes, pero un país sí que puede".

Tara Westover, autora de Educated¹



Una educación, publicado en 2018, es la historia de una niña mormona de Idaho a la que sus padres impidieron ir a la escuela. La historia de Tara Westover¹ sucede en Estados Unidos, pero el sentimiento de desesperación, al tratar de escapar de su destino mientras carga con el peso de la pobreza, podría ser compartido por muchos jóvenes de la región latinoamericana y caribeña. La falta de dinero moldea el cerebro, las mentes, el comportamiento, y define, como describe la autora, la arquitectura de la vida de las personas. El sentido del libro es que la educación fue para Tara la salida de un mundo del que quería escapar. En ese camino, además de su determinación, su valor y su esfuerzo, existía todo un sistema de becas, transferencias de dinero y profesores, para apoyarla. Esa es la historia que los sistemas educativos deberían poder contar, no en casos aislados o excepcionales, sino en números significativos.

Durante la pandemia de COVID-19, 165 millones de estudiantes de América Latina y el Caribe se vieron abruptamente desconectados de la educación. A finales de 2021, las escuelas habían permanecido cerradas una media de 237 días, más que en cualquier otra parte del mundo. Los profesores y los padres hicieron esfuerzos heroicos para garantizar que los alumnos mantuvieran algún nivel de aprendizaje. Los ministerios de educación transmitieron las lecciones por radio y televisión, ampliaron las webs y plataformas educativas y utilizaron mensajes de texto para enviar los deberes. En los hogares de bajos ingresos, los niños se turnaban para hacer las lecciones en el smartphone de algún familiar o compartían los materiales impresos con sus hermanos.

A pesar de estos esfuerzos, **los datos recogidos en este informe muestran que muchos estudiantes no participaron en actividades de aprendizaje significativas y que el parón en la acumulación de habilidades y capital humano tendrá consecuencias inmediatas y a largo plazo para el bienestar de los países.** ¿Por qué? No fue sólo la pandemia. Fue el hecho de que **la región y sus sistemas educativos no estaban bien preparados para soportar un choque de esta magnitud.** Los efectos a corto y largo plazo de la crisis sanitaria no pueden entenderse si el relato no incluye las condiciones de partida. En América Latina y el Caribe, el cierre de escuelas se sumó a deficiencias estructurales no resueltas en las últimas décadas. La desigualdad y las ineficiencias en el acceso a servicios educativos de calidad impiden que millones de estudiantes encuentren en las escuelas un espacio seguro y estimulante para crecer personal, socioemocional y académicamente. Si no se hace nada, dejaremos una generación atrás. Los gobiernos tienen que utilizar todas las palancas disponibles para recuperarse. Y, en este proceso de recuperación, la educación es clave.

1. Westover, T. (2 de febrero de 2022). I Am Not Proof of the American Dream. *The New York Times*. www.nytimes.com

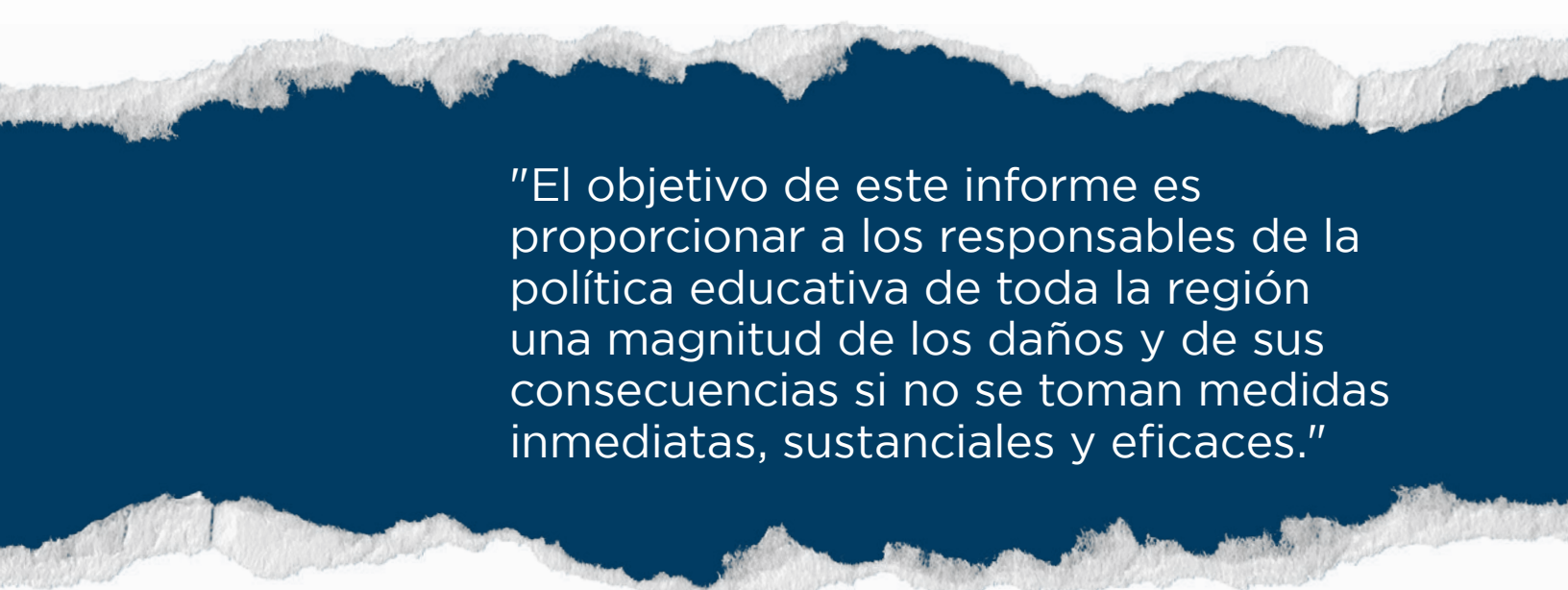
Esta publicación emblemática **es la primera que se centra en los jóvenes**, ese periodo de transición entre la niñez y la adultez², **después de la pandemia, y examina los efectos inmediatos y a largo plazo de la crisis y las medidas de distanciamiento social en la vida y las aptitudes de esta generación.** Aunque la pandemia del COVID-19 ha afectado a las vidas de todo el mundo, no lo ha hecho de manera uniforme. Tal vez uno de los legados más devastadores de la pandemia sea su efecto sobre los jóvenes. Durante uno de los periodos de desarrollo más críticos de la vida, un gran número de jóvenes se han visto privados de educación y expuestos a mayores niveles de inseguridad social, sanitaria y económica, violencia doméstica y abusos. En la actualidad, los avances de la neurociencia permiten comprender mejor cómo funciona y se desarrolla el cerebro a lo largo de las distintas etapas de la infancia hasta la edad adulta (Blakemore y Choudhury, 2006; Konrad *et al.*, 2013). Después del nacimiento, hay dos momentos de la vida en los que debemos prestar especial atención: el desarrollo del cerebro alcanza su punto máximo durante los primeros años (de 0 a 5 años) y luego, de nuevo, en torno a la pubertad. Aunque el tamaño del cerebro no cambia mucho después de los cinco años, son las conexiones funcionales entre sus diferentes partes las que maduran y evolucionan después. Mientras que, durante los primeros años de vida, el cerebro se desarrolla muy rápidamente y se forman las funciones básicas y las regiones cerebrales sensoriales y motoras, es durante la adolescencia cuando se desarrolla la última región del cerebro, el córtex prefrontal. Las capacidades cognitivas que dependen de esta área se desarrollan a esa edad. La cognición social y el desempeño de las funciones ejecutivas que permiten a los individuos tomar perspectiva, centrar su atención, tomar decisiones, ser conscientes de sí mismos e inhibir sus impulsos se desarrollan y mejoran significativamente durante la adolescencia.

"Esta publicación es la primera que se centra en los jóvenes, después de la pandemia, y examina los efectos inmediatos y a largo plazo de la crisis y las medidas de distanciamiento social en la vida y las aptitudes de esta generación."

2. A efectos de esta publicación, nos centraremos en los jóvenes, una definición amplia que incluye la adolescencia y la juventud. El rango de edad para la adolescencia y la juventud varía según la fuente y el país, pero generalmente comienza a los 10 años y llega hasta los 20 (para la Organización Mundial de la Salud la adolescencia incluye a los individuos de entre 10 y 19 años y la juventud a los de entre 15 y 24).

Dado que esos años de la vida son tan decisivos, comprender los efectos de factores como el estrés y las experiencias traumáticas vividas durante la pandemia en las funciones cognitivas y el bienestar socioemocional de los 165 millones de jóvenes de la región, resulta hoy más importante que nunca (Hempel, 2012). Esta es nuestra última oportunidad para realizar intervenciones duraderas que impacten en el 25% de la población de la región (Sheehan *et al.*, 2017; Knowles y Behrman, 2005). Después de estos años, no habrá ningún otro momento en sus vidas en los que la plasticidad neuronal de sus cerebros y, por tanto, la propensión a aprender nuevas habilidades esté en su punto álgido.

El objetivo de este informe es proporcionar a los responsables de la política educativa de toda la región una magnitud de los daños y de sus consecuencias si no se toman medidas inmediatas, sustanciales y eficaces. Y lo que es más importante: el informe es también una brújula para el desarrollo de respuestas del sector educativo, basadas en la evidencia, que respondan a las necesidades inmediatas de los jóvenes, así como de medidas a medio plazo que se necesitan para reconstruir nuestros sistemas educativos para que sean más resilientes, equitativos y eficientes a la hora de formar estudiantes eficaces y aprendices permanentes.



"El objetivo de este informe es proporcionar a los responsables de la política educativa de toda la región una magnitud de los daños y de sus consecuencias si no se toman medidas inmediatas, sustanciales y eficaces."

El informe se abre con un capítulo que describe brevemente las condiciones subyacentes: una representación de la juventud de ALC antes de la pandemia del COVID-19. Resume las tendencias generales en materia de desarrollo de competencias, pobreza, participación económica, migración, fecundidad, violencia y delincuencia, participación social y política y actitudes hacia el mercado y la democracia. Aunque la asistencia a la educación secundaria ha aumentado en casi todos los países de ALC, no todos los estudiantes logran finalizar trayectorias educativas exitosas. Las altas tasas de abandono y de bajo rendimiento escolar son generalizadas, especialmente entre los jóvenes más vulnerables. Y la calidad de la educación afecta considerablemente al aprendizaje y a la inserción exitosa en el mercado laboral. La falta de oportunidades educativas y económicas, en un periodo de la vida muy sensible para el desarrollo cerebral, puede llevar a la adolescencia y a la juventud a tomar decisiones equivocadas y a mostrar comportamientos de riesgo, como la delincuencia y la violencia. Tomadas en su conjunto, estas cuestiones ofrecen un panorama completo de los





retos que a abordar y las oportunidades que hay que aprovechar para mejorar la calidad de vida de esta generación. Individualmente, cada tema sugiere áreas específicas en las que deben centrarse los responsables de la política educativa a la hora de establecer objetivos y metas y de analizar cómo priorizar el uso de los escasos recursos de los que disponen.

El segundo capítulo analiza el impacto de la pandemia sobre las críticas condiciones ya existentes, a partir de un estudio en profundidad de los indicadores de escolarización en 11 países de América Latina, que representan el 83% de los estudiantes de la región entre 6 y 23 años. Se trata del primer esfuerzo por analizar un amplísimo conjunto de datos, procedentes de encuestas periódicas de hogares en las que los padres o tutores responden a preguntas sobre las personas en edad escolar a su cargo. Utilizando estos datos, combinados con las nuevas pruebas causales, esta sección analiza la magnitud de las pérdidas de aprendizaje y las tasas de abandono escolar inducidas por la pandemia, se centra en los individuos más afectados y describe las consecuencias para su salud mental. La evidencia demuestra que millones de estudiantes quedaron completamente aislados de sus centros educativos y que se produjo una drástica reducción del número de horas dedicadas por estudiantes y profesores a las actividades académicas. Las pruebas causales documentan una pérdida de aprendizaje del 72,5% en el caso de la enseñanza de emergencia a distancia y un riesgo de abandono escolar un 2,5 mayor (Lichand *et al.*, 2021). Los datos también muestran un aumento de las desigualdades en el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad, con un impacto más pronunciado en mujeres y niñas y en los estudiantes de zonas remotas y rurales, invirtiéndose así las tendencias observadas en las últimas décadas. En los países que cuentan con evaluaciones estandarizadas también se observa una reducción significativa del número de estudiantes que se presentaron a las pruebas. Por último, el impacto de la presión financiera, la pérdida de familiares y el aislamiento de los amigos y las interacciones sociales tuvieron consecuencias en la salud mental de los estudiantes, incluyendo hiperactividad, sentimientos de miedo, ira, tristeza o frustración, y comportamientos tóxicos online como el ciberacoso, con mayores efectos para las mujeres.





En el tercer capítulo, el informe examina las consecuencias de la inacción explorando los costes económicos de no aplicar medidas contundentes para frenar la crisis educativa y las pérdidas de aprendizaje sufridas durante la pandemia. Junto con las estimaciones en términos de ingresos, perspectivas de crecimiento y productividad, se esbozan algunas de las posibles consecuencias de la inacción sobre la desigualdad, el malestar social, la violencia y la delincuencia, la inmigración y la inestabilidad política. Esta sección también presenta una visión general de las tendencias del gasto en educación en la región y ofrece estimaciones de las inversiones necesarias para recuperarse de la pandemia y transformar los sistemas educativos.

El último capítulo de esta publicación insignia es un llamamiento a la acción para superar la crisis actual. Presenta políticas basadas en evidencia que pueden acelerar el desarrollo de habilidades, el bienestar y el compromiso cívico y político de los jóvenes de la región. El capítulo analiza las respuestas de política educativa que han sido eficaces para mejorar la equidad y la inclusión durante el cierre de escuelas; presenta las opciones de política disponibles para los sistemas escolares de cara a cerrar las pérdidas de aprendizaje a una escala sin precedentes; aborda la inminente crisis de salud mental de los jóvenes, y equipa a los educadores con las herramientas que necesitan para acelerar el aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que apoyan el desarrollo de las competencias de ciudadanía global que los jóvenes necesitan para prosperar en un mundo cada vez más interconectado y complejo.



Ser joven en América Latina y el Caribe hoy

Hay dos momentos en la vida que ofrecen una enorme oportunidad para moldear el desarrollo del capital humano: la primera infancia y la adolescencia. Es en esos dos puntos críticos del ciclo vital donde el cerebro es más maleable. Sin embargo, las estadísticas de resultados educativos revelan que los sistemas de enseñanza fallan precisamente en esas dos etapas cruciales. Si bien es cierto que la educación primaria prácticamente se ha universalizado, la mayoría de los estudiantes no asisten a los programas de educación infantil y abandonan la secundaria. Durante los primeros cinco años de vida, el acceso a una atención infantil de calidad y a intervenciones de desarrollo temprano son escasos, con grandes desigualdades socioeconómicas, lo que impide que los niños adquieran las habilidades cognitivas, lingüísticas, motoras y socioemocionales básicas para empezar la escuela preparados para aprender. En cuanto a la educación secundaria, la región ha experimentado un aumento de las tasas de matriculación en las últimas décadas. Sin embargo, la matriculación no se traslada a la finalización de los estudios. Sólo seis de cada diez estudiantes que ingresan a la escuela secundaria, terminan; y de ellos, sólo uno finaliza con las habilidades mínimas requeridas para seguir la educación superior o ingresar en un empleo formal (Ramírez y Viteri, 2020).

"Hay dos momentos en la vida que ofrecen una enorme oportunidad para moldear el desarrollo del capital humano: la primera infancia y la adolescencia."

La adolescencia: un momento crítico para actuar.

La adolescencia es un periodo de desarrollo importante que comienza a los 10 años y termina a mediados de los 20 (NASEM, 2019). Durante esta etapa, madura la última parte de nuestro cerebro: el lóbulo prefrontal. Esta parte de la corteza resulta clave en funciones como el control de los impulsos, la atención, el razonamiento, la gestión de la complejidad, la resolución de problemas, la comprensión, la creatividad y la perseverancia. La adolescencia se describe a menudo como un periodo en el que los jóvenes se descontrolan con comportamientos inseguros, baja autoestima y ansiedad. Es un periodo especialmente difícil porque los cerebros de los adolescentes todavía están formando las regiones asociadas con el control cognitivo y las funciones ejecutivas de orden superior que desencadenan el comportamiento de riesgo (Romer, 2009). Entre

las malas decisiones que pueden tomarse durante esta etapa se encuentran el abandono escolar, el consumo de drogas y alcohol o el embarazo adolescente (Quinn y Harden, 2013). Pero, al mismo tiempo, la adolescencia es un período de enormes oportunidades para sentar las bases del éxito en la escuela y en la vida. Es un período en el que las relaciones personales con los compañeros y las parejas románticas se vuelven centrales a medida que los jóvenes hacen la transición de la escuela a la educación superior o al empleo, y una etapa de la vida en la que la inversión en capital humano tiene altos rendimientos (Schultz, 1961; Dahl *et al.*, 2018; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019). Las intervenciones realizadas durante la adolescencia tienen el potencial de mejorar las trayectorias de desarrollo, y pueden enmendar y reducir los riesgos de los desafíos de desarrollo anteriores (Dahl *et al.*, 2018). La relación coste beneficio de las inversiones combinadas en salud y educación durante la adolescencia pueden tener una relación entre beneficios y costes de entre 5 y 10 (Sheehan *et al.*, 2021), que son altos y están dentro del rango de retornos de la inversión para las intervenciones en la primera infancia (Sheehan *et al.*, 2021; Center on the Developing Child, Harvard, 2007; Rolnick, 2014; Berlinski y Schady, 2015).

En América Latina y el Caribe (ALC) viven unos 165 millones de adolescentes y jóvenes de entre 10 y 24 años (Organización Panamericana de la Salud, 2019). La plena participación de los jóvenes de la región en la sociedad es esencial para responder eficazmente a los desafíos locales y regionales y para construir una región sostenible, equitativa, democrática y próspera. Sin embargo, la mayoría de los jóvenes de ALC no reciben el apoyo necesario que les permitan desarrollar las habilidades cognitivas y socioemocionales necesarias para conseguir un empleo digno, un aprendizaje continuo y participar en la vida civil y política. Uno de cada cuatro jóvenes nunca ha asistido a la escuela secundaria, y entre los que lo hacen, sólo el 45% se gradúa a tiempo (Bassi, Busso y Muñoz, 2015). La mayoría de los que completan su educación secundaria, no logran desarrollar las habilidades que necesitan para tener éxito en la escuela y en la vida. Los estudiantes de ALC que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en 2018 quedaron rezagados, al menos un año en promedio, con respecto a sus pares de Europa del Este, Asia Central, Oriente Medio y África del Norte. Uno de cada dos estudiantes de 15 años en ALC no alcanzó el nivel básico de competencia lectora en comparación con uno de cada cinco estudiantes en los países de la OCDE (Bos *et al.*, 2019), y el 69% de los estudiantes no fue capaz de realizar tareas Matemáticas básicas (OCDE, 2020).



Este limitado desarrollo de habilidades hace que la transición al mercado laboral sea un reto. Las altas tasas de desempleo, informalidad e inactividad afectan a casi 110 millones de jóvenes en la región (OIT, 2020). El desempleo juvenil es tres veces mayor que el de la población adulta, y uno de cada cinco jóvenes que buscan trabajo no puede encontrarlo (OIT, 2021). La falta de desarrollo de habilidades y los desafíos en la transición al mercado laboral conducen a una alta tasa de pobreza entre los jóvenes, que alcanza el 41% en comparación con la tasa general del 30%.

La pandemia profundizó estos desafíos. Un gran número de jóvenes se han visto privados de educación y expuestos a mayores niveles de inseguridad social, sanitaria y económica, violencia doméstica y abusos, durante uno de los periodos de desarrollo más críticos de la vida. La pandemia también empeoró la transición de la escuela al trabajo y el sentimiento de privación de derechos entre los jóvenes. La crisis sanitaria mundial puso de manifiesto las debilidades de la economía, que en el mercado laboral dejaron a millones de jóvenes sin trabajo o, en el mejor de los casos, los llevaron a aceptar empleos mal pagados, sin prestaciones ni estabilidad.

En este contexto, con base en los conceptos clásicos de Hirschman (1970), los jóvenes de ALC utilizan dos respuestas básicas: “voz” y “salida”. En muchos países de la región, los jóvenes han expresado su descontento y su frustración por la falta de oportunidades. Las protestas y manifestaciones juveniles, así como las actividades en las redes sociales, han sido omnipresentes incluso antes de la crisis sanitaria, oponiéndose a los aumentos de las tarifas del metro, a las restricciones en el acceso a la educación superior, a la falta de oportunidades económicas, a la reforma fiscal, a la percepción de desigualdad y a la injusticia. El malestar social es un síntoma de problemas más profundos y estructurales a los que se enfrentan las sociedades latinoamericanas y caribeñas. Pero, ante el prolongado cierre de escuelas inducido por la pandemia, los jóvenes también eligen (o se ven obligados) a salir del sistema educativo, desvinculándose o abandonando por completo la escuela, sustituyendo la falta de participación en la economía y el mercado laboral por la participación en actividades ilícitas, la delincuencia y la violencia, o simplemente dejando atrás sus países y emigrando para encontrar promesas de un futuro mejor en nuevas tierras. Los datos sugieren que los bajos ingresos y la búsqueda de oportunidades de empleo, son impulsores fundamentales de las decisiones de migración, y ambos están altamente correlacionados con la educación y con la acumulación de habilidades relevantes para el trabajo. Durante la pandemia, el número de horas que los jóvenes dedicaron al estudio y a las actividades académicas se redujo drásticamente; estimamos un aumento del 13% en la probabilidad de abandono de los estudiantes de entre 12 y 17 años. No sólo se han visto afectadas las perspectivas de asistencia y abandono escolar, sino también las pérdidas de aprendizaje. Los datos de Brasil indican que, durante el cierre de escuelas inducido por la pandemia, los estudiantes de educación primaria sólo aprendieron el 27,5% de lo que habrían aprendido en un año normal (Lichand *et al.*, 2021).



Desarrollo de competencias limitado y muy desigual

Antes de la pandemia de COVID-19, ALC había hecho considerables progresos en la matriculación en la enseñanza secundaria. Pero el mayor acceso a la educación no se tradujo en los correspondientes avances en la finalización y el aprendizaje. Y la evidencia muestra que el aprendizaje es clave. El desarrollo de habilidades no es solo un indicador de la calidad de la escuela; también es una mejor medida que los años de escolaridad de la acumulación de capital humano y un predictor de desarrollo económico (Angrist *et al.*, 2021). Alrededor del 35% de los jóvenes matriculados en la escuela no completan su educación secundaria. En 2018, solo el 37% de los estudiantes del quintil socioeconómico más bajo se graduó de la escuela secundaria, en comparación con el 79% del quintil superior.

Entre los que asisten a la escuela, el aprendizaje es limitado. Las evaluaciones internacionales revelan que persisten múltiples deficiencias en las habilidades básicas de Lectura y Matemáticas. Los resultados de la prueba internacional PISA de 2018 muestran que más de la mitad de los jóvenes de 15 años (52%) carecen de habilidades básicas de lectura, y una proporción aún mayor (69%) carece de habilidades matemáticas básicas (Bos *et al.*, 2019). Esto se traduce en un retraso de uno a cuatro años en el desarrollo de habilidades de los jóvenes de ALC en comparación con sus pares en los países de la OCDE. El desarrollo de habilidades no solo es bajo, sino también muy desigual. Los estudiantes de hogares de bajos ingresos, indígenas y afrodescendientes van a la zaga de sus compañeros. En términos de aprendizaje, la proporción de jóvenes de niveles socioeconómicos bajos que obtuvieron un bajo rendimiento (84%) fue el doble que la de los estudiantes de niveles socioeconómicos altos (40%).

Además de la baja calidad de la enseñanza, la violencia y la angustia dificultan el aprendizaje. La violencia de las bandas y el crimen organizado dominan muchas comunidades. Las escuelas no son una excepción. En ALC se produce el 33% de los homicidios del mundo con solo el 8% de la población, y los hombres jóvenes suponen casi la mitad de los homicidios de la región (UNODC, 2019). La disposición a aprender disminuye cuando la seguridad personal está en juego (Caudillo y Torche, 2014; Michaelsen y Salardi, 2020). En algunos países de ALC, las tasas de homicidio juvenil duplican o incluso triplican la tasa de homicidio media nacional (Alvarado Mendoza y Tenenbaum Ewig, 2020). Los jóvenes de ALC se enfrentan a más violencia y delincuencia que en cualquier otra región del mundo, ya sea como autores, víctimas o testigos (UNODC, 2019).

Una vez que los jóvenes dejan la escuela, la transición al mercado laboral es difícil.

La falta de acceso a un empleo digno es una realidad no solo para los que abandonan los estudios, sino también para los jóvenes con título de secundaria. En 2018, la tasa de desempleo entre los jóvenes de 15 a 24 años fue del 18%, el triple que la de los adultos y el doble de la tasa media de desempleo de la región. Esta falta de oportunidades y los índices excesivos de delincuencia juvenil son, probablemente, los impulsores de los niveles desproporcionadamente altos de migración juvenil de ALC. De los 40 millones de personas que han emigrado de ALC, el 14% eran jóvenes, frente a sólo el 11% en otras regiones del mundo. Además de la migración juvenil fuera de la región, millones de personas migran internamente dentro de ALC.

El círculo vicioso del abandono escolar y la migración. Los datos de los migrantes provenientes de Honduras, Guatemala y El Salvador en Estados Unidos indican que la búsqueda de empleo y los bajos ingresos son los factores que impulsan la decisión de emigrar, y ambos están altamente correlacionados con el nivel de educación y la empleabilidad de los jóvenes. En Estados Unidos, más de dos tercios de los migrantes de Honduras y Guatemala y un tercio de los de El Salvador no han completado la educación secundaria. La marcha de un miembro de la familia afecta a las perspectivas de los menores que se quedan atrás. Datos recientes de El Salvador muestran que la migración de un miembro de la familia tiene un efecto negativo en la asistencia a la escuela de los niños que quedan atrás (Abuelafia y Ruiz-Arranz, 2019).

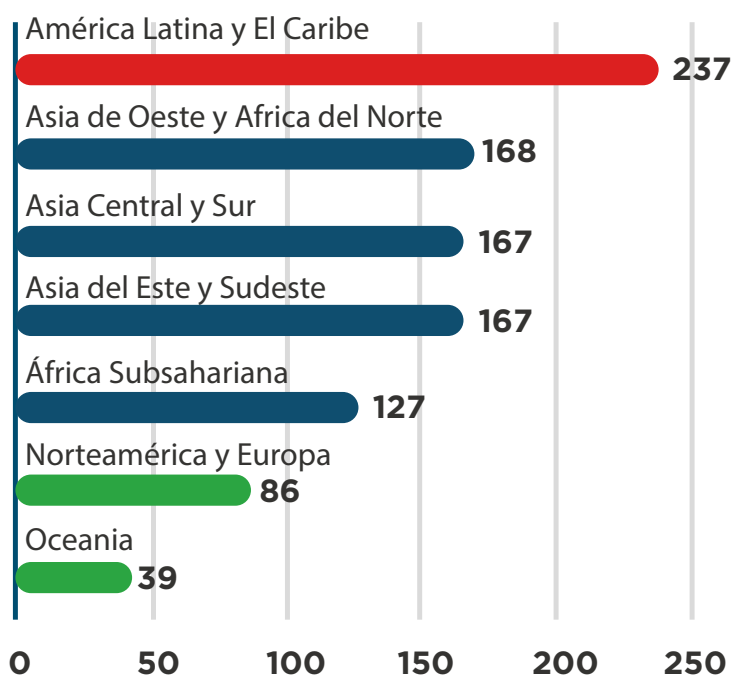


El peaje de la pandemia de COVID-19 en la educación de los jóvenes

La pandemia profundizó las condiciones preexistentes y los desafíos estructurales. Durante uno de los periodos de desarrollo más críticos de la vida, un gran número de jóvenes se han visto privados de educación y expuestos a mayores niveles de inseguridad social, sanitaria y económica, violencia doméstica y abusos. La pandemia también empeoró la transición de la escuela al trabajo y el sentimiento de privación de derechos entre los jóvenes. La crisis sanitaria mundial puso de manifiesto las debilidades de la economía, que en el mercado laboral dejaron a millones de jóvenes sin trabajo o, en el mejor de los casos, los empujaron a empleos mal pagados, sin prestaciones ni estabilidad.

Gráfico i.1

Total de días sin clases presenciales (11/03/2020-31/12/2021)



Nota: El total de días sin clases presenciales hace referencia al cierre total de centros educativos en el periodo comprendido entre el 11/03/2020 y 31/12/2021. El número de días especificado no contempla los días de cierre parcial, vacaciones o fines de semana. América Latina y El Caribe fue acotada a los 26 países de BID Latinoamérica. [educationresponse#schoolclosures](#).

Fuente: Cálculo de días sin clases presenciales a partir de la base de datos de estatus diario de los países Unesco (2021), datos obtenidos de <https://en.unesco.org/covid19/>

A pesar de haber puesto en marcha rápidamente medidas de educación a distancia, ALC ha perdido más días de clase que cualquier otra región del mundo. Entre los principales retos que hicieron que la transición al aprendizaje a distancia e híbrido fuera más difícil que en los sistemas educativos mejor preparados, cabe destacar la falta de infraestructura digital (solo el 22% de los hogares tenía acceso a Internet y solo el 19% tenía un ordenador), y la escasa experiencia de los docentes en el aprendizaje híbrido y a distancia (Rieble, S. y Viteri, A. 2020).

Una brecha de ingresos, género y geografía. Otro patrón sorprendente fue el efecto desigual de la pandemia entre los ingresos, el género y la geografía. En las zonas rurales, los datos disponibles sugieren que pocos estudiantes tenían acceso a las plataformas de aprendizaje en línea, y muchos informaron de que no podían estudiar porque no tenían un ordenador, una tableta o un teléfono móvil. En el quintil de menor nivel socioeconómico, en el que están sobrerrepresentados los estudiantes indígenas y afrodescendientes, el 29% tenía acceso a un ordenador, frente al 94% del quintil más rico de ALC. Aunque todavía no se dispone de datos de ALC, los estudios internacionales sugieren que los estudiantes con discapacidad estaban en una situación de desventaja particular, con un acceso más limitado a las tecnologías educativas y al apoyo académico.

Un parón devastador en el aprendizaje y en la finalización de los estudios. Teniendo en cuenta estos retos, quizá no sorprende que los jóvenes de ALC afirmen que dedican menos tiempo al estudio en comparación con lo que lo hacían antes de la pandemia. Las encuestas de hogares de algunos de los países más ricos de la región muestran que la mitad de los estudiantes no participaron en ninguna actividad de aprendizaje o no tuvieron ninguna interacción con los profesores durante el apogeo de la pandemia. En los países más pobres la situación es probablemente peor.

En Brasil, la primera prueba rigurosa de un estudio realizado en Sao Paulo mostró pérdidas de aprendizaje equivalentes a entre la mitad y dos tercios de un año escolar normal, siendo los estudiantes de bajos ingresos los que más perdían. Estos datos son especialmente relevantes si tenemos en cuenta las condiciones iniciales previas a la pandemia. Brasil fue uno de los países de la región de América Latina y el Caribe que experimentó una mejora significativa en los resultados de aprendizaje entre 2013 y 2019, en un contexto en el que la mayoría de los países no mejoraron, y unos pocos experimentaron un retroceso (UNESCO, 2021).

Las investigaciones indican que los estudiantes que han faltado tanto a la escuela corren un riesgo mucho mayor de abandonar definitivamente sus estudios. La falta de contacto cara a cara con los profesores y los compañeros puede crear un ciclo de baja autoestima y reticencia al estudio que se refuerza. Por ello, el riesgo de que los jóvenes abandonen los estudios ha aumentado exponencialmente.



Un trágico retroceso en décadas de progreso. Los efectos negativos se concentraron significativamente en las niñas, los estudiantes indígenas y afrodescendientes, y en las escuelas ubicadas en los barrios más pobres que no ofrecían actividades académicas en línea antes de la pandemia. Aunque todos los jóvenes vieron aumentar las tareas domésticas que se les asignaban, el número de horas que las niñas de 15 a 17 años dedicaban a actividades domésticas -como limpiar, cocinar o cuidar a los niños más pequeños o a los ancianos- aumentó de forma más drástica que para otros grupos (Acevedo *et al.*, 2021). Esto supone un trágico retroceso en décadas de progreso sostenido en la reducción de la brecha de género en la educación. Además, la participación activa de los adultos en el mercado laboral también se vio afectada por el cierre de las escuelas, con mayor incidencia en las mujeres, ya que ellas suelen ser las principales cuidadoras (Bustelo *et al.*, 2019; Frisancho y Vera-Cossio, 2020; Fabrizio *et al.*, 2021). Además, el cierre afectó desproporcionadamente a la participación laboral femenina, tanto en el margen intensivo como en el extensivo, y su recuperación también ha sido más lenta (López *et al.*, 2021; López-Calva 2021; Higa *et al.*, 2021).



Los jóvenes no solo se vieron privados de aprender nuevos conceptos y habilidades, también perdieron conocimientos y habilidades que ya dominaban. Aunque son pocos los sistemas educativos que disponen de datos sobre las pérdidas de aprendizaje relacionadas con la pandemia, los que sí los tienen muestran pérdidas devastadoras, que equivalen a hasta un año entero de escolarización. Esto sugiere que en ALC las pérdidas de aprendizaje son probablemente mayores que en los sistemas educativos que estaban más preparados para cambiar a un sistema de aprendizaje a distancia, como los Estados Unidos, donde un examen exhaustivo muestra pérdidas de aprendizaje en Matemáticas y Lectura equivalentes a aproximadamente medio año de escolaridad, o Dinamarca, donde no hay evidencia de pérdidas de aprendizaje en los grados 2, 4 y 8 (Birkelund *et al.*, 2021; Donnelly y Patrinos, 2021).



El distanciamiento social afectó al bienestar socioemocional y a la salud mental de los jóvenes. El estrés financiero producido por la pérdida de los medios de subsistencia en el hogar; la pérdida de miembros de la familia; el deterioro del bienestar de los cuidadores; el aumento del abuso de sustancias y la violencia doméstica; los niveles más bajos de actividad física; patrones de sueño irregulares y dietas menos equilibradas, y la falta de interacción con los compañeros han tenido un efecto devastador en el desarrollo socioemocional y en la salud mental de los jóvenes. En una encuesta realizada a unos 5.000 jóvenes de 11 a 18 años en Belice, Colombia y Costa Rica, uno de cada cinco jóvenes declaró haber experimentado hiperactividad; y uno de cada tres experimentó síntomas emocionales, como miedo, ira, tristeza, preocupación, adormecimiento, frustración o problemas con los compañeros de clase. Los efectos son mayores entre las mujeres, que declaran una probabilidad mayor de sufrir síntomas de angustia que sus compañeros varones en 26 puntos porcentuales. Seis de cada diez jóvenes encuestados también declararon haber sufrido, al menos, una forma de ciberacoso (en la última semana), y seis de cada diez jóvenes eran mujeres (Näslund-Hadley *et al.*, 2022).

El cierre de escuelas interrumpió una pieza central en la cadena de suministro de servicios sociales. La experiencia alrededor del mundo ha demostrado que las escuelas no han sido lugares de transmisión de la enfermedad. La evidencia más reciente en Brasil ha mostrado que la reapertura de las escuelas en la pandemia no aumentó los casos de COVID-19 ni las muertes (Lichand *et al.*, 2022). Sin embargo, el cierre de escuelas fue ampliamente utilizado como parte de las estrategias para controlar la propagación del virus. Las escuelas son mucho más que “fábricas de habilidades para el trabajo”. Más que cualquier otro lugar, las escuelas son centrales en la vida de las familias y las comunidades, ya que es el espacio donde se articulan diferentes servicios sociales. Desde las vacunas, las comidas escolares, las transferencias a las familias y las ayudas económicas, hasta el apoyo socioemocional, la atención y el desarrollo de habilidades. En consonancia con lo anterior, la evidencia muestra que el rendimiento escolar es multidimensional: las escuelas no solo promueven resultados académicos y desarrollo de habilidades socioemocionales, sino que impactan en la productividad a largo plazo al afectar a resultados no académicos como la salud, la criminalidad, el embarazo adolescente y el empleo. Y lo que es más interesante, no siempre las escuelas que son buenas para mejorar los resultados académicos son buenas para reducir los comportamientos de riesgo como la delincuencia o el embarazo precoz, o para mejorar las posibilidades de éxito en el mercado laboral (Beuermann *et al.*, 2022).



La necesidad urgente de invertir más y mejor en educación

La desvinculación de la educación y las pérdidas de aprendizaje inducidas por la pandemia han provocado un aumento de la desigualdad tanto dentro de los países como entre ellos. Los sistemas educativos más ineficaces y desiguales estaban menos preparados para cambiar a modelos de educación a distancia e híbridos, por lo que se vieron más profundamente afectados por el impacto de la pandemia.

Una amplia bibliografía muestra que **la pérdida de habilidades cognitivas y de logros educativos tiene consecuencias de amplio alcance, sobre todo para el crecimiento económico.** Nuestro análisis muestra que los jóvenes de ALC tendrán una disminución de sus ingresos anuales de entre 15.000 y 30.000 dólares a lo largo de su vida debido a un menor rendimiento educativo. Esto se traduce en un impacto de 760.000 millones de dólares en la economía de ALC, lo que equivale a un 17% del PIB³. Las consecuencias pueden no ser evidentes a corto plazo, pero tendrán un impacto en la calidad de vida de las generaciones futuras. Si los jóvenes no desarrollan las habilidades que necesitan para tener éxito en la escuela y en la vida, su futuro empleo, riqueza y bienestar se verán perjudicados. Más allá del crecimiento económico, en esta publicación también describimos cómo la caída prevista del PIB repercutirá en la distribución de la renta y en la transmisión intergeneracional de la pobreza y la desigualdad, pudiendo incluso desencadenar malestar social.

El mensaje es claro: el coste de la inacción es demasiado grande. No podemos dejar pasar esta oportunidad de revertir las pérdidas de aprendizaje y volver a involucrar a los jóvenes en su educación. Aunque nos encontramos ante un reto sin precedentes, si se aprovecha el talento, la experiencia y el compromiso de los educadores y los responsables de la formulación de políticas de toda la región, ALC puede ir más allá de un mero retorno a la situación educativa anterior a la pandemia (Álvarez *et al.*, 2021). Por eso, hacemos un llamamiento a los responsables de la toma de decisiones para que aprovechen esta oportunidad de invertir en el desarrollo de habilidades y el bienestar de los jóvenes, sentando las bases de la prosperidad de la región de ALC para las generaciones venideras.

Gastar más, gastar mejor. La pandemia ha aumentado los niveles de pobreza y desigualdad en la región. En ese contexto, el gasto público debe actuar como amortiguador del impacto que han recibido las personas más vulnerables en sus ingresos y en el acceso a los servicios básicos. La resiliencia a nivel social significa invertir cuando y donde más se necesita. Las inversiones eficientes y equitativas en un contexto de restricciones fiscales tienen implicaciones para la estructura de la política fiscal y sus efectos redistributivos. Los bajos niveles de gasto, combinados con las altas ineficiencias y la mala focalización de los programas disminuyen el efecto igualador del gasto público. La evidencia de México y Centroamérica muestra que las inversiones en educación y salud son las mejores herramientas para mejorar la redistribución del ingreso y reducir la desigualdad (López *et al.*, 2020).

3. Valor del PIB en 2018.



El gasto público educativo medio regional se ha desacelerado desde el 2017 ([World Bank Indicators](#)). Algunos sondeos preliminares indican que la tendencia se profundizó en los dos últimos años debido a reasignaciones de recursos para atender la crisis sanitaria y amortiguar el impacto de la crisis económica. Los recursos públicos destinados a la educación cayeron durante este período 0,4 puntos porcentuales (aproximadamente 45.000 millones de dólares).

En el corto plazo los recursos necesarios para la rehabilitación de escuelas y el regreso seguro a clases se estiman en US\$23.087 miles de millones, que representan el 0,21% del PIB regional. Pero la región enfrenta el doble desafío de responder a la emergencia y de mejorar los sistemas educativos de la región. Nuestros estimados indican que la inversión total requerida, combinando respuesta de corto plazo y transformación de los sistemas educativos en los próximos 10 años, será de aproximadamente US\$221 miles de millones, incluyendo inversión en infraestructura y equipamiento. Si nos enfocamos en el gasto dedicado a mejorar la retención y los aprendizajes, el gasto promedio se incrementaría en US\$1.200 por alumno, alcanzando una inversión promedio del 5% del PIB regional⁴, acercando a ALC en términos de inversión al promedio de economías más avanzadas.

Pero no basta con añadir recursos. Cuando se gasta más, también hay que gastar mejor. Varias políticas pueden ayudar a eliminar el despilfarro en la educación y mejorar los niveles de eficiencia y equidad del sistema. Por ejemplo, los gobiernos gastan cada año importantes recursos en la gestión de las solicitudes de millones de estudiantes y profesores en los distintos centros educativos. Estos procesos carecen de transparencia y generan ineficiencias e inequidades en la asignación de recursos cruciales. La aplicación de políticas que reduzcan el despilfarro presupuestario de los actuales sistemas de asignación puede ser muy rentable y, al mismo tiempo, producir mejores resultados para estudiantes y profesores (Elacqua *et al.*, 2022).

4. Valor del PIB en 2018.

Una llamada a la acción: Llevar la educación a donde es necesario

Concluimos esta publicación con un llamamiento a la acción. El impacto de la pandemia ha cambiado profundamente no sólo la vida de los jóvenes, sino todo el contexto educativo. En esta situación, no podemos esperar que el mismo conjunto de herramientas de política educativa que en el pasado fracasó en el desarrollo de alumnos eficaces a lo largo de toda la vida sirva para abordar el espectro, ahora aún más amplio, de los desafíos educativos de la región de ALC. Prevenir las consecuencias de los efectos combinados de los desafíos estructurales y la pandemia requerirá tanto acciones inmediatas como una estrategia a medio plazo. Tras una cuidadosa revisión del conocimiento científico y de las herramientas basadas en la evidencia de diversos campos, surgen cuatro áreas de políticas y acciones educativas para guiar a los profesionales de la educación y a los responsables políticos a la hora de abordar el enorme reto del desarrollo de habilidades y el bienestar de los jóvenes en la era COVID.

Volver a involucrar a las masas de jóvenes de ALC que han perdido el contacto con sus escuelas durante la pandemia, asegurando que completen su educación y sus trayectorias profesionales. A corto plazo, es imperativo reabrir todas las escuelas y poner en marcha esfuerzos sistemáticos para rastrear y volver a contactar con cada uno de los estudiantes. Los administradores deben dar prioridad a los estudiantes de mayor riesgo, utilizando intervenciones sociales agresivas para garantizar su vuelta a las clases. Una parte clave de esta reincorporación implica estrategias para la transición del aprendizaje virtual al presencial, porque, como hemos dicho, las escuelas deben reabrir lo antes posible. Hay pruebas sólidas que apoyan el uso de burbujas estudiantiles que dan a los estudiantes la oportunidad de socializar sin exponerse a multitudes. Otras estrategias basadas en la evidencia incluyen los turnos de asistencia a la escuela en los que los estudiantes se turnan para tener instrucción presencial; instrucción al aire libre; mascarillas, vacunas y protocolos de distanciamiento social.



Las estrategias de reenganche deben incluir tanto la prevención del abandono de los alumnos como la localización y el retorno de los alumnos que ya han abandonado. Los sistemas educativos deben, por tanto, dar prioridad a: (i) sistemas de detección temprana para identificar a los estudiantes en riesgo de abandono; (ii) la búsqueda activa y el rastreo de los estudiantes desconectados en colaboración con la comunidad y las organizaciones de la sociedad civil, utilizando herramientas digitales, así como visitas a domicilio; y (iii) intervenciones a tiempo que combinen acciones con base en la escuela -como las tutorías, las mentorías y el apoyo socioemocional-, con el apoyo financiero y las intervenciones en el hogar implementadas por organizaciones asociadas.



Cerrar la brecha digital, producir contenidos en línea de alta calidad y transformar digitalmente los sistemas educativos. La tecnología está integrada en la mayoría de nuestras actividades económicas y, por lo tanto, tener acceso a los dispositivos y a la conectividad se convierte en algo “imprescindible” para las escuelas y los estudiantes. Sin embargo, dado que las disparidades en el acceso a la tecnología están correlacionadas con el estatus socioeconómico, la brecha digital puede replicar e incluso reforzar los patrones de segregación ya existentes. La transformación digital de la educación tiene un enorme potencial para favorecer el aprendizaje. La adopción de la tecnología para el aprendizaje permite mejorar tanto la enseñanza tradicional en grupo como el aprendizaje a medida y las experiencias más individualizadas. El uso de la tecnología en el entorno escolar también ayuda a superar las limitaciones de capacidad para ofrecer apoyo fuera del horario escolar y aprovecha el compromiso de los estudiantes al tiempo que los dota de habilidades digitales.



La crisis empujó a los gobiernos a invertir en tecnologías de aprendizaje híbridas y a adoptar nuevos métodos de enseñanza. Esto podría convertir la crisis en una oportunidad para garantizar tanto la recuperación inmediata de los efectos de la pandemia como una transformación digital permanente de los sistemas educativos. Los gobiernos deberían dar prioridad a las inversiones en **(i) acceso a dispositivos y conectividad** a internet de alta calidad para romper el aislamiento de los estudiantes y de las escuelas, permitir a los profesores compartir contenidos multimedia y abrir canales para las interacciones colaborativas dentro de la comunidad escolar; **(ii) contenidos de alta calidad, formación de los profesores y pedagogías eficaces** adaptadas a los entornos de aprendizaje virtuales e híbridos, con herramientas para supervisar el progreso de los estudiantes; las webs de ventanilla única de contenidos educativos son más eficaces para facilitar el aprendizaje cuando son accesibles a través de diferentes dispositivos como teléfonos móviles y ordenadores (Arias Ortiz *et al.*, 2020); **(iii) instrucción personalizada** en lugar de enseñanza igual para todos los estudiantes; el aprendizaje basado en la tecnología facilita la instrucción adaptada a las necesidades y al nivel de rendimiento de cada alumno y ofrece la posibilidad de enseñar simultáneamente para niveles de aprendizaje heterogéneos de forma eficaz y con un coste menor (Escueta *et al.*, 2020; Bray y McClaskey, 2013).

"La crisis empujó a los gobiernos a invertir en tecnologías de aprendizaje híbridas y a adoptar nuevos métodos de enseñanza. Esto podría convertirse en una oportunidad para garantizar la recuperación de los efectos de la pandemia y una transformación digital permanente de los sistemas educativos."





Acelerar el aprendizaje para todos. En ALC, la respuesta tradicional al aprendizaje incompleto ha sido la recuperación, en la que los alumnos estudian el mismo contenido que no dominaron la primera vez que se les enseñó. En su forma más extrema, los alumnos repiten años académicos enteros. Dada la escasa evidencia sobre la efectividad de este tipo de recuperación y la magnitud del aprendizaje inconcluso pospandémico, esta respuesta no resulta muy factible. En este contexto, recomendamos adoptar el aprendizaje acelerado para todos los estudiantes. La aceleración no significa enseñar el mismo contenido más rápido, sino centrarse en los conceptos básicos que los alumnos necesitan para pasar de grado y, al mismo tiempo, proporcionar a cada uno unas bases adaptadas y específicas.

Para acelerar el aprendizaje, los gobiernos deberían (i) enseñar los planes de estudio del grado que corresponda, aunque existan lagunas de aprendizaje de los niveles de grado anteriores; (ii) identificar las habilidades básicas de los niveles de grado anteriores que son necesarias para acceder al siguiente nivel; (iii) proporcionar un apoyo adecuado para el desarrollo de las habilidades básicas de los niveles anteriores para permitir a los estudiantes acceder al plan de estudios que corresponde a su nivel. Esto significa que el aprendizaje acelerado es, a veces, más lento que la instrucción regular. Así una unidad curricular de Matemáticas que normalmente dura dos semanas, podría durar tres semanas para lograr el cierre de las brechas de aprendizaje inconclusas, y (iv) apoyar el trabajo de los profesores proporcionando tutorías a los estudiantes más necesitados para facilitar el apoyo “justo a tiempo”. El aprendizaje acelerado puede incluir la agrupación de los alumnos dentro del aula por sus niveles de competencia y facilitar que los educadores se centren en el desarrollo de habilidades. Dado que las tutorías individuales tradicionales presenciales son costosas, recomendamos aprovechar la oportunidad que ofrecen las recientes inversiones masivas en tecnologías educativas en toda la región de ALC para explorar modelos de tutoría a distancia y basados en la tecnología.

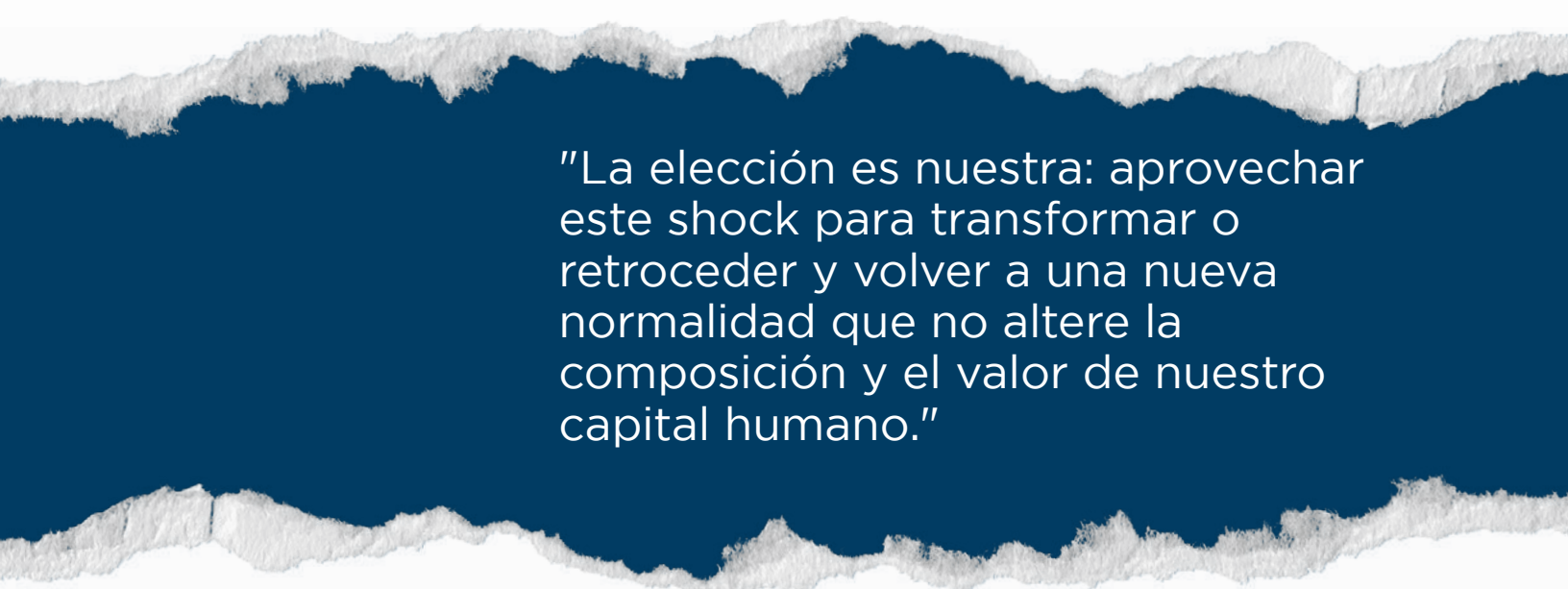
Como respuesta a los niveles sin precedentes de aislamiento, trauma y depresión de los jóvenes, dar prioridad a los entornos de aprendizaje seguros y enriquecedores. Además de la presión que supone subsanar los niveles históricos de pérdida de aprendizaje debido a los cierres de escuelas, los centros de toda la región, se esfuerzan para responder a una inminente crisis de salud mental. Los sistemas educativos deben: (i) identificar e implementar intervenciones tempranas



antes de que los problemas de salud mental se agraven. El modelo para servicios de salud mental escolares con más respaldo de la evidencia es el Sistema de Apoyos Múltiples (MTSS). Dado que el estrés inherente a la profesión docente se ha visto exacerbado en los últimos años por la ansiedad que suscita el COVID-19 y los cierres escolares, en esta publicación ampliamos el modelo MTSS para incluir el apoyo al bienestar mental de los profesores. Este apoyo debe incluir servicios preventivos de salud mental para los profesores, incluyendo oportunidades estructuradas para discutir los desafíos con compañeros, y asesoramiento, cuando sea necesario.

(ii) Para garantizar un entorno escolar y de aula seguro y enriquecedor, los sistemas educativos también deben reducir la prevalencia de la violencia y el acoso escolar. Para fomentar un clima escolar positivo, las políticas deben involucrar a toda la comunidad escolar, desde los estudiantes y los administradores de la escuela hasta los padres y las organizaciones y autoridades comunitarias; las intervenciones deben ir dirigidas a víctimas y a agresores, y deben existir mecanismos de control para supervisar y denunciar la violencia y el acoso escolar.

En un contexto de desigualdad profunda y omnipresente, la educación ha sido, durante demasiado tiempo, una promesa incumplida de un futuro mejor para generaciones de jóvenes latinoamericanos y caribeños. Es hora de romper el rumbo e inaugurar un nuevo comienzo. La pandemia puso en primer plano los retos estructurales de los sistemas educativos de la región y rompió la inercia. Es ahora o nunca. **La elección es nuestra: aprovechar este shock para transformar o retroceder y volver a una nueva normalidad que no altere la composición y el valor de nuestro capital humano.** Regresar a los sistemas anteriores a la pandemia acabará con nuestras posibilidades de ofrecer un futuro más resistente y próspero a estas generaciones. Si no cumplimos nuestras promesas como sociedades, no podemos esperar prosperidad, confianza, cohesión social y una convivencia pacífica en la región. Y el cumplimiento empieza por tomarse en serio e invertir más y mejor en educación.



"La elección es nuestra: aprovechar este shock para transformar o retroceder y volver a una nueva normalidad que no altere la composición y el valor de nuestro capital humano."



Referencias

- Abuelafia, E., Del Carmen, G. y Ruiz-Arranz, M. (2019).** *Tras los pasos del migrante: perspectivas y experiencias de la migración de El Salvador, Guatemala y Honduras en Estados Unidos.* Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C. <http://dx.doi.org/10.18235/0002072>
- Acevedo, I., Castellani, F., Lotti, G. y Székely, M. (2021).** *Informalidad en los tiempos del COVID-19 en América Latina: implicaciones y opciones de amortiguamiento.* Documento de trabajo 1232. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Informalidad-en-los-tiempos-del-COVID-19-en-América-Latina-Implicaciones-y-opciones-de-amortiguamiento.pdf>
- Alvarado Mendoza, A. y Tenenbaum Ewig, G. (2020).** Youth Violence in Latin America. *Oxford Research Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice*, Oxford University Press, <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264079.013.579>
- Álvarez Marineli, H., Elacqua, G., Mendez, C., Munevar, I. Y Vasquez, D. (2021).** *Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe #8: Colegios privados en tiempos de COVID-19.* Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C. <http://dx.doi.org/10.18235/0003287>
- Angrist, N., Djankov, S., Goldberg, P.K. y Patrinos, H.A. (2021).** Measuring Human Capital Using Global Learning Data. *Nature* 592, 403-408. <https://www.nature.com/articles/s41586-021-03323-7>
- Bassi, M., Busso, M. y Muñoz, J.S. (2015).** Enrollment, Graduation, and Dropout Rates in Latin America: Is the Glass Half Empty or Half Full? *Economía*, 16(1), 113-156. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Is-the-Glass-Half-Empty-or-Half-Full-School-Enrollment-Graduation-and-Dropout-Rates-in-Latin-America.pdf>
- Berlinski, S. y Schady, N. (2015).** *The Early Years: Child Well-Being and the Role of Public Policy.* Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C. https://publications.iadb.org/publications/english/document/The_Early_Years_Child_Well-being_and_the_Role_of_Public_Policy.pdf
- Beuermann, D.W., Botta, N.L., Hoffman, B., Jackson, C.K. y Vera Cossío, D.A. (2022).** Does Education Prevent Job Loss During Downturns? Evidence from Exogenous School Assignments and COVID-19 in Barbados. *NBER Working Paper Series*, Working Paper 29231. <http://www.nber.org/papers/w29231>
- Birkelund, J.F. y Karlson, K.B. (2021).** *Evidence of a Major Learning Slide 14 Months into the COVID-19 Pandemic in Denmark.* University of Copenhagen. <https://osf.io/md5zn/download>
- Blakemore, S.J. y Choudhury, S. (2006).** Development of the Adolescent Brain: Implications for Executive Function and Social Cognition. *The Journal Child Psychology and Psychiatry* 47(3-4), 296-312. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x>
- Bos, M.S., Viteri, A. y Zoido, P. (2019).** Nota PISA #18: PISA 2018 en América Latina: ¿Cómo nos fue en lectura? Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C. <http://dx.doi.org/10.18235/0002039>
- Bray, B. y McClaskey, K. (2013).** A Step-By-Step Guide to Personalize Learning. *Learning & Leading with Technology*, 40(7), 12-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015153.pdf>
- Bustelo, M., Flabbi, L., Piras C. y Tejada, M. (2019).** Female Labor Force Participation, Labor Market Dynamic and Growth. *IDB Working Paper Series, IDB-WP-00966.* Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C. https://publications.iadb.org/publications/english/document/Female_Labor_Force_Participation_Labor_Market_Dynamic_and_Growth.pdf
- Caudillo, M.L. y Torche, F. (2014).** Exposure to Local Homicides and Early Educational Achievement in Mexico. *Sociol. Educ.* 87, 89-105. <https://doi.org/10.1177/0038040714523795>
- Center on the Developing Child (2007).** Early Childhood Program Effectiveness (InBrief). Recuperado de www.developingchild.harvard.edu.
- Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L. y Suleiman, A. B. (2018).** Importance Of Investing In Adolescence from a Developmental Science Perspective. *Nature*, 554(7693), 441-450. <https://doi.org/10.1038/nature25770>
- Donnelly, R. y Patrinos, H.A. (2021).** Learning Loss During Covid-19: An Early Systematic Review. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Hincapié, I. y Montalva, V. (2022).** Can Financial Incentives Help Disadvantaged Schools to Attract and Retain High-Performing Teachers? Evidence from Chile. *Journal of Policy Analysis and Management* 41 (2) 603-631. <https://doi.org/10.1002/pam.22375>
- Escueta, M., A. Nickow, P. Oreopoulos y V. Quan (2020).** Upgrading Education with Technology: Insights from experimental research, *Journal of Economic Literature*, Vol. 58, No. 4. <https://doi.org/10.1257/jel.20191507>
- Fabrizio, S., Gomes, D.B.P. y Tavares, M.M. (2021).** COVID-19 She-Cession: The Employment Penalty of Taking Care of young Children. *IMF Working Paper*. <https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2021/03/03/COVID-19-She-Cession-The-Employment-Penalty-of-Taking-Care-of-Young-Children-50117>
- Frisancho, V. y Vera-Cossio, D. (1 de julio de 2020).** Brechas de género en tiempos de la Covid-19. *Blog Ideas que Cuentan*. <https://blogs.iadb.org/ideas-que-cuentan/es/brechas-de-genero-en-tiempos-de-la-covid-19/>
- Hempel K., Wuermlí, A. y Lundberg, M. (2012).** Adolescence Protecting and Promoting Human Development in Times of Economic Shocks. *World Bank Policy Note*, 13. Banco Mundial. Washington D.C. http://web.worldbank.org/archive/website01536/WEB/IMAGES/SPL_P-66.PDF
- Higa, M., Ospino, C. y Aragón, F. (2021).** The Persistent Effects of COVID-19 on Labor Outcomes: Evidence from Peru. *Applied Economics Letters*. <https://doi.org/10.1080/13504851.2022.2036319>
- Hirschman, A. O. (1970).** *Exit, Voice, and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States.* London: Harvard University Press.
- Knowles, J.C. y Behrman, J.R. (2005).** The Economic Returns to Investing in Youth in Developing Countries: A Review of the Literature. *World Bank: Health, Nutrition and Population (HNP) Discussion Paper*. Banco Mundial. Washington D.C. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/13709/316000HNPKnowlesEconInvestYouth.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Konrad, K., Firk, C. y Uhlhaas, P. J. (2013).** Brain Development During Adolescence: Neuroscientific Insights into this Developmental Period. *Deutsches Arzteblatt international*, 110(25), 425-431. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2013.0425>
- Lichand, G., Dória, C.A., Leal Neto, O. y Cossi, J. (2021).** The Impacts of Remote Learning in Secondary Education: Evidence from Brazil during the Pandemic. *Inter-American Development Bank, Technical Note IDB-TN-02214.* Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/The-Impacts-of-Remote-Learning-in-Secondary-Education-Evidence-from-Brazil-during-the-Pandemic.pdf>

- Lichand, G., Dória, C.A., Leal Neto, O. y Cossi, J. (2022).** Reopening Schools in The Pandemic Did Not Increase COVID-19 Cases or Deaths in São Paulo State, Brazil. *BID, Nota Técnica IDB-TN-02415*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Reopening-schools-in-the-pandemic-did-not-increase-COVID-19-cases-or-deaths-in-S%C3%A3o-Paulo-State-Brazil.pdf>
- López, A., Ruiz-Arranz, M. y Ochoa, E. (2021).** Cerrando brechas de género en el mundo del trabajo: Centroamérica, México, Panamá y República Dominicana. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C. <http://dx.doi.org/10.18235/0003504>
- López, A. et al. (2020).** Desigualdad y descontento social: cómo abordarlos desde la política pública: Informe Económico sobre Centroamérica, República Dominicana, Haití, México y Panamá. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C. <http://dx.doi.org/10.18235/0002965>
- López-Calva, L.F. (24 de agosto de 2021).** The Gender Penalties of the Pandemic: The Disproportionate Impact of COVID-19 on Women's Labor Market Outcomes. *UNDP Latin America and the Caribbean, Director's Blog: Graph for Thought*. <https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/en/home/presscenter/director-s-graph-for-thought/the-gender-penalties-of-the-pandemic--the-disproportionate-impac.html>
- Michaelsen, M.M. y Salardi, P. (2020).** Violence, Psychological Stress and Educational Performance during the "War on Drugs" in Mexico. *Journal of Development Economics*. 143, 1-68. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2019.102387>
- Näslund-Hadley, E., Hernández-Agramonte, J.M. y Olivares, G. (2022).** Mental Health of Latin American and Caribbean Youth in Times of COVID-19. *Inter-American Development Bank Group Technical Note* (Próxima publicación). Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2019).** *The Promise of Adolescence: Realizing Opportunity for All Youth*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25388>
- OCDE (2020).** *Effective Adult Learning Policies: Challenges and Solutions for Latin American Countries*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/f6b6a726-en>.
- Organización Internacional del Trabajo. (16 de marzo de 2020).** Unemployment, Informality and Inactivity Plague Youth in Latin America and the Caribbean. [Nota de prensa] https://www.ilo.org/caribbean/newsroom/WCMS_738634/lang--en/index.htm
- Organización Internacional del Trabajo. (2021).** Employment Services that Work for Young People. *Youth Employment Programme- Nota Técnica*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_730756.pdf
- Organización Panamericana de la Salud. (2019).** The Health of Adolescents and Youth in the Americas. Implementation of the Regional Strategy and Plan of Action on Adolescent and Youth Health 2010-2018. Part One- A Profile of Adolescents and Youth in the Americas <https://www.paho.org/adolescent-health-report-2018/part-one-a-profile-of-adolescents-and-youth-in-the-americas.html>
- Quinn, P. D. y Harden, K. P. (2013).** Behind the Wheel and on the Map: Genetic and Environmental Associations Between Drunk Driving and Other Externalizing Behaviors. *Journal of Abnormal Psychology*. Publicación anticipada online. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0034426>
- Ramírez, M. y Viteri, A. (2020).** *El embudo de la exclusión educativa en Mesoamérica*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C. <http://dx.doi.org/10.18235/0002210>.
- Rieble-Aubourg, S. y Viteri, A. (2020).** COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? *Nota CIMA No. 20*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C. <http://dx.doi.org/10.18235/0002303>
- Rolnick, A. (2014).** Investing in Early Childhood Development is Smart Economic Development. *Wisconsin Family Impact Seminars*. https://www.purdue.edu/hhs/hdfs/fii/wp-content/uploads/2015/07/s_wifis32c01.pdf
- Romer, D. (2010).** Adolescent Risk Taking, Impulsivity, and Brain Development: Implications for Prevention. *Developmental psychobiology*, 52(3), 263-276. <https://doi.org/10.1002/dev.20442>
- Schultz, T.W. (1961).** Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51, 1-17.
- Sheehan, P. et al. (2021).** The Economic Case for Investment in Adolescent Wellbeing. Background Paper 3. https://www.adolescents2030.org/media/791842/eng_03_adol-wbeing-bkg-ppr-3-economic-case_final.pdf
- Sheehan, P. et al. (2017).** Building the Foundations for Sustainable Development: A Case for Global Investment in the Capabilities of Adolescents. *The Lancet*, 390(10104), 1792-1806. [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(17\)30872-3/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(17)30872-3/fulltext)
- UNESCO. (2021).** UNESCO Institute for Statistics Database. <http://data.uis.unesco.org/>
- UNODC. (2019).** Global Homicide Study. <https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/global-study-on-homicide.html> World Bank. World Bank Indicators. <https://data.worldbank.org/indicator>
- Organización Mundial de la Salud. (1986).** Young People's Health - A Challenge for Society Report of a Study Group on Young People and Health for All by the Year 2000. *World Health Organization Technical Report Series, No 731*. Ginebra. http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_731.pdf





Capítulo 1

Los jóvenes en América Latina y el Caribe



Autores

- Beatriz Abizanda
- Iván Bornacelly
- Maria Soledad Bos
- Alison Elías
- Diana Hincapié
- Luana Marotta
- Felipe Muñoz

La adolescencia es una etapa crucial para el desarrollo de los jóvenes. Es un periodo en el cual deben desarrollar las habilidades necesarias para alcanzar su máximo potencial y desempeñarse activa y satisfactoriamente en la economía y en la sociedad. Así mismo, es una etapa importante para el desarrollo del control cognitivo y funciones ejecutivas de orden superior que les permitan madurar las habilidades de autorregulación, las cuales son clave para evitar comportamientos de alto riesgo (Steinberg *et al.*, 2009; Spear, 2009; Albert y Steinberg, 2011). Pero también es un periodo desafiante de sus vidas en el cual deben asumir nuevas responsabilidades y prepararse para ingresar al mercado laboral. Por todo esto, **su paso por el sistema educativo es clave para que puedan desarrollar las competencias y habilidades necesarias para contribuir productivamente a la economía y a la sociedad, aumentar su bienestar y convertirse en ciudadanos participativos.** Afortunadamente, la asistencia de los jóvenes a la educación secundaria ha aumentado en casi todos los países de América Latina y el Caribe (ALC). Sin embargo, no todos logran realizar trayectorias educativas exitosas, y por ello observamos altas tasas de abandono escolar y bajo rendimiento, sobre todo entre los jóvenes más vulnerables. La calidad de la educación es todavía un reto pendiente que afecta considerablemente a los aprendizajes y la inserción laboral exitosa.

Hoy, como nunca antes, los jóvenes de la región cuentan con más herramientas, conocimiento e información para tomar decisiones. No obstante, no todos tienen las habilidades y competencias necesarias para hacer uso de esas herramientas o saben procesar la abundante información que tienen disponible. Los sistemas educativos juegan un rol clave no solo para proveer a los jóvenes de estas habilidades y competencias, sino también para guiarlos y acompañarlos en el proceso de tomar decisiones y en los desafíos que esto implica.

"Los sistemas educativos juegan un rol clave no solo para proveer a los jóvenes de habilidades y competencias clave, sino también para guiarlos y acompañarlos en el proceso de tomar decisiones y en los desafíos que esto implica."

El objetivo de este capítulo es brindar un panorama de la situación actual de los jóvenes en América Latina y el Caribe. La primera parte se centra en los retos socioeconómicos a los que se enfrentan y que pueden afectar sus decisiones, sus oportunidades laborales y sus trayectorias educativas. Veremos cómo los altos niveles de desigualdad, pobreza y falta de oportunidades limitan las opciones disponibles y fomentan los comportamientos de riesgo, sobre todo entre los jóvenes más vulnerables, o cómo la desconfianza en la clase política define sus prioridades y su papel en la sociedad. La segunda parte de este capítulo presenta la evolución de los sistemas educativos en la región, destacando sus avances en cobertura, así como los desafíos que aún persisten en calidad y equidad, los cuales afectan considerablemente a los jóvenes que se encuentran en entornos más vulnerables.

Juventud en cifras

Se estima que la población de América Latina y el Caribe es de, aproximadamente, 653 millones. Las personas de entre 15 y 29 años corresponden a un cuarto del total (CEPAL, 2021)). Además, la región vive una etapa de transición demográfica porque la cantidad de personas en edad productiva ha crecido proporcionalmente más que la cantidad de personas en edad inactiva. Esto supone una oportunidad importante para la región porque significa que un mayor porcentaje de su población tiene en este momento la capacidad para trabajar y producir. Los jóvenes son los protagonistas indiscutibles de esta etapa. Sin embargo, muchos de ellos enfrentan condiciones socioeconómicas adversas que les imponen obstáculos importantes para alcanzar su máximo potencial.

"La región de ALC se encuentra en un buen momento demográfico, porque el porcentaje de su población en edad de trabajar y producir ha crecido proporcionalmente más que la cantidad de personas en edad inactiva. Sin embargo, muchos jóvenes enfrentan condiciones socioeconómicas adversas que les imponen obstáculos importantes para alcanzar su máximo potencial."

Pobreza y desigualdad

El primer obstáculo es la pobreza creciente y la desigualdad en la región. La pobreza afecta a casi un tercio de la población juvenil. En 2018, un 31% de los jóvenes de 15 a 29 años en el área urbana vivía en condiciones de pobreza y casi un 10% en la pobreza extrema, niveles superiores a los del total de la población, afectada en un 26% y un 8% respectivamente (CEPAL, 2018). La pobreza juvenil es aún más preocupante en el área rural: aproximadamente un 49% se encontraba en la pobreza y un 21% en la pobreza extrema en ese año (ONU, 2021). Los jóvenes entre 15 y 19 años son los más afectados por los altos niveles de pobreza y de desigualdad en la región (ECLAC, s.f.). Esta es una edad crítica porque los jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad enfrentan mayores barreras para ingresar a servicios educativos de calidad y son más propensos a abandonar la escuela que sus pares con mejores condiciones socioeconómicas. Estas brechas tienen repercusiones en las oportunidades y el bienestar en etapas posteriores.

Los jóvenes en América Latina y el Caribe son los más afectados por los altos niveles de pobreza y de desigualdad en la región

Jóvenes de 15 a 29 años

2018

	Área urbana	Área rural
Condiciones de pobreza	31%	49%
Pobreza extrema	10%	21%

La falta de acceso a un empleo decente también es una realidad para una gran parte de los jóvenes en América Latina y el Caribe. En 2018, la tasa de desempleo urbano entre los jóvenes entre 15 y 24 años llegó al 18%, una proporción tres veces mayor que la tasa de los adultos y el doble de la tasa promedio de desempleo en la región (OIT, 2020). El nivel de informalidad también fue más alto que el de los adultos. Cerca del 63% de los jóvenes trabajaron en condiciones de informalidad en comparación al 53% de los adultos, es decir que cerca de 30 millones de jóvenes trabajaron en empleos precarios, con bajos ingresos o sin protección ni derechos (OIT, 2021). El desempleo y la informalidad juvenil se complicaron aún más durante la pandemia de COVID-19. Según datos recientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la tasa de desempleo juvenil en la región alcanzó en el primer trimestre de 2021 un 24%, el nivel más alto desde que se tiene registro. Eso implica que entre 2 y 3 millones de jóvenes han salido de la fuerza laboral. Y aquellos que logran mantenerse ocupados lo hacen principalmente en la informalidad (70%). En 2020, los jóvenes de entre 15 y 24 años registraron la mayor tasa de transición de la ocupación formal hacia la informalidad¹ en toda la población (Acevedo *et al.*, 2021).

El desempleo y la informalidad juvenil se complicaron aún más durante la pandemia de COVID-19

Jóvenes de 15 a 24 años

2018

Área urbana

Tasa de desempleo | **18%**

Nivel de informalidad | **63%**

Primer trimestre de

2021

Tasa de desempleo | **24%**

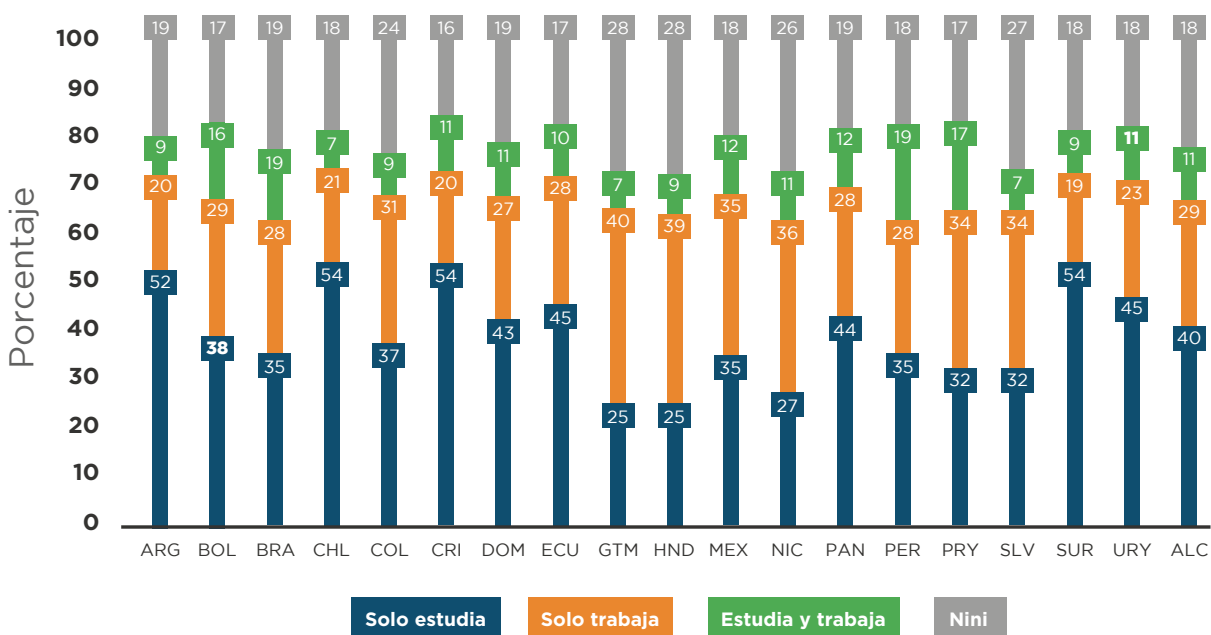
Eso implica que entre 2 y 3 millones de jóvenes han salido de la fuerza laboral.

¹. Variación de la proporción de jóvenes ocupados formalmente y la proporción de jóvenes ocupados informalmente, en comparación con otros grupos etarios y el total de la población.

Además, **muchos jóvenes en ALC no están empleados y no cursan estudios ni reciben formación**. Son los conocidos como “ninis”. En 2019, cerca de un 20% pertenecía al grupo de los jóvenes que ni estudian ni trabajan (Gráfico 1.1). De acuerdo con los datos de la encuesta *Millennials* (Rucci *et al.*, 2018), la proporción de mujeres ninis duplica a la fracción de hombres en la misma situación. Esto podría estar relacionado con el mayor aporte de las mujeres a la economía del hogar y a la realización de tareas domésticas, así como a la mayor proporción de adolescentes embarazadas. De hecho, la misma encuesta muestra que los ninis de la región se ocupan de realizar labores valoradas por sus entornos: por ejemplo, un 64% de los ninis se dedica a labores de cuidado de familiares y casi todos (un 95%) realizan labores domésticas o prestan ayuda en los negocios de sus familias. Igualmente, la alta proporción de ninis en la región podría deberse al bajo nivel de habilidades cognitivas y no cognitivas de los jóvenes, así como sus escasas aspiraciones (Alvarado *et al.*, 2020).

Gráfico 1.1

Situación educativa y laboral de los jóvenes de entre 15 y 24 años de edad en ALC (%), 2019 o último año disponible.



Nota: Para la mayoría de países, el año de referencia corresponde a 2019. Sin embargo, para países como Chile (2017), México, (2018), Nicaragua (2014) y Surinam (2018) se utiliza el último año disponible.

Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo: Encuestas de Hogares Armonizadas de América Latina y el Caribe.

Conductas de riesgo: criminalidad y embarazo adolescente

En un contexto de pocas expectativas de futuro y un entorno social y familiar vulnerable, muchos jóvenes en la región también se involucran en conductas de riesgo, que pueden resultar en comportamiento criminal y embarazo adolescente. A esta edad, los jóvenes están más inclinados a la experimentación y son más proclives a ejercer conductas de riesgo. Además, en esta etapa se desarrollan procesos neuropsicológicos de construcción de habilidades clave para la conducta, como la valoración del riesgo, el control de la impulsividad y de las emociones y la capacidad de asunción de responsabilidades (Álvarez-Alvarado y Tenenbaum, 2021). Además de estos factores, **las características del entorno social también influyen de manera importante en la mayor propensión de los jóvenes a asumir conductas de riesgo, afectando sus aprendizajes y trayectorias educativas.** Entre estas características podemos encontrar la falta de información preventiva (o sobre las posibles consecuencias de sus actos), la capacidad limitada de asimilar y filtrar la información disponible, restricciones monetarias y acceso a servicios (Näslund-Haley y Binstock, 2013; Cunningham *et al.*, 2008 y Moreno *et al.*, 2009). En Colombia, por ejemplo, se evidencia que dos de cada tres jóvenes entre 13 y 16 años ya han bebido alcohol o fumado (63%), y uno de cada 10 jóvenes tiene un compañero que pertenece a una pandilla (9%). Estos riesgos son significativamente mayores para los jóvenes de hogares con bajos niveles de riqueza y que viven en zonas rurales (ELCA, 2017).



La violencia criminal es uno de los mayores desafíos en América Latina y el Caribe, donde, según datos de UNODC² (2019), se producen el 33% de los homicidios del mundo, albergando solo el 8% de la población global. Los datos de esta organización para todo el mundo indican que son, sobre todo, los hombres jóvenes los protagonistas de la violencia y el crimen (bien como perpetradores, víctimas o testigos). **En nuestra región, los jóvenes de entre 15 y 29 años son casi la mitad de las víctimas de la violencia homicida,** que se concentra en unos pocos países de la región particularmente afectados por la violencia (el 25% de las víctimas provienen de tan solo cuatro de los 27 países de la región). Mención aparte merece la incidencia de la violencia homicida en países con prevalencia de grupos criminales con fuerte adhesión juvenil como bandas y maras (por ejemplo, México, Brasil o los países del Triángulo Norte). Por otra parte, en algunos países las tasas de homicidios de jóvenes de la región duplican o incluso triplican la tasa promedio nacional de homicidios (Alvarado y Tenenbaum, 2020) (Tabla 1.1).

Tabla 1.1

Comparación entre tasas de homicidios por 100.000 habitantes (población total y población de 15 a 29 años) en países de América Latina y el Caribe (2015)

	Población general	Población de 15 a 29 años	Diferencia
Paraguay	9,3	29,3	20
Chile	3,6	23,6	20
Perú	7,2	26,4	19,2
Haití	10	29,2	19,2
Ecuador	8,2	26,6	18,4
Nicaragua	11,5	28,9	17,4
Bolivia	12,4	27,6	15,2
Uruguay	8,4	22,2	13,8
Costa Rica	11,8	25,5	13,7
Panamá	11,3	24,6	13,3
México	16,5	26,7	10,2
República Dominicana	17,4	26,4	9
Barbados	10,9	19,2	8,3
Guyana	19,4	27,2	7

Fuente: Alvarado y Tennebaum, 2020

Encuestas y censos penitenciarios en 14 países de la región revelan características significativas del contexto de vida de estos jóvenes involucrados en el crimen, particularmente, de su trayectoria educativa (Alvarado y Vélez-Grajales, 2019). Así, la edad promedio de los privados de libertad es de 34 años, pero la edad a la primera condena es de 22. Por otra parte, el 85% de los privados de libertad no terminaron la secundaria y, en su mayoría, dejaron el sistema educativo a los 15 años.



Por su parte, la violencia en el ámbito doméstico, incluida la violencia contra la pareja, miembros de la familia y personas cercanas, es una de las manifestaciones más frecuentes de violencia en la región y afecta principalmente a las mujeres. Esta mayor afectación al género femenino está relacionada con la asociación de la violencia con la masculinidad y con dinámicas de desequilibrio de poder, que se manifiestan en agresiones físicas, verbales o psicológicas (Tsapalas *et al.*, 2020), que en muchos casos terminan en abuso sexual y embarazos no planeados (Asling-Monemi *et al.*, 2003; Campbell, García-Moreno y Sharps, 2004). Estimaciones recientes de la OMS indican que un 10% de las mujeres de 15 a 29 años de la región han sido víctimas de violencia física o sexual a manos de su pareja en el último año, frente al 8% en promedio global (Organización Mundial de la Salud, 2021). Si bien los datos promedio regionales son elevados, la prevalencia varía considerablemente entre los países de la región. Según el país, entre el 17% y el 53% de las mujeres indican haber sido víctimas de violencia por parte de su pareja en algún momento de sus vidas (BID, 2021). **Esto tiene consecuencias considerables en su desarrollo educativo y profesional. Así, cerca del 80% de las mujeres que reportan haber sido víctimas de violencia sufrieron afectaciones en su trabajo y en sus estudios** (OCDE, 2021), aumentando su absentismo laboral y disminuyendo la productividad y el desempeño escolar para quienes estudiaban.

El embarazo en la adolescencia es otro de los mayores problemas que enfrentan las mujeres de la región. La tasa de fecundidad en adolescentes en América Latina y el Caribe es una de las más altas del mundo, solamente superada por los países del África subsahariana (Gráfico 1.2). En general, la tasa de embarazo adolescente en los países latinoamericanos y caribeños se estima en 61 nacimientos por cada 1.000 niñas de entre 15 y 19 años en 2019, con una brecha significativa entre jóvenes de diferentes niveles socioeconómicos: el porcentaje de adolescentes en el quintil inferior de riqueza que empiezan a concebir hijos es entre tres y cuatro veces mayor que los del quintil superior de riqueza (UNICEF, 2018). El embarazo no solo impacta el desarrollo social, educativo y económico de las mujeres jóvenes, sino también su salud. La mortalidad materna es una de las principales causas de muerte en las adolescentes de 15 a 24 años en la región. En 2014, fallecieron cerca de 1.900 jóvenes en ALC como resultado de problemas de salud durante el embarazo y el posparto (UNICEF, 2018)

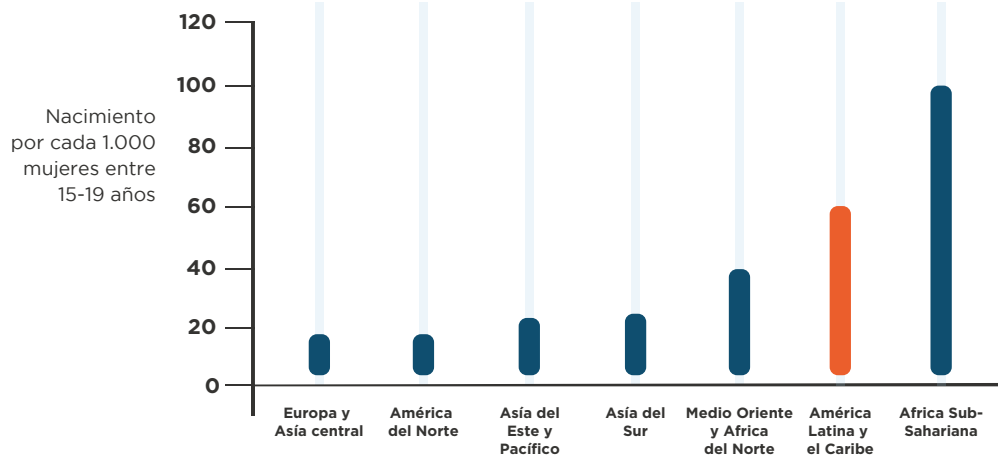


Gráfico 1.2

Tasa de fecundidad adolescente en diferentes regiones del mundo y países de América Latina y el Caribe, 2019

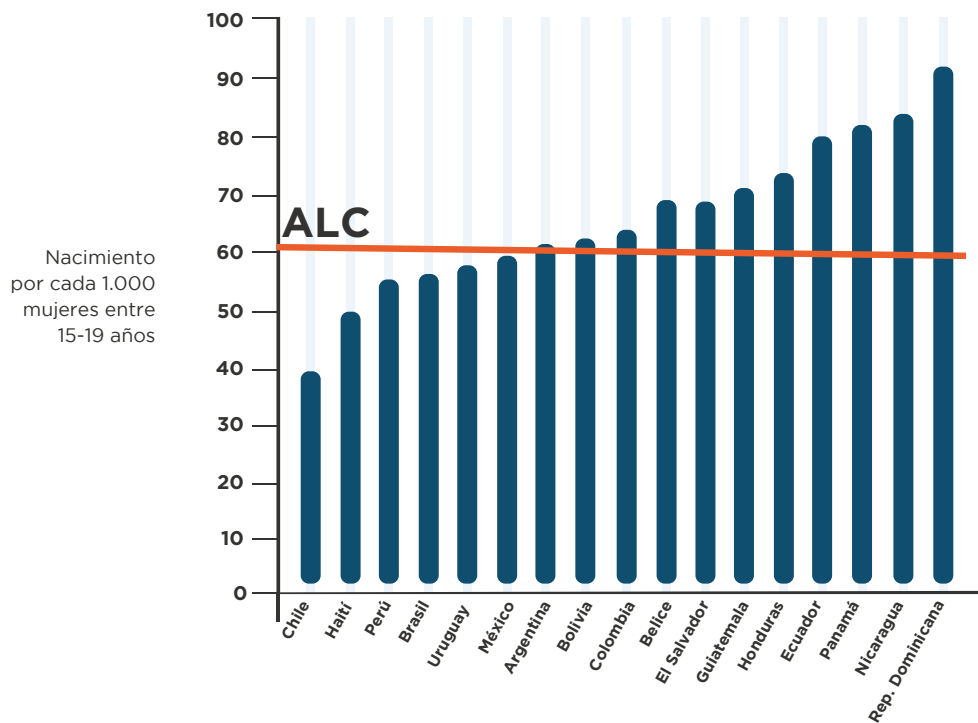
Panel A.

Tasa de fecundidad adolescente por regiones, 2019



Panel B.

Tasa de fecundidad adolescente por países ALC, 2019



Fuente: Indicadores del Banco Mundial

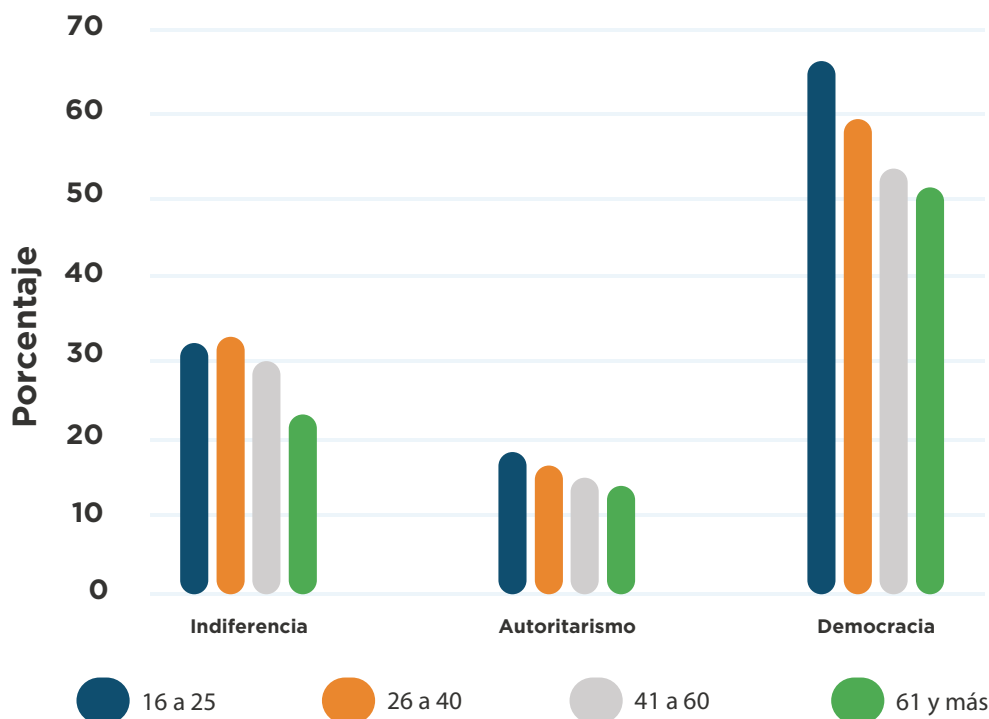
Compromiso político y social

Estas barreras sociales y económicas no impiden a los jóvenes de América Latina y el Caribe tener una participación ciudadana activa. En años recientes, los jóvenes en diferentes países de la región se han congregado y organizado para protestar y expresar su descontento con la situación de sus países. Sus reclamos son variados. Algunas ocasiones han protestado por la falta de democracia (Venezuela, Nicaragua y Bolivia); en otras, (Chile y Ecuador), por la falta de oportunidades y desigualdades sociales. En todas estas manifestaciones, la presencia de jóvenes, facilitada por el acceso y la voz que tienen a través del internet y las redes sociales, ha sido un denominador común en todos los países.

Aunque, como hemos visto, una parte de los jóvenes en ALC ha tenido un rol importante para lograr cambios sociales, **también se observa que los jóvenes están cada vez menos satisfechos con la democracia**, no solo en términos absolutos, sino también en términos relativos a otros grupos etarios (Foa *et al.*, 2020). Los datos del Latinobarómetro de 2021 muestran que los jóvenes de menos de 25 años, en su mayoría, prefieren la democracia a cualquier otra forma de gobierno. Sin embargo, la generación formada por estos jóvenes también cree que, en algunas circunstancias, un gobierno autoritario puede ser preferible a uno democrático, en una proporción mayor que los adultos mayores de 25 años (Latinobarómetro, 2021).

Gráfico 1.3

Apoyo a la democracia por grupos de edad, 2020



Fuente: Latinobarómetro

Migración

Frente a la falta de oportunidades y descontento con sus países, también muchos jóvenes de la región han migrado en busca de mejores condiciones de vida. Se estima que en ALC hay 14,8 millones de migrantes, de los cuales un 14% son jóvenes de entre 15 y 24 años (1,9% del total de jóvenes en la región) (OPS, 2018). Esta proporción combina la migración voluntaria y la forzada; sin embargo, para algunos países de la región esta última ha ganado mayor preponderancia en años recientes como respuesta a la situación política y a los altos niveles de pobreza e inestabilidad económica, como son los casos de Venezuela, Haití, Nicaragua y países del norte de Centroamérica (OIM, 2020).



La migración forzada puede tener importantes implicaciones para la población más joven, no solo por el nivel de vulnerabilidad en la que abandonan sus países, sino también por la etapa de la vida en la que se encuentran, que los hace más propensos a enfrentar situaciones de aislamiento, exclusión, discriminación e inseguridad en países receptores. Los jóvenes migrantes, a menudo, pierden sus contactos y su capital social y terminan en lugares alejados del cuidado y la guía de sus padres o familiares. **Aquellos jóvenes que se encuentran en situación migratoria irregular están especialmente expuestos a la violencia, la explotación, la trata, la detención y la deportación.**

Recuadro 1.1 El círculo vicioso del abandono escolar y la migración en el Triángulo Norte

Migración y educación están ligados por una multitud de canales. La educación es un factor que determina la decisión de migrar y la migración tiene impacto en las decisiones educativas del hogar del migrante. La relación causal no es siempre clara, pero en algunos países, como Honduras, Guatemala y El Salvador confluyen niveles altos de deserción escolar y de ninis (jóvenes que ni estudian ni trabajan) con altas tasas de migración. El cierre de escuelas y la pérdida de ingresos, resultado de la crisis del COVID-19 y los desastres naturales que azotaron Centroamérica en 2020, han exacerbado estas tendencias, con miles de jóvenes que no solo han abandonado las aulas sino también sus países de origen en busca de mejores oportunidades económicas.

Una encuesta del BID a migrantes recientes del Triángulo Norte en Estados Unidos confirma que **la búsqueda de empleo y los bajos ingresos son factores clave en la decisión de migrar**, y ambos están **altamente correlacionados con el nivel educativo y la empleabilidad de jóvenes (Abuelafia, Ruiz-Arranz y del Carmen, 2019)**. Más de dos tercios de los migrantes hondureños y guatemaltecos en Estados Unidos y un tercio de los salvadoreños, no han completado la educación secundaria. Los migrantes del Triángulo Norte, aunque con un nivel de educación más alto que el promedio de los habitantes de su país de origen, tienden a estar poco calificados en comparación con otros migrantes en Estados Unidos.

La migración de un miembro del hogar también afecta la educación y las perspectivas de futuro de los menores y adolescentes que permanecen en ese hogar. Por un lado, si el hogar recibe remesas, estas pueden ayudar a sufragar los gastos asociados a la educación. Por otra parte, la ausencia de un familiar puede implicar una reducción en la supervisión y apoyo que estos niños reciben en su proceso de formación. Además, al migrar una persona adulta, los menores de edad o jóvenes pueden tener que asumir algunas de las tareas, remuneradas o no, que antes realizaba la persona migrante, lo cual podría repercutir negativamente en el tiempo dedicado a su educación. Al mismo tiempo, la migración de un familiar puede generar la perspectiva de una eventual migración de los niños, lo cual puede afectar el interés del hogar y de los propios niños en la educación dependiendo de cuán valiosa esta sea en el país de destino.

Fuente: Herrera *et al.*, 2022.

Las oportunidades educativas de los jóvenes en ALC

Además de una coyuntura social y económica preocupante, muchos jóvenes en América Latina y el Caribe enfrentan grandes retos en el ámbito educativo. Si bien la juventud actual tiene niveles de educación más altos que las generaciones anteriores, la estructura de oportunidades educativas es todavía desigual y no todos los jóvenes pueden acceder a una educación de calidad. **La expansión de la cobertura escolar de los últimos 20 años no se ha traducido necesariamente en mejoras en la calidad de la educación.** Muchos jóvenes—sobre todo los que se encuentran en entornos más vulnerables—aún enfrentan desafíos para desarrollar las habilidades y competencias mínimas que se requieren para tener un buen desempeño en el mercado laboral y en la sociedad.

"La expansión de la cobertura escolar de los últimos años no se ha traducido necesariamente en mejoras en la calidad de la educación. Muchos jóvenes aún enfrentan desafíos para desarrollar las competencias mínimas que se requieren para tener un buen desempeño en el mercado laboral y en la sociedad."

Incremento en el acceso a la educación

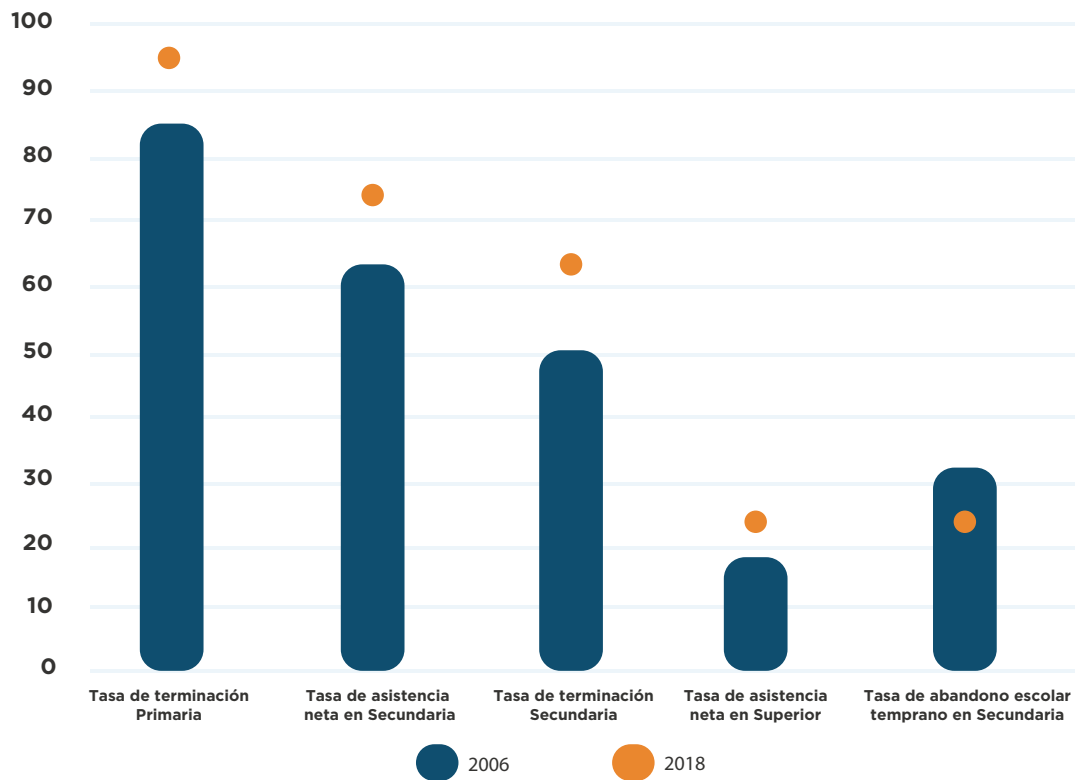
Hoy en día, los jóvenes de América Latina y el Caribe tienen más años de educación que antes. Por ejemplo, en 2019, un joven entre 12 y 26 años lograba acumular, en promedio, casi 10 años de educación, en comparación al promedio de ocho años que acumulaba en el 2000. Esta tendencia positiva es resultado, sobre todo, de mejoras importantes en el acceso y retención de los estudiantes en el sistema educativo, que se ha traducido en un mayor número de jóvenes que logran culminar la educación básica.

El hecho de que más jóvenes asistan a la escuela secundaria se debe, principalmente, a una mayor proporción de estudiantes que culminan exitosamente la educación primaria. En el 2019, nueve de cada 10 niños terminaron la educación primaria, comparado con un ocho de cada 10 que lograban hacerlo en el 2006 (CIMA, 2021). Esto ha llevado a que la proporción de jóvenes que asistían a educación secundaria pase del 63%, en 2006, al 75% en 2018 (CIMA, 2021). Las reformas educativas que han promovido la obligatoriedad de la educación básica, implementadas a partir de 2005, han sido fundamentales para impulsar la asistencia escolar, como ha sido el caso de Argentina, Brasil y Chile (Pérez y Leal, 2011).

A su vez, los sistemas educativos de la región han logrado que cada vez más jóvenes logren mantenerse vinculados y terminen la educación secundaria. Hoy en día, el 65% de los jóvenes se gradúan de secundaria, en comparación con un 50% que lograban hacerlo en 2006. Si bien los niveles de graduación de secundaria son bastante heterogéneos entre los países de la región, en todos los casos el aumento ha sido sustancial (Gráfico 1.4 y Gráfico 1.5).

Gráfico 1.4

Indicadores de educativos para América Latina y el Caribe, 2006-2018

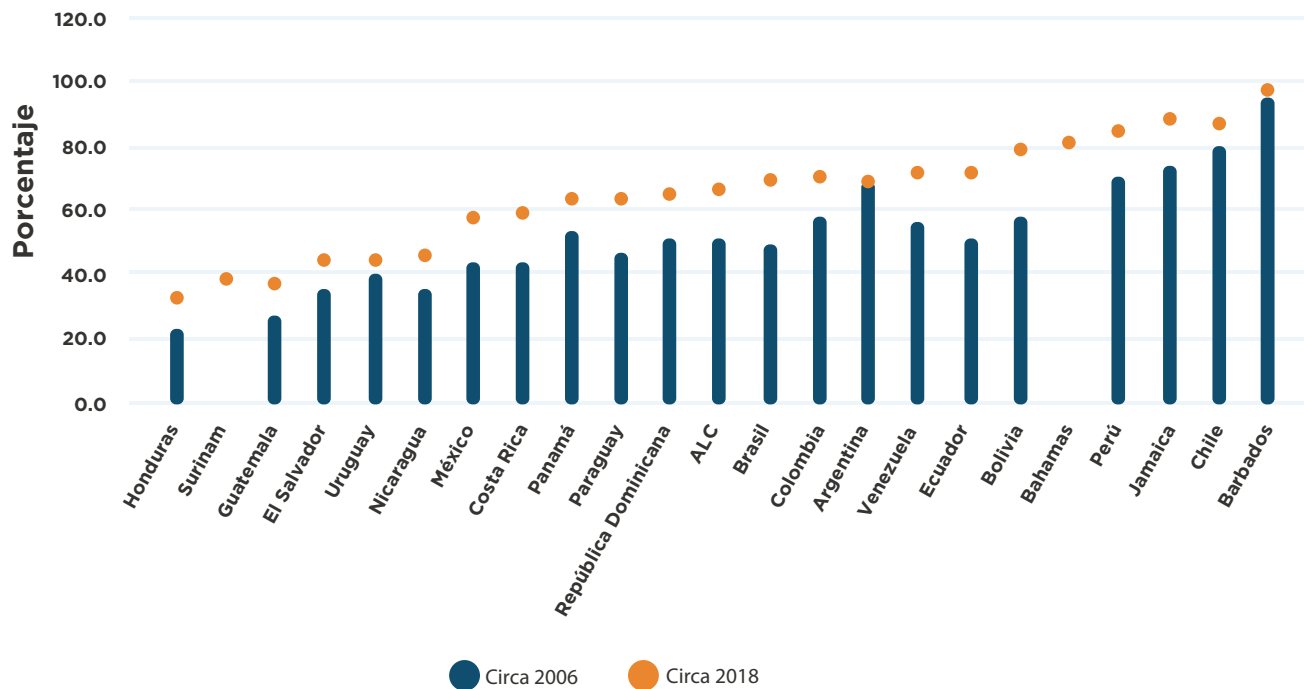


Nota: Se presenta el promedio de ALC para aquellos países en los que se cuenta información para cada año (2006 y 2018). La tasa de terminación es el porcentaje de jóvenes con edades entre 3 y 5 años mayores que la edad teórica para el último grado de educación de cada nivel educativo (primaria o secundaria). La tasa de asistencia corresponde al número de estudiantes que asiste a la escuela y que tiene la edad correspondiente al nivel al cual asiste, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad. La tasa de abandono escolar temprano es la proporción de jóvenes entre los 18-24 años que terminaron hasta secundaria baja como máximo nivel educativo logrado (nueve años de educación) y no están asistiendo a ningún nivel de educación.

Fuente: Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes, CIMA, 2021

Gráfico 1.5

Tasa de terminación de Secundaria por país (2006 y 2018)



Nota: Se presenta la información circa 2006, circa 2018 de acuerdo con la información disponible para cada país.

Fuente: Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes, CIMA, 2021

A pesar de estos datos positivos, el panorama es menos alentador cuando comparamos las cifras con regiones más desarrolladas. En ese caso **la proporción de jóvenes que se gradúan de secundaria es más baja que el promedio de los países de la OCDE (81%)**. De hecho, ALC es una región que se destaca por el **efecto embudo de sus sistemas educativos**. Muchos estudiantes ingresan, pero solo una pequeña proporción logra terminar los ciclos educativos. **Solo seis de cada 10 estudiantes que ingresan a la secundaria, la terminan; y solo uno (14%) lo logra con los conocimientos y habilidades mínimos requeridos** (Ramírez y Viteri, 2020). Adicionalmente, el nivel educativo de los jóvenes está aún muy **correlacionado al nivel educativo de sus padres, lo que implica que el sistema educativo no está siendo efectivo para promover la movilidad social**, sobre todo para los jóvenes que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad (Banco Mundial, 2017; Neidhöfer, Serrano y Gasparini, 2017).

La educación superior

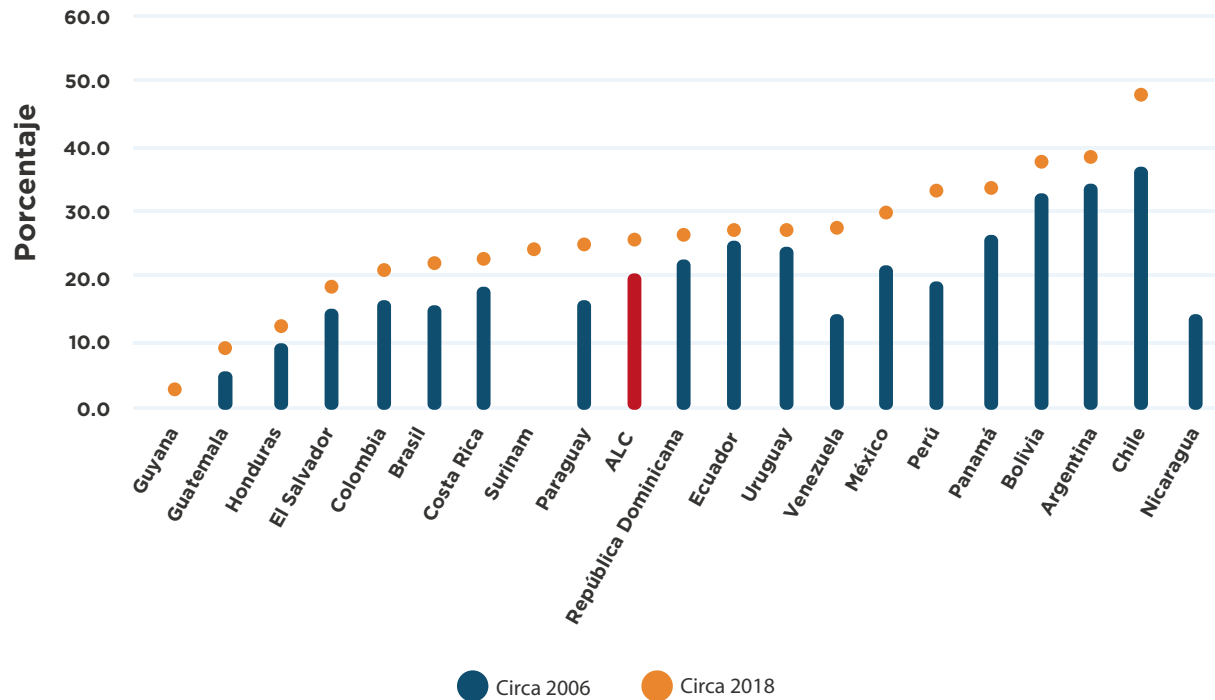
A pesar de que el nivel educativo de los jóvenes ha aumentado en términos generales, el nivel de habilidades básicas que adquieren los jóvenes en la escuela es aún muy bajo: en los 12 países de ALC que participaron en PISA en 2018, en promedio, el 69% y el 52% de los jóvenes no lograron realizar tareas básicas en matemáticas y lectoescritura, respectivamente (OCDE, 2020). Es decir, la mayoría de los jóvenes que hoy en día terminan la educación básica lo hacen sin las habilidades y los conocimientos adecuados para responder a las necesidades del mercado laboral o continuar preparándose con conocimientos más especializados. Esto limita enormemente sus oportunidades de futuro.

Si bien la educación superior en la región se ha expandido considerablemente en los últimos 20 años, permitiendo que más jóvenes estudien una carrera técnica o universitaria, el nivel de asistencia es aún considerablemente más bajo que en los países desarrollados. Hoy en día cerca del 26% de los jóvenes entre 18 y 23 años asisten a una institución de educación superior, en comparación con un 19% que lo hacía en 2006. Esta expansión ha sido superior a la de otras regiones. Así, entre 2000 y 2019, la asistencia se duplicó pasando del 23% al 53%, solo siendo superado por el suroeste asiático, donde pasó del 15% al 47% durante el mismo periodo (Gráfico 1.6 y Gráfico 1.7). A pesar de ello, estas tasas de asistencia son considerablemente inferiores a las que se producen en Norteamérica y Europa occidental, donde alcanzan el 78%: 25 puntos porcentuales más que la tasa de asistencia en ALC (53%). Incluso países con niveles similares de ingreso per cápita al promedio de ALC, como Argelia (53%) y Turquía (113%), tienen tasas de asistencia bruta en educación superior mayores que el promedio de la región (Banco Mundial, 2022). Particularmente ALC, evidencia una baja absorción del sistema de educación superior entre aquellos jóvenes que logran terminar la educación básica, y presenta alta deserción y abandono escolar evitando que una alta proporción de jóvenes termine la secundaria.



Gráfico 1.6

Asistencia neta a educación superior en América Latina y el Caribe, circa 2006, circa 2018

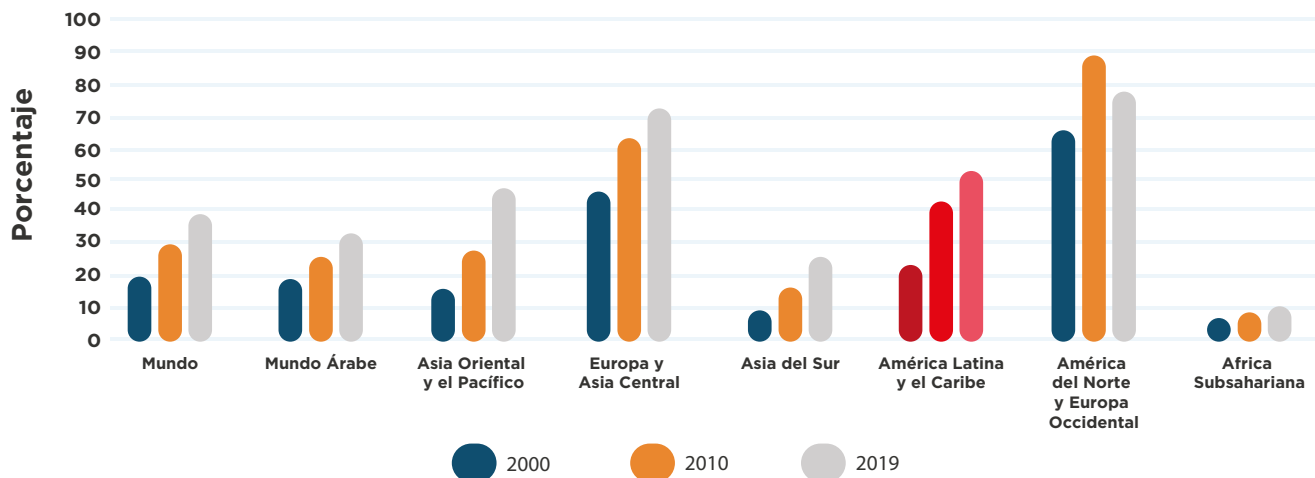


Nota: Se presenta la información circa 2006, circa 2018 de acuerdo con la información disponible para cada país.

Fuente: Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes, CIMA, 2021

Gráfico 1.7

Asistencia bruta en educación superior y en otras regiones del mundo, 2000, 2010 y 2019



Nota: Esta figura muestra la tasa de matrícula en educación superior independiente de la edad, expresada como porcentaje del total de la población entre 18 y 23 años, luego de terminar la educación secundaria alta.

Fuente: Banco Mundial

Un hecho destacable es que, **a pesar de la coyuntura sociopolítica** a la que se enfrentan muchos países de la región, **y las deficiencias que aún persisten en los sistemas educativos, los jóvenes tienen altas expectativas sobre sus trayectorias educativas y laborales.** Cerca de 80% de los jóvenes que termina la secundaria aspira a completar la educación superior, y cerca de 80% de ellos está seguro de poder lograrlo (Novella *et al.*, 2018). Esto contrasta con la cobertura de educación superior que hoy en día se ubica en 44%. Sin embargo, los jóvenes de la región dedican una mayor parte de su tiempo a prepararse (Novella *et al.*, 2018). En la actualidad, el 58% de los jóvenes se dedica a estudiar en comparación de un 49% que lo hacía en 2006. Esta mayor participación no es exclusiva de la educación formal (educación básica y superior) sino que también cada vez más jóvenes adquieren habilidades a través de programas de capacitación no formal y de manera informal en el lugar de trabajo (OCDE, 2020a). De acuerdo con los datos más recientes de la Evaluación de Competencias para Adultos (PIAAC) cerca de 49% de los jóvenes adultos entre 25 y 34 años de ALC participa en programas de entrenamiento. Adicionalmente, los jóvenes entre 25 y 34 años participan con mayor frecuencia en entrenamiento informal (Novella *et al.*, 2018) y menos estructurado que sus pares de la OCDE (OCDE, 2020a).



No todos los jóvenes logran avanzar en sus trayectorias educativas

Las brechas educativas en la región: nivel socioeconómico, género y lugar de residencia

A pesar de los avances, no todos los jóvenes de la región han logrado avanzar de la misma manera en las últimas dos décadas. **Los datos muestran trayectorias educativas y laborales divergentes y brechas significativas en asistencia y aprendizaje, principalmente entre jóvenes de diferente nivel socioeconómico, diferente género y, también, diferente lugar de residencia.** Estas inequidades ya se observaban desde antes de la pandemia, y probablemente se acentuaron en los últimos dos años. Resultan especialmente alarmantes las cifras para los jóvenes menos favorecidos: solo el 37% de los estudiantes más pobres se gradúa de secundaria, frente al 79% de los alumnos más favorecidos (Gráfico 1.8). La proporción de jóvenes de niveles socioeconómicos más bajos que tiene un bajo desempeño (84%) duplica a la de los estudiantes de niveles socioeconómicos altos (40%) (Gráfico 1.9). Desafortunadamente, en ALC el nivel socioeconómico es un fuerte predictor de habilidades y conocimiento (Flores-Mendoza *et al.*, 2021).

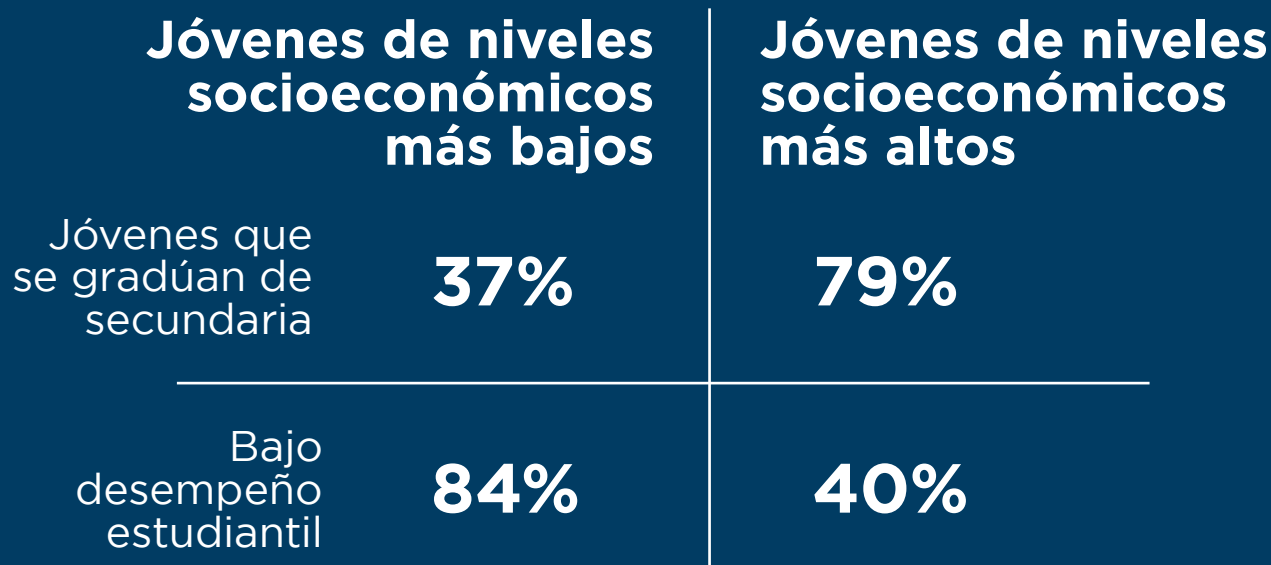
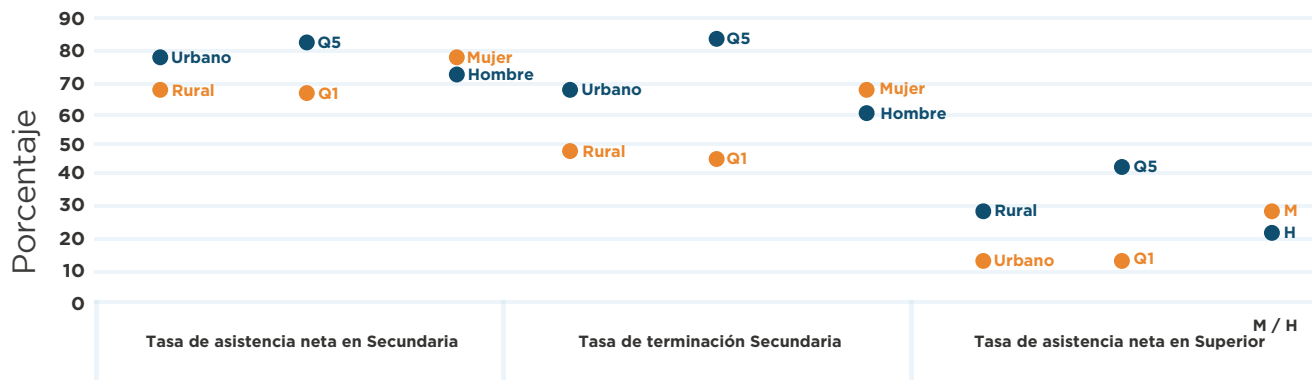


Gráfico 1.8

Tasa de asistencia y terminación en América Latina y el Caribe, desagregada por rural/urbano, Nivel Socioeconómico y género (2018)

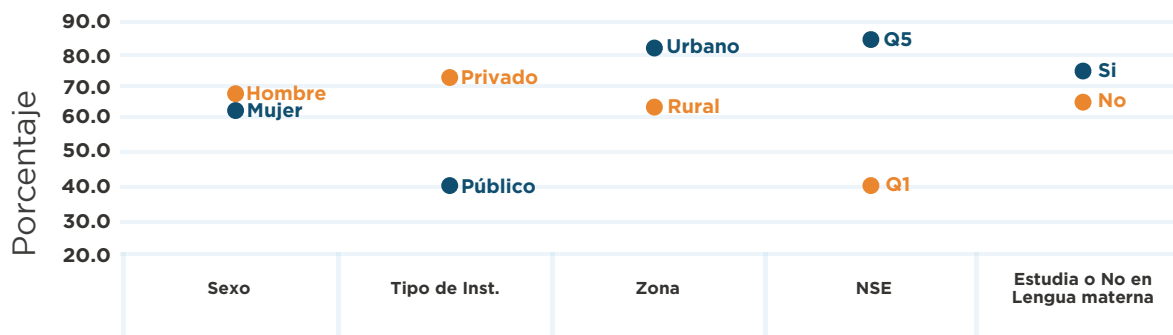


Nota: Se presenta el promedio de ALC para los países con lo que se cuenta información circa 2018. Q1 y Q5 (quintil 1 y quintil 5 de nivel socioeconómico),

Fuente: Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes, CIMA, 2021

Gráfico 1.9

Porcentaje de estudiantes con bajo desempeño en Matemáticas, PISA 2018, desagregado por género, público/privado, rural/urbano, nivel socioeconómico (NSE), estudio en lengua materna, promedio América Latina y el Caribe



Nota: Se presenta el promedio de ALC para los países que participaron en PISA 2018. Q1 y Q5 (quintil 1 y quintil 5 de nivel socioeconómico),

Fuente: Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes, CIMA, 2021.

Se observan brechas similares entre alumnos de zonas rurales y urbanas, así como entre jóvenes de diferentes grupos raciales o etnias. Así, solo el 49% de los jóvenes que habitan en zonas rurales se gradúa de secundaria, comparado con el 69% de los que residen en áreas urbanas. Igualmente, tan solo el 30% de los estudiantes afrodescendientes de la región termina la escuela, casi la mitad de la tasa de graduación promedio de la región (Banco Mundial, 2019).

49% de los jóvenes que habitan en zonas rurales se gradúa de secundaria

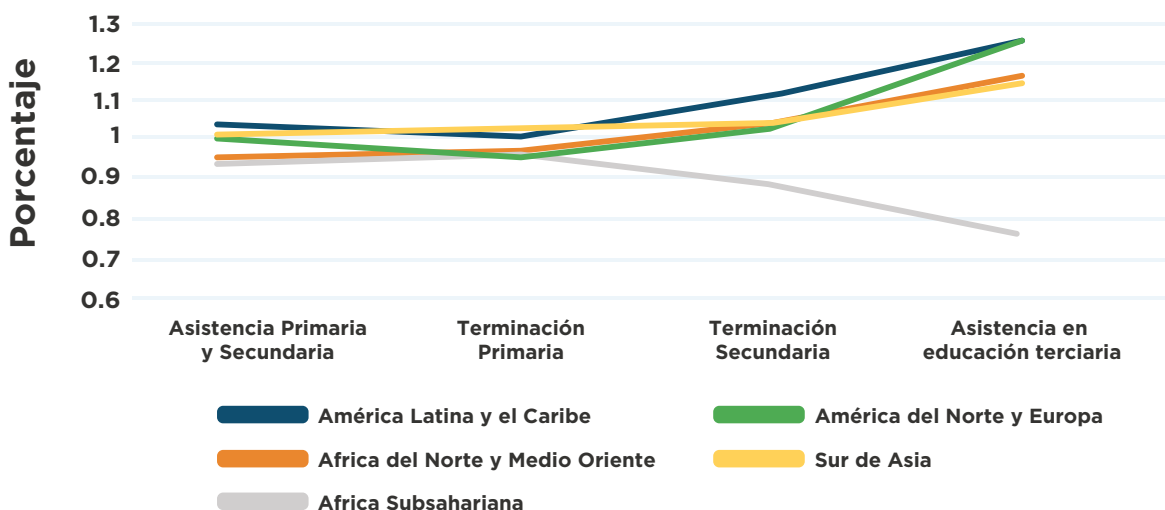
69% de los jóvenes que habitan en zonas urbanas se gradúa de secundaria

30% de los estudiantes afrodescendientes de la región termina la escuela

Con respecto a las diferencias por género, los hombres están en desventaja en muchos de los indicadores educativos, incluyendo la tasa de graduación (Gráfico 1.10). Mientras que el 68% mujeres se gradúan de secundaria, tan solo el 60% de los hombres lo hacen. Del total de mujeres graduadas, cerca del 44% obtienen las competencias mínimas requeridas, en comparación con el 41% de los hombres (OCDE, 2018). Estas disparidades por género en las tasas de graduación se han mantenido relativamente constantes durante los últimos 15 años y son significativamente más altas en ALC que en otras regiones del mundo (UNESCO, 2018).

Gráfico 1.10

Índice ajustado de paridad de género, por regiones, para algunos indicadores educativos, 2019



Nota: Los datos de Europa incluyen solo los países miembros de la Unión Europea. Los datos de África subsahariana corresponden al año 2018.

Fuente: Indicadores de Género del Banco Mundial.

Además, consistentemente, se ha evidenciado la **enorme brecha en aprendizajes entre estudiantes migrantes y no migrantes**. En PISA 2018, considerando el perfil socioeconómico de los estudiantes y las escuelas, la brecha en aprendizajes entre jóvenes no migrantes y migrantes en lectura para los países de la OCDE fue de 24 puntos. Para Colombia, esta brecha fue de casi el doble (46 puntos de diferencia) (Echazarra y Shwabe, 2019). En el caso de Costa Rica y Panamá, la diferencia fue de 12 puntos. Para todos los países de ALC que participaron en la prueba, el porcentaje de estudiantes con alto desempeño que son migrantes (4%) es inferior a la de estudiantes no migrantes (15%) (OCDE, 2019).

Estas brechas están, en parte, propiciadas por las **barreras de acceso e integración que enfrentan los jóvenes migrantes en los sistemas educativos de sus países de destino, barreras que también pueden provocar que abandonen pronto la escuela**. Algunos de los factores que inciden en la deserción escolar de esta población estudiantil son diferencias de idioma, falta de documentos de identidad, temor a la deportación por cambios en las políticas migratorias, acceso limitado a la ayuda financiera y la imposibilidad de la homologación o reconocimiento de sus estudios previos por el sistema educativo del país receptor. Por poner un ejemplo, en Estados Unidos, el ausentismo escolar de estudiantes indocumentados, muchos de ellos hispanos, aumentó significativamente tras las redadas realizadas por los agentes federales de inmigración, entre 2017 y 2018. Esto contrasta con los avances que se habían producido en las tasas de graduación de secundaria para migrantes, como consecuencia de la política *Deferred Action for Childhood Arrivals* (DACA). Esta política amparó a 1,3 millones de jóvenes indocumentados, mayoritariamente latinoamericanos, que habían llegado a Estados Unidos en la niñez, para protegerlos contra la deportación y les garantizó el derecho a la educación y a obtener permisos de trabajo (UNESCO, 2019).

También existen divergencias en las trayectorias educativas y laborales de los mayores de 25 años migrantes y no migrantes. Así, en promedio, la proporción de jóvenes de la región que ha finalizado sus estudios secundarios o terciarios es mayor para los inmigrantes que la proporción de los no-migrantes (55% vs. 43%, respectivamente). No obstante, el perfil educativo difiere entre países. Por ejemplo, países como Costa Rica, República Dominicana u Honduras presentan una mayor proporción de inmigrantes que no han alcanzado la educación secundaria. En cambio, Chile, México, Panamá, Perú o Uruguay concentran una mayor proporción de inmigrantes que ha terminado la secundaria e, incluso, ha obtenido un título de educación superior (Blyde *et al.*, 2020). Aunque esto se traduce en una ligerísima ventaja de jóvenes inmigrantes participando en el mercado laboral (66% vs. 65% de la población no migrante), esta participación se concentra, principalmente, en el sector informal (65% vs 50% de la población no migrante) (Blyde *et al.*, 2020). También se observa una desconexión entre las habilidades que poseen y las ocupaciones en las que se desempeñan: se emplean en trabajos para los cuales están sobrecalificados. Por ejemplo, en Chile y Costa Rica los migrantes reciben ingresos por debajo de los esperados por su nivel educativo (Blyde *et al.*, 2020). Todo esto tiene repercusiones en la integración social y económica de esta población en los países de acogida y limita el desarrollo de sus trayectorias educativas y laborales, cercenando, así, su capacidad y potencial para contribuir al desarrollo productivo de los países receptores.



Recuadro 1.2 ¿Qué factores afectan a las oportunidades educativas de los jóvenes?

La falta de oportunidades educativas está asociada a los desafíos sociales y económicos mencionados al inicio del capítulo; pero también a problemas estructurales e inherentes a los sistemas educativos de la región. Uno de estos desafíos es el **acceso desigual a docentes de alto rendimiento: los alumnos más pobres o residentes en el ámbito rural tienden a asistir a escuelas con docentes poco experimentados y con contratos temporales** (Bertoni *et al.*, 2018). En las escuelas secundarias, a esto hay que añadir la **escasez de docentes con formación específica en las asignaturas que imparten y su distribución sumamente desigual**. En Chile, por ejemplo, el porcentaje de profesores de secundaria no especializados en las materias que enseñan es del 19% en Lengua, del 22% en Matemáticas y del 55% en Ciencia (Bertoni *et al.*, 2018).

En términos de financiamiento, en países como Argentina y Brasil, el gasto educativo es bastante desigual, siendo el de los estudiantes más vulnerables menor que el de los estudiantes de regiones más favorecidas (Bertoni *et al.*, 2018).

Además, **los principales insumos escolares son de baja calidad y la instrucción impartida en las aulas está desactualizada**. La enseñanza en la región se caracteriza por prácticas académicas deficientes (Bruns y Luque, 2014; Araujo *et al.*, 2016; Elacqua *et al.*, 2018) y métodos pedagógicos obsoletos, caracterizados por la repetición de ejercicios y la memorización (Näslund-Hadley, Loera Varela y Hepworth, 2014; Bruns y Luque, 2014). Pese al creciente acceso a la tecnología en la región, persisten amplias carencias: en las regiones más pobres, desfavorecidas y remotas, la mayoría de los alumnos siguen privados de acceso a tecnología y conectividad y no pueden aprovechar las plataformas y tecnologías de aprendizaje. A esto se suman las grandes diferencias en el modo en el que los docentes utilizan y aprovechan estas tecnologías para mejorar efectivamente el aprendizaje (Arias Ortiz y Cristia, 2014).

Los programas académicos y los métodos pedagógicos en la enseñanza secundaria también están desactualizados y no guardan necesariamente relación con las destrezas que demanda el mercado laboral. Las habilidades del siglo XXI exigen la aplicación de programas de educación y capacitación de nivel secundario adaptados al contexto, con objeto de reforzar en los estudiantes las aptitudes de pensamiento crítico y aumentar su participación futura en el mercado de trabajo. Aun así, las metas de aprendizaje estipuladas en los programas académicos de muchos sistemas educativos en la región siguen imponiendo a los alumnos un aprendizaje mecánico. El problema es particularmente agudo en las asignaturas de Ciencias y Tecnología, en las que la lista de contenidos se hace más extensa conforme surgen nuevos aspectos científicos (Valverde y Näslund-Hadley, 2011; Bando, Näslund-Hadley, & Gertler, 2018). Por último, vemos una desconexión entre las habilidades que se enseñan en las escuelas y las que se requieren para tener éxito en el mercado laboral (Sevilla, 2017; Amaral, *et al.*, 2019).

Como era de esperar, **las brechas en la tasa de graduación de secundaria se traducen en brechas en la asistencia a la educación superior.** Por ejemplo, los jóvenes de nivel socioeconómico bajo asisten a instituciones de educación superior en menor nivel (13%) que sus pares de nivel socioeconómico alto (41%). Esto a pesar de que la expansión de la educación superior en los últimos 20 años ha favorecido principalmente a los jóvenes de niveles socioeconómicos bajos y medios (Arias Ortiz, Bornacelly y Elacqua, 2021), quienes además tienden a asistir en mayor proporción a programas técnicos y vocacionales (Ferreyra *et al.*, 2021).



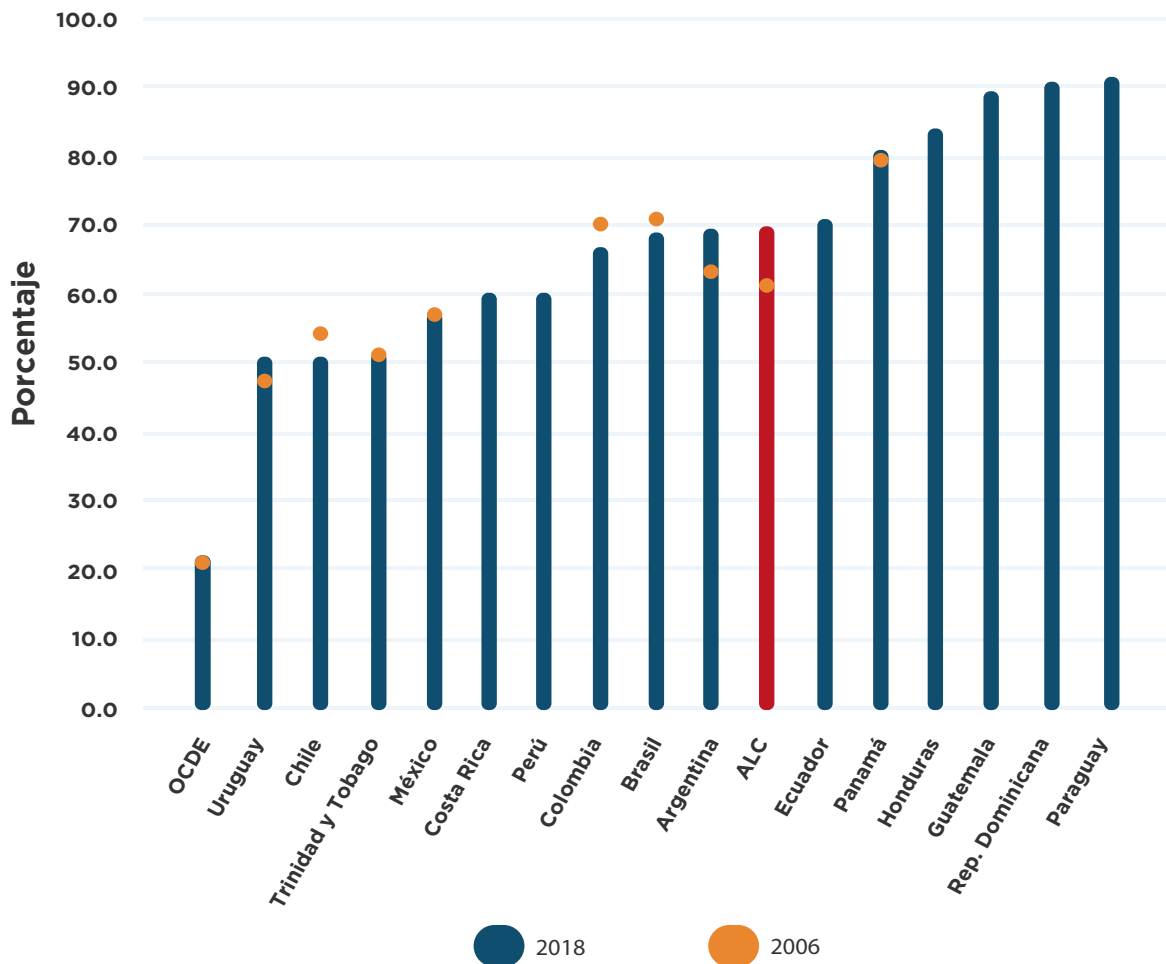
La brecha de habilidades

Habilidades básicas. El nivel de habilidades básicas de los jóvenes en la región presenta una alta heterogeneidad. Países como Uruguay, Chile y Trinidad y Tobago tienen las menores tasas de bajo desempeño en Matemáticas (alrededor de 50%). Sin embargo, en Paraguay y República Dominicana, nueve de cada 10 estudiantes presentan bajo desempeño en las mismas pruebas. Estos datos nos dicen que los niveles de habilidades de los jóvenes son significativamente más bajos que los de economías más desarrolladas e, incluso, que economías comparables de otras regiones. El Gráfico 1.11 muestra que la proporción de jóvenes con bajo desempeño en Matemáticas es tres veces superior a la media de la OCDE (23%). Estos resultados son similares en las pruebas de Lectoescritura y Ciencias.



Gráfico 1.11

Porcentaje de estudiantes con bajo desempeño en Matemáticas para América Latina y el Caribe, 2006* y 2018*



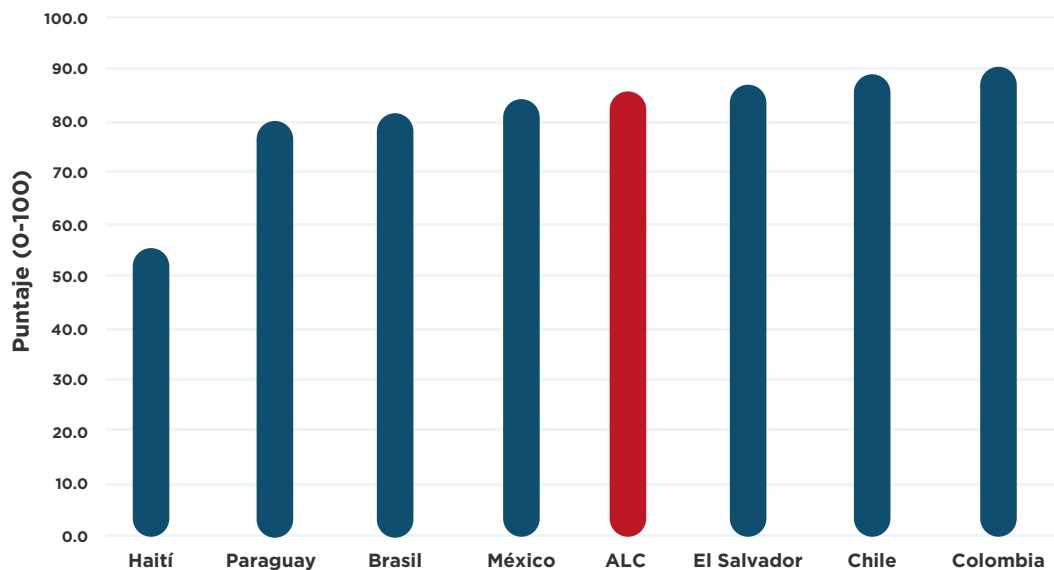
Nota: Se presenta el promedio de ALC para los países que participaron en PISA 2018.

Fuente: Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes, CIMA, 2021.

Habilidades digitales. En lo que se refiere a las habilidades digitales, los jóvenes de la región consideran que tienen un buen nivel y reportan, en promedio, un 80 (sobre 100) en destreza en el uso de tecnologías digitales (pueden manejar dispositivos como computadores, tabletas y celulares) (Novella *et al.*, 2018) (Gráfico 1.12). Este mayor acceso a la información, unido a las habilidades digitales, les permite asumir un rol más activo sobre lo que pasa en su entorno y tomar acción sobre problemáticas sociales (Salzman, 2015; 2018).

Gráfico 1.12

Destrezas en el uso de tecnologías digitales en países de América Latina y el Caribe, 2017



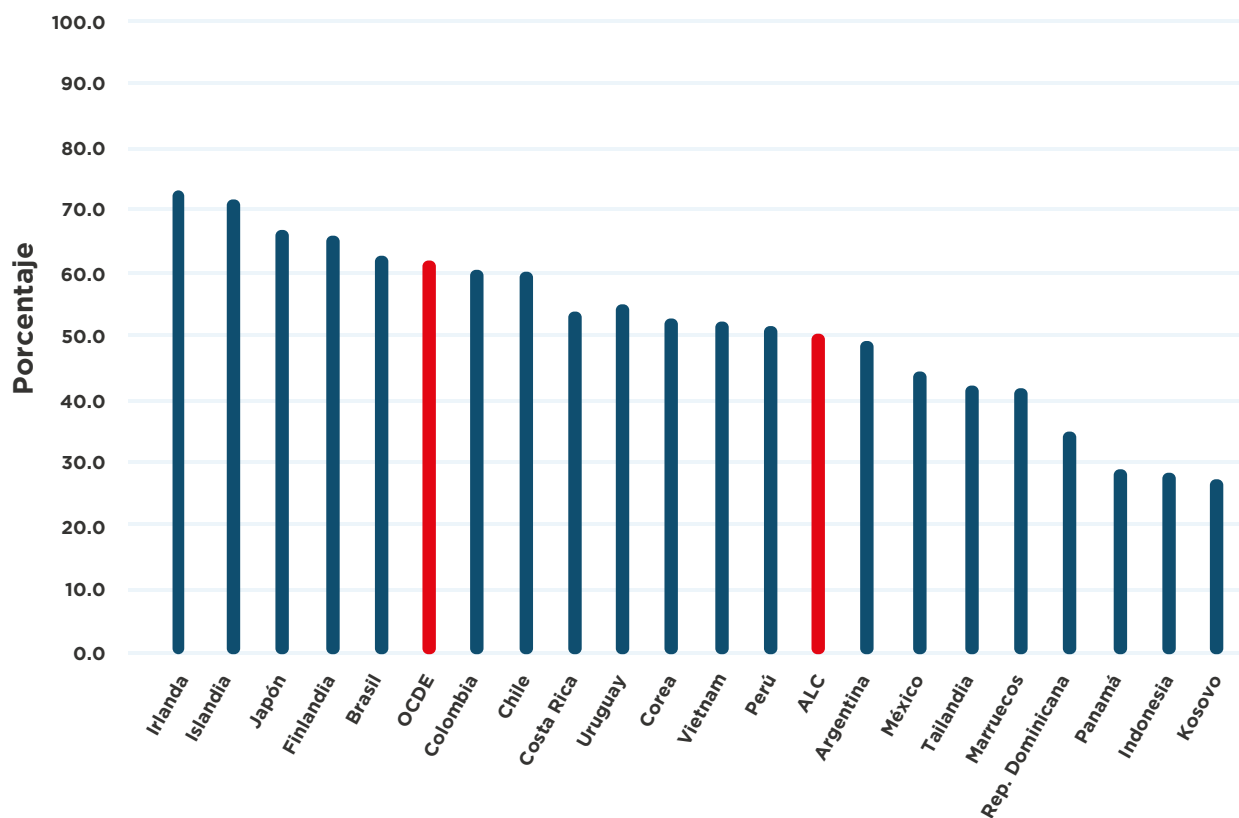
Fuente: *Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?*, Grupo BID.

A pesar de esto, **las brechas persistentes en el acceso a herramientas computacionales y las diferencias en los niveles de conectividad ponen en riesgo el fortalecimiento de dichas habilidades, intensifican las brechas educativas ya existentes e incrementan la brecha informativa y de oportunidades.** Alrededor del 18% de los jóvenes pobres de la región carece de conexión a internet en el hogar y en la escuela, y el 24% de ellos no tiene acceso a un computador, portátil o tableta ni el hogar ni en su escuela (OCDE, 2020b). Así mismo, cuatro de cada 10 jóvenes latinoamericanos residentes en zonas rurales tienen opciones de conectividad en comparación con el 71% de los jóvenes que habitan en zonas urbanas (Drees-Gross y Zhang, 2021). Las competencias digitales y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación adquieren relevancia porque, hoy en día, están directamente asociadas a incrementos en los niveles de productividad y al desarrollo de otras competencias. Igualmente, el acceso limitado a las tecnologías de la información y la comunicación para algunos jóvenes, sobre todo aquellos en condiciones de vulnerabilidad, puede llegar a frenar su inclusión social y financiera, limitando la movilidad social. Los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos tienen más probabilidades de estar desinformados y, por tanto, consecuentemente tienen menos opciones para superar las barreras de información (Saavedra y Saavedra, 2011; Castleman y Page, 2015; Hastings *et al.*, 2015).

Habilidades socioemocionales. De la misma forma, las habilidades socioemocionales (también conocidas como habilidades blandas) que incluyen entre otras, la perseverancia, la confianza en las propias capacidades, la autoestima y el autocontrol) son fundamentales para lograr trayectorias educativas y laborales exitosas, así como para prevenir el involucramiento en actividades delictivas (Wikström, 2019), especialmente en contextos sociales y educativos desfavorables como los que enfrentan muchos jóvenes de la región. **La evidencia reciente sugiere que el nivel de las habilidades sociales de los jóvenes de la región es bajo.** Cerca del 40% de los jóvenes de 15 años no puede resolver problemas simples de manera colaborativa, comparado con el 20% de los jóvenes de la misma edad en países de la OCDE (OCDE, 2016). De igual forma, los jóvenes perciben que sus compañeros de la escuela no tienen comportamientos cooperativos. Además, la mitad de los jóvenes evaluados carece de mentalidad de crecimiento (Gráfico 1.13) y piensan que su inteligencia es algo predeterminado sobre lo no tienen capacidad de acción. La mentalidad de crecimiento (creer que se puede adquirir habilidades) es clave para poder desarrollarlas a lo largo de la escuela y la vida (Duckworth *et al.*, 2007).

Gráfico 1.13

Porcentaje de estudiantes con mentalidad de crecimiento , PISA 2018



Nota: Porcentaje de estudiantes que no están de acuerdo o están muy en desacuerdo con la afirmación: “Tu inteligencia depende de ti”. La mayoría de los estudiantes en los países de ALC (51%) estuvo de acuerdo con la declaración de mentalidad fija “Tu inteligencia es algo que no puedes cambiar mucho”. Los países y las economías están clasificados en orden descendente según el porcentaje de estudiantes que no están de acuerdo o están muy en desacuerdo con esta última afirmación.

Fuente: OCDE, PISA 2018. Base de datos. Gráfico III.14.1

Teniendo en cuenta este panorama y el contexto socioeconómico actual, en el próximo capítulo se discutirá **cómo la pandemia de COVID-19 ha afectado las oportunidades educativas de los jóvenes**. Es importante entender que, si bien los jóvenes de la región han podido mantenerse vinculados a los sistemas educativos, para algunos países la pandemia representó cambios significativos en términos de asistencia y abandono escolar. Esto ha representado pérdidas en los aprendizajes que tendrán consecuencias sobre las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en ALC, afectando aún más la situación social y económica a la que ya se enfrentaban antes de la pandemia, sobre todo la de aquellos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad.



Referencias

- Abuelafia, E., Ruiz-Arranz, M. y Del Carmen, G. (2019).** *Tras los pasos del migrante. Perspectivas y experiencias de la migración de El Salvador, Guatemala y Honduras en Estados Unidos.* Banco Interamericano de Desarrollo y USAID. Washington D.C.
- Acevedo, I., Castellani, F., Lotti, G. y Székely, M. (2021).** Informalidad en los tiempos del COVID-19 en América Latina: implicaciones y opciones de amortiguamiento. *Documento de Trabajo del BID.*
- Albert, D. y Steinberg, L. (2011).** Judgment and Decision Making in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 211-224. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00724.x
- Alvarado Mendoza, A. y Tenenbaum Ewig, G. (2020).** Youth Violence in Latin America. In *Oxford Research Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice.* Oxford University Press. doi:10.1093/acrefore/9780190264079.013.579
- Alvarado, A., Conde, B., Novella, R. y Repetto, A. (2020).** NEETs in Latin America and the Caribbean: Skills, Aspirations, and Information. *Journal of International Development*, 32(8), 1273-1307. doi:10.1002/jid.3503
- Alvarado, N. y Vélez-Grajales, V. (2019).** *Dentro de las prisiones de América Latina y el Caribe: Una primera mirada al otro lado de las rejas.* Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C. doi:10.18235/0001858
- Alvarez-Alvarado, S. y Tenenbaum, G. (2021).** Cognitive-Perceptual-Affective-Motivational Dynamics During Incremental Workload Accounting for Exertion Tolerance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 43(2), 178-190. doi:10.1123/jsep.2020-0160
- Amaral, N., Azuara Herrera, O., González, S., Ospino, C., Pagés, C., Rucci, G. y Torres, J. (2019).** *El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe: ¿Cuáles son las ocupaciones y las habilidades emergentes más demandadas en la región? (versión interactiva).* Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C. doi:10.18235/0001677
- Araujo, M., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y. y Schady, N. (2016).** Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415-1453. Recuperado de <https://EconPapers.repec.org/RePEc:oup:qjecon:v:131:y:2016:i:3:p:1415-1453>.
- Araujo, M., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y. y Schady, N. (2016).** Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten *. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415-1453. doi:10.1093/qje/qjw016
- Arias Ortiz, E. y Cristia, J. (2014).** The IDB and Technology in Education: How to Promote Effective Programs? *Nota Técnica del Banco Interamericano de Desarrollo.*
- Arias Ortiz, E., Bornacelly, I. y Elacqua, G. (2021).** *Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe #6: Educación superior en América Latina: ¿Cómo las crisis económicas de las últimas décadas han afectado la matrícula?* Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C. doi:10.18235/0003050
- Asling-Monemi, K., Peña, R., Ellsberg, M. y Persson, L. (2003).** Violence against women increases the risk of infant and child mortality: a case-referent study in Nicaragua. *Bull World Health Organ*, 81(1), 10-6. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12640470/>
- Bando, R., Näslund-Hadley, E. y Gertler, P. (2018).** *Inquiry and Problem Based Pedagogy: Evidence from 10 Field Experiments.* Banco Interamericano de Desarrollo. doi:10.18235/0001491
- Bando, R., Näslund-Hadley, E. y Gertler, P. (2018).** *Inquiry and Problem Based Pedagogy: Evidence from 10 Field Experiments.* Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C. doi:10.18235/0001491
- Banco Mundial. (2017).** *Movilidad en América Latina: mejor que sus padres, pero no que sus pares.* Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/news/opinion/2017/10/18/movilidad-en-america-latina-mejor-que-padres-pero-no-que-pares>
- Banco Mundial. (2019).** *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work.* Washington, DC: Banco Mundial. doi:10.1596/978-1-4648-1328-3
- Bertoni, E., Elacqua, G., Marotta, L., Martinez, M., Soares, S., Santos, H. y Vegas, E. (2018).** *School Finance in Latin America: A Conceptual Framework and a Review of Policies.* Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C. doi:10.18235/0001306
- BID. (2021, 2 24).** *Violence against women.* Recuperado de <https://www.iadb.org/en/gender-and-diversity/violence-against-women>
- Blyde, J., Cortes, C., Morales, F. y Pierola, D. (2020).** *The Profiles of Immigrants in Latin America and the Caribbean: A Focus on Economic Integration.* Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C. doi:10.18235/0002445
- Bowlby, J. (1982).** Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014).** *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean.* Banco Mundial. doi:10.1596/978-1-4648-0151-8
- Bruns, B. y Luque, J. (2014).** *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean.* Banco Mundial. doi:10.1596/978-1-4648-0151-8
- Campbell, J., García-Moreno, C. y Sharps, P. (2004).** Abuse During Pregnancy in Industrialized and Developing Countries. *Violence Against Women*, 10(7), 770-789. doi:10.1177/1077801204265551
- Caplan, M. Z., Weissberg, R. P., Grober, J. S., Sivo, P. J., Grady, K. y Jacoby, C. (1992).** Social competence promotion with inner-city and suburban Young Adolescents: Effects on social adjustment and alcohol use. *Social competencJournal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 56-63.
- Castleman, B. y Page, L. (2015).** Summer Nudging: Can Personalized Text Messages and Peer Mentor Outreach Increase College Going Among Low-Income High School Graduates? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 144-160. doi:10.1016/j.jebo.2014.12.008

- CEPAL. (2018).** *Panorama Social de América Latina*. (CEPAL, Ed.) Publicación de las Naciones Unidas. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/1/S1900051_es.pdf
- CEPAL. (2021).** *Las juventudes latinoamericanas y caribeñas y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: una mirada desde el sistema de las Naciones Unidas*. Grupo de trabajo sobre juventud de la Plataforma de Colaboración Regional para América Latina y el Caribe, Santiago.
- CIMA. (2021).** *Portal de Estadísticas Educativas del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)*. Octubre, 2021). Recuperado de <https://cima.iadb.org/es/home/context>
- Cunningham, S., Turk, D., Macdonald, L y Neil Macrae, C. (2008).** Yours or Mine? Ownership and Memory. *Consciousness and Cognition*, 17(1), 312-318. doi:10.1016/j.concog.2007.04.003
- Drees-Gross, F. & Zhang, P. (Agosto, 2021).** El escaso acceso digital frena a América Latina y el Caribe ¿Cómo solucionar este problema? Banco Mundial Blogs. Recuperado de <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/el-escaso-acceso-digital-frena-america-latina-y-el-caribe-como-solucionar-este>
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M. y Kelly, D. (2007).** Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. doi:10.1037/0022-3514.92.6.1087
- Echazarra, A. y Shwabe, M. (2019).** *Country Note: Colombia. Results from PISA 2018*. OCDE, París.
- ECLAC. (s.f.).** *Regional Overview: Latin America and the Caribbean*. United Nations Inter-Agency Network on Youth Development. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-regional-eclac.pdf>
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018).** *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. doi:10.18235/0001172
- ELCA. (2017).** *Colombia en movimiento 2010-2013-2016. Los cambios en la vida de los hogares a través de la Encuesta Longitudinal Colombiana de la Universidad de los Andes*. (F. d. Universidad de los Andes, Ed.) ELCA. Recuperado de <https://encuestalongitudinal.uniandes.edu.co/es/publicaciones/colombia-en-movimiento/2017>
- Elias, M. J., Weissberg, R. P., Hawkins, J., Perry, C. L., Zins, J. E., Dodge, K. A., . . . Gottfredson, D. C. (1994).** Elias, M. J., Weissberg, R. P., Hawkins, J.D., Perry, C. L., Zins, J. E., Dodge, K. A. y Kendall, P. C. The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. En R. J. Haggerty, N. Garnezy, M. Rutter y L. Sherrod, *Stress, risk and resilience in children and adolescence: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 269-315). New York: Cambridge University Press.
- Ferreira, M., Dinarte Díaz, L., Urzúa, S. y Bassi, M. (2021).** *The Fast Track to New Skills: Short-Cycle Higher Education Programs in Latin America and the Caribbean*. Banco Mundial, Washington D.C.. doi:10.1596/978-1-4648-1706-9
- Flores-Mendoza, C., Ardila, R., Gallegos, M. y Reategui-Colareta, N. (2021).** General Intelligence and Socioeconomic Status as Strong Predictors of Student Performance in Latin American Schools: Evidence From PISA Items. *Frontiers in Education*, 6. doi:10.3389/feeduc.2021.632289
- Foa, R., Wenger, D., Rand, A. y Slade, M. (2020).** *Youth and Satisfaction*. Centre for the Future of Democracy, Cambridge. Recuperado de https://www.cam.ac.uk/system/files/youth_and_satisfaction_with_democracy.pdf
- Hastings, A., Bailey, N., Bramley, G., Gannon, M. y Watkins, D. (2015).** *The Cost of the Cuts: the Impact on Local Government and Poorer Communities*. York: Joseph Rowntree Foundation. Recuperado de <http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/Summary-Final.pdf>
- Latinobarómetro. (2021).** *Informe 2021 - Adios a Macondo*. Corporación Latinobarómetro, Santiago.
- Moreno, M., VanderStoep, A., Parks, M., Zimmerman, F., Kurth, A. y Christakis, D. (2009).** Reducing At-Risk Adolescents' Display of Risk Behavior on a Social Networking Web Site. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(1), 35. doi:10.1001/archpediatrics.2008.502
- Näslund-Hadley, E., Loera Varela, A. y Hepworth, K. (2014).** What Goes On Inside Latin American Math and Science Classrooms: A Video Study of Teaching Practices. *Global Education Review*, 1(3), 110-128.
- Näslund-Haley, E. y Binstock, G. (2013).** Maternidad adolescente y su impacto sobre las trayectorias educativas y laborales de mujeres de. *Papeles de Población*, 19(78), 15 - 40. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjO8t6Mp7z1AhXNgc4BHcuNDMgQFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F262001468_Maternidad_adolescente_y_su_impacto_sobre_las_trayectorias_educ
- Neidhöfer, G., Serrano, J. y Gasparini, L. (2017).** Educational Inequality and Intergenerational Mobility in Latin America: A new Database. *Documentos de Trabajo CEDLAS*. Recuperado de https://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/doc_cedlas215.pdf
- Novella, R., Repetto, A., Robino, C. y Rucci, G. (2018).** *Millennials en América Latina y el Caribe: ¿Trabajar o estudiar?* Banco Interamericano de Desarrollo. doi:10.18235/0001410
- OCDE. (2019).** PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. In *PISA*. OECD Publishing, Paris. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OCDE. (2020a).** Effective Adult Learning Policies: Challenges and Solutions for Latin American Countries. In *OECD Skills Studies*. OECD Publishing, Paris. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/f6b6a726-en>
- OCDE. (2020b).** Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America, <https://doi.org/10.1787/ce2b1a62-en>.
- OCDE. (2021).** *OECD The forum network*. Recuperado de <https://www.oecd-forum.org/posts/fragmented-careers-fragmented-lives-why-protecting-female-victims-of-violence-means-safeguarding-their-jobs>
- OIM. (2020).** *Migración extraregional en sudamérica y mesoamérica: Perfiles, experiencias y necesidades*. Ginebra. Recuperado de <https://publications.iom.int/books/migracion-extraregional-en-sudamerica-y-mesoamerica-perfiles-experiencias-y-necesidades>

- OIT. (2020).** *La tecnología y el futuro de los empleos Tendencias mundiales del empleo juvenil 2020*. OIT.
- OIT. (2021).** *Desempleo, informalidad e inactividad asedian a los jóvenes en América Latina y el Caribe*. Organización Internacional del Trabajo, Ginebra.
- ONU. (2021).** Las juventudes latinoamericanas y caribeñas y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: una mirada desde el sistema de las Naciones Unidas. Grupo de trabajo sobre juventud de la Plataforma de Colaboración Regional para América Latina y el Caribe, (LC/TS.2021/74), Santiago, Naciones Unidas, 2021.
- OMS. (2021).** *Violence Against Women Prevalence Estimates*. (WHO, Ed.) Recuperado de <https://www.who.int/publications/i/item/9789240022256>
- OPS. (2018).** Perfil de los adolescente y jóvenes de la región de las américas. Recuperado de <https://www3.paho.org/informe-salud-adolescente-2018/part-one-a-profile-of-adolescents-and-youth-in-the-americas.html>
- Pérez, C. y Leal, M. (2011).** ¿Han funcionado las reformas educativas en América Latina? Un estudio de los casos de Argentina, Brasil y Chile. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19, 1-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019735036.pdf>
- Ramírez, M. y Viteri, A. (2020).** *El embudo de la exclusión educativa en Mesoamérica*. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C. doi:10.18235/0002210
- Rucci, G., Novella, R., Repetto, A. y Robino, C. (2018).** *Millennials en América Latina y el Caribe: ¿Trabajar o estudiar?* Banco Interamericano de Desarrollo. doi:10.18235/0001410
- Saavedra, A. y Saavedra, J. (2011).** Do colleges cultivate critical thinking, problem solving, writing and interpersonal skills? *Economics of Education Review*, 30(6), 1516-1526. doi:10.1016/j.econedurev.2011.08.006
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990).** Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*(9), 185-211.
- Salzman, R. (2015).** Understanding Social Media Use in Latin America. *Palabra Clave - Revista de Comunicación*, 18(3), 842-858. doi:10.5294/pacla.2015.18.3.9
- Salzman, R. (2018).** Going deeper: Social media use and the development of democratic attitudes in Latin America. *Global Media and Communication*, 15(1), 85-101. doi:10.1177/1742766518818871
- Sevilla, M. (2017).** Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe. *Serie Políticas Sociales*.
- Spear, L. (2009).** *The Behavioral Neuroscience of Adolescence*. Norton and Co. Recuperado de <https://www.norton.co.uk/books/9780393705423-the-behavioral-neuroscience-of-adolescence>
- Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E. & Banich, M. (2009).** Age Differences in Future Orientation and Delay Discounting. *Child Development*, 80(1), 28-44. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01244.x
- Tsapalas, D., Parker, M., Ferrer, L. y Bernales, M. (2020).** Gender-Based Violence, Perspectives in Latin America and the Caribbean. *Hispanic Health Care International*, 19(1), 23-37. doi:10.1177/1540415320924768
- UNESCO. (2018).** Achieving Gender Equality in Education: Don't Forget the Boys. Policy Paper. Global Education Monitoring Report.
- UNICEF. (2018).** *Informe anual 2018. Para cada niño, todos los derechos*. Recuperado de <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-07/UNICEF-informe-anual-2018.pdf>
- Valverde, G., y Näslund-Hadley, E. (2011).** La condición de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe. *Notas Técnicas*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/es/publicacion/14587/la-condicion-de-la-educacion-en-matematicas-y-ciencias-naturales-en-america>
- Valverde, G. y Näslund-Hadley, E. (2011).** La condición de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe. *Nota Técnica del Banco Interamericano de Desarrollo*.
- Wikström, P.-O. (2019).** Situational Action Theory: A General, Dynamic and Mechanism-Based Theory of Crime and Its Causes. En *Handbooks of Sociology and Social Research, Handbook on Crime and Deviance* (pp. 259-281). Springer International Publishing, Cham. doi:10.1007/978-3-030-20779-3_14



Capítulo 2

Lo que hemos perdido durante la pandemia

Autores

 Gonzalo Almeyda

 Ela Díaz

 Gregory Elacqua

 Raquel Fernández Coto

 Jenny Carolina Hernández Cardozo

 Ximena Dueñas Herrera

 Juan Francisco Margitic

 Agustina Thailinger

 Pablo Zoido Lobatón



Cuando en marzo de 2020 la pandemia de COVID-19 forzó el cierre generalizado de las escuelas, se anticiparon grandes rezagos de aprendizaje y un aumento en la proporción de jóvenes que quedarían excluidos del sistema educativo y el mercado laboral. Debido a la gravedad de estas repercusiones potenciales, en 2020 se realizaron múltiples estudios para intentar pronosticar la magnitud de la problemática y poder, así, idear anticipadamente políticas de mitigación y amortiguamiento de los costos educativos de la crisis sanitaria. **Dos años después del inicio de la pandemia, ya se dispone de datos para complementar estos análisis prospectivos con información oficial y ponderar los costos reales de la pandemia en términos de asistencia, vinculación y aprendizaje.**

Este capítulo presenta datos recogidos de tres tipos de fuentes oficiales hasta 2021: encuestas de hogares, datos de los ministerios de educación y resultados de pruebas estandarizadas. Esto permite obtener una imagen más realista de los impactos del cierre de las escuelas en la educación. Los análisis incluyen 11 países de América Latina y el Caribe (ALC), cuya población estudiantil abarca el 83% de los estudiantes de entre 6 y 23 años en la región. A su vez, presenta hallazgos de diversos estudios a nivel país que han intentado medir –con ciertas limitaciones– el impacto de la pandemia en los aprendizajes de los estudiantes. La evidencia emergente revela tendencias preocupantes y costos reales de una magnitud significativa.



El análisis arroja seis mensajes clave: 1) **millones de estudiantes quedaron desvinculados de sus instituciones educativas** y se ha documentado una profunda caída en las horas que estudiantes y docentes dedican a tareas escolares, así como un **deterioro significativo en la calidad de las interacciones entre estudiantes y profesores**; 2) se encuentran **grandes pérdidas de aprendizaje** en el único estudio que emplea un análisis causal; 3) se observa un **marcado aumento de las desigualdades** en el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad; 4) a pesar de que los esfuerzos de los gobiernos lograron contener la caída en la matrícula oficial, se ha producido una **interrupción de la tendencia de crecimiento** en la cobertura escolar y de la reducción de las brechas de género; 5)



estudiantes, cuidadores y docentes presentan síntomas de malestar emocional y están poco motivados con la educación a distancia; y 6) la crisis económica derivada de la pandemia resultó en **aumentos importantes en el riesgo de abandono** y en un aumento significativo en la proporción de jóvenes excluidos del sistema educativo y el mercado de trabajo, particularmente para las mujeres y los sectores más vulnerables (pobres y jóvenes residentes en zonas rurales), lo que se evidencia además en la pérdida de evaluados en los exámenes estandarizados correspondientes a 2020.

La disponibilidad de datos para realizar este tipo de análisis continúa siendo escasa. Países como Chile, Brasil, Perú y México, que tradicionalmente han ofrecido información sobre resultados académicos mediante la administración de pruebas nacionales estandarizadas, han suspendido los exámenes durante la pandemia. Este simple hecho ha imposibilitado la observación de sus efectos en muchos países de la región. Sin embargo, países como Colombia, Jamaica, Barbados y varios estados en Brasil lograron administrar exámenes estandarizados, lo que ha servido de base para el análisis que contiene este documento.

Un estudio auspiciado por el BID en São Paulo, Brasil, permitió identificar una pérdida del 72,5% en promedio del aprendizaje que se habría producido si las clases hubiesen seguido sin interrupciones. Estas pérdidas, estimadas individualmente desde el sexto al duodécimo grado, reflejan valores que oscilan desde el 60% hasta el 100% del aprendizaje, lo que significa que, en algunos casos, se perdió todo el año escolar. En el resto de los países donde se han llevado a cabo evaluaciones estandarizadas, se observa una notable disminución en la cantidad de estudiantes evaluados en relación con la tendencia histórica. Estas pérdidas se concentran no solo entre los alumnos de menor desempeño académico sino también entre aquellos de mayor nivel. Por ejemplo, mientras que en Barbados se evidencia el primer caso, en Colombia y en Jamaica se observan ambos fenómenos. En estos casos, las pérdidas de aprendizaje en los estudiantes de menor desempeño académico pueden deberse al impacto económico de la pandemia, mientras que las pérdidas de aquellos de mayor nivel pueden entenderse como comportamientos estratégicos de los estudiantes teniendo en cuenta los cambios en los procesos de admisión a las universidades.

El análisis realizado también resalta las dificultades a la hora de intentar estimar los efectos de la pandemia en el aprendizaje. Por un lado, si bien se han aplicado exámenes estandarizados a nivel nacional en algunos países, estos han tenido que adaptarse a los protocolos de bioseguridad, acortándose en tiempo y en contenidos. Esto cuestiona la validez de las comparaciones entre años. Por otro, algunos países, como Colombia, aplican cuestionarios socioeconómicos a los estudiantes al momento de presentar el examen y no usan fuentes administrativas. Esto implica que la información obtenida de las características de los estudiantes puede haber sido afectada por la pandemia, y al usarla para comparar estudiantes, resulte en comparaciones inválidas.



América Latina y el Caribe: el cierre de escuelas más largo del mundo

- Los países de Latinoamérica presentan la mayor duración en términos de cierres generalizados de escuelas.
- Mientras Europa, Norteamérica y Oceanía presentaron cierres completos de escuelas menores a tres meses, Latinoamérica presentó cierres cercanos a los ocho meses.
- A diciembre de 2021, la mayor parte de los países de la región mantenía cierres parciales, permaneciendo abiertos unos días a la semana una proporción de centros educativos a nivel nacional.
- Uruguay es el único país de la región que reporta un cierre similar a los países de ingreso alto.

Los países de América Latina y el Caribe (ALC) no enfrentan solamente una emergencia sanitaria sino también educativa. El COVID-19 ha implicado un enorme desafío para todos los sistemas educativos pero el reto ha sido aún mayor para ALC, ya que la gran mayoría de los países de la región no cuenta con la infraestructura ni los recursos necesarios para adaptarse rápidamente a un nuevo modelo de educación a distancia. Así, por ejemplo, el 23% de los hogares de la región no tiene acceso a ningún tipo de internet y el 36% de los hogares en promedio no tiene acceso a computadoras (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020). La conectividad y el acceso a equipos digitales presenta, además, una alta desigualdad en la región. Por ejemplo, en contextos vulnerables y zonas rurales de Perú, México, Panamá y Colombia más del 60% de los hogares no tiene conexión a internet o a, al menos, una computadora en el hogar (Arias y Viteri, 2019; Rieble-Aubourg y Viteri, 2020).

23% de los hogares de la región no tiene acceso a ningún tipo de internet

96% de los hogares de la región no tiene acceso a computadoras

Las medidas iniciales para evitar la propagación del virus dejaron a cerca de 166 millones de niños, niñas, jóvenes y adolescentes sin poder asistir a clases presenciales durante un promedio de 158 días, entre marzo de 2020 y febrero de 2021. Este ha sido el cierre de escuelas más largo del mundo (UNICEF, 2021). Más del 70% de los países de la región reportó un cierre de las escuelas superior a nueve meses, cifra que duplica el promedio registrado en países de ingresos altos a nivel global, que presentan cierres menores a tres meses. Uruguay es el único país de la región que presenta un cierre similar al de los países de ingreso alto. La reapertura ha sido gradual y parcial en prácticamente todos los países. Esto quiere decir que, en algunos casos, los niños solo asisten algunos días a clase y en otros practican un esquema de alternancias donde los alumnos asisten una semana sí y otra no, o algunas escuelas abren y otras no.

166 millones

de niños, niñas, jóvenes y adolescentes no asistieron a clases presenciales durante

Cierre de escuelas más largo del mundo

Escuelas cerrados por

158 días

entre marzo de 2020 y febrero de 2021

Más del 70%

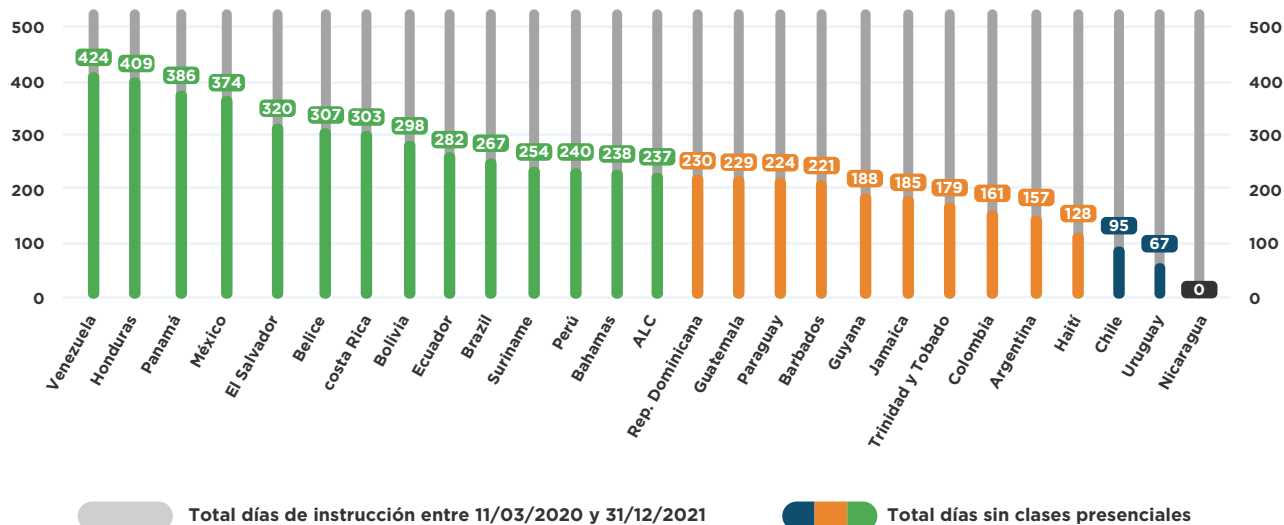
de los países de la región reportó un cierre de las escuelas

A más de un año del inicio de la pandemia, para el segundo trimestre de 2021, 60 millones de estudiantes seguían afectados por los cierres. Seis países de ALC mantenían un cierre general de escuelas y 17 países presentaban un cierre parcial, permaneciendo abiertos unos días a la semana una cierta proporción de centros educativos a nivel nacional (Almeyda *et al.*, 2021). Para diciembre de 2021, la cantidad de días de cierre en promedio en los 26 países de ALC era de 237 días¹.

1. A fecha 31 de diciembre de 2021.

Gráfico 2.1

Total de días sin clases presenciales (2020-2021)



Nota: El total de días sin clases presenciales hace referencia al cierre total de centros de educación en el periodo comprendido entre el 11/03/2020 y 31/12/2021. El número de días especificado no contempla los días de cierre parcial, vacaciones o fines de semana. América Latina y el Caribe fue acotada a los 26 países de BID Latinoamérica.

Fuente: Cálculo de días sin clases presenciales a partir de la base de datos de estatus diaria de los países Unesco (2021). Datos obtenidos de <https://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/>.

Ante este panorama de condiciones extremadamente adversas, los gobiernos han implementado diversas estrategias para llevar a los estudiantes información y material educativo. No solo se ha optado por clases virtuales, tanto sincrónicas como asincrónicas; también se ha empleado enseñanza por televisión y radio y envío de material impreso (Almeyda *et al.*, 2021). **La prioridad es que la conexión escuela-docente-alumnos no se pierda** -a pesar de las desigualdades que pueda presentar este vínculo-, y que igualmente se pueda realizar seguimiento en este proceso, dimensionando este nuevo tipo de realidad: duración del confinamiento en el calendario escolar, cuántos alumnos siguen en las escuelas, cuántos están conectados, a través de qué medios siguen sus aprendizajes y cuáles están desconectados; incluyendo también dentro de estas prioridades el seguimiento socioemocional a alumnos, docentes y familias (Rivas, 2020).

En el caso del uso de tecnologías digitales se ha advertido que **no es suficiente tener acceso a equipos e internet**, sino que deben generarse incentivos y mecanismos para garantizar dos cosas: por un lado, **que el estudiante continúe en contacto con el docente y desarrolle una capacidad de aprender de forma autónoma**; por otro, **que los docentes también aprendan a usar y aprovechar la tecnología utilizando nuevas pedagogías**. Esto último es más difícil en un contexto de desigualdad, presente también entre los docentes, y donde la falta de equipo tecnológico ha llevado a una “whatsappización” de la enseñanza, en la que predomina el envío de mensajes e instrucciones cortas y no hay énfasis en la interacción (Equity for Children, 2020).



Matriculados, pero en riesgo de abandonar

- Millones de estudiantes han salido del sistema educativo como consecuencia de los cierres y el paso a la modalidad virtual.
- En términos relativos, la caída en la asistencia no es tan grande.
- Se centra en los jóvenes de 18-23 años, como cabría esperar.
- En los países con datos panel que permiten el seguimiento de una misma cohorte, la caída es mayor.

Tres millones de estudiantes abandonan el sistema educativo

La obligada migración hacia la educación no presencial -mediante las diversas estrategias implementadas por los países-, aunada al impacto económico en las familias, hacía presagiar una salida masiva del sistema educativo (Acevedo *et al.*, 2020; Banco Mundial, 2021). **Los datos muestran, sin embargo, que si bien las caídas observadas en los indicadores de asistencia son importantes, son menores a las esperadas.** Tomando el promedio de los países con disponibilidad de datos sobre la variación en asistencia en 2020, se observa una disminución en la tasa de asistencia escolar de 1,7 puntos en promedio para la población de 6 a 23 años², es decir, en edad de cursar de la educación primaria hasta la superior.

En términos absolutos, la variación de asistencia se traduce en **una salida de más de tres millones de estudiantes** (de los más de 145 millones de estudiantes en estos 11 países)³, que se sumarían a los ya cerca de 30 millones de niños, niñas y jóvenes de entre 6 y 23 años que no asisten a ningún nivel de educación⁴. Brasil, Perú y México representan más del 70% de esta variación.

². Para este cálculo se consideran las personas que reportan asistir a un centro educativo independientemente de la modalidad de estudio (presencial, híbrida, en línea). Las Encuestas de Hogares de la región no cambiaron su pregunta de asistencia a centros educativos, tan solo optaron por incluir en las observaciones de El Manual del Encuestador o en preguntas adicionales mayor detalle sobre la educación a distancia per. se. En el Apéndice A.1. se describen las preguntas de educación a distancia, medios de acceso a educación remota e interacción con docentes en las Encuestas de Hogares y de los Ministerios de Educación.

³. Estimaciones a partir de encuestas de empleo y/o hogares (véase Anexo 1). Si bien la información sobre la variación en la tasa de asistencia se calculó con solo 10 países con disponibilidad de datos sobre la variación en asistencia entre 2019 y 2020, la salida de estudiantes del sistema se traduce a los 11 países que tomamos a lo largo del capítulo.

⁴. Estimaciones a partir de encuestas de empleo y/o hogares (véase Anexo 1).



Gráfico 2.2

Salidas del sistema educativo en términos absolutos entre circa 2019 y 2020



Nota: Estudiantes de 6-23 años.

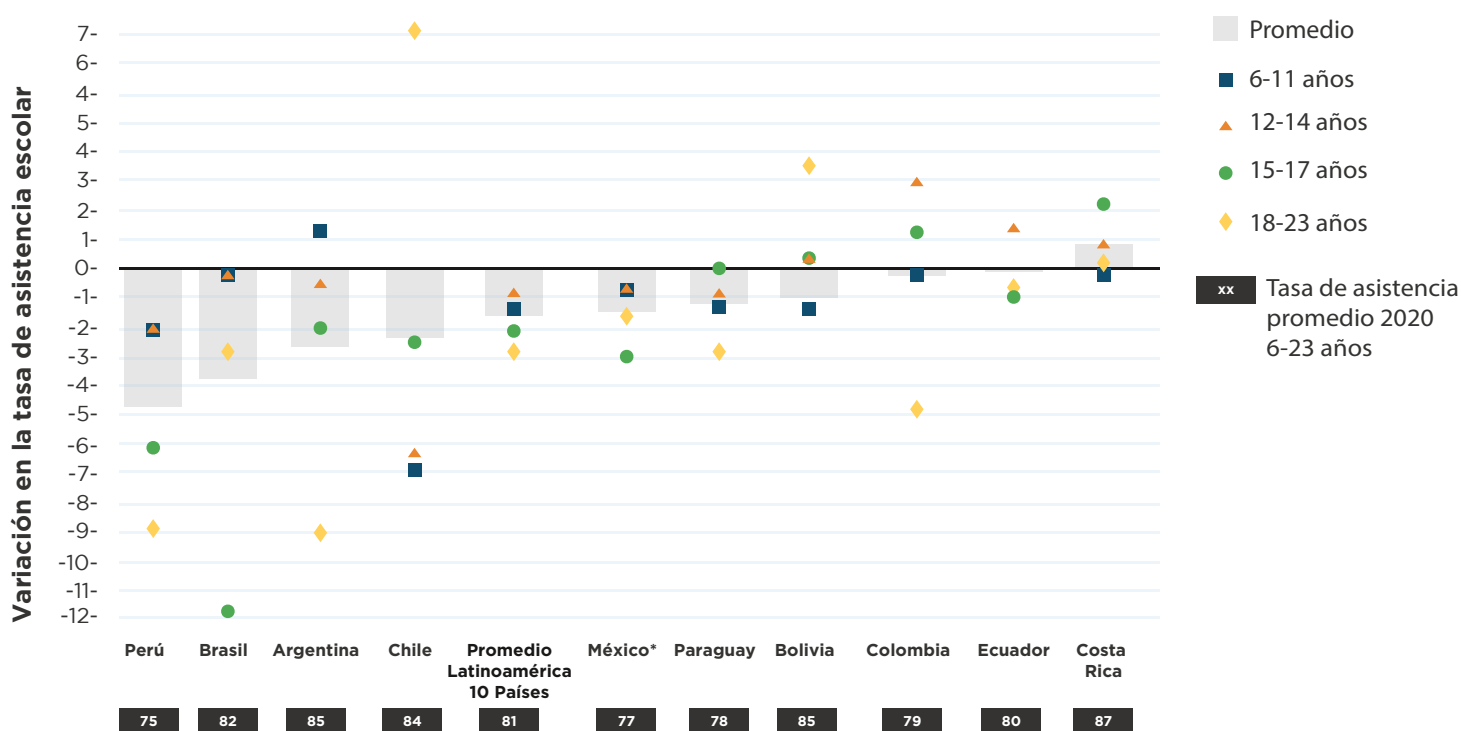
Fuente: Cálculos a partir de encuestas de empleo y/o hogares (véase Anexo 1).



En términos relativos, Perú, Brasil, Argentina y Chile son los casos con mayores caídas en la asistencia promedio, de entre 3 y 5 puntos porcentuales, seguidos por México y Paraguay, con caídas de alrededor de 2 pp. (Gráfico 2.3).

Gráfico 2.3

Variación en la tasa de asistencia escolar en América Latina y el Caribe, circa 2019 y 2020, por grupos de edad



Nota: Los datos de Bolivia, Brasil, Costa Rica y Paraguay contemplan diferencias entre 2019 y 2020. Los datos de Ecuador corresponden a la diferencia entre el cuarto trimestre de 2020 y el cuarto trimestre de 2019. Para Argentina se contempla la diferencia en la tasa de asistencia entre el segundo y cuarto trimestre de 2020. Para México, la diferencia en la tasa de asistencia se calcula entre 2018 y 2020. Los datos de Brasil corresponden a diferencias en la tasa de asistencia de cohortes sintéticas. La información de Colombia es de agosto de 2019 y agosto de 2020. Los datos de Chile representan la variación en asistencia de 2017 y 2020. En la categoría “Promedio Latinoamérica” se incluye el resultado promedio de variación de asistencia escolar para 10 países, sin Uruguay.

Fuente: Cálculos a partir de encuestas de empleo y/o hogares (véase Anexo 1).

Las caídas en la asistencia varían con el nivel educativo. La mayor caída -superior a 3 puntos- se registró en la población de 18 a 23 años (educación superior), seguida por la población de entre 15 y 17 años (educación secundaria y media) con una reducción de 2,2 puntos; finalmente, la población de 6 a 14 años (educación primaria y secundaria), registra una caída de solo un punto porcentual. Los impactos más pronunciados en jóvenes de mayor edad parecen estar reflejando el hecho de que a estas edades los hombres suelen a buscar trabajo y a las mujeres se les demanda la realización de labores domésticas y de cuidado de otros miembros del hogar (Devignes, 2021; Subrahmanyam, 2016; USAID, 2008), relacionándose así las demandas económicas de los hogares con la asistencia escolar.

De acuerdo con una encuesta de Unesco a los ministerios de educación de todo el mundo (UNESCO, 2021), muchos países llevaron a cabo importantes esfuerzos para mantener la continuidad educativa, priorizando áreas específicas del currículo, extendiendo el calendario escolar y aplicando medidas de promoción automática. En los países de ALC la medida más común fue la de priorizar áreas del currículo y la menos usada la extensión el año académico (Almeyda *et al.*, 2021). Los datos de asistencia disponibles hasta el momento sugieren que los esfuerzos de los gobiernos han tenido éxito a la hora de mantener la matrícula oficial. Sin embargo, normalmente la exclusión educativa es el último paso de un proceso de desvinculación que involucra factores de riesgo social, como la condición de desventaja económica, y factores de riesgo académico, como el rezago en aprendizajes, el ausentismo o la desvinculación con las actividades escolares (Lee *et al.*, 2003). Como veremos a continuación, **el impacto de la pandemia sobre la economía de las familias y sobre la calidad de las interacciones de los estudiantes con sus escuelas conlleva un alto riesgo de exclusión en el mediano plazo.**

Y el riesgo de deserción ha aumentado por la crisis económica

- Datos generales del impacto de la pandemia en la región muestran una profunda crisis financiera.
- Que el jefe del hogar haya perdido el empleo está relacionado con la deserción.

Las medidas de confinamiento necesarias para frenar la propagación del COVID-19 han implicado una desaceleración económica y un crecimiento en las tasas de desempleo e informalidad, con mayor impacto en los más pobres y vulnerables. Los indicadores macroeconómicos de la región dan cuenta del fuerte impacto: la caída del PIB del 7%, en 2020 fue la más alta registrada desde 1821; entre febrero y octubre de 2020 se perdieron cerca de 26 millones de empleos, y se prevé que la pobreza extrema aumente entre 12% y 14% (BID, 2021).

Caída del PIB

70%
en 2020



la más alta
registrada
desde 1821

Aumento de pobreza extrema

se prevé
que
aumente
entre

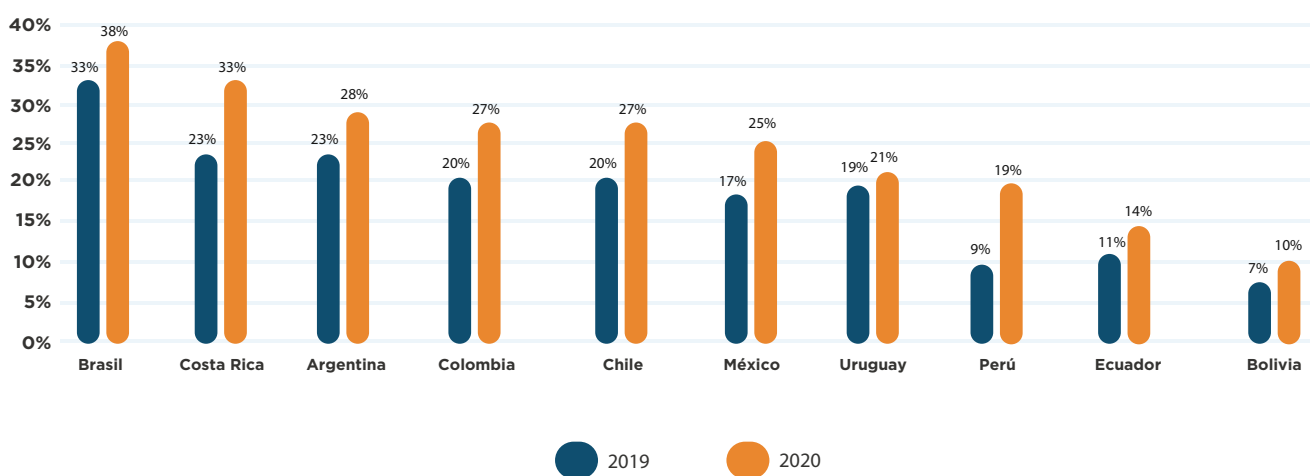


12%
y
14%

El grave impacto humano y económico del virus tiene repercusiones a corto y largo plazo, que deben medirse no sólo en términos de variaciones de indicadores en el presente sino también en los escenarios futuros que traerá esta crisis y en su desigual impacto en la población (Seusan y Maradiegue, 2020). La CEPAL proyecta una recuperación económica limitada para 2022 (CEPAL, 2021) y destaca la aún difícil situación de los hogares latinoamericanos, donde la pérdida de ingresos puede verse agudizada de discontinuarse las transferencias de emergencia implementadas por algunos gobiernos, incrementando el riesgo de abandono escolar en la región.

Gráfico 2.4

Porcentaje de alumnos de secundaria que habitan un hogar cuyo jefe(a) de hogar no tiene empleo, circa 2019 y 2020



Nota: Estudiantes de secundaria con jefe de hogar que no trabaja. Para Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Ecuador y Perú se toman estudiantes de 12-17 años; para Colombia, estudiantes de 11-16 años; para Chile, estudiantes de 14-17 años; y para México, estudiantes de 15-17. Los datos de Ecuador se refieren al tercer trimestre de 2019 y 2020. Los datos de Colombia son de agosto de 2019 y 2020. Para Chile, los datos de 2017 se toman como proxy del año 2019.

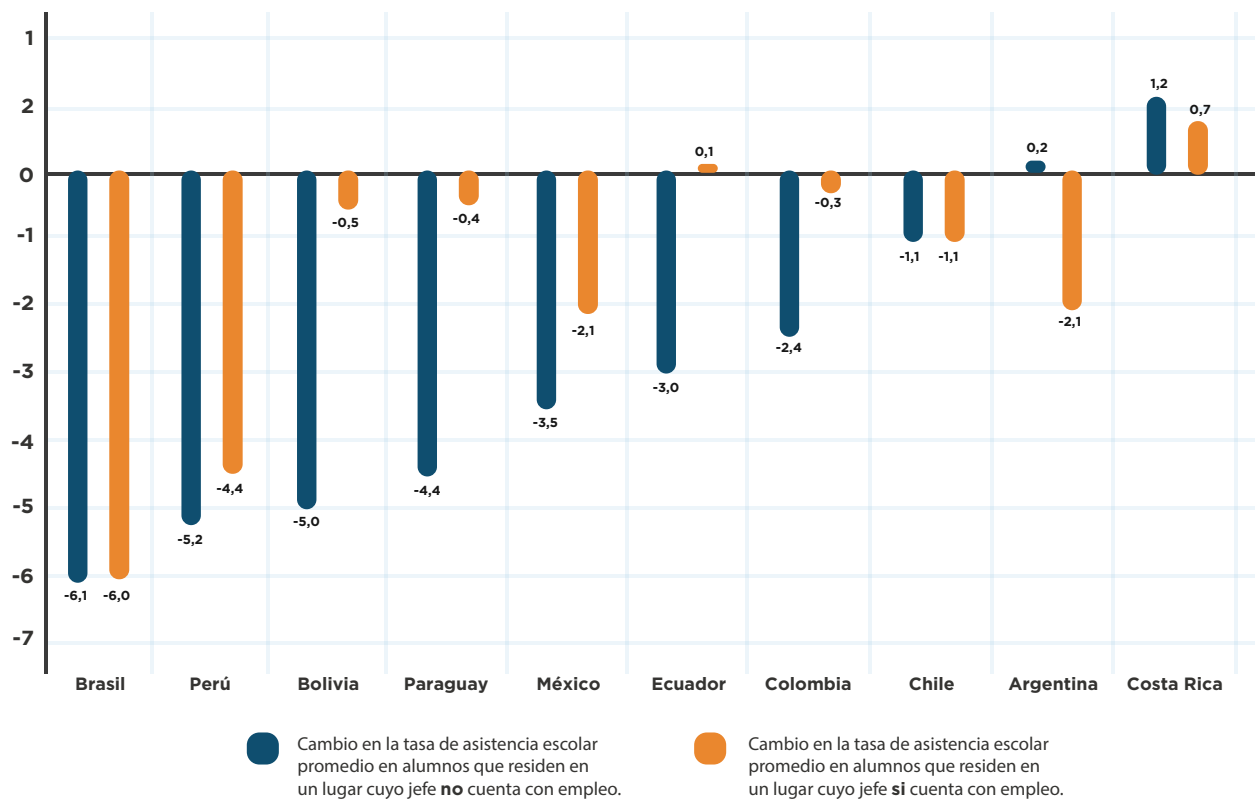
Fuente: Cálculos a partir de encuestas de empleo y/o hogares (Anexo 1).

La pandemia impactó el entorno de los estudiantes, incluyendo las presiones económicas en sus familias. Acevedo *et al.* (2020) muestran que **la probabilidad de asistencia a la escuela se reduce significativamente cuando el jefe del hogar no genera ingresos**. La inactividad laboral impacta de manera directa las capacidades del hogar para poder financiar diversas necesidades, incluyendo la educación. Además, la pérdida de empleo por parte del jefe del hogar puede propiciar la salida del sistema educativo de aquellos jóvenes que tuvieron que buscar empleo para compensar el efecto negativo en la economía familiar. En este sentido, los datos de las encuestas de hogares de la región evidencian un aumento significativo en el riesgo de que un estudiante abandone el sistema educativo. El porcentaje de jóvenes de secundaria en hogares cuyo jefe no estuvo empleado aumentó en todos los países durante el 2020, llegando a ser 30 puntos superior en Brasil y Costa Rica, y de más de 20 puntos en Argentina, Colombia, Chile, México y Uruguay. En Perú, Ecuador y Bolivia, los aumentos fueron menores, aunque también significativos. En Perú, Bolivia, Paraguay, México, Ecuador y Colombia, la asistencia escolar cayó mucho más en el caso de los jóvenes en cuyo hogar el jefe estaba desempleado (Gráfico 2.5).

Los jóvenes de secundaria no solo presentan mayor riesgo de abandono escolar por la situación laboral del jefe del hogar; en pandemia, también se encuentra un mayor grado de desvinculación con la escuela reflejado en el menor número de horas que dedicaron a las actividades escolares.

Gráfico 2.5

Cambio en la asistencia escolar promedio en jóvenes que habitan hogares cuyo jefe(a) de hogar está desempleado, circa 2019 y 2020



Fuente: Cálculos a partir de encuestas de empleo y/o hogares (Anexo 1).

Deterioro desigual del vínculo escuela-familia y docente-estudiante

- Limitaciones en la cantidad de interacciones educativas.
- Han caído las horas de aprendizaje dedicadas por los estudiantes al estudio.
- Hay mucha desigualdad en el acceso a los docentes o en la participación en actividades educativas.
- Las pérdidas en horas de estudio fueron mayores para los grupos más vulnerables: estudiantes en zonas rurales, pobres, y cuyo jefe de hogar estaba desempleado.



Desvinculación general del proceso educativo

Los estudiantes estuvieron desvinculados del proceso educativo durante gran parte de la pandemia. En países como Brasil, México, Argentina y Perú, entre el 32% y el 50% de los estudiantes de 6 a 23 años no participaron en actividades de aprendizaje o no tuvieron interacción con los maestros durante la pandemia. Dado que se encuentran entre los países más ricos de la región, es muy probable que la situación sea aún peor en los países con niveles de ingreso promedio menores para los que no se dispone de datos detallados. Estas estadísticas recogen las horas de estudio autoreportadas por los estudiantes, por lo tanto, incluyen tanto las horas en clase como las horas de estudio individual. Es probable que la reducción en las horas de estudio responda tanto a menos horas de estudio en clases a distancia, como a menos horas de estudio individual.

Estudiantes desvinculados

Entre
32%
y el
50%

Los estudiantes de **6 a 23 años no participaron** en actividades de aprendizaje en países como **Brasil, México, Argentina y Perú**

En México, un número atípicamente elevado de alrededor del 50% de alumnos declaró dedicar cero horas a actividades escolares en 2020, a pesar de seguir matriculados en el sistema educativo. Esto implicó un incremento de 30 puntos en comparación con el promedio observado entre 2015 y 2019. En contraste, el porcentaje de alumnos que declaró dedicar más de 20 horas al estudio semanalmente se redujo en 47%.



Mayor desvinculación en hogares vulnerables

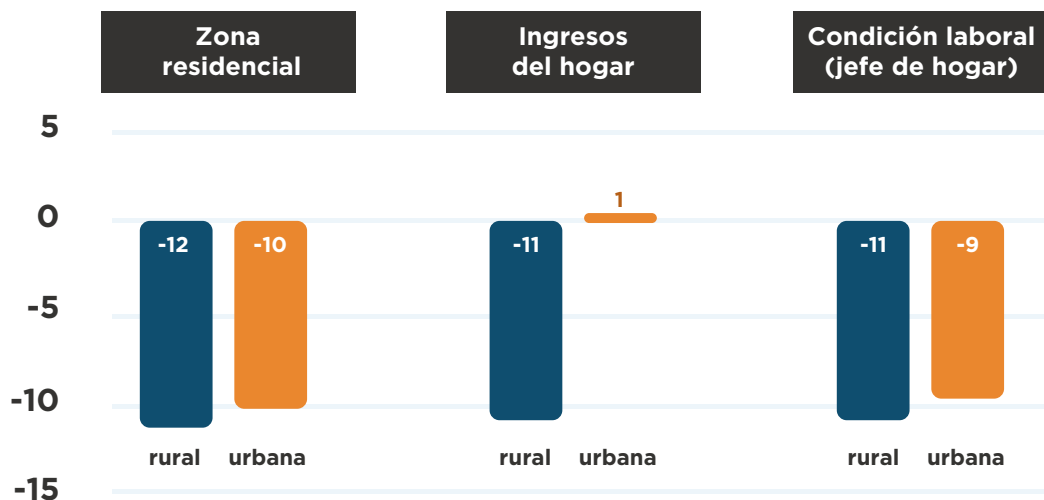
Las pérdidas en horas de estudio fueron mayores para los grupos más vulnerables: estudiantes en zonas rurales, pobres y cuyo jefe de hogar se encontraba desempleado. El Gráfico 2.6 permite observar que las reducciones en el número de horas dedicadas al estudio fueron ligeramente mayores en los hogares rurales en comparación con los urbanos; también fueron más altos entre los alumnos cuyo jefe de hogar estaba desempleado; y en especial, fueron considerablemente pronunciadas en el caso de los alumnos pertenecientes a hogares ubicados en el quintil más pobre de la distribución de ingresos, en comparación con aquellos que residen en hogares en el 20% de mayores ingresos de la población. Esto sugiere que **las brechas de aprendizaje entre grupos correspondiente al nivel de ingresos pueden haberse incrementado significativamente.**

"Las pérdidas en horas de estudio fueron mayores para los grupos más vulnerables: estudiantes en zonas rurales, pobres y cuyo jefe de hogar se encontraba desempleado."



Gráfico 2.6

Cambio porcentual en el número de horas semanales que los alumnos de 15-17 años dedican al estudio. México. Variación promedio. 2015-2019 y 2020



Nota: Tabulados trimestrales de número de horas dedicadas al estudio para aquellos que reportaron un valor cero o positivo (se descartan valores faltantes).

Fuente: Cálculos propios con base en la Encuesta Nacional De Ocupación Y Empleo (ENOE) de México.

Dedicar menos horas al estudio se relaciona con un peor desempeño académico y una mayor probabilidad de abandono escolar.

Un modelo probabilístico muestra una asociación positiva entre las horas dedicadas al estudio en trimestres previos y la probabilidad de continuar matriculado en el sistema educativo en el siguiente grado⁵. La relación entre estas variables ha sido estudiada a través de los datos de panel de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) para los años 2017 y 2018. Así, se encontró que cada hora adicional que los estudiantes dedicaron a las actividades escolares estaba correlacionada con la probabilidad de continuar estudiando. Cuando los alumnos dedicaron más de 31 horas semanales a aprender, la probabilidad de matricularse en la escuela el año siguiente aumentó en un 3% en comparación con aquellos que dedicaron menos de 31 horas. Dado el menor número de horas semanales dedicadas al estudio durante la pandemia, se calculó que la probabilidad de deserción de los estudiantes de 12 a 17 años pasó del 8,46%, antes de 2020, al 9,58% en 2020, lo que significa un aumento del 13% en la probabilidad de deserción.

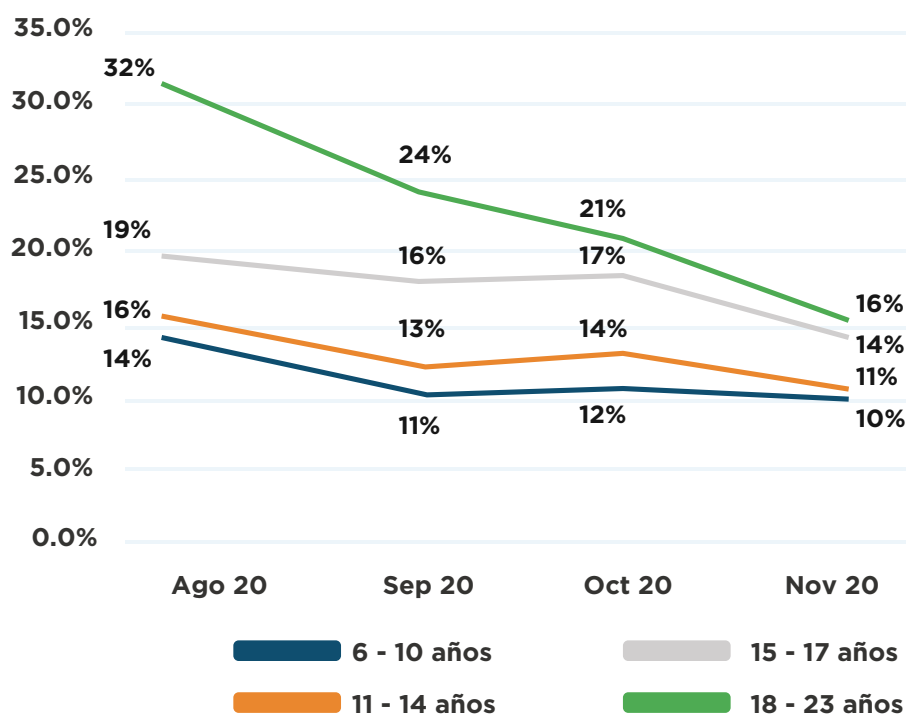
También se han encontrado reducciones en el número de horas dedicadas al estudio por parte del alumnado en Argentina y Brasil. En el caso de Argentina se halló que el porcentaje de alumnos en escuelas públicas, de entre 6 y 10 años, que dedicó tres horas o menos al estudio se incrementó del 48% al 52% entre junio y noviembre del 2020, y el porcentaje que dedicó cuatro horas o más descendió del 54% al 46%.

5. Se incluye mayor detalle del modelo probabilístico en el paper de Acevedo *et al.* (2022).

En Brasil se observan diferencias por edad en el porcentaje de alumnos que declararon dedicar dos horas diarias o menos a las actividades escolares entre julio y noviembre del 2020. Las tasas van del 47% para el grupo de 6 a 10 años, al 29% para el grupo de 18 a 23. En todos los grupos de edad se registra un porcentaje mayor de estudiantes que dedican dos horas o menos en las áreas rurales, en comparación con los residentes en áreas urbanas. A la pregunta de si tuvieron actividades escolares en casa en la semana, los meses iniciales de la pandemia registraron la mayor desvinculación con los aprendizajes. La pregunta se empezó a realizar desde julio de 2020 y fue respondida por el mismo grupo de estudiantes durante siete meses dado que la encuesta es de tipo panel. Las respuestas revelaron que, en agosto de 2020, el 32% de los estudiantes de 18-23 años y entre el 14% y 19% de los estudiantes de 6-17 años declararon no tener actividades escolares en casa. Esto indica que hubo una mejoría en la intensidad de la actividad escolar después de un periodo inicial de ajuste, pero sin alcanzar los niveles registrados antes de la pandemia (Gráfico 2.7).

Gráfico 2.7

Porcentaje de alumnos “desvinculados” del sistema educativo, aunque asisten a clases, en Brasil durante el 2020



Fuente: Cálculos propios con base en la PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), 2020. Módulos mensuales COVID-19.



La pandemia, una trampa para las mujeres jóvenes

- Caídas similares en tiempo de estudio, pero aumento de las tareas de cuidado y del hogar.
- Mayor prevalencia de las mujeres en el indicador de jóvenes que no estudian ni trabajan remuneradamente y recuperación más lenta del indicador en 2021.

El caso de las mujeres jóvenes es particularmente preocupante pues existen varios factores combinados para que salgan del sistema educativo y se ven presionadas para aumentar su involucramiento en tareas domésticas. En México, por ejemplo, la cantidad de horas que las niñas de 15 a 17 años dedicaban a actividades domésticas como limpiar, cocinar o cuidar a niños más pequeños o ancianos aumentó en un 18% durante los encierros, en comparación con un aumento del 2% para hombres jóvenes⁶ (Acevedo *et al.*, 2021).

Aunque la región ha hecho grandes avances en la tasa de asistencia de educación de las mujeres, superando incluso la tasa de asistencia de educación de los hombres en las edades adultas, las estadísticas evidencian que los roles de género aun latentes en la región impactan la transición a la adultez de hombres y mujeres de manera diferencial. Los hombres ingresan más temprano al mercado laboral, y las mujeres permanecen en mayor porcentaje económicamente inactivas al dedicarse al trabajo doméstico y de cuidados. Aun siendo estudiantes, las mujeres dedican más tiempo a actividades de limpieza, cocina, cuidado de niños y adultos mayores en sus hogares. Esta carga desproporcionada limita el tiempo que dedican a sus actividades escolares en casa durante la niñez y la adolescencia y para alrededor del 22% de las mujeres de 15-24 años se convierte en su única actividad⁷.

Si no se hace nada por la remediación de estas desigualdades y la recuperación del capital humano perdido habrá graves consecuencias en la región. Ya antes de la pandemia, el elevado porcentaje de jóvenes que ni estudia ni trabaja remuneradamente (JNET) era un tema de preocupación en la región, por sus consecuencias sociales y económicas. Acevedo *et al.* (2020) estimaron que, durante el 2020, la región registraría un aumento del 21% en el número de personas de entre 15 y 24 años en esta condición, como consecuencia de la crisis económica, y debido a la combinación del abandono escolar y un mercado laboral en contracción. Los autores, además, pronosticaron que el aumento podría tener consecuencias futuras sobre las oportunidades laborales de las actuales generaciones de jóvenes que verán truncada su trayectoria productiva.

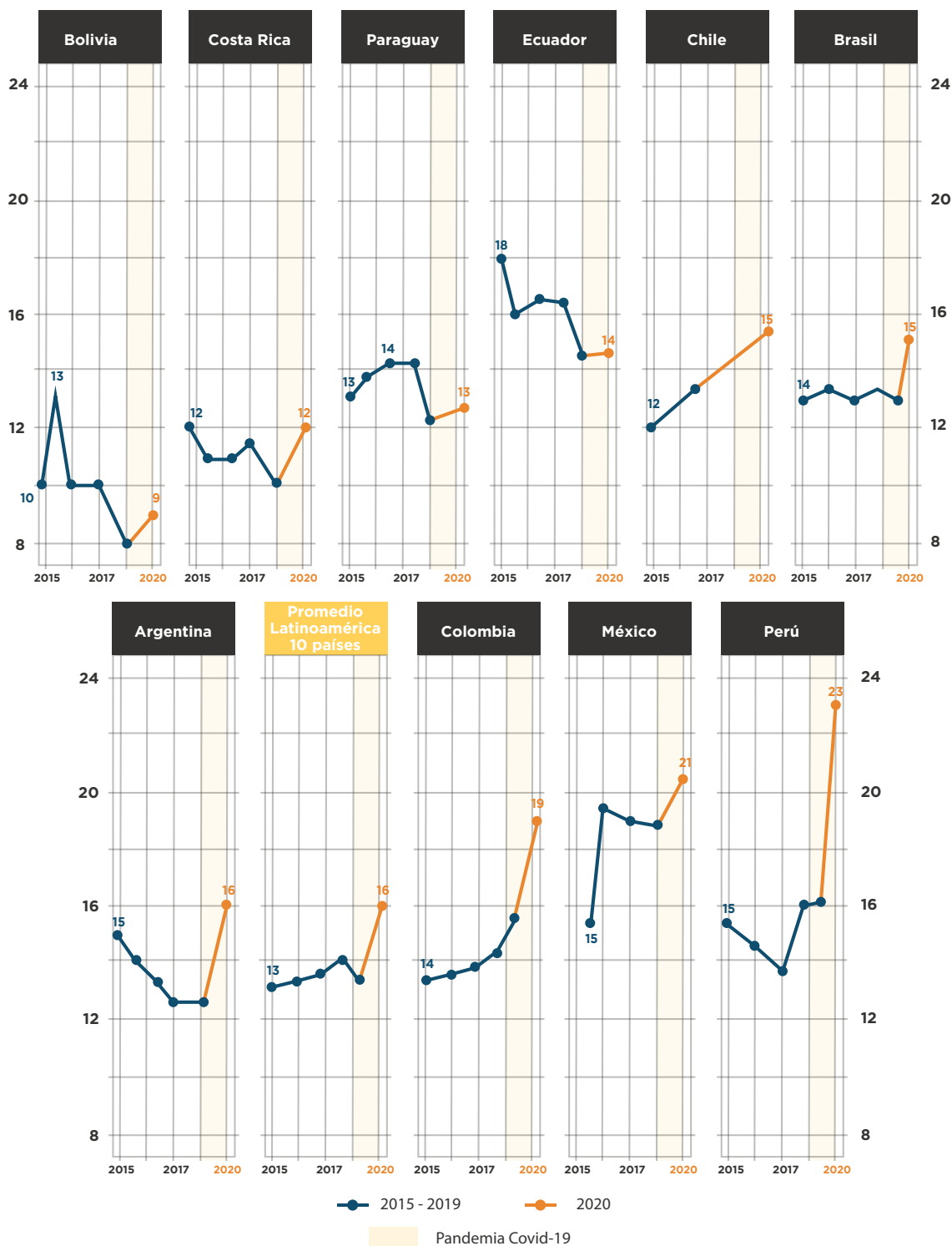
La información estadística disponible permite confirmar que **el porcentaje de JNET aumentó en un 23% en promedio**, pasando de alrededor del 13% en 2019 al 16% en 2020 (Gráfico 8). Extrapolando el resultado al resto de América Latina y el Caribe, **esto implicaría un incremento de alrededor de dos millones.** Los mayores aumentos (en puntos porcentuales) se registran en Perú (6%), Colombia (4%), Chile (3%), Brasil (2%) y México (2%), comparando con los valores de 2019 y 2020.

6. Esta evidencia de mayor aumento en el tiempo dedicado al trabajo doméstico y de cuidado en niñas y jóvenes en pandemia se verificó en México y Colombia.

7. Fuente. Cálculos a partir de encuestas de empleo y/o hogares (Anexo 1). Nota: Promedio en 11 países en 2019 y 2020: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Perú, Uruguay.

Gráfico 2.8

Porcentaje de jóvenes de 15-24 años que no estudian ni trabajan remuneradamente en América Latina. 2015-2020



Nota: En la categoría “Promedio Latinoamérica” se incluye el resultado promedio de porcentaje de jóvenes que no estudiaron ni trabajaron para 10 países, excluyendo Uruguay. Para Ecuador se incluye el promedio del 3º y 4º trimestre en los años 2019 y 2020. Para Colombia se incluye el resultado promedio de los meses de febrero, mayo, agosto y noviembre en los años 2019 y 2020.

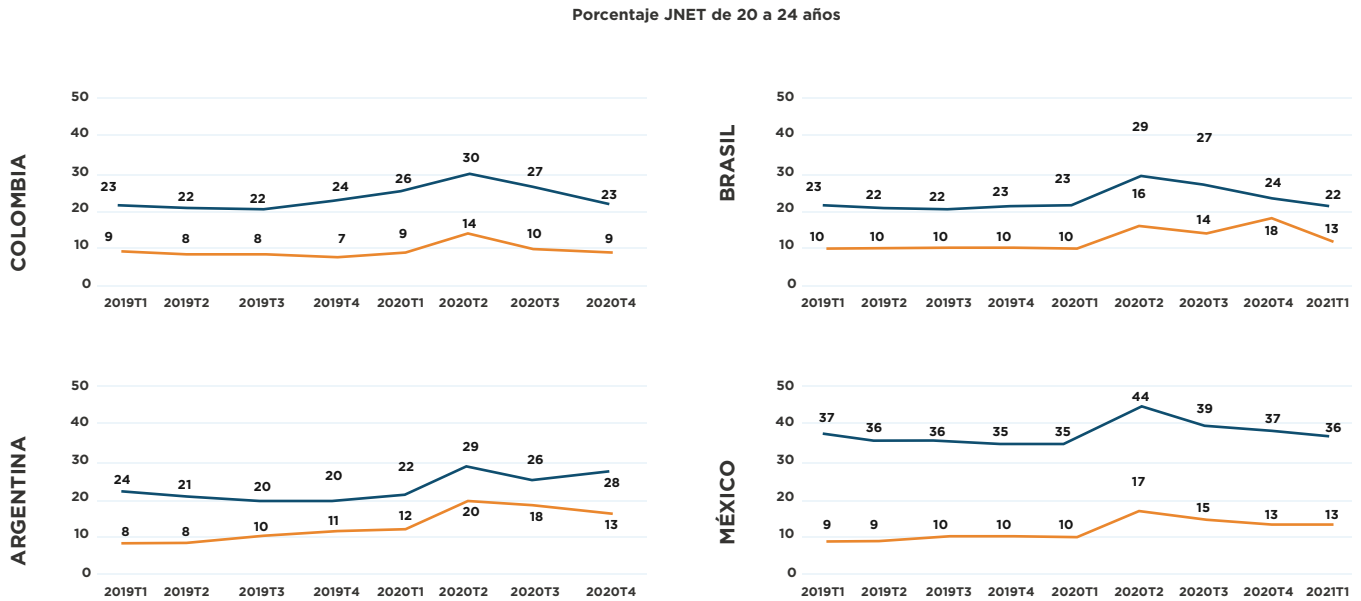
Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas de hogares (Anexo 1).

Un fenómeno generalizado en América Latina es que **el porcentaje de JNET mujeres tiende a ser mayor que en el caso de los hombres, a pesar de que las mujeres presentan una mayor tasa de asistencia a la educación.** Al analizar la dinámica entre 2019 y 2020 encontramos que detrás de los promedios hay diferencias significativas por género, con incrementos mayores de JNET entre los hombres, pero mayor magnitud del indicador y permanencia de este en las mujeres. Como puede observarse en el Gráfico 9 (panel derecho), en Brasil, Chile, México, Costa Rica, Bolivia, Paraguay, Ecuador y Colombia (Perú y Argentina son las excepciones), hacia 2020, el crecimiento entre los JNET hombres supera considerablemente los aumentos que se observan entre las mujeres. Sin embargo, entre las mujeres, los porcentajes de exclusión del mercado laboral y el estudio alcanzan niveles mayores al 20%, llegando a superar el 40% en México, al inicio de la pandemia. Dado que la matrícula escolar no presentó variaciones mayores, los cambios reflejan sobre todo la salida del mercado laboral hacia la condición de inactividad.

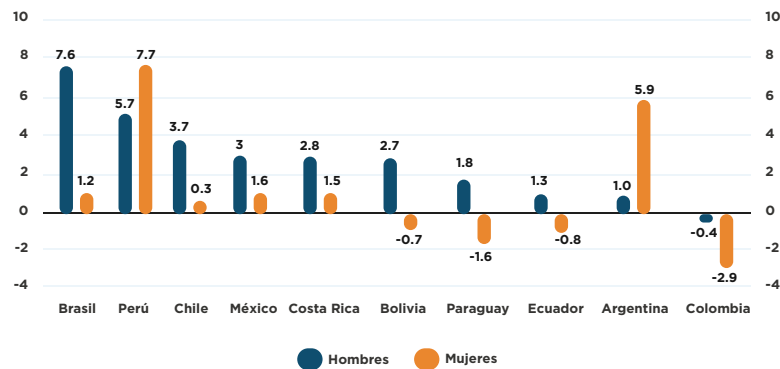


Gráfico 2.9

Porcentaje de jóvenes que no estudian ni trabajan remuneradamente en América Latina entre 2019-2020, desagregación por sexo



Cambio en la proporción de JNET entre 2019 y 2020 (Puntos porcentuales)



Nota: jóvenes de 20-24 años. Para Colombia se utiliza como proxy del trimestre los meses de febrero, mayo, agosto y noviembre dado que en la Gran Encuesta de Hogares (GEIH) de 2020 no se recopiló información sobre asistencia estudiantil en los meses de marzo y abril.

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas de hogares (Anexo 1).

En la mayoría de los países donde los datos permiten observar la dinámica trimestral durante el período (Argentina, Brasil y México), se observa que, después de un mayor aumento, el porcentaje de JNET hombres cae más rápidamente que el de las mujeres, lo cual puede estar reflejando la demanda adicional del tiempo de las mujeres en actividades domésticas y de cuidado de miembros del hogar, que impide un regreso más ágil al mercado laboral.

Deterioro en la calidad de las interacciones educativas

- En la educación a distancia, el vínculo de los estudiantes con la escuela reflejado en la baja interacción alumnos-docentes, se vio debilitado.
- Debe diferenciarse el acceso a internet de su uso efectivo para la educación en línea. La información aún es escasa en Latinoamérica, encontrándose esta diferencia reflejada solo en algunas encuestas de la región.
- El acceso a internet y, por consecuencia, a plataformas educativas y otros recursos en línea, fue muy desigual; la falta de acceso afectó más a los alumnos de primaria, de zonas rurales y escuelas públicas.



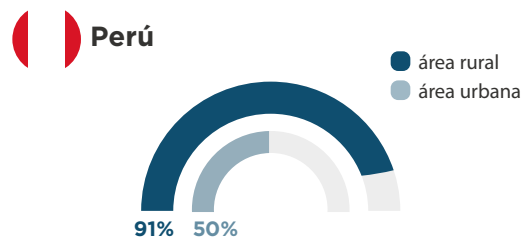
Menos horas y de peor calidad

Además de en la cantidad de horas dedicadas al estudio, la pandemia tuvo un efecto negativo importante en la calidad de la interacción entre docentes y alumnos. En un entorno donde los estudiantes no asisten a las aulas regularmente, muchos no han tenido acompañamiento constante. **La brecha digital implica un impacto desigual.** En muchos casos no existe una infraestructura tecnológica que permita mantener el vínculo con la escuela y facilite la educación a distancia y, cuando existe, no todos tienen el mismo nivel de acceso a dichos recursos tecnológicos.

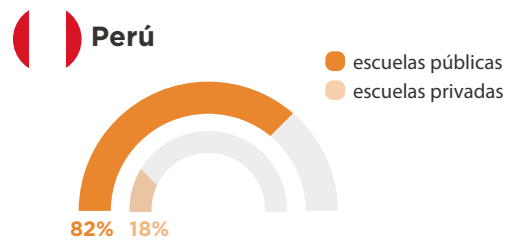


Gráfico 2.10

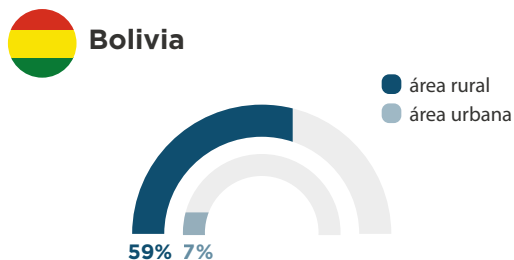
Porcentaje de acceso a plataformas virtuales, 2020



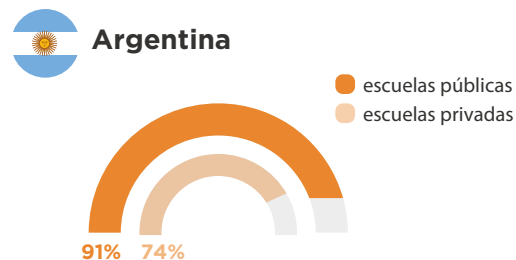
% De los alumnos de primaria que **no** tuvo acceso a la educación por medio de alguna **plataforma virtual** en 2020



% De los alumnos de primaria que **no** tuvo acceso a la educación por medio de alguna **plataforma virtual** en 2020



% De estudiantes de primaria que reporta **no haberse conectado** a actividades escolares por medio de **plataformas virtuales** en 2020

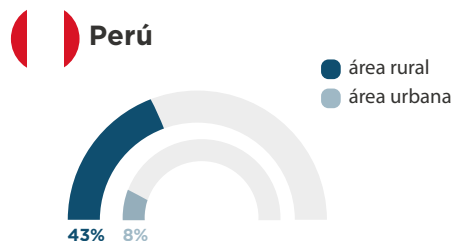


% De los alumnos de primaria que **no** tuvo acceso a su educación por medio de alguna **plataforma virtual** en 2020

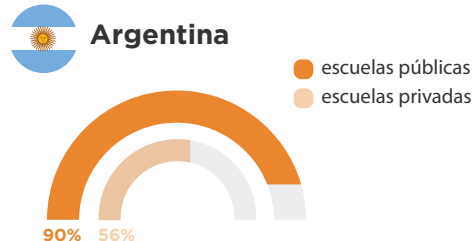
Fuente: Datos de Bolivia y Perú , cálculos propios a partir de encuestas de hogares (Anexo 1). Datos de Argentina a partir del módulo de Hogares de la Encuesta de Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, Ministerio de Educación (2020).

Gráfico 2.11

Porcentaje de interacción con los docentes en modalidad de educación a distancia, 2020



% De los alumnos de primaria que **no** tuvo **interacción virtual con los docentes** en 2020



% De los alumnos de primaria que **no** tuvo **interacción virtual con los docentes** en 2020

Fuente: Datos de Bolivia y Perú , cálculos propios a partir de encuestas de hogares (Anexo 1). Datos de Argentina a partir del módulo de Hogares de la Encuesta de Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, Ministerio de Educación (2020).

A pesar de los esfuerzos realizados por maestros, familias y autoridades para garantizar las actividades escolares, la pandemia ha ido debilitando el vínculo escolar entre estudiantes y docentes, entre familia y escuela. Los datos de CIMA muestran que **la mayoría de los países de la región no cuenta con las condiciones necesarias para brindar una óptima educación en línea, especialmente a los estudiantes de contextos más vulnerables.** Por ejemplo, solo el 22% de los menores de 17 años en escuelas públicas de entornos socioeconómicos vulnerables tiene acceso a internet y solo el 19% cuenta con un computador en sus hogares (Rieble-Aubourg & Viteri, 2020).

Las interacciones directas entre docentes y estudiantes fueron más frecuentes en las escuelas privadas que en las públicas. **El confinamiento afectó de manera aún más perniciosa a los alumnos de menor nivel socioeconómico** y a aquellos con limitaciones de acceso a la tecnología y conectividad. En contraste, los alumnos de mayor nivel socioeconómico, con acceso a servicios privados, en hogares con mejor acceso a la tecnología y la conectividad y, en general, mejores condiciones para el aprendizaje enfrentaron la pandemia desde un contexto más favorable. Por lo tanto, **es de esperar un aumento en las desigualdades educativas.**

En la literatura internacional hay explicaciones adicionales para entender las diferencias entre los hogares más vulnerables y los de mayor nivel socioeconómico. Además de un acceso efectivo a internet, incluyendo dispositivos electrónicos (Thorn & Vincent-Lancrin, 2021), la literatura ha identificado una probabilidad diez veces mayor de que las familias más ricas recurran a tutores privados en relación con las más pobres (Azevedo et. al., 2021). En Estados Unidos, con base en Google Analytics, se registra una mayor búsqueda de recursos educativos en línea en zonas de ingreso alto (Bacher-Hicks et. al., 2020), así como una mayor propensión al aprendizaje en casa (Musaddiq et. al., 2021).

En referencia a la calidad de la educación en pandemia en los países de Latinoamérica, algunos módulos COVID-19, como el de las encuestas de hogares de Perú y Bolivia, agregaron preguntas sobre el uso efectivo de la tecnología, indagando sobre la modalidad de clases recibidas, el medio web utilizado y si hubo interacción del alumnado con el docente⁸. En Argentina, la Encuesta de Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, representativa a nivel nacional y realizada por el Ministerio de Educación en el año 2020, incluye igualmente preguntas sobre la cantidad de horas dedicadas al estudio y los medios de comunicación entre alumnos y docentes.

8. El Apéndice A.1. incluye mayor detalle sobre las preguntas de educación a distancia, medios de acceso a educación remota e interacción con docentes en las Encuestas de Hogares y de los Ministerios de Educación.





Desigualdades en el acceso virtual a los docentes

Los resultados develan **desigualdades rurales/urbanas y público/privadas** siendo más marcadas estas diferencias **para los niños y niñas de primaria**. En el caso de Perú, la mayor parte de los estudiantes de 6-11 años no reportó acceso a plataformas de educación en las zonas rurales y escuelas públicas, con un 91% y 82%, respectivamente. En contraste, el 50% de los estudiantes de primaria en zonas urbanas y el 18% de los estudiantes de escuelas privadas reportó no tener acceso a plataformas. La interacción virtual con los docentes indica que, en las escuelas públicas del país, parte de la falta de acceso a plataformas de educación se subsana con la resolución de dudas y sesiones de clase directa por video llamada con el docente por lo menos una vez por semana.

En Argentina la encuesta no incluye la variable urbana/rural, pero las desigualdades en la calidad de la educación se reflejan en las diferencias en los medios de comunicación usados por alumnos y docentes en escuelas públicas y privadas. Así, la mayor parte de los estudiantes en primaria no tiene acceso a plataformas educativas, el 91% de los alumnos de escuelas públicas y el 74% de los estudiantes de escuelas privadas. La diferencia más importante entre tipo de escuelas se da en el porcentaje de alumnos que tuvo acceso a sesiones en vivo con sus docentes, con brechas de más de 20 puntos porcentuales en todos los niveles educativos. En contraste, las interacciones unidireccionales, menos eficaces en el proceso educativo, son las que prevalecieron en las escuelas públicas. Por ejemplo, los mensajes de texto o WhatsApp, la televisión, la radio o el material impreso publicado por el ministerio fueron mucho más utilizados en escuelas públicas que en privadas.

El acceso a internet y uso principal de plataformas educativas como medio de educación en pandemia fue muy desigual también en Bolivia. El 7% de los alumnos de 6-11 años en zonas urbanas reporta no haberse conectado a actividades escolares por medio del internet, comparado con un 59% en zonas rurales. Además, entre los más pobres, solo un 71% logró conectarse, comparado con un 91% entre los más ricos.



En Chile, uno de cada tres alumnos a nivel nacional vio severamente limitada su estabilidad en el acceso a internet en sus hogares⁹. En Ecuador, casi el 20% del total de la matrícula de primaria careció de condiciones de conectividad escolar, una cifra que alcanza el 31% entre los más pobres y llega al 42% en zonas rurales.

En Uruguay, donde el Plan Ceibal busca precisamente dotar a alumnos, docentes y escuelas con tecnología, el 86% de los docentes de tercero y sexto de primaria reportan haber continuado su proceso de enseñanza educativa mediante plataformas virtuales durante la pandemia (INEEd, 2021). Este país destaca también por haber tenido un retorno más rápido a la modalidad presencial, que ocurrió en los meses de octubre y noviembre de 2020 con el 84% del alumnado de sexto de primaria asistiendo a la escuela durante los cinco días de la semana. Aun así, también se observan diferencias por nivel socioeconómico en la mayor asistencia habitual a la escuela de alumnos de situación económica muy favorable, 95% asistían regularmente a la escuela en comparación con 69% de los alumnos en situación económica desfavorable.



Además de la mayor vulnerabilidad económica actual y las desigualdades marcadas en el acceso de la educación a distancia por ingresos del hogar, zona de residencia y tipo de colegio, se ha evidenciado que el bienestar emocional de todos los involucrados en el proceso educativo es otro factor que debe ser analizado. Como describe Rivas (2020), en la llamada “pedagogía de la excepción” no sólo han caído la presencialidad, el tiempo, la rutina y la claridad en el proceso de aprendizaje. Junto con esto, también se ha desarmado el currículum, su alcance, la motivación escolar y la armonía general al vivir en todos los ámbitos un estado de excepción que, sin duda, alcanza igualmente al aula.

Las menores horas de estudio e interacción indican un abandono progresivo y parcial de la educación. El abandono no es solamente un indicador de no estar matriculado o no ir a la escuela. También significa no tener interacción con los profesores y no dedicar tiempo a actividades escolares. Y, como veremos a continuación, aquí resulta clave mantener la motivación en la educación del estudiante y en su entorno.

9. Dificultad de conexión a internet por parte de los y las estudiantes, entendiéndose por esto la conexión sincrónica entre docentes y estudiantes (Educar *et al.* 2020).

El bienestar emocional: un factor a tener muy en cuenta

- Encuestas de percepción reflejan que los estudiantes se sienten poco motivados con la educación a distancia.
- Estudiantes, cuidadores y docentes presentan síntomas de malestar emocional.
- Algunas encuestas de línea de base en poblaciones vulnerables de Honduras evidencian una correlación entre los aprendizajes en Matemáticas y los niveles de ansiedad de los estudiantes.



Las percepciones de la educación remota durante el aislamiento y el estado socioemocional de familias, estudiantes y docentes permiten ir definiendo y concretando la foto de la deserción escolar, además de resaltar otras dificultades que presenta este tipo de educación en tiempos de emergencia sanitaria, especialmente las dificultades socioemocionales.



Percepciones de estudiantes, cuidadores y docentes

Diferentes encuestas de percepción han encontrado un bajo nivel de interacción entre estudiantes y docentes. **También se mantienen bajos el nivel de contacto de los estudiantes con sus compañeros, la motivación, el bienestar emocional de los estudiantes y la percepción de una menor calidad de la educación en pandemia.** El BID ha apoyado recientemente relevamientos de información en Colombia y Brasil (García *et al.*, 2021; Itaú Social, 2021). Sus resultados evidencian afectaciones en el aprendizaje y el bienestar emocional de familias y estudiantes, en especial en los más vulnerables, además de resaltar un porcentaje de alumnos que puede no seguir matriculado el siguiente año.

En Colombia, en colaboración con la Universidad de los Andes, se realizó una encuesta a una muestra representativa de 1.234 hogares con niños de preescolar, primaria y secundaria en escuelas públicas, durante el primer semestre de 2021 (García *et al.*, 2021). La encuesta reveló que, cerca del 50% de los cuidadores reportan que **los menores del hogar no se encuentran motivados para hacer las tareas y que sus hijos presentan al menos un síntoma de malestar emocional frecuente** (como tristeza, enojo, sobrecarga emocional y dificultad para concentrarse), además de detallar que este tipo de malestar se ha intensificado en pandemia. Uno de cada cuatro cuidadores manifiesta sentirse preocupado por la posibilidad de que el estudiante no se matricule al año siguiente, preocupación más alta para los cuidadores de menores en secundaria.

En Brasil, la empresa Datafolha, con apoyo de Itaú Social, Fundación Lemann y el BID, realizaron siete rondas de encuestas, entre 2020 y 2021, a estudiantes de escuelas públicas de 6-18 años, cuidadores, directores de escuelas y docentes. En la ronda 6, que compara mayo de 2020 y mayo de 2021, se identificó para una muestra de 1.940 estudiantes que la desmotivación y dificultad en mantener la rutina habían aumentado. Un mayor porcentaje de estudiantes reportó además su **temor a desistir de la escuela**. Dentro de los desafíos impuestos por la rutina, cerca del 50% de los estudiantes reportaron sentir **dificultades para realizar actividades escolares en casa**. De acuerdo con los cuidadores, la mayoría de los estudiantes se encuentran ansiosos con la educación en casa: el 45% considera que los menores se encuentran irritados y el 37% reporta que se encuentran tristes.

En Argentina, la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica¹⁰ permite identificar las mismas preocupaciones sobre el estado socioemocional en la escuela. Docentes, estudiantes y cuidadores dan cuenta de estas dificultades en el proceso de continuidad educativa: el 51% de los docentes indicó como dificultad de la pandemia “la incertidumbre/inestabilidad/estrés de la situación actual y su incidencia en la organización/desarrollo de las tareas”; el 36% reporta “dificultades en la compatibilización de las tareas laborales con las domésticas/de cuidado (por ejemplo, por falta de tiempo o espacio en su casa)”. Manifiestan, además, que cerca de la mitad de sus estudiantes presentan dificultades socioeconómicas (de vivienda, alimentación...) y falta de tiempo de las familias para ayudar en las tareas a sus estudiantes (69% en educación inicial). Además, el 6% de los docentes reporta que sus estudiantes viven situaciones de violencia familiar.

10. Encuesta representativa nacional en la que participan docentes, directivos y familias, para obtener información de educación en el contexto de la pandemia. La encuesta recabó información, de manera telefónica entre junio y julio de 2020, de 2.658 cuidadores, 956 adolescentes y 21.471 docentes (Ministerio de Educación Argentina, 2020a, 2020b).



Respecto al sostenimiento de la escolaridad de sus hijos y de las intenciones de mantenerlos en las mismas escuelas en las que iniciaron el ciclo lectivo 2020, **el 10% de los cuidadores de estudiantes de todas las edades indican que no van a matricular a sus hijos al siguiente año o no saben si podrán hacerlo.** El porcentaje en riesgo de continuidad educativa aumenta en educación inicial (14%). Para estudiantes de 13-19 años se indagó igualmente su experiencia con la educación remota durante el aislamiento, encontrando un mayor porcentaje de adolescentes en escuelas públicas (47%) que indican temor a no aprender nada si no retornan a clases presenciales (39% en escuelas privadas). Adicionalmente, cuatro de cada 10 estudiantes manifestaron la presencia de sentimientos como la angustia, el miedo y la depresión. Estos cuadros de sentimientos negativos se presentan más en los estudiantes de escuelas públicas y en las mujeres.

Recuadro 2.1 Los efectos de la pandemia en la salud mental y el bienestar de los jóvenes

La pandemia ha traído cambios y desafíos sin precedentes a la vida de los jóvenes. Los cierres escolares ocasionados por la pandemia afectaron duramente la vida de los estudiantes. Muchos hogares están sufriendo el impacto socioeconómico ocasionado por la pérdida de empleos; el abuso de sustancias y la violencia doméstica han aumentado y, con frecuencia, la juventud ha sufrido la pérdida de cuidadores o seres queridos. Una gran cantidad de jóvenes han estado menos activos físicamente, experimentan sueño irregular, dietas poco equilibradas o falta de interacción con sus compañeros y amigos. Es urgente entender el impacto en la salud mental de los jóvenes ocasionado por las medidas de distanciamiento social y otros desafíos relacionados con la pandemia, incluidos factores de riesgo y resiliencia (Fegert *et al.*, 2020).

Una encuesta, realizada en el año 2021 a aproximadamente 5.000 individuos de entre 11 y 18 años en Belice, Colombia y Costa Rica, nos permite comenzar a explorar los efectos de la pandemia en la salud social y mental de los jóvenes en América Latina y el Caribe (Näslund-Hadley *et al.*, 2022). Sus resultados sugieren efectos devastadores de la pandemia en la juventud. Los jóvenes y sus cuidadores han respondido al Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (CFD) – una herramienta de detección emocional y de comportamiento breve extensamente validada en la literatura y que mide tanto comportamientos prosociales y desafíos como problemas de conducta, hiperactividad y de carácter socioemocional.

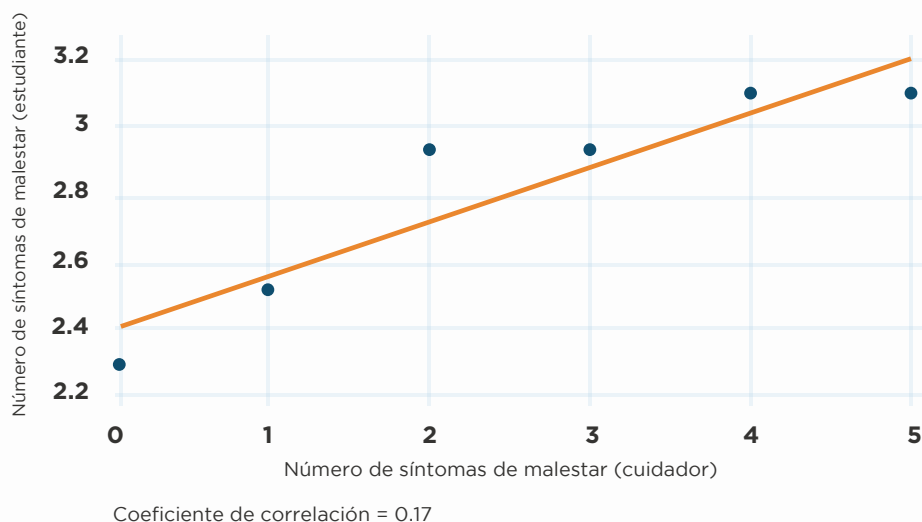
Uno de cada cinco jóvenes reportó haber experimentado hiperactividad atribuyéndola a desafíos relacionados con la pandemia. Uno de cada tres jóvenes ha experimentado síntomas emocionales como miedo, enojo, tristeza, preocupación, adormecimiento, frustración o problemas con sus compañeros. Además, las jóvenes reportan un incremento de 26 puntos porcentuales en la probabilidad de sufrir síntomas de angustia con respecto a sus pares masculinos. Estos resultados son en su mayoría consistentes en todos los países.

Aunque el deterioro en la salud mental de los jóvenes emerge de una multitud de factores, la encuesta apunta a dos variables fundamentales ligadas al estrés y relacionadas con la pandemia. La primera, el impacto económico de la pandemia afectó al bienestar de los jóvenes. Siete de cada diez hogares encuestados reportan pérdida de ingresos debido a la pérdida de empleo, y dos de cada diez informan de una disminución en los salarios relacionada con la pandemia. Muchos hogares también informan de una reducción en el número de comidas o en el tamaño de sus porciones. Entre las familias que experimentaron una pérdida de ingreso o de empleo durante la pandemia se evidencian niveles de angustia mucho más grandes para los jóvenes que aquellas que no sufrieron pérdidas económicas.

Segundo, el deterioro del bienestar de los cuidadores es probablemente transmitido a sus niños. Los cuidadores informan haber sufrido muchos factores de estrés adicionales a lo largo de la pandemia, tales como preocupación por la salud de la familia, por su seguridad laboral y por la educación de sus niños. Los resultados de la encuesta muestran que, a mayor estrés de los cuidadores, mayor estrés en los adolescentes. Esta correlación positiva es más pronunciada en hogares que sufrieron una pérdida de empleo o una disminución de ingresos. Adicionalmente, las preocupaciones de los cuidadores sobre la reapertura de las escuelas y los protocolos de seguridad también han influido en las preocupaciones de los estudiantes y en sus niveles de estrés. En los hogares donde los cuidadores han expresado preocupación por la reapertura de escuelas o protocolos del COVID-19, los jóvenes reportan niveles de estrés hasta cuatro puntos porcentuales más mayores. También se evidencia que, en aquellos hogares donde existen altos niveles de conflicto familiar, se producen mayores niveles de estrés.

Gráfico 2.12

Síntomas de malestar del cuidador y estudiante

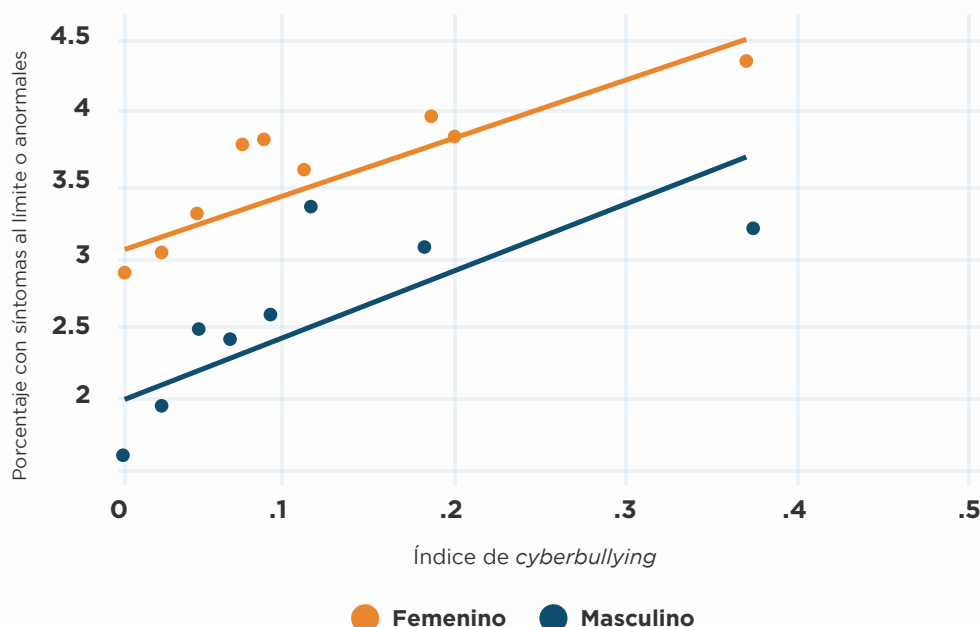


Fuente: Näslund-Hadley, Hernández-Agramonte and Olivares (2022).

La transición del mundo al ambiente virtual ha ocasionado un traslado de los incidentes de acoso escolar al contexto digital. Así, seis de cada diez jóvenes encuestados experimentaron, al menos, una forma de acoso virtual escolar o cyberbullying en la semana previa al momento de la encuesta. Estos incidentes de acoso escolar virtual también conllevan un incremento del estrés. Aunque los niveles de estrés de los estudiantes no variaron en función del modelo de clases (remoto, en persona o híbrido), los resultados de la encuesta reportan una correlación significativa y positiva entre la posibilidad de experimentar acoso escolar virtual y el estrés en la juventud. Más de un tercio de los jóvenes que experimentaron acoso escolar virtual, también reportaron haber sentido, al menos, uno de los síntomas de estrés socioemocional. Seis de cada diez individuos eran mujeres. Los resultados de la encuesta muestran una correlación positiva entre el acoso escolar virtual y el estrés, con resultados más fuertes para las mujeres.

Gráfico 2.13

Relación de síntomas de malestar y *cyberbullying*



Fuente: Näslund-Hadley, Hernández-Agramonte and Olivares (2022).

Los estudiantes que reportan mayores niveles de estrés, también reportan mayores intentos de migrar comparados con alumnos con menores niveles de estrés. De forma similar, cerca de ocho de cada diez estudiantes que experimentaron acoso virtual escolar o cyberbullying reportaron un interés en migrar. Aquellos jóvenes que mencionaron el conflicto familiar como la principal razón para migrar, tuvieron mayores niveles de estrés comparados con sus pares que mencionaron otras razones.

A pesar de estos datos, la encuesta arroja un rayo de esperanza al resaltar altos niveles de normas y comportamientos prosociales. Así, casi nueve de cada diez estudiantes informaron de comportamientos que de alguna manera benefician a sus pares. Durante la pandemia, la juventud reportó ayudar y compartir con amigos y familia, donar, cooperar y realizar voluntariados para beneficiar a sus comunidades.



Bienestar emocional y logro educativo

Como parte de los proyectos en respuesta a la pandemia que impulsa el BID en la región se están llevando a cabo evaluaciones mediante metodologías experimentales que incluyen encuestas de línea de base para cuantificar el impacto de las intervenciones en aprendizajes básicos de Matemáticas y Español. En los cuestionarios también se indaga por su bienestar socioemocional, nivel socioeconómico y características sociodemográficas en el hogar, lo que permite hacer cruces de información indicativos sobre la influencia de estas variables en el desempeño en exámenes.

Las intervenciones en cuestión están dirigidas a estudiantes de entornos económicamente vulnerables en diferentes países de la región, y aunque las muestras no son representativas de cada país, permiten mostrar la relación del bienestar del alumno con su aprendizaje. Los resultados dan cuenta de síntomas negativos en estudiantes y cuidadores, una **relación positiva entre el nivel de bienestar reportado por los estudiantes y los resultados en las pruebas de Matemáticas, y mayores síntomas emocionales negativos en las niñas y en los alumnos de secundaria.**

Los resultados preliminares de las encuestas de línea de base en la región muestran una alta correlación entre mayores niveles de ansiedad y bajo desempeño en una prueba que evalúa competencias básicas de matemáticas.

En el caso de Honduras, en un proyecto que utiliza la plataforma Kolibri con estudiantes del tercer ciclo de educación básica (7º, 8º y 9º), en la zona de Intibucá, se observa un alto porcentaje de problemas de bienestar tanto en los cuidadores como en los estudiantes. También se evidencia que las cuidadoras mujeres reportan una mayor prevalencia de problemas de bienestar. Además, en las familias de nivel socioeconómico más bajo la percepción de problemas es más alta y los estudiantes con peor desempeño académico experimentan más cansancio y tristeza.

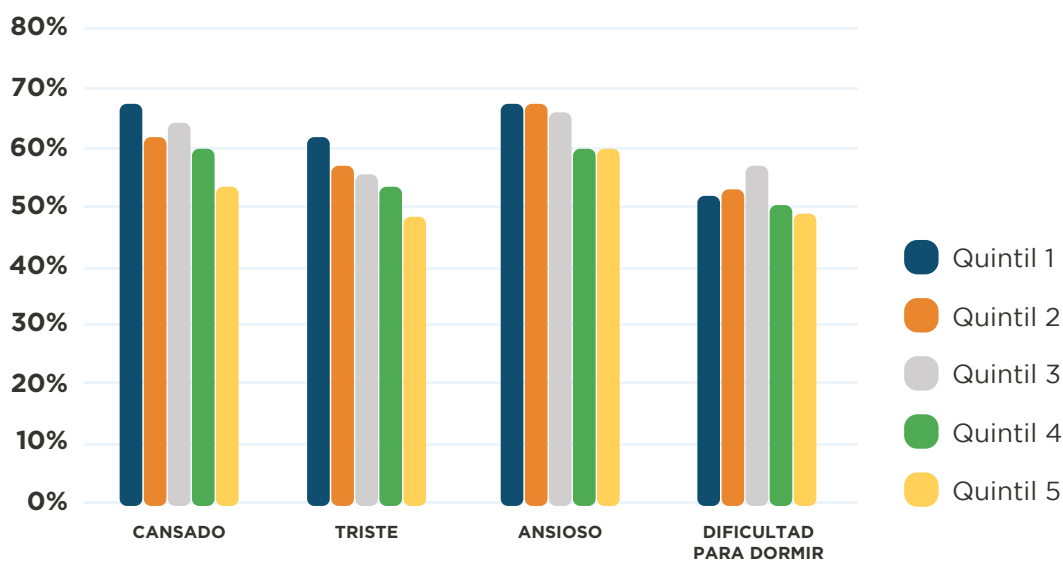




Los gráficos 2.14 y 2.15 muestran los sentimientos del cuidador y del estudiante por nivel socioeconómico en un periodo de cuatro semanas previo al levantamiento de la información¹¹. En estos gráficos podemos observar claramente que, tanto en los cuidadores como en los estudiantes, en los quintiles más altos (cuatro y cinco), la prevalencia de cansancio y tristeza es menor que en quintiles más bajos. Finalmente, en el Gráfico 2.16 podemos ver los sentimientos del estudiante de acuerdo con el quintil del puntaje estandarizado de la prueba de Matemáticas. Se puede notar que **los estudiantes con mejores calificaciones experimentan menor percepción de cansancio y tristeza**.

Gráfico 2.14

Sentimientos del cuidador en las últimas cuatro semanas por quintil del nivel socioeconómico. Línea base del proyecto con plataforma Kolibri en Honduras



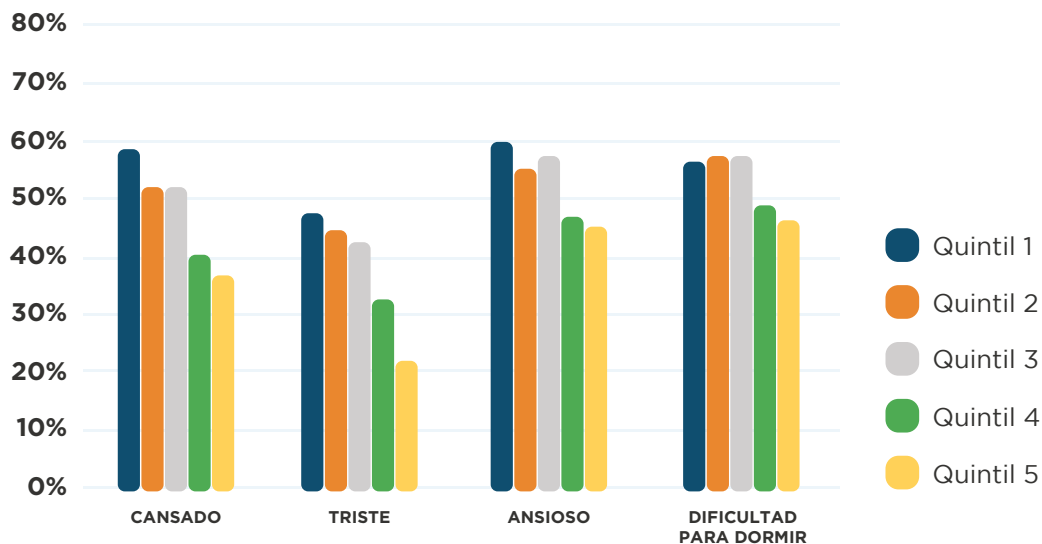
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta de Línea base del proyecto con plataforma Kolibri en Honduras.

11. Medido a través de un índice de tenencia de activos dentro del hogar y educación del cuidador.



Gráfico 15.

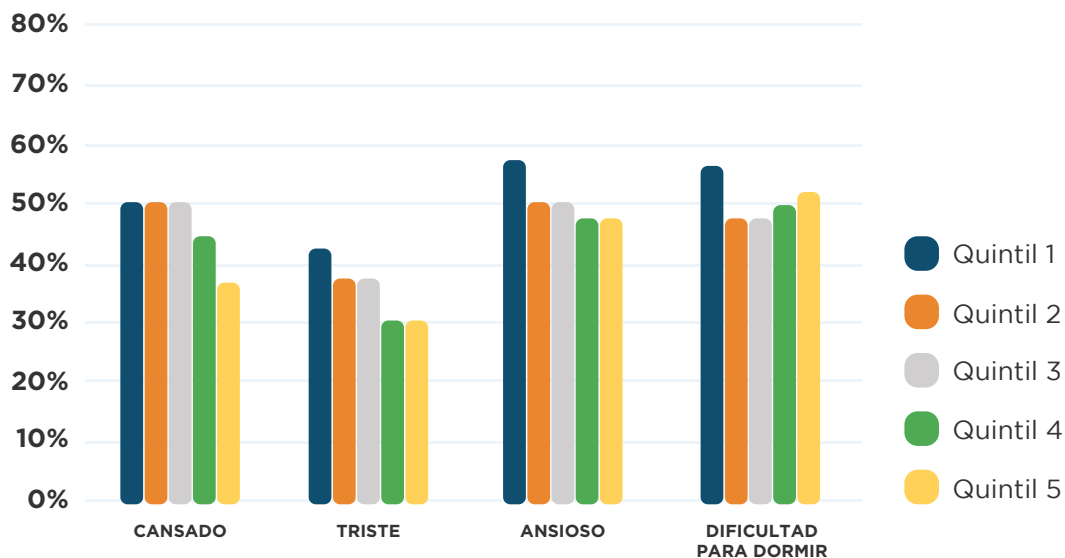
Sentimientos del estudiante en las últimas cuatro semanas por quintil del nivel socioeconómico. Línea base del proyecto con plataforma Kolibri en Honduras



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta de Línea base del proyecto con plataforma Kolibri en Honduras.

Gráfico 2.16

Rendimiento del estudiante por quintil del puntaje estandarizado de prueba de Matemáticas. Línea base del proyecto con plataforma Kolibri en Honduras



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta de Línea base del proyecto con plataforma Kolibri en Honduras.

Aunque estos estudios evidencian una menor motivación de los estudiantes con la educación a distancia, menor percepción de aprendizaje y rezagos en saberes básicos no es posible vincular estos resultados directamente con un efecto de la pandemia, tan sólo representan una fotografía de la educación en este periodo. Para evidenciar cambios en los aprendizajes, es necesario el estudio de las pruebas estandarizadas realizadas en la región.

Algunas evaluaciones confirman grandes pérdidas de aprendizaje

En esta sección buscamos entender los efectos de la pandemia en la vida de los estudiantes y la relación de estos efectos con su destreza académica, utilizando información de pruebas estandarizadas de cuatro países de la región. Comenzaremos mirando a Brasil, donde fue posible obtener una estimación causal del efecto de la pandemia en los resultados de aprendizaje. Después nos detendremos para mostrar evidencia de los cambios que se han producido entre los tomadores de exámenes, entre los años 2019 y 2020, en Colombia, Jamaica y Barbados.



Brasil: pérdidas equivalentes al 72,5%

El estudio¹² realizado en el estado brasileño de Sao Paulo utiliza información de pruebas estandarizadas trimestrales para medir el impacto de la pandemia en los resultados de aprendizaje. En primer lugar, a lo largo de 2020, la Secretaría de Estado de Educación, responsable de los estudiantes de secundaria y primaria en el Estado, realizó pruebas estandarizadas trimestrales (Avaliações de Aprendizagem em Processo, AAP), en la misma escala que en los años anteriores a la pandemia. Estas pruebas no son obligatorias (aunque sí están fuertemente promovidas por el estado, y suelen tener una participación no inferior al 80%, que se mantuvo, incluso durante el cierre de escuelas).

Las escuelas estatales pasaron al aprendizaje remoto solo al final del primer trimestre escolar, cuando solo quedaban exámenes por tomar antes del comienzo del segundo trimestre. Esto proporciona un experimento natural: en São Paulo, las clases fueron presenciales solo en el primer trimestre (Q1) y remotas a partir de entonces (Q2-Q4), pero los exámenes fueron remotos en todos los trimestres escolares. Usando la variación que proporciona este experimento, se aplica una estrategia de diferencias en diferencias para estimar el impacto de la pandemia en el aprendizaje, refinando luego la metodología para tener en cuenta el sesgo de selección.

12. Lichand *et al.* (2021)



Los exámenes remotos se pueden tomar en línea, a través de una plataforma patentada de calificación cero impulsada por la Secretaría de Educación o recogerse y entregarse en persona en la escuela. São Paulo proporciona un ámbito favorable para transición a educación remota ya que no existe una amplia brecha digital como en otros contextos. Existe amplia cobertura 3G y 4G por todo el estado y buena conectividad en las escuelas. La encuesta SAEB de 2019 muestra que el 73% de los estudiantes tienen al menos una computadora en su casa y el 26% tenía, al menos, una tableta disponible. Esta encuesta no proporciona información sobre la disponibilidad de celulares. Estas cifras son similares para alumnos de noveno grado, con 86% de los hogares con conexión Wi-Fi, 70% con disponibilidad de, al menos, una computadora y 36% con disponibilidad de al menos una tableta. Cabe resaltar, que no hay desagregación de estas cifras por grupos socioeconómicos, por lo que es probable que existan diferencias a lo largo de la curva de nivel socioeconómico. La plataforma de educación es gratuita y el estado ofreció chips de celulares para que estudiantes y maestros pudieran navegar a otros sitios.

Este estudio usa datos trimestrales sobre la asistencia de los estudiantes, las calificaciones de las tarjetas de puntuación de Matemáticas y Portugués y los puntajes de las pruebas estandarizadas, para el universo de estudiantes de 6° a 12° grado en el estado de São Paulo, entre 2018 y 2020. Restringiendo la atención a 2019 y 2020, nuestros datos comprenden 4.719.696 observaciones para estudiantes de primaria y 3.791.024 para estudiantes de secundaria. Sin embargo, los datos sobre los puntajes de las pruebas estandarizadas están presentes para el 83,3% de las observaciones. Esto indica que probablemente, al no ser las pruebas obligatorias, no todos los estudiantes se presentan a tomar los exámenes. Este será un patrón que veremos repetido en todos los países, donde la pandemia ha impactado de tal manera a las familias que algunos alumnos no han continuado su carrera académica como en otros años.



La Tabla 2.1 presenta diferentes estimaciones de los efectos del aprendizaje a distancia sobre el alto riesgo de deserción escolar (en puntos porcentuales, p.p.; Panel A) y puntajes de pruebas estandarizadas (en desviación estándar, d.s.; Panel B). Las dos primeras columnas presentan comparaciones entre alumnos que no aíslan el efecto causal de interés, pero ofrecen un punto de referencia. La columna (1) contrasta los últimos trimestres escolares de 2019 y 2020; y la columna (2) contrasta la variación entre los últimos trimestres escolares de 2019 y 2020 con su contraparte 2018-2019. A continuación, las columnas (3-5) presentan nuestras estimaciones utilizando técnicas que logran aislar el efecto causal de interés. La columna (4) controla de manera flexible por las diferencias sistemáticas entre la probabilidad de los alumnos de presentar el examen para analizar los efectos de selección; y la columna (5) pesa las observaciones para que grupos con distintas probabilidades de presentar el examen sean representados comparablemente.

Tabla 2.1

Los efectos del aprendizaje remoto en la deserción escolar y en los resultados de aprendizaje

	Q4 2020- Q4 2019	(Q4 2020-Q4 2019)- (Q4 2019-Q4 2018)	(Q4 2020-Q1 2020)-(Q4 2019-Q1 2019)		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Panel A: Alto riesgo de abandono					
Aprendizaje a distancia	0,0662	0,0691	0,0621	0,0621	0,0621
	(0,0002)	(0,0002)	(0,0002)	(0,0002)	(0,0002)
Media 2019 Q4	0,017	0,017	0,017	0,017	0,017
N	4.271.928	6.724.744	8.543.586		
Panel B: Notas de exámenes estandarizadas					
Aprendizaje a distancia	0,652	0,523	-0,314	-0,301	-0,319
	(0,0001)	(0,0001)	(0,0001)	(0,0001)	(0,0001)
Equivalente de aprendizaje en persona	0,44	0,44	0,44	0,44	0,44
N	3.688.042	6.367.375	7.097.042		
Efectos fijos por curso	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Matching	No	No	No	Sí	Sí
Ponderación de probabilidad inversa	No	No	No	No	Sí

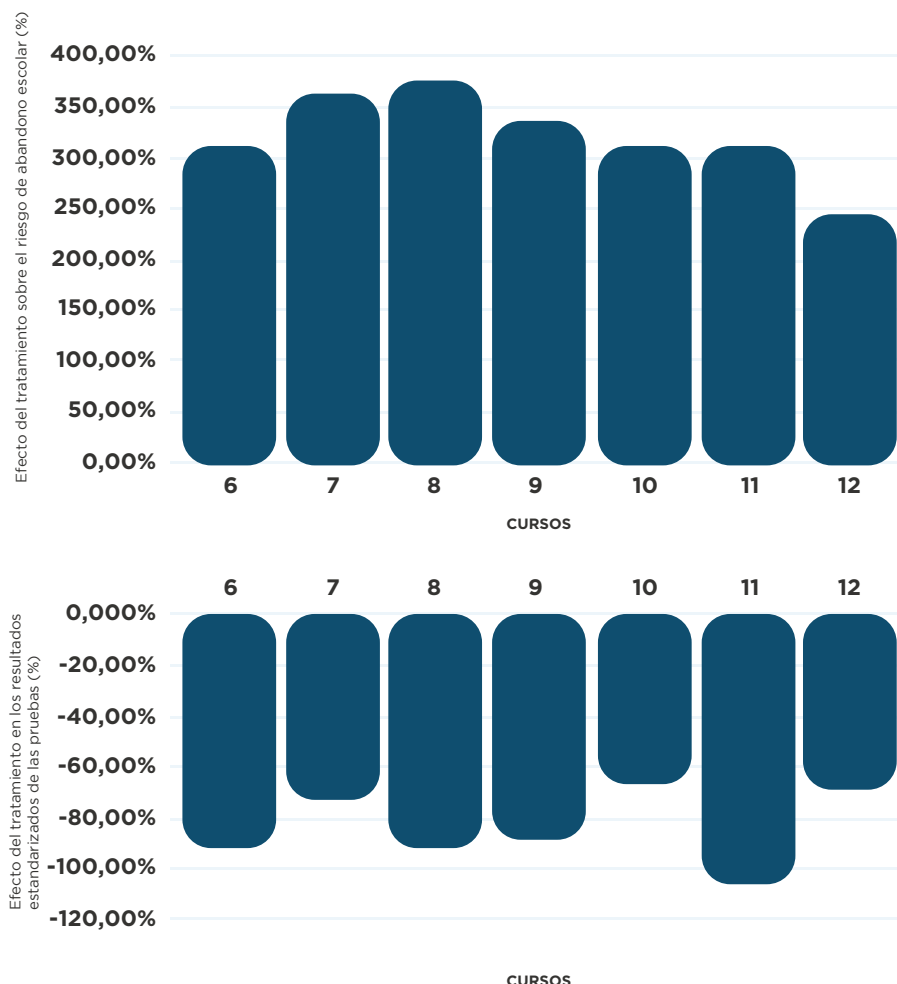
Nota: La tabla muestra los efectos del tratamiento de aprendizaje a distancia en los resultados educativos. En la columna (1), comparamos el cuarto trimestre de 2020 con el cuarto trimestre de 2019. En la columna (2), comparamos la variación entre el cuarto trimestre de 2019 y el cuarto trimestre de 2020 con la variación entre el cuarto trimestre de 2018 y el cuarto trimestre de 2019. En las columnas (3) a (5), estimamos las diferencias en diferencias comparando la variación de los resultados entre el T1 y el T4 de 2020 con la variación entre el T1 y el T4 de 2019. En el panel A, la variable dependiente es el alto riesgo de abandono escolar (= 1 si el estudiante no tenía notas de Matemáticas o Portugués en ese trimestre escolar, y 0 en caso contrario). En el panel B, la variable dependiente son las calificaciones de las pruebas estandarizadas trimestrales (AAP), promediando las calificaciones de Matemáticas y Portugués para ese trimestre escolar. Todas las columnas incluyen efectos fijos por grado y una variable indicadora igual a 1 para los municipios que autorizaron la reapertura de las escuelas a partir de septiembre de 2020, y 0 en caso contrario (permitiendo que sus efectos varíen en el cuarto trimestre). En las columnas (4) y (5), controlamos la puntuación de propensión de la selección en los exámenes con un polinomio de tercer grado. En la columna (5), también reponderamos las observaciones por la inversa de su puntuación de propensión. Todas las columnas son regresiones de mínimos cuadrados ordinarios (OLS), con errores estándar agrupados a nivel de escuela.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla muestra que, cuando se trata de pérdidas de aprendizaje, las comparaciones ingenuas a lo largo de los años llevarían a concluir incorrectamente que los puntajes de las pruebas en realidad han aumentado durante el aprendizaje remoto (Columnas 1-2). Nuestra especificación preferida revela pérdidas dramáticas, de 0,32 d.s. (significativas en el nivel del 1%; Columna 5), un retroceso equivalente al 72,5% ($0,319/0,44 = 0,725$) del equivalente de aprendizaje presencial.

Gráfico 2.17

Efectos heterogéneos en aprendizaje por grado

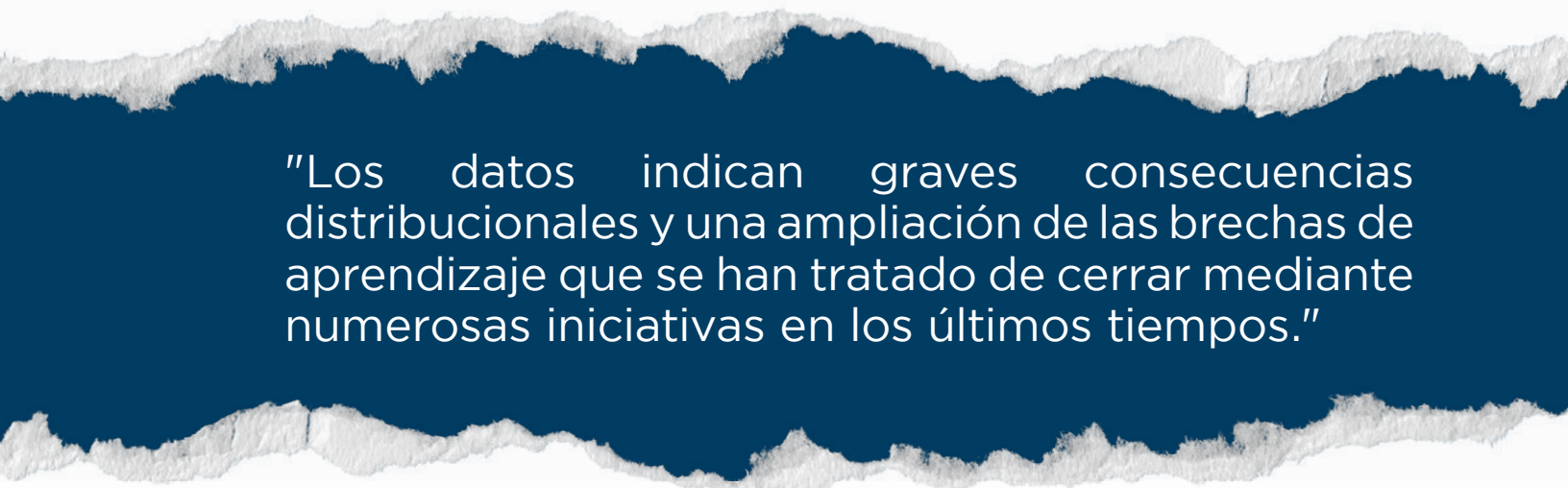


Nota: La figura muestra los efectos heterogéneos del tratamiento de aprendizaje a distancia en los resultados educativos, por curso. Cada tamaño del efecto representa una estimación de diferencias en diferencias de mínimos cuadrados ordinarios (OLS) específicas para cada curso. Todas las regresiones siguen la especificación de la columna (5) del cuadro 1, restringiendo únicamente las observaciones a cada curso. En el panel A, la variable dependiente es el alto riesgo de abandono escolar (= 1 si el estudiante no tiene notas de Matemáticas o Portugués en ese trimestre escolar, y 0 en caso contrario). En el panel B, la variable dependiente son las calificaciones de las pruebas estandarizadas trimestrales (AAPs), promediando las calificaciones de Matemáticas y portugués para ese trimestre escolar. Normalizamos el tamaño de cada efecto por su media de referencia, para expresarlos en cambios de %: en el Panel A, dividimos las estimaciones por la variación en el % de los estudiantes con riesgo de abandono = 1 entre el T1- y el T4-2019 dentro de cada curso; en el Panel B, dividimos las estimaciones por la variación en los resultados de las pruebas estandarizadas entre el T1- y el T4-2019 dentro de cada curso. Todas las columnas incluyen una variable indicadora igual a 1 para los municipios que autorizaron la reapertura de las escuelas a partir de septiembre de 2020, y 0 para el caso contrario (permitiendo que sus efectos varíen en el Q4), un polinomio de tercer grado de las puntuaciones de propensión, y repondera las observaciones por la inversa de su puntuación de propensión. Intervalos de confianza basados en errores estándar agrupados a nivel de escuela.

Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 2.17 muestra los efectos heterogéneos del tratamiento por grado (estimaciones basadas en la Tabla 2.1, Columna 5). El Panel A muestra los tamaños de efecto sobre el riesgo de deserción, normalizados con respecto a su promedio Q4-2019 dentro de cada grado; y el Panel B, aquellos en puntajes de pruebas estandarizadas, normalizados con respecto a la diferencia promedio entre Q1 y Q4-2019 dentro de cada grado.

Cabe resaltar que **los efectos negativos se concentran significativamente en las poblaciones más vulnerables: niñas, estudiantes no blancos, y escuelas ubicadas en los barrios más pobres y que no ofrecían actividades académicas online antes de la pandemia.** Los datos indican **graves consecuencias distribucionales y una ampliación de las brechas de aprendizaje que se han tratado de cerrar mediante numerosas iniciativas en los últimos tiempos.**



"Los datos indican graves consecuencias distribucionales y una ampliación de las brechas de aprendizaje que se han tratado de cerrar mediante numerosas iniciativas en los últimos tiempos."

Precaución al analizar los resultados de pruebas de aprendizaje

Si bien se han aplicado exámenes estandarizados a nivel nacional en algunos países, utilizar esta información para estimar si hubo pérdidas de aprendizaje presenta múltiples dificultades para la identificación del efecto de la pandemia.

En primer lugar, **los exámenes estandarizados han tenido que adaptarse para seguir los protocolos de bioseguridad:** se han convertido en exámenes más cortos y con menos contenido, en contextos distintos a años anteriores. Esto genera dudas sobre la validez de las comparaciones entre años ya que, aun teniendo distribuciones idénticas de estudiantes, la diferencia entre formatos puede haber introducido diferencias sistemáticas en los puntajes que no se deban a los efectos del COVID-19 en el aprendizaje.

Segundo, la evidencia de estos países remarca un hecho claro: **la pandemia ha impactado a las familias de la región de tal manera que muchos estudiantes no han participado en los exámenes durante el año 2020.** Esto ha sucedido en todos los países analizados, donde encontramos evidencia de pérdidas de evaluados tanto en la cola inferior de la curva de aprendizajes como en la cola superior. Este hecho se describe en más detalle en la siguiente sección.



En tercer lugar, algunos países, como Colombia, ofrecen **información de los estudiantes** reportada por ellos mismos al momento de presentar el examen, lo que puede reflejar **características transitorias debidas al impacto de la pandemia**. Esto implica que la información de las características que se obtiene de cada alumno, al ser afectadas por la pandemia, no podrían ser incluidas en el análisis¹³. Por ejemplo, puede que en 2020 los alumnos reporten ser de bajo nivel socioeconómico porque su familia cayó en esa categoría debido al impacto del COVID-19, mientras que en cualquier otro año hubiese sido de nivel socioeconómico medio. O puede que los alumnos que necesitaran trabajar en 2020 sean sistemáticamente distintos a los alumnos que necesitaran trabajar en 2019, ya que la composición del primer grupo incorpora tanto trabajadores transitorios como estructurales. Como veremos en las siguientes secciones, la proporción de alumnos que reportaban trabajar al momento de tomar el examen aumentó en el año 2020 y las pérdidas de alumnos estuvieron concentradas en su mayoría en niveles socioeconómicos bajos. Esto, sumado a reportes de pérdidas de trabajo debidas a la pandemia, genera dudas sobre la validez de la comparación de alumnos, usando información de corte transversal.



13. Esto dificulta el análisis de resultados ya que, al analizar los efectos del COVID-19 usando metodologías observacionales como Propensity Score Matching (PSM), necesitamos poder comparar alumnos de iguales características. El hecho de que las características observables hayan sido alteradas por el fenómeno de la pandemia, invalida la posibilidad de realizar comparaciones ya que, posiblemente se comparen alumnos que son de características similares por el impacto, pero serían muy distintos en su ausencia. Se puede referenciar la sección de *Mostly Harmless Econometrics* en "Bad Controls". Ver Angrist y Pischke (2008).



Descenso en el número de estudiantes que se presentan a examen

Colombia, en línea con las medidas tomadas por el resto de los países, cerró sus escuelas el 16 de marzo de 2020, un mes después de que la mayoría de los colegios del país iniciaran el año escolar. Según los resultados del censo de establecimientos educativos del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, DANE (2021), aproximadamente 10 millones de estudiantes en los niveles de preescolar, primaria y secundaria se vieron afectados por el cierre educativo. En pocos días los colegios pasaron a implementar procesos de aprendizaje basados en educación remota y mediados por tecnología. Sin embargo, la alta heterogeneidad de las escuelas generó dudas sobre si todas estaban en capacidad de adaptarse a las nuevas condiciones.

Después del cierre de las escuelas, a mediados de marzo de 2020, el sector educativo en Colombia, liderado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), empezó un proceso de adaptación a las nuevas condiciones. El plan de trabajo establecía dos frentes prioritarios: i) flexibilización curricular y priorización de aprendizajes y ii) diseño y entrega de materiales a través de diferentes medios tecnológicos y audiovisuales (Ministerio de Educación Nacional, 2021). Sin embargo, llevar a cabo dicha priorización de aprendizajes y su respectivo seguimiento es muy difícil. Como lo destacan Álvarez *et al.* (2020), Colombia es el único país de la región que no tiene un currículo único ni material estructurado para un uso a escala nacional. De esta manera, ante las nuevas condiciones, muchos docentes y establecimientos quedaron sin una hoja de ruta claramente definida. Ya antes de la pandemia se discutía sobre los efectos negativos de carecer de un currículo nacional y cómo esto dificultaba la labor de los docentes (García, 2018).

Las condiciones tecnológicas de Colombia también hicieron más difícil el proceso de transición a una educación remota. De acuerdo con el Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana, el 96% de los municipios habría enfrentado dificultades en materia de educación virtual al inicio de la pandemia, teniendo en cuenta que menos de la mitad de sus estudiantes en último grado de educación media contaban con computador e internet. Por su parte, cerca de la mitad de los docentes de los colegios públicos no cuentan con las destrezas requeridas para incorporar exitosamente los dispositivos tecnológicos en sus clases. Asimismo, una encuesta aplicada por esta misma universidad a 762 instituciones educativas oficiales del país reveló que el 27% de los docentes interrumpió completamente sus clases tras el inicio de la pandemia y que, en promedio, solo cuatro de cada 10 estudiantes participaron en actividades académicas asincrónicas.



Este documento utiliza los datos oficiales del ICFES sobre el desempeño de los estudiantes en el examen de salida del bachillerato, Saber 11, para los periodos 2017 a 2020. Las bases disponibles contienen información de los puntajes globales y por prueba, información socioeconómica autoreportada y datos de los establecimientos educativos¹⁴. El examen censal Saber 11 evalúa las competencias desarrolladas en el transcurso de la educación básica y media y es un requisito de acceso a programas de educación superior. Así, es importante resaltar que Saber 11 no está orientado a evaluar conocimientos propios de ese grado, sino que constituye un examen de salida de la educación media.

La declaración de emergencia sanitaria en Colombia en marzo de 2020 y las condiciones de bioseguridad necesarias para la aplicación de los exámenes, llevaron a importantes modificaciones en su armado y aplicación. En primer lugar, se redujo la cantidad de sesiones y de preguntas: en condiciones normales, los evaluados asistían un domingo a dos sesiones de 4 horas y 30 minutos cada una y respondían en total 278 preguntas. En 2020, el examen se llevó a cabo en varios días y los estudiantes solo asistieron a una sesión de 5 horas y 30 minutos con un cuestionario conformado por 188 ítems. A pesar de estos cambios coyunturales el ICFES informó que mantuvo el diseño de la prueba basado en competencias y evidencias y desarrolló análisis adicionales de funcionamiento diferencial de los ítems para garantizar comparabilidad de los puntajes con la serie histórica.



En este estudio, observamos **que la pandemia ha afectado a las familias de manera que la composición de alumnos que tomaron Saber 11 durante 2020 es sistemáticamente distinto que aquellos que tomaron Saber 11 en 2019.** Pero estas diferencias sistemáticas no solo afectan a la cola inferior de la distribución de puntajes sino también la cola superior de la distribución. Con la pandemia, vemos que los porcentajes de alumnos que se presentan a tomar el examen y trabajan a la vez han aumentado; también ha subido el promedio de nivel socioeconómico, entre 2019 y 2020, pues **los alumnos de niveles socioeconómicos más bajos desistieron de tomar el examen.** Pero a su vez, el estudio presenta evidencia de que también puede haber atrición estratégica en la cola superior de puntaje. El Gobierno

14. Trabajo académico de Colombia disponible a pedido con más información sobre detalles del estudio.



Nacional de Colombia expidió en abril de 2020 el Decreto 532, eximiendo transitoriamente a los estudiantes de último grado de educación media de presentar el examen Saber 11 como condición para el acceso a la educación superior. Sin embargo, se mantenía el requerimiento de entregar los resultados de este examen antes del grado universitario. Esto último pudo influir en la motivación y el esfuerzo de algunos de los evaluados ya que ahora el examen no constituía un elemento relevante para ser admitido en una institución de educación superior.

Con los datos de los estudiantes de 2019 y 2020 identificamos 9.790 colegios que evaluaron el examen Saber 11 en ambos años y definimos dos grandes grupos: i) colegios que tuvieron el mismo número o más estudiantes en 2020 comparado con 2019 (4.544) y ii) escuelas que perdieron evaluados entre los dos años (5.246). Sin embargo, son muchos los factores que pueden llevar a una reducción de estudiantes de un año a otro. Por eso, dividimos el segundo grupo de colegios en deciles de acuerdo con la pérdida proporcional de estudiantes y concentramos el análisis en aquellos que tuvieron las mayores reducciones (deciles 8-10). Los datos indican que los colegios con las pérdidas proporcionales más altas en el número de evaluados son los que presentan los mayores incrementos en los resultados en Saber 11: entre 4,8 y 7,1 puntos (0,09 y 0,14 desviaciones estándar). Por su parte, los colegios con las menores caídas en la cantidad de evaluados (deciles 1-3) no muestran grandes variaciones en los puntajes.

Tabla 2.2

Características de los colegios que perdieron evaluados en 2020

Decil pérdida eval.	Oficial 2019	Trabaja 2019	Internet 2019	Computadora 2019	NSE 1 (%) 2019	INSE 2019
1	82,5%	27,8%	66,5%	60,8%	12,9%	51,71
2	82,2%	28,7%	64,8%	58,8%	14,1%	50,97
3	81,9%	29,0%	64,3%	59,1%	14,5%	51,21
4	83,9%	29,5%	63,2%	57,8%	14,2%	50,67
5	80,1%	30,5%	64,4%	58,6%	14,9%	51,08
6	83,8%	32,8%	55,0%	51,8%	20,3%	49,29
7	77,9%	33,8%	59,8%	55,0%	18,3%	50,09
8	75,2%	35,3%	52,5%	48,8%	21,3%	48,57
9	65,9%	38,2%	52,4%	49,0%	22,9%	48,67
10	38,9%	44,6%	53,5%	47,8%	22,3%	48,16

Fuente: Cálculos propios con datos del ICFES.



Este resultado nos lleva a preguntarnos por las características de esos colegios que al perder muchos estudiantes vieron que sus puntajes de Saber 11 aumentaron. Por eso, en la Tabla 2 presentamos una caracterización de esos establecimientos en el año previo a la pandemia, comparándolos con los colegios que menos estudiantes perdieron (deciles 1 a 3). En el grupo de colegios con mayores caídas proporcionales en la cantidad de evaluados en 2020 hay una sobrerrepresentación de los colegios no oficiales, de menor nivel socioeconómico y con menores puntajes promedio en Saber 11. Además, los datos de 2019 muestran que, desde antes de la pandemia, los colegios que más evaluados perdieron ya mostraban una mayor cantidad de estudiantes sin internet en casa y que trabajaban al mismo tiempo que estudiaban.

La sobrerrepresentación de colegios privados de baja calidad en el grupo de establecimientos educativos que más evaluados perdieron durante la pandemia, nos lleva a pensar en una posible migración de estudiantes en los colegios privados. El Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana recolectó información preliminar de 33 de las 96 secretarías de educación del país y encontró que **al menos 26.500 estudiantes habían pasado de escuelas privadas a públicas**. Las razones para esta dinámica podrían estar relacionadas con **el choque negativo en los ingresos de los hogares por el COVID-19 y en la incapacidad de algunos colegios privados para adaptarse a la pandemia y, por ejemplo, brindar apoyo y herramientas tecnológicas a los estudiantes, así como capacitación a sus docentes**.

Tal y como sucedió en Colombia, la región del Caribe también resultó fuertemente afectada por el cierre de escuelas como consecuencia del COVID-19. Las clases presenciales en Jamaica y Barbados se interrumpieron en marzo de 2020 y, a pesar de los esfuerzos de los gobiernos y Ministerios de Educación, las condiciones sanitarias aún no han permitido la reapertura de las escuelas¹⁵. Con el objetivo de evitar la interrupción de los procesos de aprendizaje, se pusieron en marcha diferentes políticas para la educación a distancia, que incluyeron elementos tales como clases virtuales, televisión, radio, materiales impresos, guías de estudio, redes sociales y pizarrones comunitarios. Sin embargo, en general, los países del Caribe carecieron de las condiciones digitales básicas para alcanzar a todos los estudiantes (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020), y Barbados y Jamaica no fueron la excepción. Esto potenció las diferencias ya existentes entre unos y otros alumnos en términos de acceso a la tecnología, conectividad y dispositivos digitales; nivel de preparación de los docentes con respecto al aprendizaje y educación a distancia; y nivel de compromiso de los padres para el aprendizaje en el hogar, lo que profundizó las inequidades que ya existían en términos de los logros educativos entre estudiantes de diferentes contextos¹⁶.

15. Actualizado a noviembre de 2021.

16. La región del Caribe ha logrado un progreso notable en términos de acceso al sistema educativo. Sin embargo, al analizar los resultados educativos considerando estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos, las diferencias en términos de calidad de enseñanza y aprendizaje resultan evidentes, favoreciendo a aquellos de familias mejor posicionadas.



Los alumnos en Jamaica son evaluados varias veces a lo largo de su educación primaria y secundaria. Hasta el año 2018 inclusive, el *Grade Four Literacy and Numeracy Test* (G4LNT) evaluaba los conocimientos de los estudiantes de cuarto grado en Lengua y Matemáticas. Por su parte, el *Grade Six Achievement Test* (GSAT) era el examen que evaluaba el conocimiento de los alumnos de sexto grado, siendo sus resultados utilizados como mecanismo de asignación de los estudiantes a escuelas secundarias. En 2019, ambos exámenes fueron reemplazados por el *Preliminary Exit Profile* (PEP) 4to grado y 6to grado, respectivamente. A diferencia de sus predecesores, los exámenes PEP están focalizados en la evaluación de las competencias de los estudiantes y no en el currículo per se, evaluando conocimiento y también habilidades del siglo XXI. El PEP 6to grado está formado por tres componentes: habilidades (*Ability Test*), desempeño (*Performance Task*) y currículum (*Curriculum Based Test*). Al igual que en el caso del GSAT, los resultados del PEP 6to grado son utilizados como mecanismo de asignación de los estudiantes al nivel secundario¹⁷. En Barbados, los alumnos son asignados a las escuelas secundarias a través del Barbados Secondary School Entrance Examinations (BSSEE), que se toma al finalizar la escolaridad primaria, o clase 4. Este es el único examen estandarizado que los estudiantes en Barbados rinden en el nivel primario. Por su parte, el *Caribbean Secondary Examination Certificate* (CSEC) es una certificación regional expedida por el Consejo de Examinaciones del Caribe (*Caribbean Examinations Council/CXC*) que evalúa conocimientos técnicos y generales de los estudiantes al finalizar el nivel secundario¹⁸. Tanto los alumnos de Jamaica como los de Barbados necesitan esta certificación para la entrada a la educación superior.

Jamaica intentó continuar con el esquema evaluativo previsto, a pesar del cierre de las escuelas. En el caso del PEP 6to grado, tanto en 2019 como 2020 los alumnos fueron evaluados en el período entre febrero y abril¹⁹. En el año 2019 los alumnos rindieron los tres componentes (habilidades, desempeño y currículum), mientras que en 2020 sólo tomaron el test de habilidades. Para 2021, el examen fue programado para febrero, luego para marzo, y finalmente fue tomado en mayo, y los alumnos fueron evaluados nuevamente sólo en términos del test de habilidades²⁰. Para 2022, el examen está planeado para los meses de marzo-junio²¹. En el caso de Barbados, el BSSEE solía tomarse en el mes de mayo.

17. <https://moey.gov.jm/>.

18. <https://www.cxc.org/examinations/csec/>.

19. En 2020, el test de habilidades se tomó en el mes de febrero. Ver: <http://digjamaica.com/>.

20. Para la asignación a escuelas secundarias en 2020, las notas del test de habilidades de PEP 6to grado de ese año fueron combinadas con las notas de PEP 4to grado del año 2019 y las de G4LNT del año 2018. Para 2021, las notas del test de habilidades de PEP 6to grado serán combinadas con las notas del PEP 4to grado del año 2019. Ver: <https://www.jamaicaobserver.com/>.

21. <https://nationwideradiojm.com/>.

En 2019 los alumnos fueron evaluados en mayo²², pero en 2020 y 2021 el examen se postergó al mes de julio²³. Para 2022, el examen también está previsto para el mes de julio²⁴. En el caso del CSEC, los exámenes usualmente se toman dos veces al año, en enero y junio. En 2020 la evaluación correspondiente a junio fue tomada en julio. En 2021, el examen fue tomado en enero y entre finales de junio y finales de julio. Este mismo esquema está planeado para el año 2022.



Para explorar el posible efecto del cierre de escuelas sobre diferentes variables educativas se utiliza información correspondiente al nivel de educación primaria en Jamaica y secundaria en Barbados y Jamaica. En Jamaica, los datos para el nivel primario corresponden al examen de habilidades del PEP 6to grado, y los alumnos son agrupados en base a su habilidad previa, medida en términos de su desempeño en el G4LNT²⁵. Para el nivel de educación secundaria, el análisis se basa en las pruebas de Matemática y Lengua del CSEC, diferenciando a los alumnos de acuerdo con su desempeño en el GSAT²⁶. En el caso de Barbados, solo se utiliza información correspondiente a la educación secundaria. En este sentido, de la misma manera que en el caso de Jamaica, el análisis se basa en las pruebas de Matemática y Lengua de CSEC, diferenciando a los alumnos de acuerdo a su desempeño en el BSSEE.²⁷

22. <https://barbadostoday.bb/>.

23. <https://barbados.loopnews.com/> and <https://mes.gov.bb/>."

24. <https://mes.gov.bb/>.

25. Los resultados de los exámenes de 6to grado para los alumnos que en 2019 estaban en 4to grado son los correspondientes al año 2021. Dado que estos datos aún no están disponibles, el PEP 4to grado no fue utilizado para el análisis.

26. La información disponible para G4LNT abarca el período 2011-2018. Estos datos fueron emparejados a nivel individual con los registros de PEP, disponibles para 2019 y 2020, y los de GSAT, disponibles para el período 2001-2018. Por su parte, para el análisis del nivel secundario, los datos de GSAT fueron emparejados a nivel individual con los registros de CSEC, disponibles para los años 2005-2020.

27. Para el análisis del nivel secundario, los datos de BSSEE fueron emparejados a nivel individual con los registros de CSEC, disponibles para los años 1997-2020.



Un elemento común presente tanto al analizar los resultados de primaria en Jamaica como los de secundaria en Jamaica y Barbados es la **caída en la proporción de estudiantes que toman los exámenes**²⁸ PEP en Jamaica y CSEC en Jamaica y Barbados en el año 2020. Sin embargo, esta deserción tiene características diferentes tanto en términos de niveles escolares como entre países. Para el nivel primario en Jamaica y el nivel secundario en Barbados, la deserción pareciera estar concentrada en los estudiantes de peor rendimiento. En Jamaica, esto es especialmente claro al observar las cohortes 2011-2017 del G4LNT, y un poco menos marcado para la cohorte 2018²⁹. En Barbados, se evidencia una atrición similar en los deciles de más bajo rendimiento, con caídas en participación en CSEC de hasta 14% en 2020 con respecto a 2018. En este sentido, la participación de los estudiantes que toman los exámenes de Matemáticas y Lengua en el total de alumnos registrados en CSEC cae en cinco de los últimos seis deciles de rendimiento, mientras que la proporción de estudiantes pertenecientes a deciles más altos se mantiene constante en comparación con años anteriores. Estos cambios se asemejan a aquellos observados en Colombia, donde las pérdidas de estudiantes se concentran en los alumnos de más bajo rendimiento. Cabe recordar aquí que, aun en la ausencia de efectos de la pandemia en aprendizaje, los cambios en la composición del grupo de estudiantes que toman el examen pueden mecánicamente generar promedios de resultados de aprendizaje más altos (bajos) que aquellos correspondientes a años anteriores, ya que la muestra deja de considerar aquellos alumnos con peor (mejor) rendimiento.



28. Para el nivel primario en Jamaica la deserción fue calculada en base al total de estudiantes registrados en el examen de 4to grado entre 2011 y 2018 que no fueron encontrados luego en los registros de GSAT correspondientes a los años 2013-2018 o en los de PEP 6to grado de los años 2019 y 2020. Para el nivel secundario en Jamaica y Barbados, la misma se calcula como la variación en la proporción de estudiantes que tomaron los exámenes de Matemáticas y Lengua en el total de alumnos registrados en CSEC.

29. La deserción cae monótonicamente entre las cohortes 2017 y 2018 de G4LNT. Esto sucede, además, permitiendo hasta un año de retraso para los alumnos que tomaron el examen de 4to grado en 2017. Al realizar este mismo análisis en base a otras características -como sexo, escuela y región- las diferencias observadas no son tan marcadas.



En el caso del CSEC en Jamaica, también se observa una caída en la proporción de estudiantes hacia el año 2020, que al igual que para el PEP pareciera ser parte de una tendencia anterior, pero en este caso se concentra más sobre los deciles de mejor desempeño. En este sentido, mientras que la proporción de alumnos que toman Matemáticas y Lengua en el total de alumnos registrados en CSEC se mantiene relativamente estable entre 2005 y 2016, a partir de 2016 se observa una caída notable. Con esto, los resultados resaltan una dinámica preexistente en la tasa de alumnos evaluados en Lengua y Matemáticas, anterior a la pandemia del COVID-19. Por su parte, al observar a los alumnos de acuerdo a su desempeño en el GSAT, resulta claro cómo esta tendencia es más fuerte para aquellos con mejor desempeño al final de la escolaridad primaria.

En base a estos resultados, es posible afirmar que la población de estudiantes de ambos países resultó afectada de manera diferente como resultado de características y/o tendencias preexistentes. En Barbados, fue la población más vulnerable la más afectada por los cierres de escuelas e incertidumbre en el sistema educativo. En Jamaica, esto es cierto para los alumnos de escolaridad primaria. Dado que tanto el G4LNT como el PEP y el GSAT son obligatorios para todos los estudiantes del sistema educativo en Jamaica, algunas posibles hipótesis para explicar esta deserción son la salida de estos alumnos del sistema y la migración a otros países. Sin embargo, análisis propios señalarían que en la práctica no todos toman el examen de final de primaria.

Para los alumnos de secundaria, una posible explicación para el comportamiento diferencial entre estudiantes de menor y mayor desempeño en términos del CSEC podría estar relacionada con la valoración que unos y otros estudiantes otorgan a esta instancia de evaluación. Tanto en Jamaica y Barbados como en otros países del Caribe, la certificación CSEC es requisito obligatorio para la matriculación en programas universitarios de cuatro años, facultades comunitarias, colegios de profesores, y otras instituciones de enseñanza terciaria. Para obtenerla, los alumnos deben aprobar cinco materias en un máximo de cinco años con notas entre I y III, incluyendo Lengua y Matemáticas. Sin embargo, es decisión de cada alumno si se matricula al examen, cuándo lo hace y para qué materias. En este sentido, es posible que la falta de clases presenciales y las limitaciones a las tutorías privadas como consecuencia de la pandemia hayan motivado a algunos alumnos a deferir el examen, para tomarlo cuando estuvieran más preparados. Este podría ser el caso de aquellos con rendimiento más alto, que son quienes en general deciden tomar el CSEC con miras a calificar para la educación terciaria (o universitaria). Sin embargo, esta hipótesis no permite explicar la caída observada en años anteriores.

Otro factor a considerar tanto para el análisis de primaria como para el de secundaria es que, en el caso de los países del Caribe, el calendario educativo comienza en septiembre de cada año, por lo que el cierre de las escuelas sólo afectó a la cohorte de 2020 por pocos meses. De hecho, los datos disponibles para el nivel primario son anteriores a los cierres escolares³⁰. Es por esta razón que el análisis de los datos correspondientes a 2021 y 2022 es crucial para observar el verdadero impacto de la pandemia en el aprendizaje de niños y adolescentes en Jamaica y Barbados. Por último, para ambos países el cambio en la muestra entre año y año dificulta el análisis causal en términos del efecto de la pandemia en el aprendizaje de los alumnos.

30. En 2020, el test de habilidades se tomó en el mes de febrero. Ver: <http://digjamaica.com/>.



Conclusiones

Este estudio presenta un primer esbozo de los **resultados de pérdidas de aprendizaje y vinculación de los estudiantes de ALC el primer año de la pandemia**, a partir de **datos oficiales** de evaluaciones de aprendizaje y encuestas de hogares. Considerando el conjunto de antecedentes de desigualdad, una menor asistencia en educación secundaria superior y terciaria y los bajos resultados de los estudiantes de la región en las pruebas estandarizadas de Matemáticas y Lengua, presentes ya en épocas de prepandemia, debemos destacar la enorme complejidad y los desafíos que enfrenta hoy la educación en la región de Latinoamérica y el Caribe.

a) Graves afectaciones académicas presentes y futuras.

Existen indicios de que pueden estar generando graves afectaciones académicas, presentes y futuras, derivadas de la combinación de (i) una caída en el número de horas dedicadas al estudio y (ii) porcentajes elevados de alumnos que no pudieron permanecer conectados por restricciones tecnológicas y que tuvieron una reducida interacción con sus pares y docentes durante el 2020. Además de los rezagos de aprendizaje que esto implica en el corto plazo, la evidencia para el caso de México sugiere que esto puede generar impactos considerables en la permanencia escolar en el futuro cercano.

(b) Caída menor a la esperada en matriculaciones.

Aunque, durante el año 2020, se observó cierto grado de abandono escolar para algunos grupos de edad específicos, no se registra una caída significativa generalizada en la matrícula en los países analizados. Es decir, la pandemia parece haber generado efectos visibles, pero no de las dimensiones anticipadas sobre la asistencia escolar en su conjunto.

(c) Se incrementa el número de jóvenes que ni estudian ni trabajan remuneradamente.

El número de jóvenes que no estudia ni trabaja de forma remunerada creció de manera importante, aunque se estabilizó a la baja en los últimos meses del año.

Una interpretación posible de que no se haya observado una salida más significativa del sistema educativo es que **el hecho de que la población siguiera matriculada en un entorno de pandemia y de educación remota, no necesariamente implica que continuara con las actividades de aprendizaje**. De hecho, ante el cierre de las escuelas y de los propios ministerios de

educación, resultaba poco factible que el alumnado procesara su retiro escolar en caso de desearlo. Esto fue así por dos razones: por el costo en tiempo y trámites que esto podría conllevar y porque fue común que las autoridades adoptaran en la práctica una política de “pase automático” o “no-repitencia entre grados”, sin necesidad de presentar exámenes o evaluaciones que implicaran un esfuerzo particular.

Adicionalmente, **el análisis arroja resultados altamente preocupantes desde el punto de vista de la equidad y del papel que la educación juega como mecanismo de igualdad de oportunidades**, ya que, si bien no se observan salidas generalizadas de los sistemas educativos, algunos grupos específicos se vieron más afectados que otros. Por ejemplo, se observan diferencias considerables en la asistencia escolar entre alumnos de hogares cuyo jefe perdió el empleo durante la pandemia y aquellos que viven en un hogar que logró mantener la estabilidad laboral.

“El análisis arroja resultados altamente preocupantes desde el punto de vista de la equidad y del papel que la educación juega como mecanismo de igualdad de oportunidades.”

En el mismo sentido, la información disponible muestra que, **entre el alumnado de menor nivel socioeconómico**, en las zonas rurales y entre los matriculados en escuelas públicas se registran **mayores caídas en el número de horas dedicadas al estudio, así como restricciones de conectividad y una interacción de menor calidad con los docentes durante la pandemia**. Se espera, por lo tanto, que se hayan ampliado las brechas de aprendizaje a lo largo de la distribución del ingreso. También se observan marcadas diferencias de género en el número de jóvenes que no estudia ni trabaja. Estas diferencias surgen de una reinserción laboral más lenta para las mujeres, probablemente asociada al aumento del tiempo que estas deben dedicar a actividades domésticas y de cuidado de los miembros del hogar.

Es importante destacar que la información a la que se ha tenido acceso para este análisis cubre el año 2020, en el que, por su temporalidad, se vio afectado el final del ciclo escolar 2019-2020 o el ciclo completo 2020, dependiendo del calendario que siguen distintos países. Por lo tanto, el presente estudio solo ha logrado documentar los efectos de corto plazo del cierre de las escuelas sobre algunas variables. Es posible, por ejemplo, que en los ciclos escolares que inicien en 2021 se empiecen a materializar riesgos derivados de la pérdida previa de aprendizajes, como podría ser el caso de un mayor abandono escolar, o que la dinámica escolar se modifique si cambian las políticas de no-repitencia o pase automático.



A la fecha, los resultados de las dos secciones de análisis dan cuenta de posibles impactos de la pandemia en la educación. **En materia de aprendizajes, se ha evidenciado un impacto en la propia realización de las pruebas de aprendizaje lo cual dificulta el estudio de sus pérdidas en la actual coyuntura.** Las medidas de distanciamiento social implicaron la **suspensión de las evaluaciones nacionales en países como México, Brasil y Perú, y la menor participación de estudiantes pertenecientes a ciertos subgrupos de población como, por ejemplo, familias vulnerables, en el caso de Colombia y Barbados, o estudiantes de los deciles más altos de ingresos, en el caso de Jamaica.** El contenido de estas evaluaciones también tuvo que reformularse y hacerse más corto, lo cual dificulta aún más su comparación con los resultados de años anteriores. Aunque los desafíos en la comparabilidad y los pocos datos de aprendizajes aún disponibles en la región son dos hechos destacables, en **el caso de São Paulo**, donde las pruebas mantuvieron su alto porcentaje de aplicación, **los efectos negativos en los aprendizajes se concentraron significativamente en los subgrupos de población tradicionalmente más vulnerables: mujeres, estudiantes no blancos y aquellos provenientes de sectores vulnerables con mayor brecha en la educación digital.**

En términos de vinculación con los centros educativos, los resultados van hilando esta desigualdad y la posible evidencia de que la pérdida de aprendizajes en Latinoamérica ha crecido durante la pandemia. Aunque la deserción masiva esperada y pronosticada en estudios y simulaciones no se ha producido, las preguntas de educación realizadas en las encuestas mostraron que los estudiantes, aunque matriculados formalmente en los centros educativos, permanecieron más bien desconectados de sus actividades escolares durante el cierre escolar, dedicando menores horas a los estudios y, en algunos casos, no interaccionando en modo alguno con los docentes.

La cantidad y la calidad de la vinculación del alumno con la escuela se han visto seriamente limitadas y, como resultado, cabe esperar importantes pérdidas de oportunidad de aprendizaje y de resultados educativos. Esto resulta especialmente cierto para los estudiantes más vulnerables: los más pobres y los que habitan en zonas rurales. Por tanto, se hace necesaria una política proactiva de recuperación de aprendizajes enfocada en los más afectados por la pandemia para que el regreso presencial a las escuelas resulte eficaz.

Este capítulo documenta los efectos adversos de la pandemia en la vida de los estudiantes de América Latina y el Caribe en materia de pérdidas de aprendizaje, desvinculación con la educación, brechas de acceso a aprendizajes de calidad, creciente riesgo de abandono escolar, y deterioro en el bienestar emocional. Los datos evidencian una necesidad imperativa de diseñar políticas públicas e intervenciones que ayuden a mitigar estos efectos y apoyen a los estudiantes en la recuperación de aprendizajes y mejora académica. En este sentido, el siguiente capítulo de este documento ofrece una guía de recomendaciones en la materia, describiendo propuestas concretas para mejorar las vidas de los estudiantes en la región aumentando los aprendizajes académicos e incrementando la calidad y la equidad de la educación.



Referencias

- Arias, E., y Viteri, A. (2020).** *¿Cuentan las escuelas con la tecnología necesaria para la transformación digital?* Nota CIMA 14. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington DC. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota_CIMA_14Cuentan_las_escuelas_con_la_tecnolog%C3%ADa_necesaria_para_la_transformaci%C3%B3n_digital_es.pdf.
- Acevedo, I., Castro, E., Fernández, R., Flores, I., Pérez-Alfaro, M., Székely, M., y Zoido, P. (2020).** *Los Costos Educativos de la Crisis Sanitaria en América Latina y el Caribe.* Nota Técnica IDB-TN02043, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C. <https://publications.iadb.org/es/los-costos-educativos-de-la-crisis-sanitaria-en-america-latina-y-el-caribe>
- Acevedo, I., Almeyda, G., Flores, I., Hernández, C., Székely, M., y Zoido, P. (2021).** “Estudiantes desvinculados: los costos reales de la pandemia”. *Hablemos de política educativa* No. 10. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-10---Estudiantes-desvinculados-los-costos-reales-de-la-pandemia.pdf>
- Acevedo, I., Flores, I., Székely, M., & Zoido, P. (2022).** *¿Qué ha sucedido con la educación en América Latina durante la pandemia?* Nota Técnica IDB-TN-02447. Sector Social. División de Educación. BID. Washington DC. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Que-ha-sucedido-con-la-educacion-en-America-Latina-durante-la-pandemia.pdf>
- Almeyda, G., Elacqua, G., Hernández, C., Viteri, A. y Zoido, P. (2021).** *¿La gran oportunidad? Recuperación y transformación educativa.* Nota CIMA No. 23. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA-23--La-gran-oportunidad-recuperacion-y-transformacion-educativa.pdf>
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, Á., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vásquez, M., & Viteri, A. (2020).** *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19.*
- Azevedo, J., Rogers, F., Ahlgren, S., Cloutier, M., Chakroun, B., Chang, G., Mizunoya, S., Reuge, N., Brossard, M. y Bergmann, J. (2021).** *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery.* World Bank Group, Washington, D.C. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-state-of-the-global-education-crisis-a-path-to-recovery>
- Angrist, J., D., y Pischke, J. (2008).** *Mostly Harmless Econometrics.* Princeton: Princeton University Press
- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., y Mulhern, C. (2020).** “Inequality in Household Adaptation to Schooling Shocks: Covid-Induced Online Learning Engagement in Real Time”. *EdWorkingPaper* 20-256. <https://doi.org/10.26300/zysv-4p53>
- Banco Interamericano de Desarrollo - BID. (2021).** *Oportunidades para un mayor crecimiento sostenible tras la pandemia. Informe macroeconómico de América Latina y el Caribe.* BID. Washington D.C. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Informe-macroeconomico-de-America-Latina-y-el-Caribe-2021-Oportunidades-para-un-mayor-crecimiento-sostenible-tras-la-pandemia.pdf>
- Banco Mundial. (2021).** *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe.* Banco Mundial. Washington D.C. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276>
- DANE (2020).** *Manual de Recolección y Conceptos Básicos Gran Encuesta Integrada de Hogares.* Bogotá D.C. https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/659/related_materials
- DANE. (2021).** *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC) 2020.*
- De Hoyos, R., Rogers, H. y M. Székely. (2015).** *Out of School and Out of Work: Risks and Opportunities for Latin American Nins.* Banco Mundial, Washington DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/22349>
- Devignes, F. (2021, July).** *Gender Equality in Education: Digging Beyond the Obvious.* Unesco. *International Institute for Education Planning.* Unesco. <http://www.iiep.unesco.org/en/gender-equality-education-digging-beyond-obvious-13854>
- Donnelly, R. y Patrinos, H. A. Learning Loss During Covid-19: An Early Systematic Review. Prospects (2021).** <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- ECLAC. (2021).** *Economic Survey of Latin America and the Caribbean 2021: Labour dynamics and employment policies for sustainable and inclusive recovery beyond the COVID-19 crisis.* Santiago. <https://www.cepal.org/en/publications/47193-economic-survey-latin-america-and-caribbean-2021-labour-dynamics-and-employment>
- Educar, CEPPE, CIAE y Fundación Reimagina. (2020).** *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia: Informe de resultados.* Santiago de Chile: Elige Educar. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/08/docentespandemia.pdf>
- Equity for Children. (Agosto, 2020).** *Educational Gaps During the Pandemic: The Persistent Challenge of Access to Learning for All. Equity for Children.* <http://equityforchildren.org/2020/09/educational-gaps-during-the-pandemic-the-persistent-challenge-of-access-to-learning-for-all/>
- Fegert, J.M., Vitiello, B., Plener, P.L. & Clemens, V. (2020).** *Challenges and Burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) Pandemic for Child and Adolescent Mental Health: A Narrative Review to Highlight Clinical and Research Needs in the Acute Phase and the Long Return to Normality.* *Child Adolescent Psychiatry Mental Health* 14, 20. <https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13034-020-00329-3>
- García, S. (2018).** *¿Llegó la hora de un currículo nacional para Colombia?* <https://www.lasillavacia.com/historias/historias-silla-llena/llego-la-hora-de-un-curriculo-nacional-para-colombia/>
- García, S. (2020).** *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe.* #Covid-19, Serie de Documentos de Política Pública No. 18. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.unicef.org/lac/informes/covid-19-y-educacion-primaria-y-secundaria>
- García, S., Maldonado, D. y Abondano, S. (2021).** *Afectaciones de la pandemia en la educación de los niños, niñas y adolescentes en Latinoamérica: el caso de Colombia en colegios oficiales.* <https://gobierno.uniandes.edu.co/sites/default/files/imagenes/investigaciones/content/20211115-afectaciones-de-la-pandemia-en-la-educacion-en-latinoamerica.pdf>
- Goodman, R., Meltzer, H. y Bailey, V. (1998).** *The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version.* *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130. <https://psycnet.apa.org/record/1998-11119-001>

INEED. (2021). *Primer Informe de Resultados de Aristas 2020*. Montevideo: INEED.
<https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>

Itaú Social. (2021). *Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias. Onda 6. Amostra nacional*.
<https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Educacao-nao-presencial-na-perspectiva-dos-estudantes-e-suas-familias-Onda-6.pdf>

Lee, V.E., and D.T. Burkam. 2003. "Dropping Out of High School: The Rol of School Organization and Structure". *American Educational Research Journal* 40. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312040002353>

Musaddiq, T., Stange, K., Bacher-Hicks, A., y Goodman, J. (2020). "The Pandemic's Effect on Demand for Public Schools, Homeschooling, and Private Schools". *EdWorkingPaper* 20-256. <https://doi.org/10.26300/zysv-4p53>

Lichand, G., Dória, C. A., Neto, O. L, y Cossi, J. (2021). *The Impacts of Remote Learning in Secondary Education during the Pandemic in Brazil. (2021)*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3841775>

Ministerio de Educación Argentina. (2020a). *Informe Preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_hogares.pdf

Ministerio de Educación Argentina. (2020b). *Informe Preliminar Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf

Näslund-Hadley, E., Hernández-Agramonte, J.M. y Olivares, G. (2022). *Mental Health and Wellbeing of Students, Caregivers and Teachers in Times of COVID-19 in Latin America and the Caribbean*. IDB Technical Note (Próximamente), Washington, D.C.

Rieble-Aubourg, S. y Viteri, A. (2020). *COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?* Nota CIMA No. 20. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington DC.
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--20-COVID-19-Estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea.pdf>

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿Cómo educar en la pandemia?* Documento de trabajo. Universidad de San Andrés. Buenos Aires. https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf

Seusan, L. y Maradiegue, R. (2020). *Educación en pausa. Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*. UNICEF. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Ciudad de Panamá.
<https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>

Subrahmanyam, G. (2016). *Gender Perspectives on Causes and Effects of School Dropouts*. SIDA. Swedish International Development Cooperation Agency. Estocolmo. <https://cdn.sida.se/publications/files/sida62010en-gender-perspectives-on-causes-and-effects-of-school-dropouts.pdf>

Thorn, W. y Vincent-Lancrin, S. (2021). *Schooling During a Pandemic: The Experience and Outcomes of Schoolchildren During the First Round of COVID-19 Lockdowns*, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/1c78681e-en>.

Unicef (2021). *COVID-19 and School Closures: One Year of Education Disruption*. <https://data.unicef.org/topic/education/covid-19/>

UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OCDE. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery : Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. UNESCO, París, UNICEF, Nueva York, Banco Mundial, Washington, DC, y OCDE, París.
<https://www.oecd.org/education/what-s-next-lessons-on-education-recovery-697bc36e-en.htm>

U.S. Agency for International Development - USAID. (2008). *Education from a Gender Equality Perspective*. Washington D.C. USAID.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511674.pdf>

Ziegler, S., Volman, V. y Braga, F. (2020). *Cambios en las prácticas pedagógicas y hábitos durante el aislamiento*. Observatorio Argentinos por la Educación. Diciembre, 2020. https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Cambios_pedagogicos_habitos.pdf





Apéndice

A.1 – Preguntas de educación remota/distancia en las encuestas de hogares

Las encuestas de hogares incluyen una pregunta de asistencia a un centro educativo con mínimas variaciones en redacción entre los países que indaga sobre si la persona “Actualmente asiste o asistió a algún establecimiento educativo (colegio, escuela, universidad)”. Esta pregunta se encuentra en todas las encuestas a hogares revisadas y no presentó variaciones con la pandemia. La pregunta considera “asistencia”, estar matriculado en una institución y no necesariamente la asistencia efectiva a un centro escolar (ya sea por vacaciones, huelgas, paro, no inicio de ciclo escolar, etc.)³¹.

La reformulación de algunos formularios en la región para introducir los módulos COVID, que incluyeron preguntas adicionales relacionadas con la pandemia y con el tratamiento de diferentes temáticas sociales en la región, no cambió las preguntas de educación que tenían diseñadas las encuestas. Tan sólo se agregaron preguntas adicionales sobre la modalidad de estudio o ciertas precisiones sobre estas modalidades en los manuales de recolección.

Plataformas de educación e interacción con docentes

Tanto en Perú, como en Bolivia y Argentina se indaga específicamente por el uso de plataformas educativas virtuales, pero solo en Perú y Argentina se complementa esta información con la pregunta de si hubo interacción en tiempo real con los docentes. En los tres países se separa la opción de plataformas educativas de otros medios virtuales como correos, redes sociales o mensajes, vía WhatsApp y SMS.

La calidad de la educación a distancia se evidencia también por medio de la interacción simultánea de los estudiantes con sus docentes a través de medios de comunicación que permitan la resolución en tiempo real de las preguntas del alumno. En Perú y Argentina se aclara que la comunicación estudiante/docente en tiempo real en una modalidad a distancia se da por videollamada en aplicaciones de reuniones virtuales (ej: Zoom, Teams, Jitsi, Meet).

³¹. Se incluye mayor detalle de las preguntas de educación y de plataformas de educación en las encuestas de hogares de Latinoamérica en el artículo de Acevedo *et al.*, (2022).

Plataformas de educación e interacción con docentes

Fuente	País	Duración del cierre	Nivel Escolar	Materia	Pérdida de Aprendizaje	Impacto Homogéneo?	Tamaño de Muestra
Maldonado & De Witte (2020)	Bélgica	9 semanas	Primaria, 6º grado	Matemáticas	0,19 SD	Sí	No se especifica
				Holandés	0,29 SD	Sí	No se especifica
				Ciencias Sociales	Insignificante	No se especifica	No se especifica
Engzell, Frey, & Verhagen (2021)	Países Bajos	8 semanas	Primaria (8 años)	Matemáticas	0,063 SD	No se especifica	92.180 estudiantes
			Primaria (8 años)	Lectura	0,05725 SD	No se especifica	76.397 estudiantes
			Primaria (8 años)	Ortografía	0,09375 SD	No se especifica	90.403 estudiantes
			Primaria (9 años)	Matemáticas	0,07325 SD	No se especifica	93.417 estudiantes
			Primaria (9 años)	Lectura	0,0975 SD	No se especifica	79.016 estudiantes
			Primaria (9 años)	Ortografía	0,07075 SD	No se especifica	91.567 estudiantes
			Primaria (10 años)	Matemáticas	0,0935 SD	No se especifica	93.769 estudiantes
			Primaria (10 años)	Lectura	0,08425 SD	No se especifica	68.412 estudiantes
			Primaria (10 años)	Ortografía	0,0755 SD	No se especifica	91.315 estudiantes
			Primaria (11 años)	Matemáticas	0,05025 SD	No se especifica	73.263 estudiantes
			Primaria (11 años)	Lectura	0,07425 SD	No se especifica	48.537 estudiantes
			Primaria (11 años)	Ortografía	0,07575 SD	No se especifica	69.841 estudiantes
			Primaria (Cursos 4-7)	Matemáticas, Ortografía, Lectura	0,08 SD	Sí	350.000 estudiantes
Tomasik, Helbling, & Moser (2020)	Suiza	8 semanas	Primaria (Cursos 3-6)	Matemáticas, Alemán	0,20 SD	No se especifica	13.134 estudiantes
			Secundaria (Cursos 7-9)	Matemáticas, Alemán	Insignificante	No se especifica	15.551 estudiantes
Gonzalez <i>et al.</i> (2020)	España	10 semanas	Educación superior	Applied computing, metabolism, design of water-treatment facilities	Mejorado	No se especifica	458 estudiantes
Orlov <i>et al.</i> (2020)	USA	3,5 semanas	Educación superior	Económicas	0,185 SD	No	4 universidades
Kuhfeld, Tarasawa, Johnson, Ruzek, & Lewis (2020)	USA	No se especifica	Primaria (Cursos 3-8)	Matemáticas	5-10 puntos de percentil	No concluyente	4,4 millones de estudiantes
			Primaria (Cursos 3-8)	Lectura	Insignificante	No concluyente	4,4 millones de estudiantes
Gore <i>et al.</i> (2021)	Australia	8-10 semanas	Primaria (Año 3, todas las escuelas)	Matemáticas	Insignificante		1,427 estudiantes

			Primaria (Año 3, Escuelas ICSEA iniciales)	Matemáticas	2 meses menos de crecimiento		334 estudiantes	
			Primaria (Año 3) escuelas ICSEA intermedias)	Matemáticas	Mejora, dos meses de crecimiento adicional		813 estudiantes	
			Primaria (Año 3)	Lectura	Insignificante		1,429 estudiantes	
			Primaria (Año 4)	Matemáticas	Insignificante		1,498 estudiantes	
			Primaria (Año 4)	Lectura	Insignificante		1,515 estudiantes	
			Primaria (Años 3-4)	Matemáticas y Lectura	Insignificante		3,030 estudiantes	
Schult, Mahler, Fauth, & Lindner (2021)	Alemania	8.5 semanas	Primaria (5º Curso)	Matemáticas	0,09 SD	Sí	80,000 estudiantes	
						0,03 SD	Sí	80,000 estudiantes
						Lectura	0,07 SD	Sí
Yarrow, Masood y Afkar (2020)	Indonesia	4 meses	Secundaria (15 años)	Lectura (PISA)	11 puntos	Sí	No se especifica	
de Hoyos (2020)	México	2 meses	Primaria y Secundaria (Cursos 3-11)	Matemáticas y Lectura (ENLACE)	0,24 SD	No se especifica	No se especifica	
Cerdán <i>et al.</i> (2020)	Colombia	9 meses	Primaria y Secundaria (Cursos 3, 5, 9 y 11)	ICFES	75% de un año de aprendizaje	No se especifica	No se especifica	
Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2020	Chile	6 meses	No se especifica	SIMCE	15% al 50% o un año de aprendizaje	Sí	No se especifica	
Lichand <i>et al.</i> (2021)	Brasil	9 meses	Primaria y secundaria (Cursos 6-12)	Matemáticas y Portugués	0,32 SD	Sí	7.097.042 estudiantes	

Fuente: Tabla modificada del estudio académico de Donelly y Patrinos (2021).



Capítulo 3

Las consecuencias de la inacción

Autores

 Cecilia Berlanga Alessio Robles
 Vicente García Moreno
 Alejandro Morduchowicz
 Francisco Javier Valverde Rodríguez
 Marta Ruiz

Invertir en educación debe ser parte de la estrategia de respuesta y recuperación ante la crisis sanitaria. Los costos de no invertir adecuada y oportunamente en educación son altos y muy diversos. Quizás sus consecuencias no sean evidentes en el corto plazo, pero tendrán un impacto en la calidad de vida de generaciones futuras. El cierre de las escuelas puso en riesgo los avances logrados en términos de acceso a una educación equitativa y de calidad en la región. Además, las experiencias anteriores a esta crisis han mostrado que la pérdida de aprendizajes de las personas en edad escolar incide en su inserción laboral posterior, y, por lo tanto, en sus ingresos. Como consecuencia, si no actuamos, habrá impactos adversos en la distribución del ingreso y en la movilidad intergeneracional en nuestros países. En esta sección se analizarán diferentes escenarios que podrían ocurrir si no se tomara acción para corregir el curso actual de la educación. Es decir, cuáles serían las consecuencias en términos de ingresos, de movilidad social, condiciones de salud de la población, incidencia en actividades criminales y violentas y participación política y ciudadana, entre otros.

"Los costos de no invertir adecuada y oportunamente en educación son altos y tendrán un impacto en la calidad de vida de generaciones futuras."

Cualquier interrupción durante la etapa escolar, ya sea parcial o definitiva, puede tener efectos en la adquisición de aprendizajes de las personas y, por lo tanto, en su capacidad productiva. Esto obedece a que la escolaridad permite, también, aprender las habilidades que impulsan la productividad laboral. El desarrollo del capital humano de un país, basado en la escolaridad y en la adquisición de conocimientos, es crucial para su desarrollo en el largo plazo y para la reducción de la pobreza. Además de incidir en la economía, la escolarización influye en el bienestar personal y social. En síntesis, está relacionada con una mejor calidad de vida.

En esta sección se presenta, primero, una revisión de la literatura sobre la relación entre los aprendizajes y los retornos económicos y los beneficios no monetarios de educar -como la movilidad social intergeneracional, las condiciones de salud, el impacto en la incidencia en actividades criminales y violentas y la participación política y ciudadana-. Por otro lado, se explora la literatura sobre las consecuencias del cierre de las escuelas por la pandemia de COVID-19, en términos de los efectos económicos de la pérdida de aprendizajes, el abandono escolar y el impacto en la salud mental.

La segunda parte de esta sección incluye una estimación de las pérdidas laborales como producto de la afectación educativa por la pandemia de COVID-19 en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica y México. Para esto se utilizó una metodología de estimación de salarios de la vida laboral para las cohortes de 6 a 18 años en 2020, y a partir de este cálculo base, se estimaron las pérdidas salariales producidas por la reducción de retornos educativos debidos a la pérdida de aprendizaje, de acuerdo con una estimación de ingresos de la vida laboral por cohorte (Morduchowicz y García Moreno, 2021). Este apartado incluye una revisión de las condiciones materiales, epidemiológicas e institucionales en las que se desarrolló la educación en la región durante la pandemia y el periodo de cierre de actividades presenciales, así como las características de las clases a distancia y el contexto de aprendizaje prepandemia. También incluye la metodología que explica el modelo y el procedimiento de cálculo utilizado y la presentación y desarrollo de los resultados de los cálculos de pérdida. La sección concluye con una estimación de las posibles consecuencias de la inacción en América Latina, donde se analiza el impacto de epidemias pasadas en la asistencia escolar, la desigualdad y los conflictos internos para un periodo de 2001 a 2018.



Qué dicen los estudios: revisión de la literatura

La pandemia por COVID-19 ha tenido un impacto en todos los ámbitos en América Latina: desde el efecto en la salud hasta los entornos económicos y sociales. Dichos impactos han afectado directa e indirectamente a la educación. Esto es, además de provocar el cierre de escuelas con un efecto en el proceso educativo en los países de la región, la pandemia ha tenido consecuencias en los factores de la oferta y la demanda educativas. Estos efectos no solo serán visibles en el corto plazo sino también en el largo plazo, a través de la disminución de beneficios (económicos y sociales) de la inversión en educación.



Los aprendizajes y los retornos económicos

La pérdida de aprendizajes, habilidades cognitivas y trayectoria educativa a lo largo de la vida se traducen en consecuencias muy variadas. Una de las más trascendentales en el largo plazo son los costos en términos de ingresos de los individuos, pero también en las perspectivas de crecimiento y productividad de un país.

La literatura que estudia la relación entre el capital humano y el crecimiento económico señala que la educación es un potenciador de la productividad. A su vez, países con mayores niveles de ingresos suelen tener sectores productivos que utilizan tecnología más sofisticada, lo que requiere de una fuerza laboral más educada y especializada. Así, existe una relación bidireccional entre la acumulación del capital humano y el crecimiento económico (Sianesi y Van Reen, 2003).





Diferentes estudios llevados a cabo coinciden en que la educación primaria presenta la rentabilidad social más alta en todas las regiones del mundo, aunque estudios recientes muestran también que hay un resurgimiento en el retorno a la educación terciaria que, en algunos casos, son mayores que los de primaria (Psacharopoulos y Patrinos, 2018). Asimismo, esos análisis señalan que las mujeres y los países con los ingresos per cápita más bajos son los más beneficiados por la inversión educativa. De acuerdo con Psacharopoulos y Patrinos (2018), el promedio global del rendimiento económico privado por cada año adicional de escolaridad (esto es, el beneficio anual de la inversión en la que incurre un individuo) es del 9%; y cada año adicional puede incrementar los ingresos individuales en alrededor de 7% (Card, 2001). Un análisis de Hanushek y Woessmann (2012) explora las razones por las cuales América Latina ha tenido un bajo crecimiento económico desde 1960 a comparación de otras regiones. Este estudio expone que, una vez que se incluye el rendimiento escolar como variable, el capital humano puede explicar entre la mitad y dos tercios de la diferencia en ingresos entre América Latina y el resto del mundo. Por otro lado, una investigación de López Boo (2010) muestra que después de las crisis de 1995 y 2001 en Argentina, cuanto mayor era el stock de capital humano menor fue el impacto negativo en los sueldos.

Por otro lado, mientras mayor sea el capital humano de un país, mayor será la facilidad para adoptar nuevas tecnologías y el progreso tecnológico se desarrollará de forma más acelerada. Esto incide en el crecimiento y en la productividad de un país (Barro, 2001; Hanushek y Woessmann, 2012). Visto desde otra perspectiva, una mayor tasa de innovación está asociada con economías con un capital humano más desarrollado, lo que, a su vez, tiene un efecto directo en la tasa de crecimiento de la productividad de una sociedad (Sianesi y Van Reen, 2003). Hanushek y Woessmann (2012a) muestran esto mediante un análisis basado en los resultados de evaluaciones internacionales de Ciencia y Matemáticas para trece países de la OCDE. Este análisis sugiere que un incremento en una (1) desviación estándar en los resultados de la evaluación está asociado con un crecimiento de alrededor de dos puntos porcentuales del PIB per cápita anual (Sianesi y Van Reen, 2003).



De acuerdo con otros análisis realizados por Hanushek y Woessmann (2007), cada año de escolaridad está asociado con un crecimiento de largo plazo del PIB de 0,58 puntos porcentuales y con un incremento en los ingresos personales de entre 7,5% y 10% (Hanushek y Woessmann, 2020). Para los autores, el factor más importante relacionado con la distribución del ingreso y los ingresos individuales son las habilidades cognitivas que se adquieren con la escolaridad. Por ello la calidad de la educación, que puede medirse con evaluaciones de habilidades cognitivas, tiene un peso mayor en el crecimiento económico que la cantidad de instrucción educativa que reciba una persona.

Los beneficios no monetarios de educar

Los efectos de la educación se extienden más allá de la esfera económica. **Invertir en educación también deriva en diferentes beneficios sociales como el incremento de la movilidad social, las condiciones de salud y bienestar de un individuo y su familia, la disminución de la probabilidad de incidencia en actividades criminales y violentas, y la participación política y ciudadana y el crecimiento de la cohesión y el capital social**, entre otros (Montenegro y Patrinos, 2014). En general, una persona con educación se encuentra mejor posicionada para conocer e invocar sus derechos pues tiene mayor capacidad para acceder a información, tomar decisiones informadas, agruparse con otras personas en busca de objetivos colectivos, demandar rendición de cuentas y participar activamente como ciudadano (Robeyns, 2007). Asimismo, contar con cierto nivel educativo puede hacer a las personas más resilientes y, por tanto, menos vulnerables a cambios coyunturales en el mercado laboral, por ejemplo. La educación es esencial para alcanzar la autonomía personal, y esa es una condición necesaria para ejercer derechos civiles y políticos. Todo esto resulta en impactos sociales externos que, a su vez, pueden tener efectos económicos indirectos y fomentar el desarrollo económico y social.

"Invertir en educación también deriva en diferentes beneficios sociales relacionados con la movilidad social, la salud, la disminución en actividades criminales y la participación política y ciudadana."



i) La movilidad social intergeneracional

Las características de las familias, el estatus socioeconómico, el nivel educativo y las redes de los padres están asociadas con los resultados educativos de una persona, es decir, con su rendimiento escolar y sus aspiraciones formativas (Breen y Jonsson, 2005). Esto sugiere que el tipo de trayectoria educativa de una generación puede permear en generaciones subsecuentes y tener un impacto en su movilidad social. A esto se le llama el efecto ecualizador de la educación, el cual también está sujeto a factores como la situación del mercado laboral y su estructura ocupacional. Así, existe una asociación entre la movilidad y los ingresos, siendo que, en países de ingresos altos y medio-altos, la posibilidad de ascender de posición en la estructura socioeconómica es dos veces mayor que en países de renta baja (Leone, 2019).

Algunos autores argumentan que el determinante más importante del logro educativo es el ámbito familiar, especialmente el nivel educativo de la madre. La educación de las mujeres está asociada a una tasa menor de fertilidad, pues cuantos más años pase una niña en la escuela, su posibilidad de contraer matrimonio y/o tener un hijo tenderá a retrasarse más, disminuyendo además algunos riesgos a su salud (Cutler y Lleras-Muney, 2012). Esto se relaciona con un crecimiento poblacional a una tasa menor, lo cual, en términos generales, amplía la posibilidad de las familias de invertir más en una educación de mejor calidad para sus hijos. Esto, a su vez, permea en generaciones futuras (Sianesi y Van Reen, 2003).

Al menos un 50% de la variabilidad de las ganancias de las personas a lo largo de su vida resulta de atributos que se adquieren hasta los dieciocho años. El ambiente familiar durante los primeros años, así como el estilo de crianza de los padres, son determinantes críticos del desarrollo humano porque configuran la base de las habilidades para toda la vida (Heckman y Mosso, 2014). Las experiencias y predisposiciones en etapas previas a la adultez -como los valores que los padres transmiten a sus hijos, su ocupación y su ingreso- tienen una influencia importante en la decisión posterior de los adultos de aspirar a mayores niveles educativos (Kam y Palmer, 2008).



ii) Las condiciones de salud

También existe correlación entre la educación de una persona y su estado de salud y el de su familia. Esto es porque, aunque la biología juega un rol en la determinación de la salud de un individuo, sus comportamientos y elecciones pueden poner su salud biológica en riesgo. La educación tiene la posibilidad de reducir la morbilidad y la mortalidad al influenciar el cambio de comportamiento y creencias de los individuos. También puede fomentar el uso apropiado de los servicios de salud y crear una conciencia general sobre temas sanitarios (Feinstein *et al.* 2006).

En el inicio de la vida, el estado de salud de los individuos está ligado a los recursos que tienen sus padres. Si los padres cuentan con recursos como redes sociales (definidas como conjunto de personas con relaciones determinadas entre ellos), conocimiento y recursos económicos, es más probable que inviertan en la salud de sus hijos, así como en su educación. Indicadores de salud en etapas tempranas de la vida, como la estatura, la cual puede verse afectada por enfermedades y malnutrición, guardan una correlación importante con el logro educativo. Esto quiere decir que determinados impactos en la salud en etapas tempranas de la vida pueden tener un efecto negativo para la formación del capital humano (Cutler y Lleras-Muney, 2012).



Un estudio de Raghupathi y Raghupathi (2020) que utilizó datos de 26 países entre 1995 y 2015 identificó patrones entre indicadores de educación y salud. Sus resultados indican que los adultos con mayores niveles de logro educativo tienden a tener una mayor esperanza de vida en comparación con sus pares con menor educación. Además, el estudio señala que la educación terciaria está vinculada con menores tasas de mortalidad infantil y mayores tasas de matrícula y vacunación infantil, así como con comportamientos y hábitos de vida más saludables y de menor riesgo para la salud.



Un estudio de Goldman y Smith (2011) señala que existe una relación prevalente entre niveles educativos y conductas de riesgo para la salud como fumar, consumir alcohol en exceso, tener malos hábitos de alimentación y no hacer ejercicio físico. Estas conductas juegan un papel importante en la incidencia de enfermedades cardiovasculares, enfermedades que afectan a los pulmones, y otras como la diabetes e hipertensión. Los autores sugieren que para las personas con mayor educación es más fácil beneficiarse de los avances en los conocimientos médicos mediante la adopción de comportamientos más saludables y la inversión en su propia salud y la de su familia (Goldman y Smith, 2011).

Por su parte, Chevalier y Feinstein (2006) llevaron a cabo un estudio mediante el cual analizaron, en términos monetarios, el beneficio de la educación en la reducción de la incidencia en depresión en adultos en el Reino Unido. El estudio mostró que un incremento en el nivel educativo de mujeres (poseer un certificado técnico) condujo a la reducción del riesgo de caer en depresión, de un 26% a un 22%. Considerando que la población de mujeres adultas con depresión representa un 17% de la población total en ese país, según sus cálculos, la educación reduciría el costo público total anual de la depresión en unos 200 millones de libras esterlinas (Chevalier y Feinstein, 2006).

Sabates y Feinstein (2006) estimaron el impacto de la educación para adultos en la prevención del cáncer cervicouterino al estudiar los efectos de los exámenes cervicales preventivos en 100.000 mujeres matriculadas en educación para adultos en el Reino Unido. Los resultados sugieren que se previnieron entre 116 y 134 casos de cáncer por cada 100.000 mujeres matriculadas.

Un estudio de Currie y Moretti (2002) muestra que, para las mujeres en Estados Unidos, matricularse en educación superior y permanecer inscritas durante al menos dos años disminuye su probabilidad de fumar durante el embarazo en 5,8 puntos porcentuales. Esto a su vez disminuye la probabilidad de que sus hijos tengan bajo peso al nacer. De acuerdo con Spasojevic (2010) un año adicional de escolaridad en Suecia incrementa en 12 puntos porcentuales la probabilidad de los hombres de tener un índice de masa corporal en un rango saludable.



iii) La incidencia en actividades criminales y violentas

La relación entre los niveles de educación y la violencia y la incidencia en actividades criminales ganó interés recientemente, ya que se detectó que **algunas políticas diseñadas para incrementar el logro y la calidad educativas pueden reducir las tasas de criminalidad**. Existe una correlación negativa entre los ingresos y el crimen, al considerar a los ingresos como métrica del costo de oportunidad de incurrir en actividades criminales. Los delitos violentos y contra la propiedad están usualmente asociados con hombres jóvenes sin educación formal. Un bajo nivel educativo disminuye la posibilidad de acceder a un mayor salario, disminuyendo el costo de oportunidad de incurrir en actividades criminales (Lochner, 2004).

De acuerdo con Hjalmarsson y Lochner (2012), la educación puede promover la paciencia entre los individuos, ya que asistir a la escuela es considerado un ejercicio de aplazamiento de la gratificación; y la paciencia, a su vez, hace que los individuos sean más aversos al riesgo (Cutler y Lleras-Muney, 2012). Estas características individuales tienden a afectar de manera directa decisiones sobre escolaridad y participación en actividades criminales. Basándose en datos del censo de Estados Unidos, los autores estiman que un año adicional de escolaridad reduce la prevalencia de delitos violentos y contra la propiedad entre un 11% y un 12% (Hjalmarsson y Lochner, 2012). Específicamente, un año adicional de escolaridad puede reducir la incidencia de homicidios y asaltos en un 30% aproximadamente; de robo de vehículos, en un 20%, y de hurtos en general, en un 6%. Además, de acuerdo con los cálculos de los autores, un año adicional de escolaridad reduce la tasa de encarcelamiento de hombres entre 20 y 60 años, entre un 10% y un 15% (Hjalmarsson y Lochner, 2012).



iv) La participación política y ciudadana

Los niveles altos de escolaridad contribuyen a tener mejores y más altas tasas de participación cívica y social. Por ello, el sistema escolar es frecuentemente visto como el agente principal de socialización en las sociedades modernas (Desjardins y Schuller, 2006). La literatura que estudia la relación entre la educación y la participación cívica y social se refiere a siete dimensiones de la participación (Campbell, 2006): (i) participación política, definida como los esfuerzos para influenciar la política pública (por ejemplo, trabajar en campañas políticas), (ii) participación cívica, definida como la actividad pública colectiva sin intención de influenciar la política pública (por ejemplo, pertenecer a asociaciones voluntarias), (iii) el ejercicio del voto en elecciones públicas, (iv) la confianza interpersonal, que es central a los conceptos de capital y cohesión social y se refiere a la confianza en otras personas, (v) la confianza en las instituciones del gobierno, (vi) la tolerancia, que se refiere a la disposición de una persona a extender libertades civiles a grupos minoritarios o impopulares, y (vii) el conocimiento político sobre instituciones y procesos democráticos. Todas estas dimensiones son elementos fundamentales para el buen funcionamiento de una sociedad democrática.

Un estudio de Dee (2004) encontró que el ingreso a instituciones de educación postsecundaria entre jóvenes estadounidenses tiene un efecto positivo en la participación electoral. Continuar con la educación formal después del nivel secundario aumenta la probabilidad de registrarse para votar en un 22% y de ejercer el voto en 17% (Dee, 2004). Además, es más probable que los individuos que crecen en un ambiente en donde la responsabilidad cívica es importante, se queden en la escuela. El autor también determina que graduarse de secundaria tiene un efecto positivo en la lectura de periódicos entre los jóvenes, lo cual está relacionado con poseer conocimientos políticos. El estudio concluye que cuanto más escolaridad tenga un individuo, mayor será su tolerancia a las diferencias sociales y su apoyo a la libertad de expresión, lo cual es clave para una sociedad democrática. Esto suele explicarse por la relación que tiene la capacidad cognitiva, potenciada por la educación, con la tolerancia, la cual requiere de cierto nivel de pensamiento abstracto (Campbell, 2006).

Cabe mencionar que aunque el estudio de Dee (2004) es consistente con los niveles educativos sin importar la edad, la situación en América Latina es un tanto distinta. A pesar de que, en los últimos años, la cobertura educativa ha tenido grandes avances en la región, se ha observado que las generaciones de adultos de más de 61 años con menores niveles de escolaridad apoyan más la democracia que los grupos de jóvenes de menos de 25 años (Latinobarómetro, 2021). Por otro lado, en América Latina, de acuerdo con los resultados del reporte “El Pulso de la Democracia”, el nivel de educación es el predictor más fuerte de la tolerancia política, siendo el nivel promedio de tolerancia política para las personas con mayor nivel educativo, y sin tomar en cuenta su edad, de 56,7 puntos, y para las personas con el nivel educativo más bajo, de 46,5 (Zechmeister y Lupu, 2019).



Feinstein y Hammond (2004) y Feinstein *et al.* (2003) estudiaron la relación entre la educación para adultos y la participación cívica y política y encontraron que esta conduce a un incremento en la participación electoral, las membresías en asociaciones voluntarias y la tolerancia racial. Esto a su vez lleva a una disminución en las actitudes autoritarias en general. La participación política y cívica están relacionadas con la educación, en cuanto a que esta expande la habilidad de una persona de adquirir información sobre la manera de funcionar del gobierno, la historia, la geografía y la economía, y esto puede habilitar la intención de una persona de influenciar la política pública (Campbell, 2006). Además, un currículo que incluye educación cívica y desarrollo de habilidades cívicas tiene una alta probabilidad de influenciar la participación cívica y política de un individuo, por ejemplo, por medio de una ciudadanía activa.

La participación política también está relacionada con características parentales como el nivel educativo, la ocupación y el ingreso. La manera en la que los padres influyen la participación política y ciudadana de sus hijos como adultos es mediante la transmisión de valores. Ya sea directa o indirectamente, los padres pueden transmitir a sus hijos sus posturas básicas ante la vida mediante su ejemplo (involucrándose, por ejemplo, en actividades políticas). Además, es más probable que los padres con mayor nivel educativo sean participantes más activos en la vida política (Kam y Palmer, 2008).

Aparte de la influencia de los padres, otros agentes como los coetáneos, las escuelas y los vecindarios tienen una influencia importante en la participación política y ciudadana de un adulto, ya que pueden empujar a los individuos a aspirar a un nivel educativo más alto, y, en consecuencia, a ser más activos políticamente (Kam y Palmer, 2008). Esta es una de las razones por las que la socialización en etapas previas a la adultez es de suma importancia.



La interrupción escolar y la pérdida de aprendizajes

Existen numerosos casos en la historia reciente en los que la población en edad escolar ha tenido que suspender su asistencia a clases por causa de fenómenos naturales, epidemias, huelgas de personal docente o guerras y conflictos (Goodman, 2014; Jaume y Willén, 2019; Marcotte y Hemelt, 2007; Justino, 2011). Estos antecedentes ilustran algunas de las consecuencias que tiene la interrupción de las trayectorias escolares. Cuando una persona deja de asistir a la escuela pierde la continuidad del proceso de aprendizaje y la posibilidad de adquirir el conocimiento programado en el periodo escolar, afectando así sus logros educativos a lo largo de su vida. Esto coincide con la literatura referida a la llamada “pérdida de verano”, que se refiere a la irrupción de clases por las transiciones escolares de un ciclo a otro y muestra que las habilidades de los estudiantes disminuyen durante los recesos estivales (Cooper *et al.*, 2020; Alexander *et al.*, 2007; Downey *et al.*, 2004). Este efecto se produce de forma más acentuada entre estudiantes de un nivel socioeconómico bajo, ya que los de ingresos más altos suelen asistir a clases de verano y tutorías fuera de la escuela, lo que hace más llevaderas sus transiciones escolares (Borman *et al.*, 2005). Asimismo, los cierres prolongados de las escuelas pueden dar pie a que los alumnos la abandonen, en el peor de los escenarios, de manera permanente.

Woessmann (2003) estimó que una reducción de un 10% de la instrucción educativa disminuye un 1,5% la desviación estándar del aprendizaje. Marcotte y Hemelt (2008) estimaron que, en los ciclos escolares con un promedio de cinco cierres no programados, el desempeño de los alumnos de tercer grado de primaria en las pruebas estatales de Maryland (Estados Unidos) fue casi un 3% menor que en ciclos escolares sin cierres de escuela. En Sao Paulo, Brasil, un estudio mostró que el cierre de las escuelas durante tres semanas a causa del brote de gripe H1N1 resultó en una disminución en los puntajes de Matemáticas y afectó de forma más severa a las escuelas con peores resultados en el sistema nacional de evaluación (Amorim *et al.*, 2020). Por otro lado, un estudio realizado en Argentina mostró que la pérdida de 88 días de clase, a causa de protestas de maestros, se tradujo en una disminución del 3% de los salarios de los alumnos cuando estos alcanzaron una edad de entre 30 y 40 años (Jaume y Willén, 2019).

La interrupción escolar también tiene consecuencias en términos de movilidad social. De acuerdo con Jang y Yum (2020), el cierre de las escuelas durante un año reduciría entre un 2% y un 3% la posibilidad de los niños pertenecientes a las familias del quintil de ingresos más bajo de moverse al quintil de ingresos más alto. Este efecto es más severo cuanto mayores son los niños, ya que su costo de oportunidad de volver a la escuela es más alto que el de uno más joven. En general, cuanto mayores sean los alumnos, más alto es su costo de oportunidad de permanecer o regresar a la escuela, especialmente en hogares pobres en donde el costo de enviar a los hijos mayores a la escuela es aún mayor (Azevedo *et al.*, 2020). En México, Blanco (2014a; 2014b) encuentra desigualdades en los efectos de la interrupción escolar, específicamente en la probabilidad de regresar al sistema escolar una vez que se ha interrumpido la educación: los jóvenes de los estratos más altos tienen hasta tres veces más probabilidades de regresar que aquellos de estratos más bajos. De acuerdo con sus hallazgos, solo un 27% de los jóvenes en promedio regresa al sistema escolar después de abandonarlo.



Con el cierre de las escuelas no solo se genera una discontinuidad en los aprendizajes, sino que, en muchas ocasiones, se suspenden otros servicios como programas de alimentación escolar y apoyo psicológico y social a los alumnos, entre otros. La literatura muestra que la alimentación escolar aumenta el rendimiento en Lectura y Matemáticas (Chakraborty y Jayaraman, 2019), por lo que su suspensión también puede reforzar el efecto en la pérdida de los aprendizajes del cierre de las escuelas.



Las consecuencias del cierre de las escuelas por la pandemia de COVID-19

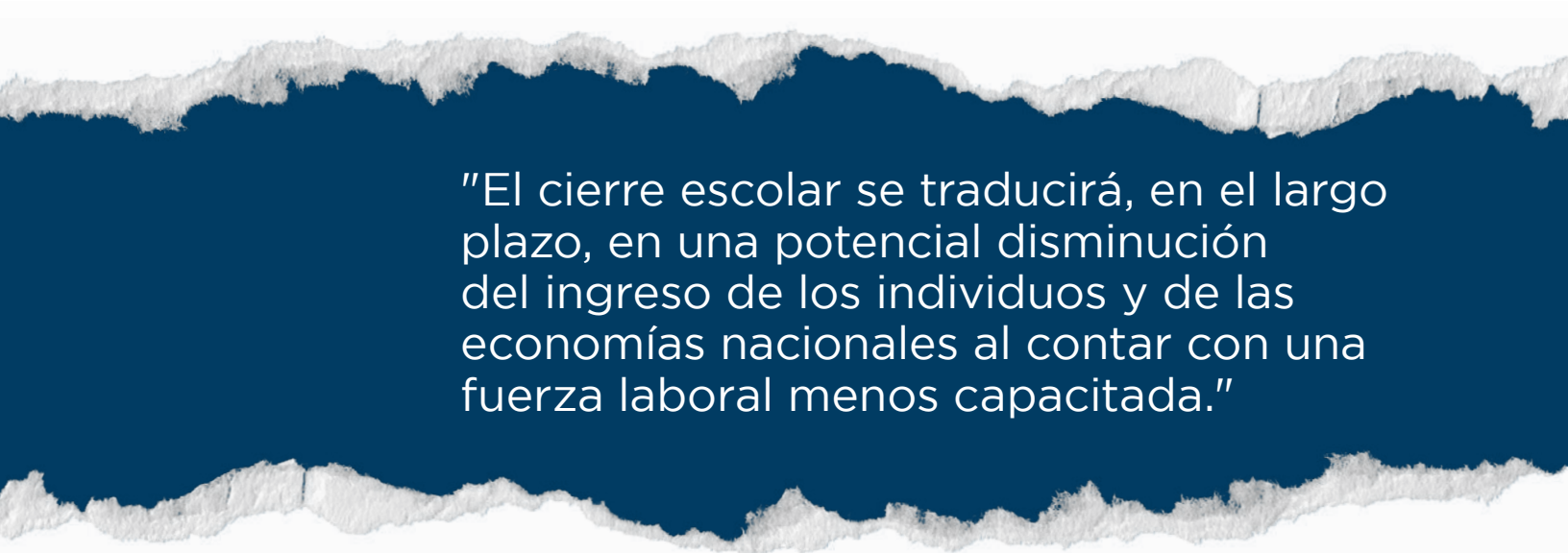
La pandemia de COVID-19 puso en foco los riesgos y consecuencias que suponen, en el largo plazo, los cierres prolongados de las escuelas. Si bien, ante la suspensión de clases presenciales, los sistemas educativos de la región acudieron a diferentes modalidades de aprendizaje remoto, estas alternativas se vieron condicionadas por las restricciones socioeconómicas del alumnado, las políticas deficientes e insuficientes adoptadas por los gobiernos y los cierres prolongados de las escuelas, dejando al margen a una parte de la población. A raíz de esta crisis surgieron una variedad de estudios que estiman los efectos en el aprendizaje, los salarios y el bienestar de las personas a causa de la suspensión de las clases presenciales. Todos apuntan a que es necesaria una asignación de recursos equitativa y eficiente para evitar un escenario de altos costos en el largo plazo.



i) Los efectos económicos de la pérdida de aprendizajes

La pandemia tendrá efectos directos e indirectos en el aprendizaje en el aula: además de los efectos directos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, los efectos económicos en las familias, la economía y el gasto público en educación tendrán un impacto en la demanda y la oferta educativas en los países de América Latina.

Algunos estudios sobre la demanda educativa, crisis o choques económicos y abandono escolar muestran los **impactos potenciales y significativos que el cierre de las escuelas tiene y tendrá, en la profundización de la inequidad de los logros educativos y la movilidad intergeneracional**. Al disminuir el potencial de los beneficios de la educación, tanto por la falta como por la pérdida del aprendizaje, el cierre escolar se traducirá, en el largo plazo, en una potencial disminución del ingreso de los individuos y de las economías nacionales al contar con una fuerza laboral menos capacitada (Hanushek y Woessmann, 2020).



"El cierre escolar se traducirá, en el largo plazo, en una potencial disminución del ingreso de los individuos y de las economías nacionales al contar con una fuerza laboral menos capacitada."

Patrinos y Donnelly (2020) realizaron una revisión sistemática de ocho artículos, publicados entre marzo de 2020 y marzo de 2021, que cuantifican la pérdida de aprendizajes mediante mediciones directas, principalmente en Europa y Estados Unidos. En ellos, encuentran que la pérdida por periodos de cierre de entre 3,5 y 10 semanas es de entre 0,05 a 0,19 desviaciones estándar para Matemáticas, y de entre 0,05 y 0,29 en Lectura. A su vez, se encuentra consistentemente que los mayores efectos negativos se producen en los grados más bajos de educación primaria, en los cuales se obtienen los aprendizajes más significativos para el resto de la vida escolar.

Kaffenberger (2021) estima que las pérdidas en aprendizaje, que él calcula en hasta un año en el largo plazo por cierres de tres meses, pueden reducirse hasta la mitad si se toman las medidas de mitigación necesarias, e incluso hasta cero, si se realizan ajustes de largo plazo al currículo de estudios para tomar en cuenta las deficiencias de aprendizaje de las cohortes afectadas por los cierres.



Azevedo *et al.* (2020) estiman que, globalmente, la crisis educativa causada por la pandemia podría resultar en una pérdida de entre 0,3 y 0,9 años de escolaridad ajustada por calidad. En su escenario más pesimista, esto podría traducirse en una pérdida de USD\$1.408 en ingresos anuales por persona, lo que equivale al 8% de los ingresos laborales durante toda la vida de una persona (Azevedo *et al.*, 2020). En un escenario en donde los recursos no se dirijan a los estudiantes económicamente más desaventajados, las pérdidas de ingreso serán mucho mayores para aquellos cuyas familias tienen menor posibilidad de apoyarles en su proceso de aprendizaje fuera de la escuela. Esto exacerbaría las brechas económicas previas a la pandemia y los bajos niveles de logros educativos (Chetty *et al.* 2020).

Sin duda **los más afectados son los más jóvenes, así como aquellos con padres o cuidadores con bajos niveles educativos y socioeconómicos.** Lo primero se debe a que los años iniciales de vida de una persona son determinantes para la formación del capital humano. El tipo de insumos que reciban de pequeños definirán las habilidades adquiridas en etapas posteriores. Lo segundo se debe a que los padres con mayor educación y recursos tienen más posibilidades de invertir tiempo y recursos en el proceso educativo de sus hijos fuera de la escuela (Fuchs-Schundeln *et al.*, 2020). Esto se ve profundizado por las dinámicas de cuidados y acompañamiento educativo que derivaron de la educación a distancia y las actividades escolares en casa: existe evidencia que indica que la pandemia provocó una reducción de hasta la mitad en el tiempo diario dedicado por los niños a actividades educativas (Hanushek y Woessman, 2020). Así mismo, el tiempo dedicado por los padres a apoyar las actividades educativas de sus hijos está altamente correlacionado con su escolaridad e ingresos y, a su vez, estas tareas están desigualmente distribuidas en términos de género (con las madres representando una cantidad desproporcionadamente mayor de tiempo dedicado a labores de acompañamiento educativo) (Morduchowicz y García Moreno, 2021).

Un estudio de Neidhöfer *et al.* (2020) estima los efectos potenciales de la crisis sanitaria en la pérdida de aprendizajes y en la persistencia intergeneracional de la educación en 17 países de América Latina. De acuerdo con el estudio, para individuos cuyos padres completaron al menos la educación secundaria, la pérdida de aprendizajes será de alrededor del 10%, mientras que para individuos provenientes de entornos con niveles educativos más pobres, la pérdida será de alrededor del 60%. Igualmente, la tasa de terminación de secundaria alta para los alumnos con padres con bajos niveles educativos podría disminuir en un 20%, afectando así la movilidad ascendente educativa (Neidhöfer *et al.*, 2020). Estos datos resultan preocupantes pues esta pérdida de aprendizajes podría revertir décadas de progreso en la región en términos de movilidad social impulsada por logros educativos.

Por su parte, Psacharopoulos *et al.* (2021) estimaron que el cierre de las escuelas primarias y secundarias en 157 países resultaría en una pérdida del 2,5% del salario futuro durante la vida productiva de los estudiantes actuales, y que el costo total para la economía mundial representaría el 18% del PIB global actual. En el caso de América Latina y el Caribe, el Banco Mundial estima que el cierre de las escuelas durante diez meses se podría traducir en una pérdida de hasta US\$1.700 millones como consecuencia de las pérdidas de aprendizaje que podrían impedir que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias consideradas como básicas en varios países (Banco Mundial, 2021).



Por su parte, un estudio del BID y el Centro de Estudios Educativos y Sociales (CEES) (2021) estimó los costos futuros de los ingresos perdidos para algunos países de la región con base en la información generada por el Programa para la Evaluación Internacional de Competencias Adultas (PIAAC). Con la información disponible para Chile, Ecuador, México y Perú respecto de la pérdida de habilidades literarias y numéricas, este estudio estima que dichos costos están en el rango de entre 4,4 y 5,5 puntos del PIB en Chile, de 2 a 2,1 puntos en México y de 1,7 a 3 puntos en Ecuador.

América Latina podría ser la región con mayor crecimiento absoluto en el indicador de “pobreza de aprendizaje”, que mide la proporción de estudiantes que no son capaces de leer y comprender un texto simple al finalizar la primaria. Actualmente este indicador es del 51% y se estima que con una suspensión promedio del 70% del año escolar a causa de la pandemia aumente hasta el 62,5%. Esto equivale a dos de cada tres estudiantes, lo que hace un total de 7,6 millones y se traduce en que el 71% de los estudiantes de secundaria podrían caer por debajo del nivel mínimo de desempeño de las pruebas PISA (Banco Mundial, 2021).

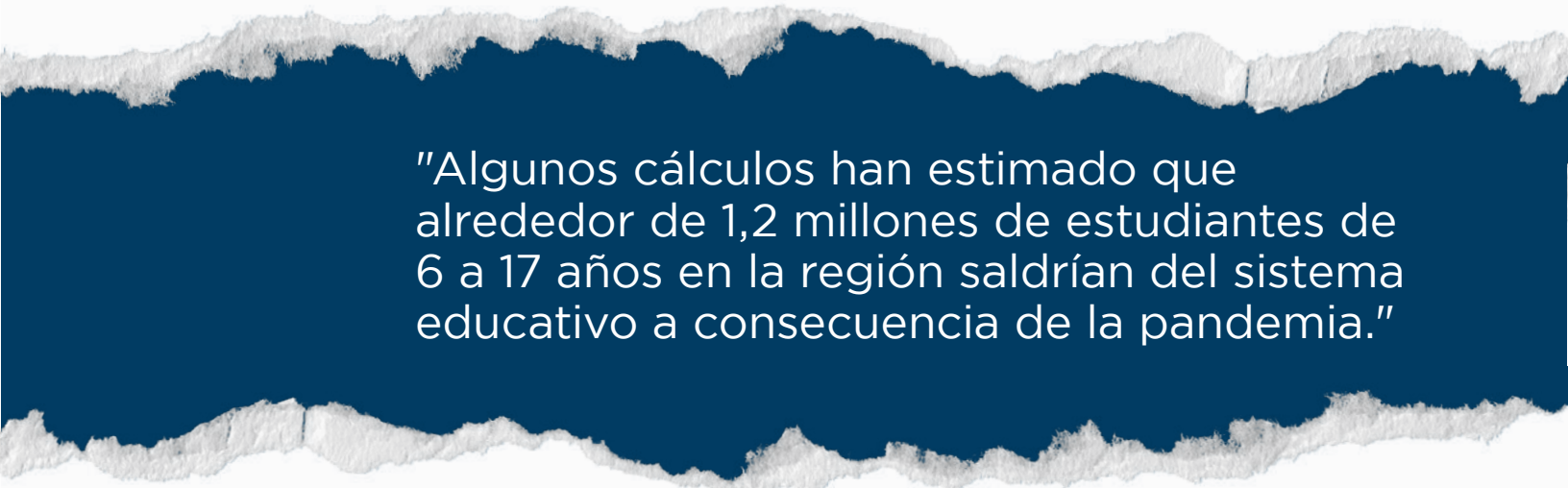
De acuerdo con estimaciones para México, la pérdida de 60 días efectivos de clase para una generación, que equivale a un ciclo escolar, corresponde a una reducción de 24 puntos en los aprendizajes básicos en 6º de primaria, medidos con pruebas estandarizadas. Esto reduciría la tasa de graduación de secundaria baja en 2,5 puntos porcentuales, y la tasa de graduación de secundaria alta en 3 puntos porcentuales para esta misma generación (De Hoyos, 2020). Morduchowicz y García Moreno (2021) estimaron varios escenarios del efecto económico de largo plazo de la pérdida de aprendizajes por el cierre de las escuelas durante el ciclo escolar 2019-2020. Sus estimaciones indican que un estudiante de educación básica (primaria y secundaria) podría perder, en promedio, un 3,7% del total de su salario y un 10,6% si pierde, además, la mitad del ciclo escolar 2020-2021. Al agregar las pérdidas del ciclo escolar 2019-2020 los cálculos indican que la economía mexicana perdería el equivalente a 16,6% del PIB de un año durante la vida laboral de esta generación (Morduchowicz y García Moreno, 2021). Estas cifras son consistentes con las de Psacharopoulos *et al.* (2020), mencionadas anteriormente.

De acuerdo con estimaciones del BID y UNICEF, los cierres de las escuelas preprimarias durante 2020 podrían costar US\$1,6 billones en pérdidas de ingreso a lo largo de la vida de los menores (Nugroho *et al.*, 2021). Esto se explica porque el cierre de las escuelas preprimarias priva a los niños de oportunidades para recibir estimulación cognitiva y desarrollo socioemocional más allá de sus hogares, las cuales son fundamentales para prepararlos para ciclos futuros de aprendizajes. Las pérdidas estimadas por los cierres de escuelas preprimarias varían considerablemente por país, dependiendo de cuál era la escolarización en preprimaria antes de la pandemia. De acuerdo con López Boo *et al.* (2020), los países de ingreso medio-alto tendrían una pérdida de alrededor de 3,38% del PIB y los países de ingreso medio-bajo perderían un 2,66%.

ii) El abandono escolar

El abandono escolar es una de las consecuencias más graves de la pandemia en el largo plazo. Durante la crisis sanitaria el número de jóvenes que no estudian ni trabajan en la región aumentó de manera considerable. Acevedo *et al.*, (2020) estimaron que el número de jóvenes en esas condiciones ascenderá en un 21% en la región (2,7 millones). Los países que tendrán un mayor aumento son Bolivia (52%), Perú (51%) y Ecuador (42%) (Acevedo *et al.*, 2020). Por otro lado, muchas escuelas privadas se verán obligadas a cerrar y esto ocasionará un mayor abandono escolar y una migración al sector público.

Durante 2020, el PIB real de la región se contrajo en un 8%, principalmente a causa de la pandemia de COVID-19 y sus consecuencias (confinamientos nacionales prolongados y declive de las actividades turísticas y económicas) (Naciones Unidas, 2021). La reducción de las actividades productivas puede tener un impacto en la exclusión escolar por diferentes vías: entre otras, la falta de capacidad para cubrir gastos para acceder a los servicios educativos como materiales, transporte, etc.; la necesidad de trabajar para sufragar los gastos del hogar y la reducción de incentivos para continuar estudiando asociados a la caída en los retornos educativos. Algunos cálculos han estimado que alrededor de 1,2 millones de estudiantes de 6 a 17 años en la región saldrían del sistema educativo a consecuencia de la pandemia, un aumento del 15% en comparación a la situación prepandemia (Acevedo *et al.*, 2020). A nivel global, se estima que alrededor de siete millones de alumnos en el mundo abandonarán la escuela, lo que equivale a un 0,5% de los estudiantes a nivel mundial (Azevedo *et al.*, 2020).



"Algunos cálculos han estimado que alrededor de 1,2 millones de estudiantes de 6 a 17 años en la región saldrían del sistema educativo a consecuencia de la pandemia."

En el caso de las niñas y adolescentes mujeres, una de las causas importantes de abandono escolar puede ser el embarazo temprano. Según algunos cálculos, las medidas tomadas para contener la pandemia, por ejemplo, la concentración de recursos de salud pública en la contención del COVID-19, podrían representar un retroceso de cinco años en la reducción de la tasa de fecundidad adolescente de América Latina y el Caribe (CEPAL y UNFPA, *et al.*, 2020). Esta pasaría de 61 a 65 nacimientos por cada 1.000 adolescentes de 15 a 19 años. Sin embargo, en países de ingresos altos se ha visto una disminución en las tasas de fertilidad (Assave *et al.*, 2021).

La escuela juega un papel central en la prevención del embarazo infantil y adolescente, pues además de educar, proporciona un lugar seguro para la integridad física, psicológica y sexual de sus alumnos. Con el confinamiento, esta protección se ve vulnerada, al existir una mayor exposición de niñas y adolescentes a la violencia sexual en el ámbito intrafamiliar y producirse una postergación en la implementación de programas de educación sexual.



Así mismo, de acuerdo con Sedik y Xu (2020), el incremento en la desigualdad y las pérdidas económicas provocadas por la pandemia pueden ser un detonante importante de malestar o descontento social. Según estos autores, este círculo vicioso empieza con el cierre de las escuelas, el cual a su vez da lugar a altas tasas de abandono escolar. El abandono escolar afecta principalmente a las poblaciones más vulnerables, las cuales, en consecuencia, están expuestas a ingresos aún menores, lo que profundiza la desigualdad. Así, la transmisión intergeneracional de bajos logros educativos e ingresos agudiza la desigualdad económica y social, lo que, finalmente, lleva a conflictos sociales. Esta serie de sucesos es especialmente preocupante en la región, donde las tasas de abandono escolar causadas por la pandemia de COVID-19 son particularmente altas.



iii) El impacto en la salud mental

Además de los efectos en la economía, el cierre de las escuelas tiene impactos importantes en el bienestar socioemocional y motivacional de niños, adolescentes y sus cuidadores. Esto se debe, en parte, a la falta de contacto con sus compañeros de clase y a las tensiones psicológicas en el seno familiar, derivadas del confinamiento, que pueden producir mayores riesgos de incidencia en violencia doméstica. La separación de los amigos y compañeros de clase, la disminución de las interacciones cotidianas con otros niños y la alteración de las estructuras y rutinas pueden aumentar los sentimientos de soledad, depresión y ansiedad entre los niños. Así mismo, los padres y cuidadores también se ven afectados por problemas de salud mental al tener que sumar el rol de docentes, a sus roles de proveedores de cuidados y/o ingresos (Näslund-Hadley *et al.*, 2020; de Hoyos y Saavedra, 2021). Estos efectos son particularmente marcados en familias vulnerables con empleos inestables y pertenecientes a determinados grupos étnicos (Gassman-Pines *et al.*, 2020). Los hogares en situación de vulnerabilidad suelen tener padres con menores niveles educativos. El apoyo que estos pueden brindar a sus hijos es más limitado. Estas características llevan a que los estudiantes provenientes de estos hogares sean más propensos a sufrir estrés tóxico, violencia intrafamiliar e inseguridad económica, lo cual afecta negativamente su aprendizaje (Morsy y Rothstein, 2019).



Un estudio del BID (Näslund-Hadley *et al.*, 2020) entrevistó a 62.837 hogares en Colombia, Costa Rica, El Salvador y Perú sobre sus experiencias con la educación inicial a distancia de emergencia y su salud mental durante la pandemia. Un 85% de los participantes dijo haber experimentado al menos un síntoma de deterioro de la salud mental (tristeza, 48%; cansancio, 66%; temor, 60% e insomnio, 59%). Estos síntomas aumentaron con la pérdida de empleo e ingresos. Además, se encontró que el malestar de las madres, padres o cuidadores reduce las oportunidades de aprendizaje remoto para los niños y aumenta el riesgo del uso de disciplina violenta. Este estudio sugiere que, si no se priorizan acciones gubernamentales para prevenir y atender los factores de estrés, especialmente para hogares vulnerables, se avencinan consecuencias sin precedentes para la salud mental de niños, adolescentes y sus cuidadores (Näslund-Hadley *et al.*, 2020).

El mantenimiento de la situación actual en la región, con oportunidades limitadas de acceder a una educación de calidad, tendrá efectos de largo plazo que serán difíciles de revertir. La urgencia de atender cuestiones inmediatas causadas por la pandemia ha hecho que dejemos de lado la consideración de los altos y graves costos de largo plazo de la suspensión de las clases presenciales. Además de estos costos, analizados en esta sección, los cierres escolares ponen en riesgo el ya de por sí transgredido derecho a la educación de calidad de los niños de la región. Por ello, **los planes de respuesta y recuperación de los países deben de incluir a la educación como un elemento central, procurando atender la profundización de la desigualdad detonado por el cierre de las escuelas.**



Las pérdidas educativas y salariales en América Latina y el Caribe

La educación en América Latina y el Caribe: situación previa y enseñanza a distancia

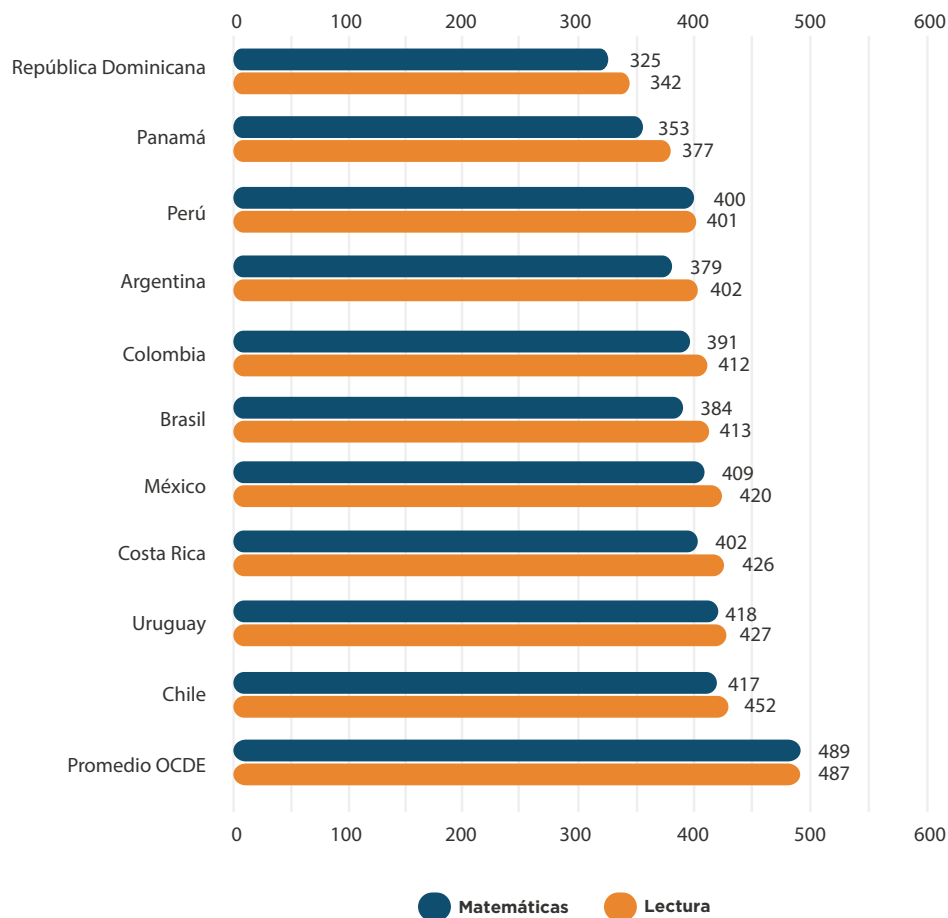
Antes de la pandemia, los países de la región ya se encontraban afectados por problemas de bajo desempeño educativo, bajo promedio de escolaridad y deficiencias en el aprendizaje. Así lo constatan los resultados de las evaluaciones estandarizadas que permiten comparar el logro académico a nivel internacional. Las pruebas PISA muestran resultados desalentadores para la región. La edición de 2018, en la cual participaron diez países de América Latina y el Caribe, muestra que todos los países evaluados tienen promedios menores al de la OCDE, siendo los más cercanos a dicho umbral Chile y Uruguay, con puntajes similares a los de Grecia, Malta y los Emiratos Árabes Unidos (Gráfico 3.1). Entre los países con peor desempeño se encuentran Panamá y la República Dominicana, que forman parte del grupo de países con promedios más bajos, junto con Filipinas, Kosovo y Líbano. Esto, en promedio, equivale a hasta tres años de retraso respecto a los estudiantes promedio de la OCDE (OCDE, 2021).

"Antes de la pandemia, los países de la región ya se encontraban afectados por problemas de bajo desempeño educativo, bajo promedio de escolaridad y deficiencias en el aprendizaje."



Gráfico 3.1

Resultados PISA 2018 en países de América Latina



Fuente: OCDE (2021)

A nivel general, la región presenta un nivel alto de pobreza de aprendizaje, con un 51% de niños que no pueden entender y leer un texto simple a los diez años, en comparación al promedio global del 48%. Estos datos la sitúan en niveles similares al promedio de países de ingresos bajos y medios (Banco Mundial, 2021).

Adicionalmente, el análisis de sus distribuciones añade algunos elementos preocupantes al bajo desempeño. Por ejemplo, al estudiar a los países latinoamericanos mediante medidas de dispersión y asimetría, Medina Gual (2018) encuentra que, además de promedios bajos, las distribuciones son heterogéneas y asimétricas. Esto muestra que **la desigualdad educativa es un problema importante que se puede encontrar a partir de estas evaluaciones, incluso antes del choque de la pandemia.** No solo existe una gran distancia entre los estudiantes con desempeños más altos y aquellos con desempeños más bajos al interior de los países, sino que la mayoría de los estudiantes se concentran en el segundo grupo. Estas desigualdades, a su vez, afectan más a niños y jóvenes de entornos socioeconómicos y geográficos más desfavorecidos, es decir, de orígenes y entornos más pobres y con importantes componentes raciales (Banco Mundial, 2021; Duarte *et al.*, 2009).



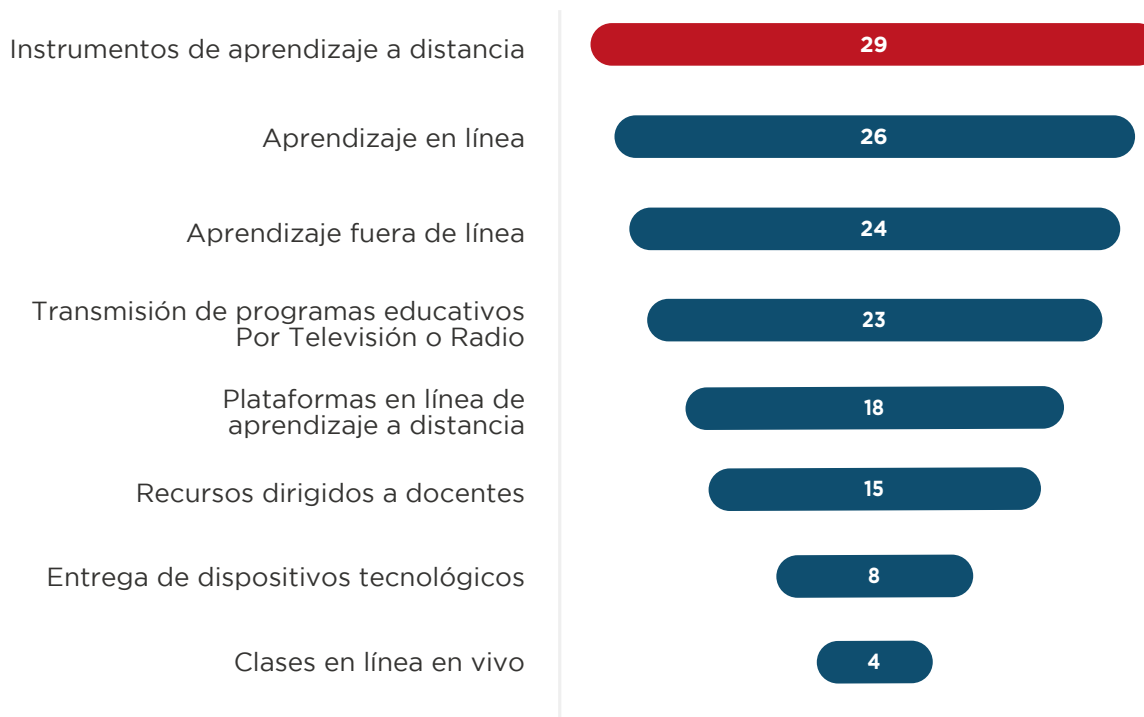
En este contexto de aprendizajes de baja calidad y desigual distribución, el COVID-19 llega a la región, forzando el cierre de actividades presenciales en centros escolares y afectando aún más a los sistemas educativos de la región. Las medidas de distanciamiento social para reducir la velocidad de contagio del virus dieron lugar al cierre masivo de actividades educativas presenciales en más de 190 países en todo el mundo, impactando a más de 1.200 millones de estudiantes en todos los niveles de enseñanza. De estos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe (CEPAL y UNESCO, 2020).

De los 33 países de la región, 32 suspendieron clases presenciales, y de estos, 29 implementaron medidas e instrumentos de aprendizaje a distancia. Las estrategias variaron desde herramientas de aprendizaje online y transmisión de programas educativos por televisión o radio, hasta la entrega de dispositivos electrónicos a alumnos y capacitaciones docentes. La medida en la que distintos países adoptaron estas acciones se encuentra resumida en el Gráfico 3.2 En él podemos observar que, si bien casi todos los países tuvieron estrategias de continuidad de estudios durante los cierres de actividades presenciales, la mayoría se enfocaron en herramientas en línea, basadas en aparatos electrónicos, o en medios de comunicación masiva como la televisión y la radio.



Gráfico 3.2

Estrategias de continuidad de estudios en modalidades a distancia, 33 países de América Latina

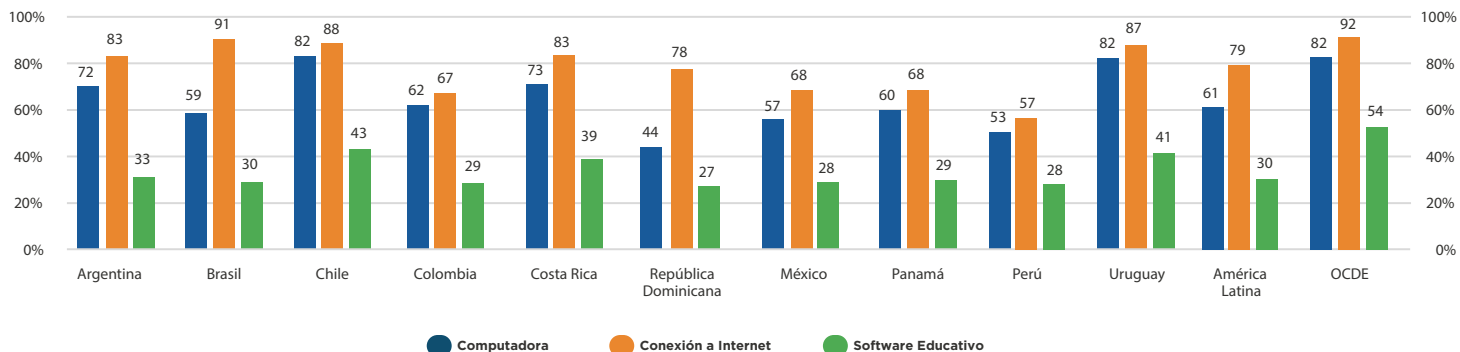


Fuente: CEPAL y UNESCO, 2020.

Solo ocho países contemplaron la entrega de dispositivos tecnológicos: Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, San Vicente y las Granadinas y Uruguay. Esto es de especial relevancia porque ALC es una región con una importante brecha digital y de acceso a las tecnologías de la información. Según datos de la CEPAL (CEPAL y UNESCO, 2020), en 2014, solamente alrededor del 42% de las personas residentes en áreas urbanas y el 14% en áreas rurales tenían acceso a Internet. Esto, sin considerar el acceso a través de internet móvil. Para 2018, el 79% de los estudiantes que participaron en la prueba PISA en la región tenía acceso a Internet su hogar, y solo 61% tenía acceso a una computadora (Gráfico 3.3). Este acceso se encuentra, a su vez, desigualmente distribuido al interior de los países: por ejemplo, al comparar la tenencia de dispositivos digitales por nivel socioeconómico y cultural, entre el cuartil primero y el último, esta disminuye entre un 25% para Chile, el país menos desigual, y un 65% para México, el más desigual. Por otro lado, los datos del Banco Mundial (Gráfico 3.4) muestran que, si bien el acceso a internet ya se encuentra extendido en la mayoría de los países de la región, este acceso dista mucho de ser universal, incluso en los países con mayor penetración, siendo menor al 50% en los países de América Central. Estas condiciones de desigualdad y acceso precario a la tecnología, así como desempeños por debajo del promedio en las pruebas estandarizadas internacionales, sugieren que la mitigación de la pérdida de aprendizaje posterior al confinamiento requerirá un esfuerzo extraordinario, pues la brecha de acceso y calidad ya es significativamente grande, aun sin pandemia.

Gráfico 3.3

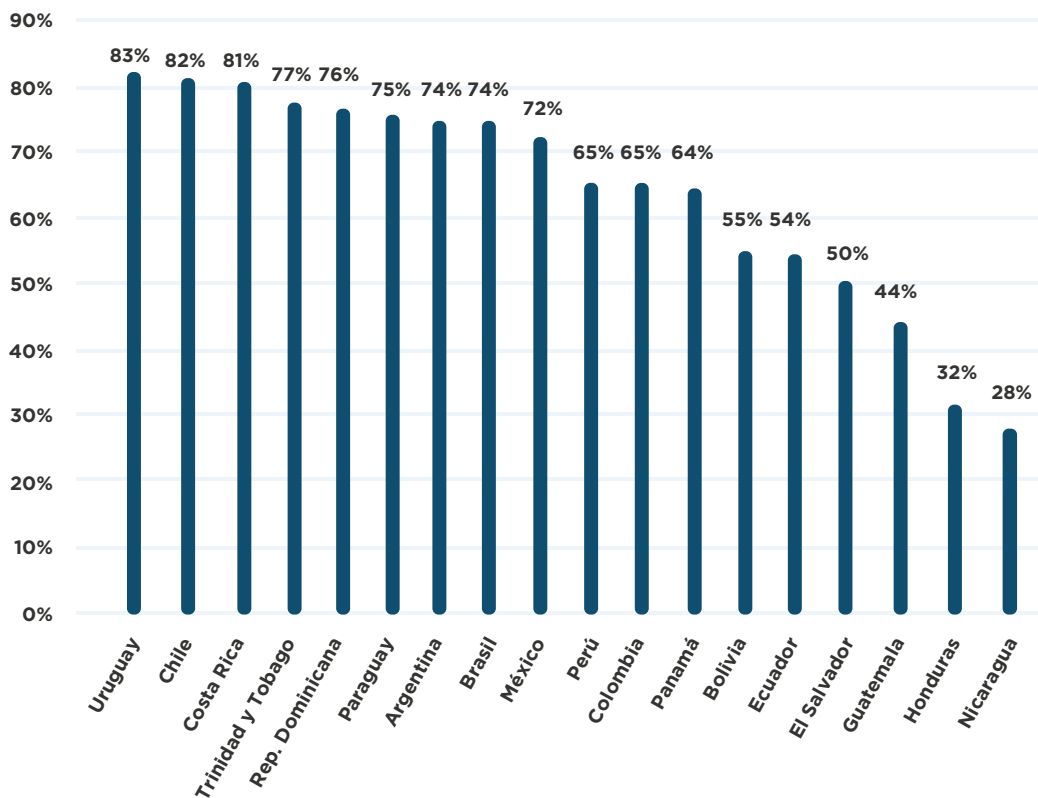
Acceso a equipamiento digital en el hogar en estudiantes de 15 años, 2018 (10 países de América Latina)



Fuente: OCDE (2021)

Gráfico 3.4

Estadística de penetración del Internet en América Latina y el Caribe



Fuente: Banco Mundial, World Development Indicators (2021).

A nivel general, se identificaron cuatro tipos de plataformas educativas en las estrategias de enseñanza a distancia de los países: (i) plataformas de uso general para enseñanza asincrónica, como sistemas de gestión de aprendizaje (Learning Management Systems) o “campus virtuales” (Moodle, Google Classroom, Blackboard, etc.); (ii) plataformas de videoconferencia para enseñanza sincrónica (Zoom, Google Meets, etc.); (iii) plataformas de chat en línea para colaboración en equipos (Slack, MS Teams, Google Chat) y (iv) plataformas educativas de uso específico, principalmente plataformas de aprendizaje ludificado (Kahoot, Duolingo) y repositorios de archivos digitales (Youtube, Vimeo, etc.) (Observatorio Argentinos por la Educación, 2020).

Por otro lado, los procesos de enseñanza y evaluación se han tenido que adaptar para responder a las condiciones extraordinarias en las que la educación se está llevando a cabo en este contexto. México, por ejemplo, adoptó un marco de evaluación por medio de portafolios de aprendizaje, mediante el cual no se aplicaron pruebas, evaluaciones o exámenes finales. En Ecuador, se optó por postergar exámenes de calificación. Otros países simplemente suspendieron los procesos nacionales de evaluación (CEPAL y UNESCO, 2020).

Esta situación prevaleció durante casi todo 2020 y gran parte de 2021. De los cuatro países del mundo en los que las escuelas permanecieron más días cerradas, tres se encuentran en la región: Panamá, El Salvador y Bolivia (UNICEF, 2021). Se estima que América Latina ha tenido el cierre de escuelas más extenso que cualquier otra región del mundo, siendo el promedio de días sin actividades presenciales de 159 días (Banco Mundial, 2021).

Conforme las condiciones sanitarias mejoraron, los países comenzaron a retomar sus actividades educativas presenciales. Uruguay, que comenzó a reabrir gradualmente sus escuelas entre abril y junio de 2020, fue el primero de la región. Hacia primavera de 2021, la mayoría de los países del Caribe habían restaurado sus actividades presenciales. Al cierre de este documento (octubre de 2021), todos los países de América Latina se encuentran con actividades presenciales, al menos parcialmente; Uruguay y Nicaragua, han reanudado completamente sus actividades presenciales; y solamente en Cuba continúan cerradas las escuelas debido al COVID-19 (UNESCO, 2021).



Calculando la pérdida de salarios por el cierre escolar: marco metodológico

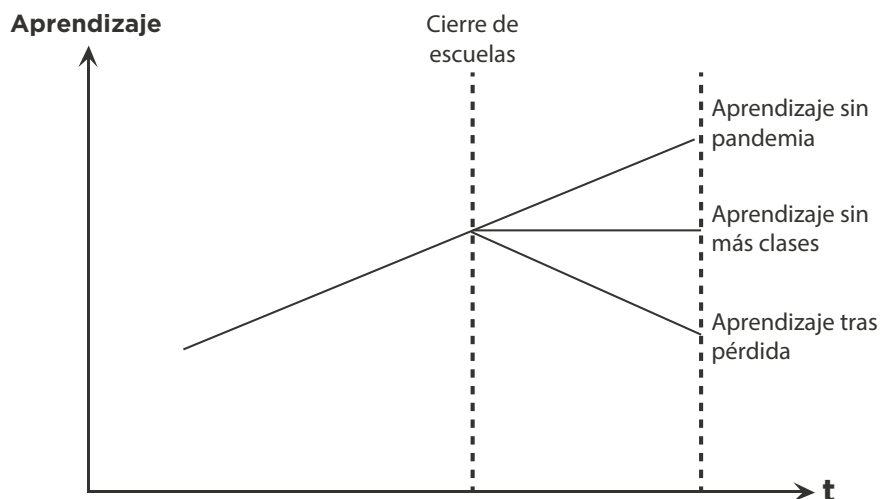
A continuación, se ha calculado el efecto del cierre escolar en el aprendizaje de los estudiantes de la región. A partir de dicha estimación de pérdida de aprendizaje, se calculó la magnitud estimada de las pérdidas salariales de las cohortes afectadas. Este modelo para el cálculo de la pérdida económica para los estudiantes afectados por el cierre de las escuelas se basa en el marco analítico utilizado por Morduchowicz y García-Moreno (2021), incorporando además un análisis por cohortes individuales en el que se estima el ingreso del total de la población de la cohorte por edad puntual, calculando los retornos de cada país (Anexo B. Nota metodológica).



La metodología del cálculo parte de la premisa de que los cierres producen una pérdida de aprendizaje por dos vías: (i) la carencia de nuevos aprendizajes debido a la falta de actividades educativas; y (ii) la disminución absoluta de aprendizajes que son olvidados debido a que no se realizan actividades académicas. Esto está representado en la Figura 1.

Figura 3.1.

Marco analítico de pérdida de aprendizaje individual

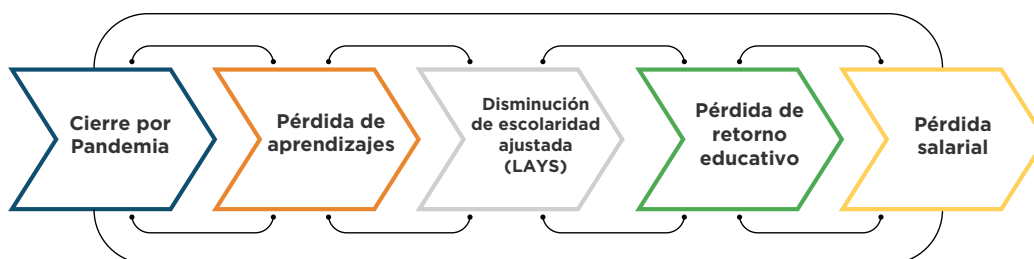


Fuente: Elaboración propia con base en Azevedo *et al.*, 2020.

El análisis posterior supone que esta pérdida de aprendizaje se ve reflejada en una reducción de la escolaridad ajustada por aprendizaje (LAYS). Esto implica una menor eficiencia en la escolaridad de los individuos, lo que afecta sus retornos educativos y, en consecuencia, reduce sus ingresos salariales durante la totalidad de su vida laboral (Figura 3.2).

Figura 3.2

Mecanismo causal de la pérdida salarial por la pandemia



Fuente: Elaboración propia

La población afectada, según este modelo, serán los actuales estudiantes de 6 a 18 años en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica y México, es decir, 52.388.000 niñas, niños y adolescentes. Aunque un porcentaje importante ya no está en las aulas, incluso antes de la pandemia, las estimaciones de los salarios y las pérdidas consideran las cohortes completas, debido a que los ausentes también formarán parte del mercado laboral y la estructura salarial promedio. Suponemos una vida productiva de 45 años y salarios observados de los 18 a los 64 años con base en los promedios por edad de las encuestas de hogares de cada país, así como una mortalidad constante para cada nivel de edad.

El primer paso para poder analizar la pérdida por el cierre de escuelas fue obtener el valor presente de las ganancias salariales futuras en un escenario sin pandemia. A esto lo denominamos escenario base. Para calcularlo, construimos su dinámica poblacional hasta el final de su vida laboral, utilizando las proyecciones poblacionales y estadísticas vitales de los institutos de estadística correspondientes a cada uno de los países. De esta forma, se desarrolló una serie poblacional de 59 años para la población de 6 años en 2020 y de 47 años para la población de 18 años en 2020. Luego se les imputó el salario promedio nacional para cada edad de la vida laboral utilizando las encuestas de hogares. Con ello, se trajeron a valor presente todas las ganancias salariales futuras de los 45 años de la vida productiva, asumiendo una tasa de descuento del 3% (para mayor detalle sobre el cálculo de los ingresos de la vida laboral de las cohortes, véase la Nota metodológica del Anexo B).

A partir de esto se calcularon los ingresos totales de la vida laboral de las cohortes estudiadas en valor presente con una ponderación por la merma salarial producida por la pérdida educativa. Finalmente, se comparan los ingresos del escenario base y los escenarios de pérdida para evaluar el efecto de la pandemia y la pérdida de aprendizajes en los salarios.

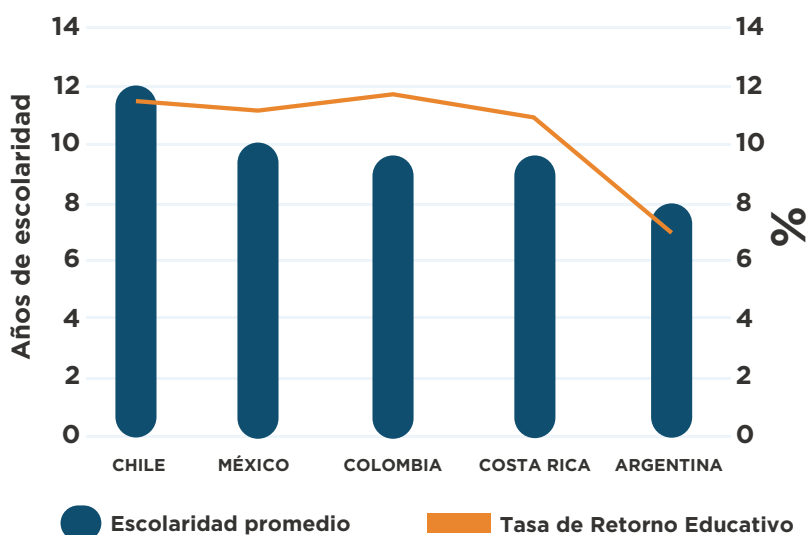
El periodo de cierre de actividades presenciales por la pandemia se obtiene de la UNESCO (2021). Se utilizaron los datos de escolaridad, mortalidad, ingresos y resultados de PISA de los países latinoamericanos para los que hay información disponible. En este caso, se generaron cálculos representativos de Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica y México, que son los países latinoamericanos con disponibilidad de los datos de población, ingresos y mortalidad necesarios para realizar estos cálculos. La información de escolaridad e ingresos proviene de las encuestas de hogares de los institutos de estadística de los países estudiados, y los datos de mortalidad provienen de las estadísticas vitales de los mismos institutos.

Evaluación de resultados

Partimos de un escenario base en el que las escolaridades observadas de los países se traducen en tasas de retorno de alrededor de entre el 7% y 11,5% (Gráfico 3.5). La tasa de retorno está ligeramente correlacionada con los años de escolaridad. En un escenario sin pandemia, este nivel de estudio entre la población de 6 a 18 años se traduciría en una ganancia laboral total de 10,42 billones de dólares PPA (Paridad del Poder Adquisitivo) en valor presente neto (Tabla 3.1). El valor presente neto del ingreso de la vida laboral per cápita varía desde los 178.000 dólares, en el caso de México, hasta los 312.000 dólares en Chile.

Gráfico 3.5

Pérdida de retorno educativo



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del modelo.

Tabla 3.1

Ingreso laboral total en el escenario base (en miles de millones de dólares en valor presente neto)

País	Valor Presente Neto (VPN) del total de los ingresos de la vida laboral prepandemia (miles de millones de dólares PPA)	Valor Presente Neto (VPN) del ingreso en la vida laboral per cápita prepandemia (dólares PPA)
Chile	1.027,38	312.753,36
Colombia	1.911,55	183.533,73
Costa Rica	287,09	295.578,69
México	5.048,73	178.215,69
Argentina	2.149,99	229.034,66

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del modelo.



La pérdida de clases presenciales de los países osciló entre los 67 y los 189 días de clase, lo que equivale a una tercera parte y hasta casi un año completo de actividades escolares, respectivamente (Tabla 3.2).

Tabla 3.2.

Duración de los cierres de actividades presenciales

País	Días de cierre	Duración del ciclo escolar	% de ciclo escolar en cierre
Argentina	111	202	55,0%
Chile	67	202	33,2%
Colombia	115	176	65,3%
Costa Rica	189	193	97,9%
México	180	188	95,7%

Fuente: UNESCO (2021).

A partir de estos datos, se realizaron los cálculos de pérdidas para cinco escenarios de mitigación:

- **Escenario 1:** Sin mitigación. Todas las semanas de cierre equivalen a la pérdida total de aprendizaje.
- **Escenario 2a:** Mitigación del 25% de las pérdidas de aprendizaje.
- **Escenario 2b:** Mitigación del 50% de las pérdidas de aprendizaje.
- **Escenario 2c:** Mitigación del 75% de las pérdidas de aprendizaje.
- **Escenario 3:** Sin pérdidas de aprendizaje, agregando un año escolar, y aplazando la entrada al mercado laboral un año.

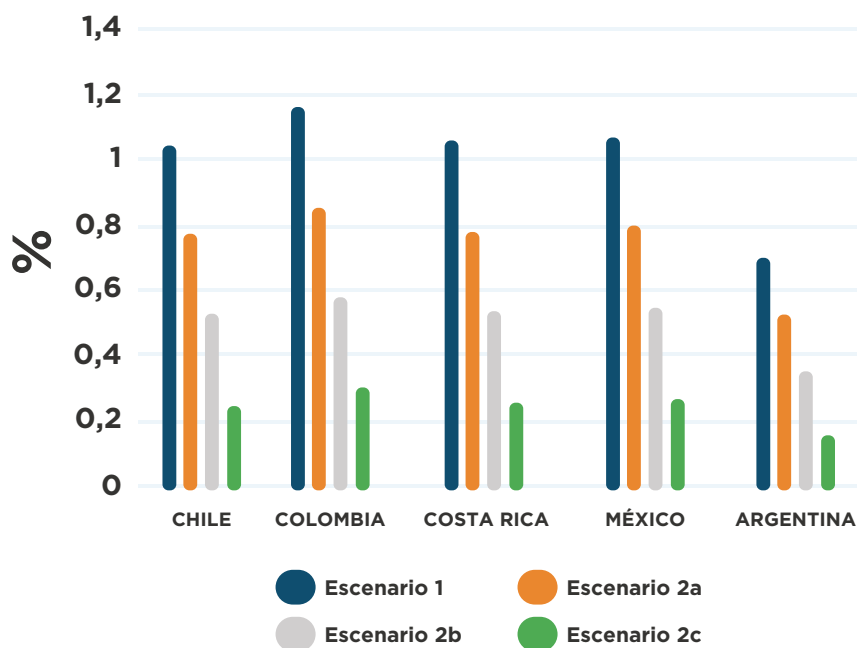
Estos escenarios se construyen suponiendo que un año de clases equivalen a 40 puntos de PISA (este supuesto está basado en las estimaciones de Azevedo *et al.*, 2020). Esta pérdida de aprendizaje debida a la ausencia de clases presenciales se traduce en distintos niveles de pérdida de retornos educativos, que son similares entre países (Gráfico 6). Estos tienen una amplitud de entre 0,17 puntos porcentuales respecto al escenario base, para el escenario más optimista en Argentina, hasta 1,15, para el más pesimista en Colombia. Esto implica que, por ejemplo, para el escenario 2a, cada año adicional de escolaridad aumentaría los ingresos de los individuos un 0,8% menos, aproximadamente, por efecto de la pandemia.



Debe apuntarse que los países con mayor pérdida de retorno son también aquellos que tenían mayor retorno educativo previo a la pandemia. Así, los países que tenían mejores niveles de aprendizaje antes del cierre de actividades presenciales son los que pierden más retornos por la pandemia.

Gráfico 3.6

Pérdida de retorno educativo

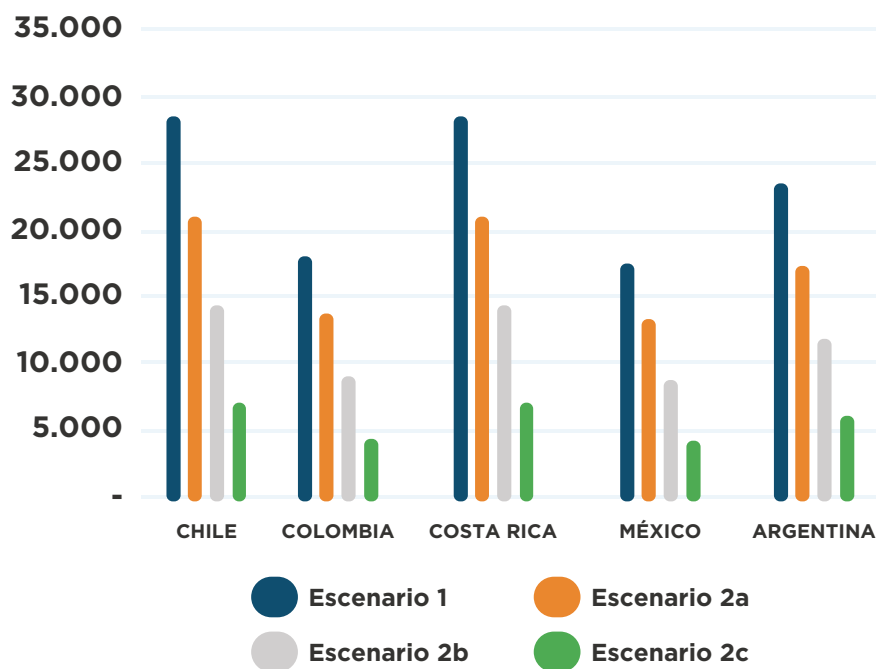


Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del modelo.

Por otro lado, el Gráfico 3.7 muestra la pérdida por trabajador durante toda su vida laboral, en valor presente neto. Obviamente, los escenarios con menor mitigación generan un mayor nivel de pérdidas. En este caso, la magnitud de los escenarios sí varía entre países. Así, mientras que Chile o Costa Rica registran un límite superior de pérdidas de poco más de 28.500 dólares (en el escenario más catastrófico), para México y Colombia se estiman pérdidas de alrededor de 17.000 a 18.000 dólares durante toda la vida laboral de 45 años (de los 18 a los 63). Si bien, la diferencia entre estos dos grupos de países es de más del 60%, esto responde a las características de su estructura salarial, ya que las pérdidas en comparación al ingreso sin pandemia (o línea de base) son casi iguales en todos los países estudiados: alrededor del 2,4% para el límite inferior, y entre el 9,1% y 10,1% en el límite superior. La Tabla 3.3 muestra esta comparación entre la pérdida salarial de los países en cada uno de los escenarios respecto a la línea base del escenario sin pandemia. En este caso, las acciones de mitigación pueden reducir la pérdida salarial en hasta casi ocho puntos porcentuales, suponiendo que tuvieran una efectividad del 75%.

Gráfico 3.7

Valor Presente Neto (VPN) de la pérdida per cápita



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del modelo.

Tabla 3.3

Duración de los cierres de actividades presenciales

País	Escenario 1	Escenario 2a	Escenario 2b	Escenario 2c
Chile	9,13%	6,85%	4,57%	2,28%
Colombia	9,86%	7,40%	4,93%	2,46%
Costa Rica	9,64%	7,23%	4,82%	2,41%
México	9,61%	7,21%	4,80%	2,40%
Argentina	10,12%	7,59%	5,06%	2,53%

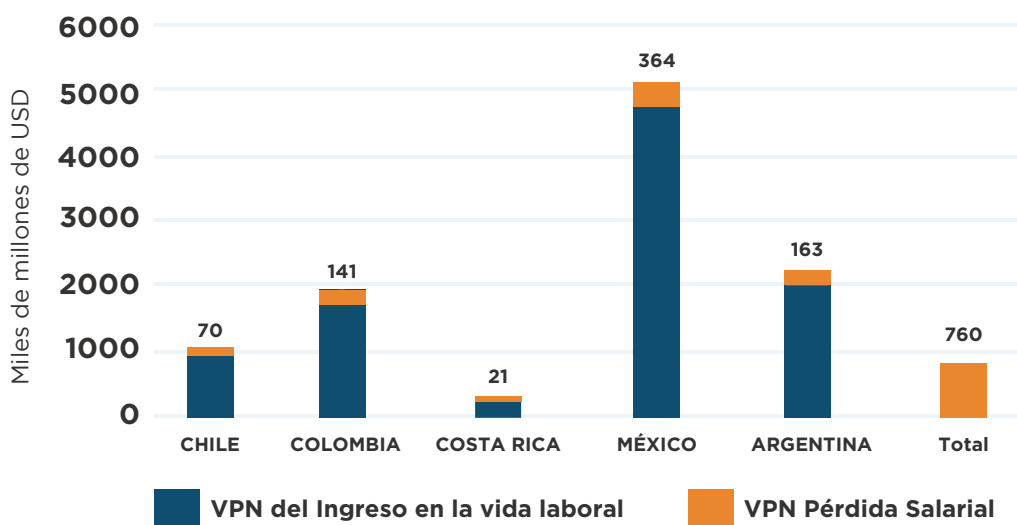
Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del modelo.

Sin embargo, es muy probable que el resultado que se observe sea el más cercano al más pesimista. Esto se debe a que, como ha sugerido la evidencia presentada en las secciones anteriores, las medidas de mitigación tienen poca efectividad en contextos de desigualdad y falta de acceso a herramientas digitales de educación a distancia. El escenario 2c, con una mitigación extraordinaria del 75%, sería alcanzable solamente si se tomaran medidas de mitigación y remediación de la pérdida de conocimientos ya efectivos, sucedidos durante el periodo de cierres.

El Gráfico 3.8 muestra las pérdidas totales de los países en el escenario de mitigación al 25%. A nivel agregado, las pérdidas corresponden en magnitud al tamaño de la población y la economía de los países estudiados. Por eso, los países con mayores pérdidas absolutas son México y Argentina, cuyo valor total de la pérdida salarial durante la vida laboral de las cohortes estudiadas es de más de 364.000 y 163.000 millones de dólares, respectivamente. Este gráfico hace visual la magnitud del impacto en la región estudiada: 760.000 millones de dólares en pérdidas salariales, tan solo en los cinco países de la muestra.

Gráfico 3.8

Ingreso y pérdidas salariales de la vida laboral de la población afectada total (Escenario 2a)

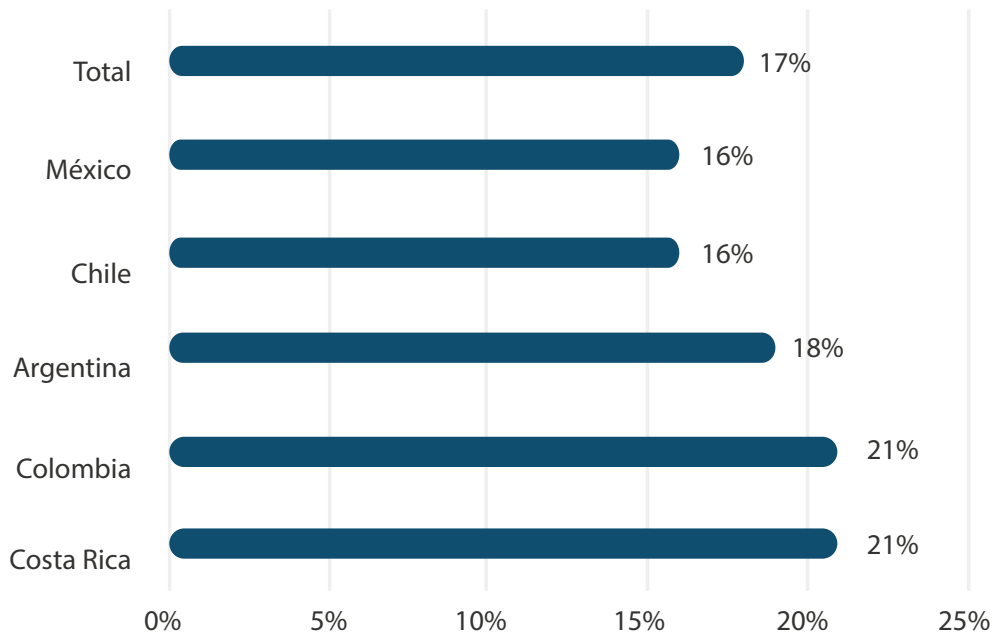


Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del modelo.

Estos niveles agregados de pérdidas son equivalentes al 17% del PIB de los países seleccionados, los cuales tienen pérdidas que van del 16% al 21% del PIB en el largo plazo (Gráfico 3.9). Esto representa una pérdida substancial de producto económico, considerando que se trata de un choque con una duración menor a un año, y que este es un límite inferior que deja fuera efectos como los del abandono escolar inducido por la pandemia.

Gráfico 3.9

Pérdidas salariales como porcentaje del PIB (Escenario 2a)



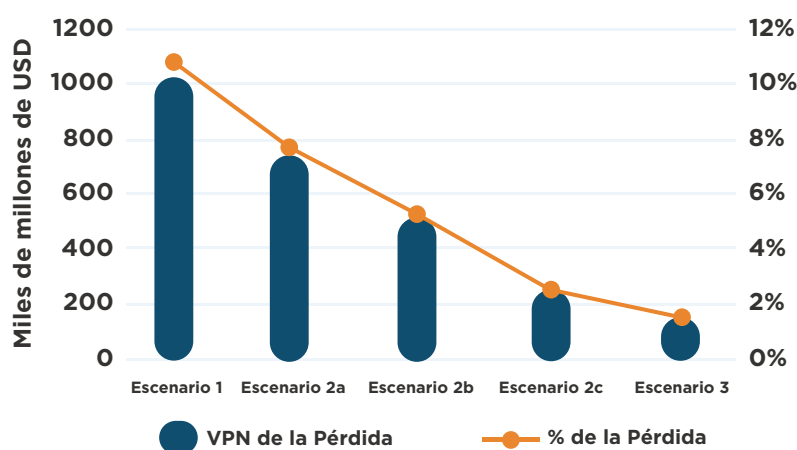
Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del modelo.

Los escenarios se presentan como rangos en los que puede ocurrir la pérdida, por lo que la efectividad de la mitigación es crucial para evitar los escenarios más catastróficos. Así, las intervenciones educativas que traten de reducir la pérdida de aprendizajes también deben considerar las desigualdades estructurales existentes en los países, pues las políticas para mitigar los efectos del cierre podrían tener incluso efectos nulos en poblaciones de mayor vulnerabilidad o pobreza, dadas las condiciones de acceso a una computadora e internet, y la existente disparidad en aprovechamiento educativo incluso sin pandemia. Es importante tomar en cuenta, por ejemplo, que dicha población solo acumula lo que aprende en actividades escolares en horas de clase, puesto que no tiene oportunidad de aprender fuera del ciclo escolar, en actividades extracurriculares, tutorías o escuelas de verano, haciendo más distantes los aprendizajes entre ciclos escolares y profundizando el efecto de los cierres (Morduchowicz y García Moreno, 2021). Estas consideraciones, a su vez, tendrán fuertes componentes regionales que condicionen la respuesta de mitigación de los gobiernos nacionales, puesto que la distribución de estas pérdidas al interior de los países responderá a las dinámicas regionales de desigualdades y acceso dentro de los mismos países.

Un escenario del que no se ha hablado es aquel en el que se posterga la entrada al mercado laboral un año, reduciendo efectivamente la vida laboral por la misma cantidad de tiempo, con la finalidad de agregar un año al perdido por el cierre de la pandemia. Esta no es una solución de política que se haya planteado en ningún lado, pero resulta de interés analítico asumiendo que implica que dicha medida subsana todas las pérdidas de aprendizaje derivadas de la educación a distancia, y resulta en el escenario con la menor cantidad y porcentaje de pérdidas totales (Gráfico 3.10), así como el de menores pérdidas para cada uno de los países (Tabla 3.4).

Gráfico 3.10

Pérdidas salariales totales y en porcentaje por escenario de mitigación



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del modelo.

Tabla 3.4

Pérdida salarial del escenario sin pérdidas de aprendizaje por postergación de un año de la entrada al mercado laboral

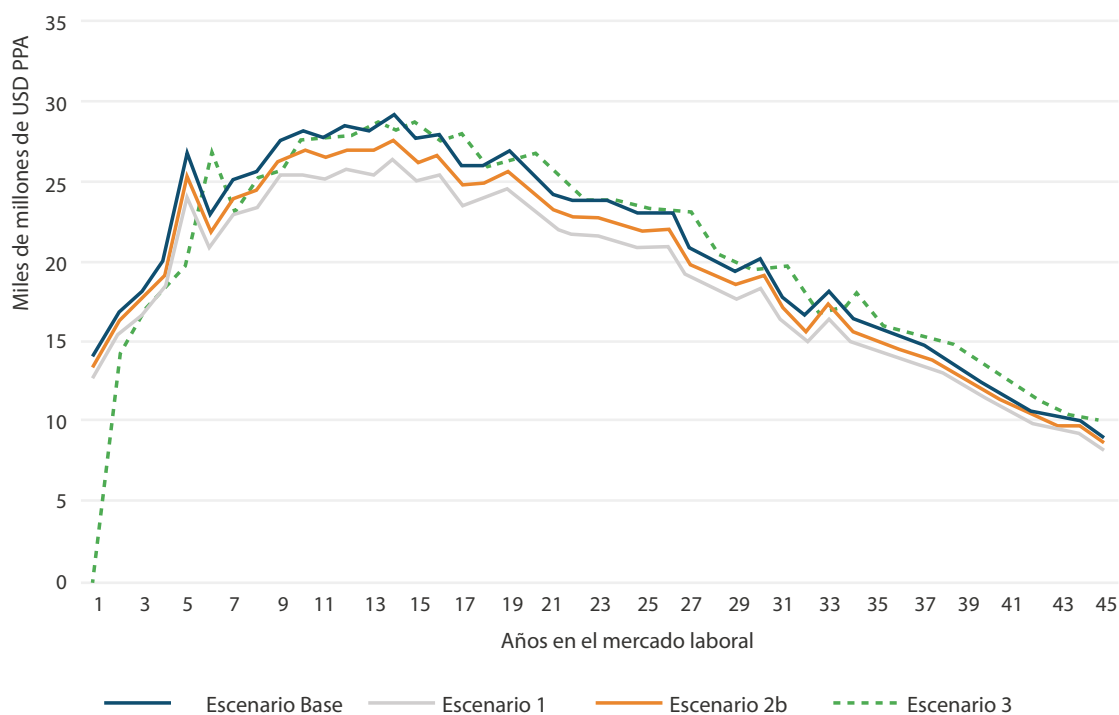
País	VPN de la pérdida salarial (miles de mdd PPA)	VPN de la pérdida salarial per cápita (dólares PPA)	Pérdida salarial como porcentaje de la línea base
Chile	15,31	4661,0	1,49%
Colombia	30,64	2941,6	1,60%
Costa Rica	4,38	4514,2	1,53%
México	82,29	2904,9	1,63%
Argentina	26,90	2865,6	1,25%

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del modelo.

El Gráfico 3.11 muestra un ejemplo de las pérdidas salariales a través del tiempo para una generación. Allí se muestran distintos escenarios del total de las trayectorias de ingreso para cada año de la vida laboral de la cohorte de los nacidos en 2003, que entrarían al mercado laboral en 2021. Se puede observar cómo los años de mayor productividad (aquellos correspondientes a los 10-20 años en el mercado laboral en la vida adulta) son los que se encuentran más afectados por la pérdida salarial, es decir, entre los 28 y 38 años. Igualmente, en dicha figura se observa que la menor reducción de los salarios se produce en el escenario 3, aquel en el que se aplaza la entrada al mercado laboral para recuperar los aprendizajes perdidos (la línea punteada), pues, justamente, corresponde a la trayectoria de ingresos de la línea base desplazada un año hacia la derecha. También es importante señalar que destacamos el escenario 2a de mitigación del 25%, como referencia por ser la medida de mitigación con mayor probabilidad de ser efectiva. La pérdida de salarios se encontrará en cualquier lugar del rango entre el escenario base (la línea negra) y el escenario 1 sin mitigación (la línea gris). Su posición dependerá precisamente de la efectividad de las medidas de mitigación que se tomen para evitar la mayor pérdida posible (las trayectorias salariales por país pueden ser exploradas a mayor detalle en el Anexo D).

Gráfico 3.11

Trayectorias salariales del total de la cohorte de 2003 bajo distintos escenarios



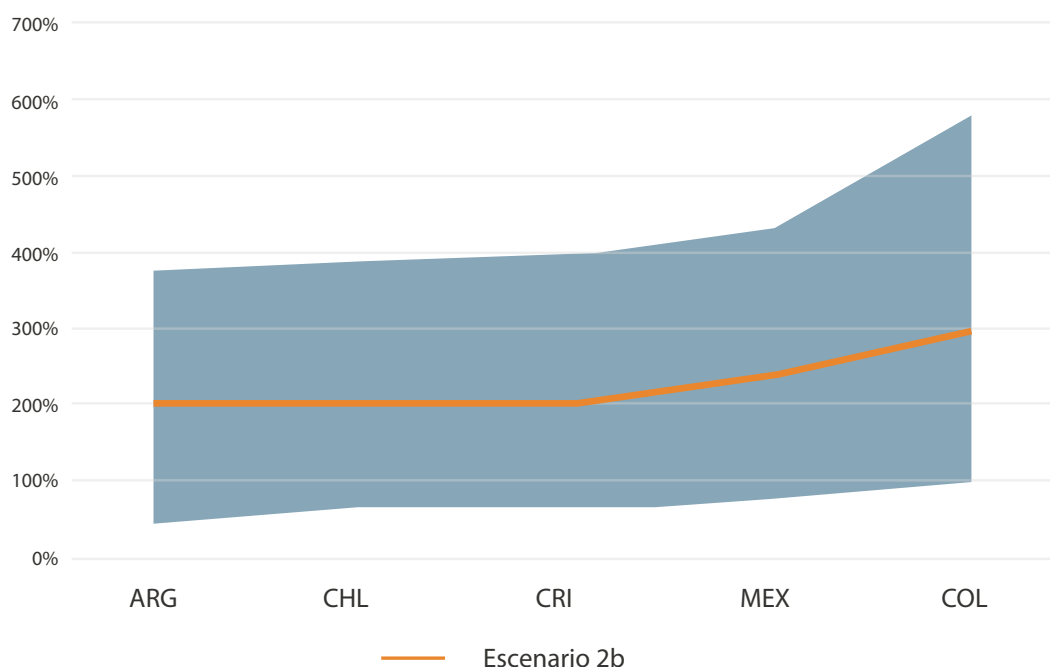
Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del modelo.

No obstante, en todos los casos, la pérdida sigue siendo considerable, y el costo de la pandemia es de enorme magnitud para las economías de todos los países. En este sentido, la evaluación de su impacto y mitigación potencial debe ser realizada en luz de las pérdidas potenciales aquí mencionadas, así como de su costo fiscal.

A manera de primera aproximación a un análisis de costo-beneficio, el Gráfico 3.12 presenta el umbral de pérdidas según los distintos escenarios en términos del gasto público anual en educación. Se observa que, si bien el rango de posibilidades es bastante amplio entre el escenario 3, el de menor pérdida (la banda sombreada inferior); el 2b (representado por la línea azul); y el 1, sin mitigación (la banda sombreada superior), en todos hay algo consistente: el costo de las pérdidas educativas es muy alto en términos del gasto que se realiza en esta materia. Con casi cualquier resultado, la pérdida de largo plazo derivada de la pandemia es más grande que la totalidad del gasto educativo de un año para cada uno de los países; y, en un escenario pesimista, esta pérdida podría equivaler al gasto educativo completo de cuatro a seis años. Esta comparación es útil para definir la pertinencia del gasto educativo destinado a la mitigación de pérdidas de aprendizaje por la pandemia: una inversión de una fracción de las pérdidas en un periodo de unos cuantos años puede reducir el choque a los salarios del cierre de las escuelas de toda una generación.

Gráfico 3.12

Pérdida salarial como porcentaje del gasto público en educación



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del modelo.

Implicaciones de política

La pandemia ocasionada por el COVID-19 expuso las debilidades estructurales de los sistemas educativos. Antes de ella, gran parte de los países de la región ya enfrentaban importantes brechas de aprendizaje y disparidades en la distribución de recursos educativos entre su población. El COVID-19 y las debilidades estructurales de estos sistemas han exacerbado el rezago educativo de las poblaciones vulnerables.

El cierre de escuelas por la pandemia expone la falta de resiliencia de nuestros sistemas educativos y sus problemas estructurales. La discontinuidad de la escolarización presencial, además de producir efectos perniciosos, presentes y futuros, en términos educativos y sociales, también impactará en la economía en su conjunto.



El impacto económico de la inacción

Para entender la dimensión del problema en términos salariales y económicos, en este capítulo se estimó el valor de la pérdida salarial per cápita como porcentaje del escenario base y como porcentaje del PIB para las cohortes de los países estudiados de 6 a 18 años en valor presente neto. Las pérdidas de retorno calculadas oscilan entre el 0,17% para Argentina en el escenario 2c (con medidas de mitigación del 75% de las pérdidas de aprendizaje) hasta el 1,15% para Colombia en el escenario 1 (sin medidas de mitigación). Estos cálculos mostraron que los países con mejores niveles de aprendizaje prepandemia registran mayor pérdida de retornos.

En términos de pérdidas salariales, los países estudiados pueden perder alrededor de 760.000 millones de dólares en salarios en un escenario con mitigación del 25%. Asimismo, agregar un año a la escolaridad para recuperar los aprendizajes perdidos supone una pérdida del 2% de los ingresos de la vida laboral. En un escenario pesimista se puede llegar a perder alrededor del 11% de los ingresos de la vida laboral, sin embargo, esto se puede reducir a 5% con una mitigación del 50%.

Respecto de las pérdidas como porcentaje del PIB, el flujo de ingreso perdido durante los 45 años de la vida laboral de las cohortes afectadas equivale, en valor presente neto, al 17% del PIB de los países estudiados, solo por la pérdida de los aprendizajes. Estas pérdidas son equivalentes a entre dos y tres años de gasto público en educación. Así mismo, el valor de la pérdida equivale a una disminución del crecimiento del PIB del 0,34% anual durante esos 45 años de vida laboral. De acuerdo con estas estimaciones, la mayor pérdida en términos absolutos se dará en México, con 364.000 millones de dólares (esto es debido al tamaño de su economía). En contextos de bajo crecimiento, como es el caso en la mayoría de los países de la región, esta pérdida de producción también es importante, especialmente considerando la duración de sus efectos (toda una generación) y comparándolos con los costos y duración de las medidas de mitigación.

Dada la enorme magnitud de las pérdidas, las medidas de mitigación, como la recuperación del rezago en los aprendizajes, son una inversión redituable y necesaria para la economía de la región. Es por esto que invertir en educación debe ser parte fundamental de la estrategia de respuesta y recuperación ante la crisis sanitaria.



Los recursos necesarios para la acción.

Los países de América Latina y el Caribe enfrentaron el inicio de la pandemia con una posición fiscal débil: la región había transitado una década de bajo crecimiento económico que repercutió en un estancamiento de los ingresos fiscales. Esto, combinado con un creciente gasto público, derivó en un incremento del déficit fiscal y la deuda pública (CEPAL, 2020). Incluso antes de la pandemia en la región había déficits sustanciales en la infraestructura escolar, la calidad de los docentes, la evaluación de los aprendizajes y el uso de la tecnología para mejorar los aprendizajes.



En primer lugar, se recomienda aumentar o mantener la participación del gasto público en educación en, al menos, un 4% y un 6% del PIB y/o entre un 15% y 20% del gasto público total (UNESCO, 2020). Para 2020 se esperaba un efecto negativo sobre los presupuestos y las proyecciones a futuro del gasto en educación, lo que limita la capacidad de respuesta e impone presiones fiscales a los ministerios, que deben atender nuevas demandas (que se suman a los problemas prepandemia) y hacer frente a la reducción de ingresos disponibles para educación.

Concretamente, se estima que la región tendría que invertir alrededor de US\$3.450 millones por año en la construcción de nueva infraestructura escolar para incorporar a la matrícula creciente; US\$4.400 millones para reparar la infraestructura en zonas rurales y con alto grado de pobreza; US\$ 5.500 millones para proveer a las escuelas con tecnología que les permita ofrecer educación híbrida y US\$4.850 millones para fortalecer la profesión docente.

El financiamiento es uno de los instrumentos más poderosos para poder llevar adelante políticas educativas: se trata de disponer de los recursos para generar algunas de las condiciones mínimas para la enseñanza. Por eso, se deberá analizar la brecha entre lo que se está invirtiendo en la actualidad y las necesidades que surjan a raíz de una doble demanda: a) la de los recursos que se necesitaban ya con anterioridad a la crisis sanitaria y, b) los que se requerirán como consecuencia de los efectos de esta sobre los sistemas educativos (OREALC/UNESCO y BID, 2020).

Además, el modo en que se reparten los recursos no es neutral en la equidad y, por esa vía, en la calidad. **Si la inversión no llega a los que más la necesitan y, por el contrario, se dirige únicamente a aquellos sectores más favorecidos, se incrementarán las desigualdades existentes.** La pandemia podría agravar, incluso, esta situación anterior a la crisis (Elacqua *et al.*, 2020). A su vez, la **eficiencia del gasto es crucial** como medio para lograr objetivos de equidad. En contextos de recursos escasos, de grandes necesidades y de alta desigualdad, la eficiencia del gasto es un imperativo: **recursos desaprovechados significan menos oportunidades para los más desfavorecidos** (OREALC/UNESCO y BID, 2020).

Es necesario que el tema de la inversión educativa se instale en la agenda y se discuta. De no hacerlo, el destino de la educación dependerá de lo que puedan hacer las escuelas, sus docentes y sus alumnos por sí solos, sin mayores recursos. **El financiamiento podrá no ser el tema más urgente, pero no por ello es menos apremiante ni menos importante.** Que esto no se perciba así ahora se debe, quizás, a que los efectos de la baja inversión no se sentirán en el corto plazo, pero sus consecuencias se verán en unos años y el impacto será en la calidad de nuestras vidas y de las generaciones futuras. Por ello, toda insistencia sobre los costos de no educar será poca. La consecuencia de la inacción no será el mantenimiento del statu quo, sino una mayor exclusión y deterioro del tejido social y productivo (Morduchowicz, 2020; OREALC/ UNESCO y BID, 2020).



Referencias

Acevedo, I., Castro, E., Fernández, R., Flores, I. Pérez-Alfaro, M., Székely, M. y Zoido, P. 2020. *Los Costos Educativos de la Crisis Sanitaria en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo, Nota Técnica N° IDB-TN-02042. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/los-costos-educativos-de-la-crisis-sanitaria-en-america-latina-y-el-caribe>

Alexander, K.L., Entwisle, D.R. y Olson, L.F. 2007. Lasting Consequences of the Summer Learning Gap, *American Sociological Review*. 72(2): 167-180. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/242779815_Lasting_Consequences_of_the_Summer_Learning_Gap

Amorim, V., Piza, C. y Lautharte Junior, I. J. 2020. *The Effect of the H1N1 Pandemic on Learning. What to Expect with COVID-19?* Documento de trabajo. Banco Mundial. Disponible en: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/434351591643325142/o-efeito-da-pandemia-de-h1n1-sobre-o-aprendizado-o-que-esperar-com-a-covid-19>

Assave, A., Cavalli, N., Mencarini, L. Plach, S. y Sanders, S. 2021. Early Assessment of the Relationship Between the COVID-19 Pandemic and Births in High-Income Countries. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 118(36): 1-3. Disponible en: <https://www.pnas.org/content/pnas/118/36/e2105709118.full.pdf>

Azevedo, J.P. Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S.A. y Geven, K. 2020. Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates. *Policy Research Working Paper*, No. 9284. Banco Mundial. Disponible en: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/798061592482682799-0090022020/original/covidandeducationJune17r6.pdf>

BID y CEES. 2021. *Habilidades y resultados laborales en América Latina: Algunas pistas para dimensionar las futuras afectaciones educativas derivadas del Covid-19*. Próxima publicación.

Banco Mundial. 2021. *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*. Banco Mundial. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276>

Barro, R.J. 2001. Human Capital and Growth. *The American Economic Review*. 91(2): 12-17. Disponible en: http://www4.fe.uc.pt/maps/d/barro_aer01.pdf

Blanco, E. 2014a. Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida en Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (coord.) *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. El Colegio de México, INEE. Disponible en: https://nanopdf.com/download/interrupcion-de-la-asistencia-escolar-desigualdad-social_pdf

_____. Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la ciudad de México. *Estudios Sociológicos*, vol. XXXII, núm. 96. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/598/59840009001.pdf>

Borman, G.D., Benson, J. y Overman, L.T. 2005. Families, Schools, and Summer Learning. *The Elementary School Journal*, 106(2): 131-150. Disponible en: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/499195>

Breen, R. y Jonsson, J.O. 2005. Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31: 223-243. Disponible en: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.31.041304.122232>

Campbell, D.E. 2006. What is Education's impact on Civic and Social Engagement? en R. Desjardins y T.Schuller (Eds.) *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement, Proceedings of the Copenhagen Symposium*. OCDE, pp. 25-30. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/innovation-education/37437718.pdf>

Card, D. 2001. Estimating the Return to Schooling: Progress on Some Persistent Econometric Problems. *Econometrica*. 69(5): 1127-1160. Disponible en: <https://davidcard.berkeley.edu/papers/return-to-schooling.pdf>

CEPAL, 2020. Panorama fiscal de América Latina y el Caribe 2020. Presentación de Alicia Bárcena, Secretaria Ejecutiva de la CEPAL, en el Diálogo regional con ministros de finanzas, 20 de agosto de 2020. CEPAL. Disponible en <https://www.cepal.org/es/presentaciones/panorama-fiscal-america-latina-caribe-2020>

CEPAL y UNFPA. 2020. *Los riesgos de la pandemia de COVID-19 para el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres*. Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46483/S2000906_es.pdf

CEPAL y UNESCO, 2020. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID CEPAL-UNESCO. Santiago de Chile. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Chakraborty, T. y Jayaraman, R. 2019. School Feeding and Learning Achievement: Evidence from India's Midday Meal Program. *Journal of Development Economics*. 139: 249-265.

Chetty, R. Friedman, J.N., Hendren, N., Stepner, M. y equipo de Opportunity Insights Team. 2020. The Economic Impacts of COVID-19: Evidence from a New Public Database Built Using Private Sector Data. Opportunityinsights.org. Research Paper. Disponible en: https://opportunityinsights.org/wp-content/uploads/2020/05/tracker_paper.pdf

Chevalier, A. y Feinstein, L. 2006. Sheepskin or Prozac: The Causal Effect of Education on Mental Health. *IZA Discussion Papers*, No. 2231. Disponible en: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/33928/1/515785318.pdf>

Cooper, H., Charlton, K. Valentine, J.C., Muhlenbruck, L. y. Borman, G.D. 2000. Making the Most of Summer School: A Meta-Analytic and Narrative Review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(1), 1-127. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3181549>

Currie, J. y Moretti, E. 2002. Mother's Education and the Intergenerational Transmission of Human Capital: Evidence from College Openings and Longitudinal Data. *NBER Working Paper Series*, Working Paper 9360. Disponible en: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w9360/w9360.pdf

Cutler, D. M. y Lleras-Muney, A. 2012. Education and Health, Insights from International Comparisons. *National Bureau of Economic Research*, Working Paper 17738. Disponible en: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w17738/w17738.pdf

De Hoyos, R. y Saavedra, J. (2021, 24 de marzo). It Is Time to Return to Learning. Education for Global Development. *World Bank Blogs*, Disponible en: <https://blogs.worldbank.org/education/it-time-return-learning>

- De Hoyos, R. 2020.** Mitigando el impacto del COVID-19 sobre los aprendizajes. *Xaber*, Nota de Política No. 1. Disponible en: https://www.xaber.org.mx/db_assets/Xaber_NP1_COVID_FINAL.pdf
- Dee, T.S. 2004.** Are There Civic Returns to Education? *Journal of Public Economics*, 88(9-10): 1697-1720. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0047272703002068>
- Desjardins, R. y Schuller, T. 2006.** *Introduction: Understanding the Social Outcomes of Learning en Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement, Proceedings of the Copenhagen Symposium*. OCDE, 11-15. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/innovation-education/37437718.pdf>
- Downey, D. B., von Hippel, P.T., y Broh, B. 2004.** Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year. *American Sociological Review*, 69: 613-632. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000312240406900501>
- Duarte, J., Bos, M.S. y Moreno, M. 2009.** *Inequidad en los aprendizajes escolares en América Latina: Análisis multinivel del SERCE según la condición socioeconómica de los estudiantes*. IDB Working Paper Series; No. 180. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/publicacion/13560/inequidad-en-los-aprendizajes-escolares-en-america-latina-analisis-multinivel-del>
- Elacqua G., Marotta, L., Bertoni, E., Méndez, C., Westh Isen, A.S., Alonso, R. Y Soares, S. 2020.** *¿Es desigual el financiamiento escolar en América Latina?* Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC. En <https://publications.iadb.org/es/es-desigual-el-financiamiento-escolar-en-america-latina>
- Feinstein, L., Hammond, C., Woods, L., Preston J. y Bynner, J. 2003.** The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital. *The Centre for Research on the Wider Benefits of Learning*, Londres. Disponible en: <https://researchonline.lishtm.ac.uk/id/eprint/11847/1/The%20Contribution%20of%20Adult%20Learning.pdf>
- Feinstein, L. y Hammond, C. 2004.** The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital. *Oxford Review of Education*, 30(2): 199-221. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305498042000215520>
- Feinstein, L., Sabates, R., Anderson, T.M., Sorhaindo, A. y Hammond, C. 2006.** What are the Effects of Education on Health? en *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement, Proceedings of the Copenhagen Symposium*. OCDE, 171-310. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/innovation-education/37437718.pdf>
- Filmer, D., Rogers, H., Angrist, N., y Sabarwal, S. 2020.** Learning-Adjusted Years of Schooling (LAYS): Defining a New Macro Measure of Education. *Economics of Education Review*, 77, 101971. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101971>
- Fuchs-Schündeln, N., Krueger, D., Ludwig, A., Popova, I. 2020.** The Long-Term Distributional and Welfare Effects of COVID-19 School Closures. *SAFE Working Paper*, No. 290. Disponible en: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/224489/1/1733593926.pdf>
- Gassman-Pines, A., Ananat, E. O. y Fitz-Henley, J. 2020.** COVID-19 and Parent-Child Psychological Well-being. *Pediatrics Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 146:(4). Disponible en: <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/146/4/e2020007294.full.pdf>
- Goldman, D. y Smith, J.P. 2011.** The Increasing Value of Education to Health. *Social Science & Medicine*, 72(2011): 1728-1737. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3119491/>
- Goodman, J. 2014.** Flaking Out: Student Absences and Snow Days as Disruptions of Instructional Time. *National Bureau of Economic Research*, Working Paper 20221. Disponible en: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w20221/w20221.pdf
- Heckman, J. y Mosso, J. 2014.** The Economics of Human Development and Social Mobility. *Annual Review of Economics*, 6(1): 689-733. Disponible en: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w19925/w19925.pdf
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. 2020.** *The Economic Impacts of Learning Losses*. OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>
- _____. **2012.** Schooling, Educational Achievement, and the Latin American Growth Puzzle. *Journal of Development Economics*, 99(2): 497-512. Disponible en: <http://hanushek.stanford.edu/publications/schooling-educational-achievement-and-latin-american-growth-puzzle>
- _____. **2012a.** Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation. *Journal of Economic Growth*, 17:267-321. Disponible en: <https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BWoessmann%202012%20JEconGrowth%2017%284%29.pdf>
- _____. **2007.** The Role of Education in Economic Growth. *World Bank Policy Research Working Paper* 4122. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hjalmarsson, R. y Lochner, R. 2012.** The Impact of Education on Crime: International Evidence. CESifo DICE Report, Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München, Munich, 10(2): 49-55. Disponible en: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/167078/1/ifo-dice-report-v10-y2012-i2-p49-55.pdf>
- Jang, Y. y Yum, M. 2021.** Aggregate and Intergenerational Implications of School Closures: A Quantitative Assessment. Discussion Paper Series - CRC TR 224. Disponible en: <https://www.crcctr224.de/en/research-output/discussion-papers/archive/2020/DP234>
- Jaume, D. y Willén, A. 2019.** The Long-run Effects of Teacher Strikes: Evidence from Argentina. *Journal of Labor Economics*, 37(4): 1097 - 1139. Disponible en: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/703134>
- Justino, P. 2011.** Violent Conflict and Human Capital Accumulation. *IDS Working Paper* 379. Disponible en: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.2040-0209.2011.00379_2.x#:~:text=The%20impact%20of%20war%20on,lose%20their%20means%20of%20survival
- Kaffenberger, M. 2021.** Modelling the Long-run Learning Impact of the COVID-19 Learning Shock: Actions to (more than) Mitigate Loss *International Journal of Educational Development*, 81, 102326. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>
- Kam, C.D y Palmer, C.L. 2008.** Reconsidering the Effects of Education on Political Participation. *The Journal of Politics*, 70(30): 612-631. Disponible en: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1017/S0022381608080651>
- Latinobarómetro. 2021.** Informe 2021. Disponible en: <https://www.latinobarometro.org/lat.jsp>

- Leone, T. 2019.** Intergenerational Mobility in Education: Estimates of the Worldwide Variation. *The United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD)*, Occasional Paper 2, Overcoming Inequalities in a Fractured World: Between Elite Power and Social Mobilization. Disponible en: [https://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/\(httpAuxPages\)/DF9F08E6FC5E72E38025845D004D1639/\\$file/OI-OP-2---Leone_Overcoming%20Inequalities.pdf](https://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/(httpAuxPages)/DF9F08E6FC5E72E38025845D004D1639/$file/OI-OP-2---Leone_Overcoming%20Inequalities.pdf)
- Lochner, L. 2004.** Education, Work, and Crime: A Human Capital Approach. *International Economic Review* 45(3): 811-843. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.0020-6598.2004.00288.x>
- López Bóo, F. 2010.** Returns to Education and Macroeconomic Shocks: Evidence from Argentina. IZA DP No. 4753. Disponible en: <http://ftp.iza.org/dp4753.pdf>
- López Boo, F., Behrman, J.R., Vázquez, C. 2020.** Costos económicos de las reducciones en los programas preescolares por la pandemia de COVID-19. Nota Técnica N° IDB-TN-2000. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/costos-economicos-de-las-reducciones-en-los-programas-preescolares-por-la-pandemia-del-covid-19>
- Marcotte, D.E. y Hemelt, S.W. 2008.** Unscheduled School Closings and Student Performance. *Education Finance & Policy*, 3 (3): 316-338. Disponible en: <https://direct.mit.edu/edfp/article/3/3/316/10078/Unscheduled-School-Closings-and-Student>
- Medina Gual, L. 2018.** La desigualdad de los resultados educativos en Latinoamérica: Un análisis desde PISA. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII(2), 45-70.
- Montenegro, C.E. y Patrinos, H.A. 2014.** Comparable Estimates of Returns to Schooling around the World. *Policy Research Working Paper*; No. 7020. Grupo Banco Mundial. Disponible en <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20340>
- Morduchowicz, A., (2020, 29 de mayo).** La inversión educativa en tiempos de post pandemia. *Enfoque Educación*. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC. En <https://blogs.iadb.org/educacion/es/inversioneducativapostpandemia/>
- Morduchowicz, A. y García Moreno, V. 2021.** El impacto de la pandemia COVID-19: sus consecuencias educativas y laborales en el largo plazo. Banco Interamericano de Desarrollo. Nota Técnica N° IDB-TN-02225. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/el-impacto-de-la-pandemia-covid-19-sus-consecuencias-educativas-y-laborales-en-el-largo-plazo>
- Morsy, L. y Rothstein, R. 2019.** Toxic Stress and Children's Outcomes. *Economic Policy Institute*. Disponible en: <https://files.epi.org/pdf/164823.pdf>
- Naciones Unidas. 2021.** *World Economic Situation and Prospects 2021, Latin America & Caribbean*. Disponible en: https://www.un.org/development/desa/dpad/wp-content/uploads/sites/45/WESP2021_CH3_LAC.pdf
- Näslund-Hadley, E., Hernández-Agramonte, J.M., Montañón, K., Namen, O., Alpizar G., Luna, U., Ochoa, Foschini, L., García Rodríguez, J.F., Peña de Osorio, B., Biehl, L., Maragall, J., Méndez, C. y Thomson, J. 2020.** *Hablemos de Política Educativa en América Latina y el Caribe: Educación inicial remota y salud mental durante la pandemia COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación- Sector Social. Washington D.C. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/hablemos-de-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe-4-educacion-inicial-remota-y-salud>
- Neidhöfer, G., Lustig, N. y Tommasi, M. 2020.** Intergenerational Transmission of Lockdown Consequences: Prognosis of the Longer-run Persistence of COVID-19 in Latin America. The CEQ Institute, Commitment to Equity, Tulane University. Disponible en: <http://repec.tulane.edu/RePEc/ceq/ceq99.pdf>
- Nugroho, D., Jeon, Y., Kamei, A. y López Boo, F. 2021.** It's not too Late to Act on Early Learning: Understanding and Recovering from the Impact of Pre-primary Education Closures During COVID-19. Innocenti Research Brief, UNICEF y BID. Disponible en: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/lt%E2%80%99s_Not_Too_Late_to_Act_on_Early_Learning.pdf
- Observatorio Argentinos por la Educación. 2020.** *COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia? Soluciones Educativas*. Disponible en: <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/17/doc2.pdf>
- OECD. (2021).** *PISA 2018 results*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> OREALC/ UNESCO y BID, 2020. *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375059>
- Patrinos, H. y Donnelly, R. 2021.** Learning Loss During COVID-19: An Early Systematic Review [Preprint]. In Review. Disponible en: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-518655/v1>
- Psacharopoulos G., Collis, V., Patrinos, H.A. y Vegas, E. 2021.** The COVID-19 Cost of School Closures in Earnings and Income across the World. *Comparative Education Review*, 65(2): 281-287. Disponible en: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/713540>
- Psacharopoulos G. y Patrinos, H.A. 2018.** Returns to Investment in Education: A Decennial Review of the Global Literature. *Education Economics*, 26(5):1-14. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/325629937>Returns_to_investment_in_education_a_decennial_review_of_the_global_literature
- Raghupathi, V. y Raghupathi, W. 2020.** The Influence of Education on Health: An Empirical Assessment of OECD Countries for the Period 1995-2015. *Archives of Public Health*, 78(20): 1-8. Disponible en: <https://archpublichealth.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s13690-020-00402-5.pdf>
- Robeyns, I. 2007.** The Capability Approach: A Theoretical Survey. *Journal of Human Development*, 6(1): 93-114. Disponible en: https://biblioteca.hegoa.ehu.es/downloads/15356/%2Fsystem%2Fpdf%2F830%2FThe_Capability_Approach_A_Theoretical_Survey.pdf
- Sabates, R. y Feinstein, L. 2006.** The Role of Education in the Uptake of Preventative Health Care: The Case of Cervical Screening in Britain. *Social Science and Medicine*, 62(12): 2998-3010. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0277953605006258>
- Sedik, T.S. y Xu, R. 2020.** A Vicious Cycle: How Pandemics Lead to Economic Despair and Social Unrest. International Monetary Fund Working Paper. Disponible en: <https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2020/10/16/A-Vicious-Cycle-How-Pandemics-Lead-to-Economic-Despair-and-Social-Unrest-49806>
- Sianesi, B. y van Reen, J. 2003.** The Returns to Education: Macroeconomics. *Journal of Economics Surveys*, 17(2): 157-200. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-6419.00192>
- Spasojevic, J. 2010.** Chapter 9 Effects of Education on Adult Health in Sweden: Results from a Natural Experiment. *Contributions to Economic*

Analysis, 290: 179-199. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/235298577_Chapter_9_Effects_of_Education_on_Adult_Health_in_Sweden_Results_from_a_Natural_Experiment

UNESCO. 2021. *Education: From disruption to recovery*. UNESCO. Disponible en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNICEF. 2021. *Las escuelas de más de 168 millones de niños del mundo llevan casi un año entero cerradas por completo debido a la COVID-19* [Comunicado de Prensa]. UNICEF. Disponible en:

<https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/escuelas-168-millones-ninos-llevan-casi-ano-entero-cerradas-debido-covid19>

Woessmann, L. 2003. Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: The International Evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2): 117-170. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1468-0084.00045>

World Development Indicators, Banco Mundial. 2021. Disponible en <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>

Zechmeister, E. J. y Lupu, N. 2019. *LAPOP's Americas Barometer Takes the Pulse of Democracy*. Disponible en:

https://www.vanderbilt.edu/lapop/ab2018/2018-19_AmericasBarometer_Regional_Report_10.13.19.pdf



Capítulo 4

Poniendo a la Educación en su sitio



Autores

Elena Arias Ortiz

Emma Näslund-Hadley

Verónica Frisancho

Evelyn Vezza

Este capítulo revisa los **programas e intervenciones educativas basados en evidencia que los formuladores de políticas pueden implementar para abordar los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos en la pospandemia**. Este contexto se caracteriza por niveles bajos de aprendizaje, alta deserción escolar y brechas crecientes entre los estudiantes vulnerables y el resto de alumnos. El capítulo revisa la evidencia sobre intervenciones escolares que pueden ser efectivas para mejorar los resultados académicos y aquellos relacionados con el bienestar y la salud mental de estudiantes y docentes, así como para el desarrollo de competencias de ciudadanía global. Nuestra revisión de la evidencia incluye tanto intervenciones a corto plazo que pueden implementarse en condiciones similares a las presentes, como políticas y programas que persiguen un efecto transformador en los sistemas educativos de la región y que pueden ser implementados a mediano plazo.

"Este capítulo revisa los programas e intervenciones educativas basados en evidencia que los formuladores de políticas pueden implementar para abordar los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos en la pospandemia."

Nuestros resultados destacan **cuatro grupos centrales de recomendaciones** basadas en evidencia y políticas escalables y potencialmente contextualizables para responder a las necesidades específicas de cada país.

En primer lugar, los sistemas escolares deben **volver a involucrar a las masas de jóvenes de ALC que perdieron el contacto con el sistema educativo** durante la pandemia, asegurándose de que completen su educación y trayectoria profesional.

En segundo lugar, **la región debe tomar ventaja de las cuantiosas inversiones realizadas durante la pandemia en el uso de tecnologías educativas** para cerrar de una vez por todas la brecha digital, producir contenido en línea de alta calidad y transformar digitalmente los sistemas educativos.

En tercer lugar, **es necesario abordar la crisis de aprendizaje acelerándolo (y no simplemente remediándolo)** como parte central de la agenda política para responder a las consecuencias negativas del aprendizaje relacionadas con el COVID. Esto significa centrarse en los conceptos básicos que los estudiantes necesitan para progresar al nivel de grado acorde a su edad, brindando apoyo personalizado con tutorías en línea o presenciales a aquellos que tienen más dificultades, y trabajar en el rediseño del plan de estudios y enfoques didácticos.

Cuarto, es preciso **equipar a los jóvenes con las competencias de ciudadanía global y el bienestar mental que necesitan para sobresalir en la escuela, en el trabajo y en la vida.**



En marzo de 2020, la mayoría de las escuelas de América Latina y el Caribe (LAC) cerraron sus puertas y en muchos países el aprendizaje presencial todavía no se había reanudado a principios de 2022. El número de días escolares perdidos es mayor en ALC que en cualquier otro lugar del mundo. La decisión de mantener las escuelas cerradas combinada con una respuesta política heterogénea (y a menudo limitada) para prevenir y mitigar las pérdidas de aprendizaje ha tenido **consecuencias sin precedentes en la educación**: ha aumentado la probabilidad de abandono escolar, existen rezagos de aprendizaje entre quienes aún asisten a la escuela, se han profundizado las brechas educativas preexistentes y los riesgos de hacer una transición fallida hacia el mercado laboral. Además, la desconexión con la escuela genera sentimientos de aislamiento entre los estudiantes, aumenta la incidencia de conductas de riesgo y deteriora la salud mental. Estos desafíos, acelerados por la pandemia, se suman a un amplio espectro de obstáculos que enfrentan los jóvenes en toda la región de ALC.





Para afrontar esta crisis educativa, los sistemas educativos deben preparar sus respuestas de política administrando una infinidad de complejidades. En primer lugar, las intervenciones para recuperar el aprendizaje deben implementarse a una **escala sin precedentes**. En ALC, la retención en el grado es una respuesta común cuando los estudiantes no logran alcanzar sus objetivos académicos. Sin embargo, si la retención se utiliza como respuesta a las caídas de aprendizaje relacionadas con el COVID-19, las brechas socioeconómicas y raciales se ampliarán inevitablemente. Los estudiantes de grupos socioeconómicos altos progresarán, mientras que sus compañeros provenientes de grupos socioeconómicos más bajos (con menos acceso a los recursos de aprendizaje en el hogar durante el cierre de escuelas) se quedarán atrás. Los estudiantes retenidos sin apoyo adicional corren el riesgo de rezagarse y retrasar su finalización de la escuela; y décadas de investigación advierten que la repetición de grado aumenta el riesgo de que un estudiante abandone. El aprendizaje acelerado para todos ayudará a los estudiantes a permanecer en el grado adecuado al enfocarse en el dominio de conceptos clave con apoyo oportuno y sentando las bases para desarrollar habilidades esenciales.

En segundo lugar, los sistemas educativos deben abordar los problemas estructurales con **reformas más ambiciosas** y bajo **importantes restricciones financieras** durante los próximos años dado el reducido espacio fiscal de los países. En este contexto, los formuladores de políticas deberán evaluar cuidadosamente las ventajas y desventajas, la eficacia y los costos de todas las respuestas políticas potenciales, priorizando aquellas intervenciones alineadas con su principal objetivo político. Al hacerlo, es fundamental que los sistemas educativos reconozcan que los estudiantes experimentaron experiencias de aprendizaje muy heterogéneas durante el último año y medio según las condiciones para el aprendizaje a distancia en el hogar (nivel educativo y apoyo de los padres, acceso a dispositivos y conectividad) y la calidad de los materiales ofrecidos por las escuelas (multicanal), lo que pone de relieve la necesidad de implementar intervenciones a medida. Está claro que no existe una “bala de plata” o una solución única para todos los desafíos que enfrentan los sistemas educativos de ALC. Más bien, dentro de las restricciones fiscales que enfrentan los gobiernos en esta era COVID, los sistemas educativos necesitan centrarse en objetivos de equidad seleccionando y ajustando el conjunto de intervenciones más costo-efectivo para cada contexto y espacio presupuestario.



Este capítulo revisa las políticas educativas basadas en evidencia que apuntan directamente al abordaje de los principales desafíos en el contexto pospandemia expuestos en los capítulos 1 y 2 de esta publicación: bajos niveles de aprendizaje, alta deserción, brechas crecientes entre los estudiantes vulnerables y el resto de sus pares, baja empleabilidad, resultados adversos en el mercado de trabajo, y desafíos socioemocionales y de salud mental. La evidencia sobre la costo-efectividad de los programas para abordar estos desafíos sin precedentes aún es escasa en algunas áreas de políticas. El capítulo se centra exclusivamente en las intervenciones que tienen lugar dentro del contexto escolar y no analiza aquellas que se producen fuera de este -ni siquiera cuando están vinculadas a la educación- como es el caso de las políticas activas del mercado de trabajo dirigidas por agencias de empleabilidad o los servicios de salud mental proporcionados a través del sistema de salud. Sin embargo, reconocemos la importancia de estos programas complementarios para brindar un apoyo holístico a estudiantes, maestros y familias.

El capítulo se organiza en torno a cuatro prioridades políticas para llevar a las escuelas intervenciones basadas en pruebas. La primera sección revisa las iniciativas para volver a involucrar a los estudiantes que han perdido el contacto con sus escuelas durante la pandemia, asegurando que completen su educación y su trayectoria profesional. La segunda sección se centra en las iniciativas para cerrar la brecha digital, producir contenidos en línea de alta calidad y transformar digitalmente los sistemas educativos, aprovechando las enormes inversiones realizadas durante la pandemia en el uso de las tecnologías educativas. La tercera sección se centra en el aprendizaje acelerado para hacer frente a la crisis de aprendizaje y en el desarrollo de las competencias pertinentes para garantizar mejores oportunidades a los jóvenes. La sección final del capítulo presenta evidencia sobre lo que funciona a la hora de equipar a los jóvenes con las competencias de ciudadanía global y el bienestar mental que necesitan para sobresalir en la escuela, el trabajo y la vida.



Reintengrando a los estudiantes en la escuela y finalización de las trayectorias educativas y profesionales

Al comienzo de la pandemia, el cierre de escuelas y todas las demás actividades sociales fue necesario para proteger nuestra salud y nuestras vidas. Ante un virus desconocido (SARS-CoV-2) que se propagaba rápidamente, los países de ALC y de todo el mundo cerraron escuelas y universidades. Las instituciones educativas lanzaron diferentes programas de educación a distancia para brindar contenido y mantener el vínculo con los estudiantes (Álvarez Martinelli *et al.*, 2020). Se implementó la enseñanza remota de emergencia junto con el uso de plataformas de aprendizaje, portales educativos, redes sociales, radio, televisión y recursos impresos para llegar a la mayor cantidad de estudiantes. Sin embargo, teniendo en cuenta los costos sin precedentes que se produjeron en términos de aprendizaje, abandono escolar y bienestar de los estudiantes, muchos países del mundo han progresivamente reabierto sus escuelas para retornar al aprendizaje presencial. Siguiendo estrictos protocolos de distanciamiento social, uso de mascarillas, lavado de manos, ventilación natural y otras medidas de bioseguridad, lograron mantener a los estudiantes en la escuela sin aumentar significativamente la transmisión de Covid-19 (CDC, 2021).

Casi dos años después de que comenzara la pandemia, un creciente cuerpo de evidencia sugiere que las escuelas pueden abrirse de manera segura con efectos limitados para la salud (Goldhaber *et al.*, 2021). Dado el papel fundamental de las escuelas en el desarrollo académico, social y emocional de los niños, la reapertura de las escuelas para la enseñanza presencial es una prioridad absoluta para todos los sistemas educativos de ALC. De hecho, **se ha documentado ampliamente que mantener las escuelas cerradas tiene fuertes efectos negativos en el aprendizaje, en particular para los estudiantes vulnerables, y en la deserción escolar.** Como se describe en el Capítulo II, las tasas de matriculación cayeron entre los jóvenes de ALC, y una evaluación de las pérdidas de aprendizaje, llevada a cabo en la ciudad brasileña de Sao Paulo, encontró que durante el cierre de las escuelas los estudiantes aprendieron solo un 27,5% en comparación con cuando estaban aprendiendo presencialmente (Lichand *et al.*, 2021)¹. El cierre de escuelas también aumenta el riesgo de sufrir desnutrición por la falta de comidas escolares, violencia doméstica en el hogar para estudiantes en riesgo o problemas de salud mental como ansiedad, aislamiento y depresión. Una encuesta de 2020 para ALC revela que una cuarta parte de los jóvenes de 13 a 29 años manifestaron sufrir ansiedad, con 43 % de mujeres y 31 % de hombres sintiéndose pesimistas sobre el futuro (UNICEF, 2020a).

1. Esto es equivalente a una pérdida de aprendizaje de 0,32 desviaciones estándar.

"Mantener las escuelas cerradas tiene fuertes efectos negativos en el aprendizaje, en particular para los estudiantes vulnerables, y en la deserción escolar."

ALC ha sufrido los cierres más prolongados del mundo y la reapertura de las escuelas ha sido particularmente lenta. Entre marzo de 2020 y marzo de 2021, las escuelas permanecieron cerradas a la educación presencial un promedio de 158 días (UNICEF), un 166% más de días que el promedio mundial de 95 días. Esa tendencia continuó y, para octubre de 2021, las escuelas en ALC habían permanecido cerradas un promedio de 231 días. Los costos educativos y mentales de suspender la instrucción presencial deben tenerse en cuenta junto con los riesgos sanitarios cuando se evalúa el cierre de las escuelas.

En este sentido, identificamos **tres tipos de políticas para comprometer e involucrar a los estudiantes y mantener a los jóvenes en la escuela.** La primera y más importante: volver a abrir los centros escolares a la enseñanza presencial. En segundo lugar, identificar a los estudiantes que perdieron su conexión con la escuela durante el cierre o que están en riesgo de hacerlo, y volver a involucrarlos en el aprendizaje. En tercer lugar, ofrecer incentivos económicos y modalidades de aprendizaje flexibles que les permitan seguir matriculados.

Reapertura segura de las escuelas para el aprendizaje presencial (e híbrido)

Si bien la pandemia aún está causando estragos en muchos países de la región, para detener las pérdidas de aprendizaje sin precedentes descritas en el Capítulo 2, los esfuerzos a corto plazo para reabrir las escuelas deben convertirse en una prioridad. En agosto de 2021², los estudiantes de la región aún estaban expuestos a entornos de aprendizaje muy diferentes: desde el aprendizaje en el hogar en Honduras y Venezuela hasta el aprendizaje presencial en Uruguay³. Algunos países, como Costa Rica, habían revertido la instrucción presencial en respuesta a nuevos aumentos en los casos de COVID-19. **El desafío para los sistemas educativos es desarrollar e implementar protocolos de salud para garantizar entornos seguros para estudiantes y docentes; mientras, al mismo tiempo, mantienen planes de contingencia para volver a períodos cortos de aprendizaje remoto o híbrido cuando sea necesario.** En las siguientes secciones, brindamos una descripción general de los programas y medidas tomadas en los países de ALC y otras regiones para reabrir las escuelas de manera segura y brindar un aprendizaje híbrido de alta calidad.

2. Algunos países aún tenían cierres escolares en el momento de cerrar esta publicación.

3. Mapa de la UNESCO sobre cierre de escuelas (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>) y UIS, septiembre de 2021 (<http://data.uis.unesco.org>).

¿Cómo pueden reabrir las escuelas de manera segura? Muchos países, agencias especializadas y organismos multilaterales han desarrollado guías, protocolos e informes⁴ sobre cómo reabrir las escuelas de manera segura, así como sobre los requisitos mínimos para hacerlo. Estas guías incluyen acciones específicas a realizar en la escuela (como las descritas en la Tabla 4.1), pero también recomendaciones generales sobre cómo guiar la toma de decisiones con respecto a la apertura o cierre de escuelas. Estas recomendaciones pueden agruparse en tres grupos principales: i) trasladar la toma de decisiones a los funcionarios locales para tener una mejor evaluación de los riesgos en cada comunidad; ii) promover un entorno seguro mejorando la infraestructura escolar pero, lo que es más importante, los protocolos de salud y iii) evitar cierres masivos reduciendo los grupos con acceso al aprendizaje presencial.

Tabla 4. 1
Estrategias para una reapertura y operatividad escolar seguras

Estrategia	Descripción	Ejemplo
Vacunación	La vacunación es la principal estrategia de prevención de salud pública para poner fin a la pandemia de COVID-19. Promover la vacunación puede ayudar a las escuelas a regresar de manera segura al aprendizaje presencial, así como a las actividades y deportes extracurriculares.	En noviembre de 2021, Costa Rica hizo obligatoria la vacunación contra el COVID-19 para todos los niños. En EE. UU., Washington, Oregón, el Distrito de Columbia y Puerto Rico han exigido que los maestros se vacunen.
Suministro y uso de mascarillas en interiores	Suministro de mascarillas a todos los estudiantes, docentes y personal administrativo.	Las escuelas en Colombia obligan a los estudiantes a usar sus mascarillas durante toda la jornada escolar. En caso de que no dispongan de ellas, los administradores escolares se las proporcionarán.
Pruebas	Sistemas de pruebas periódicas para identificar rápidamente los casos positivos de coronavirus con el objetivo de mantener una baja la transmisión del COVID-19 entre los estudiantes en la escuela para el aprendizaje presencial, los deportes y las actividades extracurriculares. Brinda a las comunidades, las escuelas y las familias una garantía adicional de que los centros pueden abrir y permanecer abiertos de forma segura para todos los estudiantes.	Corea del Sur, Alemania, Italia y Japón emplearon testeos masivos y tuvieron un gran éxito en la prevención de la propagación del COVID-19 en las escuelas. Actualmente, EE. UU. está utilizando estrategias como testeo agrupados o testeos para quedarse , según lo recomendado por los CDC.
Grupos burbuja	Una burbuja es un grupo de personas que puedes estar en contacto cercano mientras se distancia socialmente de otros grupos. Para los estudiantes, esto implica estar expuestos a un contacto cercano solo con sus compañeros y docente, pero a distancia de otros grupos. Estas burbujas permiten socializar en espacios interiores o exteriores, de conformidad con las normas gubernamentales y limitando la transmisión si un estudiante se infecta.	Las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires prepararon un protocolo de burbujas en las escuelas para evitar aislamientos masivos y constantes a partir de septiembre de 2020. La mayoría de las escuelas de EE. UU. siguen utilizando estrategias similares para reducir los brotes masivos.

Fuente: Ciudad de Buenos Aires; Centers for Disease Control and Prevention (CDC); Education Week, UNICEF; y Revista Science.

4. Estrategias del BID para la reapertura de escuelas (Bos et al., 2020), Marco global para la reapertura de escuelas (UNICEF, UNESCO, Banco Mundial y Programa Mundial de Alimentos, 2020a), Lecciones aprendidas de la reapertura de escuelas (UNICEF, UNESCO, Banco Mundial y Programa Mundial de Alimentos, 2020b) y las Recomendaciones de UNICEF para un viaje seguro de los estudiantes durante el COVID-19 (UNICEF, 2020).

Toma de decisiones locales, evaluación de riesgos y comunicación clara con la comunidad escolar

Las reaperturas de las escuelas no conllevaron niveles demasiado significativos de contagios comunitarios, ni siquiera en los momentos de más alta transmisión (CDC 2021; UNESCO-UNICEF-WB-UNHCR 2020). **Con el objetivo de fomentar la confianza en la comunidad educativa, es importante contar con criterios claros y transparentes de cara a las medidas de mitigación y prevención, incluidas las de cierre y reapertura de escuelas.** Durante el Ébola, la comunicación poco clara sobre las fechas de reapertura afectó negativamente la reinscripción en las escuelas (Hallgarten, 2020). La selección de parámetros informativos requiere la recopilación de datos sobre las condiciones epidemiológicas y escolares. El diseño de respuestas requiere una comprensión de cómo los estudiantes, los profesores y toda la comunidad escolar están haciendo frente a los protocolos: esto incluye la conectividad y la disponibilidad de dispositivos en el hogar, los desplazamientos a la escuela, las condiciones de salud subyacentes del personal, las capacidades de la escuela para aplicar las medidas de control, las instalaciones y las prácticas de saneamiento. La naturaleza local de esta información destaca la necesidad de flexibilidad en la toma de decisiones local para minimizar las interrupciones educativas con planificación e implementación basadas en evidencia.



Protocolos y lineamientos para escuelas, estudiantes y docentes

Uno de los grupos de medidas más significativos está relacionado con las prácticas de gestión de los recursos físicos y humanos para la reapertura. **Aunque algunas medidas físicas pueden requerir inversiones específicas en algunas escuelas, como ampliar el suministro de agua o las instalaciones sanitarias, la mayoría de las medidas de prevención son de bajo costo, lo que hace posible que las escuelas abran, al menos parcialmente.** Los procedimientos para minimizar la transmisión de enfermedades implican la organización del espacio físico y su uso, como la reubicación de los pupitres para garantizar una distancia de al menos un metro entre los estudiantes,



la ventilación, la provisión de equipos de protección, los testeos y el cambio de clases o actividades al aire libre. Una gestión y planificación eficiente de los horarios escolares y la organización diaria pueden contribuir a implementar medidas de prevención adicionales, como reducir la rotación de los estudiantes en las aulas, planificar la llegada, las salidas, los descansos y las comidas, reducir el tamaño de las clases y los procedimientos de limpieza e higiene. Además, las escuelas deben establecer medidas de mitigación aplicables dentro y fuera del horario escolar, como la definición de protocolos para el traslado seguro y saludable de los estudiantes a la escuela, la detección de síntomas y el aislamiento de casos, la comunicación con las familias, el rastreo de contactos y la cuarentena de los estudiantes, maestros y personal escolar expuesto (UNESCO-UNICEF-WB-WFP 2020; UNICEF 2020).



Evitar el cierre masivo de escuelas y dar prioridad a los más pequeños y a los estudiantes con necesidades especiales

La magnitud y los efectos duraderos de suspender la enseñanza presencial son conocidos y, en consecuencia, los esfuerzos por restablecer la presencialidad escolar cuentan mucho. **Cuando las condiciones de salud locales se deterioran y los cierres son necesarios, las agencias especializadas sugieren evitar los cierres masivos y priorizar a los estudiantes que pueden sufrir un mayor costo con el aprendizaje a distancia:** estudiantes de preescolar y primaria, estudiantes con necesidades especiales o aquellos que necesitan realizar exámenes para su graduación (UNESCO-UNICEF-BM-ACNUR 2020b).



Prevención de la deserción y reincorporación estudiantil

El abandono escolar suele ser un fenómeno complejo y multifacético que se explica por el bajo rendimiento académico, los problemas económicos, la falta de apoyo o las expectativas poco realistas. Las estrategias efectivas para retener a los estudiantes requieren, en primer lugar, una identificación precisa de las principales barreras que conducen a cada estudiante a desvincularse de la educación. A continuación, aplicar estrategias que vuelvan a involucrarles. Estas estrategias deben contar con un enfoque multisectorial y con la participación de actores más allá de la escuela, incluidas las organizaciones comunitarias y los padres. Sin embargo, ninguna política por sí sola constituye una panacea. Para mantener a los jóvenes matriculados, las escuelas deben recurrir a una combinación de medidas preventivas y compensatorias que reduzcan las tasas de abandono.

Sistemas de identificación rápida para estudiantes en riesgo

La identificación y seguimiento durante el aprendizaje híbrido y remoto es clave. Las señales de desvinculación de los estudiantes comienzan antes de que se tome la decisión de dejar la escuela. Sin embargo, la suspensión de la educación presencial durante el COVID-19 dificultó el seguimiento de los signos de alerta temprana. Al mismo tiempo, el aumento de la exposición al trauma y estrés de los estudiantes inducido por la pandemia, requiere que los sistemas escolares busquen diferentes tipos de señales de alerta temprana que puedan indicar la intención de abandonar la escuela. **Los estudiantes pueden mostrar signos progresivos de desconexión, como una menor participación en el aprendizaje sincrónico, clases en línea perdidas, no acceder a los materiales de aprendizaje digitales, entregar tareas de baja calidad, mostrar actividad inapropiada en chats en línea o exhibir un comportamiento preocupante** (Kassner *et al.*, 2020). El ausentismo virtual ha sido un signo clave de la desconexión de los estudiantes de la educación. En Colombia, solo seis de cada diez estudiantes participaron de actividades sincrónicas y cuatro de cada diez en actividades no sincrónicas como, por ejemplo, la tarea (Lee, 2021).

A corto plazo, los sistemas educativos pueden adaptar temporalmente las herramientas existentes para detectar a los estudiantes en riesgo. Por ejemplo, en Chile, el sistema de alerta temprana existente se amplió a todos los grados para detectar estudiantes en riesgo de abandonar grados clave. Esta herramienta, “Sistema de Alerta Temprana”, permitió a las escuelas rastrear sistemáticamente los contactos entre cada estudiante y los maestros u otro personal profesionalizado, para disponer de diagnósticos actualizados e implementar estrategias individualizadas. Este sistema identificó dos tipos de grupos en riesgo durante la pandemia: estudiantes que no pudieron ser contactados por sus maestros y estudiantes y familias que necesitan apoyo específico (DEG-ME 2020).





Los **sistemas de alerta temprana para identificar a los estudiantes en riesgo** deben ser utilizados incluso después de la reapertura de las escuelas para el aprendizaje presencial, ya que no solo pueden ser una poderosa herramienta para reducir el absentismo y mejorar el progreso académico de los estudiantes sino que son rentables. Un programa piloto en Guatemala combinó información a nivel de estudiante, *nudges*, apoyo para la retención y breves capacitaciones dirigidas a directores y maestros sobre cómo ayudar a los estudiantes a tener éxito en la transición de la escuela primaria a la secundaria. En promedio, la intervención produjo una disminución de 1,3 puntos porcentuales en la deserción y el costo estimado fue de US\$2,93 por estudiante (Haimovich *et al.*, 2021).

Intervenciones para prevenir el abandono escolar y promover la reincorporación a la educación

Durante el cierre de las escuelas, los profesores y los directores de los centros educativos tenían menos información y menos oportunidades de trabajar con los alumnos en situación de riesgo. Ahora que las escuelas vuelven a abrir y que en algunos países la situación sanitaria empieza a mejorar, **los responsables educativos podrían poner en marcha estrategias para llegar a los niños no escolarizados**, dado el elevado número de niños y niñas en esta situación que se espera. Estas estrategias también pueden ser eficaces para atraer a los estudiantes que nunca se han matriculado, así como a los que se matricularon y abandonaron.

Shanker *et al.* (2015) revisan las estrategias eficaces para fomentar la reincorporación a la escuela y sugieren un enfoque que combina diferentes intervenciones: desde la primera infancia y el programa de preparación para familias vulnerables hasta la mejora de los sistemas de gobernanza y gestión. Para los jóvenes y los estudiantes de secundaria, el informe destaca la importancia de tres intervenciones: i) los incentivos económicos (descritos en detalle más adelante); ii) los programas de aprendizaje acelerado (tal y como veremos más adelante en este capítulo); y iii) las estrategias de búsqueda activa para los estudiantes no escolarizados.

En cuanto a estas últimas, Shanker *et al.* (2015) señalan que, aunque no hay pruebas definitivas en la literatura académica sobre la eficacia de las **campañas de matriculación**, tienen un gran potencial como complemento de otras iniciativas para los niños no escolarizados. Estas campañas deben incluir un mapeo de la comunidad, alianzas con organizaciones locales, visitas puerta a puerta para persuadir a las familias sobre la



relevancia de la educación y ganarse la confianza de los estudiantes estableciendo contactos cercanos con ellos, construcción de relaciones gradualmente y fomento conexiones con apoyo social. Para dirigirse de manera efectiva a los grupos vulnerables, es necesario agregar a la ayuda financiera servicios específicos para abordar diferentes problemas de forma simultánea (Busso *et al.*, 2017). Algunos de estos servicios son: la provisión de información personalizada sobre el retorno y las perspectivas escolares; oportunidades después de la finalización de la escuela; y enfoques preventivos para jóvenes con conductas de riesgo. Por ejemplo, el programa Family Check Up capacita a los padres en prácticas de gestión de conductas problemáticas. Los jóvenes que participaron en el programa mostraron mejores habilidades y actitudes socioemocionales (Stormshack *et al.*, 2010).

Existen dos experiencias interesantes en Argentina. En la Ciudad de Buenos Aires, el programa “Decí Presente”, dirigido a estudiantes que no se conectaron a lecciones remotas o no se reinscribieron, implementó visitas domiciliarias, arreglos específicos de aprendizaje, seguimiento del progreso del aprendizaje y evaluaciones pedagógicas bimensuales para diseñar estrategias de apoyo⁵. También en Argentina, un programa ya implementado desde 2013 en la Provincia de Santa Fe, “Vuelvo a Estudiar Virtual”, brindó una opción flexible para la culminación de estudios secundarios, adaptada a mayores de 18 años, para aquellos a los que el regreso a la jornada presencial les resultaba prácticamente imposible. Este programa utiliza un modelo de educación híbrido y su plan de estudios incluye módulos didácticos pedagógicos interdisciplinarios, basados en proyectos de acción sociocomunitaria⁶.

Un estudio encontró que los *nudges* a través de mensajes de texto tienen éxito para impulsar el compromiso de los estudiantes durante la pandemia. En el Estado de Goiás, en Brasil, el envío de mensajes de texto a estudiantes de secundaria o a sus cuidadores redujo la deserción durante el confinamiento. Se enviaron *nudges* motivacionales, dos veces por semana, ofreciendo mensajes de aliento para cumplir con las actividades académicas y la asistencia a la escuela en línea. Esta intervención condujo a una mayor motivación al regreso de los estudiantes a la escuela presencial (Lichand y Christen, 2021).

El compromiso de los padres también puede ser un aliado para impulsar el progreso académico de los estudiantes. La entrega de información sobre el rendimiento y la asistencia de los estudiantes, generalmente a través de mensajes de texto a los padres y/o a los alumnos, puede fomentar la participación de los padres en las actividades de aprendizaje. Los consejos específicos sobre cómo integrar determinadas actividades de aprendizaje en la vida diaria, así como las expresiones de acompañamiento, los recordatorios y los llamados *nudges* pueden fomentar los buenos hábitos de estudio. Notificar a los padres cuando los alumnos faltan a las clases o a las tareas puede tener efectos positivos en los resultados de los exámenes de los alumnos de secundaria y bachillerato. Después de una intervención de seis meses de textos automatizados a los padres sobre el rendimiento de los estudiantes de 6º a 11º grado en Los Ángeles, los estudiantes del grupo de tratamiento aumentaron su rendimiento en matemáticas en relación con el grupo de control⁷ (Bergman, 2021). Sin embargo, este tipo de intervenciones requiere contar con un Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) eficiente y actualizado para recopilar datos oportunos sobre la asistencia de los estudiantes, las tareas escolares perdidas y el progreso del aprendizaje (Recuadro IV.1). Esta información puede utilizarse para proporcionar información detallada a los estudiantes y a los padres, mejorar los flujos de información entre la escuela e incluso apoyar la transición a la universidad.

5. Ciudad de Buenos Aires. www.buenosaires.gob.ar

6. Ministerio de educación de la Provincia de Santa Fe. www.santafe.gov.ar

7. Desviación estándar de 0,21.

Recuadro 4.1. Sistemas de Información y Gestión Educativa

El uso de la tecnología para la gestión de los sistemas educativos es una piedra angular para la transformación de la educación. Un sistema digital de información y gestión de la educación (SIGED) altamente eficiente permite recopilar y utilizar datos de alta calidad para la toma de decisiones oportunas, contribuyendo a una asignación eficiente de los recursos. Al mismo tiempo, también puede liberar a profesores y directores de las tareas administrativas y generar ahorros en el presupuesto escolar. Aunque se dispone de pocas evaluaciones de impacto, las evaluaciones de componentes específicos del SIGED han identificado efectos positivos sobre el abandono y el aprendizaje de los estudiantes (Arias Ortiz *et al.*, 2021a). Entre los componentes básicos para un SIGED de alta calidad está el uso de identificadores únicos para profesores, estudiantes, escuelas y edificios, y la interoperabilidad de plataformas y sistemas.

Los sistemas de información permiten a las escuelas hacer un seguimiento de los recursos y la prestación de servicios, supervisar a los profesores y a los estudiantes, proporcionar formación personalizada y ofrecer rendición de cuentas y retroalimentación en cada nivel escolar. Aunque los efectos sobre los resultados educativos pueden tardar en manifestarse, proporcionar información puntual sobre los logros de los alumnos al personal de gestión de las escuelas ha demostrado tener efectos positivos a largo plazo. En las escuelas públicas de primaria de Salta (Argentina), el personal recibió formación y tuvo acceso a un tablero de control en línea para supervisar las puntuaciones de los alumnos en las pruebas de Matemáticas y Lectura durante dos años. Si bien los efectos sobre el rendimiento de los alumnos fueron insignificantes durante la implementación, las tasas de repetición disminuyeron entre 1,5 y 3 puntos porcentuales y la progresión de curso aumentó entre 1,7 y 2,3 puntos porcentuales dos años después de concluida la intervención (de Hoyos *et al.*, 2020). Una evaluación de la retroalimentación diagnóstica a las escuelas públicas de primaria en La Rioja, Argentina, encontró mejoras en el aprendizaje. La información sobre el rendimiento relativo de la escuela condujo a resultados más altos en Matemáticas y Lectura⁸, ya que las decisiones de gestión, los enfoques de instrucción y la relación entre profesores y alumnos se centraron en los resultados (de Hoyos *et al.*, 2021).

8. 0,33 y 0,36 desviaciones estándar en Matemáticas y Lectura, respectivamente, tras dos años de aplicación.

El uso de tecnología para automatizar el proceso puede mejorar la costo-efectividad y la asequibilidad de este tipo de intervenciones (Escueta *et al.*, 2020). Un experimento llevado a cabo en 22 escuelas de enseñanza media en el estado de Virginia Occidental asoció mensajes de texto al sistema de información escolar para reportar a los padres (semanal y mensualmente) sobre las tareas no realizadas, las calificaciones y el ausentismo de los estudiantes. Los mensajes redujeron las reprobaciones de curso un 38% y mejoraron la asistencia un 17%, y lo hicieron con un bajo costo⁹ (Bergman y Chan, 2017). En Chile, una intervención similar aumentó los puntajes de Matemáticas¹⁰ y redujo 1 punto porcentual el ausentismo entre los estudiantes de bajos ingresos en Chile. Aunque el efecto fue pequeño, la intervención resultó costo-efectiva (Berlinski *et al.*, 2021)¹¹.



Incentivos económicos para reducir el abandono

El apoyo financiero a las familias, condicionado a la asistencia de los estudiantes o a sus logros educativos, puede fomentar la asistencia a la escuela y la progresión de curso y, en algunos casos, aumentar el aprendizaje, especialmente en tiempos de crisis. La evidencia de Indonesia durante la crisis financiera de 2008 muestra que las becas pueden desempeñar el papel de redes de seguridad, reduciendo las tasas de abandono escolar en tres puntos porcentuales entre los estudiantes de secundaria (Cameron, 2009). Dado que la crisis económica desencadenada por la pandemia del COVID-19 limitó la capacidad de los países para realizar nuevas transferencias, el enfoque seguido por los sistemas educativos fue el de realizar ajustes en el diseño de los programas de apoyo financiero existentes, especialmente en la educación superior. Las modificaciones contemplaron la reducción o congelamiento de deudas (Colombia, Brasil) y la ampliación de plazos para solicitar créditos o becas estudiantiles (Chile). Perú lanzó un programa de becas y préstamos para apoyar la asistencia a los estudiantes (Arias Ortiz *et al.*, 2021b).

9. El costo del sistema y capacitación para implementar esta intervención a nivel escolar fue de \$7 por estudiante y el costo marginal de cada mensaje de texto fue menos de una fracción de centavo.

10. 0,9 desviaciones estándar.

11. El costo total de 0,01 desviaciones estándar en la calificación de Matemáticas fue de US\$2 por estudiante por año (para un programa de dos años).



Más allá del contexto de crisis, ofrecer incentivos financieros es una herramienta eficaz para promover la matriculación y la graduación. **Tanto las transferencias monetarias condicionadas como las becas producen efectos a corto plazo en la matriculación y retención de estudiantes de nivel socioeconómico bajo** (Rajasekaran y Reyes, 2019). Las transferencias monetarias tienden a ser más efectivas a la hora de promover la matriculación en la escuela secundaria (aumento de 6,3 puntos porcentuales), mientras que es más probable que las becas y los premios por logros produzcan efectos positivos sobre la graduación (aumento de 5,6 puntos porcentuales) (Busso *et al.* Eds, 2017). En Colombia, un sistema basado en cupones (o *vouchers* en inglés) dirigido a estudiantes de bajos ingresos redujo la repetición de grado, aumentó las tasas de finalización y los años de escolaridad, y mejoró modestamente el desempeño académico de los estudiantes (Shanker *et al.*, 2015).

La forma en la que se entrega el apoyo financiero a los estudiantes importa. El tiempo, las condiciones y el apoyo complementario afectan a las elecciones de los estudiantes y sus familias. Se ha encontrado que los programas que brindan apoyo financiero durante todo el año académico son menos efectivos que los programas que vinculan la financiación a la transición al siguiente curso o nivel educativo (Rajasekaran y Reyes, 2019). Por ejemplo, evidencia en Colombia indica que asignar una fracción del apoyo financiero como una suma global en el momento de la reinscripción o proporcionar un pago grande al graduarse da como resultado un aumento de la reinscripción (4 puntos porcentuales) y la asistencia (de 3 a 5 puntos porcentuales) (Barrera-Osorio *et al.*, 2011).



Aprovechar la oportunidad para transformar digitalmente los sistemas educativos

La transformación digital de la educación tiene un enorme potencial para fomentar el aprendizaje. La adopción de la tecnología para el aprendizaje permite mejorar tanto la enseñanza tradicional en grupo como el aprendizaje a ritmo propio y las experiencias más personalizadas. **El uso de la tecnología en el entorno escolar también ayuda a superar las limitaciones de capacidad para ofrecer apoyo fuera del horario escolar y aprovechar el compromiso de los estudiantes al tiempo que se les dota de habilidades digitales.** Durante la última pandemia, se utilizó un amplio espectro de estrategias para la educación a distancia en todos los países, regiones y escuelas dentro de los países, desde plataformas de aprendizaje de alta tecnología hasta materiales impresos y redes sociales (Mateo-Berganza, 2021).

"La transformación digital de la educación tiene un enorme potencial para fomentar el aprendizaje."

Sin embargo, **la desigualdad en el acceso y la disponibilidad de recursos para la escolarización a distancia amplificó y expuso las brechas existentes entre las escuelas y los estudiantes**, tanto desde el lado de la demanda (acceso de los estudiantes a los recursos) como desde el lado de la oferta (oferta de aprendizaje a distancia), limitando la eficacia de las estrategias de aprendizaje a distancia. En el caso de Brasil, los datos recogidos sobre el 71% de los municipios revelaron que el 40% de ellos no impartían educación a distancia en mayo de 2020; y según una encuesta de estudiantes, el 18% no asistía a la escuela a distancia en julio de 2020, y la mayoría de los que no asistían procedían de municipios de bajo nivel socioeconómico (Arias Ortiz *et al.*, 2021c). Para implementar un aprendizaje híbrido o virtual de calidad, es fundamental asegurar una oferta de educación virtual coherente y bien estructurada que utilice diferentes canales para llegar a todos los estudiantes, en particular a los más vulnerables. Como se muestra en el Capítulo 2, no hacerlo puede provocar pérdidas de aprendizaje y abandono escolar.

El uso de las tecnologías educativas no repercute automáticamente en el aprendizaje de los alumnos. Es necesario aplicar políticas específicas para aprovechar los beneficios que estas pueden aportar a la educación. En primer lugar, **los estudiantes deben tener un acceso equitativo a insumos de alta calidad y a la conectividad** para que no se amplíen las brechas entre grupos socioeconómicos. En segundo lugar, **los contenidos deben adaptarse al aprendizaje en línea y formar parte de una estrategia** de aprendizaje virtual o híbrido explícita y bien planificada en la que se supervise el progreso de los estudiantes y la interacción entre ellos y los profesores para proporcionarles apoyo adicional cuando lo necesiten. Por último, **las prácticas pedagógicas deben aprovechar las ventajas que ofrecen las tecnologías educativas** en el aula y fuera de ella. Equipar el aula con tecnologías educativas manteniendo las mismas prácticas pedagógicas no mejorará el desarrollo de las competencias.

Asegurar la conectividad y el acceso a dispositivos

El primer paso para incorporar la tecnología al proceso de aprendizaje es el acceso a la infraestructura digital y a los insumos complementarios. El acceso a dispositivos electrónicos y a Internet de alta calidad rompe el aislamiento de los alumnos y de la escuela, permite a los profesores compartir contenidos multimedia y abre canales de interacción colaborativa dentro de la comunidad escolar. Hoy en día, la tecnología está integrada en la mayoría de nuestras actividades económicas y, por lo tanto, tener acceso a los dispositivos y a la conectividad no es algo que “está bien tener”, sino algo que “deben tener” todos aquellos estudiantes que necesitan continuar con la educación postsecundaria o entrar en el mercado laboral. Sin embargo, dado que las disparidades en el acceso a la tecnología están correlacionadas con el estatus socioeconómico, la brecha digital puede replicar e incluso reforzar los patrones de segregación existentes.

Durante la pandemia, una de las estrategias más utilizadas ha sido proveer de internet y distribuir dispositivos a escuelas y estudiantes. En brotes de enfermedades anteriores en el mundo, la provisión de dispositivos digitales y paquetes gratuitos de banda ancha de alta velocidad tuvo efectos positivos para mantener a los estudiantes conectados a los servicios educativos (Hallgarten, 2020). De manera similar, la distribución de una tableta con contenido precargado y software para monitorear el progreso de los estudiantes en



siete países en zonas de conflicto (Haití y seis países africanos) tuvo efectos positivos en la enseñanza y la participación de niños y padres (Moon *et al.*, 2016). Para la pandemia actual, un estudio mostró que vivir en vecindarios con mejor tecnología de banda ancha está asociado con la obtención de calificaciones más altas entre los estudiantes que habían cambiado de la educación presencial a la educación en línea durante los cierres en los Estados Unidos (Altindag *et al.*, 2021).

La infraestructura para aumentar la conectividad es una inversión a largo plazo que puede tardar años en llegar a los estudiantes y las escuelas. En el corto plazo, un esfuerzo coordinado y una respuesta de política sólida puede ayudar a reducir las brechas de conectividad entre los estudiantes en el contexto del cierre de escuelas. Algunos gobiernos de ALC negociaron acuerdos especiales para garantizar el acceso a Internet de estudiantes y docentes. En Argentina, Chile, Colombia y Costa Rica estos acuerdos dieron como resultado el acceso gratuito a portales y plataformas educativas. En Jamaica, se asignaron descuentos en el consumo de datos a docentes y beneficiarios de programas de transferencias monetarias condicionadas. Uruguay subsidió completamente la tarifa de conexión a hogares vulnerables -ya cubiertos por un plan focalizado de internet existente- y proporcionó un paquete mensual gratuito de 50 GB durante el brote de la pandemia. Además, optimizó el aula virtual CREA para realizar videoconferencias y que la gente pueda participar sin consumir datos. Esto fue posible porque el Plan Ceibal había instalado servidores de videoconferencia en Uruguay y el tráfico relacionado era local.

Los enfoques multicanal o sin conectividad también ayudan a cerrar la brecha digital. Por ejemplo, el plan piloto Kolibri implementado en Intibucá, una región muy deprimida y con poca conectividad en Honduras, entregó tabletas con contenidos precargados de cuatro asignaturas a maestros y estudiantes de los grados 7 a 9 durante la pandemia. Esta intervención también incluyó la formación de docentes para el seguimiento de los alumnos y contenidos individualizados en función del progreso de los estudiantes durante un mes y medio de escolarización a distancia. Las estrategias también pueden incluir preparar y distribuir materiales impresos cuando no hay acceso a Internet, adaptar los materiales a las necesidades específicas de los estudiantes, transmitir módulos pregrabados por radio o televisión, distribuir radios, albergar materiales de aprendizaje en portales web accesibles y realizar visitas periódicas a estudiantes para brindar apoyo con instrucción remota. Por ejemplo, en Belice, donde hay muchos inmigrantes de habla hispana, las tabletas proporcionadas a los estudiantes vulnerables durante la pandemia llegaron con la aplicación Duolingo para facilitar que los estudiantes inmigrantes pudieran aprender inglés (Arias Ortiz *et al.*, 2021). En los países afectados por el Ébola, las transmisiones de radio ayudaron a preservar la conexión de los estudiantes con la educación, y los efectos en el aprendizaje se asociaron con contenidos personalizados y el involucramiento de organizaciones locales (Hallgarten, 2020). En el caso de Sierra Leona, la distribución de radios entre facilitadores de grupos y maestros en un distrito remoto para retransmitir un programa educativo contribuyó a mantener el acceso de los estudiantes a la educación después del brote de Ébola (Barnett *et al.*, 2018).



Aunque importante, el acceso a la conectividad y a los dispositivos electrónicos no es un insumo suficiente para el aprendizaje.

Las pruebas de los ensayos de control aleatorios muestran que el acceso a los dispositivos digitales o a internet por sí mismo, sin ninguna intervención pedagógica, no mejora el aprendizaje en las asignaturas básicas, aunque sí aumenta el uso del ordenador y mejora la competencia informática (Escueta *et al.*, 2020). El efecto de reemplazar, sin más, los insumos tradicionales, con tecnología educativa es, en el mejor de los casos, neutral; pero a menudo se asocia negativamente con los resultados del aprendizaje (Bulman y Fairie, 2016). Los hallazgos son similares para la provisión de computadoras y conectividad en el hogar. La distribución de computadoras gratuitas en el hogar con acceso telefónico subsidiado a los estudiantes de los grados 6 a 10 en California aumentó el uso de la computadora, pero no tuvo impacto en los resultados académicos, como los puntajes de las pruebas, las calificaciones, la asistencia y las medidas disciplinarias (Fairlie y Robinson, 2013). En el nivel secundario, la provisión de computadoras por parte del gobierno en California resultó en una disminución modesta pero significativa en los puntajes de las pruebas de Matemáticas (Vigdor *et al.*, 2014). En América Latina se han encontrado resultados similares. La evidencia sobre el suministro gratuito de computadoras portátiles con acceso a Internet de alta velocidad a los estudiantes de los grados 3 a 5 en las escuelas públicas de bajo desempeño en Perú no tuvo ningún efecto en el rendimiento de los estudiantes en Matemáticas, Lengua, habilidades cognitivas, autoestima y calificaciones (Malamud *et al.*, 2018). Los estudios que se centran más específicamente en el acceso a la conectividad encuentran resultados similares. Una evaluación que vinculó los puntajes de los exámenes de los estudiantes con las diferencias en las velocidades de conexión de banda ancha en sus hogares en Inglaterra no encontró efectos en los puntajes de los exámenes ni efectos significativos en el tiempo y la productividad del tiempo dedicado al estudio (Faber *et al.*, 2015). Por eso, el uso de la tecnología en la educación debe aprovechar las ventajas comparativas de la tecnología y aplicarse con un cambio de contenido de alta calidad para el aprendizaje digital y un modelo pedagógico basado en la evidencia.



Contenidos para el aprendizaje en línea y el seguimiento del progreso de los estudiantes

Para impactar en el aprendizaje, la tecnología debe complementarse con contenido de alta calidad para el entorno digital, pautas sobre su uso e inversión estratégica en las habilidades digitales de los estudiantes, y quizás, lo más importante: **capacitación docente y acompañamiento** y apoyo para que estos puedan implementar prácticas pedagógicas basadas en la investigación. Por ejemplo, un metaanálisis de los programas de tecnología educativa en el nivel primario muestra que los programas de tecnología de “uso guiado” producen efectos promedio positivos en las pruebas estandarizadas (Arias Ortiz y Cristiá, 2014)¹². Los programas de tecnología de uso guiado son aquellos que definen las llamadas tres “S” (por sus iniciales en inglés): asignatura (*subject*), *software* y horario (*schedule*) específicos, sobre los que se aplicará la tecnología en el aula y en los que todos los componentes (los materiales, la formación del profesorado, etc.) están orientados y adaptados. La adopción de tecnología con programas de uso guiado puede ser tan efectiva en el desempeño académico de los estudiantes (o incluso más) que otras intervenciones educativas poderosas, como la capacitación de maestros o las intervenciones sobre el tamaño de la clase.



Por lo tanto, el diseño y la implementación de programas de uso guiado que utilizan la tecnología requieren una planificación cuidadosa para producir efectos en el aprendizaje. **Sin embargo, en el contexto de la pandemia la enseñanza y el aprendizaje se trasladaron muy rápidamente a lo que se denomina “enseñanza a distancia de emergencia”, que es diferente de una educación en línea bien planificada basada en un enfoque sistemático y en métodos y normas de enseñanza claramente definidos** (Hodges *et al.*, 2020). La evidencia muestra que los sistemas educativos de ALC no estaban bien preparados para la transición al aprendizaje en línea, ya que sólo unos pocos países contaban con condiciones de base adecuadas, como plataformas digitales de aprendizaje, repositorio de contenidos o tutorías virtuales (Álvarez *et al.*, 2020).

12. Los impactos van desde 0,15 desviaciones estándar en Lengua hasta 0,18 en Matemáticas, cifras sustancialmente superiores a los efectos de las intervenciones no guiadas (0,02 y 0,07 desviaciones estándar, respectivamente).

Las lecciones aprendidas en los dos últimos años muestran que trasladar la entrega de contenido educativo a un entorno en línea implica trabajar en accesibilidad, curación de contenidos e interacciones. Los sitios que centralizan el contenido instructivo facilitan el aprendizaje de forma más eficaz cuando son accesibles a través de diferentes dispositivos como teléfonos móviles y computadoras (Arias Ortiz *et al.*, 2020). En Francia, la plataforma de docentes y estudiantes para el aprendizaje a distancia consolidó con éxito actividades y materiales de aprendizaje sincrónico/asincrónico correspondientes a cada nivel de grado. Este es un excelente ejemplo de cómo consolidar contenido en una ubicación digital de fácil acceso. Además, el aprendizaje a distancia debe permitir un seguimiento adecuado de las interacciones y el aprendizaje entre alumnos y profesores, utilizando herramientas como la evaluación formativa. La evaluación formativa es fundamental para monitorear el progreso de los estudiantes y planificar actividades específicas individualizadas a través de herramientas de evaluación oportunas (UNESCO, 2021)¹³. Las evaluaciones formativas se pueden realizar a través de la observación “cara a cara”, tareas escritas, o en línea. Si bien la observación presencial es la metodología de evaluación formativa más utilizada en tiempos normales, durante la pandemia los sistemas educativos desplegaron cada vez más la evaluación formativa en línea. Por ejemplo, los Emiratos Árabes Unidos aplicaron un sistema de evaluación inteligente en línea para rastrear el desempeño de los estudiantes en escuelas públicas y privadas. En Chile, el Ministerio de Educación creó una plataforma llamada “**Diagnóstico Integral**” que brinda herramientas para que los docentes evalúen y monitoreen el progreso de los estudiantes en matemáticas, Lengua y habilidades socioemocionales en tres momentos diferentes durante el año académico.

Un gran número de evidencias prepandémicas muestra que la combinación de aprendizaje virtual y presencial, denominada aprendizaje híbrido o combinado, puede ser eficaz y generar niveles de aprendizaje más altos para los estudiantes que la educación a distancia (Elacqua *et al.*, 2020). En el nivel terciario, en particular, el aprendizaje presencial puede ser tan eficaz como el híbrido, ya que los estudiantes parecen alcanzar niveles de aprendizaje similares¹⁴. Sin embargo, los resultados también muestran que el uso de la tecnología puede aumentar las brechas de aprendizaje. Para evitar que las brechas se amplíen, además de garantizar el acceso y desarrollar contenidos en línea de calidad, los datos sugieren que es preciso garantizar que tanto profesores como estudiantes están preparados para el aprendizaje en línea y disponen de las habilidades digitales necesarias para aprovechar el aprendizaje a distancia, y que los estudiantes con mayores dificultades tienen acceso a un apoyo adicional.

13. Para más referencias consultar [Council of British International Schools](#).

14. Los autores destacan que la mayor parte de la literatura se centra en niveles educativos superiores y en Estados Unidos, lo que impide asumir que la educación a distancia e híbrida generaría los mismos resultados en América Latina y el Caribe.

La evidencia sobre el uso de la tecnología educativa en Pakistán sugiere que las ganancias del aprendizaje remoto solo se logran cuando los maestros median en el proceso. La combinación de materiales multimedia y actividades dirigidas por maestros en las aulas de la escuela media generó mejoras en los puntajes de Matemáticas y Ciencias¹⁵. Sin embargo, cuando el contenido y las actividades se enviaron a las tablets para el aprendizaje independiente, los puntajes disminuyeron¹⁶. Los costos fijos asociados al desarrollo de contenidos disminuyen sustancialmente cuando la intervención se escala a un mayor número de escuelas (de US\$31 por estudiante en el caso de 100 escuelas, a US\$20 en el caso de 200). La costo-efectividad también mejora cuando los profesores utilizan este contenido precargado para interactuar con los alumnos en el aula en comparación con la intervención en la que los alumnos abordan el contenido a través de tablets de forma autónoma. En este último caso, el costo de las tablets alcanza los US\$130 por estudiante (Beg *et al.*, 2019).



Finalmente, es fundamental señalar que **un entorno de aprendizaje virtual expone a los estudiantes y al docente a riesgos relacionados con el uso y la protección de información confidencial**. Los incidentes de ciberseguridad en las escuelas marcaron un récord durante la pandemia. De hecho, las escuelas han sido uno de los objetivos preferidos de los ciberataques. Los incidentes informados, la mayoría relacionados con violaciones y fugas de datos, aumentaron 18% en 2020 en comparación con el año anterior en EE.UU. (Levin, 2021). En un contexto en el que los registros de los estudiantes, los informes de asistencia, los puntajes de las pruebas y las interacciones con su maestro, incluidas las imágenes de sus propios hogares, se digitalizan y almacenan a una escala sin precedentes, la relevancia de los estándares de seguridad y privacidad de datos debe ser abordada. Las autoridades educativas deberían: i) definir protocolos para la recopilación, el uso y el intercambio de datos; ii) actualizar las leyes de privacidad de datos para establecer el alcance de las plataformas digitales, y iii) proporcionar directrices claras y formación a los alumnos, profesores y coordinadores de los centros educativos para prevenir incidentes (Del Pozo *et al.*, 2021). Sin embargo, estos protocolos no deberían ser demasiado restrictivos para no disuadir la adopción y el uso de la tecnología, especialmente para niños de bajos recursos, cuyas familias tienen niveles más bajos de habilidades digitales.

15. 0,3 desviaciones estándar.
16. 0,4 desviaciones estándar.



Pedagogía para una enseñanza a distancia de calidad y una instrucción a medida

Durante la transición del aprendizaje presencial al virtual debido al COVID-19, la primera reacción fue reproducir, en la medida de lo posible, las prácticas docentes utilizadas en el aula. Sin embargo, **el aprendizaje en línea requiere la adaptación de los contenidos y de la pedagogía a un entorno virtual.** Los datos disponibles sugieren que es muy posible que el aprendizaje en la escuela primaria y media lleve a una reducción en los puntajes de las pruebas en Matemáticas, Ciencias, Estudios Sociales y Gramática Inglesa (Bueno, 2020)¹⁷. Otros estudios encuentran que la instrucción virtual es tan efectiva como la educación presencial. Por ejemplo, la evidencia sobre los efectos de los cursos virtuales de Álgebra e Inglés en el desempeño de los estudiantes de secundaria en Florida no encontró diferencias en comparación con la instrucción presencial (Schwerdt y Chingos, 2015).

Probablemente, el impacto negativo de la educación virtual en algunos sistemas educativos se debe al uso de modelos pedagógicos que no están bien adaptados al aula en línea. El enfoque pedagógico adoptado para la enseñanza en línea es importante para el rendimiento de los estudiantes y debe tener en cuenta: i) el tipo de interacciones y el apoyo a los estudiantes que requiere, ii) el tipo de aprendizaje a distancia implementado (asíncrono vs. síncrono) y iii) cómo se utiliza la tecnología para apoyar la instrucción dirigida.



En primer lugar, la evidencia demuestra que los métodos eficaces para llevar a cabo actividades en línea, como el uso de una tecnología de aprendizaje interactivo para implementar actividades que atraigan a los estudiantes y fomenten una comunicación bidireccional, contribuyen a mejorar los resultados educativos (Bernard et al, 2004). La mejora de los enfoques pedagógicos para involucrar a los estudiantes también incluye la difusión de contenidos con una interacción planificada entre pares a través de actividades y proyectos en pequeños grupos. Cuando la enseñanza fomenta la participación activa de los alumnos, las pérdidas de aprendizaje debidas a la interrupción de la actividad escolar pueden disminuir. Una evaluación de las pérdidas de aprendizaje en un conjunto de cursos universitarios de EE.UU. descubrió una menor caída de las puntuaciones cuando los métodos de enseñanza aplicados durante el semestre de la pandemia hacían hincapié en la interacción entre pares (*think-in-pairs*) y en las actividades en pequeños grupos en los cursos en línea sincrónicos (Orlov et al., 2020).

17. De 0,1 a 0,4 desviaciones estándar

También **es clave proporcionar apoyo a los profesores para que accedan a los recursos educativos, a los procedimientos organizativos y a la formación para la gestión de la enseñanza a distancia.** Numerosas experiencias ilustran cómo los países favorecieron el intercambio de conocimientos entre los profesores. Por ejemplo, en Corea, Ucrania, Estados Unidos y el Reino Unido se promovieron comunidades de práctica a través de sitios web o plataformas donde los profesores intercambiaban contenidos y experiencias (OCDE, 2021). Los padres pueden complementar el aprendizaje virtual en casa si se les proporciona el apoyo adecuado. En Botsuana se evaluaron los mensajes de texto y las llamadas telefónicas periódicas que proporcionaban orientación a los padres para aplicar las actividades de aprendizaje en casa. El estudio destaca que las puntuaciones en Matemáticas aumentaron entre los alumnos de primaria. Esta intervención se consideró costo-efectiva¹⁸ en relación con el promedio encontrado en la literatura y comparada con las tutorías, ya que produjo un impacto similar a un costo sustancialmente menor (Angrist et al, 2021).

El segundo aspecto a tener en cuenta para el éxito de estas herramientas es cómo combinar el aprendizaje síncrono y asíncrono en función de sus respectivas ventajas e inconvenientes pedagógicos. Por un lado, los modelos de aprendizaje híbrido sincrónico en los que interactúan estudiantes presenciales y remotos requieren la conversión de interacciones en tiempo real entre estudiantes y profesores y entre compañeros que muestran niveles de compromiso divergentes. En los modelos híbridos sincrónicos, los estudiantes remotos tienden a tener niveles de aprendizaje relativamente más bajos y un comportamiento pasivo mayor motivados por estrategias de enseñanza basadas en monólogos o dificultades para hacer saber a los profesores cuándo quieren intervenir (Raes et al, 2019). Por otro lado, los entornos de aprendizaje asíncronos en los que la instrucción no se imparte en persona o en tiempo real, ofrecen flexibilidad para que cada estudiante aprenda a su propio ritmo a través de directrices para explorar fuentes en línea, pero pueden socavar el compromiso de los estudiantes en ausencia de motivación y habilidades de aprendizaje autónomo. Para subsanar la falta de evidencia sobre la educación virtual, es urgente desarrollar modelos pedagógicos diseñados específicamente para la experiencia de aprendizaje en línea. Esto debería incluir la adaptación de contenidos, conceptos, hitos de aprendizaje y prácticas de instrucción. El desarrollo profesional del profesorado para el aprendizaje híbrido se trata más adelante en la sección de transformación de la educación.

Por último, **una de las ventajas más importantes del aprendizaje basado en la tecnología es que facilita la enseñanza adaptada a las necesidades y al nivel de rendimiento de cada alumno.** Mientras que, a menudo, los profesores se enfrentan con el reto de enseñar al nivel adecuado, especialmente en aulas grandes, la tecnología ofrece la posibilidad de enseñar simultáneamente para niveles de aprendizaje heterogéneos (Escueta *et al.*, 2020). La instrucción a medida se define en la literatura educativa desde hace varias décadas como instrucción personalizada, diferenciada o individualizada (Bray y McClaskey, 2013). En la práctica, es frecuente que se haga referencia indistintamente a los tres enfoques, pero es útil comprender las diferencias, ya que cada enfoque es útil para abordar diferentes retos educativos y necesidades de aprendizaje. La instrucción personalizada se centra en el alumno, con diferentes objetivos de aprendizaje para cada uno de ellos en función de sus intereses y preferencias personales. Este enfoque es adecuado para fomentar el aprendizaje independiente. En el enfoque diferenciado, el objetivo de aprendizaje es el

18. 0,12 de desviación estándar por cada 100 dólares.



mismo para todos los alumnos y el método se adapta a las necesidades de cada uno mediante evaluaciones formativas. Del mismo modo, en la instrucción individualizada, el objetivo de aprendizaje es el mismo para un grupo de alumnos, pero los objetivos específicos y el ritmo de la instrucción se adaptan a las necesidades individuales de aprendizaje proporcionando instrucción explícita justo a tiempo y bases para apoyar a los alumnos con dificultades. Tanto la instrucción individualizada como la diferenciada son adecuadas para los enfoques de aprendizaje acelerado que ayudan a los estudiantes a dominar el contenido del nivel de grado. Como se describe en la Tabla 4.2, la tecnología puede ayudar en los tres tipos de instrucción adaptada, ya sea utilizando tipos específicos de herramientas para cada grupo o individuo, o permitiendo a los estudiantes avanzar a su propio ritmo.

Tabla 4.2.
Personalización vs. Diferenciación vs. Individualización

Personalización	Diferenciación	Individualización
Empieza por el alumno.	Empieza en el grupo de estudiantes.	Comienza con la necesidad de un estudiante individual.
Conecta con los intereses, la pasión y las aspiraciones personales.	Se ajusta a las necesidades de aprendizaje de un grupo de alumnos.	Se adapta a las necesidades de aprendizaje del individuo.
Los alumnos reciben un plan de aprendizaje basado en su forma de aprender y sus intereses.	Los profesores crean o adaptan la instrucción y eligen las funciones que deben realizar los alumnos en base a sus diferentes necesidades.	Los profesores personalizan las lecciones y las tareas para los estudiantes en función de sus necesidades individuales, proporcionando instrucción explícita y bases justo a tiempo.
Objetivos diferentes para cada alumno.	Los mismos objetivos para un grupo de estudiantes.	Los mismos objetivos para los estudiantes con objetivos específicos para los individuos que recibieron apoyo individual.
Los estudiantes seleccionan la tecnología y los recursos adecuados para apoyar su aprendizaje.	La tecnología y los recursos se seleccionan para apoyar las necesidades de aprendizaje de los grupos de estudiantes.	La tecnología y los recursos se seleccionan para apoyar las necesidades de aprendizaje de cada alumno.
Apoya el pensamiento creativo, la iniciativa, y, a menudo incluye también las habilidades cognitivas. Adecuado para fomentar el aprendizaje independiente.	Apoya principalmente las habilidades cognitivas. Adecuado para enfoques de aprendizaje acelerado.	Apoya principalmente las habilidades cognitivas. Adecuado para enfoques de aprendizaje acelerado.
Los estudiantes desarrollan la capacidad de establecer objetivos y reflexionar sobre su propio aprendizaje. A menudo se combina con algunas evaluaciones sumativas.	Evaluaciones formativas para proporcionar retroalimentación y asegurar el progreso.	Evaluaciones sumativas basadas en la calificación para asegurar que el estudiante desarrolla las habilidades del plan de aprendizaje formal.

Fuente: Adaptado a partir de Bray y McClaskey (2013).



La forma en la que la tecnología apoya la impartición de contenidos dirigidos y la retroalimentación individualizada es compensando los efectos de la enseñanza al alumno medio. **Al digitalizar el contenido, se puede ofrecer una enseñanza personalizada, diferenciada e individualizada a un costo menor.** El aprendizaje asistido por ordenador, tradicionalmente asociado al aprendizaje diferenciado, ha sido evaluado rigurosamente y ha demostrado ser muy prometedor para mejorar el rendimiento académico, especialmente en Matemáticas (Escueta *et al.*, 2020). La idea básica del aprendizaje asistido por ordenador es la de paquetes educativos específicos que adaptan el proceso de instrucción para gestionar la transición de los conceptos básicos a los más avanzados, una vez que se ha producido el aprendizaje básico, e incluyen desde herramientas de apoyo ligero a los deberes hasta intervenciones más intensivas que reorientan el aula en torno al uso de *software*.

Cuando se utiliza la tecnología en el aula, los profesores tienen que gestionar el uso del tiempo durante el horario escolar y en casa, determinar la cantidad de tiempo que se asigna a las plataformas digitales y relacionar estas actividades con lo que se enseña en clase. Los profesores también pueden necesitar apoyo sobre cómo aprovechar los datos de rendimiento de los estudiantes generados por la plataforma para ajustar la enseñanza en función de estos. Por lo tanto, las intervenciones centradas en la formación docente sobre la instrucción individualizada, la mejora del desarrollo profesional y el refuerzo del seguimiento de los estudiantes se encuentran entre las intervenciones más costo-efectivas de las iniciativas educativas (Angrist *et al.*, 2020).



Cómo abordar las pérdidas de aprendizaje

El aprendizaje en ALC ya se encontraba en crisis antes de la pandemia y el cierre de escuelas inducido por el distanciamiento social, simplemente sirvió para profundizar las desigualdades ya existentes. Como se ha comentado en el Capítulo 1, a pesar de los enormes avances en términos de acceso, los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la región ya eran bajos antes de la pandemia: muchos abandonaban el sistema escolar sin completar la educación secundaria y se enfrentaban a perspectivas de empleo limitadas. Aunque la reapertura segura de las escuelas y la reincorporación de los estudiantes es fundamental para frenar las pérdidas de aprendizaje social y cognitivo, los sistemas educativos se enfrentan al reto de concluir el aprendizaje que quedó pendiente como consecuencia del cierre prolongado de las escuelas. Además, la crisis actual nos ofrece la oportunidad de aprovechar el momento para transformar los sistemas educativos de ALC.



Completar el aprendizaje inconcluso

Como se describe en el Capítulo 2, **el cierre de escuelas afectó de manera desproporcionada a los estudiantes vulnerables, aumentando las brechas de aprendizaje.** A medida que los centros educativos vuelven a abrir, las escuelas, los directores y los maestros deben enfrentarse al **doble desafío de mejorar el aprendizaje para todos y cerrar las brechas existentes.** Las pérdidas de aprendizaje a escala masiva, hacen inviable el enfoque de repetición de curso. La repetición de curso puede incluso ampliar las diferencias de aprendizaje, ya que los estudiantes de grupos socioeconómicos altos progresarían, mientras que sus compañeros de grupos socioeconómicos más bajos (que tuvieron menos acceso a los recursos de aprendizaje en casa durante el cierre escolar) se quedarían atrás. Los estudiantes que se quedan atrás sin apoyo adicional corren el riesgo de retrasarse en la finalización de la escuela, y décadas de investigación advierten de que la retención de grado aumenta el riesgo de abandono. Las siguientes estrategias basadas en evidencia sobre lo que funciona en el desarrollo de habilidades se han extraído de los campos de la educación, la neurociencia y la economía del comportamiento.



Desarrollo de un plan de recuperación del aprendizaje

Para abordar eficazmente la caída de aprendizajes consecuencia de la pandemia, se requiere de un enfoque sistemático y basado en la evidencia. A nivel internacional, los sistemas educativos de alto rendimiento han diseñado planes detallados de recuperación del aprendizaje que garantizan la coherencia entre la cobertura de los contenidos, el rendimiento de los alumnos, los objetivos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. **El primer paso en el desarrollo de un plan de este tipo es mapear, en cada nivel de grado y en cada materia, el contenido cubierto en la práctica a lo largo de los cierres escolares.** Al realizar este ejercicio, uno de los sistemas escolares de mayor rendimiento de Estados Unidos llegó a la conclusión de que el contenido cubierto en la práctica era tan bajo como el 40% en Matemáticas en varios niveles de grado. Teniendo en cuenta los índices de asistencia en línea, la implementación de facto del plan de estudios era, por supuesto, más baja. En Europa, se observó que durante la escolarización en línea los profesores reducían la cobertura del plan de estudios para evitar los componentes que les resultaban difíciles de enseñar a distancia, en particular los que requerían una mayor interacción del profesor y los compañeros (Carretero *et al.*, 2021).

Un segundo ingrediente esencial para el desarrollo del plan de recuperación del aprendizaje de un sistema escolar es la evaluación del rendimiento de los estudiantes. La mayoría de los países de la región pospusieron o cancelaron las evaluaciones nacionales de 2020 y sólo unos pocos realizaron pruebas nacionales (Brasil, Colombia y República Dominicana). Algunos países, como Perú y México, pasaron de hacer pruebas universales al seguimiento del aprendizaje de una muestra de estudiantes mediante evaluaciones en línea (UNESCO, 2020). Además del relanzamiento de estas evaluaciones sumativas nacionales que los países administran en niveles de grado seleccionados, los sistemas educativos deben realizar rápidamente pruebas de diagnóstico en materias básicas en cada nivel de grado para identificar las brechas de aprendizaje. Una vez identificadas las lagunas tanto en los contenidos ofrecidos durante la pandemia como en el aprendizaje alcanzado, los sistemas educativos están preparados para diseñar sus planes de recuperación del aprendizaje.

Si bien el camino para abordar la reducción de los logros durante la pandemia puede variar entre diferentes sistemas educativos, **la pedagogía debe estar en el centro de cualquier plan de recuperación del aprendizaje.** Cuando los alumnos carecen de las competencias básicas, el enfoque habitual ha sido el remedial, que en su nivel más básico significa enseñar el mismo contenido que el alumno no dominó la primera vez, a veces repitiendo todo un curso. Sin embargo, los resultados de este enfoque han sido dispares. No obstante, en los últimos años, las técnicas de aprendizaje acelerado e instrucción adaptativa han ganado adeptos a nivel internacional.



Instrucción adaptativa y aprendizaje acelerado para todos

El enfoque de aprendizaje acelerado se usa cuando los estudiantes no dominan las habilidades básicas necesarias para acceder al siguiente desarrollo de habilidades y contenido del curso. El aprendizaje acelerado no quiere decir hacer un recorrido acelerado por todo el contenido del curso. Más bien se enfoca en las habilidades básicas que un estudiante debe dominar para acceder al contenido de la unidad correspondiente al grado y desarrollar sus habilidades. A veces, acelerar significa ir más lento. Por ejemplo, una unidad de ecuación lineal de 8º grado puede llevar 30 lecciones en lugar de 20 para permitir el apoyo justo y la construcción de las bases necesarias para el desarrollo de las habilidades esenciales de cara a alcanzar las metas de aprendizaje del nivel que ese curso requiere.

La instrucción adaptativa puede ayudar a abordar las grandes brechas de aprendizaje de toda una generación de estudiantes. Un salón de clases típico está formado por estudiantes con diferentes necesidades de aprendizaje. La instrucción adaptativa abarca enfoques que permiten al maestro brindar apoyo individualizado a los estudiantes en función de las necesidades de aprendizaje de cada uno. En un aula con muchos estudiantes, la instrucción adaptativa a menudo comprende dos componentes clave. Primero, evaluación formativa continua para monitorear el progreso de los estudiantes a través de cuestionarios, observación y pruebas de diagnóstico. En segundo lugar, debe producirse, con base en la evaluación formativa, una agrupamiento instruccional dentro del salón de clases que permita al maestro reunir a estudiantes con necesidades de aprendizaje similares, por un corto período de tiempo, para enfocarse en el dominio de conceptos al nivel del grupo. En otras ocasiones, el mismo maestro puede usar la agrupación por instrucción para crear grupos cooperativos con estudiantes de diversos niveles de habilidad fomentando la tutoría entre compañeros o el trabajo en equipo. A diferencia del agrupamiento por capacidad a largo plazo, que se ha asociado con efectos adversos, el agrupamiento instruccional tiene efectos positivos en el aprendizaje (Anderson, 2007; Tomlinson, 2001; Buttaro y Catsambis, 2019). El agrupamiento instruccional dentro del aula se usa profusamente en sistemas educativos de alto rendimiento. Sin embargo, es menos frecuente en contextos de países en desarrollo. Una versión del agrupamiento instruccional es el programa “Teaching at the Right Level” en India, que condujo a mejoras en el aprendizaje al brindar instrucción adaptada a las necesidades de cada grupo de estudiantes. Sin embargo, probablemente como consecuencia de las habilidades limitadas de los docentes, este modelo se basa en la contratación de instructores adicionales que enseñan a cada grupo de estudiantes, por lo que tiene importantes implicaciones de costos (Banerjee *et al.*, 2007; Banerjee *et al.*, 2016; Banerjee *et al.*, 2017). Es posible que la capacitación de los docentes para administrar las aulas de agrupación instruccional, donde el profesor apoya a un grupo mientras otros grupos progresan de manera independiente, sea más escalable en ALC. Tal configuración puede, por ejemplo, modelarse en los sistemas educativos de alto rendimiento de Estados Unidos, donde la agrupación instruccional dentro del aula se usa bastante.



Apoyo académico suplementario

Además del cambio pedagógico dentro del aula, para cerrar las brechas de rendimiento ocasionadas por la pandemia, los Planes de Recuperación del Aprendizaje deben incluir un apoyo académico suplementario basado en las necesidades individuales de los estudiantes. Durante la pandemia, la mayoría de los países de ALC¹⁹ optaron por promover a los estudiantes automáticamente al siguiente nivel de grado²⁰. Hay acuerdo en la literatura en que este tipo de promoción automática debe ser una medida temporal que requiere evaluaciones formativas continuas y apoyo específico para asegurar que los estudiantes dominen los conceptos clave que necesitan para tener éxito en el siguiente nivel de grado. Este apoyo académico complementario puede adoptar diferentes formas, como los centros de apoyo académico, los programas de vacaciones de verano y las tutorías.

Centros de apoyo académico. En la ciudad de Buenos Aires, Argentina, el Ministerio de Educación creó centros específicos (Centros de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares) para apoyar a los estudiantes que habían sido promovidos. Las escuelas identifican a los estudiantes que necesitan apoyo y les brindan apoyo específico durante los fines de semana para ayudarles a dominar conceptos clave de aprendizaje. Estos centros de apoyo se coordinan estrechamente con las escuelas para monitorear el progreso²¹.

Programas de fin de semana y de verano. Las academias de refuerzo pueden usarse durante las vacaciones escolares o los fines de semana a lo largo del año académico para fomentar la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Allensworth y Schwartz, 2020). Un metaanálisis de los programas de aprendizaje de matemáticas de verano encontró que el desempeño académico aumentó entre los estudiantes de bajos ingresos de EE.UU. en el último grado K-12 (Lynch *et al.*, 2021). Además, un metaanálisis de los programas puente de verano en STEM para estudiantes en transición a la educación superior señaló, entre los estudiantes participantes, un aumento en el promedio de calificaciones y un aumento del 64% en la probabilidad de retención durante el primer año (Bradford *et al.*, 2021). Los programas de fin de semana y de verano también pueden proporcionarse virtualmente, como es el caso de la iniciativa Escuela Nacional de Verano en EE.UU., que ofrece capacitación a estudiantes y maestros mediante Zoom en temas específicos, como actividades relacionadas con Matemáticas y Lengua (Schueler y West, 2021).

19. Argentina, Belize, Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, República Dominicana y Surinam.

20. Se desconocen los efectos de la promoción automática a gran escala de los estudiantes, independientemente de su rendimiento. Las escasas pruebas previas a la promoción automática muestran efectos mixtos sobre el rendimiento académico. Mientras que la literatura educativa generalmente informa de efectos positivos en el aprendizaje, en gran parte atribuidos al estigma de la retención del grado, la reducción de la motivación y el deterioro de la capacidad de relacionarse con los compañeros (Okurut, 2015), algunos otros estudios muestran efectos adversos, en particular cuando la promoción automática se realiza sin proporcionar apoyo objetivo para asegurar que los estudiantes puedan acceder a los contenidos del curso al que están siendo promocionados. Por ejemplo, cuando se realizó en la educación primaria en Brasil redujo los resultados en Matemáticas (Foureaux Koppensteine, 2013).

21. Ciudad de Buenos Aires. www.buenosaires.gob.ar



Tutorías. La evidencia emergente sugiere que la tutoría presencial de alta intensidad es una de las intervenciones clave para detener las pérdidas de aprendizaje entre los estudiantes que necesitan apoyo más allá del aula. La atención personalizada a los estudiantes que tienen dificultades brinda la oportunidad de proporcionar instrucción específica, abordar los cuellos de botella, participar en actividades académicas y reforzar los canales de comunicación para ofrecer retroalimentación oportuna (Allensworth y Schwartz, 2020). En cuanto a los factores que mejoran la tutoría, el aprendizaje de los estudiantes en un solo año mejora hasta dos años adicionales en Matemáticas cuando los paraprofesionales están a cargo. Estos resultados son mejores que cuando la tutoría es desarrollada por padres o voluntarios. También ofrece mejores resultados cuando se lleva a cabo dentro del horario escolar y no fuera de él (Nickow *et al.*, 2020). El impacto de la tutoría también aumenta cuando la imparten mentores profesionales que establecen una relación sólida con los alumnos (Rajasekaran y Reyes, 2019).

Aunque la tutoría puede ser efectiva, las tutorías individuales presenciales son costosas. En medio de la pandemia, la escala masiva de estudiantes que probablemente necesitará este tipo de apoyo puede hacerlo demasiado costoso de implementar para los países de ALC en un contexto de espacio fiscal reducido. Pueden considerarse algunos ajustes de diseño para mejorar la costo-efectividad de las intervenciones de tutoría, como aumentar el tamaño del grupo, reclutar y capacitar tutores voluntarios y utilizar la tecnología. Evidencia reciente muestra que pasar de un modelo de tutoría individual a uno con dos estudiantes conserva los efectos positivos en el aprendizaje (Robinson *et al.*, 2021). En Perú, la tutoría de Ciencias en grupos pequeños mejoró el aprendizaje de los niños²², pero no el de las niñas (Saavedra *et al.*, 2019). Esto podría deberse al trato preferencial de los chicos por parte de los tutores, o a que, en Ciencias, los chicos monopolizan el trabajo en grupos pequeños (Beuermann *et al.*, 2013), lo que sugiere que hay que tener cuidado para garantizar que todos los estudiantes se beneficien al adoptar modelos de tutoría en grupos pequeños.

Algunas alternativas con estas características se probaron durante el cierre de escuelas, mostrando efectividad a un costo reducido. En Italia, se reclutaron estudiantes universitarios como tutores voluntarios que empleando 3 a 6 horas semanales generaron mejoras en el desempeño académico de estudiantes de secundaria provenientes de hogares socioeconómicamente desfavorecidos (Carlana y La Ferrara, 2021). De forma parecida, una evaluación reciente de un programa de tutoría para estudiantes de secundaria en España, “Mentores”, encontró un aumento del 17% en los puntajes de Matemáticas y una reducción de 8,9 puntos porcentuales en la tasa de repetición, entre otros resultados educativos y socioemocionales. Esta intervención, realizada en colegios de barrios pobres, brindó tutorías en línea a pares de estudiantes durante 8 semanas para reforzar contenidos de Matemáticas y transferir herramientas socioemocionales relacionadas con la motivación y las rutinas de estudio (Arriola *et al.*, 2021).

22. 0,22 desviaciones estándar.



Tiempo de instrucción adicional

En respuesta a las pérdidas de aprendizaje relacionadas con la pandemia, muchos sistemas educativos de ALC modificaron el calendario académico, ampliando el año escolar para permitir más tiempo para el aprendizaje a distancia²³. Sin embargo, los datos sobre el aumento del tiempo de enseñanza son contradictorios, sobre todo en términos de costo-efectividad.

El tiempo de instrucción puede aumentarse ampliando la jornada escolar o el año académico. En algunos contextos, agregar tiempo de instrucción ha tenido efectos positivos en los resultados del aprendizaje. Sin embargo, los efectos promedio son bajos y se ha encontrado que también son heterogéneos entre grupos. En Colombia, los puntajes de las pruebas entre los estudiantes de 5º y 9º grado aumentaron²⁴ en las escuelas de jornada completa en relación con las de media jornada (Hincapié, 2016). En Italia, horas extra de clase en escuelas secundarias de bajo desempeño produjeron mejoras en los puntajes de Matemáticas de los estudiantes (Battistin y Meroni, 2016). De manera similar, los programas de jornada escolar completa en Chile generaron aumentos en los puntajes de Matemáticas y Lengua, con resultados particularmente más sólidos entre los estudiantes de áreas rurales, escuelas públicas y entre los de alto desempeño (Bellei, 2009). A pesar de estos efectos positivos, los recursos necesarios son considerables, ya que la prolongación suele implicar la ampliación de la infraestructura escolar. Además, cuando la calidad de la enseñanza es baja, tiene poco sentido ampliar el tiempo de aprendizaje. Otras intervenciones, como la formación del profesorado, pueden tener efectos comparables en el aprendizaje a un costo menor (Holland *et al.*, 2015).

De forma similar, la ampliación del calendario escolar ha tenido efectos positivos, aunque su costo-efectividad no está clara. Extender el calendario escolar por diez días resultó en calificaciones más altas en Matemáticas y Lengua entre los estudiantes de las escuelas de Carolina del Norte. Sin embargo, se descubrió que una reducción del ausentismo puede conducir a mejoras aún mayores en el rendimiento académico (Aucejo y Foy Romano, 2016). Este hallazgo pone de relieve la eficiencia de las intervenciones dirigidas al ausentismo, que suele ser mayor entre los estudiantes de bajo desempeño, en comparación con las intervenciones universales que se aplican tanto a los estudiantes de alto como de bajo desempeño. Aún se requiere más investigación para explorar las condiciones precisas y las poblaciones de estudiantes que hacen que sea costo-efectivo ampliar el tiempo de instrucción. Además de los efectos sobre el aprendizaje, estos análisis deberían abarcar otros resultados relacionados con la reducción del tiempo que se pasa sin la supervisión de un adulto -como la mejora de la aversión al riesgo (Machin *et al.*, 2011)- y la reducción de los embarazos en adolescentes (Sánchez y Favara, 2019).

23. Por ejemplo, Costa Rica añadió cuatro semanas adicionales al año escolar 2021.

En Argentina, el Ministerio de Educación nacional autorizó a las provincias a añadir de tres a cuatro semanas adicionales al año escolar 2022.

24. 0,1 desviaciones estándar.



Compromiso de los cuidadores

Las investigaciones demuestran que la participación de los cuidadores aumenta el rendimiento de los alumnos. La mayoría de las escuelas y sistemas escolares de ALC no disponen de herramientas para la participación de los cuidadores y pueden estar preocupados por añadir tareas adicionales a unos recursos humanos ya sobrecargados. Sin embargo, la participación de los cuidadores no tiene que ser complicada para ser eficaz. Durante la pandemia, intervenciones tan sencillas como el envío de mensajes de texto a los cuidadores tuvieron efectos en el aprendizaje. En Brasil, los *nudges* enviados por mensajes de texto a los cuidadores aumentaron el rendimiento de los estudiantes en Matemáticas y Lengua²⁵ (Lichand *et al.*, 2022). En Costa Rica, nudges similares enviados por mensajes de texto a los cuidadores mejoraron las habilidades cognitivas de los estudiantes²⁶ (Hernández-Agramonte *et al.*, 2022). Cuando la cobertura de los teléfonos móviles es limitada, los *nudges* también pueden enviarse por correo. En Estados Unidos, cinco postales enviadas a los cuidadores con información sobre la importancia de la asistencia a la escuela impulsaron la asistencia en 0,5 días adicionales por año académico (Rogers y Feller, 2018). Un excelente punto de partida para incorporar *nudges* u otras estrategias de compromiso de los cuidadores en un Plan de Recuperación del Aprendizaje es el Marco de Construcción de Capacidades Duales para las Asociaciones Familia-Escuela desarrollado por el American Instituted for Research (AIR) (SEDL 2013)²⁷.



25. 0,19 desviaciones estándar.

26. 0,12 desviaciones estándar.

27. El Southwest Educational Development Laboratory (SEDL) se fusionó con el American Institutes for Research (AIR) en 2015.



Un momento crucial para transformar la educación

Las condiciones cambiantes del mercado de trabajo ponen de manifiesto la escasez en el conjunto de habilidades de la fuerza laboral. La demanda de habilidades se está transformando inclinándose hacia habilidades cognitivas y no cognitivas específicas, como el razonamiento matemático, la resolución de problemas complejos, la creatividad, las habilidades interpersonales, la alfabetización en TIC, el aprendizaje y la escucha activos, la resiliencia y el pensamiento crítico (Foro Económico Mundial, 2020). Desafortunadamente, el sistema educativo no ha evolucionado tan rápido como para poder cumplir con estos requisitos cambiantes de capital humano que presenta el mercado laboral. La proporción de empleadores que informan desajustes de habilidades entre la oferta y la búsqueda de empleo ha aumentado sustancialmente en los últimos años alcanzando a siete de cada 10 empleadores en 2021 (Manpower, 2021). Como resultado, las empresas luchan por cubrir las vacantes y los estudiantes se enfrentan a la transición al mercado laboral.



El **problema del desajuste de competencias** se debe a que los sistemas educativos fueron concebidos hace más de cien años, antes de que se produjeran los avances neurocientíficos sobre cómo aprendemos. Aunque la retórica de la educación en los planes de estudio y aprendizaje ha avanzado en ALC, ya antes de la pandemia las aulas se centraban a menudo en la memorización implacable y la práctica, y ofrecía pocas oportunidades para las experiencias de instrucción basadas en la evidencia, como el descubrimiento interactivo centrado en el estudiante y el aprendizaje basado en problemas (Näslund-Hadley, *et al.*, 2014). Durante la pandemia, la atención se centró directamente en la transmisión de contenidos, lo que deterioró aún más la calidad de la instrucción, revirtiendo el incipiente, pero trabajoso, progreso de la región hacia enfoques pedagógicos centrados en el trabajo en grupos de proyectos, la colaboración, la exploración y el pensamiento crítico (Villegas-Reimers *et al.*, 2022). La baja calidad de la enseñanza se ve agravada por la frecuente sobrecarga de la currícula, que extiende el tiempo de instrucción afectando negativamente al aprendizaje de los estudiantes. Cubrir contenidos más amplios compete con un aprendizaje más profundo y desalienta entre los estudiantes la participación y la reflexión sobre el contenido, incentivando malos hábitos de estudio como la memorización por encima de una comprensión más rica y un pensamiento de orden superior (OCDE, 2020). Además, los maestros agobiados pueden implementar prácticas de instrucción más deficientes y sesgar el tiempo de instrucción para dirigirlo hacia aquellos temas sujetos a exámenes importantes (Van der Embse *et al.*, 2017).



En este contexto, la interrupción producida por la pandemia en los sistemas educativos de ALC tiene un lado positivo. Ofrece un momento único de impulso para transformar la educación. Para pasar de la sobrecarga curricular al aprendizaje en profundidad. Para sustituir la memorización por prácticas pedagógicas basadas en la evidencia. Para pasar del desajuste de competencias a una transición fluida de la escuela al trabajo.

Rediseño curricular

Para mejorar el aprendizaje, la literatura apoya que se pase de la cobertura de contenidos amplios a un aprendizaje más profundo. La evaluación del rendimiento de los estudiantes universitarios en los cursos introductorios de Ciencias en Estados Unidos identificó ventajas académicas para aquellos que habían cubierto al menos un tema en profundidad durante la escuela secundaria en comparación con aquellos estudiantes que habían cubierto temas más amplios sin profundizar en ninguno de ellos (Schwartz *et al.*, 2009). Al suprimir la sobrecarga curricular, rediseñar la currícula y adecuar un mecanismo para la adaptación continua de los planes de estudio, los sistemas educativos de ALC fomentarán el aprendizaje y prepararán mejor a los estudiantes para que sean más resistentes para hacer frente a futuros cambios en la demanda laboral (OCDE, 2018). Al priorizar los contenidos y las habilidades clave, el rediseño de los planes de estudio también puede ayudar a reducir la brecha entre las currículas previstas y las implementadas. El conjunto de estrategias para la renovación curricular contempla la eliminación de la duplicación de contenidos entre asignaturas y grados, la planificación de la progresión del aprendizaje a lo largo de los grados y niveles educativos y la definición de temas centrales y reducidos a través de áreas de aprendizaje o grandes conceptos (OCDE, 2020). El enfoque más eficaz de la reforma curricular es un enfoque ascendente en el que los profesores asumen un papel central y las partes interesadas participan oportunamente como impulsores del cambio (Gouédard *et al.*, 2020).



Prácticas pedagógicas basadas en la evidencia

Los metaanálisis indican que los enfoques pedagógicos muy centrados en la clase magistral con escucha pasiva no son apropiados para el aprendizaje (Bligh, 2000; Bruns y Luque, 2015). En cambio, **los enfoques pedagógicos que se centran en el trabajo en grupo y el diálogo interactivo están fuertemente asociados a un mayor rendimiento de los estudiantes** (Freeman *et al.*, 2014). Existen varios enfoques pedagógicos centrados en el estudiante que pueden ayudar a mejorar los resultados de los alumnos, a menudo en combinación con elementos de instrucción explícita, para proporcionarles un apoyo individualizado justo cuando sea necesario. En ALC, uno de los enfoques de este tipo más rigurosamente evaluados es el aprendizaje basado en la indagación y los problemas (ABI), que permite a los estudiantes aprender colaborando en la resolución de problemas de la vida real, desarrollando explicaciones y comunicando ideas (Hmelo-Silver *et al.*, 2007).

En este sentido, 10 experimentos de campo sobre este enfoque en ALC aumentaron el aprendizaje de Matemáticas y Ciencias en todos los cursos y contextos geográficos, culturales y lingüísticos²⁸ (Bando *et al.*, 2018). Los elementos clave de cada lección fueron: (1) organización en torno a conceptos básicos que se extienden a lo largo de muchas lecciones, (2) cada lección se estructura en torno a oportunidades de indagación y resolución de problemas, y (3) los profesores deben estar capacitados para proporcionar apoyo justo a tiempo a través del andamiaje y la instrucción explícita a los estudiantes individuales. Cuando se adopta un enfoque ABI, el foco en la resolución de problemas conceptuales sigue requiriendo cierta memorización y fluidez procedimental (Näslund-Hadley y Bando, 2015). El costo por estudiante de aumentar el aprendizaje en 0,10 desviaciones estándar fue de 14,53 dólares (entre 6,9 y 22,48 dólares) en Matemáticas y de 14,64 dólares (entre 8,4 y 17,52 dólares) en Ciencias.

El desarrollo profesional de los docentes debe ser el núcleo de cualquier proceso de cambio pedagógico. Una revisión realizada por Darling-Hammond *et al.* (2015) de 35 programas de desarrollo profesional docente, identificó siete elementos esenciales para impactar en los resultados de los estudiantes. En primer lugar, el desarrollo profesional debe ser específico en cuanto al contenido, enseñando una pedagogía basada en el contenido real. Idealmente, el contenido utilizado en el proceso de aprendizaje debe estar alineado con los planes de estudio del sistema escolar en, por ejemplo, Matemáticas, Ciencias y Literatura. En segundo lugar, el aprendizaje debe ser activo e incluir la indagación y la reflexión. En tercer lugar, las oportunidades de colaboración para debatir entre profesores las experiencias de la aplicación de las actividades de la lección se retroalimentan mutuamente. En cuarto lugar, la modelización de prácticas educativas eficaces. Esta modelización puede hacerse como una lección de demostración durante una visita de un preparador instruccional al aula del profesor, por vídeo, o mediante la observación de lecciones de otros profesores. En quinto lugar, la práctica debe ser una parte integral del desarrollo profesional. Esta práctica puede proporcionarse en el propio salón de clases o en línea. Sexto, retroalimentación continua y oportunidades para que los profesores reflexionen individualmente y con sus compañeros sobre sus propias prácticas docentes y las de los demás. Por último, la formación debe mantenerse durante un periodo de tiempo con oportunidades de aprendizaje recurrentes a través de la orientación, los talleres y la participación en línea o presencial. Los programas de desarrollo profesional eficaces tienen entre 24 y 49 horas de formación.

28. 0,16 desviaciones estándar en Matemáticas y 0,18 desviaciones estándar en Ciencias.

La sección anterior sobre las tecnologías de la educación anticipó la necesidad de formar a los profesores para enseñar en modalidades de enseñanza a distancia e híbridas, tanto sincrónicas como asincrónicas. A este respecto, es necesario ampliar los siete elementos esenciales de Darling-Hammond para un desarrollo profesional docente eficaz. Villegas-Reimers *et al.* (2022) proponen que el desarrollo profesional docente para la enseñanza híbrida (i) permita a los profesores reflexionar sobre el objetivo de utilizar las tecnologías educativas, así como sobre sus propias preconcepciones y creencias acerca de la educación híbrida; (ii) garantice que los profesores tengan las competencias digitales necesarias para implementar sin problemas una lección remota o híbrida; (iii) ayude a los profesores a desarrollar las competencias necesarias para utilizar la tecnología pedagógicamente; y (iii) les forme en competencias pedagógicas para el aprendizaje significativo en modalidades remotas e híbridas.



La transición de la escuela al trabajo

Además de enseñar contenidos y habilidades relevantes, es necesario implementar estrategias que ayuden a los estudiantes a hacer una transición exitosa hacia el mercado laboral. Por ejemplo, brindarles información precisa sobre los rendimientos futuros se traduce en mejores resultados educativos (Murnane y Ganimian, 2014). Las asimetrías de información penalizan a las familias de bajos ingresos, perpetuando las desventajas y limitando sus inversiones en capital humano. En República Dominicana, la provisión de información sobre salarios en función de los diferentes niveles de educación, a estudiantes de 8º grado condujo a un aumento en los años de escolaridad (Jensen, 2010). En Chile, obtener información sobre diferentes carreras incrementó la demanda de becas en aquellas con mayores retornos, particularmente entre estudiantes vulnerables (Hastings *et al.*, 2015). Además, la información sobre las opciones de financiamiento universitario en Chile resultó en una mayor tasa de inscripción de estudiantes vulnerables en cursos preuniversitarios de secundaria. El costo de la intervención fue de US\$13 por alumno y disminuiría a US\$0,26 escalando la intervención a nivel nacional (Dinkelman y Martínez, 2014). La evidencia también sugiere que cuando los padres están informados sobre los beneficios de las trayectorias educativas, mejoran tanto la asistencia como los puntajes académicos. Así, proporcionar a las familias información sobre los retornos universitarios y sus costos en EE.UU. incrementó la asistencia a la universidad prevista para los hijos²⁹

29. 0,2 desviaciones estándar.



(Bleemer y Zafar, 2015). De manera similar, otros estudios muestran que una forma efectiva de brindar información y expandir las aspiraciones de los estudiantes es compartir la experiencia educativa exitosa de determinados ejemplos de un entorno socioeconómico similar (Bernard *et al.*, 2014).

Desarrollo de habilidades prácticas. Otra estrategia para desarrollar habilidades prácticas y fomentar un mejor desempeño y resultados escolares es combinar la capacitación presencial y la práctica. Existe evidencia sobre cómo la capacitación en educación técnica y en oficios mejora los resultados laborales de los jóvenes en países de ingresos medios o bajos (Tripney y Hombrados, 2013; Elacqua *et al.*, 2019). La inclusión de la educación técnica en el nivel medio superior parece favorecer el logro educativo. La evidencia de Massachusetts muestra que, en comparación con las escuelas secundarias, las escuelas regionales técnicas y de oficios condujeron a tasas de graduación más altas. El efecto es económicamente significativo y asciende a entre 7 y 10 puntos porcentuales entre los estudiantes de mayores ingresos (Dougherty, 2018). En relación a las escuelas académicas en Pernambuco (Brasil), las escuelas técnicas han mostrado tasas de deserción más bajas y ninguna diferencia en los puntajes de las pruebas (Elacqua *et al.*, 2019).

Carreras alternativas a la universidad. Finalmente, expandir las alternativas para adquirir habilidades prácticas después de graduarse puede posponer la participación temprana en el mercado laboral, vía perspectivas de mayores retornos. Después de acabar la escuela secundaria, algunos estudiantes podrían beneficiarse de programas de ciclo corto para mejorar sus perspectivas de empleo en comparación con los ingresos que podrían obtener con un diploma de escuela secundaria o un título universitario incompleto. La disponibilidad de programas modulares, flexibles e integrados, que combinan habilidades técnicas y socioemocionales brindan a los jóvenes oportunidades de aprendizaje permanente y mejores posibilidades de tener éxito en el mercado laboral (Garrido y Sey, 2020). De hecho, la evidencia para ALC muestra que los resultados del mercado de trabajo, tanto en términos de empleo formal como de prima salarial, son mejores entre los graduados de programas de ciclo corto que entre los que abandonan los programas de licenciatura. Es necesario ejecutar un conjunto de reformas para fortalecer estos programas de educación superior como opciones rentables y atractivas para los jóvenes. Algunas de estas reformas son: flexibilidad curricular adaptada a las necesidades del mercado, estructura modular, estándares de calidad en la prestación de servicios, rendición de cuentas basada en resultados para proveedores y certificaciones (Ferreira *et al.*, 2021).



Entornos escolares seguros y enriquecedores para fomentar la ciudadanía global, el aprendizaje socioemocional y el bienestar de los estudiantes

La pandemia y las medidas de política asociadas han interrumpido muchos aspectos de la vida de los jóvenes. Como se describe en el Capítulo 2, a raíz del COVID-19, estos han experimentado **frustración, estrés postraumático, ansiedad y depresión**. Para los jóvenes latinoamericanos, estas **dificultades provocadas por la pandemia** se suman a la ya pesada carga de **dificultades económicas y sociales** que van desde **desafíos académicos y perpetración de violencia y victimización hasta comportamientos sexuales sociales de alto riesgo y abuso de sustancias**. Esto pone de relieve la urgencia de reformar los programas para jóvenes.

Pero, ¿cómo deberían ser las reformas efectivas de los programas para jóvenes? Durante las últimas décadas, la mayoría de los países de la región ha identificado a la juventud como un objetivo para la planificación del bienestar y el desarrollo social, y ha creado dentro de la administración oficinas y departamentos para la juventud, asignando recursos públicos y financiando programas específicos. Sin embargo, a menudo, el enfoque de los programas para jóvenes se ha centrado en el ocio y el servicio a la comunidad en lugar de desarrollar una mejor comprensión de las necesidades y los desafíos que enfrentan los jóvenes, en cómo cubrir estas necesidades y en cómo, abordando estos desafíos, se puede contribuir al desarrollo económico y social general de las sociedades. Otro grupo de programas, popular en ALC durante décadas, se enfoca en combatir instancias negativas del comportamiento juvenil, como la conducta antisocial, el ausentismo y la deserción escolar, la delincuencia y el embarazo adolescente. La efectividad de estos enfoques de respuesta a la crisis ha sido ampliamente estudiada a nivel internacional (Agee, 1979; Clarke y Cornish, 1978; Cooper *et al.*, 1983 y De León y Ziegenfuss 1986).



Como algunos de estos programas no han logrado mostrar un impacto positivo en el comportamiento negativo de los jóvenes, **el consenso actual en la comunidad científica sostiene que el desarrollo de los jóvenes se apoya mejor con una combinación de ciencia de la prevención y fomento del comportamiento positivo.** Los **enfoques de prevención** acentúan el apoyo a los jóvenes antes de que lleguen los comportamientos problemáticos. En lugar de reparar los problemas de la juventud, el desarrollo juvenil positivo (PYD por sus siglas en inglés) promueve trayectorias positivas en la escuela, el trabajo y la vida centrándose en las fortalezas y en el desarrollo saludable de la juventud (Bowers, *et al.*, 2010; Hull *et al.*, 2018 y Fagan *et al.*, 2021). Los enfoques de PYD tienden a cubrir una o varias de las cinco áreas del desempeño de los jóvenes, incluidas las competencias sociales, emocionales, cognitivas, conductuales y morales. Estos dos enfoques -ciencia de la prevención y PYD- han convergido en la literatura científica sobre la juventud para fomentar el bienestar de los jóvenes y sus trayectorias educativas y laborales.

Las siguientes dos secciones resumen la evidencia existente sobre el PYD y los enfoques de la ciencia de la prevención que funcionan para mejorar la vida de los jóvenes. También destacan ejemplos de programas de ciudadanía global y desarrollo socioemocional implementados en ALC y otros lugares. En respuesta a la crisis de salud mental que se avecina a raíz de la pandemia, la sección final amplía las políticas basadas en evidencia con intervenciones de salud mental en las escuelas.



Fomentar las competencias de la ciudadanía global

Los jóvenes de hoy viven en un mundo cada vez más interconectado y complejo. Son ciudadanos globales en mucha mayor medida que ninguna generación anterior a ellos. Ciudadanos globales en el sentido de que enfrentan un amplio espectro de fuerzas culturales, políticas, ambientales, sociales, de salud y económicas más allá de su comunidad o país, que impactan sus posibilidades de progreso, crecimiento o lucha. **La Educación para la Ciudadanía Global (GCEd, por sus siglas en inglés) ha surgido como respuesta a estas diversas fuerzas con las que los jóvenes deben lidiar, buscando el fomento de una juventud globalmente competente, capaz de examinar críticamente los problemas globales, entender su lugar en el mundo, respetar las diferencias y la diversidad, y asumir la responsabilidad de un mundo más sostenible tanto a nivel de su comunidad como a nivel global** (UNESCO, 2015). La GCEd ensambla perfectamente en el marco del PYD, ya que busca fomentar resultados positivos de ciudadanía entre los jóvenes y sus familias, las comunidades escolares y la sociedad en general.

Las competencias de ciudadanía global que los jóvenes necesitan para prosperar incluyen competencias conductuales, como la capacidad de manejar una interacción respetuosa con la diversidad y la interculturalidad, así como la capacidad de apreciar diferentes perspectivas sobre las preocupaciones sociales. Las competencias de ciudadanía global también incluyen competencias morales, como el compromiso con el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo (ONU, 2015³⁰; OCDE, 2018; Mateo y Rucci, 2019). Frente a los desafíos globales, como el cambio climático y la pandemia de COVID-19, la resiliencia es otra competencia de ciudadanía global que los jóvenes necesitan para adaptarse a los riesgos, desafíos y experiencias estresantes de una manera flexible y saludable (Rutter, 1985; Hawkins *et al.*, 1992; Masten, Best y Garmezy, 1990; Werner, 1995, 1989). Entre los modelos integrales de GCEd, uno de los pocos que ha sido evaluado rigurosamente ha sido GloEd, en Corea del Sur. GloEd ofrece a los estudiantes de secundaria un programa extracurricular de cinco semanas para fomentar las competencias de ciudadanía global a través del diálogo y actividades participativas. El programa dio como resultado mejores competencias de ciudadanía global que persistieron seis meses después de la finalización del mismo, aunque los resultados disminuyeron un poco después de 12 meses (Heejung Raina Sim, 2015).

Educación para la Ciudadanía Verde

Siempre bajo el paraguas de GCEd, existe un grupo de modelos enfocados en las competencias requeridas para la Ciudadanía Verde o Ambiental. En todo el mundo, las escuelas se han posicionado como un agente de cambio eficaz en el fomento de comportamientos proambientales. Las intervenciones en las escuelas para promover la ciudadanía verde a menudo aprovechan los enfoques participativos y de abajo hacia arriba para promover la alfabetización y la acción climática. Los hallazgos de metaanálisis de las iniciativas de educación ambiental en diversos entornos revelan que las intervenciones escolares fueron más efectivas para mejorar el comportamiento prosocial en comparación con programas extracurriculares como los campamentos en la naturaleza (el efecto promedio del tratamiento fue de 0,65 frente a 0,27). El efecto promedio del tratamiento para los modelos educativos basados en la escuela es el doble que para los modelos extracurriculares. El estudio también revela que la efectividad aumentó cuando el tratamiento es de 10 horas o más, y cuando las aulas utilizan el aprendizaje centrado en el estudiante donde los participantes intervienen activamente en su propio aprendizaje a través de diálogos, simulaciones de video y retroalimentación (Zelezny, 2010). Un ejemplo de modelo de educación ambiental en ALC es Rise Up, una herramienta multimedia gratuita para escuelas primarias y secundarias, desarrollada por el BID, y dirigida a estudiantes, padres y maestros. Rise Up les anima a usar su creatividad de cara a generar ideas factibles y estrategias sostenibles a largo plazo para mitigar el cambio climático. La iniciativa transforma la enseñanza en experiencia de aprendizaje a través de videos, juegos y otros recursos que convierten sus escuelas en lugares respetuosos con el clima, con el objetivo de transferir estos hábitos más allá de la escuela (Robles *et al.*, 2015; Näslund-Hadley *et al.*, 2015).

30. La Educación para la Ciudadanía Global es una meta del ODS 4.



Educación para la Ciudadanía Digital

En el contexto de los sistemas educativos híbridos, la conexión de los estudiantes a través de las redes sociales y el acceso en línea a la información, las escuelas afrontan la necesidad de apoyar a los estudiantes en la adquisición de habilidades para aprender a participar en el entorno digital. Esto incluye cerrar la brecha asociada a la alfabetización digital así como el uso positivo de la tecnología. La alfabetización digital se relaciona con el desarrollo de las habilidades básicas para aprovechar la tecnología digital, realizar búsquedas, recuperar y seleccionar información de manera crítica para transformarla en conocimiento. El uso seguro de las plataformas en línea requiere habilidades básicas para registrarse en aplicaciones, navegar, seguir los procedimientos de privacidad y protección de datos y usar las redes sociales con fines educativos (Huang *et al.*, 2020). En este contexto, la Ciudadanía Digital se refiere a las competencias para participar en una comunidad en línea a través de interacciones positivas y críticas, siendo responsable en el consumo y producción de contenido digital, previniendo y vigilando el ciberacoso y mostrando formas respetuosas de participación social en el universo digital.

Las iniciativas escolares relacionadas con la ciudadanía digital generalmente contemplan la enseñanza de herramientas y prácticas para protegerse en línea, información sobre actividades ilegales (tanto *online* como *offline*) y prácticas contra el ciberacoso (OCDE, 2019). Una de las pocas evaluaciones rigurosas de Educación para la Ciudadanía Digital analizó, en Italia, la formación de profesores de secundaria a través de las llamadas Escuelas de Bienestar Digital. Las cuatro sesiones de capacitación de tres horas abarcaron varios temas de alfabetización digital, incluidos la gestión del tiempo y atención, comunicación y colaboración, investigación y evaluación de la información, creación y publicación de contenido digital. Aunque no se detectó ningún efecto sobre la competencia digital en el grupo de tratamiento en comparación con el grupo de control, se encontraron efectos estadísticamente significativos en las habilidades de información (es decir, para evaluar, usar y comunicar información) y en las habilidades de alfabetización, que mejoraron 2%. Además, se detectaron efectos en los hábitos de los medios digitales, incluida una reducción del 4,1% del uso problemático de *smartphones* entre las estudiantes, así como una reducción de la angustia asociada con el uso excesivo de Internet (Giu *et al.*, 2018).



Desarrollo de competencias socioemocionales

El aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) se ha convertido en un componente curricular importante en los sistemas escolares de Europa y América del Norte. Generalmente, se centra en la **competencia social**, las habilidades de vinculación y la competencia emocional, así como en el desarrollo de una identidad clara y positiva. La competencia social es el conjunto de habilidades que ayuda a los jóvenes a ser conscientes de sus propios sentimientos, pensamientos y acciones para lograr objetivos sociales (Caplan *et al.*, 1992). Estas habilidades incluyen la codificación e interpretación de las señales sociales, la predicción realista de sus consecuencias y los desafíos potenciales de las propias acciones (Elias *et al.*, 1994). La **vinculación** es la capacidad de un niño o adolescente para apegarse o comprometerse emocionalmente con personas como miembros de la familia, compañeros y maestros (Bowlby, 1982). **La competencia emocional** es la capacidad de reconocer y responder a las emociones, propias y ajenas (Salovey & Mayer, 1990). Una identidad clara y positiva incluye la construcción de la autoestima y un sentido coherente de quién es uno como persona y, a menudo, se vincula al desarrollo de una identidad cultural y étnica (Plummer, 1995). Aunque el hecho de que los sistemas escolares deseen incluir estas habilidades socioemocionales en sus currículos y planes de estudio tiene un gran componente intuitivo, **existe un amplio espectro de modelos SEL para elegir**. La literatura ofrece información sobre qué modelos e instrumentos basados en la escuela funcionan mejor para promover este tipo de competencias.



Aprendizaje socioemocional universal de alta intensidad

Cuando el SEL escolar ganó fuerza en la década de los 90, las actividades de desarrollo de habilidades socioemocionales eran intervenciones fragmentadas con un único propósito y tendían a programarse en períodos cortos (a menudo limitadas a actividades de 30 minutos, una vez por semana). Aunque estos modelos de propósito único y baja dosificación tuvieron efectos positivos en los resultados sociales, emocionales, conductuales y académicos, el tamaño de estos efectos fue modesto. Sin embargo, los modelos SEL multipropósito que se integran en las rutinas escolares diarias y en los programas de estudio tienen efectos más fuertes en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes (Jones y Bouffard, 2012). El mensaje que surge de la literatura SEL apunta a que los modelos de aprendizaje socioemocional de alta intensidad son más efectivos que los modelos de baja intensidad. Un ejemplo de una intervención multipropósito de alta intensidad en la región de ALC es la currícula de “Positive Action” en Belice. El plan de estudios integra 140 minilecciones en diferentes áreas temáticas a través de la capacitación docente en el uso de manuales paso a paso. Las lecciones se combinaron con intervenciones de desarrollo del clima escolar dirigidas a todo el ecosistema escolar, incluidos la familia, la comunidad y la escuela. Si bien “Positive Action” se implementó tanto en el nivel primario como en el secundario, la evaluación experimental se centró solo en las cohortes de 6 a 13 años y mostró efectos positivos en la observación de las normas prosociales y en el compromiso de los estudiantes (Hull *et al.*, 2021). Dado que las intervenciones de alta intensidad, como el plan de estudios de “Positive Action”, se integran en el programa de estudio general de todas las materias, el costo adicional es limitado.

Durante la pandemia, algunos sistemas educativos de América Latina y el Caribe innovaron al proporcionar SEL a través de recursos de aprendizaje desde el hogar. En Honduras, el programa radial educativo “Sentipensantes al Aire” transmitió ocho capítulos de la radionovela SEL, combinados con actividades complementarias para el grupo de edad de 13 a 18 años. La instrucción radial tuvo como objetivo fomentar la regulación emocional, la empatía y el pensamiento crítico. Para reforzar aún más estas habilidades, los docentes recibieron pautas específicas sobre cómo brindar apoyo complementario a través de WhatsApp.



Intervenciones focalizadas

Para desarrollar de manera efectiva las competencias socioemocionales de los estudiantes en riesgo, los Modelos SEL multipropósito que se integran en las rutinas escolares diarias deben combinarse con intervenciones dirigidas a estudiantes específicos (Jones & Bouffard, 2012). Uno de los modelos más basados en la evidencia para este tipo de intervenciones específicas es el modelo de las cinco Cs (*Five Cs*) de PYD que fomenta la competencia, la confianza, la conexión, el carácter y la compasión a través de planes de aprendizaje individualizados basados en los factores de riesgo de cada estudiante (Geldhof *et al.*, 2020). Los jóvenes que muestran estas cinco Cs tienen más probabilidades de prosperar. ¿Cómo se ayuda a un estudiante a desarrollar estas cinco Cs? La implementación de este modelo varía, pero por lo general integra en los planes de estudio normas prosociales y capacita a los educadores en tutorías personalizadas y en técnicas de gestión para desalentar comportamientos disruptivos del aprendizaje. El Modelo de las cinco Cs también tiende a contemplar planes de acción para derivar jóvenes en alto riesgo. Las actividades extracurriculares basadas en la comunidad se utilizan normalmente para reforzar el desarrollo de las cinco Cs (Fagan *et al.*, 2021). El primer paso de este tipo de intervenciones es evaluar los riesgos y los factores de protección para identificar las necesidades y oportunidades del aprendizaje socioemocional. Con base en la evaluación, se prepara al joven para desarrollar el plan de acción o proyecto de las cinco Cs para una vida productiva y saludable. Este plan debe incluir pasos concretos para contribuir positivamente a sus familias, a sus comunidades y al mundo. La escuela no puede dar a los jóvenes las cinco Cs, pero los docentes sí pueden ayudarles a desarrollar las competencias "C". Por ejemplo, la promoción de la "C" de la compasión en el modelo de las cinco Cs puede involucrar una Terapia Centrada en la Compasión, individual o grupal, el Cultivo del Entrenamiento de la Compasión, la Autocompasión Consciente, el Entrenamiento Cognitivo de la Compasión y el Cultivo del Equilibrio Emocional (Kirby *et al.*, 2017). Ahora bien: cualquiera sea la "C" específica que se promueva, un elemento clave para la implementación exitosa de este modelo es, siempre, hacer un seguimiento cercano y reflexionar sobre el propio progreso junto con un coordinador escolar, maestro o preparador.



Tutoría estudiantil basada en la escuela

Los modelos de PYD que fomentan de manera efectiva las competencias socioemocionales ya sea el de las cinco Cs o cualquier otro modelo suelen tener en la tutoría o *coaching* un componente clave. Una tutoría bien diseñada ayuda a desarrollar habilidades socioemocionales y es positiva para las aspiraciones y el bienestar psicológico de los jóvenes. Un ejemplo de esto es el modelo “Thrive School-Based Mentoring” en Estados Unidos, en el cual unos tutores o mentores brindan orientación académica y socioemocional a estudiantes vulnerables. Este modelo ha tenido efectos positivos en los resultados sociales y conductuales, reduciendo las ausencias injustificadas, y mejorando la conexión (definida como sentimientos positivos en sus relaciones cercanas) (Gordon, 2013). Otros ejemplos de modelos de tutoría estudiantil para promover el aprendizaje socioemocional basados en evidencia incluyen el Rochester Resilience Project (Proyecto de Resiliencia de Rochester) que brinda sesiones individuales con “tutores de resiliencia” (Instituto Nacional de Justicia); y “Becoming a Man” (Convertirse en un hombre) que utiliza un enfoque de terapia conductual cognitiva (TCC) para ayudar a los jóvenes a evitar respuestas automáticas cuando se ven involucrados en situaciones de alto riesgo. El enfoque tiene efectos importantes, que incluyen incrementos del 12% al 18% en las tasas de graduación de la escuela secundaria y una reducción del 45% al 50% en los arrestos por delitos, en comparación con el grupo de control (Fine *et al.*, 2018; Heller *et al.*, 2017).



Objetivos de vida

Una piedra angular de muchos modelos PYD es el establecimiento de objetivos y metas de vida. El concepto de vida se originó en la década de los 70 e incluye el establecimiento de metas estructuradas expresadas en términos de “obtener” o “evitar”. Los jóvenes también son guiados para anticipar eventos y resultados condicionados por factores contextuales y personales (por ejemplo, valores, visiones del mundo y percepciones de sí mismos) (Nair, 2003). La variedad de resultados asociados con los objetivos de vida incluye percepciones y aspiraciones modificadas que pueden reducir el riesgo de embarazo adolescente. Cuando los jóvenes internalizan sus objetivos individuales, el incentivo para planificar un embarazo adolescente parece disminuir (Näslund-Hadley y Binstock, 2010; Azevedo *et al.*, 2012). En Tucumán, Argentina, podemos citar el ejemplo de un programa SEL para alumnas de secundaria. Las estudiantes establecieron de vida y practicaron el pensamiento crítico y la perseverancia, lo que produjo mejoras en habilidades como la autodeterminación, la autorregulación y la mentalidad de crecimiento. Un seguimiento longitudinal de los registros administrativos encontró un aumento del 30% en el uso de los servicios de salud pública, incluidos los servicios de salud reproductiva (Banco Mundial, 2020). Muchos modelos de vida incluyen pasantías para desarrollar las competencias socioemocionales que se requieren en la fuerza laboral. Sin embargo, aún se necesita investigación adicional para determinar las características específicas de los modelos de pasantías que fomentan efectivamente el SEL. En Jamaica, un modelo de pasantía que formaba parte de un programa PYD para jóvenes desvinculados de la escuela y desempleados fomentó las habilidades de comunicación, gestión de conflictos y empleabilidad. Aunque el modelo arrojó mejoras en la autoeficacia profesional y las habilidades relacionadas con el trabajo, los efectos en el desarrollo socioemocional fueron modestos y desaparecieron después de la participación en el programa (Hull *et al.*, 2020).



Deportes, Artes y Música

Muchos modelos de PYD incluyen componentes creativos en deportes, artes y música. Estos modelos parecen prometedores para mejorar la autoestima, el liderazgo y las habilidades interpersonales, así como la participación de los estudiantes en la educación (UNICEF, 2019). Sin embargo, a pesar de los abundantes estudios, en particular de las intervenciones de PYD basadas en el deporte, los resultados son, en gran medida, observacionales y correlacionales, y deben ser interpretados con cautela. Un metaanálisis de 31 estudios de intervenciones escolares para impulsar la actividad física encontró efectos positivos en los resultados relacionados con la salud mental, como la resiliencia³¹, la salud mental positiva, el bienestar y la ansiedad. Los efectos fueron mayores al final de la escuela secundaria. Sin embargo, los tamaños de los efectos mostraron una gran heterogeneidad entre los estudios, lo que limitó hallazgos sobre los diseños y la implementación que efectivamente funcionan (Andermo *et al.*, 2020). Otro metaanálisis reciente de evaluaciones cualitativas de modelos deportivos juveniles también revela altos niveles de heterogeneidad. Los modelos deportivos PYD produjeron efectos estadísticamente significativos en las habilidades para la vida³², con efectos más altos concentrados en las intervenciones de deportes de equipo. El estudio también detectó efectos significativos sobre la competencia y la confianza³³. No se identificaron efectos estadísticamente significativos sobre el carácter, conexión, salud y clima de PYD (Bruner *et al.*, 2021). La evidencia rigurosa de las intervenciones musicales también es escasa y, a menudo, se limita a muestras pequeñas. Una revisión de estudios de intervenciones musicales encontró efectos positivos en la adquisición de habilidades socioemocionales como la empatía emocional, comportamiento prosocial y autoestima (Dumont *et al.*, 2017). La evidencia limitada sugiere que estas intervenciones deben diseñarse e implementarse con cuidado para evitar posibles efectos negativos.



31. 0.748, 0.405, 0.877 y 0.347 Hedges'g respectivamente (la relación entre la diferencia de medias y la desviación estándar agrupada y ponderada).

32. 0,570 de desviación media estándar.

33. 0,209 y 0,219 desviaciones medias estándar, respectivamente.

Respuesta escolar a la crisis de salud mental inducida por la pandemia

Incluso en épocas buenas, en América Latina y el Caribe, los educadores asumen el rol de trabajadores sociales, atendiendo no solo a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes sino también a sus necesidades socioeconómicas y psicológicas. Durante la pandemia, la exposición de los jóvenes al trauma ha aumentado exponencialmente (Capítulo 2), dejando a las escuelas con dificultades para responder a una crisis de salud mental inminente, al tiempo que se encuentran bajo una gran presión para completar niveles históricos de aprendizaje inconcluso debido al cierre escolar.

Las estrategias efectivas de salud mental basadas en la escuela a menudo se ofrecen a través de algún tipo de modelo de Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (MTSS, por sus siglas en inglés). Estos modelos se utilizan ampliamente en Estados Unidos y Europa, estructurando intervenciones en tres niveles de apoyo. De acuerdo con las necesidades de los estudiantes, el modelo abarca desde medidas preventivas universales en el Nivel 1 hasta apoyo individualizado e intensivo en el Nivel 3. Una de las ventajas del enfoque multinivel es que permite la identificación e intervención tempranas, antes de que aumenten los problemas de salud mental. En cada nivel el modelo involucra a toda la comunidad escolar incluidos familias, educadores, administradores escolares y estudiantes (Gee *et al.*, 2020, Näslund-Hadley *et al.*, 2021). Dada la importancia de la salud mental de los docentes, sobre todo durante la pandemia, agregamos a continuación un cuarto tema transversal al modelo MTSS.



Promoción y prevención universal de la salud mental

El Nivel 1 del modelo MTSS busca desarrollar entornos escolares sensibles al trauma que combinen prácticas de sensibilización y bienestar con diagnósticos de salud mental adecuados para evaluar la salud mental de los estudiantes.

Evaluación de salud mental en la escuela. Las escuelas brindan un entorno ideal para evaluar a los jóvenes de cara a identificar a los estudiantes en riesgo y, a menudo, detectan a los estudiantes con necesidades de salud mental que antes se desconocían (Eklund y Dowdy, 2014). Las prácticas de detección en la escuela de los síntomas físicos o psicológicos relacionados con el trauma son breves y, generalmente, consisten en una encuesta sintética completada por



los maestros y, a veces, también por padres y madres. El propósito es alertar de que un estudiante puede estar en riesgo y necesita de una evaluación más profunda. Dado que el trauma puede tardar en detectarse, la evaluación debe formar parte de un proceso y no ser un hecho aislado. Aunque los cuestionarios estándar para estudiantes y las pautas de detección para maestros pueden ser soluciones adecuadas, la detección requiere de un sistema de derivación y seguimiento cuando se identifican problemas de alto riesgo (Siceloff *et al.*, 2017; National Center on Safe Supportive Learning Environments, 2021).

Concientización sobre la salud mental. Para crear conciencia sobre la relevancia de la salud mental en el bienestar de los estudiantes, toda la comunidad escolar (familias, maestros y personal escolar) debe ser sensibilizada sobre las señales de alarma, consecuencias, recursos y procedimientos que tienen a su disposición si fuera necesario. En Estados Unidos se ha encontrado que estas campañas de concientización sobre la salud mental en las escuelas mejoran el conocimiento de los estudiantes sobre las enfermedades mentales así como sus actitudes hacia la salud mental y los comportamientos de búsqueda de ayuda (Salerno, 2017). En Europa, *Saving and Empowering Young Lives*, un programa escolar de sensibilización sobre la salud mental que busca desalentar los pensamientos suicidas entre los adolescentes, produjo una reducción significativa de los intentos de suicidio después de un año de implementación (Wasserman, 2015). En Australia, el modelo KidsMatter es una intervención en toda la escuela para desarrollar una comunidad escolar positiva, que incluye la sensibilización social y emocional de estudiantes, padres y educadores. Los resultados de salud mental mejoraron en las escuelas bajo tratamiento después de un año, con efectos más fuertes después de dos años (Sale *et al.*, 2009). Por ejemplo, las competencias sociales y emocionales de los estudiantes reportadas por padres y maestros aumentaron 7% en comparación con el grupo de control. También se encontraron efectos positivos en los resultados académicos (14%) y en la capacidad de los padres para ayudar a los estudiantes con problemas sociales y emocionales (7%) (Slee *et al.*, 2009).

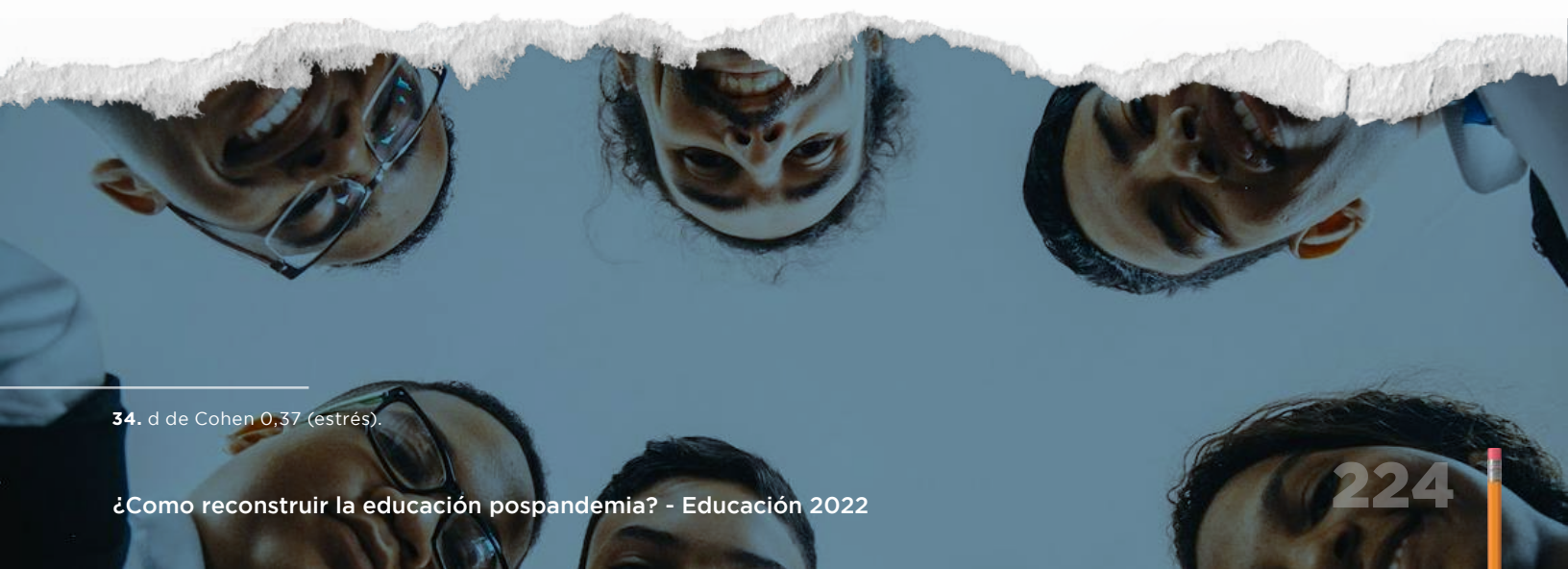


Promoción del bienestar y el comportamiento positivo para todos. Una revisión sistémica de doce intervenciones universales en salud mental, dirigidas a estudiantes de 6 a 18 años en países ingresos medianos y bajos, encontró que estas intervenciones redujeron los síntomas de ansiedad y depresión (Bradshaw *et al.*, 2021). Las políticas concretas variaron entre los estudios. La mayoría de los programas se llevaron a cabo durante el horario escolar y fueron ofrecidos (en partes iguales) por maestros y orientadores a grupos de estudiantes de toda una clase. Los programas siguieron diferentes modelos psicológicos como la terapia cognitivo-conductual, la psicología positiva o la promoción de la salud y tuvieron una duración media de 17 semanas. Los padres recibieron información pero no participaron directamente en las actividades del programa.

Para aquellas escuelas que carecen de la capacidad de implementar un enfoque integral para el fomento de entornos escolares sensibles al trauma, las intervenciones más ligeras también pueden tener efectos positivos en el bienestar mental de los estudiantes. Probablemente, la intervención más ligera de este tipo es la meditación consciente o mindfulness que incluye yoga, técnicas de relajación muscular y ejercicios de respiración. En el Reino Unido, la evidencia de una práctica diaria de mindfulness redujo el estrés, la ansiedad y la depresión³⁴ autoreportadas (Cavanagh *et al.*, 2013). Las intervenciones de atención plena para estudiantes también pueden ayudar a los maestros. Un ejemplo de esto es el programa “The MindUP”, en el suroeste de Ontario, que brinda aprendizaje socioemocional basado en la atención plena para mejorar la autorregulación de los estudiantes y reducir los síntomas conductuales. Entre sus efectos se encontró una reducción en el agotamiento emocional autoreportado por los maestros (cambio de puntaje promedio -0.41) (Kim *et al.*, 2021).

Poner fin a la violencia y al acoso escolar. Como se refiere en el Capítulo 2, la violencia y el acoso tienen un impacto negativo en los resultados de los jóvenes dentro y fuera de la escuela (OCDE, 2019b; Bacher-Hicks *et al.* 2021). Históricamente, las políticas educativas contra la violencia y el acoso en las escuelas han sido, en gran parte, de naturaleza punitiva. Actualmente, como respuesta a la falta de impacto de las intervenciones que simplemente castigaban a los perpetradores, muchos sistemas escolares a nivel internacional han adoptado modelos que pretenden abordar las complejidades de la violencia escolar y los comportamientos de intimidación. Este grupo de modelos suele incluir elementos tanto del PYD como de la ciencia de la prevención. Las estrategias basadas en la evidencia para combatir el acoso escolar incorporan tres grandes grupos de intervenciones.

34. d de Cohen 0,37 (estrés).



En primer lugar, los programas efectivos contra la violencia y el acoso involucran a toda la comunidad escolar en la construcción de un clima escolar positivo, incluidos los estudiantes, el personal escolar y las familias. Por lo general, el primer paso de estos modelos es la organización de un equipo central formado por la escuela y la comunidad que hará un balance de la situación y será el encargado de diseñar los planes de acción propuestos. Los modelos PYD basados en evidencia para combatir el acoso y la violencia fomentando un clima escolar positivo incluyen el programa “Learning Together” en el Reino Unido y el programa PRIMA en los Países Bajos. Ambos programas crearon grupos de acción formados por personal de la escuela, estudiantes y padres encargados de mapear las reglas disciplinarias escolares y las prácticas restaurativas, así como la prevalencia de incidentes de victimización y acoso escolar. En el caso del programa PRIMA, el equipo central también incluyó a expertos en acoso escolar para guiar el desarrollo de protocolos escolares.

Los modelos PYD que fomentan un clima escolar positivo generalmente incluyen capacitación docente y para otros miembros de la comunidad escolar. Estas capacitaciones abarcan el desarrollo de competencias morales y conductuales para fomentar opciones de comportamiento y patrones de acción efectivos, incluyendo estrategias no verbales y verbales. Concretamente, los modelos PRIMA y “Learning Together” contemplan el desarrollo profesional para fomentar relaciones respetuosas entre maestros y estudiantes, reparar relaciones, ayudar a los maestros a desarrollar un buen clima disciplinario y poner límites a comportamientos inaceptables dentro del aula; y, por último, aumentar la conciencia, las habilidades y la capacidad de respuesta hacia la intimidación. Ambos programas redujeron la victimización autoreportada y la perpetración del acoso. “Learning Together” tuvo un tamaño del efecto ajustado de -0,08 en la puntuación media de acoso de la Gatehouse Bullying Scale. También condujo a mejoras en otros resultados de salud relacionados con el bienestar psicológico y los comportamientos de riesgo (Bonell *et al.*, 2019; van Verseveld, 2021). Este tipo de enfoques que implican a toda la escuela suelen incluir, con frecuencia, la oferta de oportunidades para que los estudiantes se expongan a normas y actividades como por ejemplo a través de actividades voluntarias en la comunidad local. Estos tipos de modelos *antibullying* basados en evidencia aún tienen que ganar terreno en ALC, donde una revisión desarrollada para esta publicación solo identificó siete países que han lanzado programas para fomentar un clima escolar positivo, y solo dos que han puesto en marcha estrategias para combatir el ciberacoso. Como ejemplo tenemos a Uruguay, donde los consejos escolares reúnen a miembros electos de la comunidad escolar (educadores, administradores escolares y padres) varias veces al año para fomentar un clima escolar positivo y abordar la violencia y el acoso escolar.

En segundo lugar, la bibliografía sobre la ciencia de la prevención exige intervenciones personalizadas que trabajen con los agresores y las víctimas del acoso para desarrollar planes para ambos grupos de estudiantes, un diálogo continuo con los cuidadores y la supervisión de los estudiantes para intervenir rápidamente cuando se produzcan casos de violencia y acoso en la escuela (Olweus y Limber, 2010). Aunque existen pocas evaluaciones que valoren las intervenciones personalizadas de forma aislada, un metaanálisis de los programas de reducción del acoso escolar que incluye la supervisión por parte de adultos dentro y fuera del aula encontró que la eficacia aumentaba con la intensidad y la frecuencia de la intervención. El Programa integral de prevención del acoso de Olweus, en Noruega y Estados Unidos, combina la supervisión de puntos conflictivos en lugares donde es probable que ocurra el acoso con estrategias específicas dirigidas a los estudiantes identificados como acosadores o víctimas y sus padres. Estas estrategias incluyen la supervisión de las actividades de los estudiantes, charlas con los involucrados en estos comportamientos y planes de intervención individuales. Una evaluación en Noruega siguió, durante dos años, a dos cohortes de estudiantes de 8º y 9º grado en 14 escuelas, midiendo los resultados después de 20 meses de intervención. Las víctimas de intimidaciones se redujeron 27,5% y los episodios de acoso a otros estudiantes se redujeron 31% (Olweus y Limber, 2010).

En tercer lugar, las escuelas que cuentan con mecanismos para denunciar la violencia y el acoso escolar logran reducir, a menudo, tanto la perpetración del acoso como las tasas de victimización (Gaffney *et al.*, 2019). En este sentido, la plataforma en línea SiSeVe en las escuelas peruanas permitía a los estudiantes de educación secundaria inferior, sus familias, amigos y otros testigos denunciar incidentes de forma anónima. La plataforma se lanzó en conjunto con una campaña de concientización que incluyó talleres con actividades prácticas en el uso de la plataforma para toda la comunidad escolar. La campaña también incluyó la distribución de materiales para crear conciencia sobre las consecuencias de la violencia y el acoso escolar y la relevancia de denunciar incidentes. Cualquier caso informado en el portal se enviaba automáticamente a las autoridades locales para iniciar una acción inmediata. Los resultados de la evaluación muestran un aumento en la denuncia de incidentes de violencia y acoso y una reducción en el índice de comportamiento de los espectadores pasivos³⁵. La intervención también resultó en mejoras en la probabilidad de abandono escolar así como en el aprendizaje en varias áreas temáticas (Gutiérrez *et al.*, 2018).

35. 0,107 y 0,07 desviaciones estándar, respectivamente.

Apoyo y protección para estudiantes en riesgo

Con base en la evaluación realizada en el Nivel 1, los estudiantes en riesgo son seleccionados en el Nivel 2 para recibir apoyo temprano. Esto incluye medidas preventivas focalizadas en estos estudiantes para abordar la ansiedad, depresión, dificultades emocionales asociadas con el acoso escolar, violencia, abuso, consumo de sustancias y trastornos del comportamiento. Los enfoques de PYD deben implementarse tan pronto como se identifique la necesidad. Esto incluye los servicios escolares para mejorar los comportamientos más saludables a través del asesoramiento y la supervisión estrecha (Anderson y Borgmeier, 2010). El programa FRIENDS for Life, un programa de terapia cognitivo-conductual desarrollado en Australia, se implementó en varios países con efectos positivos en las habilidades sociales de los estudiantes. En la evaluación de una intervención de 10 semanas implementada en Escocia, el programa arrojó efectos positivos como reducciones en los niveles de ansiedad y mejoras en el bajo estado de ánimo y la autoestima³⁶ (Lidle y Macmillan, 2010).

Orientación escolar relacionada con la salud mental. Las limitaciones socioeconómicas y de tiempo dificultan que muchos cuidadores se aseguren de que sus adolescentes reciben los servicios de salud mental que necesitan. Una solución a este problema es la orientación escolar en salud mental, donde los adolescentes pueden obtener apoyo en su entorno cotidiano. Dado que la financiación de dichos servicios de salud mental en las escuelas sería una limitación para la mayoría de los sistemas escolares, a menudo es necesario establecer asociaciones con organizaciones de salud comunitarias. En este sentido, se ha encontrado que el asesoramiento escolar a estudiantes en riesgo en el manejo de la ira, autorregulación y comportamiento prosocial los ayuda a enfrentar las dificultades emocionales y a desarrollar actitudes positivas (Anderson y Borgmeier, 2010; Cook *et al.*, 2008). También, los resultados muestran que el asesoramiento individual es más efectivo que la terapia grupal cuando existe el riesgo de estigma (Voices For Georgia's Children, 2020). Un metaanálisis basado en 37 estudios de asesoramiento escolar en salud mental en Estados Unidos y Reino Unido mostró que los programas produjeron una reducción en la expulsión de estudiantes del aula durante un período definido así como en las sanciones disciplinarias impuestas por las autoridades escolares³⁷ (Valdebenito *et al.*, 2018).

Espacios seguros en las escuelas. El establecimiento de espacios seguros en las escuelas o en lugares comunitarios mitiga los riesgos de violencia y acoso para los estudiantes en riesgo. Durante la crisis del Ébola, las mujeres jóvenes estuvieron expuestas a la violencia sexual ya que durante el cierre de escuelas pasaban más tiempo con los miembros masculinos de la familia. Una intervención específica en Sierra Leona proporcionó espacios seguros a través de clubes de Empoderamiento y Medios de Vida para Adolescentes (ELA) donde las mujeres jóvenes podían asistir y socializar, encontrar apoyo, recibir información sobre salud y reproducción, asistir a cursos de habilidades para la vida y capacitación en oficios. Esta intervención resultó en un menor número de embarazos fuera del matrimonio y en un aumento de las reinscripciones escolares posteriores a la crisis, en comparación con un grupo de control (Bandiera *et al.*, 2020).

36. La puntuación de la ansiedad basada en las Escalas de Ansiedad Infantil de Spence (SCAS) disminuyó en casi 4 puntos y la puntuación de mal humor basada en el Inventario de Depresión Infantil (CDI) en 4,74 puntos, mientras que la puntuación de autoestima basada en el Cuestionario de Autoestima Libre de Cultura (CFSE) aumentó por 11 puntos.

37. 0,30 desviaciones media estándar.

Seguimiento cercano. Al implementar servicios de apoyo para proteger estudiantes en riesgo es importante establecer al inicio de la intervención metas junto con cada estudiante. Estas metas deben incluir resultados medibles. A lo largo de la intervención los informes sistemáticos son fundamentales para seguir el progreso o la regresión (p. ej., a través de un registro diario del maestro, un sistema de notas entre el hogar y la escuela, un examen semanal por parte del coordinador de la intervención y revisiones periódicas por parte del equipo). Si al final del período de intervención recomendado no hubiera progreso o si el trauma de salud mental se hubiera intensificado, los datos aconsejarían pasar a la siguiente fase de la intervención. Además, el seguimiento debe incluir la fidelidad de la implementación ya que las desviaciones del diseño original han mostrado tener efectos perjudiciales en los resultados finales (Anderson y Borgmeier, 2010).



Intervenciones individualizadas para estudiantes con señales de alerta de leves a graves.

El tercer nivel sostiene a los estudiantes que necesitan servicios de apoyo más intensivos.

La provisión de apoyo intensivo individualizado suele encontrarse por encima de las capacidades escolares, y las intervenciones de salud mental proporcionadas por el personal escolar han mostrado solo efectos modestos sobre la depresión y la ansiedad (Corrieri *et al.*, 2014; Werner-Seidler *et al.*, 2017). En cambio, se alienta a las escuelas a formar alianzas con la comunidad y a ayudar a derivar a los estudiantes a psicólogos expertos y demás profesionales de salud mental y el bienestar social. Siempre que un joven muestre signos complejos de problemas de salud mental, las escuelas deben tener la capacidad de derivar al estudiante hacia servicios profesionalizados que pueden ir desde tratamientos en el hogar y atención ambulatoria, hasta atención de emergencia y hospitalización (States, Detrich y Keyworth, 2017). Para este tipo de servicios profesionales, las escuelas representan uno de los conectores más confiables. Además, cuando estas intervenciones se llevan a cabo en el entorno escolar algunas de las barreras comunes relacionadas con los servicios de salud mental tradicionales --como el estigma, el costo, el tiempo y la ubicación-- pueden verse reducidas. En Australia, Headspace es una innovación en los servicios de salud mental para jóvenes, que brinda atención primaria en todo el país a través de una red. Los centros Headspace cuentan con el apoyo del Gobierno y ofrecen un conjunto de servicios variado.



Los jóvenes son referidos a los centros de Headspace a través de las escuelas o conectan a través de actividades de concientización. El programa ha mostrado su eficacia para una amplia gama de resultados, incluidos grandes efectos en los pensamientos suicidas y efectos algo más pequeños en la reducción de la angustia psicológica y en la mejora de la conexión social (Hilferty *et al.*, 2015).

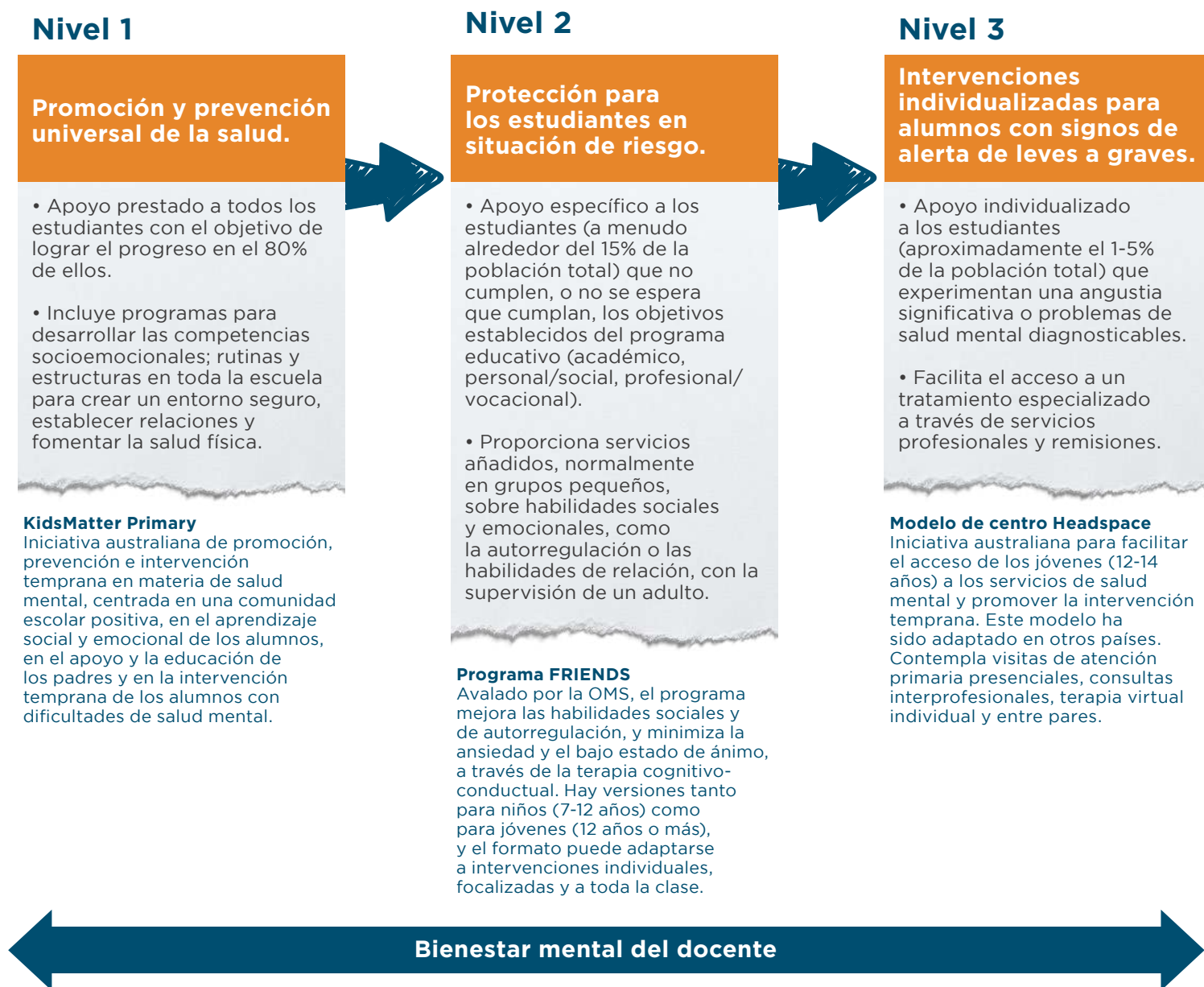
Apoyo al bienestar mental de los docentes

Aunque, formalmente, no constituye un nivel del MTSS, hemos querido agregar a nuestro modelo el tema transversal del bienestar mental de los docentes (Gráfico IV.2). Ser maestro es a menudo **una profesión solitaria y estresante**. Los comportamientos negativos de los estudiantes afectan frecuentemente la dinámica de aprendizaje en el aula creando un ambiente estresante tanto para los estudiantes como para el maestro. Así, los docentes reportan en mayor proporción que otras profesiones sufrir peores condiciones de trabajo, mayor carga laboral y pocas oportunidades de desarrollo (Harmsen *et al.*, 2017). Este estrés inherente a la profesión de maestro se vio intensificado en los últimos años debido a la ansiedad provocada por el COVID-19 y los bloqueos relacionados con esta. A pesar de la evidencia concluyente sobre la importancia de apoyar el bienestar de los docentes, el conocimiento aplicado sobre lo que funciona es escaso. Las investigaciones disponibles sugieren que la formación de docentes en el desarrollo de relaciones y en la gestión de aulas con estudiantes traumatizados podría influir positivamente en sus niveles de estrés y en sus actitudes frente el trauma (Shelley y Vanderhaar, 2019). La **ausencia de investigación sobre intervenciones en la salud mental de los docentes** puede deberse a inversiones limitadas en esta área. Un mapeo realizado en relación con esta publicación identificó que solo ocho países en la región habían implementado algún tipo de intervención para promover la salud mental de los miembros de la comunidad escolar durante la pandemia. El apoyo informado para promover la salud mental de los docentes incluye actividades como la planificación de controles periódicos con los directores de las escuelas y encuestas sobre su salud mental. Los sistemas educativos también deben implementar un apoyo preventivo para la salud mental de sus docentes, que pueden incluir oportunidades estructuradas para analizar sus desafíos junto a otros educadores y, cuando sea necesario, asesoramiento.

Estrechamente relacionado con el bienestar mental de los docentes, encontramos el desarrollo de sus competencias socioemocionales. Sin embargo, una vez más, la investigación relacionada con esta área es limitada. Un metaanálisis reciente muestra que la eficacia de capacitar a los docentes en aprendizaje socioemocional tiene pocos o medianos efectos sobre el aumento de su bienestar y sus competencias socioemocionales, así como en la reducción de la angustia psicológica. Hace falta investigar más para definir los componentes precisos necesarios para apoyar el aprendizaje socioemocional de los docentes (Oliveira *et al.*, 2021).

Figura 4.2

Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (MTSS) para la Salud Mental Escolar



Fuente: Elaboración propia, basada en el marco MTSS desarrollado originalmente por States, J., Detrich, R. & Keyworth, R. (2017); Graetz *et al.* (2008); Liddle y Macmillan (2010) y Orygen Youth Health- <https://oyh.org.au/>.

Comentarios finales

En estos tiempos difíciles de pandemia, los educadores, los líderes escolares y los formuladores de políticas en ALC tienen un compromiso para que los jóvenes regresen al aula y al aprendizaje. Sin embargo, los sistemas educativos no deben, simplemente, recuperarse de la pandemia. Deben aprovechar esta oportunidad para “reconstruir mejor”, abordando desigualdades educativas históricas que vienen de lejos.

Aunque no existen fórmulas mágicas para responder a los efectos devastadores del cierre prolongado de escuelas relacionado con el COVID-19, la literatura ofrece información sobre políticas y modelos basados en evidencia que pueden usarse para abordar la gran cantidad de desafíos inmediatos y de mediano plazo que enfrentan los sistemas educativos en nuestra región. Este capítulo presenta cuatro grupos básicos de recomendaciones sobre estos modelos y políticas basados en evidencia, que son escalables y pueden ser contextualizados para responder a las necesidades específicas de cada país.



En primer lugar, los sistemas escolares deben volver a involucrar a la gran cantidad de jóvenes que han perdido contacto con sus escuelas durante la pandemia, asegurándose de que completen su educación y trayectoria profesional. En este capítulo, presentamos herramientas, modelos y estrategias basados en evidencia que se pueden contextualizar y combinar para volver a vincular a los estudiantes perdidos o a aquellos no contactables. Pero **las escuelas de la región y sus escasos recursos no pueden hacer esto solas.** Los formuladores de políticas deben garantizar que los sistemas educativos cuenten con los recursos y los socios necesarios para implementar estrategias integrales de reincorporación y prevención del abandono escolar. Quizás lo más importante, dada la gran cantidad de factores que hacen que los estudiantes se desconecten de la escuela, es **que los sistemas educativos se asocien con organizaciones comunitarias y agencias gubernamentales** responsables de la salud y el desarrollo social. Solo colaborando con estas organizaciones, los sistemas educativos podrán abordar las desigualdades subyacentes y los factores que conducen a la desconexión de la escuela. Entre estas desigualdades se incluyen las responsabilidades de cuidado de los hermanos, los desafíos de salud mental, la brecha digital y las desventajas socioeconómicas (por ejemplo, responsabilidades de sostén económico familiar, inseguridad alimentaria y desalojos). La principal herramienta basada en evidencia es la expansión de los **sistemas de detección de alerta temprana para identificar a los estudiantes en riesgo de abandonar la escuela.** Estos sistemas son costo-efectivos al combinar intervenciones oportunas a través de tutorías, mentorías y apoyo socioemocional en la escuela con intervenciones en el hogar a través de organizaciones asociadas. La **búsqueda activa de estudiantes desconectados** en colaboración con organizaciones comunitarias debe utilizar tanto herramientas digitales como visitas domiciliarias. Cuando las barreras socioeconómicas provocan la desconexión de la escuela, los **programas de apoyo financiero** ayudan a impulsar la participación de los estudiantes y a evitar la deserción.

"Los sistemas escolares deben volver a involucrar a la gran cantidad de jóvenes que han perdido contacto con sus escuelas durante la pandemia, asegurándose de que completen su educación y trayectoria profesional."



En segundo lugar, la región debe aprovechar las enormes inversiones realizadas durante la pandemia en el uso de tecnologías educativas para conseguir cerrar la brecha digital de una vez por todas y transformar digitalmente los sistemas educativos. Un sistema de aprendizaje remoto efectivo va más allá del acceso a dispositivos e Internet. Aprovechar el potencial de los modelos de aprendizaje híbrido de manera inclusiva requiere acceso a conectividad e insumos complementarios. La eficacia está ligada al establecimiento de estándares de alta calidad en la adaptación de contenidos, interacciones estructuradas y seguimiento cercano del progreso de los estudiantes. **Los beneficios del aprendizaje basado en la tecnología** aumentan con **contenidos específicos y dirigidos a cada estudiante, retroalimentación individualizada y capacitación docente** para administrar el uso del tiempo en el aula, determinar la cantidad de tiempo asignado a las plataformas digitales y conectar estas actividades con lo que se enseña en clase. El uso de sistemas de información y gestión educativa digitalizados (SIGED) abre la puerta a la recopilación y uso de datos de alta calidad que facilitan la implementación de prácticas orientadas a resultados. En este contexto, **las normas para gestionar la educación en el entorno virtual se vuelven cruciales.** Por eso el traslado de la educación a lo digital implica la **adopción inmediata de una agenda para tratar la privacidad y la gestión segura de los datos**, que incluya normas específicas para la recopilación y el uso de datos en educación. En este momento, **concentrarse en la transformación digital** generará grandes dividendos en términos de acceso, calidad y aprendizaje a la educación para las generaciones venideras.

"La región debe aprovechar las enormes inversiones realizadas durante la pandemia en el uso de tecnologías educativas para conseguir cerrar la brecha digital de una vez por todas y transformar digitalmente los sistemas educativos."



Tercero, reinventar el aprendizaje en toda la región. La mayoría de **los sistemas educativos de ALC se concibieron hace más de un siglo**, mucho antes de que se produjeran los avances neurocientíficos de las últimas décadas sobre cómo desarrollamos habilidades. Aunque el discurso de la educación ha ido avanzado, el modelo educativo predominante sigue siendo un modelo que percibe la escolarización como una mera transferencia de conocimientos. Como resultado, las aulas tienden a estar organizadas en filas rectas con un maestro disertando y escribiendo en la pizarra y los estudiantes copiando información y memorizando contenido. En este capítulo, argumentamos que **los sistemas educativos de la región deben aprovechar la disrupción creada por la pandemia para reinventar la educación y cambiar no solo la forma en la que aprenden los estudiantes sino los contenidos que aprenden.**

"La región debe aprovechar las enormes inversiones realizadas durante la pandemia en el uso de tecnologías educativas para conseguir cerrar la brecha digital de una vez por todas y transformar digitalmente los sistemas educativos."

A corto plazo, las intervenciones para la recuperación del aprendizaje deben centrarse en **reforzar los contenidos básicos** y adoptar el enfoque instruccional de la enseñanza en el nivel adecuado y el aprendizaje acelerado. En este sentido, las tutorías de alta intensidad son efectivas para acelerar el aprendizaje y la tecnología puede usarse para aprovechar y extender este apoyo a un costo reducido.

En esta agenda de transformación, **los sistemas educativos de la región deben adaptarse rápidamente a los requisitos cambiantes de capital humano del mercado laboral** ampliando las alternativas para adquirir habilidades prácticas durante la escuela secundaria y/o después de la graduación para aquellos que no asisten a la universidad. En términos de contenido, el **rediseño de la currícula** debe ser una prioridad para reducir la brecha entre la currícula prevista y la alcanzada, pero también para incluir las **Competencias de Ciudadanía Global** que los jóvenes necesitan para prosperar en un mundo cada vez más interconectado y complejo. Estas abarcan competencias conductuales, competencias morales y resiliencia para adaptarse a riesgos, desafíos y experiencias estresantes de manera flexible y saludable. Del mismo modo, la **Educación para la Ciudadanía Digital** ayuda a desarrollar competencias para participar en la comunidad en línea a través de interacciones positivas y críticas, siendo responsable en el consumo y producción de contenido digital, vigilando el ciberacoso y mostrando formas respetuosas de participación social. La **Educación para la Ciudadanía Verde** en la escuela mejora el comportamiento prosocial, particularmente cuando las aulas utilizan el aprendizaje centrado en el estudiante donde participan activamente en su propio aprendizaje.



Los sistemas educativos también deben implementar **modelos de aprendizaje socioemocional escolares**, integrándolos en los currículos académicos y en las interacciones del día a día del aula. De esta manera, se asegurarán una alta dosis de actividades de desarrollo socioemocional. Estos modelos SEL integrados en las rutinas escolares diarias deben combinarse con intervenciones específicas para estudiantes focalizados, como el modelo de las Cinco Cs de PYD, que fomenta la competencia, la confianza, la conexión, el carácter y la compasión a través de planes de aprendizaje individualizados basados en los factores de riesgo de los estudiantes. Muchos modelos PYD incluyen componentes creativos en deportes, artes y música, que parecen prometedores para mejorar la autoestima, el liderazgo y las habilidades interpersonales, y la participación de los estudiantes en la educación.

En términos de prácticas pedagógicas, el sistema educativo necesita pasar de la memorización al “aprender a aprender”. Para lograr esto, se debe priorizar el desarrollo profesional docente, ya que son los agentes de cambio críticos para reemplazar la comprensión procedimental por la comprensión conceptual.



En cuarto lugar, y en respuesta a niveles sin precedentes de aislamiento, trauma y depresión de los jóvenes, los sistemas educativos deben priorizar entornos de aprendizaje seguros y enriquecedores. En toda la región, las escuelas se esfuerzan por responder a una inminente crisis de salud mental, al tiempo que se encuentran bajo una gran presión para completar niveles históricos de aprendizaje inconcluso debido al cierre de las escuelas. En lo que se refiere a la prestación de servicios de salud mental en las escuelas, **el modelo más respaldado por la evidencia es el Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (MTSS), que permite la identificación e intervención tempranas antes de que aumenten los problemas de salud mental.** En este capítulo, describimos un modelo de MTSS que está estructurado en tres niveles de apoyo de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Estas fases van desde medidas preventivas universales, en el Nivel 1, hasta el apoyo intensivo e individualizado en el Nivel 3. Como el estrés inherente a la profesión docente se ha incrementado notablemente en los últimos años, debido a la ansiedad producida por el COVID-19 y los confinamientos, hemos ampliado el modelo del MTSS para incluir apoyo al bienestar mental de los profesores. Este apoyo debe contemplar servicios preventivos de salud mental para los maestros incluidos, por ejemplo, controles regulares, oportunidades estructuradas para analizar los desafíos con otros educadores y, cuando sea necesario, asesoramiento.

"La región debe aprovechar las enormes inversiones realizadas durante la pandemia en el uso de tecnologías educativas para conseguir cerrar la brecha digital de una vez por todas y transformar digitalmente los sistemas educativos."

Para garantizar entornos escolares y de aula seguros y enriquecedores, los sistemas educativos también deben reducir la prevalencia de la violencia y el acoso escolar. Esto debe incluir esfuerzos para abordar el ciberacoso, que, según se informa, ha aumentado durante la pandemia. Mientras las escuelas estén llenas de violencia, los derechos de los jóvenes a la educación y a la salud no podrán ser garantizados. La violencia y el acoso escolar, ya sea este físico, sexual o psicológico, se abordan de manera más eficaz mediante políticas que reconozcan las complejidades de estos comportamientos. En este capítulo, proponemos tres

niveles de políticas basadas en evidencia que se basan en elementos de la literatura sobre *Positive Youth Development* (fomento conductas y actitudes positivas de los jóvenes) así como en la literatura de la ciencia de la prevención. En primer lugar, implementar estrategias y herramientas para desarrollar un clima escolar positivo, involucrando a toda la comunidad escolar, desde estudiantes, administradores escolares y familias hasta organizaciones y autoridades comunitarias. En segundo lugar, proporcionar intervenciones dirigidas a víctimas y perpetradores. Tercero, implementar mecanismos para supervisar y denunciar la violencia y el acoso escolar.

El desafío no tiene precedentes. Pero aprovechando el talento, la experiencia y el compromiso de los educadores y los formuladores de políticas de toda la región ALC puede ir más allá de un simple regreso al estado de educación anterior a la pandemia. Para ello, los sistemas educativos deben contextualizar y combinar aquellas herramientas, modelos y estrategias basados en evidencia disponibles para reconectar con los estudiantes que han salido del sistema, reinventar el aprendizaje, fomentar la transformación digital y garantizar entornos escolares seguros y enriquecedores.



Referencias

Agee, V. (1979). *Treatment of the violent incorrigible adolescent.* Lexington, MA: Lexington Books.

Allensworth, E. y N. Schwartz. (2020). School practices to address student learning loss. *EdResearch for Recovery Project.*

Altindag, D., E. Filiz y E. Tekin. (2021). *Is Online Education Working?* NBER Working Paper No. 29113. Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research.

Álvarez Marinelli, H., E. Arias Ortiz, A. Bergamaschi, A. López Sánchez, A. Noli, M. Ortiz Guerrero, M. Pérez-Alfaro, S. Rieble-Aubourg, M. Rivera, R. Scannone, M. Vásquez y A. Viteri. (2020). *Education in Times of Coronavirus: Latin America and the Caribbean's Education Systems in the Face of COVID-19.* Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C.

Andermo, S., M. Hallgren, T. Nguyen, S. Jonsson, S. Petersen, M. Friberg, A. Romqvist, B. Stubbs y L. Schäfer Elinder (2020). School-Related Physical Activity Interventions and Mental Health Among Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine –Open* 6 (25).

Anderson, K. (2007). Differentiating Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure*, 51 (3): 49–54.

Anderson, C. y C. Borgmeier (2010). Tier II Interventions within the Framework of School-Wide Positive Behavior Support: Essential Features for Design, Implementation, and Maintenance. *Behavior Analysis in Practice* 3 (1): 33–45.

Angrist, N., P. Bergman y M. Matsheng (2021) School's Out: Experimental Evidence on Limiting Learning Loss Using 'Low-Tech' in a Pandemic. *NBER Working Paper* No. 28205.

Arias Ortiz, E., M. Brechner, M. Pérez Alfaro y M. Vásquez (2020). *Four Key Elements to Make Hybrid Education a Reality.* Education Policy Brief, Banco Interamericano de Desarrollo.

Arias Ortiz, E. y J. Cristiá (2014). *The IDB and Technology in Education: How to Promote Effective Programs?* Nota técnica No. IDB-TN-670, Banco Interamericano de Desarrollo.

Arias Ortiz, E., X. Dueñas, G. Elacqua, C. Giambruno, M. Mateo y M. Pérez Alfaro (2021a). *10 Módulos para la Implementación de Modelos Híbridos.* BID-OEI.

Arias Ortiz, E., G. Elacqua, A. López Sánchez, J. Téllez Fuentes, R. Peralta Castro, M. Ojeda, Y. Blanco Morales, F. Pedró, D. Vieira do Nascimento, J. Roser Chinchilla (2021b). *Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe. Financiamiento para los estudiantes.* Nota Técnica IDB-TN-02206, Banco Interamericano de Desarrollo.

Arias Ortiz, E., A. Dutra, X. Dueñas, G. Elacqua, GD Hincapié y S. Soares (2021c). *Vamos falar de política educacional na América Latina e no Caribe #7: Os avanços da educação no Brasil estão em risco? Desafios e recomendações para reduzir o impacto da pandemia,* Banco Interamericano de Desarrollo.

Arriola, M., L. Cortazar, C. Hupkau, Z. Pillado y T. Roldán (2021). *Mentores - Tutorías para la calidad educativa.* Resumen ejecutivo, EseadeEcPol-Center for Economic Policy.

Aucejo, E. y T. Foy Romano (2016). Assessing the Effect of School Days and Absences on Test Score Performance. *Economics of Education Review* 55:70–87.

Autor, D. y R. Murnane (2014), Education and the Changing Job Market. *Educational Leadership*, Vol. 62, No. 2.

Azevedo, J., M. Favara, S. Haddock, L. Lopez-Calva, M. Müller y E. Perova (2012). *Teenage pregnancy and opportunities in Latin America and the Caribbean. On teenage fertility decisions, poverty and economic empowerment.* The World Bank.

Bacher-Hicks, A., J. Goodman, J. Greif Green y M. Holt. 2021. *The COVID-19 Pandemic Disrupted Both School Bullying and Cyberbullying.* EdWorkingPaper 21-436. Providence, R.I.: Annenberg Institute at Brown University.

Banco Mundial (2020). *Fostering Skills for Young Women in Argentina.* Grupo Banco Mundial. Unidad de Integración Mente Comportamiento y Desarrollo.

Bandiera, O., N. Buehren, M. Goldstein, I. Rasul y A. Smurray (2020). *Do School Closures During an Epidemic have Persistent Effects? Evidence from Sierra Leone in the Time of Ebola.* Working paper.

Bando, R., E. Näslung-Hadley y P. Gertler (2018). *Inquiry and Problem Based Pedagogy: Evidence from 10 Field Experiments.* IDB Working Paper Series N° IDB-WP-00958, Banco Interamericano de Desarrollo.

Banerjee, A. R. Banerji, J. Berry, E. Duflo, H. Kannan, S. Mukherji, M. Shotland y M. Walton. (2016). Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of "Teaching at the Right Level" in India. *NBER Working Paper* 22746.

Banerjee, A., R. Banerji, J. Berry, E. Duflo, H. Kannan, S. Mukerji, M. Shotland y M. Walton. (2017). From Proof of Concept to Scalable Policies: Challenges and Solutions, with an Application. *Journal of Economic Perspectives*, 31 (4): 72–102.

Banerjee, A., E. Duflo, S. Cole y L. Linden. (2007). Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 122, No. 2, 1235-1264.

- Barnett, S., J. VanDijk, A. Swaray, A. Tamba y P. Young (2018).** Redesigning an Education Project for Child Friendly Radio: A Multisectoral Collaboration to Promote Children's Health, Education, and Human Rights After a Humanitarian Crisis in Sierra Leone. *The BMJ*.
- Barrera-Osorio, F., M. Bertrand, L. Linden y F. Pérez-Calle (2011).** Improving the Design of Conditional Transfer Programs: Evidence from a Randomized Education Experiment in Colombia. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3 (2): 167-95.
- Battistin, E. y E. Meroni (2016).** Should We Increase Instruction Time in Low Achieving Schools? Evidence from Southern Italy. *Economics of Education Review*, 55:39-56.
- Beg, S., A. Lucas, W. Halim y U. Saif. 2019.** Engaging teachers with technology increased achievement, bypassing teachers did not. *NBER Working Paper 25704*.
- Bellei, C. (2009).** Does Lengthening the School Day Increase Students' Academic Achievement? Results from a Natural Experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 28 (5): 629-40.
- Bergman, P. (2021).** Parent-Child Information Frictions and Human Capital Investment: Evidence from a Field Experiment. *Journal of Political Economy*, 129 (1): 286-322.
- Bergman, P. y E. Chan (2017).** *Leveraging Technology to Engage Parents at Scale: Evidence from a Randomized Controlled Trial*. CESifo Working Papers.
- Berlinski, S., M. Busso, T. Dinkelman y C. Martínez (2021).** Reducing Parent-School Information Gaps and Improving Education Outcomes: Evidence from High-Frequency Text Messages. NBER Working Paper No. 28581.
- Bernard, R., P. Abrami, Y. Lou, E. Borokhovski, A. Wade, L. Wozney, P. Wallet, M. Fiset y B. Huang (2004).** How Does Distance Education Compare with Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 74 (3): 379-439.
- Bernard, T., S. Dercon, K. Orkin and A. Taffesse (2014).** The Future in Mind: Aspirations and Forward-Looking Behavior in Rural Ethiopia. CSAE Working Paper Series.
- Beuermann, D., E. Näslund-Hadley, I. Ruprah y J. Thompson. (2013).** The Pedagogy of Science and Environment: Experimental Evidence from Peru. *Journal of Development Studies*, Vol. 49, No. 5, 719-736.
- Bleemer, Z. y Zafar, B. [2018]** Intended College Attendance: Evidence from an Experiment on College Returns and Costs. *Journal of Public Economics* 157:184-211.
- Bligh, D. (2000).** *What's the Use of Lectures?* Jossey-Bass, San Francisco.
- Bonell C, Allen E, Warren E, McGowan J, Bevilacqua L, Jamal F, et al. (2019).** Modifying the Secondary School Environment to Reduce Bullying and Aggression: The INCLUSIVE Cluster RCT. *Public Health Res* 2019;7(18).
- Bos, M., L. Minoja y W. Dalaison. (2020).** *Strategies for School Reopenings During the COVID-19 Pandemic*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C.
- Bowers E., Y. Li, M. Kiely, A. Brittan, J. Lerner y R. Lerner. (2010).** The Five Cs Model of Positive Youth Development: A Longitudinal Analysis of Confirmatory Factor Structure and Measurement Invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (7): 720-35.
- Bowlby, J. (1982).** Attachment and loss: Retrospect and Prospect. *American Journal of Orthopsychiatry* 52 (4): 664-678.
- Bradford, B., M. Beier y F. Oswald (2021).** A Meta-analysis of University STEM Summer Bridge Program Effectiveness. *CBE-Life Sciences Education*, 20 (2): article 21.
- Bradshaw, M., H. Gericke, B. Coetzee, P. Stallard, S. Human y M. Loades (2021)** Universal School-Based Mental Health Programmes in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review and Narrative Synthesis. *Preventive Medicine*, Vol. 143.
- Bray, B. y K. McClaskey. (2013).** Personalization vs. Differentiation vs. Individualization chart. Chart Explained: Barbara Bray (barbarabray.net) & Kathleen McClaskey (edtech-associates.com).
- Bruner, M., C. McLaren, J. Sutcliffe, L. Gardner, D. Lubans, J. Smith y S. Vella (2021).** The Effects of Sport-Based Interventions on Positive Youth Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. doi:10.1080/1750984X.2021.1875496.
- Bruns, B. y J. Luque. (2015).** *How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: Banco Mundial. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.
- Bueno, C. (2020).** *Bricks and Mortar vs. Computers and Modems: The Impacts of Enrollment in K-12 Virtual Schools*. EdWorkingPaper: 20-250, Annenberg Institute at Brown University.
- Bulman, G. y R. Fairlie (2016).** Technology and Education: Computers, Software, and the Internet. *NBER Working Paper No. 22237*.



- Busso, M., J. Cristiá, D. Hincapié, J. Messina y L. Ripani (eds) (2017).** *Learning better. Public Policy for Skills Development.* Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C.
- Buttaro, A. y S. Catsambis (2019).** Ability Grouping in the Early Grades: Long-Term Consequences for Educational Equity in the United States. *Teachers and College Record*, 121 (2): 1-50.
- Cameron, L. (2019).** Can a Public Scholarship Program Successfully Reduce School Drop-Outs in a Time of Economic Crisis? Evidence from Indonesia. *Economics of Education Review* 28 (3): 308-17.
- Caplan, M. Z., R. P. Weissberg, J. S. Grober, P. J. Sivo, K. Grady y C. Jacoby. (1992).** Social Competence Promotion with Inner-City and Suburban Young Adolescents: Effects On Social Adjustment and Alcohol Use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 60: 56-63.
- Carlana, M. y E. La Ferrara. (2021).** *Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic.* EdWorkingPaper: 21-350, Annenberg Institute at Brown University.
- Carretero, S., A. Bessios, E. Maggi, A. Pugacewicz, M. Ranieri, K. Triquet, K. Lombaerts, N. Robledo-Bottcher, M. Montanari y I. González-Vazquez (2021).** What Did We Learn from Schooling Practices During the COVID-19 Lockdown? *JRC Science for Policy Report*, Comisión Europea.
- Cavanagh, K., Strauss, C., Cicconi, F., Griffiths, N., Wyper, A. y Jones, F. (2013).** A Randomised Controlled Trial of a Brief Online Mindfulness-Based Intervention. *Behaviour Research and Therapy*, 51(9), 573-578.
- CDC (Centers for Disease Control and Prevention). (2020).** Preparing K-12 School Administrators for a Safe Return to School in Fall 2020. Centers for Disease Control and Prevention. Recuperado de <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/prepare-safe-return.html>
- CDC (2021).** Science Brief: Transmission of SARS-CoV-2 in K-12 Schools and Early Care and Education Programs - Updated, July 9. Recuperado de https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/science/science-briefs/transmission_k_12_schools.html
- Clarke, R. y D. Cornish. (1978).** *The Effectiveness of Residential Treatment for Delinquents.* in *Aggression and Antisocial Behavior in Childhood and Adolescence*, edited by Lionel Abraham Hersov, Michael Berger, and David Shaffer, 143-59. Oxford: Pergamon Press.
- Cook, C., F. Gresham, L. Kern, R. Barreras y S. Crews (2008).** Social Skills Training for Secondary Students with Emotional and/or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16 (3): 131-44.
- Cooper, J. R., F. Altman, B. S. Brown y D. Czechowicz. (1983).** *Research on the Treatment of Narcotic Addiction: State of the Art. Treatment Research Monograph Series.* Rockville, MD: Department of Health and Human Services.
- Corrieri S., D. Heider, I. Conrad, A. Blume, H. König, and S. Riedel-Heller. (2014).** School-Based Prevention Programs for Depression and Anxiety in Adolescence: A Systematic Review. *Health Promotion International*, 29 (3): 427-41.
- Couzin-Frankel, J. (2021).** Schools have begun mass testing for COVID-19. But hurdles and uncertainties remain. *Science*, (online), Recuperado de <https://www.science.org/content/article/schools-have-begun-mass-testing-covid-19-hurdles-and-uncertainties-remain>
- Darling-Hammond, L., M. Hyler y M. Gardner. (2017).** *Effective Professional Development.* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- De Hoyos, R., A. Ganimian y P. Holland (2021).** Teaching with the Test: Experimental Evidence on Diagnostic Feedback and Capacity Building in Public Schools in Argentina. *The World Bank Economic Review*, 35 (2): 499-520.
- De Hoyos de, R., A. Ganimian y P. Holland (2020).** Great Things Come to Those Who Wait: Experimental Evidence on Performance-Management Tools and Training in Public Schools in Argentina, Working paper.
- De León, G. y J. Ziegenfuss (eds). (1986).** *Therapeutic Communities for Addictions: Readings in Theory, Research and Practice.* Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Del Pozo, C., M. Del Campo, A. Victoria y M. Róo Rubí. (2021).** *Aprendizaje en línea seguro: políticas y gobernanza para la protección de datos de los estudiantes en América Latina.* Documento para Discusión N° IDB-DP-00894. Banco Interamericano de Desarrollo.
- DEG-ME (División Educación General). (2020).** *Propuestas Mesa Técnica para la prevención de la Deserción Escolar.* División Educación General- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Dinkelman, T. y C. Martínez (2014).** Investing in Schooling In Chile: The Role of Information about Financial Aid For Higher Education. *The Review of Economics and Statistics*, 96 (2): 244-57.
- Dougherty, S. (2018).** The Effect of Career and Technical Education on Human Capital Accumulation: Causal Evidence from Massachusetts. *Education Finance and Policy*, 13 (2): 119-48.
- Dumont, E., E. Syrian, F. Feron y S. Van Hooren. (2017).** Music Interventions and Child Development: A Critical Review and Further Directions. *Frontiers in Psychology*, doi:10.3389/fpsyg.2017.01694.



- Education Week. (Agosto de 2021).** Where Teachers Are Required to Get Vaccinated Against COVID-19. *Education Week*. Última actualización 7 de diciembre de 2021. Recuperado de <https://www.edweek.org/policy-politics/where-teachers-are-required-to-get-vaccinated-against-covid-19/2021/08>
- Eklund K. y Dowdy, E. (2014).** Screening for Behavioral and Emotional Risk versus Traditional School Identification Methods. *School Mental Health*, 6, 40-49.
- Elacqua, G., P. Navarro-Palau, M. Fernández Prada y S. Soares (2020).** *Educación a distancia, semipresencial o presencial. ¿Qué dice la evidencia?* Hablemos de Política Educativa 5, Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C.
- Elacqua, G., P. Navarro-Palau, M. Prada y S. Soares. (2019).** *Does Technical Education Improve Academic Outcomes?: Evidence from Brazil. IDB-WP-1057*, Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C.
- Elias, M. J., R. P. Weissberg, J.D. Hawkins, C. L. Perry, J. E. Zins, K. A. Dodge, P. C. Kendall, y D. C. Gottfredson. (1994).** The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. En *Stress, risk and resilience in children and adolescence: Processes, mechanisms, and interventions*, by R. J. Haggerty, N. Garnezy, M. Rutter y L. Sherrod, 269-315. New York: Cambridge University Press.
- Escueta, M., A. Nickow, P. Oreopoulos y V. Quan (2020).** Upgrading Education with Technology: Insights from experimental research. *Journal of Economic Literature*, 58 (4): 897-996.
- Faber, B., R. Sanchis-Guarner y F. Weinhardt. (2015).** ICT and Education: Evidence from Student Home Addresses. NBER Working Paper 21306.
- Fagan M., Hull D., Näslund-Hadley E., Brown E.A., Kellerstedt B.G. y Perret-Gentil A.I. (2021)** Positive Youth Development and the Big Five Personality Traits in Youth from Belize. In *Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies*. Dimitrova R., Wium N. (eds). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_7
- Fairlie, R. y J. Robinson (2013).** Experimental Evidence on the Effects of Home Computers on Academic Achievement Among Schoolchildren. *Applied Economics*, 5 (3): 211-40.
- Ferreira, M., L. Dinarte Díaz, S. Urzúa y M. Bassi (2021).** *The Fast Track to New Skills*. Banco Mundial.
- Fine, W., J. Lansing y M. Bacon (2018).** *Learning Systematically from Experience through a Research-to-Practice Pipeline in Chicago*. Annenberg Institute for School Reform.
- Freeman, S., S. Eddy, M. McDonough, M. Smith, N. Okoroafor, H. Jordt y M. Wenderoth. (2014).** Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 111 (23): 8410-15.
- Foro Económico Mundial. (2020).** *The Future of Jobs Report*.
- Foureaux Koppenshtein, M. (2013).** "Automatic Grade Promotion and Student Performance: Evidence from Brazil", Working Paper No. 11/52, University of Leicester.
- Fundación Barça & UNICEF. (2019).** *Getting into the Game: Understanding the evidence for child-focused sport for development*. <https://www.unicef.org/reports/getting-into-the-game-2019>
- Gaffney, H., D. Farrington y M. Tfofi (2019).** Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: A Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1:14-31.
- Garrido, M. y A. Sey. 2020.** *Taking Stock of IDB Labs Skills for the Future Projects 2016-2019*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Gee, K., C. Murdoch, T. Vang, Q. Cuahuey, J. Prim (2020).** Multi-Tiered System of Supports to Address Childhood Trauma. Evidence and implications. *PACE Policy Brief*, Policy Analysis for California Education.
- Geldhof, G.J., D. Hull, E. Bowers, M. Powell, S. Wendell de Mont Serrat Lopes y E. Näslund-Hadley. (2020).** Invariance of the Five Cs of Positive Youth Development in a Majority World Setting. *Caribbean Journal of Psychology* 12 (2): 82-102.
- Giu, M., T. Gerosa, A. Garavaglia, L. Petti y M. Fasoli (2018).** *Digital Well-being. Validation of a Digital Media Education Programme in High-Schools*. Technical Report. Research Center on Quality of Life in the Digital Society.
- Goldhaber, D., B. Hopkins, S. Imberman, N. Brown, T. Kilbride, K. Strunk y E. Harbatkin. (2022).** To What Extent Does In-Person Schooling Contribute to the Spread of COVID-19? Evidence from Michigan and Washington. *Journal of Policy Analysis and Management*, 41 (1): 318-49.
- Gordon, J., J. Downey, and A. Bangert (2013).** Effects of a School-Based Mentoring Program on School Behavior, and Measures of Adolescent Connectedness. *School Community Journal*, 23 (2): 227-48.
- Gouédard, P., B. Pont, S. Hyttinen (2020).** *Curriculum Reform: A Literature Review to Support Effective Implementation*. OECD Working Paper No. 239.
- Graetz, B., L. Littlefield, M. Trinder, B. Dobia, M. Souter, and C. Champion (2008).** KidsMatter: A Population Health Model to Support Student Mental Health and Well-being in Primary Schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 10 (4): 13-20.



- Gutiérrez, I., O. Molina y H. Ñopo (2018).** Stand Against Bullying: An Experimental School Intervention. *IZA*. Discussion Paper No. 11623.
- Haimovich, F., E. Vazquez y M. Adelman (2021).** Scalable Early Warning Systems for School Dropout prevention: Evidence from a 4.000-School Randomized Controlled Trial. *Working paper No. 285, CEDLAS*.
- Hallgarten, J. (2020).** Evidence on Efforts to Mitigate the Negative Educational Impact of Past Disease Outbreaks. *K4D Help desk*.
- Harmsen, R., M. Helms-Lorenz, R. Maulana y K. van Veen. (2018).** The Relationship between Beginning Teachers' Stress Causes, Stress Responses, Teaching Behaviour and Attrition. *Teachers and Teaching*, 24 (6): 626-43.
- Hastings, J., C. Neilson y S. Zimmerman (2015).** The Effects of Earnings Disclosure on College Enrollment Decisions. *NBER Working Paper No. 21300*.
- Hawkins, J., R. Catalano, D. Morrison, J. O'Donnell, R. Abbott y L. Day. (1992).** The Seattle Social Development Project: Effects of the First Four Years on Protective Factors and Problem Behaviors. En *Preventing Antisocial Behavior: Interventions From Birth Through Adolescence*, edited by Joan McCord and Richard Ernest Tremblay, 139-61. New York: Guilford.
- Heller, S., A. Shah, J. Guryan y J. Ludwig (2017).** Thinking, Fast and Slow? Some Field Experiments to Reduce Crime and Dropout in Chicago. *Quarterly Journal of Economics*, 132 (1): 1-54.
- Hernández-Agramonte, J., O. Namen, E. Näslund-Hadley y L. Biehl. (2022).** *Improving Early Childhood Development Outcomes in Times of COVID-19: Experimental Evidence on Parental Networks and SMS Messages*. IDB-WP-01284, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Hilferty, F., R. Cassells, K. Muir, A. Duncan, D. Christensen, F. Mitrou, G. Gao, A. Mavisakalyan, K. Hafekost, Y. Tarverdi, H. Nguyen, C. Wingrove e I. Katz (2015).** *Is headspace making a difference to young people's lives*. Final Report of the independent evaluation of the headspace program, SPRC Report 08/2015, Sydney: Social Policy Research Centre, UNSW, Australia.
- Hincapié, D. (2016).** *Do Longer School Days Improve Student Achievement? Evidence from Colombia*. IDB Working Paper Series N° 679, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Hmelo-Silver, C., R. Golan Duncan y C. Chinn. (2007).** Scaffolding and Achievement in Problem-based and Inquiry-Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, Vol. 43, No. 2, 99-107.
- Hodges, C., S. Moore, B. Lockee, T. Trust y A. Bond. (2020).** The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCASE Review*.
- Holland, P., P. Alfaro y D. Evans. (2015).** *Extending the School Day in Latin America and the Caribbean*. World Bank Policy Research Working Paper No. 7309.
- Huang, R.H., Liu, D.J., Zhu, L.X., Chen, H.Y., Yang, J.F., Tlili, A., Fang, H.G. y Wang, S.F. (2020).** *Personal Data and Privacy Protection in Online Learning: Guidance for Students, Teachers and Parents*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Hull, D., M. A. Fagan, M. Powell, K.M. Hinerman, E. Näslund-Hadley y D. Hayes. (2021).** Positive Youth Development in Belize: A Cluster Randomized Trial of Positive Action. *Journal of Educational Psychology*. 41 (8): 1003-23.
- Hull, D., M. A. Fagan, M. Powell, K.M. Hinerman, E. Näslund-Hadley y D. Hayes. (2021).** Positive Youth Development in Belize: A Cluster Randomized Trial of Positive Action. *Journal of Educational Psychology*. doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101118.
- Hull, D., T. Saxon, M. Fagan, L. Williams y A. Verdisco (2018).** Positive Youth Development: an Experimental Trial with Unattached Adolescents. *Journal of Adolescence* 67: 85-97.
- Jensen, R. (2010).** The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling. *The Quarterly Journal of Economics*. 125(2):515-548
- Jones, S. y S. Bouffard (2012).** Social and Emotional Learning in Schools from Programs to Strategies. *Sharing child and youth development knowledge*, 26 (4): 3-22.
- Kassner, L., D. Jonas y S. Klein (2020).** *Dropout Prevention in the Time of COVID-19*. IES-REL.
- Kim, S., C. Crooks, K. Bax y M. Shokoohi (2021).** Impact of Trauma-Informed Training and Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on Teacher Attitudes and Burnout: A Mixed-Methods Study. *School Mental Health*, 13:55-68.
- Kirbi, J., C. Tellegen y S. Steindl (2017).** A Meta-Analysis of Compassion-Based Interventions: Current State of Knowledge and Future Directions. *Behavior Therapy*. 017 Nov. 48(6):778-792.
- Lee (2021).** Cambios y retos que enfrentaron los docentes durante el cierre de colegios por la pandemia. *Laboratorio de Economía de la Educación*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Levin, D.A. (2021).** *The State of K-12 Cybersecurity: 2020 Year in Review*. EdTech Strategies/K-12 Cybersecurity Resource Center y K12 Security Information Exchange.
- Lichand, G. y J. Christen (2021).** *Using nudges to prevent student dropout in the pandemic*. Working paper No. 363, University of Zurich.



- Lichand, G., J. Christen y E. van Egeraat. (2021).** *Behavioral Nudges to Prevent Learning Losses and Dropout Risk during the Pandemic: Experimental Evidence from Brazil.* Working Paper.
- Lichand, G., C. Dória, O. Neto y J. Cossi. (2021).** *The Impacts of Remote Learning in Secondary Education: Evidence from Brazil during the Pandemic.* Technical Note IDB-TN-02214. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Liddle, I. y S. McMillan (2010).** Evaluating the FRIENDS Programme in a Scottish setting. *Educational Psychology in Practice*, 26 (1): 53-67.
- Lynch, K., L. An y Z. Mancenido. (2021).** The Impact of Summer Learning Programs on Low-Income Children's Mathematics Achievement: A Meta-Analysis. *EdWorkingPaper* No. 21-379.
- Machin, S., O. Marie y S. Vujić (2011).** The Crime Reducing Effect of Education. *The Economic Journal*, 121 (552): 463-84.
- Malamud, O., S. Cueto, J. Cristia y D. Beuermann (2018).** Do Children Benefit from Internet Access? Experimental Evidence from Peru. *NBER Working Paper* No. 25312.
- Manpower (2021).** *ManpowerGroup Employment Outlook Survey Q3 2021.*
- Mapp, K. y P. Kuttner. 2013.** *Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships.* Austin: SEDL.
- Masten, A., K. Best y N. Garmezy. 1990.** Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology* 2:425-44.
- Mateo-Berganza, M. (2021).** Lecciones de una pandemia: Lo que aprendimos en educación para la era post-COVID. *Enfoque Educación* [Texto de blog]. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/lecciones-de-una-pandemia-lo-que-aprendimos-en-educacion-para-la-era-postcovid/>
- Mateo Díaz, M. y G. Rucci (eds). (2019).** *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe.* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Moon, C., A. Kavanagh, J. Jeffrey, J. Gebbels y K. Korsgaard. (2016).** *Social enterprise and disruption innovation: evaluating the role of Rumie's free educational software in seven developing economies.* 11th European Conference on Innovation and Entrepreneurship (ECIE2016), University of Applied Science.
- Murnane, R. y A. Ganimian. (2014).** Improving Educational Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Impact Evaluations. *NBER Working Paper 20284.* Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research.
- Nair, K. (2003).** Life Goals: The Concept and its Relevance in Rehabilitation. *Clinical Rehabilitation*, 17 (2): 192-202.
- Näslund-Hadley, E. y R. Bando (eds) (2015).** *Todos los niños cuentan: Enseñanza temprana de las matemáticas y ciencias en América Latina y el Caribe.* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Näslund-Hadley, E. y G. Binstock (2010).** *The Miseducation of Latin American Girls: Poor Schooling Makes Pregnancy a Rational Choice.* Nota Técnica No. IDB-TN-204, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Näslund-Hadley, E., A. Loera y K. Hepworth. (2014).** What Goes on inside Latin American Math and Science Classrooms: A Video Study of Teaching Practices. *Global Education Review*, 1 (3): 110-128.
- Näslund-Hadley, E., M.C. Ramos, J. Paredes, A. Bolívar y G. Wilches-Chaux (2015).** *Consumo inteligente: Planes de clase para niños y jóvenes.* A School-centered Education Initiative, Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C.
- National Center on Safe Supportive Learning Environments. (2021).** *Mental Health Screening Tools for Grades K-12.* Worksheet. Recuperado de <https://safesupportivelearning.ed.gov/sites/default/files/10-MntHlthScrnTIsGrK-12-508.pdf>
- National Institute of Justice. (Septiembre de 2014).** Program Profile: Rochester Resilience Project. Instituto Nacional de Justicia de Estados Unidos. Recuperado de <https://crimesolutions.ojp.gov/ratedprograms/371#pd>.
- Nickow, A., P. Oreopoulos y V. Quan (2020).** The Impressive Effects of Tutoring on Prek-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of The Experimental Evidence. *NBER.* Working Paper 27476.
- OCDE (2018).** *Social and Emotional Skills – Well-being, Connectedness, and Success.*
- OCDE. (2019a).** Empowering an active and ethical (digital) generation. En Burns, T. y F. Gottschalk (eds.), *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*, OECD Publishing, Paris.
- OCDE. (2019b).** *PISA 2018 Results. What School Life Means for Students' Lives.* Volume III.
- OCDE (2020).** *Curriculum Overload. A way forward.*



OCDE (2021). *Recuperación educativa eficaz y equitativa.*

Okurut, J.M. (2015). Examining the Effect of Automatic Promotion on Students' Learning Achievements in Uganda's Primary Education. *World Journal of Education*, 5(5): 85-100.

Oliveira, S., M. Roberto, N. Pereira, A. Marques-Pinto y A. Veiga-Simão (2021). "Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review with Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*. 12. doi:10.3389/fpsyg.2021.677217.

Olweus, D. y S. P. Limber (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation Over Two Decades. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.). *The handbook of school bullying: An international perspective*: pp. 377-402. New York, NY: Routledge

Orlov, G., D. McKee, J. Berry, A. Boyle, T. DiCiccio, T. Ransom, A. Rees-Jones y J. Stoye (2020). *Learning During the COVID-19 Pandemic: It Is Not Who You Teach, but How You Teach*. NBER Working Paper No. 28022. National Bureau of Economic Research. Cambridge, Massachusetts.

Plummer, D. L. (1995). Patterns of racial identity development of African American adolescent males and females. *Journal of Black Psychology*, 21(2), 168-180.

Raes, A., L. Detienne, I. Windey y F. Depaepe (2019). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environments Research*, 23:269-90.

Rajasekaran, S. y J. Reyes (2019). Evidence on School Engagement and Reengagement: What Works, How & Why, for Whom, and in What Contexts? En *Back to School: Pathways for Reengagement of Out-of-School Youth in Education*, Banco Mundial.

Robinson, C., M. Kraft, S. Loeb, and B. Schueler (2021). Accelerated Student Learning with High-Dosage Tutoring. *Design Principles Series, EdResearch for Recovery*.

Robles, M., E. Näslund-Hadley, M.C. Ramos y J. Paredes (2015). What is Climate Change? Raise Up Against Climate Change, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C.

Rogers, T. y A. Feller. 2018. Reducing Student Absences at Scale by Targeting Parents' Misbeliefs. *Nature Human Behavior*, 2:335-42.

Rutter, M. 1985. Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147:598-611.

Saavedra, J., E. Näslund-Hadley y M. Alfonso. (2019). Remedial Inquiry-Based Science Education: Experimental Evidence from Peru. *Journal of Education and Evaluation Policy Analysis* 41 (4): 483-509.

Salerno, J. (2017). Effectiveness of universal school-based mental health awareness programs among youth in the US: a systematic review. *Journal of School Health*, 86 (12): 922-31.

Salovey, P. y J. D. Mayer. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* (9): 185-211.

Sánchez, A. y M. Favara (2019). *Consequences of teenage childbearing in Peru. Is the Extended-school Day Reform an Effective Policy Instrument to Prevent Teenage Pregnancy?* Young Lives Working Paper No. 185. Oxford Department of International Development, Universidad de Oxford.

Schueler, B. y M. West. (2021). Is Engaging Online Learning Possible? A Study of an Innovative National Virtual Summer Program. *EdWorkingPaper*: 21-345, Annenberg Institute at Brown University.

Schwartz, M., P. Sadler, G. Sonnert y R. Tai (2009). Depth Versus Breadth: How Content Coverage in High School Science Courses Relates to Later Success in College Science Coursework. *Science Education* 93 (5): 798-826.

Schwerdt, G. y M. Chingos. 2015. *Virtual Schooling and Student Learning: Evidence from the Florida Virtual School*. Conference paper. Beiträge zur Jahrestagung des Vereins für Socialpolitik 2015: Ökonomische Entwicklung—Theorie und Politik—Session: ICT in Educational Production, no. B24-V2, ZBW—Deutsche Zentralbibliothek für Wirtschaftswissenschaften, Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft.

Shanker, A., D. Marian, y C. Swimmer (2015). *Effective Interventions Aimed at Reaching Out-of-School Children A Literature Review*. UNICEF Regional Office for South Asia.

Shelley, T., S. Crosby y J. Vanderhaar. (2019). Trauma-Informed Practices in Schools Across Two Decades: An Interdisciplinary Review of Research. *Review of Research in Education*, 43 (1): 422-453.

Siceloff, E., W. Bradley y K. Flory (2017). Universal Behavioral/Emotional Health Screening in Schools: Overview and Feasibility. *Report on Emotional & Behavioral Disorders In Youth*, 17 (2): 32-37.

Slee, P., M. Lawson, A. Russell, H. Askell-Williams, K. Dix, L. Owens, G. Skrzypiec y B. Spears (2009). *KidsMatter - Evaluation Final Report*. Full report. KidsMatter. Centre for Analysis of Educational Futures, Flinders University of South Australia.

Sim, H. 2015. *Learning to Change: Program Evaluation of Global Citizenship Education in South Korea*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Seúl, Global Education Cooperation.



- States, J., Detrich, R. y Keyworth, R. (2017).** *Overview of Multitiered System of Support*. The Wing Institute. Oakland, CA. Recuperado de <https://www.winginstitute.org/school-programs-multi-tiered-systems>.
- Stormshak, E., G. Fosco y T. Dishion (2010).** Implementing Interventions with Families in Schools to Increase Youth School Engagement: The Family Check-Up Model. *School Mental Health* 2 (2): 89-92.
- Tomlinson, C. (2001).** *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms*. Merrill Education/Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia. Estados Unidos.
- Tripney, J. y J. Hombrados (2013).** Technical and vocational education and training (TVET) for young people in low- and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 9 (1): 1-171.
- UNESCO. (2015).** *Global citizenship education: topics and learning objectives*. París.
- UNESCO (2020).** *Personal Data. Security Technical Guide for Online Education Platforms*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- UNESCO. (2022).** *Formative assessment, a breakthrough innovation in schools during the pandemic*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- UNESCO-UNICEF-BM-WFP-ACNUR. (2020a).** *Framework for Reopening Schools*. Recuperado de <https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>
- UNESCO-UNICEF-BM-ACNUR. (2020b).** *Supplement to Framework for Reopening Schools: Emerging Lessons From Country Experiences in Managing the Process of Reopening Schools*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374312>
- UNICEF (2020a).** *The Impact of COVID-19 on the Mental Health of Adolescents And Youth*.
- UNICEF. (2020b).** *Orientación para un Trayecto Seguro y Saludable a la Escuela durante la Pandemia de COVID-19 y más allá*. UNICEF y FIA Foundation. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/notas-de-orientación-y-lineamientos-sobre-la-reapertura-segura-de-escuelas>
- UNICEF. (2020c).** *Guidance Notes on Reopening Schools in The Context Of COVID-19 for School Administrators and Principals in Latin America and the Caribbean*. Ciudad de Panamá.
- Valdebenito, S., M. Eisner, D. Farrington, M. Ttöfi y A. Sutherland (2018).** School-Based Interventions for Reducing Disciplinary School Exclusion: A Systematic Review. *A Campbell Systematic Review*, Vol. 1. Oslo: Campbell Collaboration.
- Van der Embse, N., A. Schoemann, S. Kilgus, M. Wicoff, y M. Bowler (2017).** The Influence of Test-Based Accountability Policies on Teacher Stress and Instructional Practices: A Moderated Mediation Model. *Educational Psychology* 37 (3): 312-33.
- Van Verseveld, M. (2021).** Strengthening Teachers in Their Role to Identify and Address Bullying among Students in Elementary Schools. Tesis doctoral. Universidad de Amsterdam. Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding / HVA Publicaties.
- Vígdor, J., H. Ladd, y E. Martinez. 2014.** Scaling the Digital Divide: Home Computer Technology and Student Achievement. *Economic Inquiry* 52 (3): 1103-19.
- Villegas-Reimers, E., P. Pogré, S. Freire y E. Näslund-Hadley. 2022.** *Teacher Professional Development for Hybrid Education: A Framework to Respond to Covid and Prepare for a Post-Pandemic Era in Latin America and the Caribbean*. IDB-LM-0483. Washington, D.C.: BID-UNESCO.
- Voices For Georgia's Children. (2020).** Supporting Children's Mental Health in Georgia Schools: How Three School-Based Mental Health Providers Serve Student's. Atlanta.
- Wasserman et al. (2015).** School-Based Suicide Prevention Programmes: The SEYLE Cluster-Randomised, Controlled Trial. *Lancet*. 385(9977):1536-44.
- Werner, E. (1995).** Resilience in Development. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 4, 81-85.
- Werner, E. (1989).** High-Risk Children in Young Adulthood: A Longitudinal Study From Birth to 32 Years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59: 72-81.
- Werner-Seidler A, Y. Perry, A. Calear, J. Newby y H. Christensen. (2017).** School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51:30-47.
- Zelezny, L. (2010).** Educational Interventions That Improve Environmental Behaviors: A Meta-Analysis. *The Journal of Environmental Education*, 31(1): 5-14.





Anexos



Anexo capítulo 2

Anexos

Anexo 1. Fuentes de información disponibles en cada país participante en el estudio

País	Encuesta	Año/Trimestre
Argentina	Encuesta Permanente de Hogares (EPH)	2019T1, 2019T2, 2019T3, 2019T4 2020T1, 2020T2, 2020T3, 2020T4
Bolivia	Encuesta de Hogares	2019 2020
Brasil	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc)	PNADc: 2019T1, 2019T2, 2019T3, 2019T4 2020T1, 2020T2, 2020T3, 2020T4, 2021T1 PNADc COVID-19: Julio a Noviembre 2020
Chile	Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)	2017 2020
Colombia	Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) Encuesta de Pulso Social	GEIH: Febrero 2019, Mayo 2019, Agosto 2019, Diciembre 2019 Febrero 2020, Mayo 2020, Agosto 2020, Diciembre 2020 EPS: julio a noviembre 2020, marzo 2021, julio 2021
Costa Rica	Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO)	2019 2020
Ecuador	Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU)	2019T3, 2019T4 2020T3, 2020T4
México	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) y Encuesta Telefónica de Ocupación y Empleo (ETOE)	ENOE: Datos trimestrales de 2015 a 2021 ETOE: junio 2020
Paraguay	Encuesta Permanente de Hogares Continua (EPHC)	2019 2020
Perú	Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO)	2019 2020
Uruguay	Encuesta Continua de Hogares (ECH)	2019 2020

Anexos capítulo 3

Anexo A. Estadísticas contextuales

Tabla A.1

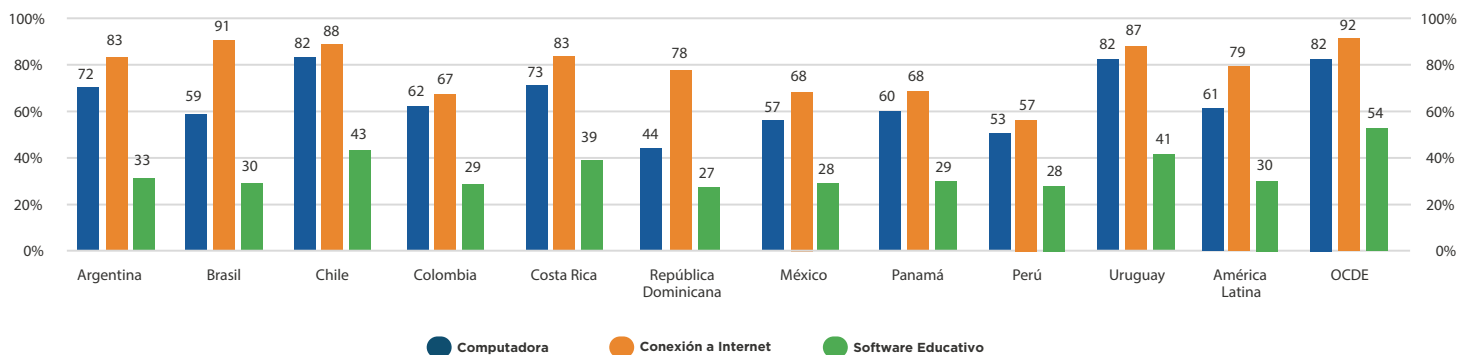
Penetración de Internet en Latinoamérica

País	Último Año Disponible	Penetración de Internet
Uruguay	2019	83%
Chile	2017	82%
Costa Rica	2020	81%
Trinidad y Tobago	2017	77%
República Dominicana	2019	76%
Paraguay	2020	75%
Argentina	2017	74%
Brasil	2019	74%
México	2020	72%
Perú	2020	65%
Colombia	2019	65%
Panamá	2019	64%
Bolivia	2020	55%
Ecuador	2016	54%
El Salvador	2019	50%
Guatemala	2019	44%
Honduras	2017	32%
Nicaragua	2017	28%

Fuente: Banco Mundial, World Development Indicators (2021)

Gráfico A.1

Estudiantes de 15 años en América Latina que tienen acceso a equipamiento digital en el hogar, 2018



Fuente: CEPAL y UNESCO (2020).

Tabla A.2

Países con soluciones educativas nacionales en América Latina, 2020

País	Último Año Disponible	Penetración de Internet	Breve descripción
Argentina	Seguimos educando	Portal educativo y TV	Lecciones en TV y video por área de conocimiento para nivel primario y secundario y materiales para docentes para preparar clases en línea.
	Biblioteca Digital	Portal educativo	Portal para estudiantes y docentes de todas las escuelas del país para acceder a más de cien libros y novelas clásicas.
Brasil	Banco Internacional de Objetos Educativos	Portal educativo	Contenido educativo abierto desde la educación preescolar hasta la universitaria.
Chile	Aprendo en línea	Portal educativo	Proporciona recursos pedagógicos para estudiantes desde el primer grado de educación primaria hasta el cuarto año de secundaria.
Colombia	Colombiaaprende	Portal educativo	Herramienta en línea creada por el Ministerio de Educación para apoyar a maestros, familias y estudiantes en el proceso de e-learning, en el contexto actual de la pandemia de Covid-19.
	3, 2, 1 Edu-Acción	TV/Radio	Programas de TV educativos.
Costa Rica	Aprendo en casa	Portal educativo	Recursos digitales en educación desde la primera infancia hasta la escuela secundaria.
	Caja de herramientas	Portal educativo	Herramienta digital para maestros para llevar a cabo clases de educación a distancia creadas por el Ministerio de Educación.
Ecuador	Recursos educativos digitales	Portal educativo	Herramienta del Ministerio de Educación para estudiantes y maestros para apoyar el aprendizaje en el hogar.
El Salvador	Material para la continuidad educativa	Portal educativo	Recursos pedagógicos para todos los estudiantes en el contexto de la crisis actual de Covid-19.
Guatemala	Aprendo en Casa	Portal educativo	Guía y documentos con sugerencias para aprendizaje en casa.
	DIGECADE	Portal educativo	Recursos en línea para docentes.
Honduras	Educatrachos	Portal educativo	Contenido, actividades, herramientas y recursos educativos en diferentes formatos, diseñados para ser utilizados por profesores y estudiantes.
México	Aprende 2.0	Portal educativo	Recursos del Ministerio de Educación para promover el uso de TIC.
	Aprende en casa por TV y en línea	Portal educativo y TV	Clases vía TV y en línea para todos los niveles en base al currículum nacional.
	Libros de texto	Portal educativo	Acceso a libros digitales.
	Telesecundaria	Portal educativo	Programa ya existente para el aprendizaje a distancia en zonas rurales.
Panamá	Educapanama	Portal educativo	Cursos en línea del Ministerio de Educación para estudiantes de preescolar, primaria y secundaria para seguir las clases a distancia.
	Tu escuela en casa	Portal educativo	Proporciona contenido, actividades, herramientas y recursos educativos propuestos por el Ministerio de Educación diseñados para ser utilizados por maestros y estudiantes.
	Biblioteca Digital	Portal educativo	Recursos para apoyar a las escuelas y los maestros con materiales educativos y la posibilidad de diseñar lecciones en la plataforma.
Perú	Perú Educa	Portal educativo	Plataforma digital provista por el Ministerio de Educación que ofrece servicios a la comunidad educativa.
Uruguay	Plan Ceibal	Plataformas de aprendizaje	Recursos para maestros y estudiantes a los que se puede acceder desde cualquier dispositivo, así como programas remotos que ayudan a mitigar los efectos de la suspensión de actividades educativas debido al cierre temporal de centros .
Venezuela	Cada familia una escuela	TV/Radio	Programa de TV con contenido educativo.

Fuente: Argentinos por la Educación (2020).

Anexo B. Nota metodológica

Se parte de que la pérdida de aprendizaje por el cierre de actividades presenciales se ve reflejada en una reducción de los años de escolaridad ajustados por aprendizaje (LAYS), que son calculados según la metodología de Filmer *et al.* (2020), de forma que:

$$LAYS_i = esc_i * R_i$$

Donde R_i es la medida de aprendizaje del país i relativa al aprendizaje de un país numerario n , definida por:

$$R_i = \frac{L_i}{L_n}$$

Donde L_i y L_n son las medidas de la productividad de la escolaridad de ambos países. El Human Capital Index del Banco Mundial (2021) utiliza el score promedio de la evaluación TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, por sus siglas en inglés) en Matemáticas como medida de L , sin embargo, se puede utilizar cualquier otra evaluación, incluyendo PISA (Filmer *et al.*, 2020). El numerario es usualmente definido como el país con el mayor puntaje (en este caso, Singapur).

En base a esto, se parte de que las ganancias de aprendizaje por la productividad educativa (G_i), medidas en puntos por año, es de 40 puntos de PISA, según la estimación de Azevedo *et al.* (2020) para países de ingreso medio-alto. Con esta premisa, se calcula la pérdida de puntos (PL_i), de la siguiente forma:

$$PL_i = G_i * C_i * (1 - M_i)$$

Donde C_i es el tiempo de cierre de escuelas, en porcentaje del año escolar; y M_i es la efectividad de las medidas de mitigación (del 0 al 100%).

Con la información dada del cierre de escuelas, se definen los escenarios de pérdida para cuatro escenarios de mitigación (0%, 25%, 50% y 75%).

Dada esta pérdida del aprendizaje, se puede definir una nueva medida de aprendizaje para el escenario e (R_i^e), donde:

$$R_i^e = \frac{L_i - PL_i}{L_n}$$

De esta forma, se puede calcular el $LAYS_i$ tras el choque del cierre de las escuelas¹:

$$LAYS_i^e = esc_i * R_i^e$$

Y, por lo tanto, definir la pérdida educativa (SL):

$$SL_i = LAYS_i - LAYS_i^e$$

Para estimar la pérdida en los retornos educativos, se calcula la tasa de retorno educativo en condiciones normales (prepandemia) (r_i), mediante una regresión minceriana clásica, con los datos de las encuestas de hogares de cada país. Esta medida se interpreta como el aumento porcentual en el ingreso por cada año adicional de escolaridad. A partir de esto, se asumen retornos lineales respecto a la escolaridad ajustada por aprendizajes. De esta manera, considerando los nuevos LAYS tras el choque del cierre de las escuelas, se define la nueva tasa de retorno educativo como:

$$r_i^e = \frac{LAYS_i^e * r_i}{LAYS_i}$$

Así, la pérdida del retorno (RL_i) está definida por:

$$RL_i = r_i - r_i^e$$

Esta medida se interpreta como el porcentaje de incremento de ingreso por año adicional de escolaridad que disminuye debido a la pérdida de aprendizaje. Es decir, si antes de la pandemia, cada año adicional de escolaridad generaba un incremento de r_i por ciento del ingreso salarial, debido a la pérdida de aprendizaje, ahora sólo generará un incremento de r_i^e por ciento; por lo que la diferencia –el porcentaje adicional que se ha perdido –es la medida RL_i .

Cálculo de pérdidas salariales

Dada la pérdida de aprendizaje y el nuevo retorno educativo, la pérdida de salarios se calcula mediante una proyección actuarial de los ingresos de la vida laboral de las cohortes de 6 a 18 años en 2020, a partir de los datos nacionales de mortalidad, retornos educativos e ingresos por edad.

Para cada país, se parte de una matriz P de 13x57, con un renglón por cada cohorte estudiada y una columna por cada año proyectado, tal que la primera columna es la proyección de población por cohorte en 2020, y las columnas subsecuentes corresponden a:

$$p_{jt} = p_{jt-1} - p_{jt-1} * q_a$$

1. Azevedo et al. (2020) además definen una medida de escolaridad estimada tras el choque de ingresos (esc_i^*), realizando cálculos de abandono escolar por la pandemia. En este caso no se hace esto con el fin de aislar el efecto de la pérdida de aprendizaje del de abandono escolar.

Esta medida se interpreta como el porcentaje de incremento de ingreso por año adicional de escolaridad que disminuye debido a la pérdida de aprendizaje. Es decir, si antes de la pandemia, cada año adicional de escolaridad generaba un incremento de r_i por ciento del ingreso salarial, debido a la pérdida de aprendizaje, ahora sólo generará un incremento de r_i^e por ciento; por lo que la diferencia –el porcentaje adicional que se ha perdido –es la medida RL_i .

Cálculo de pérdidas salariales

Dada la pérdida de aprendizaje y el nuevo retorno educativo, la pérdida de salarios se calcula mediante una proyección actuarial de los ingresos de la vida laboral de las cohortes de 6 a 18 años en 2020, a partir de los datos nacionales de mortalidad, retornos educativos e ingresos por edad.

Para cada país, se parte de una matriz P de 13x57, con un renglón por cada cohorte estudiada y una columna por cada año proyectado, tal que la primera columna es la proyección de población por cohorte en 2020, y las columnas subsecuentes corresponden a:

$$p_{jt} = p_{jt-1} - p_{jt-1} * q_a$$

p_{jt} corresponde a la población proyectada de la cohorte j en el año t , que equivale a la población de dicha cohorte en el año $t-1$ menos la mortalidad absoluta para ese grupo de edad, que corresponde a la población multiplicada por la tasa de mortalidad para la edad a .

Con esta información, y a partir de los salarios promedio por edad, se construye la matriz W_i^0 base de salarios, de dimensiones 13x57, constituida por los ingresos salariales en valor presente de cada cohorte para todos los años estimados, suponiendo una vida laboral de 45 años, con una entrada al mercado laboral a los 18 años y el retiro a los 63. En esta matriz cada elemento está definido por:

$$w_{jt} = \frac{w_{jt} * w_{jt}}{(1 + d)^t}$$

Donde w_{jt} es cada elemento de la matriz W_0 para la cohorte j y el periodo t ; w_{jt} es el ingreso individual promedio de cada cohorte en el periodo; p_t es la población estimada de la cohorte en el periodo y d es la tasa de descuento, que se ha definido como 3%. El ingreso salarial de la vida laboral de la población estudiada es la suma de todos los elementos de dicha matriz.

Dada la pérdida de retorno educativo (RL_i), definida en la subsección anterior, esta se transforma en porcentaje de pérdida de ingresos (PI_i^e) según un escenario de sensibilidad basado en los datos de Jaume y Willén (2019). De esta forma, la matriz de ingresos está definida por:

$$W_i^e = PI_i^e * W_i^0$$

Donde el ingreso salarial de la vida laboral de todas las cohortes estudiadas en dicho escenario es la suma de todos sus elementos.



Anexo C. Resultados del modelo

Tabla A.3

Retorno educativo prepandemia y pérdida de retorno por escenario (en puntos porcentuales)

País	Retorno Educativo (Prepandemia)	Pérdida de retorno educativo			
		Escenario 1	Escenario 2a	Escenario 2b	Escenario 2c
Chile	11.47	1.05	0.79	0.52	0.26
Colombia	11.69	1.15	0.87	0.58	0.29
Costa Rica	10.93	1.05	0.79	0.53	0.26
México	11.16	1.07	0.81	0.54	0.27
Argentina	6.94	0.0	0.53	0.35	0.18

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del modelo.

Tabla A.4

VPN de la pérdida salarial total de todas las cohortes (miles de millones de USD PPA)

País	Escenario 1	Escenario 2a	Escenario 2b	Escenario 2c	Escenario 3
Chile	93.90	70.42	46.95	23.47	15.31
Colombia	188.64	141.48	94.32	47.16	30.64
Costa Rica	27.69	20.77	13.85	6.92	4.38
México	485.46	364.09	242.73	121.36	82.29
Argentina	217.72	163.29	108.86	54.43	26.90
VPN de la pérdida	1013.41	760.06	506.70	253.35	159.53
% de pérdida (respecto a la línea base)	10.77%	7.86%	5.11%	2.49%	1.55%

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del modelo.

Tabla A.6

Pérdida salarial como porcentaje de la línea base

País	Escenario 1	Escenario 2a	Escenario 2b	Escenario 2c	Escenario 3
Chile	9,13%	6,85%	4,57%	2,28%	1,49%
Colombia	9,86%	7,40%	4,93%	2,46%	1,60%
Costa Rica	9,64%	7,23%	4,82%	2,41%	1,52%
México	9,61%	7,21%	4,80%	2,40%	1,63%
Argentina	10,12%	7,59%	5,06%	2,53%	1,25%

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del modelo.

Tabla A.7

VPN de la pérdida salarial de la vida laboral per cápita (USD PPA)

País	Escenario 1	Escenario 2a	Escenario 2b	Escenario 2c
Chile	28.584	21.438	14.292	7.146
Colombia	18.112	13.584	9.056	4.528
Costa Rica	28.512	21.384	14.256	7.128
México	17.136	12.852	8.568	4.284
Argentina	23.193	17.395	11.597	5.798

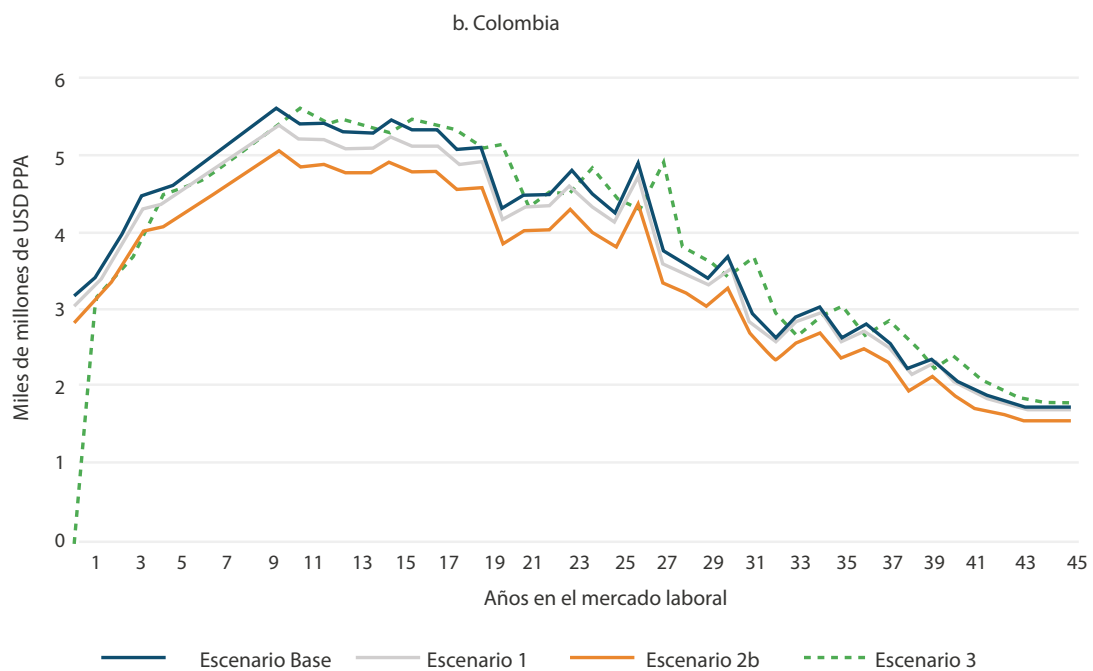
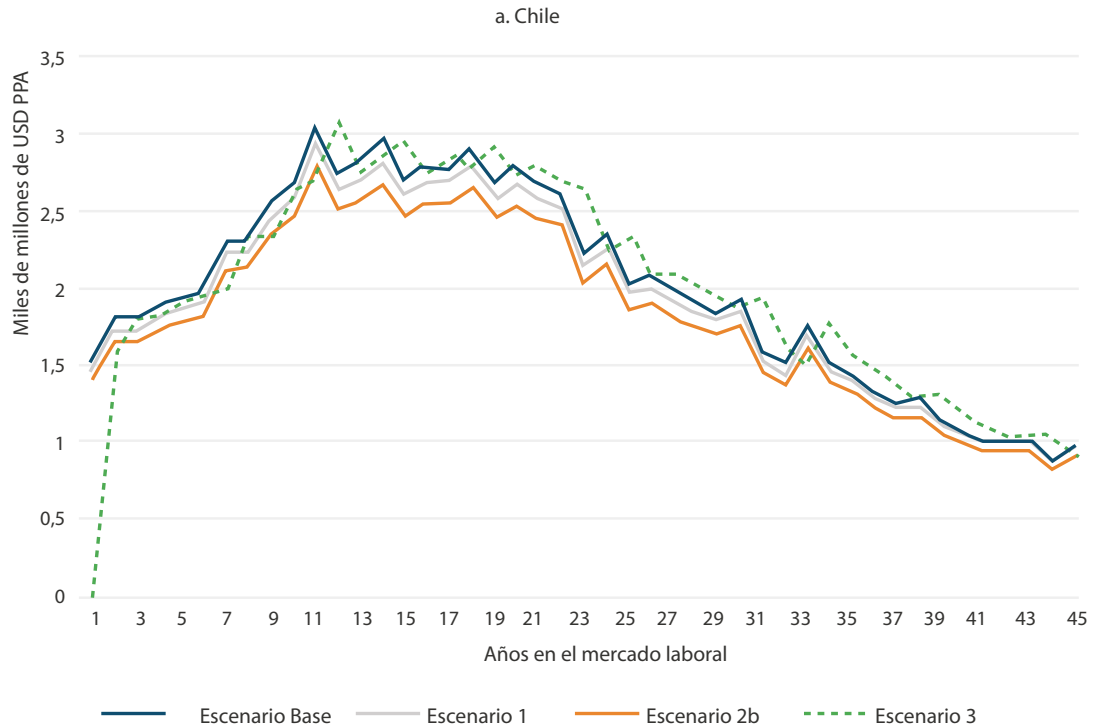
Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del modelo.



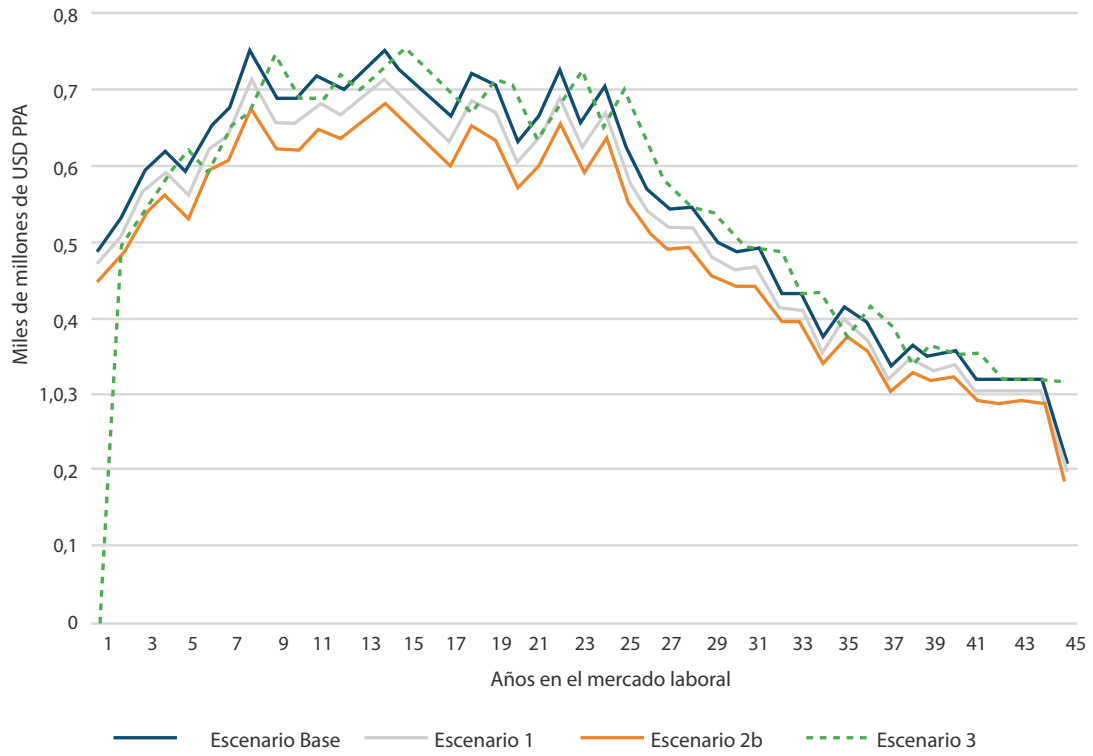
Anexo D. Trayectorias salariales por país

Gráfico A.2

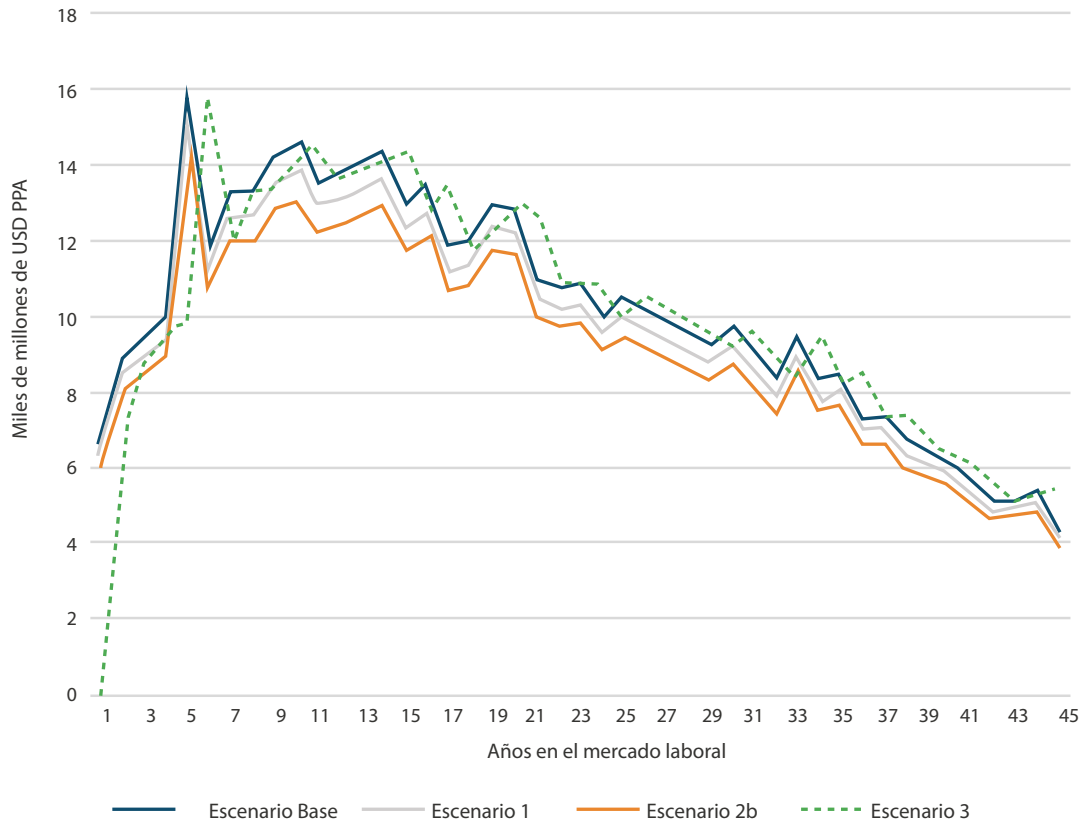
Trayectorias salariales del total de la cohorte 2003 bajo distintos escenarios, por país

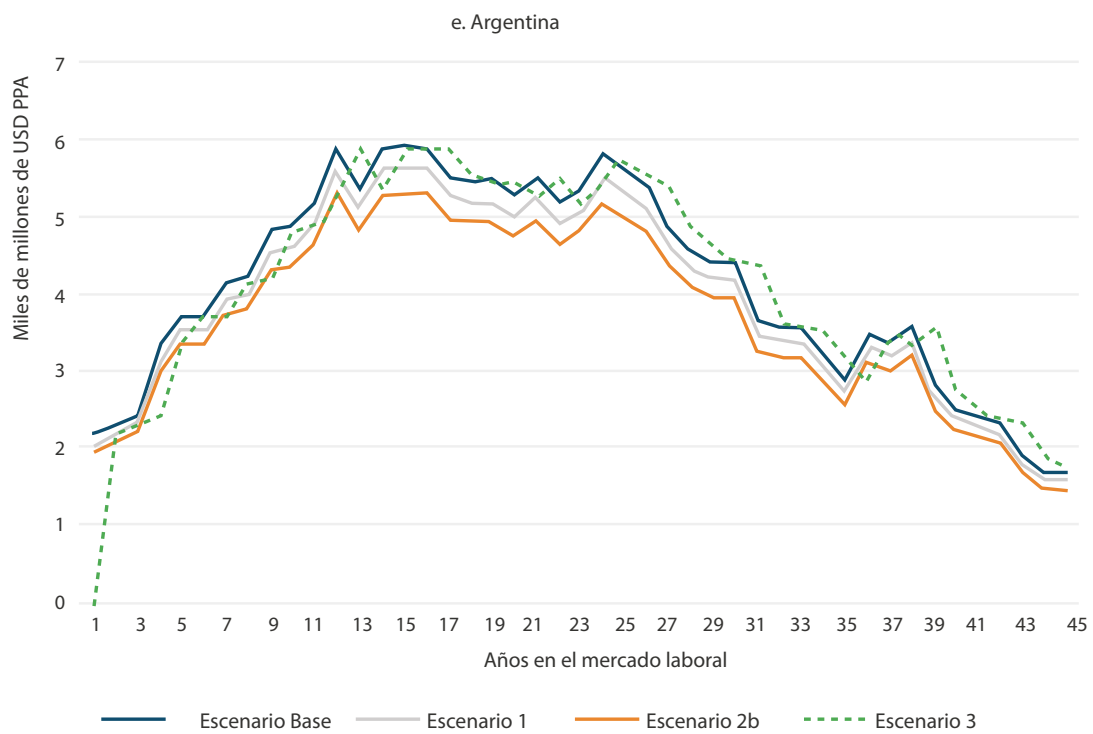


c. Costa Rica



d. México





Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del modelo.



¿Cómo reconstruir la **educación** **pospandemia?**

Soluciones para cumplir la promesa
de un mejor futuro para la juventud



BID

Banco Interamericano
de Desarrollo