



HACIA LA REAPERTURA DE ESCUELAS MÁS RESILIENTES:

Lecciones extraídas del aprendizaje a distancia durante la COVID-19 en América Latina y el Caribe

Introducción

El inicio de la pandemia de COVID-19 y el consiguiente cierre de las escuelas coincidieron con una crisis educativa en América Latina y el Caribe (LAC). Las más recientes evaluaciones internacionales sobre aprendizaje, como el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, UNESCO-LLECE, 2015) y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, o PISA por sus siglas en inglés, (PISA, 2021), muestran bajos niveles de aprendizaje en la región, con grandes disparidades en función del género y los ingresos, así como entre zonas urbanas y rurales (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE], 2020; Álvarez Marinelli et al., 2020; García Jaramillo, 2020)¹. En estas evaluaciones internacionales no se ha tenido en cuenta a los 12 millones de niñas, niños y adolescentes que ya estaban sin escolarizar antes de la pandemia de COVID-19 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2019). El índice de pobreza de aprendizaje mide el porcentaje de niños, tanto escolarizados como sin escolarizar, que no son capaces de leer un texto sencillo a los 10 años. Este índice alcanzó el 51% en la región antes del cierre de escuelas a causa de la COVID-19 (Banco Mundial, 2021a). Al inicio de la pandemia en marzo de 2020, todos los países excepto Nicaragua cerraron por completo las escuelas



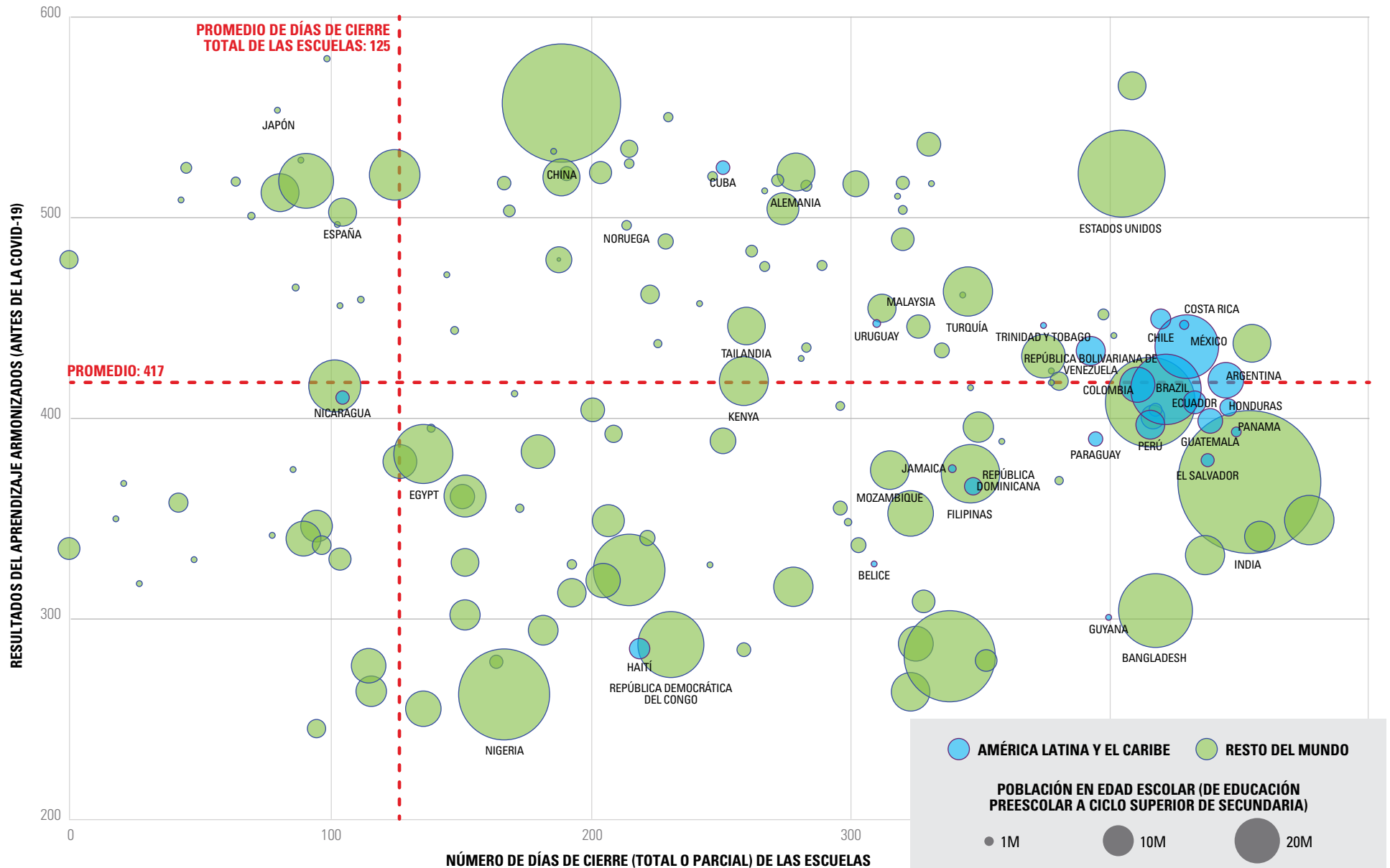
(Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y UNESCO, 2020). Para agosto de 2021, los países de la región habían sufrido en promedio 347 días de cierre parcial o total del sistema educativo (véase la figura 1).

En una región que ya registra bajos niveles de aprendizaje, el cierre prolongado de las escuelas corre el riesgo de agudizar la crisis de aprendizaje y de ampliar las desigualdades existentes en este ámbito. Según estudios recientes, 3 millones de niñas, niños y adolescentes no volverán a clase, una cifra que irá en

aumento en tanto las escuelas permanezcan cerradas (Seusan y Maradiegue, 2020). Se prevé que el índice de pobreza de aprendizaje aumente de un 51% a un 62,5% debido al cierre de las escuelas (Banco Mundial, 2021a). La evidencia muestra claramente que nada sustituye al aprendizaje presencial y que las escuelas deberían volver a abrir lo antes posible (UNICEF, 2021a). Sin embargo, el cierre generalizado de las mismas durante la pandemia de COVID-19 también ha puesto en evidencia que es muy necesario introducir sistemas fiables de aprendizaje a distancia en caso de que las escuelas se vean obligadas a cerrar.

1 El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, 2021) analiza la capacidad de los estudiantes de 15 años para aplicar sus conocimientos y habilidades en lectura, matemáticas y ciencias a fin de resolver problemas de la vida cotidiana.

FIGURA 1. Resultados del aprendizaje armonizados por número de días de cierre total o parcial de las escuelas, de febrero de 2020 a agosto de 2021



Nota: Los datos sobre resultados del aprendizaje previos a la COVID-19 proceden de la base de datos de resultados armonizados de 164 países y de resultados de 2000 a 2017 (Angrist et al., 2021). Los datos sobre la duración del cierre total o parcial de los sistemas educativos proceden del seguimiento global de los cierres de escuelas provocados por la pandemia de COVID-19 que ha llevado a cabo la UNESCO. El tamaño del círculo representa la población en edad escolar de cada país a partir de los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO.

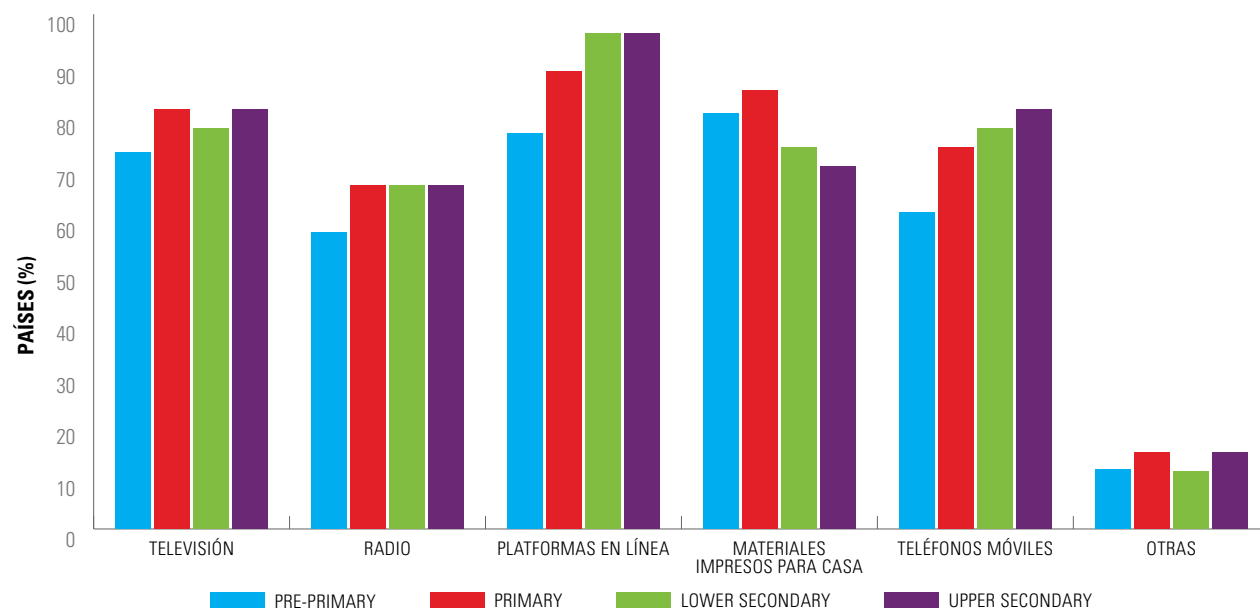
Políticas de aprendizaje a distancia y aplicación

Wientras las escuelas permanecieron cerradas, los países de LAC aplicaron estrategias de aprendizaje a distancia que combinan materiales impresos para utilizar en casa, medios de comunicación (televisión y radio) y soluciones digitales en línea. A lo largo de la pandemia, más del 75% de los países de LAC han puesto en marcha plataformas en línea que abarcan desde la educación preescolar hasta el ciclo superior de secundaria (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2021).

Aun así, estos países tuvieron dificultades para ofrecer una respuesta adecuada al cierre de las escuelas. Para cualquier tipo de aprendizaje a distancia con ayuda de tecnología, los estudiantes y docentes necesitan electricidad. Sin embargo, en algunos países de la región –como Haití, Nicaragua, Honduras, Guatemala, Panamá, el Estado Plurinacional de Bolivia y el Perú– no hay pleno acceso a electricidad y, donde lo hay, existen grandes desigualdades entre zonas urbanas y rurales (véase la figura 3).

La situación es grave en Haití, ya que menos de la mitad de la población (45,4%) cuenta con acceso a

FIGURA 2. Modalidades de aprendizaje a distancia promovidas por países de América Latina y el Caribe



Fuente: UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OECD, "Tercera iteración de la Encuesta sobre respuestas educativas nacionales al cierre de escuelas por el COVID-19", 2021. Presentaron información 27 de los 33 países que componen la región de LAC

electricidad. La variabilidad en el acceso va desde el 1% de la población rural hasta el 80% en las zonas urbanas. En las regiones y zonas con electricidad, la amplia brecha digital existente antes de la COVID-19 ha supuesto un obstáculo en el acceso al aprendizaje a distancia. Las cifras del TERCE y

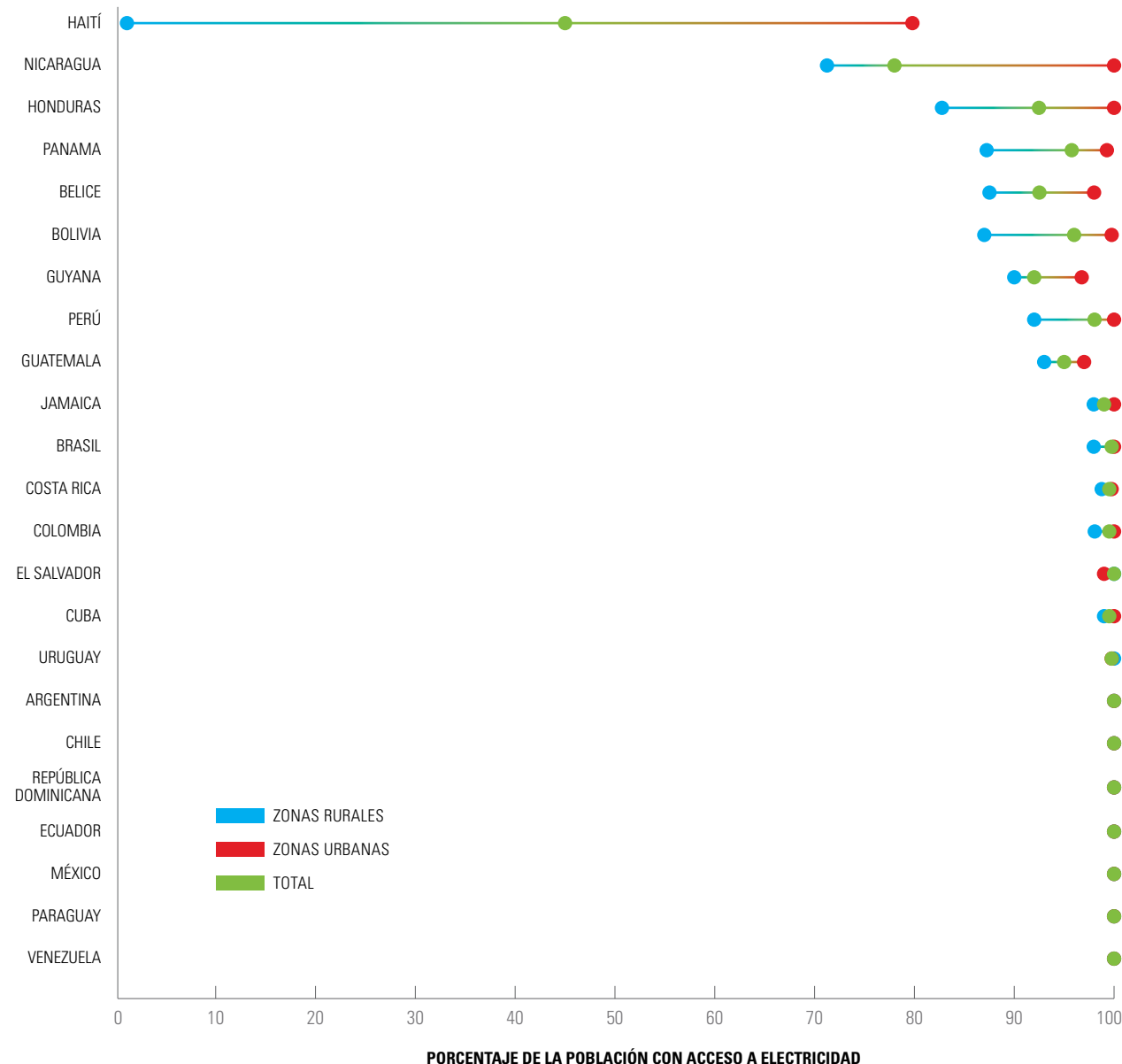
del PISA mostraron grandes desigualdades en los quintiles de ingresos con respecto al acceso de los hogares a un ordenador y a una conexión a internet (García Jaramillo, 2020) (véase la figura 4). Los datos recopilados durante la pandemia pusieron de relieve las dificultades que plantea la implantación de

modalidades de aprendizaje a distancia: el 37% de los hogares del Ecuador (UNICEF, 2020a), el 30% de los hogares de la Argentina (UNICEF, 2021a) y cerca del 75% de los hogares con niños matriculados en la enseñanza pública de Bolivia (oficina del PNUD en el país, 2020) no tenían acceso a Internet en casa. Los bajos niveles de conectividad en este último país llevaron al Gobierno a establecer reglamentos y crear programas para incorporar el aprendizaje a distancia al sistema educativo (véase el recuadro 1).

RECUADRO 1. ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA: LECCIONES A FIN DE RECONSTRUIR PARA MEJORAR

Con el propósito de responder a la necesidad de garantizar el acceso al aprendizaje a distancia para todos los niños, el Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia y sus asociados para el desarrollo han cooperado para mejorar el marco institucional de este tipo de aprendizaje en el país. El Gobierno promulgó un conjunto de reglamentos, normas y directrices para los diversos tipos de educación (presencial, a distancia e híbrida). La creación de una plataforma de aprendizaje en línea (EducaBolivia) proporcionó contenido educativo a los estudiantes y docentes. Se firmó un acuerdo con proveedores de servicios de Internet para ofrecer acceso a las plataformas educativas en línea a coste cero (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020a). Asimismo, más de 30 emisoras de radio comunitarias y canales de televisión gubernamentales se movilizaron para difundir clases didácticas. En colaboración con una empresa de telecomunicaciones, el Ministerio de Educación y UNICEF pusieron en marcha Maestros Conectados, una plataforma en línea que mejora las competencias digitales de alrededor de 8.000 docentes, quienes, a su vez, imparten aprendizaje a distancia a medio millón de niños de todo el país (UNICEF, 2020b).

FIGURA 3. Porcentaje de la población con acceso a electricidad en América Latina y el Caribe (2019), distribución entre zonas urbanas y rurales



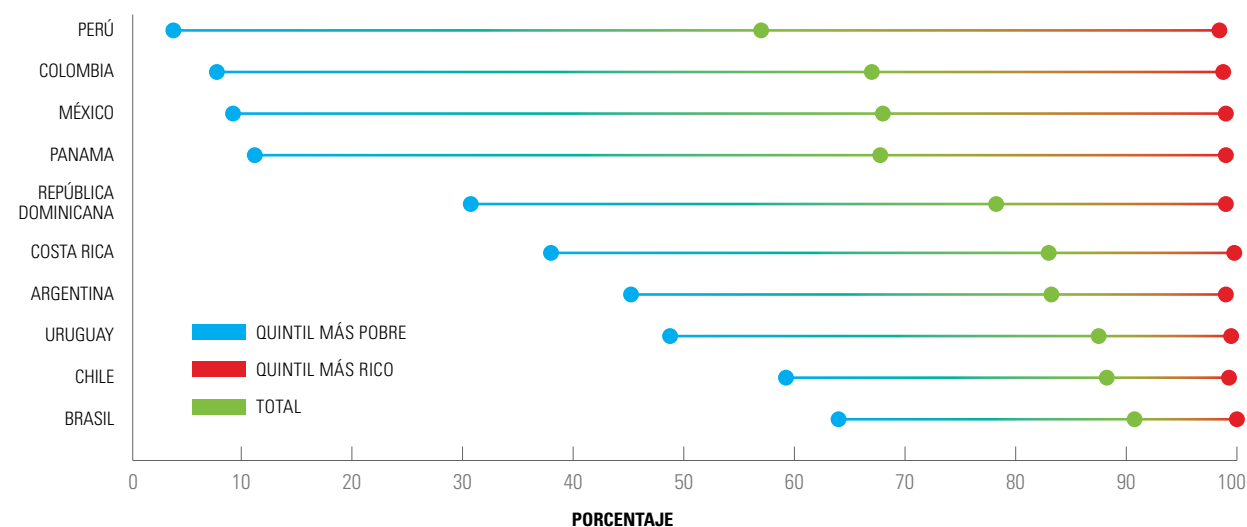
Fuente: Indicadores del desarrollo mundial, Banco Mundial, 2021b

La calidad de la conectividad a Internet también supuso una limitación para los estudiantes y los docentes. En una encuesta reciente a usuarios adolescentes de Internet en Bolivia, el 30% de los estudiantes indicaron que solo podían acceder a Internet mediante el teléfono. Además, la mayoría tenía problemas para recargar su paquete de datos (UNICEF, 2021c). En cuanto a los docentes, el 54% de los encuestados en Costa Rica indicaron que tenían problemas con su conectividad en casa y que usaban el paquete de datos de su teléfono móvil personal para contactar con estudiantes (Colypro, 2020).

Independientemente de la modalidad de aprendizaje a distancia, la forma en que se imparte y es utilizada por los docentes, los estudiantes y las familias es de vital importancia. Según una encuesta realizada entre docentes de Chile, el 18% impartía clases a distancia en directo, el 22% prefería grabar las clases y el 56% enviaba materiales a los estudiantes por correo electrónico o WhatsApp. Los docentes indicaron que los problemas de conectividad eran el principal obstáculo para mantener una interacción más activa con los estudiantes (CEPAL y UNESCO, 2020). Los problemas de conectividad que padece toda la región han provocado que los docentes adopten plataformas de bajo consumo de datos para sus interacciones con los estudiantes. Por ejemplo, más del 90% de los estudiantes encuestados en Panamá (UNICEF, 2020c) y la República Dominicana (Naciones Unidas, 2020) indicaron que usaban WhatsApp para sus interacciones con el profesorado.

Si el acceso a una conexión estable a Internet varía a lo largo y ancho de la región, la disponibilidad de un dispositivo electrónico de aprendizaje digital ha demostrado ser un obstáculo añadido para los niños.

FIGURA 4. Porcentaje de estudiantes de 15 años con acceso a Internet en casa en una selección de países de América Latina y el Caribe, por quintil de ingresos



Fuente: PISA, 2018.



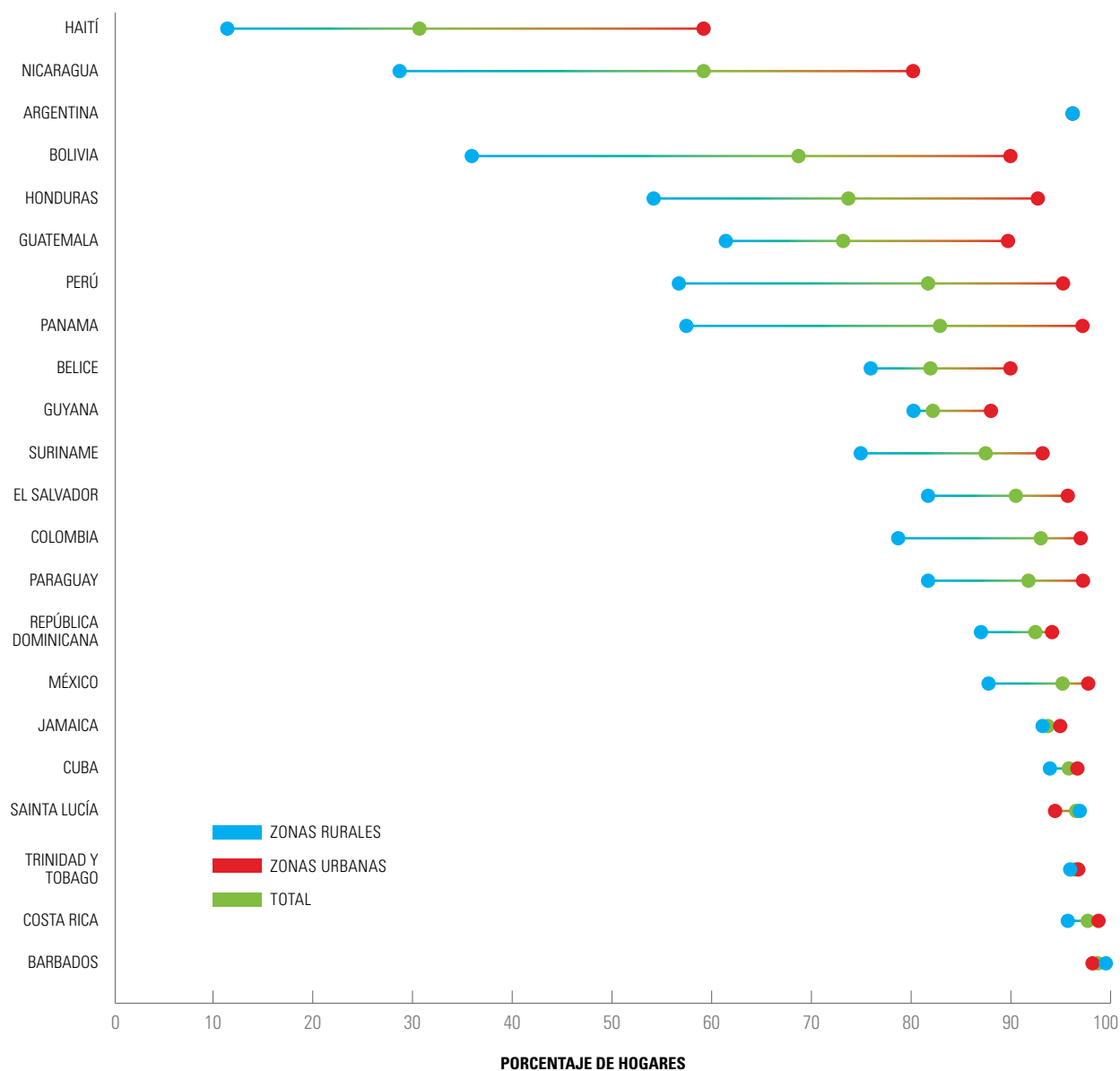
© UNICEF/UN0490133/KINGMAN

En la Argentina (UNICEF, 2021b), el 40% de los hogares no cuentan con una computadora o tableta. En Chile, el 66% de los matriculados en escuelas Chile, 66 per cent of the children in private schools can access a computer for schoolwork, in stark contrast to 12 per cent of the children in public schools (Ponce et al., 2020).

Dada la brecha digital, los medios de comunicación, como la televisión y la radio, desempeñan un papel fundamental a la hora de impartir aprendizaje a distancia en LAC. De los 33 países de la región sobre los que consta información, 23 han utilizado la radio y la televisión para difundir contenido educativo durante el cierre de las escuelas (CEPAL y UNESCO, 2020). En casi nueve de cada diez hogares de LAC hay un televisor y en alrededor del 72%, una radio (UNICEF, 2021a). En el Ecuador, el programa A-prender la Tele difundió contenido educativo sobre lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales (UNICEF, 2020a). El acceso generalizado a radio y televisión en Guatemala ha permitido a UNICEF y al Ministerio de Educación producir 570 horas de contenido educativo para estos medios (UNICEF, 2020d). En Panamá, el programa Leemos un Cuento difundió mensajes pedagógicos para los cuidadores a cargo de niños de hasta 8 años (UNICEF, 2020g). Por último, el programa de aprendizaje a distancia Aprende en Casa, puesto en marcha en México, llegó a 8,2 millones de estudiantes a través de emisiones de televisión y radio y de una plataforma digital (UNICEF, 2020f).

Otro elemento importante que debe tenerse en cuenta con relación al aprendizaje a distancia es el acceso a un lugar de estudio en el hogar,

FIGURA 5. Porcentaje de hogares con acceso a televisión en América Latina y el Caribe, distribución entre zonas urbanas y rurales

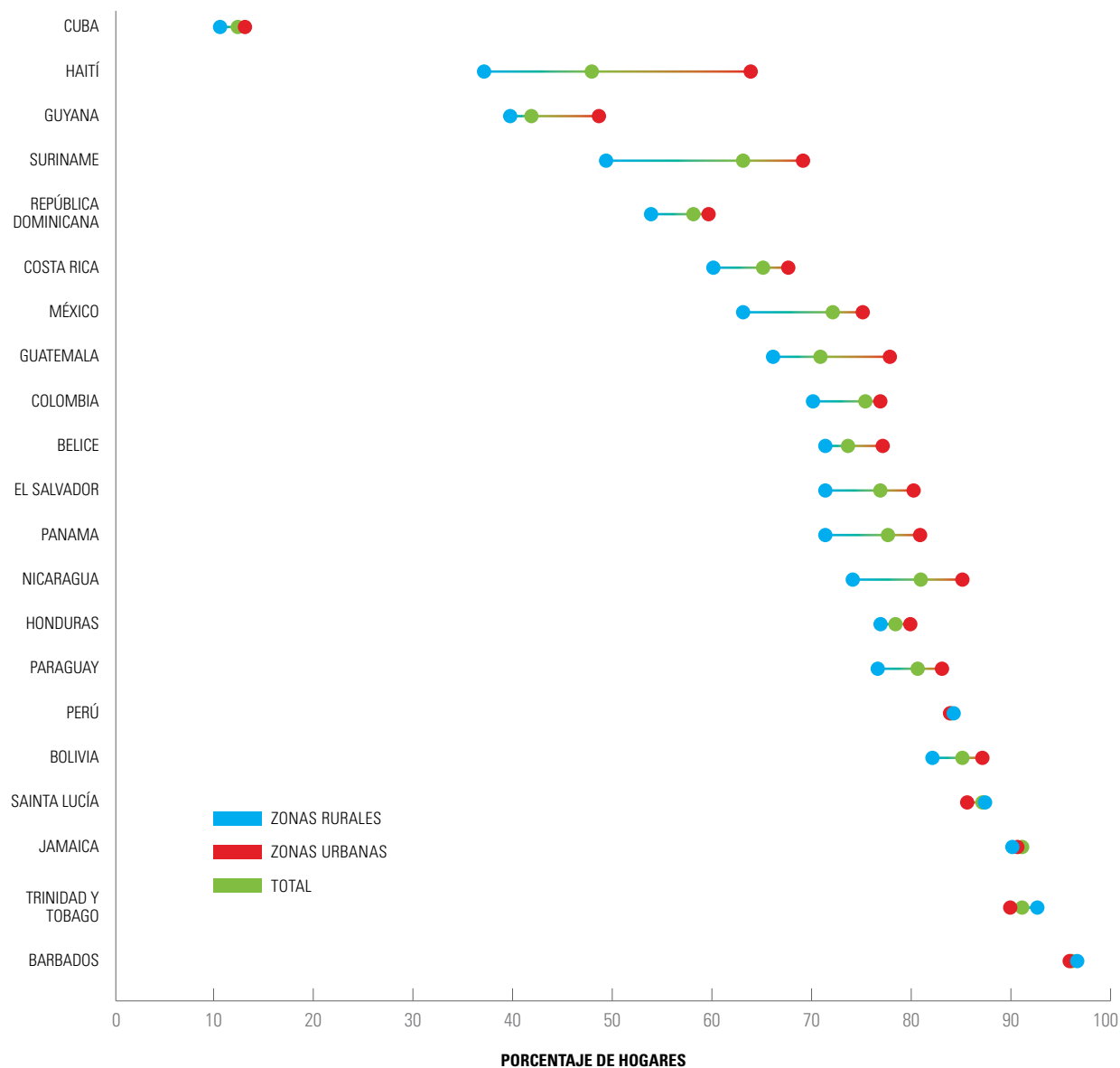


Fuente: Encuesta Demográfica y de Salud (EDS) y Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS), 2012-2020. La Argentina solo dispone de datos sobre las zonas urbanas.

especialmente en el caso de los más marginados. En la región, 5 millones de hogares dependen de otra familia para tener una vivienda, 3 millones viven en casas inhabitables y otros 34 millones lo hacen en casas que sufren al menos una forma de privación, como ausencia de agua, alcantarillado, un suelo adecuado o suficiente espacio (McTarnaghan et al., 2016). El 87% de los estudiantes del quintil de ingresos más alto tienen un lugar de estudio en el hogar, en comparación con solo el 74% de los estudiantes del quintil más bajo (García Jaramillo, 2020; PISA, 2018). Los datos más recientes para Chile indican que el tamaño de la casa importa. En casas de mayor tamaño (con una superficie superior a los 100 metros cuadrados), el 80% de los niños disponen de su propio lugar de estudio, mientras que en las de menor tamaño (hasta 30 metros cuadrados) esta proporción es solo del 30% (Ponce et al., 2020).



FIGURA 6. Porcentaje de hogares con acceso a radio en América Latina y el Caribe, distribución entre zonas urbanas y rurales



Fuente: DHS and MICS, 2010-2020.

Más allá del acceso: dedicación y aprendizaje

Salvo el Uruguay, que desde 2007 ejecuta un programa de tecnología y aprendizaje a distancia en educación (véase el recuadro 2), los países de LAC carecían de una estrategia de educación digital coherente. En este sentido, el hecho de implantar el aprendizaje a distancia obligó a los gobiernos a aplicar políticas adicionales en la materia (Álvarez Marinelli, 2020). Por ejemplo, en Colombia, la estrategia de aprendizaje a distancia se basó en varias modalidades para satisfacer diversas necesidades (véase el recuadro 3). Según una encuesta de ministerios de educación llevada a cabo a principios de 2021 (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OCDE, 2021), cuatro de cada cinco países de LAC ofrecían a sus docentes formación en tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

Al abordar los retos que dificultan el aprendizaje a distancia de los estudiantes de grupos vulnerables –como estudiantes con bajos ingresos y de zonas rurales–, el 55% de los países encuestados afirmaron haber introducido medidas para subvencionar el acceso a dispositivos inteligentes. Sin embargo, solo una cuarta parte (25%) de los países contaban con programas para mejorar el acceso a conectividad de Internet y TIC.

Las dificultades para acceder al aprendizaje a distancia se tradujeron en diferentes cantidades de tiempo dedicadas al estudio por parte de los estudiantes. En el Ecuador, los estudiantes con acceso a Internet solo dedicaban 4,4 horas diarias al aprendizaje a distancia frente a las 3,6 horas diarias de los estudiantes sin acceso a Internet (Asanov et al., 2021). En un

estudio desarrollado en Chile se detectaron grandes variaciones en el tiempo empleado en formarse: una cuarta parte de los estudiantes dedicaban una hora al día al aprendizaje a distancia, mientras que solo un tercio dedicaba tres horas o más (PNUD y Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile, 2020). Varios estudios recientes indican que las

RECUADRO 2. EL URUGUAY: UN ENFOQUE TECNOLÓGICO INTEGRAL BAJO LA DIRECCIÓN DEL PLAN CEIBAL

En el Uruguay, las clases se suspendieron el 16 de marzo de 2020. El 30 de abril del mismo año se inició la reapertura de las escuelas mediante un enfoque por etapas que priorizaba los centros rurales con menores niveles de conectividad. Por su parte, las escuelas que contaban con más recursos permanecieron cerradas, y sus estudiantes siguieron recibiendo aprendizaje a distancia. El Gobierno proporcionó paquetes de Internet gratuitos con fines educativos, mientras que los proveedores locales de servicios de Internet eliminaron los cargos por consumo de datos derivado del acceso a las plataformas educativas (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020b).

La piedra angular de la respuesta uruguaya es el Plan Ceibal (UNICEF, 2020g). Este programa, puesto en marcha en 2007, proporciona una computadora portátil a cada niño y conexión gratuita a Internet.

Durante la pandemia de COVID-19, el programa llegó al 85% de los estudiantes de primaria y al 95% de los de secundaria, así como al 95% de los docentes (Ripani, 2020). La interacción con los recursos en línea del programa sobre matemáticas, lectura, lenguas extranjeras y laboratorios virtuales registró un aumento del 2.452% en marzo de 2020 (Ripani, 2020). Los docentes de escuelas públicas afirmaron usar las plataformas en línea para enviar tareas a los estudiantes (98%), proporcionar comentarios (87%) y mantener videoconferencias con otros docentes (en torno al 60%). Con menos frecuencia, alrededor del 30% de los docentes afirmaron impartir clases a los estudiantes mediante videoconferencias en directo. En términos generales, el 92% de los docentes estaban muy satisfechos con las actividades de formación y el apoyo que había brindado el programa (Ripani, 2020).

RECUADRO 3. COLOMBIA: USO DE VARIAS MODALIDADES PARA RESPONDER A UNA CRISIS DENTRO DE OTRA

En Colombia, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Tecnologías de la Información implementaron varias modalidades de aprendizaje a distancia. Una serie de programas de televisión llamada *Mi Señal* difundió contenido educativo para niños de tres grupos de edades (de 0 a 9, de 8 a 12 y de 13 a 17 años). Una plataforma digital denominada *Aprender Digital* ofreció a los estudiantes, docentes u cuidadores recursos de educación preescolar a secundaria. Otra plataforma digital, *Contacto Maestro*, permitía a los docentes intercambiar información y participar en sesiones de formación, seminarios web y programas de educación permanente. A fin de apoyar al alumnado y al profesorado, el Gobierno y los proveedores de Internet no cobraron las tarifas de datos de las plataformas digitales y facilitaron computadoras a 79.345 estudiantes y 4.000 docentes (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020c).

La de la COVID-19 no ha sido la única crisis a la que se ha tenido que enfrentar el país. Colombia ha experimentado una llegada masiva de refugiados y migrantes procedentes de la República Bolivariana de Venezuela. Se calcula que 1,7 millones de venezolanos viven en Colombia, de los que 460.000 son niños (ReliefWeb, 2020). Según un estudio reciente (Comité Internacional de Rescate, 2020), en torno al 75% de los niños venezolanos que viven en Colombia están sin escolarizar y los que acuden a clase tienen problemas para adquirir competencias básicas de lectura, escritura y aritmética. Fundación El Origen, una organización no gubernamental del norte de Colombia, ha proporcionado tabletas a niños venezolanos—entre ellos, miembros de la tribu de los wayús—para que puedan aprender idiomas sin necesidad de estar conectados a Internet mediante una aplicación llamada O-Lab. Esta solución está contribuyendo a su educación durante la pandemia de COVID-19 y a su integración en la sociedad colombiana (Global Citizen, 2020).

escuelas privadas de LAC estaban más preparadas para realizar la transición al aprendizaje a distancia que el sistema público, una circunstancia en términos de acceso a educación y su calidad. Por ejemplo, el 80% de los estudiantes chilenos de escuelas privadas disfrutaron de clases en línea diarias, en comparación con solo el 30% de los de escuelas públicas (Ponce et al., 2020). En Panamá, más niños matriculados en educación privada (68%) tuvieron acceso al aprendizaje a distancia que los de educación pública (59%) (UNICEF, 2020e). También es importante recordar que las escuelas no solo son lugares de aprendizaje, sino también espacios donde los niños socializan, juegan y reciben nutrición y otros servicios esenciales (Borkowski et al., 2021). La pandemia de COVID-19 y el consiguiente cierre de escuelas han afectado al

bienestar y la salud mental de los niños. El 51% de los cuidadores del Brasil indicaron que a los niños a su cargo les faltaba motivación para participar en actividades de aprendizaje a distancia, mientras que el 43% tenía miedo de que los menores abandonaran los estudios (Fundação Lemann, 2020). En una encuesta telefónica realizada en el Ecuador, el 16% de los niños obtuvieron puntuaciones equivalentes a una depresión grave en un índice de salud mental; en la misma encuesta, los niños mencionaron la falta de educación presencial y el aislamiento social como sus principales problemas (Asanov et al., 2020). El cierre de escuelas provocado por la COVID-19 también ha puesto en evidencia la necesidad imperiosa de introducir sistemas de aprendizaje a distancia que puedan utilizarse cuando los centros se vean obligados

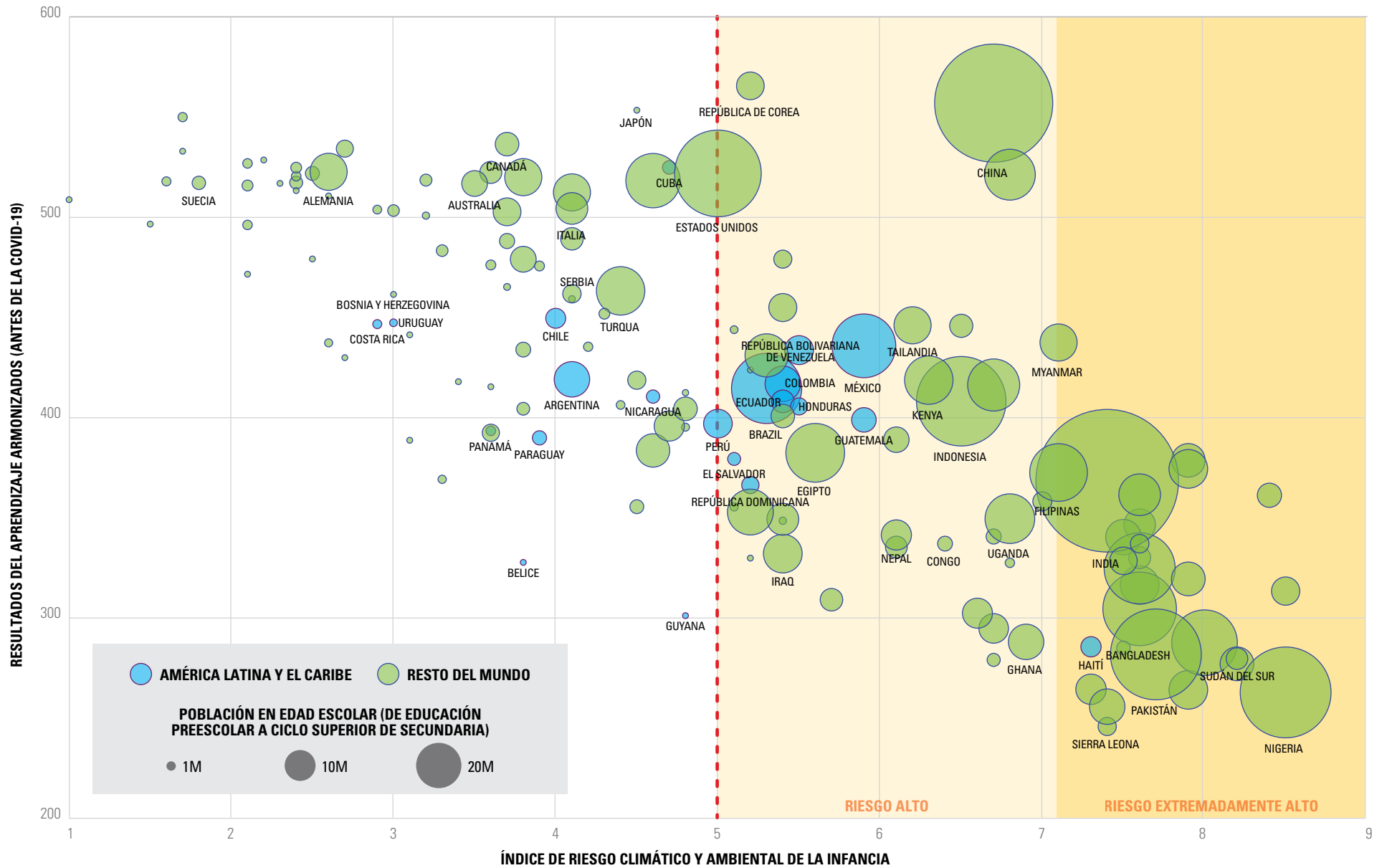


© UNICEF/UN0475294/POVEDA

a cerrar debido a emergencias, ya sea a causa de crisis sanitarias o ambientales o de conflictos. A medida que los fenómenos meteorológicos extremos se vuelvan más frecuentes e intensos debido al cambio climático, la resiliencia de los sistemas educativos cobrará aún más importancia. En LAC, según el Índice de Riesgo Climático de la Infancia (IRCI), los niños de Guatemala, Haití, Honduras, México y la República Bolivariana de Venezuela corren un riesgo alto de sufrir perturbaciones climáticas y ambientales (UNICEF, 2021d) (véase la figura 7).

Las cifras más recientes sobre la región apuntan a que 55 millones de niños están expuestos a la escasez de agua; 60 millones, a ciclones; y 45 millones, a olas de calor (UNICEF, 2021e).

FIGURA 7. Resultados del aprendizaje armonizados por Índice de Riesgo Climático de la Infancia (0-10)



Nota: El IRCI se compone de numerosos indicadores en materia de riesgos, perturbaciones y tensiones climáticos y ambientales, y de la vulnerabilidad de los niños (UNICEF, 2021f).

Conclusiones y recomendaciones

El cierre de escuelas debido a la COVID-19 tuvo lugar en un momento en el que la región ya experimentaba bajos niveles de aprendizaje y cifras elevadas de niños sin escolarizar. Este cierre y la necesidad de una rápida transición al aprendizaje a distancia pusieron de manifiesto las desigualdades en el acceso infantil a tecnología y conectividad, así como los bajos niveles de formación y competencias digitales de los docentes y estudiantes. En este estudio se ha explorado la respuesta de los países de LAC a estas grandes dificultades. A continuación, se presentan recomendaciones para encargados de formular políticas y profesionales de la educación de la región, a fin de dotar de resiliencia a los sistemas educativos:

- **Invertir en el acceso a electricidad y conectividad en las zonas rurales y de bajos ingresos que todavía carecen de estos servicios.** Los gobiernos y asociados deben invertir urgentemente en infraestructuras y servicios de electricidad y conectividad que sean fiables, asequibles y resilientes al medio ambiente, a fin de posibilitar un aprendizaje a distancia equitativo. Los lugares con menos acceso a la tecnología necesaria para participar en el aprendizaje a distancia son también aquellos donde los estudiantes

ya van rezagados en sus estudios y son más vulnerables a perturbaciones. Teniendo en cuenta que los sistemas educativos recurren cada vez más a la tecnología, no invertir en esta infraestructura vital podría empeorar las desigualdades existentes entre zonas ricas y pobres en lo que respecta al aprendizaje.

- **Planificar sistemas de aprendizaje a distancia que incluyan opciones con un mínimo (o ningún) uso de tecnología, a fin de garantizar que todos los docentes y estudiantes puedan intervenir en el proceso de aprendizaje.** Es fundamental ofrecer una cartera variada de modalidades de aprendizaje a distancia que englobe asistencia mediante soluciones digitales, medios de comunicación (televisión y radio) y teléfonos móviles, combinada con materiales impresos. En tanto se mantenga la brecha en el acceso a la tecnología en la región, la televisión y la radio son sumamente útiles para impartir contenido educativo de forma generalizada. Estas diversas modalidades deben tener presentes las necesidades de los docentes y, sobre todo, facultarlos para encontrar las mejores soluciones con miras a interactuar de forma efectiva con los estudiantes cuando las escuelas se vean obligadas a cerrar.

- **Formar a los docentes para potenciar la eficacia del aprendizaje a distancia** Los docentes formados en las competencias necesarias para incorporar la tecnología en su pedagogía pueden adaptar mejor los planes de estudio al aprendizaje a distancia, de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes. Los docentes con capacitación en evaluaciones formativas del aprendizaje pueden supervisar mejor el progreso de sus estudiantes y personalizar el apoyo o las medidas correctivas. La formación de docentes debe complementarse con una gestión educativa que apoye el perfeccionamiento constante del desempeño de su labor.
- **Desarrollar una agenda nacional de aprendizaje digital basada en la equidad e invertir en investigaciones sobre la aplicación para saber qué funciona** La comunidad educativa de cada país debe hacer un balance de las lecciones aprendidas durante la pandemia de COVID-19 para señalar en qué ámbitos se necesitan nuevas políticas y en qué aspectos del sistema pueden integrarse experiencias positivas. En concreto, es fundamental averiguar cuál es el mejor modo de incorporar equitativos y funcionales.

Agradecimientos y datos de contacto

Los autores de este informe son Javier Santiago Ortiz Correa, Marco Valenza y Thomas Dreesen (Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF), y Vincenzo Placco (Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe). Los autores han elaborado este informe bajo la supervisión y dirección de Linda Jones y Aisling Falconer, de la Sección de Educación de UNICEF, y Matt Brossard, del Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF. A lo largo del proceso de investigación se recibieron valiosas aportaciones de Margarete Sachs-Israel y MiRi Seo, de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe. Amparo

Barrera y Lara Stefanizzi prestaron al equipo un inestimable apoyo administrativo. Gracias también a Céline Little, Kathleen Sullivan, Sarah Marchant y Silke Rechenbach por su ayuda con la edición y las comunicaciones relacionadas con el informe.

Queremos dedicar un agradecimiento especial por sus valiosos comentarios y aportaciones a Teresa Pontual (directora ejecutiva del Centro para la Excelencia y la Innovación en Política Educativa del Brasil) y Néstor López (consultor de política educativa en América Latina), que ejercieron de revisores externos.

Cita sugerida:

Ortiz Correa, J. S., Valenza, M., Placco, V. y Dreesen, T. (2021), Hacia la reapertura de escuelas más resilientes: Lecciones extraídas del aprendizaje a distancia durante la COVID-19 en América Latina y el Caribe, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia (Italia), 2021.

UNICEF Office Of Research – Innocenti

El Centro de Investigaciones Innocenti es el centro de UNICEF dedicado a la investigación. Lleva a cabo investigaciones sobre temas nuevos o actuales con el fin de fundamentar las orientaciones estratégicas, las políticas y los programas de UNICEF y sus asociados; conformar los debates mundiales sobre los derechos y el desarrollo del niño; y sentar las bases de la investigación internacional y las prioridades en materia de políticas en favor de todos los niños, especialmente los más vulnerables.

Las publicaciones de Innocenti contribuyen al debate global sobre la infancia y pueden no reflejar necesariamente las políticas o perspectivas de

UNICEF. Las interpretaciones, las conclusiones y los resultados que se expresan en este documento corresponden exclusivamente a los autores y no reflejan necesariamente las perspectivas de UNICEF.

Este documento se ha sometido a una revisión por pares tanto externa como en el seno de UNICEF. El texto no se ha editado de acuerdo con los estándares de publicación oficiales, y UNICEF declina toda responsabilidad por posibles errores.

Las solicitudes para utilizar una parte sustancial o la totalidad de la publicación deben dirigirse al Departamento de Comunicación en la siguiente dirección de correo electrónico: Florence@unicef.org

Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF Via degli Alfani, 58

50121 Florencia (Italia)
Tel: (+39) 055 20 330
Fax: (+39) 055 2033 220

florence@unicef.org
www.unicef-irc.org
Twitter: @UNICEFInnocenti
Facebook.com/UnicefInnocenti

© 2021 Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
Fotografía de la portada: © UNICEF/UN0518074/
Pintado Diseño gráfico: Big Yellow Taxi, Inc.

Referencias

Álvarez Marinelli, H. et al., “La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19” (2020), Documento para Discusión núm. 00768, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D. C., <<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Angrist, N. et al., “Measuring Human Capital Using Global Learning Data” (2021), *Nature*, vol. 592, núm. 7854, págs. 403-408, <<https://doi.org/10.1038/s41586-021-03323-7>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Asanov, I. et al., “Remote-learning, Time-use, and Mental Health of Ecuadorian High-school Students during the COVID-19 Quarantine” (2021), documento de trabajo sobre investigaciones relativas a las políticas núm. 9252, Banco Mundial, Washington D. C., págs. 105-225.

Borkowski, A. et al., “COVID-19: Missing More Than a Classroom. The impact of school closures on children’s nutrition” (2021), documento de trabajo de Innocenti núm. 2021-01, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia.

Colypro, “Diagnóstico de los efectos en las condiciones sociolaborales de la profesión, el desempeño y las brechas en competencias docentes por medio de la percepción de las

personas colegiadas profesionales en educación, tras las medidas ejecutadas por el Ministerio de Educación Pública para la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19” (2020), <<https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2022/05/Informe-Condiciones-Docentes-Covid-Colypro.pdf>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y UNESCO, “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19” (2020), CEPAL y UNESCO <www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

García-Jaramillo, Sandra, ‘COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe’, COVID-19 Policy Document Series, no. 20, 2020, United Nations Development Programme, Latin America and the Caribbean, 2021, <www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/crisis_prevention_and_recovery/covid-19-y-educacion-primaria-y-secundaria--repercusiones-de-la.html>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Global Citizen, “Niños indígenas de Colombia aprenden a distancia mientras el COVID-19 mantiene cerradas las escuelas” (2020) <<https://www.globalcitizen.org/es/content/colombia-indigenous-children-education-covid-19>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Banco Interamericano de Desarrollo, “COVID-19: Bolivia” (2020a), Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D. C., <<https://socialdigital.iadb.org/es/edu/covid-19/respuesta-regional/6078>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Banco Interamericano de Desarrollo, “COVID-19: Uruguay” (2020b), Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D. C., <<https://socialdigital.iadb.org/es/edu/covid-19/regional-response/6179>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Banco Interamericano de Desarrollo, “COVID-19: Colombia” (2020c), Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D. C., <<https://socialdigital.iadb.org/es/edu/covid-19/regional-response/6080>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Comité Internacional de Rescate, “Colombia’s Education Crisis: Results from a Learning Assessment of Colombian and Venezuelan Children” (2020), ReliefWeb, <<https://reliefweb.int/report/colombia/colombia-s-education-crisis-results-learning-assessment-host-community-and>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), “Aportes para una respuesta educativa frente a la COVID-19 en América Latina” (2020), Documento de Programa, Oficina de Santiago y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373761>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Fundação Lemann, “Itaú Social e Imaginable Futures (Educação não presencial na perspectiva dos alunos e famílias” (2020), Fundação Lemann, <<https://fundacaolemann.org.br/materiais/educacao-nao-presencial-na-perspectiva-dos-alunos-e-familias-453>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

McTarnaghan, S. et al., “Literature Review of Housing in Latin America and the Caribbean: Phase I: Global housing research initiative” (2016), informe de investigación, Urban Institute - Metropolitan Housing and Communities Policy Center, <www.urban.org/sites/default/files/publication/84806/2000957-Literature-Review-of-Housing-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Ponce, T., Bellei, C. y Vielma, C., “Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19: Primer informe de resultados” (2020), Centro de Investigación Avanzada en Educación, Chile, <www.educaencasacovid19.cl/?langSite=es&page=view_cuestionario_covid>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), “PISA 2018 Database” (2021), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, <www.oecd.org/pisa/data/2018database>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

ReliefWeb, “Colombia’s Education Crisis: Results from a learning assessment of Colombian and Venezuelan children” (2020), ReliefWeb, <<https://reliefweb.int/report/colombia/colombia-s-education-crisis-results-learning-assessment-colombian-and-venezuelan>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Ripani, M. F., “Uruguay: Ceibal en casa (Ceibal at home)” (2020), Education Continuity Stories, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, <<https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/07/Uruguay-Ceibal-en-casa.pdf>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Seusan, L. A. y Maradiegue, R., Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19 (2020), UNICEF, <www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Naciones Unidas, “RED ACTÚA: Segunda encuesta sobre el impacto socioeconómico de la COVID-19” (2020), Naciones Unidas, República Dominicana, <www.unicef.org/dominicanrepublic/media/3761/file/SEIA%>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), “Impactos socioeconómicos de la pandemia en los hogares de Chile. Resultados de la encuesta social COVID-19, primera fase: Julio 2020” (2020), Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Chile, <www1.undp.org/content/dam/chile/202001113_pnud_covid.pdf>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Oficina de Bolivia, “COVID-19 en Bolivia: En la senda de la recuperación del desarrollo” (2020), C19 PDS núm. 22, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, América Latina y el Caribe, <www.undp.org/es/latin-america/publications/covid-19-en-bolivia-en-la-senda-de-la-recuperación-del-desarrollo>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

UNESCO, “Seguimiento global de los cierres de escuelas” (2021), distribuido por la Coalición Mundial para la Educación, <<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), “New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School” (2019), Ficha Descriptiva núm. 56, <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

UNESCO-Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), “Informe de Resultados TERCE - Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Logros de Aprendizaje” (2015), UNESCO-LLECE, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>>, (consultado el 9 de noviembre de 2021).

UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OCDE, “Tercera iteración de la Encuesta sobre respuestas educativas nacionales al cierre de escuelas por el COVID-19” (2021), UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OCDE, <<http://covid19.uis.unesco.org/joint-covid-r3/>>, (consultado el 9 de noviembre de 2021).

UNICEF, “Latin America and the Caribbean COVID-19 Response Progress Report No. 1” (2020a), Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe, <www.unicef.org/media/79726/file/LACRO-COVID19-SitRep-14-May-2020.pdf>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

UNICEF, “COVID-19 Situation Report 2” (2020b), UNICEF Bolivia, Oficina de UNICEF en Bolivia, <www.unicef.org/media/85446/file/Bolivia-COVID-19-SitRep-No.2-Oct-2020.pdf>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

UNICEF, “Situación de familias con niños, niñas y adolescentes durante el COVID-19 en Panamá: Encuesta telefónica de hogares” (2020c), Oficina de UNICEF en Panamá, <www.unicef.org/panama/media/2601/file/Encuesta%20de%20Hogares.pdf>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

UNICEF, “Latin America and the Caribbean COVID-19 Response Progress Report No. 2” (2020d), Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe, <www.unicef.org/media/79721/file/LACRO-COVID19-SitRep-10-June-2020.pdf>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

UNICEF, “COVID-19 Situation Report No.2” (2020e), Oficina de UNICEF en Panamá, <www.unicef.org/media/82021/file/Panama-COVID19-SitRep-30-June-2020.pdf>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

UNICEF, “Informe anual UNICEF México 2020” (2020f), Oficina de las Naciones Unidas en México, <<https://www.unicef.org/mexico/media/5966/file/Documento%20informe%20anual%202020.pdf>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

UNICEF, “Uruguay – Long-term investments in digital learning helps schools open up better” (2020g), estudio de caso sobre la COVID-19 de UNICEF Educación, Oficina de UNICEF en el Uruguay <https://aa9276f9-f487-45a2-a3e7-8f4a61a0745d.usrfiles.com/ugd/aa9276_b5706a0f895443158645f1aba083c4af.pdf>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

UNICEF, “Reopening With Resilience: Lessons from remote learning during COVID-19” (2021a), Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, <www.unicef-irc.org/publications/pdf/Reopening-with-Resilience.pdf>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

UNICEF, “Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en la educación de niñas, niños y adolescentes durante 2020” (2021b), Oficina de UNICEF en la Argentina, Buenos Aires, <www.unicef.org/argentina/media/10081/file/Impacto%20COVID%20-%203%20Encuestas%20Educacion.pdf>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

UNICEF, “UReport: La continuidad educativa durante la cuarentena” (2021c), Oficina de UNICEF en Bolivia, <www.unicef.org/bolivia/media/2581/file>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

UNICEF, “The Children’s Climate Risk Index (CCRI): Interactive atlas” (2021d), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Nueva York, <https://experience.arcgis.com/experience/0d9d2209bf104584a65e012b03b6d3f8/?data_id=dataSource_2-17b3a7be4c5-layer-1_427%3A77>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

UNICEF, “9 de cada 10 niños y niñas de América Latina y el Caribe están expuestos al menos a dos crisis climáticas y ambientales” (2021e), nota de prensa, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Nueva York, <www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/ninos-ninas-america-latina-y-caribe-expuestos-cambio-climatico>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

UNICEF, La crisis climática es una crisis de los derechos de la infancia: Presentación del Índice de Riesgo Climático de la Infancia (2021f), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Nueva York, <<https://www.unicef.org/media/109906/file/The%20Climate%20Crisis%20is%20a%20Child%20Rights%20Crisis%20.pdf>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Banco Mundial, “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” (2021a), Banco Mundial, Washington D. C., <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

Banco Mundial, “Indicadores del desarrollo mundial: Electricidad” (2021b), Banco Mundial, Washington D. C., <<https://databank.bancomundial.org/reports.aspx?source=world-development-indicators>>, (consultado el 1 de noviembre de 2021).

HACIA LA REAPERTURA DE ESCUELAS MÁS RESILIENTES:

Lecciones extraídas del aprendizaje a distancia durante la COVID-19 en América Latina y el Caribe

UNICEF Educación
3 United Nations Plaza
Nueva York, NY 10017, USA
www.unicef.org

Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF
Via degli Alfani, 58
50121 Florencia (Italia)

© United Nations Children's Fund (UNICEF)

Diciembre de 2021

for every child, answers