

Este documento ha sido traducido por la Biblioteca del Congreso de la República con fines meramente informativos para los usuarios de la institución.

Se trata de una traducción no oficial del texto en inglés publicado por el Banco Mundial, UNESCO y UNICEF (2021) que no ha sido verificada por estas instituciones.

Título del documento:

Inglés: *The State of the Global Education Crisis: A path to recovery*
N° de páginas: 56, a doble columna, incluye tablas y figuras.
<https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-state-of-the-global-education-crisis-a-path-to-recovery>
Fecha de documento: 2021.

Español: *Estado de la crisis educativa mundial: Un camino hacia la recuperación*
N° de páginas: 55, a doble columna, incluye tablas y figuras.
Fecha de documento: 2022

Institución: Banco Mundial, Unesco y Unicef

Derechos de autor: «Esta traducción no ha sido creada por el Banco Mundial, la UNESCO o UNICEF, y no debe considerarse una traducción oficial del Banco Mundial, la UNESCO o UNICEF. El Banco Mundial, la UNESCO y UNICEF no serán responsables de ningún contenido o error en esta traducción».
Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>).

En el documento en español no se han incluido las fotografías que sí aparecen en el texto original inglés, dado que estas pertenecen a Unicef, institución que tiene los derechos de autor respectivos. En caso se desee ver estas fotografías, se recomienda recurrir al documento en inglés.

La versión en español es para fines informativos y solo para uso exclusivo de los miembros del Congreso de la República.

Nota: La sección «Resumen Ejecutivo» es una traducción del Banco Mundial, UNESCO y UNICEF (solo la versión en español de esta sección) que se ha incluido en esta traducción. El resto del texto en español es producto de la Biblioteca del Congreso.

ESTADO DE LA CRISIS EDUCATIVA MUNDIAL

UN CAMINO HACIA LA RECUPERACIÓN

INFORME DE UNESCO, UNICEF Y EL BANCO MUNDIAL

© 2021, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, UNESCO y UNICEF

UNESCO ISBN: 978-92-3-100491-9

Este documento es una publicación del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, Banco Mundial, UNESCO y UNICEF.

Los hallazgos, interpretaciones y conclusiones presentados en este trabajo no reflejan necesariamente la opinión del Banco Mundial, su Directorio Ejecutivo o los Gobiernos que representan, ni la opinión de UNESCO o UNICEF.

El Banco Mundial, UNESCO y UNICEF no garantizan la exactitud, integridad o vigencia de la información incluida en este trabajo ni asumen responsabilidad alguna por los errores, omisiones y discrepancias que la información pudiera contener, o responsabilidad por la utilización o no utilización de la información, métodos, procesos o conclusiones aquí expuestos. Los límites, colores, denominaciones y otra información mostrada en cualquiera de los mapas en este trabajo no implican juicio alguno por parte del Banco Mundial, UNESCO y UNICEF sobre el estatus legal de ningún territorio o el respaldo o aceptación de dichos límites.

Nada de lo que aquí se señala constituirá o será interpretado o considerado como una limitación o una renuncia a los privilegios e inmunidad del Banco Mundial, los cuales se reservan específicamente.

Derechos y permisos



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Conforme a esta licencia, usted es libre de copiar, distribuir, transmitir y adaptar esta obra, incluso con fines comerciales, según las siguientes condiciones:

Atribución: Por favor, cite esta publicación como sigue: Banco Mundial, UNESCO y UNICEF (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. Washington D.C., París, Nueva York: Banco Mundial, UNESCO y UNICEF. Cite los datos de la siguiente manera: Banco Mundial, UNESCO y UNICEF (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. Washington D.C., París, Nueva York: Banco Mundial, UNESCO y UNICEF.

Compartir Igual: Si remezcla, transforma o crea a partir de este material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

Traducciones: Si crea una traducción de este trabajo, por favor añada el siguiente descargo de responsabilidad junto con la atribución: Esta traducción no ha sido creada por el Banco Mundial, la UNESCO o UNICEF y no debe considerarse una traducción oficial del Banco Mundial, la UNESCO o UNICEF. El Banco Mundial, la UNESCO y UNICEF no serán responsables de ningún contenido o error en esta traducción.

Adaptaciones: Si crea una adaptación de esta obra, añada el siguiente descargo de responsabilidad junto con la atribución: Esta es una adaptación de una obra original del Banco Mundial, la UNESCO y el UNICEF. Los puntos de vista y las opiniones expresadas en esta adaptación son responsabilidad exclusiva del autor o autores de la obra, y no están avalados por el Banco Mundial, la UNESCO y UNICEF.

Fotografías de UNICEF: Las fotografías de UNICEF están protegidas por derechos de autor y no serán reproducidas en ningún medio sin haber obtenido la autorización previa por escrito de parte de UNICEF. Las solicitudes de autorización para reproducir las fotografías de UNICEF deben dirigirse a la División de Comunicaciones de UNICEF, 3 United Nations Plaza, Nueva York 10017, EE.UU. (correo electrónico: nyhqdoc.permit@unicef.org).

Contenido de terceros: El Banco Mundial, la UNESCO y UNICEF no son necesariamente propietarios de los componentes del contenido de la obra. Por tanto, el Banco Mundial, la UNESCO y UNICEF no garantizan que el uso de cualquier componente o parte individual de propiedad de terceros contenida en la obra no infrinja los derechos de esos terceros. El riesgo de reclamaciones derivadas de dicha infracción recae exclusivamente en usted. Si desea reutilizar un componente de la obra, es su responsabilidad determinar si es necesario el permiso para dicha reutilización y obtener el permiso del propietario de los derechos de autor. Algunos ejemplos de componentes pueden ser, entre otros, tablas, figuras o imágenes.

Cualquier consulta sobre derechos y licencias, incluyendo derechos subsidiarios, debe dirigirse a World Bank Publications, The World Bank Group, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, EE.UU.; fax: 202-522-2625; correo electrónico: pubrights@worldbank.org.

AGRADECIMIENTOS

Ante todo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial desean agradecer a todos los ministerios de educación, profesores y familias que han trabajado incansablemente para proteger el aprendizaje de millones de estudiantes durante la pandemia.

Este informe ha sido elaborado por un equipo central formado por los siguientes colegas: de UNESCO (Borhene Chakroun, Gwang-Chol Chang), Sede de UNICEF (Suguru Mizunoya, Nicolas Reuge), Oficina de Investigación de UNICEF - Innocenti (Matt Brossard, Jessica Lynn Bergmann) y el Banco Mundial (João Pedro Azevedo, Halsey Rogers, Ellinore Ahlgren, Marie-Helene Cloutier), bajo la dirección general de Stefania Giannini, Robert Jenkins y Jaime Saavedra. El equipo agradece a Omar Arias, Ciro Avitabile, Luis Crouch, Laura Gregory, Shwetlena Sabarwal, Yevgeniya Savchenko, Norbert Schady, Lars Sondergaard, Nobuyuki Tanaka, Alfonso Sánchez y Michael Crawford por sus aportaciones y comentarios. El apoyo de los colegas de comunicación Cynthia Guttman, Ann Marie Wilcock, Kristyn Schrader-King y Stefano De Cupis. Nancy Vega (UNICEF) prestó asistencia en la producción. Pedimos disculpas por cualquier omisión y expresamos nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas, nombradas aquí o no, que amablemente aportaron su tiempo y experiencia.

PRÓLOGO

La disrupción mundial de la educación causada por la pandemia del COVID-19 constituye la peor crisis educativa que se haya registrado. La mayoría de los países del mundo cerraron escuelas e instituciones de enseñanza superior como parte de sus estrategias para combatir la pandemia. Los costos han sido inmensos. La magnitud de la conmoción aún no se comprende del todo, pero las evidencias que están apareciendo son muy preocupantes. El *Estado de la crisis mundial de la educación: Un camino hacia la recuperación* hace un balance del estado de la educación en todo el mundo tras los prolongados cierres de escuelas que afectaron a casi todos los estudiantes del mundo y ofrece una serie de recomendaciones para emprender la recuperación. Este documento presenta simulaciones mundiales actualizadas de las pérdidas de aprendizaje y una revisión de las evidencias, hasta la fecha, de las medidas reales de las pérdidas de aprendizaje debidas al COVID-19. Estos datos revelan pérdidas sustanciales en matemáticas y lectura, tanto en los países de ingresos altos como en los de ingresos medios y bajos, que afectan de forma desproporcionada a los estudiantes más marginados.

Cuando los sistemas educativos pasaron a la enseñanza remota a principios del 2020, muchos se movilaron rápidamente para emprender estrategias multimodales como la enseñanza en línea, por televisión y radio, así como preparar materiales impresos y la mensajería instantánea, con el objeto de promover la continuidad del aprendizaje. Sin embargo, la calidad de las iniciativas del aprendizaje a distancia varió mucho, al igual que el acceso, con estudiantes marginados que suelen tener menos posibilidades de beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje a distancia. Esta crisis ha exacerbado en muchos sentidos las desigualdades existentes en la educación, por lo que es primordial centrarse en la equidad y la recuperación del aprendizaje cuando los niños retornen a la escuela.

En [Misión: Recuperación de la Educación 2021](#), UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial unieron fuerzas para orientar y apoyar a los países que navegan en la crisis. La colaboración de estas tres organizaciones internacionales continúa mientras los sistemas educativos siguen capeando el temporal de la pandemia en curso. La reapertura de las escuelas, la evaluación de los niveles de aprendizaje y el bienestar de los alumnos, así como la enseñanza de los estudiantes en



Esta crisis ha exacerbado en muchos sentidos las desigualdades existentes en la educación, por lo que es primordial centrarse en la equidad y la recuperación del aprendizaje a medida que los niños retornen a la escuela.

sus niveles actuales de aprendizaje serán cruciales. La implementación de un programa de recuperación del aprendizaje compuesto por estrategias basadas en evidencias a fin de impulsar el aprendizaje puede contribuir a que los estudiantes retomen su ritmo. El éxito de la recuperación del aprendizaje dependerá en gran medida de los profesores que están en primera línea para impartir los programas de recuperación del aprendizaje y para apoyar el bienestar de los alumnos; los profesores necesitan nuestro apoyo. Poner en marcha estos programas requerirá un importante compromiso político y financiero para reforzar la capacidad de los sistemas educativos e invertir bien en su futuro. Hasta la fecha, menos del tres por ciento de los paquetes de estímulo de los Gobiernos se han destinado a la educación y en los países de ingresos bajos e ingresos bajos y medios, la proporción es inferior al 1%. Se necesitará mucha más financiación para la recuperación inmediata del aprendizaje, por no hablar de la transformación de la educación que los niños y jóvenes del mundo merecen y necesitan.

El *Estado de la crisis mundial de la educación: Un camino hacia la recuperación* ofrece una cruda comprobación de la realidad de los sistemas educativos de todo el mundo y presenta un menú de acciones políticas para recuperar el aprendizaje y utilizar esta crisis como una oportunidad para reinventar la educación, para hacerla más resiliente, más equitativa y más eficiente a la hora de impartir el aprendizaje para todos. Hay que aprovechar esta oportunidad. Ahora es el momento de actuar para evitar que esta generación de estudiantes sufra pérdidas permanentes en su aprendizaje y productividad futura, y para proteger su capacidad de participar plenamente en la sociedad.

Stefania Giannini,
Director-General Asistente
para la Educación
UNESCO

Robert Jenkins,
Director Global de Educación
UNICEF

Jaime Saavedra,
Director de Práctica Global
de Educación
Banco Mundial

RESUMEN EJECUTIVO*

La interrupción de la educación a nivel global ocasionada por la pandemia del COVID-19 no tiene paralelo alguno y sus efectos sobre el aprendizaje han sido severos. La crisis detuvo abruptamente los sistemas educativos en todo el mundo y los cierres de escuelas afectaron a más de 1,600 millones de alumnos. Si bien casi todos los países en el mundo ofrecieron oportunidades de aprendizaje a distancia a sus alumnos, la calidad y el alcance de dichas iniciativas variaron en gran medida y fueron, en el mejor de los casos, sustitutos parciales del aprendizaje presencial. Actualmente, 21 meses después, las escuelas permanecen cerradas para millones de niños y jóvenes y millones más se encuentran en riesgo de no retomar jamás su educación. Cada vez se presenta más evidencia que apunta a que los impactos por los cierres de escuelas sobre el aprendizaje de los niños representan una realidad terrible. Las pérdidas de aprendizaje han sido vastas y desiguales: evaluaciones de aprendizaje recientes muestran que los niños en muchos países han perdido la mayoría o todo el aprendizaje académico que hubieran adquirido de manera regular en la escuela, siendo los niños más pequeños y aquellos pertenecientes a grupos marginales quienes han sufrido las mayores pérdidas. Los alumnos en Sao Paulo (Brasil), aprendieron solo el 28% de lo que hubieran aprendido en clases presenciales y el riesgo de abandono aumentó más del triple. En la zona rural de Karnataka (India), el porcentaje de niños de tercer grado en escuelas públicas capaz de realizar una resta simple cayó de 24% en 2018 a solo 16% en el año 2020. La crisis global de aprendizaje se ha incrementado aún más de lo previsto: esta generación de alumnos se encuentra actualmente en riesgo de perder US\$17 billones en ganancias a lo largo de sus vidas en valor actual como resultado de los cierres de escuelas, o el equivalente del 14% del PIB global actual, una cantidad mucho mayor que los US\$10 billones que se estimaba en 2020. En países de ingresos bajos y medios, el porcentaje de niños que vive en pobreza de aprendizajes —que ya se encontraba por encima del 50% antes de la pandemia— se elevará considerablemente, potencialmente hasta 70%, debido a los prolongados cierres de escuelas y a la calidad variable y la efectividad del aprendizaje a distancia.

La crisis exacerbó las desigualdades en la educación. A nivel global, los cierres de escuelas, tanto parciales como totales, duraron un promedio de 224 días. Sin embargo, en países de ingresos bajos y medios, los cierres de escuelas por lo general fueron más largos que en los países de ingresos altos, y su respuesta fue en la mayoría de casos menos efectiva. Los maestros de varios países de ingresos bajos y medios recibieron apoyo limitado para que su desarrollo profesional lograra una transición hacia el aprendizaje a distancia, lo que los dejó sin la preparación necesaria para involucrarse con los alumnos y sus cuidadores. En casa, la capacidad de cada hogar de responder al impacto varió según el nivel de ingresos. Los niños de hogares en desventaja tuvieron menos probabilidades de beneficiarse del aprendizaje a distancia en relación a sus pares, por lo general debido a la falta de electricidad, conectividad, equipo y apoyo por parte de sus cuidadores. Los alumnos más jóvenes y aquellos con discapacidades fueron en gran medida ignorados por las políticas de respuesta planteadas por los países, de manera tal que el aprendizaje a distancia rara vez se diseñó pensando en satisfacer las necesidades de desarrollo de estos niños. Las niñas tuvieron que enfrentar barreras más graves aún para el aprendizaje en medio del cierre de escuelas, debido a que las normas sociales, la limitación en términos de habilidades digitales y la falta de acceso a equipos obstaculizaron su capacidad para seguir aprendiendo.

El progreso logrado para los niños y jóvenes en otros ámbitos se estancó o se revertió. Las escuelas suelen proporcionar servicios críticos que van más allá del aprendizaje y ofrecen espacios seguros y protegidos. Durante los cierres de escuelas, la salud y seguridad de los niños se vio amenazada, debido a que se incrementó la violencia doméstica y el trabajo infantil. Más de 370 millones de niños a nivel global dejaron de recibir las comidas que les daban en la escuela mientras duraron los cierres de escuelas, con lo cual perdieron lo que para algunos niños significaba la única fuente confiable de alimentos y nutrición diaria. La crisis de salud mental entre la gente joven ha alcanzado niveles sin precedentes. Los avances en equidad de género se ven amenazados y los cierres de escuelas colocan a un estimado de 10 millones más de niñas en riesgo de contraer matrimonio temprano durante la siguiente década y en mayor riesgo de abandonar la escuela.

* N. de la T: La sección «Resumen Ejecutivo» se ha extraído de la traducción al español publicada por el Banco Mundial, UNESCO y UNICEF y cuya versión, incluidas las fotografías de UNICEF y las versiones en árabe, francés, inglés y portugués, se puede encontrar en el siguiente enlace:

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/402111638769366449/pdf/Executive-Summary.pdf>

La crisis del COVID-19 forzó a la comunidad educativa a nivel global a aprender ciertas lecciones críticas, pero también recalcó el hecho de que la transformación y la innovación son posibles. A pesar de las carencias propias de las iniciativas de aprendizaje a distancia, se presentaron algunos indicios positivos e innovaciones. La educación a distancia y la híbrida, que se hizo necesaria cuando la pandemia comenzó, tiene el potencial de transformar el futuro del aprendizaje, siempre y cuando los sistemas se fortalezcan y la tecnología se aproveche mejor para servir de complemento a maestros capacitados y bien apoyados.

Sobre la base de una estrecha colaboración entre UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial bajo la [Misión: Recuperando la Educación](#), este informe presenta nueva evidencia sobre la gravedad de las pérdidas de aprendizaje durante los cierres de escuelas y traza una ruta para salir de la crisis global de la educación hacia sistemas educativos más efectivos, equitativos y resilientes.

La reapertura de las escuelas debería ser la principal prioridad de los países. El costo de mantener las escuelas cerradas es elevado y amenaza con perjudicar a una generación de niños y jóvenes, a la vez que aumenta las disparidades que existían antes de la pandemia. Por ello, la reapertura de las escuelas y el que se mantengan abiertas deberá ser la prioridad principal para los países, en la medida que existe cada vez mayor evidencia que indica que, con las medidas adecuadas, los riesgos para la salud de los niños y personal educativo pueden ser minimizados. La reapertura es la mejor medida que los países pueden tomar para comenzar a revertir sus pérdidas de aprendizaje.



La reapertura de las escuelas debería ser la principal prioridad de los países. El costo de mantener las escuelas cerradas es elevado y amenaza con perjudicar a una generación de niños y jóvenes, a la vez que aumenta las disparidades que existían antes de la pandemia.

Para enfrentar la crisis de aprendizaje, los países deben, en primer lugar, abordar la crisis de información sobre el aprendizaje evaluando los niveles de aprendizaje de los alumnos. Si bien se han documentado pérdidas sustanciales en matemáticas y lectura en diversos países y se observan variaciones según países, grados, materias y características de los alumnos, la evidencia en relación a la pérdida del

aprendizaje sigue siendo escasa. Resulta fundamental que los encargados de formular políticas, administradores escolares y maestros tengan acceso a información sobre el aprendizaje que refleje su contexto, así como que dicha información esté desglosada por subgrupos de alumnos, de manera que puedan tener como objetivo la instrucción y acelerar la recuperación del aprendizaje estudiantil.

Para prevenir la acumulación de pérdidas de aprendizaje una vez que los niños regresen a la escuela, los países deben adoptar programas de recuperación del aprendizaje que consistan en estrategias basadas en evidencia. La evidencia existente sobre anteriores interrupciones en la educación, tales como el terremoto de Pakistán en 2005, muestra que, sin medidas de recuperación, las pérdidas en educación pueden incluso incrementarse luego de que los niños regresen a la escuela, si el plan de estudios y la enseñanza no se ajustan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Los programas de recuperación del aprendizaje pueden prevenir esto y compensar las pérdidas con un conjunto de técnicas probadas que promuevan un aprendizaje fundamental y sean apropiadas al contexto: consolidar el plan de estudios, ampliar el tiempo de instrucción y hacer el aprendizaje más eficiente a través de una instrucción focalizada, pedagogía estructurada, tutoría en grupos pequeños y programas de aprendizaje autodirigidos. Además de recuperar el aprendizaje perdido, dichas medidas pueden optimizar los resultados de aprendizaje a largo plazo, mejorando las respuestas de los sistemas ante las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, los países deben actuar ahora para hacer que esto sea posible, aprovechando la oportunidad de mejorar sus sistemas antes de que las pérdidas de aprendizaje se vuelvan permanentes.

Más allá de abordar la pérdida de aprendizaje, para reconstruir mejor es necesario abordar las pérdidas socioemocionales de los niños. Los cierres de escuelas no solo interrumpen la educación, sino que repercuten también en la prestación de servicios básicos, incluyendo alimentación, protección y apoyo psicosocial, afectando el bienestar general y la salud mental de los niños. Reabrir las escuelas y apoyarlos para ofrecerles servicios integrales promoviendo el bienestar y el apoyo psicosocial es una prioridad. Esto será posible solo si los maestros están adecuadamente equipados y capacitados para apoyar las necesidades holísticas de los niños. Todos los maestros deberían contar con apoyo y estar preparados para la recuperación escolar, salud mental y apoyo psicosocial, así como el aprendizaje a distancia.

Para reconstruir mejor, se requiere que los países evalúen qué tan efectivas son sus políticas de respuesta para mitigar la pérdida de aprendizaje y que analicen su impacto sobre la equidad, para luego usar lo aprendido con el fin de seguir mejorando. Mejorar los sistemas para generar información oportuna y confiable resulta fundamental para evaluar las políticas de respuesta y forjar lecciones aprendidas para la próxima interrupción en educación que pudiera surgir. Esta brecha de implementación entre políticas y el aprendizaje mejorado de los alumnos requiere una mayor investigación para entender qué funciona y cómo trasladar lo que funciona al nivel del sistema.

Los países tienen una oportunidad para acelerar el aprendizaje y hacer que las escuelas sean más eficientes, equitativas y resilientes, aprovechando las inversiones realizadas y las lecciones aprendidas durante la crisis. Ahora es el momento para intercambiar crisis por recuperación: y, más allá de recuperación, por sistemas educativos transformadores y resilientes que verdaderamente brinden aprendizaje y bienestar para todos los niños y jóvenes.

TABLA DE CONTENIDOS



Pulse cualquier punto para navegar en esta publicación

RESUMEN EJECUTIVO.....	6
PARTE 1	
INTRODUCCIÓN	10
PARTE 2	
IMPACTO DEL COVID-19 EN EL APRENDIZAJE.....	12
PARTE 3	
LA DESIGUALDAD CRECE EN EL APRENDIZAJE Y OTROS CONTEXTOS	23
PARTE 4	
RESPUESTAS POLÍTICAS PARA MITIGAR LOS EFECTOS DEL CIERRE DE ESCUELAS...	31
PART 5	
POR LA CREACIÓN DE SISTEMAS MÁS RESILIENTES	36
PART 6	
CONCLUSIÓN: ACTUAR YA PARA RECUPERAR EL APRENDIZAJE.....	42
NOTAS.....	43
REFERENCIAS.....	46
APÉNDICE	54

INTRODUCCIÓN

Incluso antes de que apareciera el COVID-19, el mundo ya experimentaba una crisis de aprendizaje. 258 millones de niños y jóvenes en edad de recibir educación primaria y secundaria estaban sin escolarizar¹. Muchos de los niños que asistían a la escuela aprendían muy poco: el 53% de todos los niños de diez años de los países de ingresos bajos y medios sufrían pobreza de aprendizaje, lo que significa que no podían leer ni comprender un texto sencillo y apropiado para su edad². La crisis de aprendizaje ya estaba distribuida de forma desigual y afectaba de forma desproporcionada a los niños más vulnerables. En los países de bajos ingresos, la tasa de pobreza de aprendizaje se acercaba al 90%, en comparación con solo el 9% en países de ingresos altos³. A nivel mundial, el promedio de años de escolarización ajustados por aprendizaje (LAYS) era de solo 7.9 años, lo que refuerza que, para muchos de los niños y jóvenes del mundo, la escolarización no es lo mismo que el aprendizaje⁴.

UNA CRISIS CRECIENTE DENTRO DE LA CRISIS

La El COVID-19 provocó una disrupción sin precedentes de la educación en todo el mundo, afectando a más de 1,600 millones de estudiantes y agudizando la crisis de aprendizaje preexistente. Los sistemas educativos han intentado mitigar los efectos del cierre de las escuelas implementando una serie de modalidades de aprendizaje a distancia para apoyar el aprendizaje continuo de los estudiantes, incluyendo plataformas en línea, programas de televisión y radio, y paquetes impresos para llevar a casa. Pero el despliegue, la aceptación y la eficacia de estos programas han variado mucho, y la mayoría de los países ofrecían un sustituto inadecuado del aprendizaje presencial⁵.

A inicios del 2020, se advirtió de los efectos perjudiciales que podría tener el cierre de escuelas como consecuencia de la pandemia del COVID-19, con el riesgo de revertir décadas de avances en la educación y de obstaculizar los avances hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible. Las simulaciones mostraron que el cierre de escuelas en tan solo siete meses podría conducir a un aumento del diez por ciento en el porcentaje de estudiantes en situación de pobreza de aprendizaje y costaría a esta generación de estudiantes 10 billones de dólares en ingresos a lo largo de su vida^{6,7}. Se estima que 24 millones de estudiantes desde la enseñanza preescolar hasta la superior fueron considerados en riesgo de abandonar definitivamente la escuela⁸. A medida que los países entraban en el segundo año de la pandemia y el cierre de escuelas en muchos países continuaba, se esperaba que aumenten las posibles pérdidas de aprendizaje y de ingresos a lo largo de la vida. Un conjunto creciente de evidencias confirma que las pérdidas de aprendizaje como consecuencia del cierre de escuelas a causa del COVID-19 son reales, con marcadas disparidades para los estudiantes marginados de todo el mundo. A nivel mundial, el 27% de los sistemas educativos de los países seguían total o parcialmente cerrados en setiembre del 2021, algunos incluso sin planes de reapertura⁹.

Además de los efectos en el aprendizaje, la crisis sanitaria del COVID-19 afectó directamente a niños, jóvenes y a sus familias en múltiples dimensiones. Casi cinco millones de personas han fallecido a causa del COVID-19 y más de un millón de niños en todo el mundo han perdido a uno de sus padres o a su cuidador a causa de este virus.^{10,11} Las restricciones a la movilidad y a la actividad económica que se implementaron para mitigar el impacto sanitario de la pandemia, han provocado un enorme trastorno económico, con 124 millones de personas lanzadas a la pobreza.¹² Al mismo tiempo, los países experimentaron contracciones económicas y

recortes presupuestarios, creando una tormenta perfecta que afectó tremendamente a las poblaciones vulnerables y amplió las desigualdades entre los países y dentro de estos. Una preocupación creciente es que la recuperación pueda ser igualmente desigual y que los efectos del COVID-19 sean duraderos.

MISIÓN: RECUPERAR LA EDUCACIÓN EN EL 2021

Al comienzo de la pandemia del COVID-19, el Banco Mundial, UNICEF y UNESCO se asociaron para supervisar las respuestas nacionales al cierre de escuelas y apoyar a los responsables políticos en la evaluación de los impactos globales de la pandemia. El primer informe conjunto, publicado en octubre del 2020, ofrecía un análisis de las medidas que los países habían adoptado para impartir la enseñanza a distancia, el apoyo que ofrecieron a los padres y profesores, sus planes y medidas de seguridad para la reapertura de las escuelas, y los recursos financieros que necesitaron para la respuesta educativa nacional a la pandemia. Los resultados de las primeras encuestas ilustraron cómo el COVID-19 podía exacerbar las desigualdades entre los países y dentro de ellos mismos, como resultado de las oportunidades perdidas de aprendizaje¹⁴. Ocho meses después de la pandemia, el segundo informe conjunto publicado en junio del 2021 proporcionó un informe de situación sobre los cierres de escuelas, las medidas adoptadas por los sistemas educativos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y las pérdidas de aprendizaje, así como las políticas implementadas por los países para impulsar el acceso y la eficacia del aprendizaje a distancia¹⁵.

Con el futuro de toda una generación en juego, el Banco Mundial, UNICEF y UNESCO lanzaron la Misión: Recuperar la Educación en el 2021 centrada en tres prioridades: (1) retorno de todos los niños a las escuelas, (2) recuperación de las pérdidas de aprendizaje y (3) preparación y apoyo a los profesores. Unimos nuestras fuerzas para colaborar con los Gobiernos y las autoridades escolares, a fin de que cumplieran esta misión crucial y nos comprometimos con los Gobiernos a dar prioridad a la financiación de la educación para el logro de estos tres objetivos. Proporcionamos asistencia técnica y soporte financiero para el retorno a la

escuela, para apoyar actividades en el aula a fin de acelerar el aprendizaje e implementar programas de recuperación, y para apoyar el desarrollo profesional de los docentes. Estas tres organizaciones siguen comprometidas a hacer sonar la alarma sobre la urgencia de la crisis de la educación y este informe pone de relieve la creciente evidencia de las pérdidas de aprendizaje y el aumento de las desigualdades, junto con la necesidad de tomar medidas inmediatas para recuperar el aprendizaje y construir sistemas de aprendizaje más equitativos, eficientes y resilientes.

RESUMEN DEL INFORME

Este informe pone de manifiesto cómo el COVID-19 ha agravado la crisis de la educación y traza el camino para crear sistemas educativos más resilientes para el futuro. La siguiente sección documenta las repercusiones del COVID-19 en los niveles de aprendizaje mediante simulaciones actualizadas y reuniendo las últimas evidencias documentadas sobre la pérdida de aprendizaje de más de 28 países. La tercera sección explora cómo la crisis ha exacerbado la desigualdad y ha tenido un mayor impacto en niños y jóvenes ya desfavorecidos. La cuarta sección revisa los datos sobre la recuperación del aprendizaje en crisis anteriores y destaca las respuestas políticas actuales que parecen haber logrado frenar las pérdidas de aprendizaje, reconociendo al mismo tiempo que las evidencias aún son incipientes. En la última sección se analiza cómo aprovechar las inversiones realizadas y las lecciones aprendidas durante la pandemia para acelerar la recuperación del aprendizaje y salir de la crisis con una mayor calidad de la educación, con resiliencia y con equidad a largo plazo.



Este informe pone de relieve cómo el COVID-19 ha agravado la crisis de la educación y traza el camino para crear sistemas educativos más resilientes para el futuro.

IMPACTO DEL COVID-19 EN EL APRENDIZAJE

A fin de evaluar el impacto del COVID-19 sobre el aprendizaje, es importante definir lo que entendemos por pérdida de aprendizaje. En este informe se define el término «pérdida de aprendizaje» como cualquier pérdida de conocimientos o habilidades, o desaceleración o interrupción del progreso académico, generalmente debido a vacíos o discontinuidades prolongadas en la educación de un alumno. La pérdida de aprendizaje no es un concepto nuevo en el debate de la política educativa y puede estar motivada por las vacaciones de verano, las interrupciones de la educación formal, la deserción escolar, el absentismo escolar y la enseñanza ineficaz. Diversos estudios simulan las posibles pérdidas de aprendizaje asociadas a la pandemia o, según se disponga de datos, informan sobre las pérdidas de aprendizaje reales observadas a medida que los sistemas reanuden su contacto con los estudiantes. En la literatura se discuten a menudo dos tipos principales de pérdidas de aprendizaje: El «olvido», que se refiere a la pérdida del aprendizaje previamente adquirido y el aprendizaje «no percibido», que significa el aprendizaje esperado que no se produjo al estar las escuelas cerradas al aprendizaje presencial. Al estimar el aprendizaje «no percibido», algunos autores consideran una situación contrafactual utilizando datos empíricos, como los niveles de aprendizaje alcanzados por cohortes anteriores; mientras que otros utilizan criterios normativos como las expectativas de nivel de grado¹⁶. Para distinguir entre situaciones contrafactuales empíricas y normativas, este documento se refiere a las **pérdidas de aprendizaje** y a los **vacíos de aprendizaje**. Mientras la primera se puede atribuir a un fuerte impacto como el cierre de escuelas debido al COVID; la segunda, es un

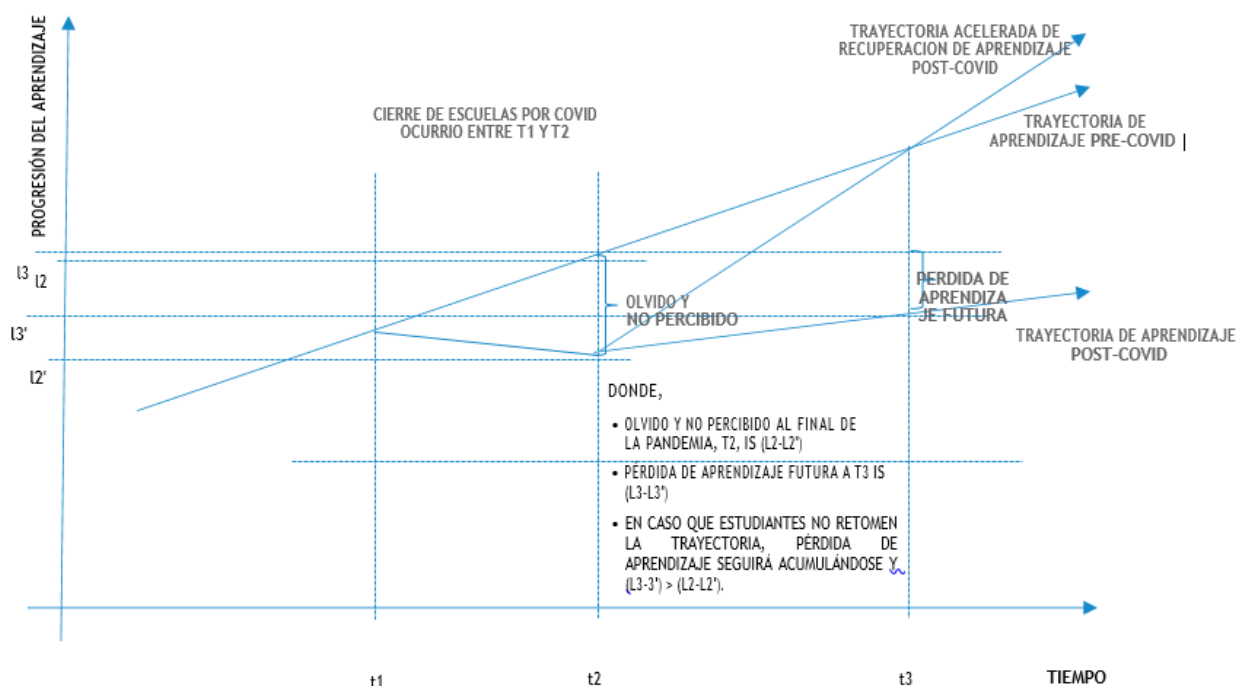
problema anterior a la pandemia, pues los estudiantes de muchos sistemas ya tenían un rendimiento inferior al esperado. Este informe se centra en las pérdidas de aprendizaje más que en los vacíos de aprendizaje¹⁷.

Más allá del olvido y del aprendizaje no percibido, se pueden acumular pérdidas de aprendizaje adicionales incluso después de que los alumnos vuelvan a la escuela. El aprendizaje es un proceso acumulativo, en el que las nuevas habilidades se basan en las existentes. Las evidencias obtenidas de emergencias anteriores documentan que el cierre de escuelas suele causar daños a largo plazo: las cohortes de niños afectados acaban teniendo un menor nivel educativo, así como menores ingresos y mayor desempleo en la edad adulta^{18,19,20,21}. Algunas evidencias revelan que parte de las pérdidas a largo plazo se atribuyen a un aprendizaje más lento cuando los niños retornan a la escuela. Por lo tanto, las pérdidas de aprendizaje asociadas a la pandemia pueden tener consecuencias negativas agravadas para esta generación de estudiantes al perjudicar las futuras trayectorias de aprendizaje de los niños. Si los niños perdieron elementos esenciales para el aprendizaje futuro durante el cierre de las escuelas y no se les ayuda a recuperarlos, el aprendizaje continuará a un ritmo más lento que antes. La figura 1 ilustra los elementos descritos anteriormente utilizando una progresión (pendiente) de aprendizaje hipotética dada por la **trayectoria de aprendizaje previa al COVID**. Demuestra que los cierres de escuelas relacionados con el COVID entre el periodo t_1 y t_2 pueden producir **pérdidas de aprendizaje** (en términos de olvido y no percibido). Dichas pérdidas pueden medirse en t_2 (momento actual) cuando las escuelas vuelven a abrir. Dado que el aprendizaje es progresivo, si no se recupera, los alumnos podrían verse empujados hacia una nueva trayectoria de aprendizaje (**trayectoria de aprendizaje post-COVID**) con una pendiente más plana, lo que dará lugar a un nivel de aprendizaje

en t_3 que sería inferior al que cabría esperar si los alumnos hubieran permanecido en el ritmo de aprendizaje anterior al COVID. En la figura 1, esta diferencia se denomina pérdidas futuras de aprendizaje. La crisis actual representa una oportunidad, ya que, para recuperar las pérdidas de aprendizaje, los alumnos deben entrar en una

trayectoria acelerada de recuperación del aprendizaje. Este ritmo de aprendizaje puede devolver a los alumnos a los niveles de aprendizaje esperados antes de la pandemia en t_3 y cambiar los futuros niveles de aprendizaje esperados de esta generación más allá de t_3 .

FIGURA 1. Trayectorias de aprendizaje previas y posteriores al COVID, que muestran las implicancias de la actual pérdida de aprendizaje para el futuro del aprendizaje



Fuente: ilustración de los autores.

2.1 LAS SIMULACIONES GLOBALES ACTUALIZADAS MUESTRAN PÉRDIDAS DE APRENDIZAJE MAYORES DE LAS QUE SE TEMÍAN

La cantidad de pérdida por escolaridad perdida es trascendental. En su punto álgido, el cierre de escuelas afectó a 1,600 millones de niños en 188 países²³, de los cuales más de mil millones vivían en países de ingresos bajos y medios. En todo el mundo, desde fines de febrero del 2020 hasta principios de agosto del 2021, los sistemas educativos permanecieron cerrados en su totalidad durante 121 días lectivos y parcialmente durante 103 días, y los niños más pobres del mundo se vieron afectados de forma desproporcionada²⁴. Mientras que algunos países reabrieron rápidamente las escuelas, muchos mantuvieron todas las escuelas cerradas durante

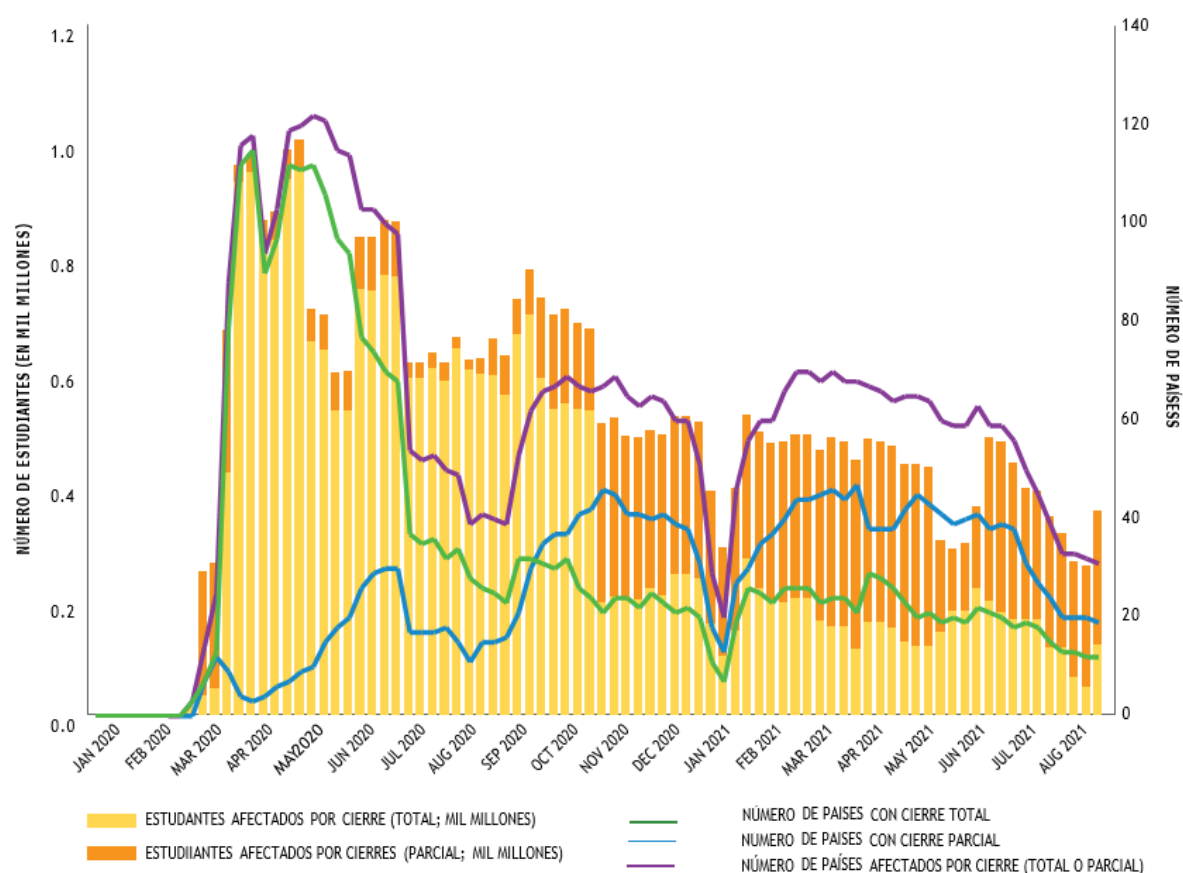
períodos excepcionalmente largos o los reabrieron, pero solo parcialmente. Por ejemplo, algunos sistemas educativos reabrieron las escuelas, pero ofrecieron acceso a la enseñanza presencial solo en ciertas áreas, a ciertos grados o a todos los estudiantes a tiempo parcial, adoptando un modelo híbrido en el que los estudiantes rotan para recibir instrucción presencial.

Las simulaciones realizadas a fines del 2020, a los 9 meses de la pandemia, sugerían que el cierre de las escuelas durante siete meses escolares podría costar a esta generación de estudiantes unos 10 billones de dólares en ingresos a lo largo de sus vidas en valor actual en el escenario intermedio o hasta 16 billones en un escenario pesimista. Las simulaciones del Banco Mundial en el 2020 preveían

una pérdida mundial de 0.9 años de escolaridad ajustados por aprendizaje (LAYS), lo que haría que la media mundial bajara de 7.8 LAYS a 6.9 LAYS²⁵. En este escenario, un estudiante típico perdería 25,000 dólares en ingresos a lo largo de su vida en términos

de valor actual y esta generación de estudiantes podría perder unos 16 billones de dólares en ingresos. Y con esa duración del cierre de escuelas, se esperaba que la pobreza de aprendizaje aumentara en 10 puntos porcentuales, alcanzando el 63%²⁶.

FIGURA 2. Cientos de millones de estudiantes de países de ingresos bajos y medios han sido afectados por el cierre total o parcial de las escuelas desde el inicio de la pandemia



Fuente: cálculos de autores que usaron base de datos de UNESCO sobre cierre de escuelas.

Las simulaciones de pérdida de aprendizaje actualizadas muestran que los resultados en un escenario pesimista son aún peores y que esta generación de estudiantes podría perder 17 billones de dólares en ingresos a lo largo de sus vidas al valor actual²⁷. Esta pérdida proyectada equivale al 14 por ciento del PBI mundial actual. Las nuevas simulaciones indican un cambio en la distribución de las pérdidas de aprendizaje por grupos de ingresos: ahora se espera un mayor porcentaje de pérdidas en los países de ingresos medios, porque sus cierres de escuelas han sido más largos que los de los países de ingresos altos

y bajos.

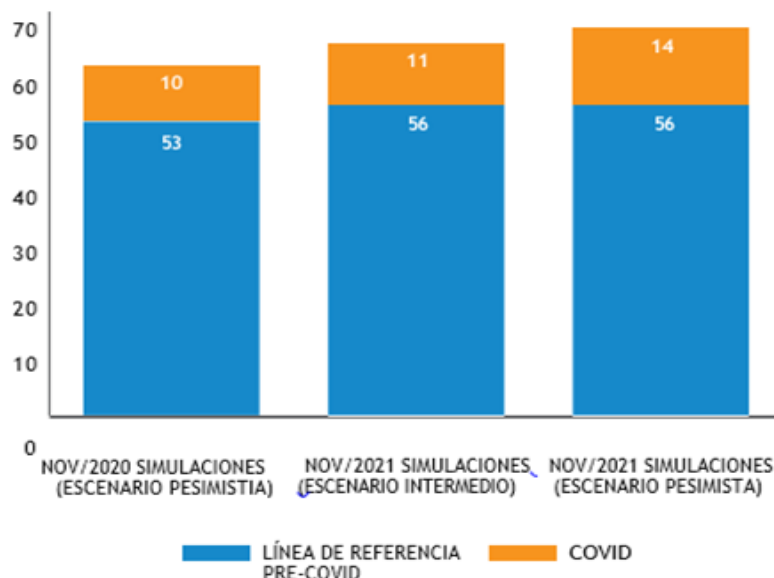
En el escenario pesimista, se espera que la pobreza de aprendizaje se incremente hasta un 70% en los países de ingresos bajos y medios. En los dos nuevos escenarios simulados, se espera que el aprendizaje a distancia tenga el mismo comportamiento y que sea coherente con el escenario pesimista de noviembre del 2020, y se supone que las escuelas están totalmente cerradas²⁸. Los resultados por grupos de ingresos (véase la figura A.1 del apéndice) indican que es probable que la pobreza de aprendizaje empeore más en los países de renta alta y media-baja; la

pobreza de aprendizaje podría aumentar hasta 23 y 10 puntos porcentuales respectivamente. En cambio, en los países de ingresos bajos, la pobreza de aprendizaje podría aumentar solo un punto porcentual (aunque partiendo de una base muy alta del 90%).

Muchos sistemas educativos han reabierto las escuelas, aunque sea parcialmente, lo que puede ayudar a evitar más pérdidas. En el escenario intermedio de posibles pérdidas de aprendizaje para agosto del 2021, se supone que las escuelas se han abierto de manera parcial, las medidas de mitigación serían ligeramente más efectivas y un promedio del 25% de los estudiantes se reincorporarían a las

escuelas durante las semanas en que las escuelas están parcialmente cerradas. En este escenario se espera que los años de escolaridad ajustados por aprendizaje (LAYS) hayan bajado de 7.8 a 7.1, con pérdidas de 12 billones de dólares en ingresos a lo largo de la vida y la pobreza de aprendizaje se espera que haya aumentado hasta el 67% (véase la figura 3). En este informe damos más peso al escenario pesimista porque: (1) no contamos con evidencias confiables de que el aprendizaje a distancia durante la pandemia haya mitigado las pérdidas de aprendizaje en la mayoría de los países²⁹ y (2) la mayoría de las evidencias de los países de ingresos medios sugieren que la reapertura parcial de las escuelas a menudo ha beneficiado a una parte mínima de la población estudiantil.

FIGURA 3. Pobreza de aprendizaje podría empeorar



Notas: (1) resultados para países de ingresos bajos y medios; (2) el escenario pesimista de Nov/2020 supone el 70% del cierre de escuelas y alrededor del 10% de pérdidas de aprendizaje, mientras las escuelas estén cerradas se mitigarán por completo en los países de ingresos altos, pero en el mundo en desarrollo, el 7% como se describe en Azevedo (2020); (3) las simulaciones de Nov/2021 se basan en los mismos parámetros de eficacia del aprendizaje a distancia que en Azevedo (2020); sin embargo, la información sobre la duración real del cierre de escuelas se fundamenta en la base de datos de la UNESCO (como se utiliza en la figura 2). Escenario intermedio: Se supone que la reapertura parcial es del 50% del sistema. Escenario pesimista: Se supone que la reapertura parcial es mínima o el sistema se cerró por completo. Para más detalles sobre la actualización de la simulación de noviembre/2021, véase Azevedo, Cloutier et al (2021).

(4) Los valores de referencia de pobreza de aprendizaje reflejan las actualizaciones y revisiones de los países del 1 de julio del 2021 (para más detalles, véase Azevedo, Montoya et al [2021]). Esta actualización incluyó los datos más recientes de África subsahariana y Asia oriental y el Pacífico.

2.2 CRECIENTE EVIDENCIA CONFIRMA QUE LAS PÉRDIDAS DE APRENDIZAJE SON REALES

Los estudios realizados en países de ingresos bajos y medios muestran importantes pérdidas de aprendizaje en todo el sistema. Los resultados de dos estados de México revelan pérdidas significativas de aprendizaje en lectura y matemáticas para los estudiantes de 10 a 15

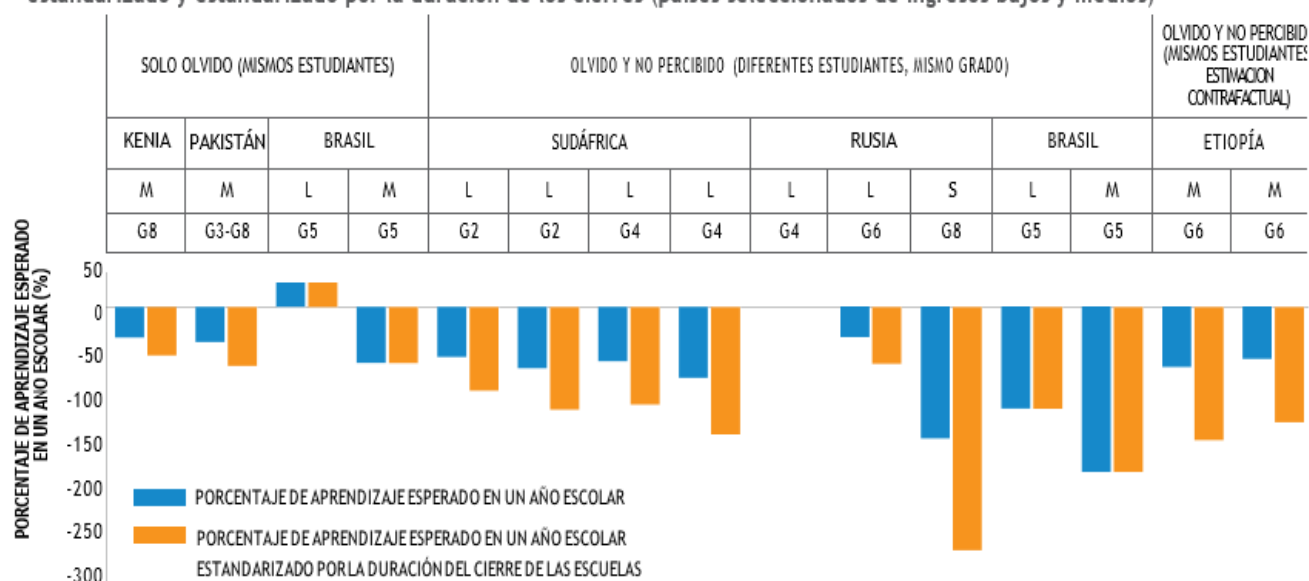
años. Las pérdidas de aprendizaje estimadas oscilan entre 0.34 y 0.45 en desviaciones estándar en lectura y 0.62 y 0.82 desviaciones estándar en matemáticas, variando según el estatus socioeconómico, el género y la edad de los estudiantes³⁰. El estudio confirma que la proporción de estudiantes que no pueden leer o entender un texto simple va a aumentar considerablemente, incrementándose en 15 puntos porcentuales para los estudiantes de estatus socioeconómico alto y en 25 puntos porcentuales para los estudiantes de estatus socioeconómico bajo, alineándose con los resultados de la simulación. En las zonas rurales de **Pakistán**, los resultados de los alumnos de primaria de los grados 1 a 5 disminuyeron en matemáticas y en lectura en urdu, sindhi y pashto, pero se mantuvieron estables en inglés³¹. En **Rusia**, el cierre de escuelas en una región tuvo efectos heterogéneos en el aprendizaje en todos los grados. Mientras que no se observaron pérdidas de aprendizaje en lectura entre los alumnos de cuarto grado, los de sexto grado perdieron el equivalente a 3 a 4 meses de aprendizaje y los de octavo grado perdieron el equivalente a casi un año y medio de aprendizaje en ciencias³². En **Sudáfrica**, los alumnos de los primeros grados sufrieron pérdidas de aprendizaje en lectura tras perder una media del 60% de los días de clase en el 2020. Los alumnos de segundo grado experimentaron pérdidas de entre el 57 y el 70 por ciento de un año de aprendizaje. Los alumnos de cuarto grado tuvieron pérdidas entre 62 y 81 por ciento de un año de aprendizaje³³. Mientras que en Sudáfrica las niñas suelen superar a los niños en lectura, los datos indican que las pérdidas de aprendizaje en inglés para los alumnos de cuarto grado fueron un 27% mayores para las niñas que para los niños. En **Kenia**, una muestra no representativa de niños motivados de la escuela primaria que mantuvieron el uso de la plataforma de tutoría en línea Math-Whizz antes y durante la pandemia a través del Proyecto iMlango perdieron el equivalente a tres meses y medio de aprendizaje en matemáticas³⁴. Los niños de la escuela primaria en **Etiopía** aprendieron solo entre un 30% y un 40% de lo que aprenderían durante un año normal y la brecha de aprendizaje entre los estudiantes urbanos y los rurales aumentó³⁵. En **Ghana**, las evidencias encontradas sugieren que

las desigualdades en los resultados de aprendizaje se exacerbaban durante la pandemia. Los estudiantes de nivel socioeconómico más alto superaron a los de nivel socioeconómico más bajo en matemáticas y lectura, lo que puede ser resultado de sus mayores tasas de participación en el aprendizaje a distancia y de que sus escuelas y cuidadores proporcionaron más apoyo durante el cierre de las escuelas³⁶.

La figura 4 destaca algunas de las pérdidas de aprendizaje en determinados países de ingresos bajos y medios, presentadas en términos de la proporción de aprendizaje de un año escolar que representa cada pérdida. Los datos de algunos países sugieren que, en promedio, las pérdidas de aprendizaje son aproximadamente proporcionales a la duración del cierre de las escuelas. Sin embargo, existe una gran heterogeneidad, como se ilustra en la figura siguiente. Hay que tener en cuenta que los estudios que han recopilado datos sobre las pérdidas de aprendizaje miden el aprendizaje en diferentes grados, para diferentes asignaturas, a diferentes escalas, con diferentes plazos y se han basado en diferentes diseños (véase la nota al pie de la figura 4 para más detalles). Sin embargo, la conclusión principal sigue siendo: los niños de todo el mundo han experimentado pérdidas de aprendizaje sustanciales.

Datos detallados del estado de Sao Paulo, en Brasil, demuestran la erosión del progreso del aprendizaje durante el cierre de las escuelas. Un estudio de Sao Paulo muestra que en promedio los estudiantes aprendieron solo el 28% de lo que habrían aprendido en clases presenciales y el riesgo de deserción escolar se multiplicó por más de tres³⁷. Los exámenes estatales de Sao Paulo en el 2021 revelan pérdidas de aprendizaje en todos los ámbitos, con la población base del 2021 con una puntuación inferior a la del 2019 en todos los grados, con mayores pérdidas para los estudiantes más jóvenes³⁸. La figura 5a ilustra la trayectoria de aprendizaje de los alumnos de quinto grado en portugués, mientras que la figura 5b muestra las matemáticas. Estos resultados son particularmente sorprendentes, ya que ilustran cómo esta conmoción ha eliminado una década o más de progreso constante en el aprendizaje.

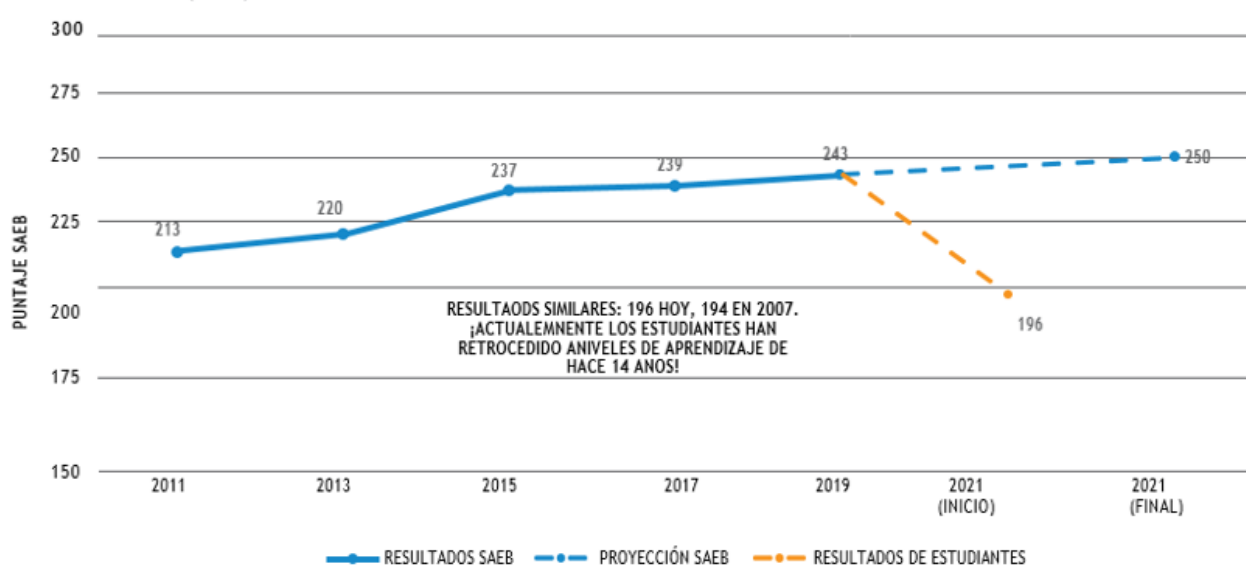
FIGURA 4. Cambios en el aprendizaje como porcentaje del aprendizaje normalmente esperado en un año escolar, no estandarizado y estandarizado por la duración de los cierres (países seleccionados de ingresos bajos y medios)



Notas: (1) El «olvido» se refiere al aprendizaje que los estudiantes olvidaron durante el cierre de las escuelas, mientras que el aprendizaje «no percibido» apunta a aquel que normalmente tuvo que haber tenido lugar, pero que no ocurrió durante el cierre de las escuelas. Mientras que la mayoría de los estudios los reportan en una medición combinada, algunos distinguen entre los dos y unos pocos solo miden el olvido. (2) Algunos estudios rastrean los resultados de los mismos estudiantes antes y durante la pandemia (usando un diseño de panel o pseudopanel); mientras que otros comparan los resultados del mismo grado a través de diferentes cohortes; una cohorte pre-pandémica comparada con una afectada por la pandemia (usando un diseño de secciones cruzadas repetidas); (3) G se refiere al grado y el número denota qué grado. Por ejemplo, G2 = segundo grado; (4) L se refiere al lenguaje, M a las matemáticas, S a la alfabetización científica, y (5) los países seleccionados son aquellos para los que el estudio proporciona los datos necesarios a fin de calcular el efecto en proporción al año escolar.

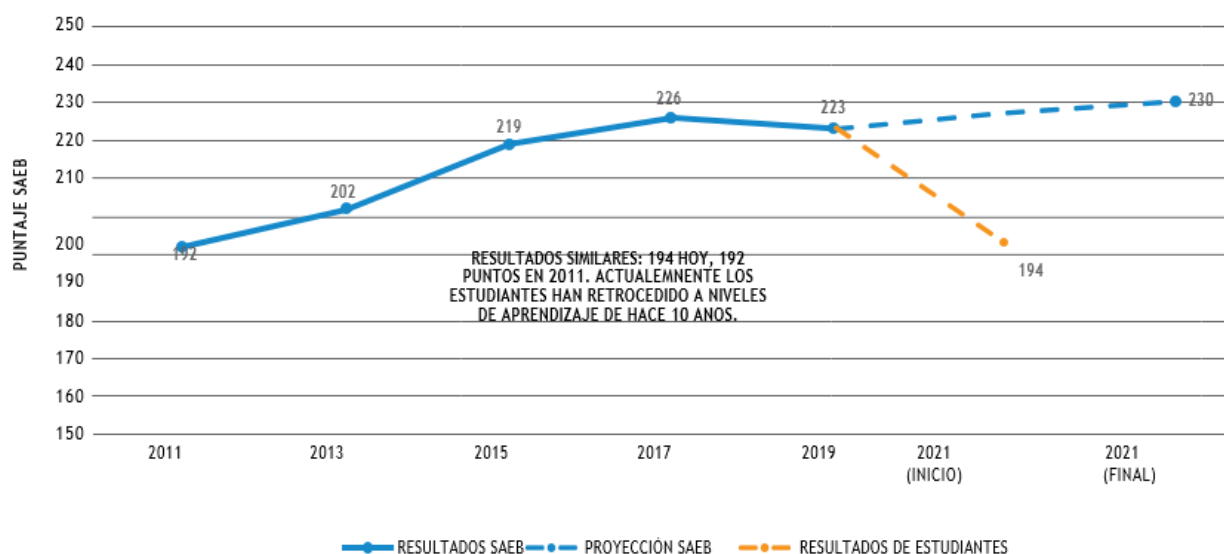
Fuente: Estimados de los autores a partir de datos de múltiples estudios, todos ellos disponibles en la Tabla 1 del apéndice.

FIGURA 5A: Sao Paulo: Cronograma de los alumnos de 5° grado en Matemáticas, Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) versus evaluación de la muestra



Fuente: cálculos de los autores que utilizaron datos de SEDUC-SP, 2021.

FIGURA 5B: Sao Paulo: Cronograma de los alumnos de 5º grado en lenguaje, Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) versus evaluación de la muestra en Sao Paulo



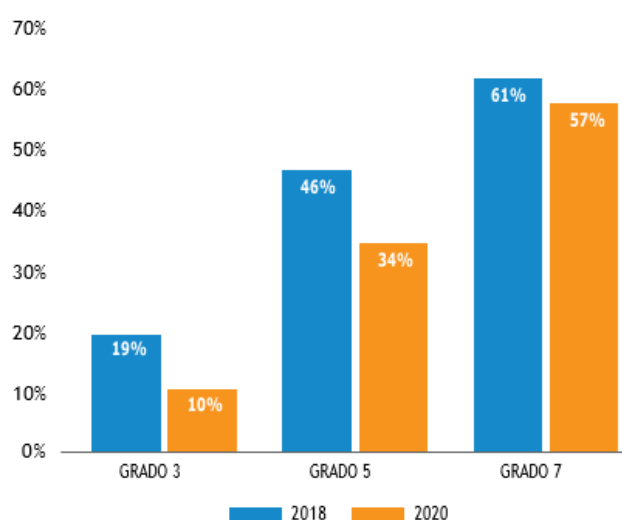
Fuente: cálculos de los autores que utilizaron datos de SEDUC-SP, 2021

Además de Sao Paulo, en un grupo de estados brasileños, la proporción de alumnos de segundo grado que distan de convertirse en lectores fluidos aumentó del 52% al 74%, lo que respalda la idea de que la crisis de aprendizaje previa a la pandemia ha empeorado durante el cierre de escuelas debido al COVID. Con el apoyo de las organizaciones de la sociedad civil, la Secretaría de Educación de diez estados brasileños decidió participar en una evaluación de las habilidades básicas de los alumnos de segundo grado³⁹. El objetivo principal de este ejercicio era definir la línea de base para la recuperación cuando se reabran las escuelas y utilizar esta información para definir estrategias que mitiguen las pérdidas de aprendizaje. El estudio mostró que el 74% de los alumnos de segundo grado son prelectores (lo que significa que solo pueden leer un máximo de 9 palabras por minuto); se trata de una proporción mucho mayor que en el 2019, donde el 52% de los alumnos de segundo grado fueron clasificados como prelectores.

Los datos de las evaluaciones del Informe Anual sobre el Estado de la Educación (ASER) en la zona rural de Karnataka, en la India, ilustran grandes pérdidas de aprendizaje en matemáticas y lectura, ya que la proporción de niños de tercer grado en las escuelas públicas que pueden realizar una resta simple cayó del 24 por

por ciento en el 2018 a solo el 16 por ciento en el 2020⁴⁰. La figura 6 muestra las pérdidas de aprendizaje en lectura en Karnataka en todos los grados entre el 2018 y el 2020.

FIGURA 6. Karnataka, India: disminución de la proporción de estudiantes capaces de leer un texto de nivel 2, por grado

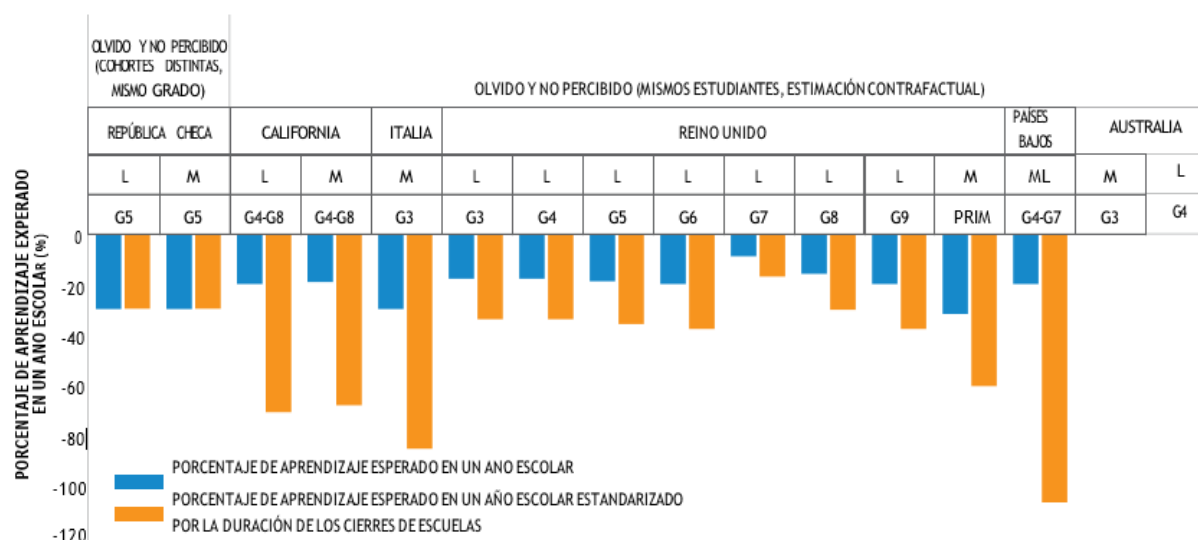


Fuente: Análisis del Banco Mundial de los datos de Pratham, Annual Status of Education Report, Karnataka Rural, 2021

Incluso en los países de ingresos altos, que pueden organizar rápidamente la instrucción en línea en tiempo real, las pérdidas de aprendizaje parecen sustanciales. Aunque este informe se centra en los países de ingresos bajos y medios, también es valioso aprender de los patrones observados en algunos países de ingresos altos. En **Bélgica**, donde las escuelas estuvieron cerradas o parcialmente cerradas durante un tercio del año escolar en el 2020, las evidencias de pruebas estandarizadas realizadas antes y después del inicio de la pandemia sugieren pérdidas de 0.17 desviaciones estándar en matemáticas y de 0.19 desviaciones estándar en lenguaje, con considerables pérdidas de aprendizaje en escuelas con una alta proporción de alumnos menos favorecidos⁴¹. En el **Reino Unido**, los resultados del otoño boreal del 2020 mostraron una pérdida de aprendizaje en lectura similar a dos meses de aprendizaje entre los estudiantes de primaria y secundaria⁴². Los datos de 8 semanas de cierre de escuela en los **Países Bajos** revelan una pérdida de aprendizaje equivalente al 20% de un año escolar⁴³. Las evidencias de **Italia** comparan los resultados en matemáticas de los alumnos de tercer grado afectados por la pandemia con la cohorte anterior. Los estudiantes obtuvieron un 0.19 de desviaciones estándar inferior en matemáticas en comparación con la cohorte anterior a la pandemia⁴⁴. Las evidencias de **Estados Unidos** reproducen la situación en Europa, con importantes pérdidas de aprendizaje en matemáticas y lectura^{45,46}. En **Texas**, solo el 30% de los alumnos de tercer grado obtuvieron un nivel de desempeño igual o superior al grado en matemáticas en el 2021, en comparación con el 48% en el 2019⁴⁷. Igualmente se han observado pérdidas de aprendizaje similares en **California**⁴⁸, **Colorado**⁴⁹, **Tennessee**⁵⁰, **Carolina del Norte**⁵¹, **Ohio**⁵², **Virginia**⁵³ y **Maryland**⁵⁴. La figura 7 ilustra las pérdidas de aprendizaje en determinados países de ingresos altos, expresadas en términos de la parte del año escolar que representa cada pérdida.

Los alumnos más jóvenes se vieron afectados negativamente y en general tuvieron mayores pérdidas. Los datos de **Sao Paulo** y **Karnataka** ilustrados en las figuras 5 y 6 muestran mayores pérdidas en los primeros grados. Del mismo modo, un paro escolar de ocho semanas en **Suiza** demostró que los alumnos de primaria aprendían más del doble de rápido cuando asistían a la escuela de modo presencial, en comparación con el aprendizaje a distancia durante el cierre de las escuelas⁵⁵. Por el contrario, los estudiantes de secundaria suizos no experimentaron ningún descenso significativo en el ritmo de aprendizaje. Asimismo, los resultados de **México** y **Estados Unidos** arrojaron mayores pérdidas absolutas de los alumnos de los primeros cursos^{56,57,58}. De forma comparable, los alumnos de sexto grado en **Uganda** experimentaron pérdidas de aprendizaje en matemáticas y lengua inglesa en comparación con las cohortes anteriores; mientras que los estudiantes del décimo grado obtuvieron progresos⁵⁹. Puede haber múltiples razones detrás de este patrón: los alumnos más jóvenes tienen menos conocimientos básicos en que apoyarse frente a los estudiantes de más edad; requieren más apoyo para el aprendizaje, lo que los hace menos adecuados para el aprendizaje a distancia, y a menudo logran mayores avances en el aprendizaje que los estudiantes de más edad cuando asisten a clases presenciales. Este fenómeno nos indica que hay más potencial de aprendizaje que perder cuando se cierran las escuelas. Sin embargo, cuando el aprendizaje se mide en relación con los logros normales, los datos que van apareciendo sugieren que los alumnos de más edad lo están haciendo peor en algunos casos, como en Estados Unidos y el estado de **Sao Paulo**^{60,61}. Los resultados de **Rusia** no coinciden con la tendencia general, ya que los estudiantes de más edad experimentan grandes descensos y los más jóvenes se ven menos afectados, o no muestran ninguna pérdida en absoluto⁶².

FIGURA 7. Cambios en el aprendizaje como porcentaje del aprendizaje normalmente esperado en un año escolar, no estandarizado y estandarizado por la duración de los cierres (países seleccionados de ingresos altos)



Notas: (1) El «olvido» se refiere al aprendizaje que los estudiantes olvidaron durante el cierre de las escuelas, mientras que el aprendizaje «no percibido» apunta a aquel que normalmente tuvo que haber tenido lugar, pero que no ocurrió durante el cierre de las escuelas. Mientras que la mayoría de los estudios los reportan en una medición combinada, algunos distinguen entre los dos y unos pocos solo miden el olvido. (2) Algunos estudios rastrean los resultados de los mismos estudiantes antes y durante la pandemia (usando un diseño de panel o pseudopanel); mientras que otros comparan los resultados del mismo grado a través de diferentes cohortes; una cohorte prepandémica comparada con una afectada por la pandemia (usando un diseño de secciones cruzadas repetidas); (3) *G* se refiere al grado y el número denota qué grado. Por ejemplo, *G*₂ = segundo grado; (4) *L* se refiere al lenguaje, *M* a las matemáticas, *S* a la alfabetización científica, y (5) los países seleccionados son aquellos para los que el estudio proporciona los datos necesarios a fin de calcular el efecto en proporción al año escolar.

Fuente: Estimados de los autores a partir de datos de múltiples estudios, todos ellos disponibles en la Tabla 1 del apéndice.

El impacto del aprendizaje parece variar según la materia, y los alumnos suelen registrar mayores pérdidas en matemáticas que en lectura. Por ejemplo, en las zonas rurales de Pakistán, se produjeron algunas pequeñas pérdidas de lectura en las lenguas maternas y en matemáticas, mientras que la proporción de niños que podían leer frases en inglés se mantuvo estable entre el 2019 y 2021⁶³. Los datos de México, Sao Paulo, Brasil y Uganda arrojan

mayores pérdidas en matemáticas que en lectura^{64,65,66}. Este hallazgo coincide con parte de la literatura existente sobre la pérdida de aprendizaje en verano⁶⁷. Una posible razón puede ser la menor exposición a las matemáticas que a la lectura en la vida diaria fuera de la escuela; otra puede ser que los cuidadores son menos capaces de apoyar a los estudiantes en matemáticas que en lectura.

TABLA 1. Pérdidas de aprendizaje desiguales. ¿Quién pierde más en países con ingresos bajos y medios?

DIMENSIÓN DE LA DESIGUALDAD	EJEMPLOS
Geografía	Mayores pérdidas para los estudiantes de zonas rurales y desfavorecidas: <i>Etiopía:</i> El aprendizaje de los alumnos de primaria en las zonas rurales era un tercio del índice normal, frente a menos de la mitad en las zonas urbanas; existen evidencias de que la brecha se amplía también en el nivel preescolar. <i>Kenia (participantes en el programa EdTech):</i> Mayores pérdidas para los alumnos de las zonas con condiciones de vida «difíciles»; pérdidas ligeramente mayores para las escuelas rurales.
Género	Mayores pérdidas para las niñas: <i>Sudáfrica:</i> Las pérdidas de aprendizaje de las niñas fueron un 20% y 27% más altas que las de los niños en lengua materna y en lectura en inglés, respectivamente en el cuarto curso, y las niñas perdieron 9 palabras por minuto en velocidad de lectura, frente a 6 palabras por minuto para los niños. <i>Pakistán (distritos ASER):</i> Las pérdidas de aprendizaje fueron mayores para las niñas que para los niños en casi todas las competencias y grados. <i>México (evaluación ciudadana, 2 estados):</i> Mayores pérdidas de aprendizaje para las niñas que para los niños (entre los hogares de bajos ingresos y en lectura entre los hogares de altos ingresos). Mayores pérdidas para los niños: <i>Pakistán (muestra pequeña de escuelas privadas):</i> Los niños sufrieron pérdidas absolutas y mayores pérdidas en relación con los logros de aprendizaje esperados; mientras que las niñas no han perdido mucho en relación con los logros de aprendizaje esperados. No hay impacto diferencial: <i>Etiopía:</i> No se han ampliado las brechas en primaria o preescolar.
Edad/Grado	Mayores pérdidas para los alumnos de los primeros grados: <i>Pakistán (distritos ASER):</i> Mayores pérdidas de aprendizaje para los alumnos de 1.º y 3.º grado que para los de 5.º en las tres materias: matemáticas, lectura (urdu) e inglés. <i>Kenia (participantes en el programa EdTech):</i> Mayores pérdidas para los alumnos de 4.º y 6.º grado que para los de 8.º. <i>Brasil (Sao Paulo):</i> Mayores pérdidas absolutas para el 5.º grado que para los de 9.º y 12.º grados. <i>Uganda:</i> Pérdidas de aprendizaje en el 6.º grado, pero avances en el aprendizaje en el 10.º grado. <i>India (Karnataka):</i> Mayores pérdidas en los 3.º y 5.º grados que en el 7.º grado. <i>México:</i> Se observaron mayores pérdidas en los 10.º y 11.º grados que en los de 12.º a 15.º grados. Mayores pérdidas para los alumnos de los últimos grados: <i>Rusia (Krasnoyarsk):</i> Ninguna pérdida de aprendizaje en el 4.º grado; 3-4 meses de aprendizaje perdidos en el 6.º grado y 1.5 años de aprendizaje perdidos en el 8.º grado.
Publicas/privadas	Mayores pérdidas para los alumnos de la escuela pública: <i>Pakistán (distritos ASER):</i> Mayores pérdidas para los alumnos que asisten a escuelas públicas que para los que asisten a escuelas privadas.
Niveles de aprendizaje prepandemia	Evidencia mixta: <i>Sudáfrica:</i> En el 2.º grado el impacto es más grave en los alumnos menos competentes que en los que tienen un mayor dominio inicial de lectura; pero en el 4.º grado el impacto es mayor en los que tienen un mayor dominio inicial. <i>Pakistán (distritos ASER):</i> Mayores pérdidas para los alumnos que anteriormente tenían un rendimiento alto y bajo que para los de rendimiento medio
Estatus socioeconómico	Mayores pérdidas para los alumnos de bajo nivel socioeconómico: <i>Pakistán (muestra pequeña de escuelas privadas):</i> Los niños más pobres sufrieron pérdidas absolutas en el aprendizaje y están muy retrasados respecto al aprendizaje esperado; los estudiantes más ricos se mantuvieron más o menos en línea con las expectativas. <i>México (evaluación ciudadana, 2 estados):</i> Mayores pérdidas de aprendizaje para los alumnos de bajo nivel socioeconómico Sin impacto: <i>Rusia (Krasnoyarsk):</i> No se observa un aumento de la desigualdad en las pérdidas de aprendizaje (aunque el nivel socioeconómico sigue siendo determinante para los niveles de aprendizaje). <i>Uruguay:</i> No se observa un aumento de la desigualdad en las pérdidas de aprendizaje según el nivel socioeconómico.

Nota: Para las fuentes, véanse las citas en este documento.

Los estudiantes desfavorecidos se vieron afectados de forma desproporcionada por las pérdidas de aprendizaje. Los datos de Italia muestran que, entre los hijos de padres con bajo nivel educativo, los estudiantes de alto rendimiento y las niñas experimentaron mayores pérdidas durante la pandemia⁶⁸. En el **Reino Unido**, las escuelas secundarias que atendían a estudiantes de entornos desfavorecidos tuvieron pérdidas de aprendizaje en lectura un 50% más altas que las que atendían a pocos estudiantes de entornos desfavorecidos⁶⁹. Los estudiantes históricamente marginados y económicamente desfavorecidos también tuvieron mayores descensos en relación con sus pares más favorecidos en **Estados Unidos**^{70,71,72}. En la **República Checa**, los estudiantes perdieron el equivalente a unos tres meses de aprendizaje durante el primer año de la pandemia, según las pruebas de lengua y matemáticas checas administradas en el 2020 y 2021 en el quinto grado⁷³. Entre las escuelas con resultados inferiores al promedio en el 2020, las escuelas a las que asistían más niños con padres con estudios universitarios vieron caer sus resultados significativamente menos que las escuelas con padres con menos estudios, lo que pone de relieve el papel que desempeñan los padres a la hora de frenar la pérdida de aprendizaje durante el cierre de las escuelas. En consonancia con los resultados de la República Checa, las pérdidas de aprendizaje observadas en los **Países Bajos** fueron un 60% mayores entre los alumnos procedentes de hogares con menor nivel educativo⁷⁴, lo que alimenta la preocupación por el impacto desigual de la pandemia, incluso en países con altos niveles de igualdad y un acceso casi universal a la banda ancha. La literatura prepandémica sobre la pérdida de aprendizaje en verano ofrece una explicación plausible para esta tendencia: los recursos de aprendizaje pueden considerarse un «grifo de recursos» que fluye para todos los estudiantes mientras están en la escuela, pero que se ralentiza o se detiene por completo para los estudiantes de entornos desfavorecidos durante los períodos extraescolares⁷⁵.

En solo pocos países, los datos indican que no hay pérdidas de aprendizaje o incluso se obtienen avances pequeños. Por ejemplo, en **Uruguay**, hubo mejoras marginales para los estudiantes de tercer y sexto grado en matemáticas y lectura entre el 2017 y 2020⁷⁶. En **Uganda**, los estudiantes de décimo grado se mantuvieron estables en matemáticas y obtuvieron avances significativos en inglés entre el 2017 y 2021⁷⁷. Vale la pena señalar que, a diferencia de otros estudios reportados aquí, que midieron las pérdidas utilizando una línea de base medida tres años antes de la pandemia; esto significa que no pueden mostrar cómo cambió el aprendizaje durante la pandemia en concreto. La mejora o la estabilidad de los niveles de aprendizaje podría reflejar los progresos prepandémicos de entre el 2017 y principios del 2020, incluso si a estos les siguieron las pérdidas del período pandémico. Los progresos prepandémicos podrían reflejar intervenciones políticas exitosas anteriores. Por ejemplo, Uruguay ha invertido mucho en la inclusión social y la equidad en la tecnología educativa a través del Plan Ceibal, una iniciativa que distribuyó computadoras portátiles y dio acceso a Internet sin costo a todos los estudiantes y maestros, junto con la capacitación en habilidades digitales⁷⁸. Es casi seguro que tales inversiones aumentaron la preparación para el aprendizaje a distancia durante la pandemia; pero también podrían haber contribuido a los progresos de aprendizaje incluso antes de eso. Uruguay fue también el primer país de América Latina en reabrir su sistema educativo⁷⁹. Los datos de **Australia** indican que no se produjeron pérdidas de aprendizaje en general y que los estudiantes aprendieron en promedio lo mismo en matemáticas y lectura en el 2020 que la cohorte anterior en el 2019⁸⁰. Sin embargo, los alumnos de las escuelas desfavorecidas perdieron un equivalente a dos meses de aprendizaje en comparación con la cohorte del 2019, mientras que sus pares de las escuelas más favorecidas experimentaron dos meses de crecimiento adicional.

LA DESIGUALDAD CRECE EN EL APRENDIZAJE Y OTROS CONTEXTOS

3.1 LA PANDEMIA DE COVID-19 EXACERBÓ LAS DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN

La duración del cierre de las escuelas varía mucho entre los países y dentro de ellos. Al inicio de la pandemia, los países cerraron las escuelas a gran escala para minimizar el riesgo de transmisión del virus. Los países de ingresos bajos y medios, donde vive la mayoría de los niños en edad escolar del mundo, experimentaron cierres escolares más prolongados que los países de ingresos altos y la mayoría de las veces estuvieron menos preparados para impartir el aprendizaje remoto⁸¹. La duración del cierre total de las escuelas varía según la región: los niños del sur de Asia y de América Latina y el Caribe perdieron casi el triple de educación que los niños en Europa Occidental⁸². Muchos sistemas educativos reabrieron las escuelas, solo para verse obligados a cerrarlas de nuevo debido a las nuevas medidas impuestas por los Gobiernos ante el aumento de la transmisión del virus.

Los problemas causados por la pérdida de escolaridad no se limitan a los sistemas escolares que están totalmente cerrados. Muchos sistemas han reabierto solo parcialmente y estas reaperturas parciales dejan a muchos niños sin la posibilidad de escolarización presencial. Cuando se tienen en cuenta los cierres totales y parciales, la duración media de la interrupción de la educación aumenta globalmente de 121 a 224 días. Por ejemplo, mientras que en Estados Unidos no hubo ningún día de cierre total de las escuelas a nivel nacional, los cierres parciales se prolongaron en

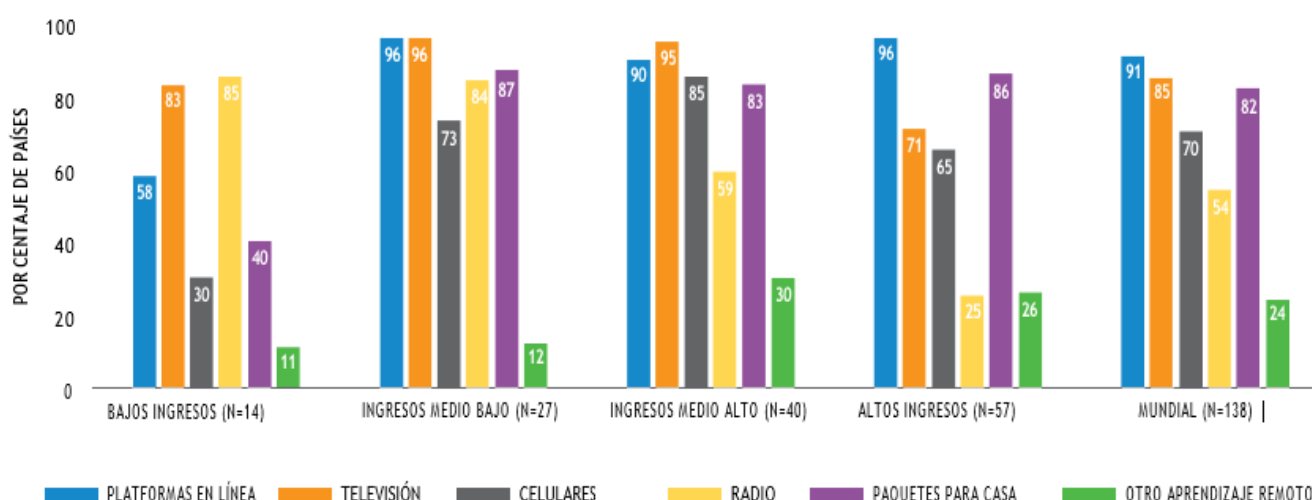
más de 400 días lectivos⁸³. Más de siete de cada diez países, en los que vive el 91% de la población mundial en edad escolar, cerraron las escuelas total o parcialmente durante más de cuatro meses completos; la mayoría de estos niños se encuentran en países de ingresos bajos y medios con limitados resultados de aprendizaje antes de la pandemia del COVID-19⁸⁴. Algunos sistemas educativos dieron prioridad a los estudiantes más vulnerables en los planes de reapertura de las escuelas, y muchos dieron prioridad a los estudiantes mayores y a los que se presentaban a los exámenes. En **Noruega**, las escuelas permanecieron abiertas para los estudiantes con discapacidades, cuyos padres eran trabajadores esenciales y los estudiantes que se enfrentaban a riesgos en el hogar, como violencia⁸⁵. **Uruguay** introdujo un enfoque de reapertura gradual que daba prioridad a las comunidades rurales, las poblaciones de estudiantes vulnerables y la primera infancia en las primeras etapas de la reapertura⁸⁶. Otros países, como **Burkina Faso**, **Guinea**, **Kenia**, **Liberia**, **Madagascar**, **Sierra Leona**, **Zambia** y **Zimbabue** dieron prioridad a la reapertura de las escuelas para la realización de exámenes⁸⁷. De hecho, cualquier forma de reapertura de escuelas es mejor que estas continúen cerradas. Los datos de **Brasil** sugieren que la apertura de las escuelas, aunque sea parcial, dio como resultado una menor pérdida de aprendizaje para los estudiantes de secundaria y preparatoria que cuando las escuelas permanecieron completamente cerradas^{88,89}.

Cuando las escuelas cerraron, algunos países estaban mejor equipados con recursos y conectividad para ofrecer aprendizaje a distancia. En todo el mundo, 186 países implementaron programas de aprendizaje a distancia para proporcionar a los niños una continuidad de aprendizaje, mientras las escuelas estuvieran cerradas⁹⁰. Pero la implementación ha variado entre los países de altos y bajos ingresos y, dentro de los propios países, entre los hogares de altos y bajos ingresos. En todo el mundo, al menos 463 millones de niños no pudieron acceder a los programas de aprendizaje a distancia digitales y de radiodifusión en medio del cierre de las escuelas, y tres de cada cuatro estudiantes procedían de zonas rurales o de hogares pobres⁹¹. Los países de ingresos más bajos tendían a tener mayores porcentajes de estudiantes que no tuvieron acceso a las medidas de aprendizaje a distancia, frente a los países de ingresos más altos⁹².⁹²

La brecha digital se hizo patente, ya que millones de niños quedaron rezagados durante el cambio a la enseñanza a distancia. El cierre de escuelas supuso una «paradoja del aprendizaje a distancia», ya que muchos países

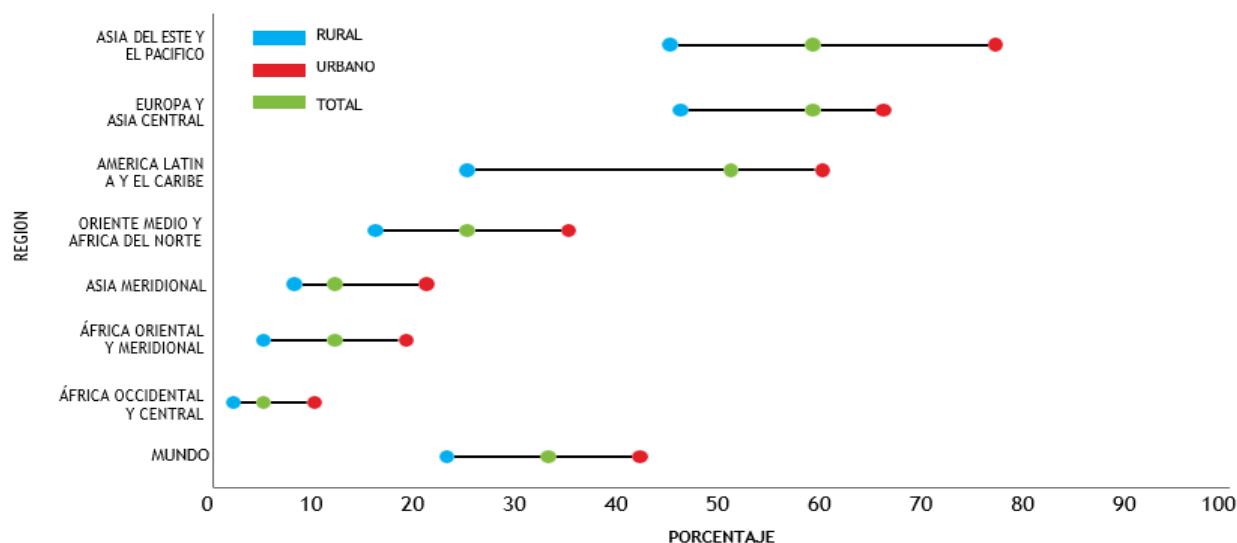
adoptaron soluciones tecnológicas que no se adaptaban bien a sus contextos. A nivel mundial, las plataformas en línea fueron la respuesta más común para el aprendizaje a distancia⁹³. Sin embargo, 1,300 millones de niños en edad escolar no tienen acceso a Internet en casa y los hogares de las zonas rurales tienen regularmente menos probabilidades de tener Internet⁹⁴. Las brechas digitales entre las comunidades urbanas y rurales fueron mayores en África Oriental y Meridional, Asia Oriental y el Pacífico, y América Latina y el Caribe⁹⁵. Las desigualdades en los ingresos de los hogares también eran evidentes, incluso dentro de los países de ingresos altos. En diez países europeos, los estudiantes de cuarto grado de nivel socioeconómico bajo tenían la mitad de probabilidades de tener acceso a Internet en casa en comparación con sus pares de mayores recursos económicos⁹⁶. En África Occidental y Central, África Oriental y Meridional, y Asia Meridional, el acceso a Internet para los niños del quintil de riqueza más bajo es casi inexistente⁹⁷. Los países con una duración más larga de cierre de escuelas tendían a tener tasas más bajas de niños en edad escolar con conexión a Internet en casa⁹⁸, lo que afecta al acceso al aprendizaje a distancia si otras modalidades no son accesibles o utilizadas.

FIGURA 8: Porcentaje de países que responden a la encuesta conjunta que ofrecen una modalidad de aprendizaje a distancia en al menos un nivel educativo, por grupo de ingresos



Nota: La figura muestra el porcentaje de países con respuestas válidas. El eje de abscisas muestra el porcentaje de países de un determinado grupo de ingresos que respondieron que utilizaban una modalidad concreta en al menos uno de los niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria inferior y secundaria superior). Aunque los resultados representados en esta figura cubren más del 50% de la población mundial en edad de estudiar, esto es aplicable a grupos de ingresos específicos. En el Anexo 1 se puede encontrar más información sobre la cobertura de la población de cada grupo de ingresos.

FIGURE 9: Porcentaje de niños en edad escolar con acceso a Internet en casa por región y área



Nota: Figura basada en los datos disponibles de las Encuestas Demográficas y de Salud (DHS) y de las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS), 2010-2020. (fuente: Wang et al 2021). Los datos son agregados por las Oficinas Regionales de UNICEF.

Fuente: UNICEF. 2021. Reabrir con resiliencia: Lecciones del aprendizaje a distancia durante COVID-19.

Muchos países con bajos índices de conectividad a Internet utilizaron otras modalidades de aprendizaje a distancia, pero el acceso y la aceptación varían considerablemente entre los países y dentro de estos. La mayoría de los países de bajos ingresos informaron que utilizaban medios de comunicación (televisión y radio) como modalidad de aprendizaje a distancia⁹⁹. Pero la falta de acceso a los dispositivos sigue siendo el mayor obstáculo para el aprendizaje a través de los medios de comunicación, especialmente en las comunidades rurales. En África Occidental y Central, los medios de comunicación fueron fundamentales en las políticas de aprendizaje a distancia, pero solo el 26% de los hogares de las zonas rurales posee un televisor, frente al 73% de los hogares de las zonas urbanas¹⁰⁰. En Asia Meridional, una media del 50 por ciento de los hogares posee un televisor, pero las diferencias urbanas y rurales en casi todos los países superan los 20 puntos porcentuales¹⁰¹. A pesar de su amplia prevalencia a nivel mundial, los teléfonos móviles fueron la segunda modalidad menos utilizada por los ministerios de educación para impartir enseñanza a distancia, lo que indica una falta de adecuación de la infraestructura disponible a las políticas de aprendizaje a distancia de los países¹⁰².

Aprovechar el aprendizaje a distancia que permiten las tecnologías requiere que los hogares tengan acceso a la electricidad. Sin embargo, en el África subsahariana, solo el 47% de la población tiene acceso a electricidad, en

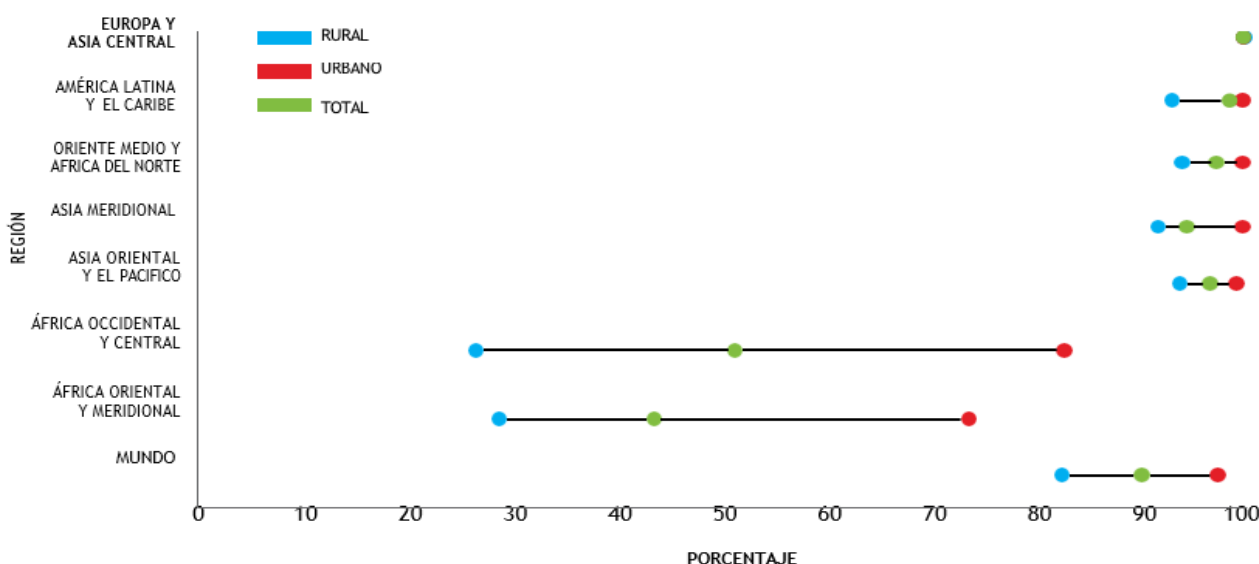
comparación con el acceso casi universal en los países de renta alta¹⁰³. Según las tendencias actuales, el acceso universal a la electricidad en el África subsahariana no se logrará antes del 2081¹⁰⁴. Incluso entre los países las disparidades son enormes. En algunos, menos del diez por ciento de los hogares más pobres tienen electricidad¹⁰⁵. La falta de electricidad, conectividad a Internet, de dispositivos asequibles y de datos impide el acceso equitativo al aprendizaje digital¹⁰⁶. Muchos países adoptaron materiales de aprendizaje para desarrollar en casa destinados a hogares sin acceso a la electricidad o a las tecnologías, pero los problemas de distribución y la falta de interactividad continuaron¹⁰⁷.

Los estudiantes con discapacidades enfrentan barreras para participar en el aprendizaje a distancia. Los estudiantes con discapacidades están excluidos de forma desproporcionada si las modalidades de aprendizaje a distancia no están adaptadas a interpretación de lengua de signos, subtítulos o braille, entre otros¹⁰⁸. Solo el 33% de los países de bajos ingresos indicaron que habían tomado medidas para apoyar a los alumnos con discapacidades¹⁰⁹. Una encuesta mundial realizada a estudiantes con discapacidad, sus profesores y sus padres o cuidadores, llamó la atención sobre una amplia gama de desafíos relacionados con el entorno, la educación y la salud a que se enfrentaban los alumnos al inicio de la pandemia y durante el cierre de las escuelas. El 60 por ciento de los cuidadores manifestó su preocupación por el hecho de que

los alumnos con discapacidades se quedaron rezagados en el aprendizaje debido a las modalidades de aprendizaje a distancia que resultan inaccesibles. Del mismo modo, solo el 19 por ciento de los profesores respondió que los

alumnos con discapacidades seguían aprendiendo durante el cierre de las escuelas; mientras que más del doble pensaba que no seguían aprendiendo¹¹⁰.

FIGURA 10: Acceso a la electricidad en las regiones, por zonas rurales y urbanas



Note: Elaborado a partir de los indicadores de desarrollo mundial, 2019.

Fuente: UNICEF. 2021. Reapertura con resiliencia: Lecciones del aprendizaje remoto durante el COVID-19.

En algunos países, el género es un factor de desigualdad. Las niñas suelen tener menos acceso a los dispositivos y a Internet, y tienen menos conocimientos y habilidades en materia de TIC, lo que limita su capacidad de acceso y de lograr beneficios del aprendizaje a distancia^{111,112,113}. Existen normas sociales en algunos países y comunidades que pueden crear desigualdades para las niñas en el acceso y uso de los dispositivos digitales. Por ejemplo, los padres en Nigeria informaron que desalientan activamente a sus hijas, mas no a sus hijos, a que usen Internet y que durante el COVID-19 era menos probable que ayuden a sus hijas a aprender a través de la tecnología¹¹⁴. Las exigencias de género sobre el tiempo de las niñas, incluyendo el aumento de las responsabilidades en casa, impiden su capacidad de participar en el aprendizaje a distancia y les deja menos tiempo para las tareas escolares¹¹⁵. En Kenia, el 74% de las adolescentes informaron que las tareas domésticas las distraían del aprendizaje a distancia¹¹⁶. Sin embargo, los nuevos datos de Etiopía, India y Vietnam sugieren que no hay diferencias significativas en las experiencias de escolarización a distancia de los niños y las niñas, y que la situación socioeconómica de la familia era más probable que impulsara experiencias desiguales de aprendizaje a distancia. En el Perú, los estudiantes varones tenían menos probabilidades que las mujeres de participar en la educación a distancia¹¹⁷.



Los alumnos más jóvenes se enfrentan a una doble desventaja, ya que a menudo se les deja fuera del aprendizaje a distancia y de los planes de reapertura de escuelas.

Los alumnos más jóvenes se enfrentan a una doble desventaja, a menudo quedan fuera del aprendizaje a distancia y de los planes de reapertura de las escuelas. A pesar de las sólidas evidencias de que las inversiones en educación preescolar pueden reportar beneficios duraderos para los niños, fue considerada la menos prioritaria al decidir la reapertura de las escuelas. Entre marzo del 2020 y febrero del 2021, 167 millones de niños de 196 países perdieron el acceso a los servicios de atención y educación de la primera infancia¹¹⁹. Los países de ingresos bajos y medios informaron que, tras la reapertura de las escuelas, los alumnos de preescolar tenían menos probabilidades de asistir a la escuela presencial en comparación con los estudiantes de primaria y secundaria, y a su vez tenían menos posibilidades de recibir apoyo¹²⁰. Al mismo tiempo, los estudiantes de preescolar tenían menos opciones para el aprendizaje remoto, con 120 millones de estudiantes de preescolar sin acceso a la enseñanza digital y por televisión o radio¹²¹. Solo el 60% de los países indicaron que disponen de opciones de aprendizaje remoto digital y por televisión y radio para los alumnos de preescolar, en comparación con más del 95

por ciento de los países que indicaron estas opciones para alumnos de primaria y secundaria¹²². Los índices de participación también fueron bajos, con menos de uno de cada cinco países de ingresos bajos y medios que informaron que más del 75% de los estudiantes de preescolar participaban en el aprendizaje a distancia¹²³. Se estima que otros 10,75 millones de niños quedaron «fuera de carrera» en su desarrollo temprano como resultado de la disrupción de los servicios de educación infantil de la primera infancia y las pérdidas de desarrollo previstas se concentran en los países de ingresos bajos y medios bajos, lo implica mayores riesgos de exacerbar aún más las desigualdades¹²⁴.

3.2 CAPACIDAD Y PREPARACIÓN DE LOS HOGARES PARA SOPORTAR UNA FUERTE VARIACIÓN DE LA CONMOCIÓN

Los niveles de compromiso de los hogares con el aprendizaje durante la pandemia fueron diversos. Los padres y los cuidadores fueron los primeros en responder ante el cuidado y el aprendizaje de los niños. Alrededor del 75% de los países indicaron que contaban con medidas de apoyo a los padres y cuidadores, pero el 39% de los países de bajos ingresos informaron que no habían introducido ninguna medida para apoyar a los padres y cuidadores en el entorno de aprendizaje en el hogar¹²⁵. Los estudiantes progresan más cuando los padres y los cuidadores se comprometen activamente a apoyar el aprendizaje¹²⁶. Sin embargo, en África Occidental y Central, más de la mitad de los padres encuestados afirmaron que habían brindado poco o ningún apoyo a sus hijos durante el aprendizaje en el hogar¹²⁷. En algunos países, el apoyo en el hogar está condicionado por el género y perjudica aún más a las niñas y a las mujeres que se encargan de su cuidado. En Etiopía y Bangladesh, los adolescentes varones tenían más probabilidades que sus pares mujeres de recibir ayuda de su familia para sus tareas escolares¹²⁸. Las mujeres que cuidan a los niños a menudo soportan el peso del apoyo al aprendizaje en el hogar. Un análisis de Estados Unidos muestra que era más probable que las madres reduzcan sus horas de trabajo en comparación con los padres, y declararon dedicar más tiempo al aprendizaje en casa^{129,130}. Los padres con niveles de educación más bajos se enfrentan a retos adicionales a la hora de apoyar a sus hijos para que continúen aprendiendo, incluidos los bajos niveles de alfabetización, conocimientos limitados de los contenidos y bajos niveles de confianza^{131,132,133}. En Costa de Marfil, los niños de los hogares más pobres, los niños con menos material escolar y los niños con padres de educación inferior adquirieron las competencias de lectura y aritmética básicas, según una evaluación realizada tras la reapertura de la escuela¹³⁴.

En los países, las oportunidades de los niños para la estimulación educativa estaban definidas por las condiciones y los recursos del hogar. El COVID-19 puso de manifiesto que en muchos entornos de bajos ingresos los impactos sobre los ingresos pueden hacer que los padres tengan menos tiempo y recursos¹³⁵, lo que agrava las desigualdades para los estudiantes pobres. Los hogares con ingresos elevados tienen un mayor acceso a los recursos de aprendizaje que pueden ayudar a mitigar la pérdida de aprendizaje, como computadoras,

Internet, radio, televisión, teléfonos inteligentes y libros^{136,137,138}. En Ghana, las encuestas telefónicas de los hogares revelaron que las familias más ricas tenían casi diez veces más probabilidades de contratar a tutores privados que las familias más pobres¹³⁹. En Senegal, el aumento de las clases particulares también se concentró en los hogares más ricos¹⁴⁰. Además, los padres tomaron la iniciativa de buscar recursos educativos adicionales para sus hijos. En Estados Unidos, se produjo un fuerte aumento de las búsquedas de recursos de aprendizaje en línea cuando las escuelas cerraron, pero las tasas de búsqueda fueron considerablemente más altas en las zonas con ingresos elevados que en las de bajos ingresos¹⁴¹.

3.3 EL CIERRE DE ESCUELAS TIENE IMPACTOS NEGATIVOS EN LOS NIÑOS Y JÓVENES MÁS ALLÁ DEL APRENDIZAJE

Es posible que muchos niños no regresen jamás a la escuela después de la crisis. Un año después de la crisis del ébola, el 27% de los estudiantes de Liberia no retornaron a la educación formal¹⁴². En Sierra Leona, cuando las escuelas reabrieron después del ébola, las niñas de 12 a 17 años tenían 16 puntos porcentuales menos de probabilidades de asistir a la escuela. Las niñas corren un mayor riesgo, al igual que los estudiantes de mayor edad. Los datos de Bangladesh muestran que una de cada diez niñas de 12 a 15 años declaró que no volverían a la escuela cuando los sistemas se reabran tras el cierre provocado por el COVID-19¹⁴⁴. En Brasil, uno de cada diez estudiantes de 10 a 15 años tampoco tiene previsto volver a la escuela¹⁴⁵. En Ghana, donde la matrícula nacional fue alta, el 97%, el 60% de los desertores fueron niñas. Además, las tasas de repetición en los grados superiores aumentaron significativamente¹⁴⁶. En Nigeria, los efectos de las medidas de cierre por el COVID-19 redujeron las probabilidades de asistencia a la escuela de los niños en casi 7 puntos porcentuales. Los estudiantes de 15 a 18 años, para los que la educación ya no es obligatoria, tenían 11 puntos porcentuales menos de probabilidad de volver a la escuela¹⁴⁷. En México, en el año escolar 2020-2021, 5,2 millones de estudiantes de entre 3 y 29 años (9.6%) no estaban matriculados en la escuela debido a la pandemia del COVID-19 y a la falta de recursos económicos¹⁴⁸. En Chile, las primeras simulaciones del Ministerio de Educación indicaban que las tasas de deserción escolar podrían duplicarse, aumentando del 2.6% al 5%.¹⁴⁹ En Senegal¹⁵⁰, las disrupciones relacionadas con el COVID-19 no parecen estar asociadas al aumento de las tasas de deserción escolar con respecto a las tendencias históricas; sin embargo, parece que la repetición en algunos grados prácticamente se está duplicando en comparación con las tasas históricas. Para mayor información véase la tabla 2.

TABLA 2: Evidencias sobre el compromiso escolar en países y grupos: Deserción escolar y repetición del curso

TIPO	INDICADOR	PAÍS	POBLACIÓN	TOTAL	NIÑOS	NIÑAS	REPRESENTATIVO A NIVEL NACIONAL	FUENTE
Deserción	No retornará a la escuela cuando se reabra	Bangladesh	12-15			10.0%	No	Consejo de la Población
		Brasil	10-15	9%			Sí	Fundação Leman; Instituto Natura; Datafolha
	Incremento de las tasas de deserción de los matriculados anteriormente (p.p.)	Chile*	Primaria y secundaria inferior	2.5%			Sí	Ministerio de Educación
		Ghana	General	2.8%	3.3%	2.2%	Sí	CGD
			C4	2.0%			Sí	CGD
			C6	6.0%			Sí	CGD
			JHS3	8.0%			Sí	CGD
		Kenia	10-14	3.0%	1.0%	5.0%	No	Consejo de la Población
			15-19	32.0%	37.0%	26.0%	No	Consejo de la Población
		México	3-29	10.0%			Sí	INEGI
		Senegal	General	0.0%	0.0%	0.0%	Sí	CGD
	Impacto del cierre de escuelas en la asistencia escolar p.p.)	Nigeria	5-11	5.0%	5.0%	6.0%	Sí	NSO
			15-18	11.0%	13.0%	8.0%	Sí	NSO
Repetición del curso	Incremento de la tasa de repetición (p.p.)	Ghana	General	7.0%			Sí	CGD
			c4	9.0%			Sí	CGD
			c6	6.0%			Sí	CGD
			JHS3	7.0%			Sí	CGD
			SHS3	18%			Sí	CGD
		Senegal	2º Grado	5%			Sí	CGD
			8º/9º Grado	13%			Sí	CGD

Nota: (i) todas las estimados se basan en encuestas de hogares realizadas antes y durante la pandemia, excepto en el caso de Chile, que presenta una proyección basada en datos históricos del Censo de Estudiantes. (ii) Para las fuentes, véanse las citas en este documento y (iii) N.S.: resultado no estadísticamente significativo.

Además de brindar educación, las escuelas promueven el bienestar general de los niños. En muchos países las escuelas proveen comidas y suplementos a los niños, prestan servicios de salud y aplicación de vacunas, permiten que los niños desarrollen sus habilidades socioemocionales y proporcionar apoyo psicosocial, todo esto crea incentivos adicionales para que los padres envíen a sus hijos a la escuela. Las evidencias del COVID-19 y de anteriores crisis de salud han demostrado que el cierre de escuelas reduce el acceso de los niños a servicios fundamentales y espacios seguros, y tiene efectos perjudiciales en los resultados de la protección infantil¹⁵¹.

La salud mental infantil y juvenil se ha convertido en una crisis dentro de la crisis. Las escuelas también ofrecen oportunidades para que los estudiantes construyan relaciones positivas con sus compañeros y profesores, lo que puede fomentar la inclusión y tener un impacto positivo en la salud mental y el bienestar. En todo el mundo, los niños experimen-

taron el aislamiento social, la disrupción de las rutinas diarias, el estrés asociado al empleo de los padres y sentimientos de incertidumbre sobre su futuro. Cada vez hay más datos que demuestran que los niños y los jóvenes padecen altos índices de ansiedad y depresión a causa del COVID-19, con algunos estudios que concluyen que las niñas, adolescentes y los que viven en zonas rurales se ven desproporcionadamente afectados^{152,153,154,155,156,157,158}. Las estimaciones globales sugieren que los problemas de salud mental se han duplicado como resultado de la pandemia¹⁵⁹. El juego puede ser una forma eficaz de apoyar a los niños que experimentan estrés y adversidad, y puede mejorar la equidad en los niños¹⁶⁰, pero el acceso a los espacios lúdicos puede haberse limitado durante el cierre de las escuelas.

Durante el cierre de las escuelas, la violencia contra los niños corre el riesgo de pasar desapercibida y no ser denunciada. La pérdida de empleo y la de los ingresos del hogar también aumentan el riesgo de violencia contra las mujeres y los

niños¹⁶¹. Las escuelas y los educadores desempeñan un papel importante en la detección y denuncia de los casos en que los niños sufren violencia doméstica, lo que sugiere que, a veces, los casos de violencia no se denuncian. Un estudio reciente realizado en México reveló que las denuncias de abuso infantil disminuyeron en aproximadamente un 30% durante el cierre de escuelas, con una mayor reducción entre las mujeres y en municipios con altos índices de pobreza¹⁶². La disminución de las denuncias de maltrato infantil podría tener efectos perjudiciales a largo plazo en la educación y los resultados laborales, y puede agravar las desigualdades.

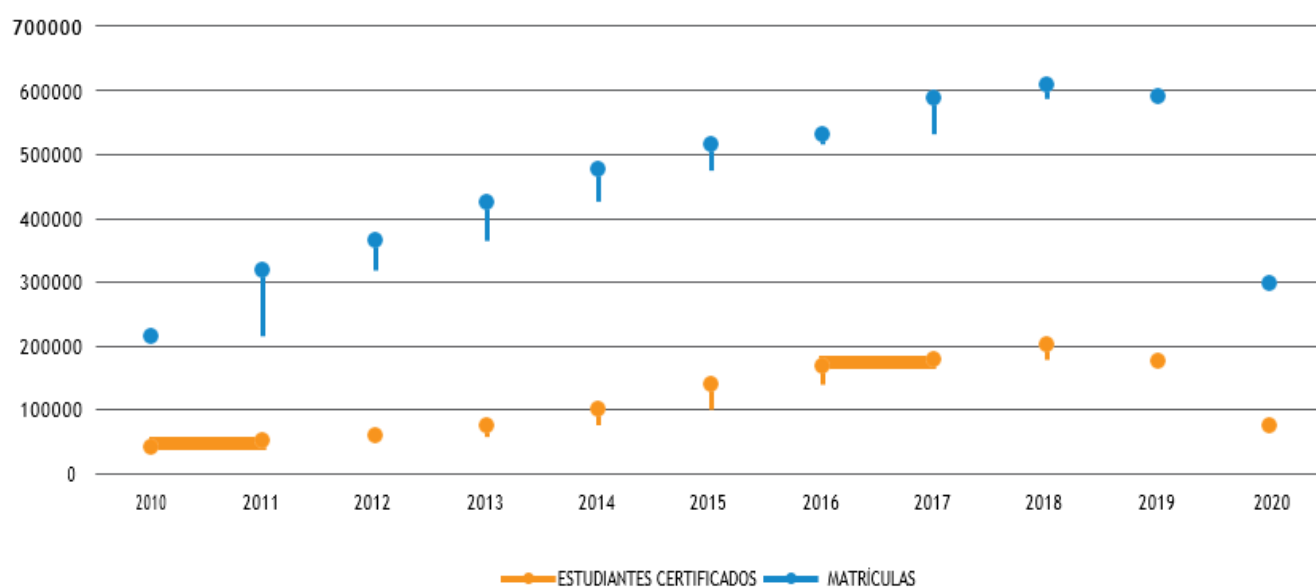
En países de todo el mundo, los programas de comidas escolares se interrumpieron. Para muchos niños de hogares con bajos ingresos, las comidas escolares son una fuente fiable de nutrición diaria que ayuda a prevenir la emaciación y el retraso en el crecimiento, pero en el punto álgido de la pandemia, 370 millones de niños no recibieron alimentación en la escuela¹⁶³. En octubre del 2021, esta cifra fue de 187 millones de niños en todo el mundo¹⁶⁴. Los países de ingresos bajos y medios han experimentado una reducción del 30% en los servicios de nutrición esenciales, como los programas de comidas escolares, suplementos de hierro y ácido fólico, desparasitación y educación nutricional. La desnutrición y el hambre afectan negativamente el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje inmediatos y a largo plazo de los niños¹⁶⁵. Los hogares pobres son los más afectados, ya que la caída de los ingresos familiares y el incremento de los precios de los alimentos aumentan la inseguridad alimentaria y hacen que las familias racionen los alimentos o elijan opciones menos nutritivas¹⁶⁶. Los escenarios más pesimistas estiman que otros 40 millones de niños podrían sufrir emaciación y otros siete millones de niños podrían sufrir retraso en el crecimiento para el 2030 como resultado de un acceso inadecuado a los alimentos y a la nutrición¹⁶⁷. Además, el cierre de escuelas puede tener diferentes efectos según el nivel de ingresos de los países. Existe la preocupación de que aumente la obesidad pediátrica en los países de ingresos medios y altos; mientras que en los países de ingresos pobres se espera que se profundice, amenazando años de progreso global¹⁶⁸.

El aumento de los niveles de pobreza podría llevar a más niños al trabajo infantil. A principios del 2020, 160 millones de niños ejercían el trabajo infantil y casi la mitad realizaba trabajos peligrosos exponiéndolos directamente al peligro. Algunas veces el cierre de escuelas en el pasado incrementó el trabajo infantil; por ejemplo, el trabajo infantil de las niñas aumentó en 19 puntos porcentuales tras el brote del ébola¹⁶⁹. En todo el mundo, otros nueve millones de niños corren el riesgo de ser empujados al trabajo infantil para finales del 2022 como resultado de la pobreza provocada por la pandemia¹⁷⁰. Los niños que trabajan de forma remunerada se enfrentan a dificultades adicionales para volver a la educación formal y es probable que no asistan a la escuela. Los niños que tienen un empleo remunerado se enfrentan a dificultades adicionales para volver a la educación formal y es probable que sigan sin ir a la escuela¹⁷¹.

La pandemia pone en riesgo revertir décadas de progreso hacia la igualdad de género. La educación protege a las niñas del matrimonio infantil y brinda servicios de salud reproductiva que evitan los embarazos no deseados. Las evidencias de anteriores epidemias, como la crisis del ébola en África Occidental, demuestran la naturaleza interrelacionada de la pobreza, la deserción escolar, el matrimonio precoz y los embarazos precoces¹⁷². El cierre de las escuelas y las dificultades económicas incentivan a las familias a casar a sus hijas a una edad temprana para compensar la carga económica, especialmente cuando las familias creen que la educación tiene un valor inmediato limitado¹⁷³. Como resultado del COVID-19, se estima que diez millones de niñas corren más riesgos de contraer matrimonio precoz en la próxima década¹⁷⁴. El aumento de los embarazos en las adolescentes durante el cierre de las escuelas del COVID-19 ha sido evidente y amenaza con que muchas adolescentes sigan sin poder acceder a la educación incluso cuando las escuelas vuelvan a abrirse^{175,176,177}. Si bien los factores que impulsan los embarazos en la adolescencia varían, las dificultades económicas han llevado a las niñas a mantener relaciones sexuales a cambio de bienes básicos, lo que aumenta el riesgo de explotación sexual y de embarazo¹⁷⁸. Las desigualdades interseccionales hacen que las niñas desplazadas y migrantes corran un mayor riesgo de no volver nunca a la escuela¹⁷⁹.

Las interrupciones debidas al COVID-19 afectaron a más de 220 millones de estudiantes de educación superior en todo el mundo¹⁸⁰. Las interrupciones provocaron un gran aumento del aprendizaje en línea, ya que las instituciones de educación superior de todo el mundo cambiaron a modalidades de enseñanza en línea, a distancia o híbridas. Además, debido a las restricciones de los viajes internacionales, la pandemia limitó drásticamente la movilidad internacional de estudiantes y profesores. Una encuesta sobre la enseñanza superior de las Comisiones Nacionales de la UNESCO mostró que, aunque la mayoría de los países no experimentaron ninguna diferencia significativa en la matrícula universitaria, 14 países del estudio revelaron un descenso de hasta un 20%, y tres países (**Armenia, Venezuela y Hungría**) informaron de una disminución entre el 21% y el 40%¹⁸¹. La matrícula universitaria en los **Estados Unidos** durante la primavera se redujo a un 6% en el 2021 en comparación con el 2020. Las universidades comunitarias se vieron especialmente afectadas con un descenso del 10% en otoño y 11% en primavera¹⁸². En **Brasil**, el Examen Nacional de Secundaria Superior (Examen Nacional do Ensino Médio, ENEM) para el acceso a la universidad registró el número más bajo de postulantes desde el 2007. Cuatro millones de estudiantes se inscribieron para realizar el examen, frente a más de seis millones en el 2020. El número de estudiantes negros, mulatos o indígenas se redujo en relación con el número total de postulantes, lo que puede agravar las desigualdades existentes en las admisiones universitarias¹⁸³. En **Colombia**, la matrícula en instituciones de formación técnica y profesional disminuyó en un 50 por ciento entre 2019-2020 (Figura 11)¹⁸⁴.

FIGURA 11: Matricula y certificación de estudiantes en instituciones de formación técnica y profesional en Colombia



Fuente: Sistema de Información de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano - SIET, Colombia (Mayo/2021)

RESPUESTAS POLÍTICAS PARA MITIGAR LOS EFECTOS DEL CIERRE DE ESCUELAS

4.1 RESPUESTAS POLÍTICAS A LA PANDEMIA FUERON HETEROGÉNEAS

La mayoría de los países han reabierto las escuelas, lo que constituye un elemento fundamental del proceso de recuperación del aprendizaje. Con las medidas de seguridad adecuadas, las evidencias apuntan a favor de la reapertura de los centros educativos. Como se ha descrito anteriormente, los costos de mantener las escuelas cerradas son elevados para los niños y los jóvenes. El cierre de las escuelas provocó importantes pérdidas de aprendizaje que agravarían las desigualdades entre los estudiantes, tanto entre los países como dentro de ellos, con resultados potencialmente perjudiciales para la vida de los niños a largo plazo. Múltiples estudios realizados durante la pandemia sugieren que la tasa de incidencia del virus entre los niños y adolescentes es relativamente menor que entre los adultos^{185,186,187}. Con la variante Delta del virus, ha aumentado el número de niños que se infectan y, por tanto, se requiere un estudio esmerado, ya que el papel de los niños en la transmisión aún no se conoce bien¹⁸⁸. Sin embargo, según las evidencias de los países en los que las escuelas permanecieron abiertas o han reabierto, las escuelas no son entornos de alto riesgo para el personal educativo y el riesgo de que los adultos contraigan el COVID-19 en un entorno escolar no es mayor que el de contraerlo en la comunidad o en el hogar¹⁸⁹. Un estudio reciente a gran escala realizado en **Escocia** muestra que los profesores no corren mayor riesgo de ser hospitalizados por el COVID-19 en comparación con adultos de edad laboral similar¹⁹⁰. Además, las evidencias sugieren que la reapertura de las escuelas no ha sido un factor de aumento de la transmisión en la comunidad^{191,192,193,194}. Los profesores de todos los niveles educativos deberían tener prioridad en los planes de vacunación de los países. Al reabrir las escuelas, los países deben asegurarse de que se apliquen medidas adecuadas relacionadas con el abastecimiento de agua, saneamiento e higiene, y que haya instalaciones para lavarse las manos, jabones, desinfectantes y equipo de protección personal, incluidas mascarillas, en todas las escuelas.

Se adoptaron múltiples medidas políticas nacionales para minimizar la transmisión de la infección en las escuelas, pero no todas las regiones y los países pudieron utilizar las mismas estrategias. Muchos países aplicaron directrices de salud e higiene para apoyar a las escuelas a que se preparen para una reapertura segura. Sin embargo, solo la mitad de los países a nivel mundial tenían suficiente jabón, mascarillas, agua limpia e instalaciones de agua, saneamiento e higiene para garantizar la seguridad de los alumnos y del personal escolar, y esta cifra se reduce a un mero 6% de los países de bajos ingresos¹⁹⁵. Las evidencias sugieren que, cuando se usan de forma sistemática y correcta, las mascarillas son muy eficaces para reducir la transmisión del COVID-19 en entornos comunitarios, y

algunos datos —aunque más limitados— sugieren que también son eficaces en los entornos escolares^{196,197,198}. Una mejor ventilación también puede reducir la propagación del virus. Los datos de **Estados Unidos** indican que la incidencia del COVID-19 fue menor en las escuelas que exigían mascarillas y en las que mejoraban la ventilación^{199,200,201}. Algunos países, como **España**²⁰², **Francia**²⁰³ e **Italia**²⁰⁴ exigen mascarillas para los alumnos de primaria y secundaria. Muchas escuelas adoptaron medidas de distanciamiento social y muchos países de ingresos altos redujeron el tamaño de las clases para facilitar este distanciamiento²⁰⁵. Cuando el distanciamiento social es difícil, algunas escuelas y sistemas educativos adoptaron un sistema de turnos, proporcionando a los estudiantes tiempo de instrucción en persona, pero durante una parte limitada del día^{206,207}.

Muchos países se vieron especialmente afectados por la necesidad de garantizar la continuidad del aprendizaje en la enseñanza y la formación técnica y profesional (EFTP). La pandemia del COVID-19 ha acelerado muchos cambios, como la digitalización, ya en marcha en los sistemas de formación y en los mercados laborales, y ha creado o reforzado las asociaciones entre el sector público y privado²⁰⁸. Sin embargo, los países tuvieron dificultades para cumplir con algunas de las características claves de la EFTP durante la transición al aprendizaje a distancia, incluyendo el desarrollo de habilidades prácticas y el aprendizaje basado en el trabajo. Algunos países siguieron ofreciendo oportunidades limitadas de formación presencial. Por ejemplo, en **Armenia**, algunos centros de trabajo permanecieron abiertos y los aprendices podían acudir a su lugar de trabajo a tiempo parcial o reunirse con sus profesores para realizar tareas y continuar con los cursos. Otros países ofrecen planes para recuperar las horas perdidas de formación práctica; en **Mongolia**, por ejemplo, existe un plan para recuperar las horas perdidas de formación práctica mediante prácticas y un aumento de las horas de formación en el aula.

Varios países han hecho hincapié en las dimensiones de género en su respuesta política. **Ruanda** incluyó una medida para garantizar que las adolescentes embarazadas o las madres adolescentes se reintegren a los sistemas educativos nacionales²⁰⁹. El plan de **Sudán del Sur** pide que se establezcan sistemas de remisión de violencia de género que vinculen las escuelas con los servicios de salud y otros servicios sociales. En los planes de **Malawi**, **Pakistán** y **Somalia** también se menciona la mitigación del riesgo de violencia de género y otras formas de abuso, explotación y abandono. En **Ghana**, el Plan Coordinado de Respuesta Educativa al COVID-19 del Gobierno pide que se realicen campañas de comunicación para cambiar las normas y reducir los obstáculos relacionados con el género para estudiar durante el

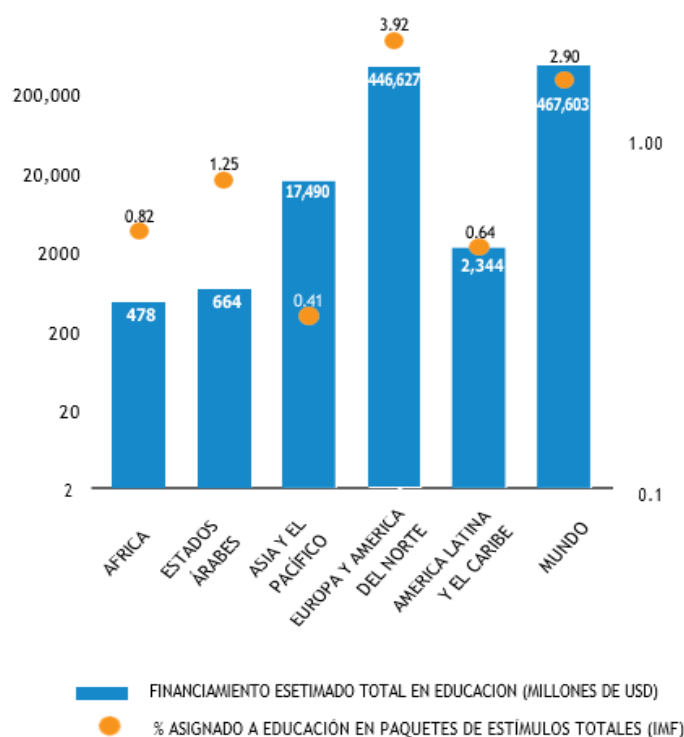
cierre de las escuelas. En **Honduras**, la Secretaría de Educación Pública brinda recursos educativos que incorporan un enfoque de género a la comunidad educativa; esto incluye el «Pasaporte de Aprendizaje» alojado en la plataforma de aprendizaje en línea del Gobierno, que contiene recursos de enseñanza que incluyen videos, cómics y juegos con un enfoque de género.

Los países han aplicado enormes paquetes de estímulo en respuesta a la crisis sanitaria, pero los recursos asignados al sector de la educación y la formación son limitados. Aunque desde el inicio de la crisis se han invertido 16 billones de dólares en paquetes de estímulo en todo el mundo desde el surgimiento del COVID-19, solo 467,000 millones de dólares de esos recursos adicionales se invirtieron en la educación y el 97% de estas inversiones se produjeron en países de ingresos altos²¹⁰. A junio del 2021, se había asignado al sector de educación y formación menos del 3 por ciento de los paquetes de estímulo mundiales. Este desequilibrio global en las inversiones para apoyar la educación y formación agravaría las disparidades en los resultados de la educación y el aprendizaje que ya existían en los países antes del estallido de la pandemia del COVID-19. En esta limitada inversión en educación, el aprendizaje digital fue una prioridad en todas las regiones y grupos de ingresos de los países, y de todos los niveles de educación, la educación básica fue prioritaria en todo el mundo. Otras prioridades variaron según la región, desde mejorar las medidas de saneamiento en los países africanos hasta invertir en educación superior en los Estados Árabes, o apoyar a los más marginados en Asia y el Pacífico. En **Inglaterra (Reino Unido)**, por ejemplo, el apoyo a la recuperación de la educación consistió en una mezcla de financiación flexible e intervenciones específicas: 650 millones de libras en prima de nivelación y una prima de recuperación de 302 millones de libras destinada a los alumnos desfavorecidos, para apoyar la salud mental y el bienestar de los alumnos, así como la recuperación académica. Se han asignado más de 1,000 millones de libras a intervenciones de tutoría como parte de las inversiones en recuperación educativa. **Costa de Marfil** ha desembolsado 4,500 millones de francos CFA (aproximadamente 8,2 millones de dólares) para la enseñanza a distancia a través de la televisión para las clases de exámenes anuales. La **República de Corea** ha dedicado más del 4% del total de los paquetes de estímulo a la educación y la formación, incluyendo el despliegue de infraestructura digital para el K-12, el apoyo a la enseñanza a distancia para las universidades, reforzando las capacidades de los profesores en la enseñanza a distancia y la elaboración de contenidos MOOC coreanos.

4.2 LA EFICACIA DE LAS RESPUESTAS POLÍTICAS PARA APOYAR LA CONTINUIDAD DEL APRENDIZAJE HA VARIADO

Los países han implementado una variedad de medidas políticas y programas para involucrar a los educadores, los alumnos y las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante los cierres de las escuelas. En **Botsuana**, la interacción adicional entre de los profesores y las familias a través de mensajes de texto y llamadas telefónicas durante el cierre fue beneficiosa para el aprendizaje²¹¹. En **Vietnam**, los contenidos de aprendizaje y las lecciones se organizaron localmente y se transmitieron a través de 28 emisoras de televisión en todo el país. En el **Reino Unido**, el Programa Nacional de Tutoría (NTP) se puso en marcha para ofrecer programas de recuperación con un enfoque en los alumnos desfavorecidos introduciendo una jornada escolar más larga, ofreciendo tutorías para alumnos con dificultades y mejora de la calidad del profesorado mediante el desarrollo profesional. **Bélgica**, por su parte,

FIGURA 12: Asignación total a la educación en los paquetes de estímulo por el COVID-19

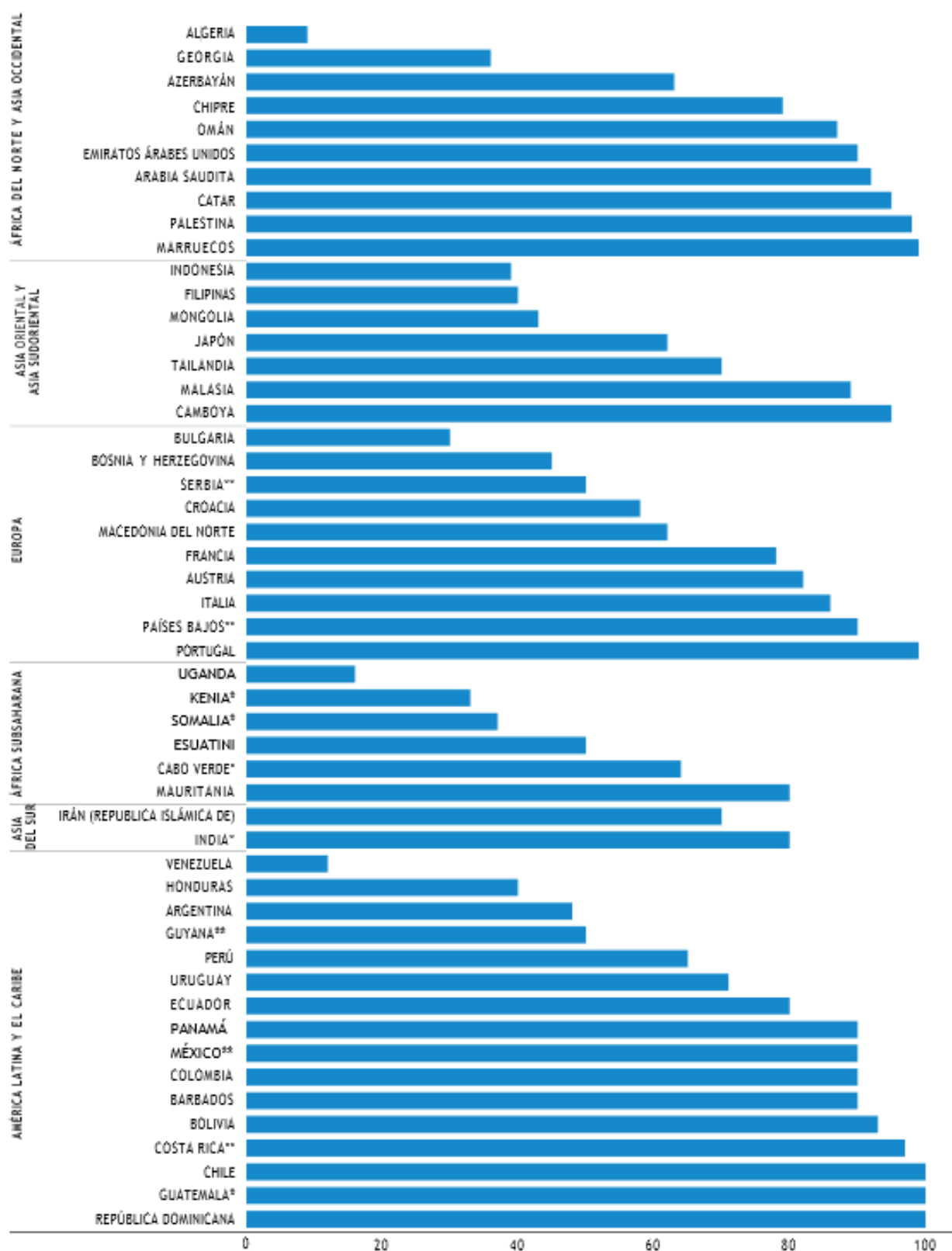


Fuente: UNESCO. 2021. La desigualdad en el estímulo a la educación a nivel mundial corre el riesgo de aumentar las disparidades en el aprendizaje.

ofreció una escuela de verano para todos en el 2020. En **Filipinas**, se implementó una escuela de verano para estudiantes que habían recibido una calificación inferior al 75 por ciento en el curso escolar anterior²¹². Se necesitan más evidencias sobre su eficacia durante la pandemia, pero las intervenciones como los programas de tutoría, programas de aprendizaje autoguiado, la instrucción dirigida, la pedagogía estructurada, junto con la ampliación del tiempo de instrucción y la condensación de los planes de estudio tienen suficiente investigación que las respaldan, por lo que puede valer la pena probarlas como parte de los programas de recuperación del aprendizaje a escala (ver discusión más adelante)²¹³.

Muchos países brindaron mayor apoyo al desarrollo profesional de los profesores, pero este fue limitado en los países de bajos ingresos. La mayoría de los países ofrecieron a los profesores instrucciones sobre educación a distancia (71 por ciento), desarrollo profesional sobre pedagogía y uso eficaz de tecnologías (61 por ciento), soporte profesional, psicosocial y emocional (61 por ciento) y contenidos adaptados a la enseñanza a distancia (58%). Sin embargo, el apoyo al desarrollo profesional de los profesores varió mucho según la región: mientras nueve de cada diez países de Asia Oriental y Sudoriental ofrecían apoyo adicional a los docentes, menos de tres de diez países del África Subsahariana lo hicieron. La prestación de apoyo al desarrollo profesional de los profesores en los países de ingresos bajos fue, en general, poco frecuente. En el trece por ciento de los países a nivel mundial no se les brindó apoyo adicional. La formación impartida abarcó el aprendizaje en línea o plataformas de comunicación establecidas por los ministerios, como en **Belice, Estonia, Libia y Uruguay**, o con licencia del sector privado (por ejemplo, Google Classroom Microsoft Teams y Zoom), como en **Bután, Honduras México y Mongolia**. En los países con menos recursos la formación se concentró en la instrucción basada en la televisión, como en las **Islas Salomón** y el uso de la radio, como en **Liberia**. En **Mauricio** se impartió formación en habilidades pedagógicas específicas de la enseñanza remota, incluida la forma de relacionarse con los alumnos

FIGURA 13: Porcentaje de profesores totalmente vacunados, por país, septiembre del 2021 o últimos datos disponibles



Fuente: UNESCO y Grupo de Trabajo de Profesores. Hoja informativa del Día Mundial de los Docentes 2021

de manera remota. A pesar de estos esfuerzos, faltan evidencias de la eficacia de los programas de formación y apoyo a los docentes para la aplicación de la enseñanza a distancia²¹⁴. Cada vez hay más evidencias que subrayan la importancia de las interacciones significativas entre profesores y alumnos para el éxito del aprendizaje a distancia²¹⁵. Sin embargo, en todo el mundo, el 18% de los países informaron que no fomentaban las interacciones entre profesores, estudiantes y sus cuidadores²¹⁶.

La mayoría de los países dieron prioridad a la vacunación de los profesores. A nivel mundial, el 71% de los países han incluido a los profesores en uno de los grupos prioritarios por vacunar, pero solo el diez por ciento de los países incluyó a los docentes en el primer grupo prioritario²¹⁷. En el 29% de los países no se asignó a los profesores a ningún grupo prioritario. En casi uno de cada dos países del África Subsahariana, los profesores no estuvieron incluidos en ningún grupo prioritario. Los países de ingresos altos que priorizaron a los profesores en la primera fase de vacunación suelen tener porcentajes altos de docentes vacunados, mientras que algunos países en desarrollo que no priorizaron a los profesores tienen tasas muy bajas de docentes vacunados.

Los países tomaron decisiones difíciles en relación con los exámenes y evaluaciones nacionales. Muchos países se basan en exámenes para tomar decisiones sobre la progresión al siguiente nivel de grado o certificación, la calificación y la graduación. En comparación con el año 2020, el número de países que mantienen la evaluación ha aumentado. Al final del año escolar 2020-2021, el 66% de los países encuestados mantenían exámenes para la educación primaria como estaba previsto; mientras que el 19 por ciento de los países decidió posponer los exámenes. En los niveles de secundaria inferior y superior, algunos países modificaron los exámenes reduciendo el contenido o proporcionando más flexibilidad para los estudiantes. En **Francia**, los alumnos que aprobaron secundaria superior podían elegir entre cuatro asignaturas, en lugar de tres, para la parte escrita de los exámenes de filosofía. En **Austria**, el número de módulos obligatorios de la titulación de acceso a la enseñanza superior general y profesional se redujo de cuatro a tres. En **Alemania**, los estados federados acordaron proporcionar más tiempo para los exámenes, reducir el contenido y adaptar el contenido a los planes de estudio reales en la escuela. Además, el **Reino Unido** e **Irlanda** aplicaron un sistema de calificación alternativo, mientras que en los **Países Bajos** los estudiantes de secundaria inferior y superior tenían la posibilidad de repetir un examen en los temas básicos. En los **países del Caribe** que participan en el Consejo de Exámenes del Caribe (CXC), los requisitos de aprobación se redujeron hasta un 50% en algunas asignaturas.

4.3 LA EDUCACIÓN REMOTA E HÍBRIDA LLEGÓ PARA QUEDARSE

La pandemia reveló cómo las tecnologías digitales hacen que el mundo esté más interconectado e interdependiente que nunca, pero también más dividido. Reducir la brecha digital, tanto entre los países como dentro de ellos, sigue siendo un enorme desafío. Solo el 25% de los países de bajos ingresos en comparación con el 96% de los países de ingresos altos, declararon haber realizado gastos regulares o adicionales en aprendizaje

digital²¹⁸. Los países con mayor capacidad para responder a los trastornos educativos del COVID-19 fueron los que pudieron basarse en la aplicación de las TIC en la educación y el desarrollo continuo de sistemas de aprendizaje digital, recursos de aprendizaje digital y las pedagogías de los profesores para el aprendizaje digital o a distancia. Por ejemplo, **China**, la **República de Corea** y **Singapur** llevan aplicando las TIC en los planes maestro de educación desde hace más de dos décadas, con una importante capacitación del profesorado en el uso de las TIC. Estos países informaron de una pérdida mínima o nula de horas de aprendizaje, debido a su preparación para el cambio al aprendizaje en línea a gran escala²¹⁹. **China**, **Finlandia**, la **República de Corea** y **Arabia Saudí** proporcionaron ayuda financiera y en especie a las familias de bajos ingresos para acceder a los dispositivos digitales o a la conectividad, y adoptaron medidas para garantizar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, como contenidos en línea accesibles y la realización de visitas a domicilio.

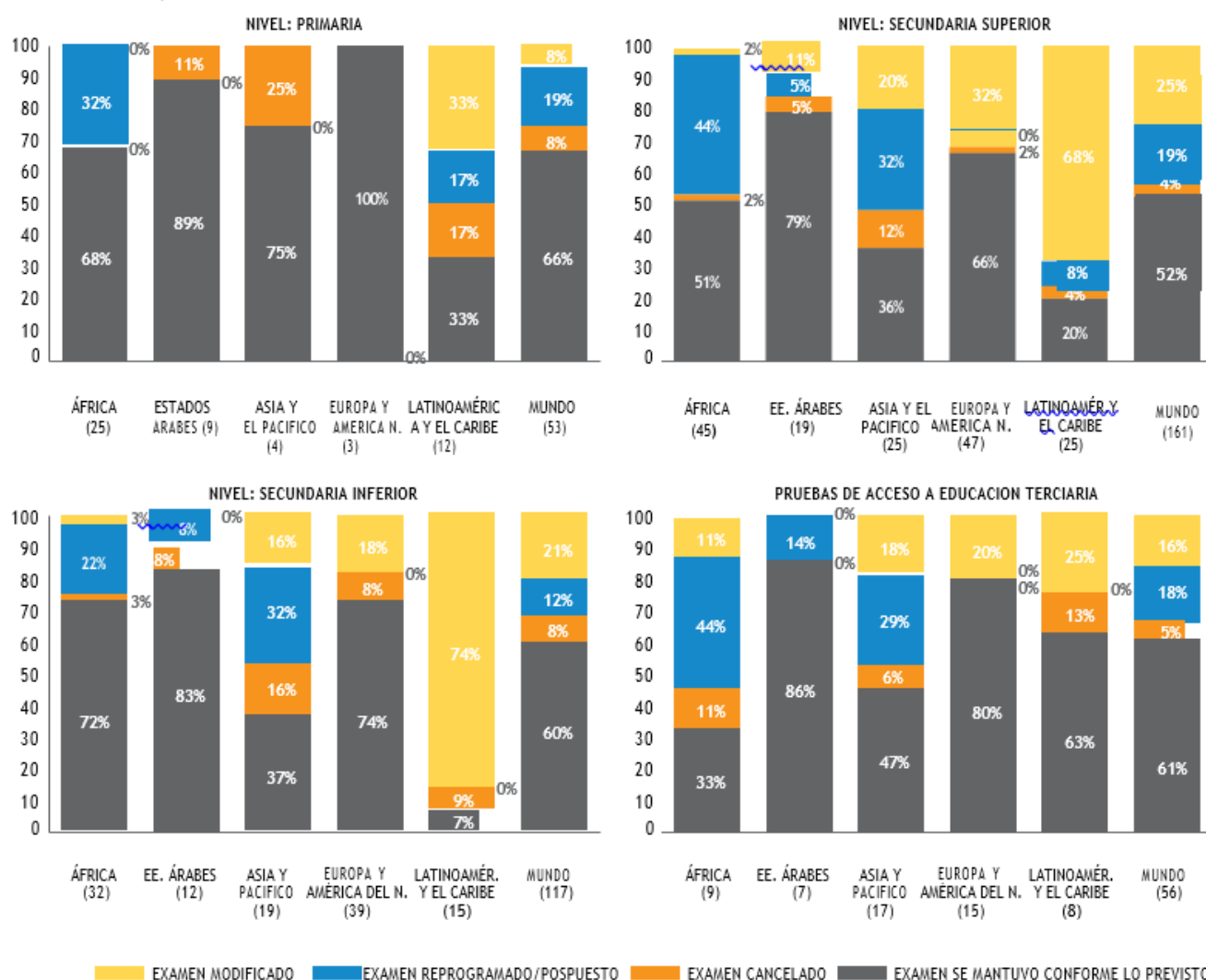
Algunos países y regiones han puesto en marcha iniciativas innovadoras de aprendizaje a distancia de las que pueden aprender los sistemas educativos. El COVID-19 destacó lo importante para los países de optar por soluciones tecnológicas adecuadas a sus contextos para llegar a todos los alumnos. Muchas naciones utilizaron múltiples modalidades de aprendizaje remoto, como el aprendizaje en línea, los programas educativos de radio y televisión, y teléfonos móviles, que pueden ayudar a los niños de hogares marginados, rurales o de bajos ingresos^{220,221}. En **Sierra Leona**, donde hay acceso a Internet y a la televisión, los responsables políticos dieron prioridad a la enseñanza a distancia mediante material impreso y un programa de aprendizaje por radio. Basándose en el programa de radio que ya existía durante la crisis del ébola, se crearon nuevas sesiones de aprendizaje con el apoyo de los profesores y se impartieron a través de 12 emisoras de radio comunitarias para maximizar el alcance, especialmente a las comunidades remotas. Para permitir la interacción bidireccional, una línea telefónica «en vivo» permitió a los niños llamar gratuitamente para que planteen sus preguntas y crear una interacción bidireccional. **Brasil** combinó modalidades de baja y alta tecnología para establecer interacciones bidireccionales significativas; por ejemplo, se creó una aplicación móvil para fomentar la interacción entre profesores y alumnos durante un tiempo limitado después de cada sesión de aprendizaje por televisión y los operadores de telecomunicaciones aplican una tarifa cero a esta aplicación móvil para que los alumnos y profesores puedan acceder a ella desde cualquier dispositivo, sin pagar por el ancho de banda. Esta aplicación se combina con material impreso para llevar a casa. En **Perú**, las campañas de comunicación proporcionaron a los padres directrices y horarios semanales de aprendizaje a distancia a través de la [plataforma nacional de aprendizaje remoto](#), [las redes sociales](#), [los periódicos](#), [televisión](#) y [radio](#). El estado nigeriano de Edo lanzó [Edo-BEST@Home](#) y aprovechó las asociaciones público-privadas para ofrecer un programa de aprendizaje a distancia basado en el móvil y recursos digitales sin coste alguno para alumnos y profesores. En algunos contextos, los teléfonos móviles se utilizaron para crear canales de comunicación bidireccionales entre alumnos, profesores y los padres de familia, para difundir y facilitar las actividades de aprendizaje y realizar evaluaciones de aprendizaje^{222,223,224}. Los teléfonos móviles pueden hacer más interactivo el aprendizaje a

distancia y ofrecer canales de comunicación bidireccionales cuando se utilizan en combinación con medios de difusión y materiales impresos²²⁵.

Más países necesitan mejorar su preparación para el aprendizaje a distancia. El cierre de escuelas no es exclusivo del COVID-19 y es probable que ocurran en el futuro como consecuencia de los desastres naturales relacionados con el clima, los conflictos y emergencias de salud pública. Sin embargo, entre los 67 países de ingresos bajos y medio-bajos analizados, casi la mitad no está preparada para implementar el aprendizaje a distancia

durante los cierres de escuelas en caso de emergencia, lo que pone a más de 200 millones de niños en riesgo de sufrir una futura interrupción de aprendizaje²²⁶. En 23 de estos países, los niños se enfrentan a una exposición a los riesgos climáticos y medioambientales, lo que subraya la urgencia de invertir en impartir educación más allá de la enseñanza presencial. La educación preescolar es la menos preparada para la transición a la enseñanza a distancia, lo que pone a los alumnos más jóvenes en riesgo de no aprender durante el cierre de las escuelas y de no estar preparados para la transición a la escuela primaria, lo que podría poner en peligro sus resultados a largo plazo²²⁷.

FIGURA 14: Porcentaje de respuesta política a exámenes de alta exigencia, por nivel educativo y por región (2020-2021 o finales de 2020)



Fuente: UNESCO. 2021. "Status of high-stakes exams and assessments in 2021" (en prensa).

CREAR SISTEMAS MÁS RESILIENTES

5.1 LAS PÉRDIDAS DE APRENDIZAJE SE PUEDEN REVERTIR, SI LOS PAÍSES ACTÚAN CON RAPIDEZ

Los países deberían implementar campañas de matriculación y supervisar las cifras de estas. A medida que las escuelas se reabran, es necesario establecer sistemas de alerta temprana para monitorear el absentismo o el no retorno de los estudiantes, y como respuesta desarrollar sistemas de remisión. Varios países han puesto en marcha campañas de retorno al colegio para que los niños vuelvan a la escuela y al aprendizaje. En Kenia, las bajas cifras iniciales de matriculación, llevaron al Gobierno a nombrar un grupo de trabajo interministerial que dirigió las movilizaciones de los hogares de la comunidad. El 96% de los alumnos acabaron matriculándose. Del mismo modo, el Gobierno de Togo emprendió campañas mediáticas de retorno a la escuela y de movilización de las comunidades. Hasta la fecha, el 98% de los alumnos de las escuelas primarias y del primer ciclo de secundaria han regresado. Además de supervisar la matriculación, las campañas de retorno a la escuela y la divulgación selectiva, se implementaron estrategias alternativas que impulsaron las matrículas que incluían transferencias de dinero condicionadas, que vinculan la ayuda en efectivo a las familias para la matrícula escolar, que han demostrado ser eficaces en México y Brasil²²⁸. Dado que algunos estudiantes no volverán a la escuela, los países deberán reforzar el apoyo y las oportunidades para desarrollar habilidades para un mayor número de niños y jóvenes no escolarizados.

A medida que los estudiantes retornen a la escuela, es fundamental evaluar sus niveles de aprendizaje. Para acelerar la recuperación del aprendizaje, los países tendrán que conocer los niveles de aprendizaje actuales de los alumnos. Sin embargo, solo el 38% de los países informaron que han tomado medidas para medir los niveles de aprendizaje a través de evaluaciones estandarizadas para los alumnos de primaria y primeros niveles de secundaria. A nivel mundial y nacional, los datos sobre la pérdida de aprendizaje podrían servir de base para los esfuerzos de recuperación y movilización de los recursos hacia donde más se necesitan. A nivel de la escuela y del aula, los datos de la evaluación diagnóstica son esenciales para que los docentes puedan identificar el nivel de aprendizaje y desarrollar actividades de aprendizaje alineadas con las necesidades de los alumnos para acelerar los avances en el aprendizaje.

Si no se actúa, las pérdidas de aprendizaje pueden agravarse con el tiempo. Como se ha comentado en la sección 2 de este documento, el aprendizaje es un proceso acumulativo, en el que los nuevos aprendizajes se basan en conocimientos y habilidades previamente adquiridos. Cuando los niños pierden el aprendizaje básico debido al cierre de las escuelas y a las deficiencias en el aprendizaje a distancia, puede que no haya una base sobre la cual construir cuando las escuelas vuelvan a abrir. Por lo tanto, el aprendizaje perdido durante la pandemia puede seguir acumulándose pasada la crisis, a menos que los Gobiernos actúen para recuperar el aprendizaje una vez que los niños retornen al aula.

El Banco Mundial, la UNESCO y el UNICEF recomiendan que los países implementen programas de recuperación del aprendizaje mediante estrategias basadas en evidencias a fin de acelerar el aprendizaje. En la medida que los niños retornen a la escuela presencial después de la peor disrupción educativa del siglo, es necesario ofrecer un programa sólido para acelerar el aprendizaje a fin de evitar que esta generación de niños esté en mayor desventaja que las anteriores. Cada país deberá personalizar su programa de recuperación del aprendizaje adecuado a su contexto. Ninguna intervención única lo logrará, por lo que es necesario un enfoque más sistémico. Cada programa debe incorporar una combinación adecuada de estrategias basadas en evidencias, considerando las limitaciones de capacidad y presupuesto, así como otros factores relevantes. Aunque los resultados sobre la recuperación del aprendizaje pospandemia son todavía incipientes y la eficacia de las estrategias de aceleración del aprendizaje pospandémico es limitada, las evidencias de crisis anteriores y las intervenciones exitosas para impulsar el aprendizaje de los alumnos con bajos niveles de aprendizaje ofrecen un camino que habría que seguir.

Para acelerar el aprendizaje, los países pueden aplicar estrategias que empleen tres grandes instrumentos: 1) la consolidación del plan de estudios, 2) la ampliación del tiempo de instrucción y 3) la mejora de la eficiencia del aprendizaje.

FIGURA 15. Tres instrumentos para acelerar la recuperación del aprendizaje



TABLA 3. Instrumentos para acelerar la recuperación del aprendizaje

INSTRUMENTO 1:
Consolidar el plan de estudios. Cada vez existe mayor evidencia de que los métodos más eficaces para mejorar el aprendizaje se centran en consolidar el plan de estudios y el material de aprendizaje según los niveles de aprendizaje, en vez de los estándares curriculares^{229,230}. La conmoción de la pandemia representa una oportunidad fundamental para llevar a cabo las reformas tan necesarias para poder alinear mejor los planes de estudios con las necesidades urgentes. Será necesario cubrir el material esencial que los estudiantes han perdido cuando estaban fuera de la escuela, incluso si el contenido suele abordarse en grados anteriores. ¿Cómo? La consolidación de los planes de estudio requeriría que los países formaran comités curriculares para establecer prioridades y decidir qué material debería enseñarse y aprenderse en cada grado, en todas las asignaturas y dentro de ellas. Deberían considerar qué habilidades, conocimientos y competencias son prerequisites para el aprendizaje posterior, de modo que cada niño tenga la oportunidad de aprender lo necesario antes de ser expuesto a nuevos materiales. El énfasis debe ponerse en el aprendizaje básico, como la alfabetización, la aritmética y las competencias socioemocionales. En el nivel más básico, esto puede implicar medidas como proporcionar a los estudiantes de 5.º grado un libro de texto de 4.º grado, para garantizar que los estudiantes no pierdan los componentes básicos para el aprendizaje futuro. Ejemplos: El plan de estudios de Tanzania para los grados 1 y 2 se consolidó en el 2015, reduciendo el número de asignaturas impartidas y aumentando el tiempo dedicado a la aritmética y la alfabetización básicas. Los resultados preliminares sugieren que la reforma tuvo grandes efectos positivos en matemáticas y swahili. El Ministerio de Educación de Guyana ha puesto en marcha un plan de estudios consolidado para facilitar la reincorporación de los estudiantes a las aulas, que comenzó en otoño del 2021 y durará hasta cuatro años, en función del éxito de los estudiantes en la fase de recuperación.
INSTRUMENTO 2:
Ampliar el tiempo de instrucción. La literatura prepandémica evidencia que, si se amplía el tiempo de instrucción, se podrían mejorar los resultados de aprendizaje^{231,232,233,234}. ¿Cómo? Los países pueden hacerlo de varias maneras: ampliando la jornada escolar, modificando el calendario académico para alargar el año escolar u ofreciendo escuelas de verano para todos los estudiantes o para aquellos que lo necesiten. Estas acciones solo darán resultados si la aceptación es alta y los estudiantes asisten al tiempo de instrucción adicional. Por lo tanto, es importante considerar cuidadosamente qué acciones serían las más adecuadas para el contexto, así como los incentivos y compensaciones que implican para los profesores, los estudiantes y sus familias, a fin de maximizar la asistencia. Ejemplos: En Kenia, el Gobierno anunció un «programa de choque» acelerado de dos años que añade un cuarto trimestre al año escolar que suele ser de tres trimestres acortando las vacaciones escolares. En México, el Ministerio de Educación Pública anunció la ampliación prevista del calendario académico para dar cabida a un periodo de recuperación. En Madagascar, el Gobierno amplió un programa de «recuperación» de dos meses en verano en el 2020, para los estudiantes que se reintegren a la escuela después de haber abandonado el sistema.

INSTRUMENTO 3:

Mejorar la eficiencia del aprendizaje. Para mejorar la eficiencia, los sistemas educativos deben apoyar iniciativas que aumenten la cantidad de aprendizaje que se produce en el aula. Varias intervenciones eficaces son las siguientes:

3.1 Instrucción dirigida, que requiere evaluar los niveles de aprendizaje de los alumnos y agruparlos por nivel de competencia, en lugar de por edad o grado, durante periodos específicos de tiempo durante la jornada escolar y los periodos de vacaciones. Los profesores ajustan la instrucción al nivel de aprendizaje de los alumnos, en vez de a un supuesto punto de partida o a una expectativa curricular.

¿Cómo? Los enfoques de instrucción dirigida son flexibles y pueden modificarse según el contexto de las escuelas y los sistemas educativos. Los modelos incluyen agrupar a los estudiantes por nivel de aprendizaje durante determinados periodos de la jornada escolar, entrenamientos de aprendizaje intensivos durante el año escolar o modelos de entrenamiento de verano.

3.2 Invertir en programas de pedagogía estructurada. La pedagogía estructurada es un paquete completo y coherente que se centra en mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Una revisión de las intervenciones en el ámbito educativo reveló que las intervenciones de pedagogía estructurada son las que ofrecen los resultados positivos más consistentes²³⁵.

¿Cómo? Los programas suelen incluir guías para el profesor que proporcionan planes de lecciones diarias, capacitación y entrenamiento para los profesores a fin de reforzar las habilidades para enseñar estas lecciones y materiales para los estudiantes en una proporción de 1:1. Por lo general, existen herramientas para supervisar los avances del aprendizaje en aula y un apoyo sustancial a las escuelas y a los profesores. La tecnología puede utilizarse para facilitar las intervenciones pedagógicas estructuradas, pero solo si existen requisitos previos como el acceso a los dispositivos, el software, una arquitectura digital, una conectividad fiable y habilidades digitales. En los entornos de menor capacidad, un enfoque más prometedor a corto plazo es confiar en la tecnología existente para entrenar a los profesores en la aplicación de los programas de pedagogía estructurada.

3.3 Ofrecer programas de tutoría en grupos pequeños. Existen evidencias sólidas de que las tutorías pueden aumentar sustancialmente el rendimiento de los alumnos, especialmente entre los de bajo rendimiento; pero la eficacia de este enfoque depende en gran medida del tamaño del grupo y de la frecuencia de las sesiones²³⁶.

¿Cómo? La tutoría es más eficaz con uno a cuatro estudiantes por tutor, que puede ser un profesor, un asistente contratado o un voluntario. La tutoría puede tener lugar durante el horario escolar o después, de forma presencial o en línea, dependiendo de lo que mejor se adapte al contexto. La tutoría será difícil de aplicar a gran escala en muchos países de ingresos bajos y medios, pero experimentar con las adaptaciones que sean viables dadas las limitaciones contextuales podría ser muy rentable. Por ejemplo, incluso en contextos de baja capacidad, es probable que haya un grupo de graduados de la escuela secundaria que, con formación, podrían servir como tutores eficaces para los niños más pequeños cuyo aprendizaje ha sufrido más durante la pandemia.

3.4 Ofrecer programas de autoaprendizaje. Al igual que la instrucción dirigida, los programas de autoaprendizaje permiten a los alumnos progresar gradualmente hacia el dominio de las habilidades básicas. Las actividades de autoaprendizaje pueden utilizarse con una aportación y orientación limitadas del profesor.

¿Cómo? Las actividades pueden basarse en lápiz y papel, o en los sistemas en los que se dispone de la tecnología adecuada en las escuelas o en los hogares, la recuperación puede producirse a través de programas de autoaprendizaje asistidos por ordenador. Estos programas han mostrado resultados prometedores, pero se necesitan más pruebas sobre las condiciones que los hacen posibles y sobre cómo ampliarlos eficazmente en contextos de bajos ingresos.

Ejemplos: La pedagogía estructurada que utiliza guías para los profesores con planes de lecciones ha demostrado ser muy eficaz en [Kenia](#). En [Costa de Marfil](#) se ha implantado a gran escala la enseñanza selectiva. El [Reino Unido](#) está aplicando un programa nacional de tutoría para todos los niños y las opciones remotas de baja tecnología en [Botsuana](#) y [Bangladesh](#) han sido eficaces. El aprendizaje autoguiado asistido por ordenador se ha implantado a gran escala en Uruguay y un programa basado en lápiz y papel se muestra prometedor en [Bangladesh](#). Una intervención autoguiada basada en *tablets* en Malawi también ha mostrado resultados prometedores en la fase piloto.

El éxito de las intervenciones para acelerar la recuperación del aprendizaje dependerá en gran medida de las habilidades y competencias de los profesores. Los docentes están en primera línea para diseñar y aplicar programas que aborden las pérdidas de aprendizaje y requerirán un desarrollo profesional específico y apoyo de tutoría continua para hacerlo con eficacia. Es importante capacitar a los profesores en el uso de evaluaciones de diagnóstico, a fin de que identifiquen los niveles de aprendizaje de los alumnos, sus conocimientos y vacíos de habilidades, y adapten la enseñanza en consecuencia, gracias a técnicas de evaluación formativa continua. Aplicar la instrucción dirigida y proporcionar a los niños una enseñanza en el aula en el nivel que necesitan precisa de habilidades organizativas y pedagógicas importantes, y el uso de planes de estudio estructurados requiere formación y retroalimentación continua. La capacitación para el uso básico de plataformas digitales en línea no será suficiente, los docentes requerirán formación para organizar e impartir el aprendizaje a distancia e híbrido. En los casos en que el uso de las tecnologías sea factible, los docentes deberán aprender a utilizar las plataformas digitales para planificar las clases, la instrucción, las evaluaciones formativas y sumativas, y facilitar las actividades y los debates grupales. También necesitarán que se les proporcione acceso fiable y capacitación en pedagogías digitales. El uso de plataformas en línea y sistemas de gestión del aprendizaje genera datos útiles que pueden aprovecharse para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los profesores que tienen un cierto nivel de dominio deberían recibir capacitación adicional en el uso de datos y análisis de aprendizaje para apoyar mejor los avances del aprendizaje de los estudiantes a través de una instrucción dirigida orientada a los datos. Las autoridades educativas y las escuelas deberían encontrar una manera de disponer de tiempo para que los profesores participen en el desarrollo profesional continuo (DPC), como en las nuevas medidas en **Ruanda** que asignan tres horas semanales de formación profesional continua²³⁷ y hacer un mejor uso de los profesores en las escuelas donde existen vacíos de habilidades, incluso en materias específicas como se ha realizado en **Zimbabue**²³⁸.

Los profesores también han experimentado un estrés adicional como resultado del COVID-19 y necesitan apoyo y recursos para gestionar su propia salud mental y bienestar. Las evidencias demuestran que las emociones y el estrés de los docentes influyen en las de los alumnos y otros profesores^{239,240}. Es importante atender a sus necesidades de bienestar psicosocial y habilidades para apoyar su propia adaptación para cambiar las rutinas de enseñanza, a fin de que puedan apoyar el bienestar de los estudiantes y de otros profesores.

5.2 LOS PAÍSES PUEDEN APRENDER DE LA CRISIS, ACELERAR EL APRENDIZAJE Y HACER QUE LAS ESCUELAS SEAN MÁS EQUITATIVAS Y RESILIENTES

Una de las lecciones de la pandemia es que los sistemas deben crear resiliencia y planificar la continuidad del aprendizaje entre la escuela y el hogar. La pandemia ha puesto de relieve que el aprendizaje es un proceso continuo y que los niños deben recibir los estímulos adecuados tanto en la escuela como en casa. El papel de los padres, los cuidadores y la comunidad es fundamental, y las políticas públicas deben reforzar su capacidad para apoyar el proceso de aprendizaje. Mejorar las condiciones de aprendizaje en el hogar (incluido el acceso a dispositivos, conectividad

y disponibilidad de libros) debería ser una prioridad pública. Cerrar la brecha digital —que era tan necesaria incluso antes de la pandemia—, es ahora una tarea de desarrollo urgente. La reducción de la brecha facilitará la transición hacia modelos de aprendizaje híbridos en los que el aprendizaje en la escuela se complementa con el aprendizaje en el hogar. La pandemia ha demostrado también que la educación tiene que ver con las interacciones sociales, y que el papel del profesor es un elemento fundamental para el proceso de aprendizaje. Por último, para crear resiliencia, los países deben priorizar la educación en sus paquetes de estímulo. Los siguientes párrafos desarrollan estos pasos necesarios.

Destacar y reforzar el papel de los padres, las familias y las comunidades en el aprendizaje de los niños. Los padres y cuidadores son fundamentales para apoyar el aprendizaje de los niños y, por tanto, deberían participar y contribuir en el proceso de aprendizaje²⁴¹. El entorno de alfabetización en el hogar y la cantidad y calidad de la conversación, la interacción y la lectura con el niño durante los primeros años están fuertemente asociados con el desarrollo lingüístico y cognitivo del lenguaje, la preparación para la escuela y el rendimiento académico²⁴². Sin embargo, los niños de padres con menor nivel educativo o de hogares pobres tienen menos probabilidades de recibir apoyo para su aprendizaje en el hogar²⁴³. La pandemia ha puesto de relieve la importancia del entorno de aprendizaje en el hogar, subrayando que la familia y la comunidad que rodea a los niños son actores claves en el aprendizaje de los niños. Los sistemas educativos deberían empoderar a las familias y comunicarles que pueden marcar una gran diferencia en la vida y el futuro de sus hijos. Los padres, las familias y comunidades necesitan orientación y apoyo para cumplir mejor este papel. Necesitan acceder a información sobre prácticas basadas en evidencias para apoyar el aprendizaje de los niños, a fin de que puedan ofrecer entornos de aprendizaje estimulantes en los primeros años y apoyar a los niños cuando ingresen a la escuela²⁴⁴. La pandemia ha acentuado la necesidad de sistemas resilientes que garanticen la continuidad del aprendizaje más allá de los muros de la escuela, lo que requiere de condiciones adecuadas en el hogar. Los países deben superar la brecha digital y eléctrica, y ayudar a las familias y comunidades para que cuenten con recursos de aprendizaje apropiados. Existen ejemplos de formas exitosas y rentables de cómo impulsar el papel del entorno de aprendizaje en el hogar. Por ejemplo, una intervención en la zona rural de **Kenia** en hogares de bajo nivel de alfabetización proporcionó libros cultural y lingüísticamente apropiados, y una formación en lectura dialógica para los cuidadores incrementó la frecuencia de lectura y la calidad de las interacciones de los niños en edad preescolar, incluso en las familias con cuidadores analfabetos²⁴⁵. El programa **Read@Home** entregará materiales de lectura, aprendizaje y juegos a los hogares de difícil acceso y alentará a los cuidadores a que apoyen el aprendizaje de los niños en casa²⁴⁶.

Invertir en el entorno que permita desbloquear el aprendizaje digital para todos los estudiantes. Cuando se planifica cuidadosamente y se asignan de manera adecuada los recursos, el aprendizaje digital e híbrido puede apoyar la continuidad del aprendizaje en futuros cierres de escuelas. Los países deben invertir sistemáticamente en el fortalecimiento del entorno propicio que permita el aprendizaje digital a todos los estudiantes, especialmente a los más marginados. Esto incluye cerrar la brecha digital aumentando el acceso a dispositivos asequibles, a Internet, a la conectividad y a la electricidad, y reducir los costos directos para los

profesores y estudiantes, a fin de garantizar el aprendizaje a distancia²⁴⁷. Lograr que todos puedan tener acceso a la electricidad y la conectividad puede lograrse más rápido a través de asociaciones público-privadas, como la [iniciativa Giga](#), que traza un mapa de la conectividad en las escuelas de todo el mundo; trabaja con los Gobiernos para encontrar modelos de financiación y suministro, y se asocia con la industria para asesorar sobre soluciones técnicas que ayuden a conectar todas las escuelas. Los programas de aprendizaje digital deben diseñarse de forma que sean pertinentes para la edad, interactivos, contextualizados y acordes con las necesidades de los alumnos, y deben ser inclusivos para todos los estudiantes, incluidas las niñas, los estudiantes con discapacidades, las minorías étnicas y los alumnos desplazados. Debe abordarse el problema de las barreras sociales y culturales que impiden a algunos estudiantes, en especial las niñas, acceder y hacer uso de la tecnología. Deben establecerse salvaguardias adecuadas para proteger el bienestar, la protección y seguridad de los niños cuando participan en el aprendizaje digital y mitigar el riesgo de violencia, abuso o explotación en línea²⁴⁸.

Reforzar y apoyar al personal docente. La crisis reveló que, en la mayoría de los países, los profesores no estaban preparados para garantizar la continuidad del aprendizaje. Los docentes necesitan una formación pedagógica inicial de alta calidad y un desarrollo profesional continuo que los prepare para evaluar el aprendizaje de los alumnos, orientar la enseñanza al nivel de los niños, atender las diversas necesidades de los niños mediante la educación inclusiva, e identificar y apoyar la salud mental y el bienestar de los niños. Los profesores también deben formarse eficazmente en pedagogía digital y tecnologías de la información y comunicación para mejorar la eficacia del aprendizaje en línea e híbrido. Los sistemas educativos deben garantizar la profesionalidad del personal docente e incentivar el ingreso de candidatos de alta calidad a la profesión mediante remuneración, recompensas y condiciones de trabajo adecuadas. Es preciso implementar estrategias eficaces de movilización de profesores para reducir las disparidades entre las zonas urbanas y rurales, y adaptar las habilidades y especialización de los docentes a las necesidades de las escuelas.

Aumentar la proporción de la educación en la asignación de paquetes de estímulo y aumentar la eficiencia del gasto. Las respuestas fiscales nacionales a la educación han sido en gran medida insuficientes para mitigar y prevenir una catástrofe generacional para los niños. La educación y la formación deben priorizar la respuesta fiscal nacional. Aumentar la eficiencia es también fundamental y muchas de las intervenciones defendidas en este documento pueden impulsar la eficiencia mejorando los resultados significativamente para un determinado nivel de gasto. Pero incluso con políticas eficientes, será necesaria más financiación para que los países puedan dirigir el apoyo a las poblaciones vulnerables y evitar el aumento de la deserción escolar, crear habilidades para una recuperación económica inclusiva y la transformación estructural, y hacer inversiones inteligentes en sistemas de aprendizaje híbridos, flexibles y resistentes.

5.3 ES NECESARIO CONTAR CON DATOS OPORTUNOS Y FIABLES, CONOCIMIENTOS Y EVIDENCIAS PARA CREAR SISTEMAS EDUCATIVOS EFICIENTES, EQUITATIVOS Y RESILIENTES

Detrás de la crisis mundial del aprendizaje, hay una crisis de datos de aprendizaje. El COVID-19 aumentó la necesidad de contar con datos oportunos y comparables para evaluar el impacto del cierre de escuelas en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, en muchos países de ingresos bajos y medios, los datos sobre el aprendizaje no se recogen con frecuencia y, en algunos países, no se recogen en absoluto. En África subsahariana, faltan datos sobre más de la mitad de los niños en edad escolar para evaluar si alcanzan un nivel mínimo de lectura. Incluso cuando se recogen datos, la comparabilidad y la validez de estos y la capacidad de analizarlos y utilizarlos para la toma de decisiones constituye un gran reto. Sin datos regulares y fiables para medir el aprendizaje básico, los países no pueden supervisar el progreso del aprendizaje y si sus inversiones y políticas funcionan para todos los niños. Hay que esforzarse por garantizar que los datos se desglosen por sexo, edad, ubicación, estatus socioeconómico y otras características relevantes. Es preciso apoyar a los Gobiernos para que analicen los datos sobre el aprendizaje y sirvan de fundamento para las políticas y planes basados en evidencias. La UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial han unido fuerzas para establecer el Pacto de Datos de Aprendizaje (PDA) con el fin de apoyar los esfuerzos coordinados para llenar los vacíos de datos sobre el aprendizaje que aún existen en todo el mundo.

Los países deben intentar medir las pérdidas de aprendizaje. Esta evidencia demuestra que las pérdidas de aprendizaje son reales, pero que la magnitud de las pérdidas varía según los grados, las asignaturas, los grupos sociales y la eficacia del sistema educativo. La medición de las pérdidas de aprendizaje permitiría: (1) comprender qué grados, asignaturas y grupos se han visto más afectados y cuáles podrían requerir mayor atención y (2) crear la línea de base sobre la que se construirán los esfuerzos de recuperación y se realizará la supervisión.

Se necesitan más evidencias sobre el éxito y los fracasos de las recientes intervenciones políticas durante la respuesta al COVID-19. Aunque este informe ha destacado las intervenciones políticas que se ajustan a las mejores prácticas y a las evidencias disponibles, las evidencias de las respuestas al COVID-19 son, en el mejor de los casos, parciales y ofrecen una visión limitada del efecto que las políticas han tenido en la mitigación de la pérdida de aprendizaje. Se necesitan evaluaciones rigurosas de las intervenciones políticas recientes y su aplicación para comprender mejor su eficacia en diferentes contextos y su potencial para mitigar la pérdida de aprendizaje en futuras crisis. El seguimiento de los esfuerzos debería centrarse en los grupos más marginados, que a menudo fueron excluidos de la respuesta política.

La construcción de sistemas educativos resilientes requerirá una investigación de aplicación más sistemática. La investigación debe realizarse conjuntamente con los Gobiernos y desde el inicio generar evidencias de lo que funciona, en qué condiciones y para quién. La generación de evidencias debe alinearse con las políticas y prioridades nacionales, y debe integrarse a los sistemas existentes para mejorar su adopción y uso. Las partes interesadas en todos los niveles deben estar capacitadas para que generen y utilicen continuamente las evidencias para la toma de decisiones y la aplicación. La investigación sobre la aplicación también es fundamental y puede identificar los cuellos de botella y las limitaciones de capacidad en varios niveles del sistema (nacional, subnacional y escolar) que impiden que las políticas alcancen todo su potencial.

Existe una clara necesidad de contar con una respuesta multisectorial más fuerte al desarrollo de la educación y una mejor colaboración mundial en materia de investigación y desarrollo en educación. Durante esta crisis, los datos sobre la salud pública han estado ampliamente disponibles; los investigadores han colaborado más allá de las fronteras y los últimos conocimientos sobre el virus se han compartido de forma rápida y eficaz. Las vacunas se produjeron a una velocidad antes impensable. Dado el éxito de la comunidad de la salud pública mundial en la colaboración en investigación y desarrollo y más allá, la comunidad educativa debería buscar vías para mejorar el intercambio de conocimientos y la colaboración en el ámbito de la educación, incluso a través de enfoques de investigación conjunta.

La pandemia puso de manifiesto la necesidad de un análisis de riesgos sistémico para que los sistemas educativos identifiquen y se preparen para futuros impactos. El cierre de escuelas durante el COVID-19 evidenció la vulnerabilidad de la educación ante la crisis, así como la importancia de contar con planes de contingencia para apoyar la continuidad del aprendizaje. Dado que cada vez se hacen más comunes los desastres naturales y otros impactos derivados del cambio climático, los sistemas educativos deben ser más resilientes y estar preparados para adaptarse. La realización de diagnósticos de sistemas, como un análisis de riesgos y conflictos, puede permitir que los sistemas educativos identifiquen los riesgos futuros para la educación y los mecanismos disponibles para fortalecer la resiliencia²⁴⁹. Otros análisis a nivel de sistemas, como el Índice de preparación para el aprendizaje a distancia de UNICEF, pueden aportar una visión fundamental de un país para impartir enseñanza a distancia y pueden ayudar a identificar y crear asociaciones para fortalecer la preparación para el aprendizaje a distancia. Esta crisis también ha puesto de manifiesto que los sistemas de educación a menudo no protegen a sus estudiantes más vulnerables y ha puesto de relieve la necesidad de reforzar la atención a la inclusión y la equidad. Aprovechar las lecciones aprendidas, la planificación del sector educativo y el análisis de los riesgos sistémicos deberían tener como objetivo preparar mejor los sistemas para futuras disrupciones.

CONCLUSIÓN: ACTUAR YA PARA RECUPERAR EL APRENDIZAJE

El cierre de escuelas por el COVID-19, agravado por los impactos económicos y sanitarios ocasionados por la pandemia, han tenido un fuerte impacto negativo en el aprendizaje de los niños, su bienestar y sus futuros medios de subsistencia. Las pérdidas de aprendizaje por el cierre de las escuelas ante el COVID-19 son muy reales, como demuestran los datos de este informe. En prácticamente todos los países de ingresos bajos y medios, y la mayoría de los países de ingresos altos también, los datos acumulados hasta ahora muestran que los niños aprendieron menos durante la pandemia y que los impactos están agravando las desigualdades. Si no se toman medidas rápidas, esta generación puede quedar marcada de forma permanente; la desigualdad de oportunidades dentro de los países (ya que los menos adinerados tuvieron mucho menos estímulos educativos de calidad durante los cierres) y los estudiantes más jóvenes podrían verse más afectados. Asimismo, existen evidencias de que el aprendizaje de las niñas se ha visto más afectado que los niños en términos de rendimiento escolar. En general, los países han invertido relativamente poco de sus paquetes de recuperación fiscal en educación, pero en los países de ingresos bajos y medios, la proporción ha sido especialmente baja, alcanzando menos del 3% del gasto adicional.

Cuando las escuelas vuelven a abrir, puede ser tentador reanudar las actividades como se venían desarrollando hasta antes de la pandemia, suponiendo que cuando los niños vuelven a las aulas, su aprendizaje volverá pronto a la normalidad. Esto sería un error. Las consecuencias para la generación de niños y jóvenes de hoy serán duraderas si no actuamos con rapidez. En primer lugar, el proceso de reapertura de las escuelas debe acelerarse. Los costos de mantener las escuelas cerradas superan con creces los beneficios; sin embargo, la escuela siempre debe mantener todas las medidas de seguridad necesarias, ajustándolas en cuanto las condiciones de la pandemia evolucionen en cada país y localidad. Para evitar que las pérdidas se conviertan en permanentes —o, peor aún, que sigan aumentando incluso después de que las escuelas vuelvan a abrir, porque los alumnos no podrán entender el plan de estudios— los países deben centrarse en revertir esas pérdidas. Es fundamental que los países pongan en marcha un programa de recuperación del aprendizaje; aunque el conjunto específico de intervenciones pueda ser diferente, deben compartir el objetivo de garantizar que los niños y jóvenes permanezcan en la escuela y alcancen al menos el mismo nivel de competencias que las generaciones anteriores

que no estuvieron expuestas a la pandemia. Existen herramientas concretas para conseguirlo, como consolidar el plan de estudios, ampliar el tiempo de instrucción y realizar cambios pedagógicos basados en evidencias, una vez que un país ha hecho de la recuperación del aprendizaje su prioridad.

Más allá de la recuperación inmediata, hay que hacer mucho más para reimaginar la educación. La pandemia ha puesto de manifiesto la fragilidad de los sistemas educativos en todo el mundo, así como los bajos niveles de aprendizaje y las marcadas desigualdades que existían entre los países y dentro de ellos incluso mucho antes de la pandemia. La necesidad de hacer que los sistemas educativos sean más equitativos, eficientes y resilientes nunca ha sido tan clara como ahora. Y la oportunidad es clara también. A pesar de las insuficiencias de las respuestas políticas, la pandemia ha puesto de manifiesto que la innovación en educación es necesaria y posible. Con un programa sólido de recuperación del aprendizaje —que se beneficie de estas innovaciones y se tome en serio la equidad—, los países pueden empezar a reconstruirse mejor.

Un elemento importante de la respuesta inmediata y de lograr avances a largo plazo es la mejora de los datos sobre el aprendizaje. Este informe ha podido documentar las pérdidas de aprendizaje gracias a un número pequeño, pero cada vez mayor de países (y regiones), que han realizado ya las necesarias evaluaciones de aprendizaje. Se trata de un primer paso crucial para ayudar a los alumnos a recuperar el aprendizaje perdido y a las escuelas a reducir las brechas de aprendizaje que aumentaron las desigualdades durante la pandemia. Sin estos datos, los países estarán caminando a ciegas; por lo tanto, otros países deben seguir a estos pioneros y llevar a cabo sus propias evaluaciones para medir la pérdida de aprendizaje. Nuestras organizaciones se han comprometido a apoyar estos esfuerzos a través del nuevo Learning Data Compact.

Además de mejorar los datos, nos comprometemos a apoyar a los Gobiernos en la respuesta continua al COVID a través del Plan de recuperación de la educación lanzado a principios de este año. Este plan se centra en el retorno de todos los niños a las escuelas, la recuperación de las pérdidas de aprendizaje y la preparación y el apoyo a los docentes para que puedan apoyar, a su vez, a los estudiantes. Con el liderazgo del Gobierno y el apoyo de la comunidad internacional, hay mucho que se puede hacer para que los sistemas sean más equitativos, eficientes y resilientes. Pero para ello, debemos hacer de los niños y jóvenes una verdadera prioridad en medio de todas las demandas de respuesta a la pandemia. Su futuro, y nuestro futuro colectivo, depende de ello.

NOTAS:

- 1 UNESCO. 2018.
- 2 Azevedo, Crawford *et al.* 2019.
- 3 Azevedo *et al.* 2019.
- 4 Azevedo, Hasan *et al.* 2021.
- 5 World Bank, por publicar
- 6 Azevedo *et al.* 2021.
- 7 Azevedo. 2020.
- 8 UNESCO. 2020.
- 9 UNICEF. 2021a.
- 10 *Economist*. 2021.
- 11 Hillis, Susan D., H. Juliette T. Unwin, Yu Chen, Lucie Cluver, Lorraine Sherr, Philip S. Goldman, Oliver Ratmann, *et al.* 2021.
- 12 United Nations. 2021.
- 13 Agrawal, Sarthak, Alexandru Cojocaru, Veronica Montalva, Ambar Narayan, Tom Bundervoet, and Andrey Ten. 2021.
- 14 UNESCO, UNICEF, and World Bank. 2020.
- 15 UNESCO, UNICEF, World Bank, and OECD. 2021.
- 16 Esto demuestra cómo diferentes autores han estimado el componente «no percibido» de las pérdidas de aprendizaje e ilustra cómo se utilizan los mismos términos para describir ejercicios cualitativamente diferentes. En algunos casos, el valor esperado del aprendizaje se estimó empíricamente considerando los datos de aprendizaje del pasado, mientras que, en otros casos, el contrafactual se basó en un criterio (normativo), partiendo de los niveles esperados de competencias dado el plan de estudios nacional. Este caso normativo es en realidad una medida de la brecha de aprendizaje, no de la pérdida de aprendizaje; véase el ejemplo de la Figura A.2, para una ilustración que utiliza los resultados del Estado de São Paulo para demostrar cuán diversas son estas diferentes estrategias.
- 17 Para un país determinado.
- 18 Jaume, David, and Alexander Willén. 2019.
- 19 Belot, Michèle, and Dinand Webbink. 2010.
- 20 Cygan-Rehm, Kamila. 2018.
- 21 Ichino, Andrea, and Rudolf Winter-Ebmer. 2004.
- 22 El terremoto del 2005 en Pakistán ha demostrado que, aunque se recupere la escolarización, las repercusiones del cierre de las escuelas y de una conmoción global en el aprendizaje pueden durar mucho más tiempo. Cuatro años después del terremoto, el estudio constata grandes carencias en el desarrollo físico y cognitivo de los niños afectados por el sismo. Los resultados de las pruebas de los niños que vivían a menos de 20 km de la falla eran significativamente inferiores a los de sus compañeros, lo que equivale a 1.5 grados. Los autores destacan que el cierre de las escuelas no puede explicar por sí solo la caída de los resultados de los exámenes, sino que los niños de las regiones afectadas por el terremoto deben haber aprendido menos cada año después de volver a la escuela. Andrabi, Tahir, Benjamin Daniels y Jishnu Das. 2021.
- 23 UNICEF. 2020b.
- 24 Calendario de cierre de escuelas de la UNESCO, a finales de octubre/2021
- 25 Azevedo *et al.* 2021.
- 26 Azevedo. 2020.
- 27 Azevedo, Cloutier *et al.* 2021.
- 28 Alrededor del 10% de la pérdida de aprendizaje mientras las escuelas estén cerradas se mitigará completamente en los países de ingresos altos, pero solo el 7% se mitigará en el mundo en desarrollo. Para más información, véase Azevedo. 2020.
- 29 Munoz-Najar, Alberto; *et al.* 2021.
- 30 Hevia, Felipe J., Samana Vergara-Lope Tristan, Anabel Velásquez-Durán, and David Calderón Martín del Campo. 2021.
- 31 Idara-e-Taleem-o-Aagahi. 2021
- 32 Zvyagintsev. 2021.
- 33 Ardington, Cally, Gabrielle Willis, and Janeli Kotze. 2021.
- 34 Whizz Education. 2021
- 35 King, Janice, Pauline Rose, Dawit Tibebe Tiruneh, Ricardo Sabates, and Tassew Woldehanna. 2021.
- 36 Wolf, Sharon, Elisabetta Aurino, Noelle Suntheimer, Esinam Avornto, Edward Tsinigo, Jasmine Jordan, Solomon Samanhyia, J. Aber, and Jere Behrman. 2021.
- 37 Lichand, Guilherme, Carlos Alberto Doria, Onicio Leal Neto, and Joao Cossi. 2021.
- 38 SEDUC-SP. 2021.
- 39 Fundação Lemann, o Instituto Natura e a Associação Bem Comum. 2021.
- 40 ASER. 2021.
- 41 Maldonado, Joana Elisa, and Kristof De Witte. 2021.
- 42 Departamento de Educación, Reino Unido. 2021.
- 43 Engzell, Per, Arun Frey, and Mark D. Verhagen. 2020.
- 44 Contini, Dalit, Maria Laura Di Tommaso, Caterina Muratori, Daniela Piazzalunga, and Lucia Schiavon. 2021.
- 45 Pier *et al.* 2021.
- 46 Lewis, Karyn, Megan Kuhfeld, Erik Ruzek, and Andrew McEachin. 2021.
- 47 Texas Education Agency. 2021.
- 48 Pier *et al.* 2021.
- 49 Departamento de Educación de Colorado. 2021.
- 50 Departamento de Educación de Tennessee. 2021.
- 51 Stoops, Terry. 2021.
- 52 Kogan, Vladimir, and Stéphane Lavertu. 2021.
- 53 Masters, Kate. 2021.
- 54 Montgomery County Board of Education. 2021.
- 55 Tomasik, Martin J., Laura A. Helbling, and Urs Moser. 2021.
- 56 Hevia *et al.* 2021.
- 57 Pier, Libby, Michael Christian, Hayley Tymeson, and Robert Meyer. 2021.
- 58 Lewis, Karyn, Megan Kuhfeld, Erik Ruzek, and Andrew McEachin. 2021.
- 59 Report of NAPE. 2021.
- 60 Lewis, Karyn, Megan Kuhfeld, Erik Ruzek, and Andrew McEachin. 2021.
- 61 SEDUC-SP, 2021.
- 62 Zvyagintsev, Roman. 2021.
- 63 Idara-e-Taleem-o-Aagahi. 2021
- 64 Hevia *et al.* 2021.
- 65 SEDUC-SP, 2021.
- 66 Report of NAPE. 2021.
- 67 Polikoff, David M. Quinn and Morgan. 2017.
- 68 Contini, Dalit, Maria Laura Di Tommaso, Caterina Muratori, Daniela Piazzalunga, and Lucia Schiavon. 2021.
- 69 Departamento de Educación, Reino Unido. 2021.
- 70 Dorn, Emma, Jimmy Sarakatsannis, Brian Hancock, and Ellen Viruleg. 2020.
- 71 Lewis *et al.* 2021
- 72 Piers *et al.* 2021
- 73 Korbál, Václav, and Daniel Prokop. 2021.
- 74 Engzell *et al.* 2021.
- 75 Entwisle D. R., Alexander K. L., Olson L. S. 2000.
- 76 INEEd. 2021.
- 77 Report of NAPE. 2021.

- 78 Severin, Eugenio. 2016.
- 79 Pérez Alfaro, Marcelo. 2020.
- 80 Gore, Jenny, Leanne Fray, Drew Miller, Jess Harris, and Wendy Taggart. 2020.
- 81 UNICEF. 2021d.
- 82 Save the Children. 2021.
- 83 UNICEF. 2021d.
- 84 UNICEF. 2021d. 85 OECD. 2020.
- 86 Pérez Alfaro. 2020.
- 87 Association for the Development of Education in Africa (ADEA), African Union's International Centre for Girls' and Women's Education in Africa (AU/CIEFFA), and African Population and Health Research Center (APHRC). 2021.
- 88 Lichand *et al.* 2021.
- 89 Lichand *et al.* 2021.
- 90 Hares, Susannah & Crawford, Lee. 2020.
- 91 UNICEF, 2020b.
- 92 Avanesian, Garen, Suguru Mizunoya, and Diogo Amaro. 2021.
- 93 UNESCO, UNICEF, World Bank, and OECD. 2021.
- 94 UNICEF and International Telecommunication Union. 2020.
- 95 UNICEF, 2021d.
- 96 Comisión Europea. 2020.
- 97 Wang, Yixin, Garen Avanesian, Akito Kamei, Sakshi Mishra, and Suguru Mizunoya. 2021.
- 98 UNICEF, 2021d.
- 99 UNESCO, UNICEF, World Bank, and OECD. 2021.
- 100 Valenza, Marco, Djibo Abdou, Yacouba and Dreesen, Thomas. 2021
- 101 UNICEF, por publicar
- 102 UNESCO, UNICEF, World Bank, and OECD. 2021.
- 103 UNICEF, 2021d.
- 104 Brossard, Matt, Marta Carnelli, Stephane Chaudron, Rosanna Di-Gioia, Thomas Dreesen, Daniel Kardefelt-Winther, Céline Little, and Jean-Luc Yameogo. 2021.
- 105 Dreesen, Thomas, Spogmai Akseer, Mathieu Brossard, Pragya Dewan, Juan-Pablo Giraldo, Akito Kamei, Suguru Mizunoya, and Javier Santiago Ortez Herrera. 2020.
- 106 Brossard *et al.* 2021.
- 107 UNICEF. 2021d. 108
- 108 World Bank. 2020.
- 109 UNESCO, UNICEF, and World Bank, 2020
- 110 Banco Mundial, 2021.
- 111 Lindsay, Dominica. 2020.
- 112 Fatehkia, Masoomali, Ridhi Kashyap, and Ingmar Weber. 2018.
- 113 Amaro, Diogo, Lauren Pandolfelli, Ingrid Sanchez-Tapia, and Matt Brossard. 2020.
- 114 Malala Fund. 2020. "Girls' Education and COVID-19 in Nigeria."
- 115 Favara, Marta, Richard Freund, Catherine Porter, Alan Sánchez, and Douglas Scott. 2021.
- 116 Consejo de Población, 2021.
- 117 Hossain, Mobarak. 2021.
- 118 Nugroho *et al.* 2021
- 119 McCoy, Dana C., Jorge Cuartas, Jere Behrman, Claudia Cappa, Jody Heymann, Florencia López Bóo, Chunling Lu, et al. 2021.
- 120 Nugroho, Dita, Chiara Pasquini, Nicolas Reuge, and Diogo Amaro. 2020.
- 121 UNICEF, 2020b.
- 122 UNICEF, 2020b.
- 123 UNESCO, UNICEF, World Bank, and OECD. 2021
- 124 McCoy *et al.* 2021.
- 125 UNICEF, World Bank and UNESCO, 2020
- 126 Goodall, Janet, and John Vorhaus. 2011.
- 127 Save the Children. 2021.
- 128 Jones, Nicola, Ingrid Sanchez Tapia, Sarah Baird, Silvia Guglielmi, Erin Oakley, Workneh Abebe Yadete, Maheen Sultan, and Kate Pincok. 2021.
- 129 Collins, Caitlyn, Liana Christin Landivar, Leah Ruppner, and William J. Scarborough. 2021.
- 130 Dunatchik, Allison, Kathleen Gerson, Jennifer Glass, Jerry A. Jacobs, and Haley Stritzel. 2021.
- 131 Azevedo, João Pedro, Marcela Gutierrez, Rafael de Hoyos, and Jaime Saavedra. 2021.
- 132 World Vision. 2020.
- 133 UNICEF Sri Lanka and UNICEF ROSA. 2021.
- 134 Ministère de l'Éducation, 2021
- 135 Azevedo, João Pedro, Marcela Gutierrez, Rafael de Hoyos, and Jaime Saavedra. 2021.
- 136 Chetty, Raj, John N. Friedman, Nathaniel Hendren, Michael Stepner, and The Opportunity Insights Team. 2020.
- 137 Engzell, Per, Arun Frey, and Mark D. Verhagen. 2020.
- 138 Brossard, Mathieu, Manuel Cardoso, Sakshi Mishra, Suguru Mizunoya, and Nicolas Reuge. 2020.
- 139 Abreh, Might Kojo, Wisdom K. Agbevanu, Amina Jangu Alhassan, Francis Ansah, Rosemary S. Bosu, Lee Crawford, Clara Araba Mills, Ana Luiza Minardi, and Gloria Nyame. 2021.
- 140 Samba, Mbaye, Le Nestour Alexis, Moscoviz Laura, and Chery Justin. 2021.
- 141 Bacher-Hicks, Andrew, Joshua Goodman, and Christine Mulhern. 2021.
- 142 Carvalho, Shelby, Jack Rossiter, Noam Angrist, Susannah Hares, and Rachel Silverman. 2020.
- 143 Bandiera, Buehren, Goldstein, Rasul, and Smurra 2019. 144 Amin, Sajeda, Ubaidur Rob, Masuma Billah, Sigma Ainul, Md Irfan Hossain, Forhana Rahman, Surojit Kundu, et al. 2020.
- 145 Datafolha, Fundação Lemann, and Instituto Natura. 2021.
- 146 Wodon, Quentin, Benedicte de la Briere, Corinne Siaens, and Shlomo Yitzhaki. 2003.
- 147 Dessy, Sylvain, Horace Gninafon, Luca Tiberti, and Marco Tiberti. 2021.
- 148 INEGI, 2021b.
- 149 Ministerio de Educación, Centro de Estudios. 2020.
- 150 Mbaye et al. 2021.
- 151 Chavez Villegas, Cirenia, Silvia Peirola, Matilde Rocca, Alessandra Ipince, and Shivit Bakrania. 2021.
- 152 Bignardi, Giacomo, Edwin S. Dalmaijer, Alexander L. Anwyll-Irvine, Tess A. Smith, Roma Siugzdaite, Stepheni Uh, and Duncan E. Astle. 2021.
- 153 Haripersad, Yasheer Venay, Madeleine Kannegiesser-Bailey, Katinka Morton, Sarah Skeldon, Nicolene Shipton, Kara Edwards, Rachel Newton, Amanda Newell, Paul Geoffrey Stevenson, and Andrew C. Martin. 2021.
- 154 Lee, Joyce. 2020.
- 155 Luijten, Michiel A. J., Maud M. van Muilekom, Lorynn Teela, Tinca J. C. Polderman, Caroline B. Terwee, Josjan Zijlmans, Leonie Klaufus, et al. 2021.
- 156 Xie, Xinyan, Qi Xue, Yu Zhou, Kaiheng Zhu, Qi Liu, Jiajia Zhang, and Ranran Song. 2020.
- 157 Sharma, M., P. Idele, A. Manzini, CP. Aladro, A. Ipince, G. Olsson, P. Banati, and D Anthony. 2021.
- 158 Datafolha, Fundação Lehmann and Instituto Natura. 2021.
- 159 Racine, Nicole, Brae Anne McArthur, Jessica E. Cooke, Rachel Eirich, Jenney Zhu, and Sheri Madigan. 2021.
- 160 Solis, S. Lynne, Claire W. Liu, and Jill M. Popp. 2020.
- 161 Bourgault, Shelby, Amber Peterman, and Megan O'Donnell. 2021.
- 162 Cabrera-Hernández, Francisco, and María Padilla-Romo. 2020.
- 163 Borokowski, Arthur, Donald A.P. Bundy, Carmen Burbano, Shika Hayashi, Edward Lloyd-Evans, Jutta Neitzel, and Nicolas Reuge. 2021.
- 164 World Food Programme. 2021.
- 165 UNICEF. 2019. 166 FAO & WFP, 2020
- 167 UNICEF, FAO, IFAD, WFP, and WHO. 2021.
- 168 Zemrani, Boutaina, Mario Gehri, Eric Masserey, Cyril Knob, and Rachel Pellaton. 2021.
- 169 Bandiera, Buehren, Goldstein, Rasul, and Smurra 2019.
- 170 UNICEF, and ILO. 2021.

- 171 Edmonds, Eric V., and Norbert Schady. 2012.
- 172 Chavez Villegas *et al.*, 2021.
- 173 Save the Children, 2021.
- 174 UNICEF, 2021e.
- 175 Bhengu, Lwandile. 2021.
- 176 Mavhunga, Colombus. 2021.
- 177 Mohammed, Yusuf. 2020.
- 178 Oulo, Brenda, Aubryn Allyn Sidle, Kendra Kintzi, Mary Mwangi, and Immaculate Akello. 2020.
- 179 Nyamweya, Naomi. 2020.
- 180 UNESCO. 2021a.
- 181 UNESCO. 2021b.
- 182 NSC Research Center. 2020.
- 183 Yahoo!Noticias. 2021.
- 184 Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2021.
- 185 Goldstein, Edward, Marc Lipsitch, and Muge Cevik. 2021.
- 186 Zhu, Yanshan, Conor J. Bloxham, Katina D. Hulme, Jane E. Sinclair, Zhen Wei Marcus Tong, Lauren E. Steele, Ellesandra C. Noye, et al. 2021.
- 187 Viner, Russell M., Oliver T. Mytton, Chris Bonell, G. J. Melendez-Torres, Joseph Ward, Lee Hudson, Claire Waddington, et al. 2021.
- 188 WHO. 2021.
- 189 European Centre for Disease Prevention and Control. 2021.
- 190 Fenton, Lynda, Ciara Gribben, David Caldwell, Sam Colville, Jen Bishop, Martin Reid, Jane White, et al. 2021.
- 191 Gandini, Sara, Maurizio Rainisio, Maria Luisa Iannuzzo, Federica Bellerba, Francesco Cecconi, and Luca Scorrano. 2021.
- 192 Harris, Douglas N., Engy Ziedan, and Susan Hassig. 2021.
- 193 Bismark-Osten, Clara von, Kirill Borusyak and UtaSchönberg 2020
- 194 Leidman, Eva, Lindsey M. Duca, John D. Omura, Krista Proia, James W. Stephens, and Erin K. Sauber-Schatz. 2021.
- 195 UNESCO, UNICEF, World Bank, and OECD. 2021.
- 196 Abaluck, Jason. 2021.
- 197 Benjamin, Daniel K., and Kanecia Zimmerman. 2021.
- 198 Jehn, Megan, JM. McCullough, Ariella P. Dale, Matthew Gue, Brian Eller, Theresa Cullen, and Sarah E. Scott. 2021.
- 199 Jehn *et al.* 2021.
- 200 Gettings, Jenna. 2021.
- 201 Budzyn, Samantha E. 2021.
- 202 Zafra, Ignacio. 2021.
- 203 Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. 2021.
- 204 The Local. 2021.
- 205 Guthrie, Brandon L., Diana M. Tordoff, Julianne Meisner, Lorenzo Tolentino, Wenwen Jiang, Sherrilynne Fuller, Dylan Green, Diana Loudon, and Jennifer M. Ross. 2020.
- 206 ABP News Bureau. 2020.
- 207 Association for the Development of Education in Africa (ADEA) *et al.* 2021.
- 208 ILO, UNESCO, and World Bank. 2021.
- 209 UNESCO. 2021a.
- 210 UNESCO. 2021c.
- 211 Angrist, Noam, Peter Bergman, and Moitshepi Matsheng. 2020.
- 212 UNESCO. 2020.
- 213 Education Development Trust, and UNESCO. 2021.
- 214 Education Development Trust, and UNESCO. 2021.
- 215 UNICEF, 2021d.
- 216 UNESCO, World Bank, UNICEF, & OECD, 2021.
- 217 UNESCO. 2021.
- 218 UNESCO, World Bank, UNICEF, & OECD, 2021.
- 219 UNESCO. 2021.
- 220 Dreesen *et al.* 2020.
- 221 Dreesen *et al.*, 2020
- 222 UNICEF ROSA. 2020.
- 223 Clarke, Marguerite, and Diego Luna-Bazaldúa. 2021.
- 224 Angrist *et al.*, 2021
- 225 UNICEF. 2021d.
- 226 UNICEF. 2021g.
- 227 UNICEF. 2021g.
- 228 Soares, Fábio Veras, Rafael Perez Ribas, and Rafael Guerreiro Osório. 2010.
- 229 Banerjee, Abhijit, Rukmini Banerji, James Berry, Esther Duflo, Harini Kannan, Shobhini Mukherji, Marc Shotland, and Michael Walton. 2016.
- 230 Global Education Evidence Advisory Panel, 2020
- 231 Cerdan-Infantes, Pedro, and Christel Vermeersch. 2007.
- 232 Andersen, Simon Calmar, Maria Knoth Humlum, and Anne Brink Nandrup. 2016.
- 233 Hincapie, Diana. 2016.
- 234 Lavy, Victor. 2019.
- 235 Snilstveit, Birte, Jennifer Svensson, Radhika Menon, Daniel Phillips, Emma Gallagher, Maisie Meleen, Hannah Jobse, Tanja Schmidt, and Emmanuel Jimenez. 2016.
- 236 Fryer, R. G., in Banerjee and Duflo. 2017.
- 237 Ministerio de Educación de Ruanda. 2021
- 238 Global Partnership for Education. 2017.
- 239 Becker, Eva Susann, Thomas Goetz, Vinzenz Morger, and John Ranellucci. 2014.
- 240 Jennings, P. A., J. L. Brown, S. Doyle, Y. Oh, J. L. Frank, R. Davis, D. Rasheed, et al. 2017.
- 241 Shonkoff, Jack P., and Philip A. Fisher. 2013.
- 242 Senechal, Monique. 2006.
- 243 Brossard, Matt, Manuel Cardoso, Sakshi Mishra, Suguru Mizunoya, and Nicolas Reuge. 2020.
- 244 Saavedra Chanduvi, Jaime, Christian Aedo Inostroza, Omar S. Arias Diaz, Adelle Pushparatnam, Marcela Gutierrez Bernal, and Halsey F. Rogers. 2020.
- 245 Knauer, Heather A., Pamela Jakiela, Owen Ozier, Frances Aboud, and Lia C. H. Fernald. 2020
- 246 Banco Mundial. 2021
- 247 Brossard, Matt, Marta Carnelli, Stephane Chaudron, Rosanna Di-Gioia, Thomas Dreesen, Daniel Kardefelt-Winther, Céline Little, and Jean-Luc Yameogo. 2021.
- 248 Brossard *et al.* 2021.
- 249 UNICEF. 2021g.
- 250 UNICEF. 2021g.

REFERENCIAS

- Abaluck, Jason. 2021. "The Impact of Community Masking on COVID-19: A Cluster-Randomized Trial in Bangladesh," August. https://www.poverty-action.org/sites/default/files/publications/Mask_RCT___Symptomatic_Seropositivity_083121.pdf.
- Abreh, Might Kojo, Wisdom K. Agbevanu, Amina Jangu Alhassan, Francis Ansah, Rosemary S. Bosu, Lee Crawford, Clara Araba Mills, Ana Luiza Minardi, and Gloria Nyame. 2021. "How Did Students Recover Learning Loss During COVID-19 School Closures in Ghana?" Center For Global Development. August 11. <https://www.cgdev.org/blog/how-did-students-recover-learning-loss-during-covid-19-school-closures-ghana>.
- Agrawal, Sarthak, Alexandru Cojocaru, Veronica Montalva, Ambar Narayan, Tom Bundervoet, and Andrey Ten. 2021. "COVID-19 and Inequality: How Unequal Was the Recovery from the Initial Shock?" Brief. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35867>.
- Amaro, Diogo, Lauren Pandolfelli, Ingrid Sanchez-Tapia, and Matt Brossard. 2020. "COVID-19 and Education: The Digital Gender Divide among Adolescents in Sub-Saharan Africa." Unicef Connect: Evidence for Action. August 4. <https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/covid-19-and-education-the-digital-gender-divide-among-adolescents-in-sub-saharan-africa/>.
- Amin, Sajeda, Ubaidur Rob, Masuma Billah, Sigma Ainul, Md Irfan Hossain, Forhana Rahman, Surojit Kundu, et al. 2020. "COVID-19-Related Knowledge, Attitudes, and Practices among Adolescent Girls in Bangladesh." Harvard Dataverse. doi:10.7910/DVN/UBZXWD.
- Andersen, Simon Calmar, Maria Knoth Humlum, and Anne Brink Nandrup. 2016. "Increasing Instruction Time in School Does Increase Learning." Proceedings of the National Academy of Sciences 113 (27): 7481–84. doi:10.1073/pnas.1516686113.
- Andrabi, Tahir, Benjamin Daniels, and Jishnu Das. 2021. "Human Capital Accumulation and Disasters: Evidence from the Pakistan Earthquake of 2005." Journal of Human Resources, June, 0520. doi:10.3368/jhr.59.2.0520-10887R1.
- Angrist, Noam, Peter Bergman, and Moitshepi Matsheng. 2020. "School's Out: Experimental Evidence on Limiting Learning Loss Using 'Low-Tech' in a Pandemic." Working Paper 28205. National Bureau of Economic Research. doi:10.3386/w28205.
- Ardington, Cally, Gabrielle Willis, and Janeli Kotze. 2021. "COVID-19 Learning Losses: Early Grade Reading in South Africa." International Journal of Educational Development, August, 102480. doi:10.1016/j.ijedudev.2021.102480.
- Association for the Development of Education in Africa (ADEA), African Union's International Centre for Girls' and Women's Education in Africa (AU/CIEFFA), and African Population and Health Research Center (APHRC). 2021. "SCHOOL REOPENING IN AFRICA DURING THE COVID-19 PANDEMIC." https://www.adeanet.org/sites/default/files/school_reopening_kix_observatory.pdf.
- Avanesian, Garen, Suguru Mizunoya, and Diogo Amaro. 2021. "How Many Students Could Continue Learning during COVID-19 Caused School Closures? Introducing a New Reachability Indicator for Measuring Equity of Remote Learning." International Journal of Educational Development 84 (July): 102421. doi:10.1016/j.ijedudev.2021.102421.
- Azevedo, Joao Pedro. 2020. Learning Poverty: Measures and Simulations. Policy Research Working Papers. The World Bank. doi:10.1596/1813-9450-9446.
- Azevedo, João Pedro, Marcela Gutierrez, Rafael de Hoyos, and Jaime Saavedra. 2021. "The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning." In Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic, edited by Fernando M. Reimers, 421–59. Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-81500-4_16.
- Azevedo, João Pedro, Amer Hasan, Diana Goldemberg, Koen Geven, and Syedah Aroob Iqbal. 2021. Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates." The World Bank Research Observer 36 (1): 1–40. doi:10.1093/wbro/lkab003.
- Azevedo, João Pedro; Crawford, Michael F.; Nayar, Reema; Rogers, F. Halsey; Barron Rodriguez, Maria Rebeca; Ding, Elaine Yi Zhong; Gutierrez Bernal, Marcela; Dixon, Annette; Saavedra Chanduvi, Jaime; Arias Diaz, Omar S. 2019. Ending Learning Poverty: What Will It Take? (English). Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/395151571251399043/Ending-Learning-Poverty-What-Will-It-Take>
- Azevedo, Joao Pedro Wagner De, Silvia Montoya, Maryam Akmal, Yi Ning Wong, Laura Gregory, Koen Martijn Geven, Marie-Helene Cloutier, et al. 2021. "Learning Poverty Updates and Revisions: What's New?" Working Paper. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36082>.
- Bacher-Hicks, Andrew, Joshua Goodman, and Christine Mulhern. 2021. "Inequality in Household Adaptation to Schooling Shocks: Covid-Induced Online Learning Engagement in Real Time." Journal of Public Economics 193 (January): 104345. doi:10.1016/j.jpubeco.2020.104345.
- Bandiera, O., N. Buehren, M. P. Goldstein, I. Rasul, and A. Smurra. 2019. The Economic Lives of Young Women in the Time of Ebola: Lessons from an Empowerment Program. Washington, DC: World Bank.

Banerjee, Abhijit, Rukmini Banerji, James Berry, Esther Duflo, Harini Kannan, Shobhini Mukherji, Marc Shotland, and Michael Walton. 2016. "Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of 'Teaching at the Right Level' in India." Working Paper 22746. National Bureau of Economic Research. doi:10.3386/w22746.

Becker, Eva Susann, Thomas Goetz, Vinzenz Morger, and John Ranellucci. 2014. "The Importance of Teachers' Emotions and Instructional Behavior for Their Students' Emotions – An Experience Sampling Analysis." *Teaching and Teacher Education* 43 (October): 15–26. doi: 10.1016/j.tate.2014.05.002.

Belot, Michèle, and Dinand Webbink. 2010. "Do Teacher Strikes Harm Educational Attainment of Students?" *LABOUR* 24 (4): 391–406. doi:10.1111/j.1467-9914.2010.00494.x.

Benjamin, Daniel K., and Kanecia Zimmerman. 2021. "The Reopen Our Schools Act of 2021." Final Report. ABC Science Collaborative. <https://abcsciencecollaborative.org/wp-content/uploads/2021/06/ABCs-Final-Report-June-2021.06-esig-DB-KZ-6-2921.pdf>.

Bhengu, Lwandile. 2021. "Gauteng Records More than 23 000 Teen Pregnancies in One Year, Some Moms as Young as 10." *News 24*, August. <https://www.news24.com/news24/southafrica/news/gauteng-records-more-than-23-000-teen-pregnancies-in-one-year-some-moms-as-young-as-10-20210817>.

Bignardi, Giacomo, Edwin S. Dalmaijer, Alexander L. Anwyll-Irvine, Tess A. Smith, Roma Siugzdaitė, Stepheni Uh, and Duncan E. Astle. 2021. "Longitudinal Increases in Childhood Depression Symptoms during the COVID-19 Lockdown." *Archives of Disease in Childhood* 106 (8): 791–97. doi:10.1136/archdischild-2020-320372.

Bismarck-Osten, Clara von, Kirill Borusyak, and Uta Schönberg. 2020. "The Role of Schools in Transmission of the SARS-CoV-2 Virus: Quasi-Experimental Evidence from Germany." 2022. CReAM Discussion Paper Series. Centre for Research and Analysis of Migration (CReAM), Department of Economics, University College London. <https://ideas.repec.org/p/crm/wpaper/2022.html>

Borokowski, Arthur, Donald A.P. Bundy, Carmen Burbano, Shika Hayashi, Edward Lloyd-Evans, Jutta Neitzel, and Nicolas Reuge. 2021. "COVID-19: Missing More Than a Classroom. The Impact of School Closures on Children's Nutrition." Innocenti Working Paper. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/1176-covid-19-missing-more-than-a-classroom-the-impact-of-school-closures-onchildrens-nutrition.html>.

Bourgault, Shelby, Peter Amberman, and Megan O'Donnell. 2021. "Violence Against Women and Children During COVID-19—One Year On and 100 Papers In." CGD Note A Fourth Research Round Up. Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/vawc-fourth-roundup.pdf>.

Brossard, Mathieu, Manuel Cardoso, Sakshi Mishra, Suguru Mizunoya, and Nicolas Reuge. 2020. "Parental Engagement in Children's Learning: Insights for Remote Learning Response during COVID-19." Innocenti Research Brief. UNICEF. <https://www.unicefirc.org/publications/1091-parental-engagement-in-childrenslearning.html>.

Brossard, Matt, Marta Carnelli, Stephane Chaudron, Rosanna Di-Gioia, Thomas Dreesen, Daniel Kardefelt-Winther, Céline Little, and Jean-Luc Yameogo. 2021. Digital Learning for Every Child: Closing the Gaps for an Inclusive and Prosperous Future." Task Force 4 Digital Transformation. Think20 Italy 202. <https://www.t20italy.org/wpcontent/uploads/2021/08/TF4-PB2-Brossard.pdf>.

Budzyn, Samantha E. 2021. "Pediatric COVID-19 Cases in Counties With and Without School Mask Requirements — United States, July 1–September 4, 2021." *MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report* 70. doi:10.15585/mmwr.mm7039e3.

Cabrera-Hernández, Francisco, and Mari-a Padilla-Romo. 2020. Hidden Violence: How COVID-19 School Closures Reduced the Reporting of Child Maltreatment. *Latin American Economic Review* 29 (December):1–17. <https://ojs.latinaer.org/laer/article/view/6>.

Carvalho, Shelby, Jack Rossiter, Noam Angrist, Susannah Hares, and Rachel Silverman. 2020. "Planning for School Reopening and Recovery After COVID-19." Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/publication/planning-school-reopening-andrecovery-after-covid-19>.

Cerdan-Infantes, Pedro, and Christel Vermeersch. 2007. "More Time Is Better : An Evaluation of the Full-Time School Program in Uruguay." Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/1813-9450-4167.

Chavez Villegas, Cirenía, Silvia Peirola, Matilde Rocca, Alessandra Ipince, and Shivit Bakrania. 2021. "Impacts of Health-Related School Closures on Child Protection Outcomes: A Review of Evidence from Past Pandemics and Epidemics and Lessons Learned for COVID-19." *International Journal of Educational Development* 84 (July): 102431. doi:10.1016/j.ijedu dev.2021.102431.

Chetty, Raj, John N. Friedman, Nathaniel Hendren, Michael Stepner, and The Opportunity Insights Team. 2020. "The Economic Impacts of COVID-19: Evidence from a New Public Database Built Using Private Sector Data." Working Paper 27431. National Bureau of Economic Research. doi:10.3386/w27431.

Clarke, Marguerite, and Diego Luna-Bazaldúa. 2021. Primer on Large-Scale Assessments of Educational Achievement. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1659-8.

Collins, Caitlyn, Liana Christin Landivar, Leah Ruppanner, and William J. Scarborough. 2021. "COVID-19 and the Gender Gap in Work Hours." *Gender, Work & Organization* 28 (S1): 101–12. doi:10.1111/gwao.12506.

Colorado Department of Education. 2021. "CMAS - Mathematics, English Language Arts, Science and Social Studies Data and Results | CDE." <https://www.cde.state.co.us/assessment/cmas-dataandresults>.

Contini, Dalit, Maria Laura Di Tommaso, Caterina Muratori, Daniela Piazzalunga, and Lucia Schiavon. 2021. "The COVID-19 Pandemic and School Closure: Learning Loss in Mathematics in Primary Education." IZA DP No. 14785. Discussion Paper Series. IZA Institute of Labor Economics. <https://ftp.iza.org/dp14785.pdf>.

Cygan-Rehm, Kamila. 2018. "Is Additional Schooling Worthless? Revising the Zero Returns to Compulsory

Schooling in Germany.” SSRN Scholarly Paper ID 3274563. Rochester, NY: Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=3274563>.

Datafolha, Fundação Lemann, and Instituto Natura. 2021. “Onde Estão as Crianças Enquanto as Escolas Estão Fechadas?”. São Paulo: Julho.

Dessy, Sylvain, Horace Gninafon, Luca Tiberti, and Marco Tiberti. 2021. “COVID-19 and Children’s School Resilience: Evidence from Nigeria.” Working Paper. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/1813-9450-9736.

Dorn, Emma, Jimmy Sarakatsannis, Brian Hancock, and Ellen Viruleg. 2020. “Mind the Gap: COVID-19 Is Widening Racial Disparities in Learning, so Students Need Help and a Chance to Catch up | McKinsey.” December 8. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-learning-loss-disparities-grow-and-students-need-help#>.

Dreesen, Thomas, Spogmai Akseer, Mathieu Brossard, Pragya Dewan, Juan-Pablo Giraldo, Akito Kamei, Suguru Mizunoya, and Javier Santiago Ortez Corraera. 2020. “Promising Practices for Equitable Remote Learning. Emerging Lessons from COVID-19 Education Responses in 127 Countries.” Innocenti Research Briefs. <https://www.unicef-irc.org/publications/1090-promising-practices-for-equitable-remote-learning-emerging-lessons-from-covid.html>.

Dunatchik, Allison, Kathleen Gerson, Jennifer Glass, Jerry A. Jacobs, and Haley Stritzel. 2021. “Gender, Parenting, and The Rise of Remote Work During the Pandemic: Implications for Domestic Inequality in the United States.” *Gender & Society* 35 (2): 194–205. doi:10.1177/08912432211001301.

Economist. 2021. “Why Official Covid-19 Deaths Do Not Capture the Pandemic’s True Toll.” *The Economist*, September 20. <https://www.economist.com/the-economist-explains/2021/09/20/why-official-covid-19-deaths-do-not-capture-the-pandemics-true-toll>.

Edmonds, Eric V., and Norbert Schady. 2012. “Poverty Alleviation and Child Labor.” *American Economic Journal: Economic Policy* 4 (4): 100–124. doi:10.1257/pol.4.4.100.

Education Development Trust, and UNESCO. 2021. “Learning Loss, Learning gains and Wellbeing: A Rapid Evidence.” <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/20/201258b4-98ab-415a-b0da-f33d5cf8688d.pdf>.

Engzell, Per, Arun Frey, and Mark D. Verhagen. 2020. “Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic.” Preprint. SocArXiv. doi:10.31235/osf.io/ve4z7.

Entwistle D. R., Alexander K. L., Olson L. S. (2000). Summer learning and home environment. In Kahlenberg R. D. (Ed.), *A notion at risk: Preserving public education as an engine for social mobility* (pp. 9–30). New York, NY: Century Foundation Press

European Centre for Disease Prevention and Control. 2021. “COVID- 19 in Children and the Role of School Settings in Transmission - Second Update.” European Centre for Disease Prevention and Control. July 8. <https://www.ecdc.europa.eu/en/publications-data/children-and-school-settings-covid-19-transmission>.

European Commission. 2020. “Educational Inequalities in Europe and Physical School closures during Covid-19 *.” Science for Policy Brief. FAIRNESS POLICY BRIEF SERIES. European Commission. https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/fairness_pb2020_wave04_covid_education_jrc_i1_19jun2020.pdf.

Fatehkia, Masoomali, Ridhi Kashyap, and Ingmar Weber. 2018. “Using Facebook Ad Data to Track the Global Digital Gender Gap.” *World Development* 107 (July): 189–209. doi:10.1016/j.worlddev.2018.03.007.

Favara, Marta, Richard Freund, Catherine Porter, Alan Sánchez, and Douglas Scott. 2021. “Young Lives, Interrupted: Short-term Effects of the COVID-19 Pandemic on Adolescents in Low- and Middleincome Countries.” *Covid Economics* 67 (February): 172–98. <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/CovidEconomics67-1.pdf#page=177>.

Fenton, Lynda, Ciara Gribben, David Caldwell, Sam Colville, Jen Bishop, Martin Reid, Jane White, et al. 2021. “Risk of Hospital Admission with Covid-19 among Teachers Compared with Healthcare Workers and Other Adults of Working Age in Scotland, March 2020 to July 2021: Population Based Case-Control Study.” *BMJ* 374 (September): n2060. doi:10.1136/bmj.n2060.

Fryer, R. G. 2017. “Chapter 2 - The Production of Human Capital in Developed Countries: Evidence From 196 Randomized Field Experimentsa.” In *Handbook of Economic Field Experiments*, edited by Abhijit Vinayak Banerjee and Esther Duflo, 2:95–322. *Handbook of Economic Field Experiments*. North-Holland. doi:10.1016/bs.hefe.2016.08.006.

Fundação Lemann, Instituto Natura and Associação Bem Comum. 2021. O impacto da pandemia na alfabetização no Brasil. Fundação Lemann. <https://fundacaolemann.org.br/noticias/o-impacto-da-pandemia-na-alfabetizacao-no-brasil>.

Gandini, Sara, Maurizio Rainisio, Maria Luisa Iannuzzo, Federica Bellerba, Francesco Cecconi, and Luca Scorrano. 2021. “A Cross-Sectional and Prospective Cohort Study of the Role of Schools in the SARS-CoV-2 Second Wave in Italy.” *The Lancet Regional Health - Europe* 5 (June): 100092. doi:10.1016/j.lanepe.2021.100092.

Gettings, Jenna. 2021. “Mask Use and Ventilation Improvements to Reduce COVID-19 Incidence in Elementary Schools — Georgia, November 16–December 11, 2020.” *MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report* 70. doi:10.15585/mmwr.mm7021e1.

Global Education Evidence Advisory Panel. 2020. “Cost-Effective Approaches to Improve Global Learning: What Does Recent Evidence Tell Us Are ‘Smart Buys’

Global Partnership for Education. 2017. “How GPE Teaching and Learning.” <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2017-09-gpe-policy-brief-teaching-learning.pdf>

for Improving Learning in Low- and Middle-Income Countries?” Recommendations. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/719211603835247448/pdf/Cost-Effective-Approaches-to-Improve-Global-Learning-What-Does-Recent-Evidence-Tell-Us-Are-Smart-Buys-for-Improving-Learning-in-Low-and-Middle-Income-Countries.pdf>.

Goldstein, Edward, Marc Lipsitch, and Muge Cevik. 2021. “On the Effect of Age on the Transmission of

SARS-CoV-2 in Households, Schools, and the Community.” *The Journal of Infectious Diseases* 223 (3): 362–69. doi:10.1093/infdis/jiaa691.

Goodall, Janet, and John Vorhaus. 2011. “Review of Best Practice in Parental Engagement.” Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182508/DFE-RR156.pdf.

Gore, Jenny, Leanne Fray, Drew Miller, Jess Harris, and Wendy Taggart. 2020. “EVALUATING THE IMPACT OF-19 ON NSW SCHOOLS.” 2020 REPORT TO THE NSW DEPARTMENT OF EDUCATION. The University of Newcastle, Australia. https://www.newcastle.edu.au/__data/assets/pdf_file/0008/704924/Evaluating-the-impact-of-COVID-19-on-NSW-schools.pdf.

Meisner, Lorenzo Tolentino, Wenwen Jiang, Sherrilynne Fuller, Dylan Green, Diana Loudon, and Jennifer M. Ross. 2020. “Summary of School Re-Opening Models and Implementation During the COVID 19 Pandemic.” <https://globalhealth.washington.edu/sites/default/files/COVID-19%20Schools%20Summary%20%28updated%29.pdf>.

Haripersad, Yasheer Venay, Madeleine Kannegiesser-Bailey, Katinka Morton, Sarah Skeldon, Nicolene Shipton, Kara Edwards, Rachel Newton, Amanda Newell, Paul Geoffrey Stevenson, and Andrew C. Martin. 2021. “Outbreak of Anorexia Nervosa Admissions during the COVID-19 Pandemic.” *Archives of Disease in Childhood* 106 (3): e15–e15. doi:10.1136/archdischild-2020-319868.

Harris, Douglas N., Engy Ziedan, and Susan Hassig. 2021. “The Effects of School Reopenings on COVID-19 Hospitalizations.” National Center for Research on Education and Choice. <https://www.reachcentered.org/publications/the-effects-of-school-reopenings-on-covid-19-hospitalizations>.

Hillis, Susan D., H. Juliette T. Unwin, Yu Chen, Lucie Cluver, Lorraine Sherr, Philip S. Goldman, Oliver Ratmann, et al. 2021. *The Lancet* 398 (10298): 391–402. doi:10.1016/S0140-6736(21)01253-8.

Hevia, Felipe J., Samana Vergara-Lope Tristan, Anabel Velásquez- Durán, and David Calderón Martín del Campo. 2021. “Estimation of the Fundamental Learning Loss and Learning Poverty Related to COVID-19 Pandemic in Mexico.” *International Journal of Educational Development*, November, 102515. doi:10.1016/j.ijedudev.2021.102515.

Hincapie, Diana. 2016. “Do Longer School Days Improve Student Achievement?: Evidence from Colombia | Publications.” IDB-WP- 679. IDB WORKING PAPER SERIES. Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Do-Longer-School-Days-Improve-Student-Achievement-Evidence-from-Colombia.pdf>.

Hossain, Mobarak. 2021. “Unequal Experience of COVID-Induced Remote Schooling in Four Developing Countries.” *International Journal of Educational Development* 85 (September): 102446. doi:10.1016/j.ijedudev.2021.102446.

Ichino, Andrea, and Rudolf Winter-Ebmer. 2004. “The Long-Run Educational Cost of World War II.” *Journal of Labor Economics* 22 (1): 57–86.

https://econpapers.repec.org/article/ucpjlabec/v_3a22_3ay_3a2004_3ai_3a1_3ap_3a57-86.htm.

ILO, UNESCO, and World Bank. 2021. “Skills Development in the Time of COVID-19: Taking Stock of the Initial Responses in Technical and Vocational Education and Training.” Geneva: International Labor Office.

INEEd. 2021. “Aristas 2020. Primer Informe de Resultados de Tercero y Sexto de Educación Primaria.” <https://www.ineed.edu.uy/aristas-2020-primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.html>.

INEGI. 2021. Encuesta Para La Medición Del Impacto COVID-19 En La Educación (ECOVID-ED) 2020, <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovid/2020/>.

Jaume, David, and Alexander Willén. 2019. The Long-Run Effects of Teacher Strikes: Evidence from Argentina. *Journal of Labor Economics* 37 (4): 10971139. doi:10.1086/703134.

Jehn, Megan, JM. McCullough, Ariella P. Dale, Matthew Gue, Brian Eller, Theresa Cullen, and Sarah E. Scott. 2021. “Association Between K–12 School Mask Policies and School-Associated COVID-19 Outbreaks — Maricopa and Pima Counties, Arizona, July–August 2021.” *MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report* 70. doi:10.15585/mmwr.mm7039e1.

Jennings, P. A., J. L. Brown, S. Doyle, Y. Oh, J. L. Frank, R. Davis, D. Rasheed, et al. 2017. “Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers’ Social and Emotional Competence and Classroom Interactions.” *Journal of Educational Psychology* 109 (7): 1010–1028. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fedu0000187>.

Jones, Nicola, Ingrid Sanchez Tapia, Sarah Baird, Silvia Guglielmi, Erin Oakley, Workneh Abebe Yadete, Maheen Sultan, and Kate Pincock. 2021. “Intersecting Barriers to Adolescents’ Educational Access during COVID-19: Exploring the Role of Gender, Disability and Poverty.” *International Journal of Educational Development* 85 (September): 102428. doi:10.1016/j.ijedudev.2021.102428.

King, Janice, Pauline Rose, Dawit Tibebe Tiruneh, Ricardo Sabates, and Tassew Woldehanna. 2021. “Learning Inequalities Widen Following COVID-19 School Closures in Ethiopia.” RISE Programme. May 4. <https://riseprogramme.org/blog/learning-inequalities-widen-COVID-19-Ethiopia>.

Knauer, Heather A., Pamela Jakiela, Owen Ozier, Frances Aboud, and Lia C. H. Fernald. 2020. “Enhancing Young Children’s Language Acquisition through Parent–Child Book-Sharing: A Randomized Trial in Rural Kenya.” *Early Childhood Research Quarterly*, Intervention Research Addressing the World Gap: Improving the language-learning opportunities for infants and young children, 50 (January): 179–90. doi:10.1016/j.ecresq.2019.01.002.

Kogan, Vladimir, and Stéphane Lavertu. 2021. “The COVID-19 Pandemic and Student Achievement on Ohio’s Third-Grade English Language Arts Assessment.” http://glenn.osu.edu/educational-governance/reports/reports-attributes/ODE_ThirdGradeELA_KL_1-27-2021.pdf.

Lavy, Victor. 2019. “Expanding School Resources and Increasing Time on Task: Effects on Students’ Academic

and Noncognitive Outcomes.” Journal of the European Economic Association 18 (1): 232–265. <https://academic.oup.com/jeea/article/18/1/232/5307899?login=true>.

Lee, Joyce. 2020. “Mental Health Effects of School Closures during COVID-19.” The Lancet Child & Adolescent Health 4 (6): 421. doi:10.1016/S2352-4642(20)30109-7.

Leidman, Eva, Lindsey M. Duca, John D. Omura, Krista Proia, James W. Stephens, and Erin K. Sauber-Schatz. 2021. “COVID-19 Trends Among Persons Aged 0–24 Years — United States, March 1–December 12, 2020.” MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report 70 (3): 88–94. doi:10.15585/mmwr.mm7003e1.

Lewis, Karyn, Megan Kuhfeld, Erik Ruzek, and Andrew McEachin. 2021. “Learning during COVID-19: Reading and Math Achievement in the 2020-21 School Year.” Center for School and Student Progress. NWEA, July 2021. <https://www.nwea.org/research/publication/learning-during-covid-19-reading-and-math-achievement-in-the-2020-2021-school-year/>.

Lichand, Guilherme, Carlos Alberto Doria, Onicio Leal Neto, and Joao Cossi. 2021. “The Impacts of Remote Learning in Secondary Education: Evidence from Brazil during the Pandemic.” SSRN Scholarly Paper ID 3841775. Rochester, NY: Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=3841775>.

Lindsay, Dominica. 2020. “Why COVID-19 Has Increased the Urgency to Reach Women with Mobile Technology.” Mobile for Development. April 20. <https://www.gsma.com/mobilefordevelopment/blog/why-covid-19-has-increased-the-urgency-to-reach-women-with-mobile-technology/>.

Luijten, Michiel A. J., Maud M. van Muilekom, Lorynn Teela, Tinca J. C. Polderman, Caroline B. Terwee, Josjan Zijlmans, Leonie Klaukus, et al. 2021. “The Impact of Lockdown during the COVID-19 Pandemic on Mental and Social Health of Children and Adolescents.” Quality of Life Research 30 (10): 2795–2804. doi:10.1007/s11136-021-02861-x.

Malala Fund. 2020. “Girls’ Education and COVID-19 in Nigeria.” https://assets.ctfassets.net/Ooan5gk9rgbh/4SoYwXYgLMIiWPqvdikb0W/4d2ebc3b8289b2beaae33867d79af698/Nigeria_Report_22.pdf.

Maldonado, Joana Elisa, and Kristof De Witte. 2021. “The Effect of School Closures on Standardised Student Test Outcomes.” British Educational Research Journal, July, berj.3754. doi:10.1002/berj.3754.

Masters, Kate, and 2021. 2021. “Early Data Shows Extent of Learning Loss among Virginia Students.” Virginia Mercury. January 29. <https://www.virginiamercury.com/2021/01/29/early-data-shows-extent-of-learning-loss-among-virginia-students/>.

Mavhunga, Colombus. 2021. “Zimbabwe Reports Major Rise in Teen Pregnancies During Pandemic.” VOA, April 16. <https://www.voanews.com/a/covid-19-pandemic-zimbabwe-reports-major-rise-teen-pregnancies-during-pandemic/6204648.html>.

Mbaye, Samba, Alexis Le Nestour, Laura Moscoviz, and Justin Chery. 2021. “What Happened to Senegalese Students after the COVID-19 School Closure?” Center For Global Development. Washington, DC: July.

<https://www.cgdev.org/blog/what-happened-senegalese-students-after-covid-19-school-closure>.

McCoy, Dana C., Jorge Cuartas, Jere Behrman, Claudia Cappa, Jody Heymann, Florencia López Bóo, Chunling Lu, et al. 2021. Global Estimates of the Implications of COVID-19-Related Preprimary School Closures for Children’s Instructional Access, Development, Learning, and Economic Wellbeing.” Child Development n/a (n/a). doi:10.1111/cdev.13658.

Ministère de l’Éducation Nationale .République de Côte d.Ivoire, Évaluation standardisée des acquis scolaires des élèves des classes de CM2 et de 4 e dans le contexte de la COVID 19, Ministère de l’Éducation Nationale and UNICEF, Abidjan, 2021.

Ministère de l’Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. 2021. “Année scolaire 2021-2022 : protocole sanitaire et mesures de fonctionnement.” Ministère de l’Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/annee-scolaire-2021-2022-protocole-sanitaire-et-mesures-de-fonctionnement-324257>.

Ministerio de Educación, Centro de Estudios. 2020. Deserción Escolar: Diagnóstico y Proyección En Tiempos De. Documento de Trabajo. Santiago, Chile. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22_2020_f01.pdf.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2021. Datos SIET. January 7. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Educacion-para-el-Trabajo-y-el-Desarrollo-Humano-SIET/Sistema-de-Informacion-Para-el-Trabajo-y-Desarrollo-Humano-SIET/353023:Datos-SIET>.

Mohammed, Yusuf. 2020. Teen Pregnancies Spike in Kenya as Schools Remain Shuttered. VOA. <https://www.voanews.com/a/episode-teen-pregnancies-spike-kenya-schools-remain-shuttered-4344051/6111054.html>.

Munoz-Najar, Alberto; Gilberto Sanzana, Alison Grace; Hasan, Amer; Cobo Romani, Juan Cristobal; Azevedo, Joao Pedro Wagner De; Akmal, Maryam. 2021. Remote Learning During COVID-19 : Lessons from Today, Principles for Tomorrow (English). Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/160271637074230077/Remote-Learning-During-COVID-19-Lessons-from-Today-Principles-for-Tomorrow>

NSC Research Center. 2020. “COVID-19: Transfer, Mobility, and Progress — First Look Fall 2020,” December. <https://nscresearchcenter.org/transfer-mobility-and-progress/covid19-transfermobilityprogress-firstlookfall2020/>.

Nugroho, Dita, Chiara Pasquini, Nicolas Reuge, and Diogo Amaro. 2020. “COVID-19: How Are Countries Preparing to Mitigate the Learning Loss as Schools Reopen? Trends and Emerging Good Practices to Support the Most Vulnerable Children.” Innocenti Research Briefs. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/1119-covid-19-how-are-countries-preparing-to-mitigate-the-learning-loss-as-they-reopen.html>.

Nyamweya, Naomi. 2020. “Displacement, Girls’ Education and COVID-19.” Global Partnership for

Education. June 26. [https:// www.global partnership.org/blog/displacement-girls-education-and-covid-19](https://www.globalpartnership.org/blog/displacement-girls-education-and-covid-19).

OECD. 2020. "The Impact of COVID-19 on Student Equity and Inclusion: Supporting Vulnerable Students during School Closures and School Re-Openings." OECD. November 19.

<https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-impact-of-covid-19-on-student-equity-and-inclusion-supporting-vulnerable-students-during-school-closures-and-school-re-openings-d593b5c8/#back-endnotea0z31>.

Oulo, Brenda, Aubryn Allyn Sidle, Kendra Kintzi, Mary Mwangi, and Immaculate Akello. 2020. "Understanding the Barriers to Girls' School Return: Girls' Voices from the Frontline of the COVID-19 Pandemic in East Africa." Echidna Giving and Amplify Girls. <https://static1.squarespace.com/static/5c86d4507fdbc8fc46e7d529/t/60d4fb74d835f020cdea521/1624570756879/Understanding+the+Barriers+to+Girls%27+School+Return+Girls%27+Voices+from+the+frontline+of+the+COVID-19+Pandemic+in+East+Africa++.pdf>.

Pérez Alfaro, Marcelo. 2020. "Uruguay: The First Country in Latin America to Reopen Its Educational System." Enfoque Educación. June 2. <https://blogs.iadb.org/educacion/en/uruguayreopening/>.

Pier, Libby, Michael Christian, Hayley Tymeson, and Robert Meyer. 2021. "PACE - COVID-19 Impacts on Student Learning." Policy Analysis for California Education. June. <https://edpolicyinca.org/publications/covid-19-impacts-student-learning>.

Polikoff, David M. Quinn and Morgan. 2017. "Summer Learning Loss: What Is It, and What Can We Do about It?" Brookings. September 14. <https://www.brookings.edu/research/summer-learning-loss-what-is-it-and-what-can-we-do-about-it/>.

Population Council. 2021. "Promises to Keep: Impact of COVID-19 on Adolescents in Kenya."

Racine, Nicole, Brae Anne McArthur, Jessica E. Cooke, Rachel Eirich, Jenney Zhu, and Sheri Madigan. 2021. "Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19: A Meta-Analysis." JAMA Pediatrics, August. doi:10.1001/jamapediatrics.2021.2482.

The Ministry of Education of Rwanda, 2021. Ministerial instructions 002/2021 of 26/07/2021 determining the modalities for the management of school timetable.

Saavedra Chanduvi, Jaime, Christian Aedo Inostroza, Omar S. Arias Diaz, Adelle Pushparatnam, Marcela Gutierrez Bernal, and Halsey F. Rogers. 2020. "Realizing the Future of Learning : From Learning Poverty to Learning for Everyone, Everywhere." Text/HTML. Washington, DC.: World Bank. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail>.

ABP News Bureau. 2020. "Schools Reopen From Today With 50 Percent Capacity; Know Which States Plan To Conduct Classes," October 19. <https://news.abplive.com/education/school-reopening-guidelines-in-uttar-pradesh-punjab-and-sikkim-check-all-the-details-of-reopening-rules-sops-1367906>.

Samba, Mbaye, Le Nestour Alexis, Moscoviz Laura, and Chery Justin. 2021. "What Happened to Senegalese Students after the COVID-19 School Closure?" Center

For Global Development. July 15.

<https://www.cgdev.org/blog/what-happened-senegalese-students-after-covid-19-school-closure>.

Save the Children. 2021. "The Impact of COVID-19 on Children in West and Central Africa: Learning from 2020."

https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/rapport_covid_anglais.pdf.

SEDUC-SP. 2021. O Impact da Pandemia na Educação: Avaliação Amostral da Aprendizagem dos Estudantes. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Brazil: São Paulo. <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostral.pdf>

2021b. "Children Have Lost More than a Third of Their School Year to Covid-19 Pandemic - Save the Children." March 2. <https://savethechildren.org.au/media/media-releases/children-have-lost-more-than-a-third>.

Senechal, Monique. 2006. "Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure." Scientific Studies of Reading 10 (1): 59–87. doi:10.1207/s1532799xssr1001_4.

Severin, Eugenio. 2016. "Building and Sustaining National ICT/ Education Agencies: Lessons from Uruguay (Plan Ceibal)." Working Paper. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/26261.

Sharma, M., P. Idele, A. Manzini, CP. Aladro, A. Ipince, G. Olsson, P. Banati, and D Anthony. 2021. "Life in Lockdown. Child and Adolescent Mental health and Well-Being in the Time of COVID- 19." Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.

Shonkoff, Jack P., and Philip A. Fisher. 2013. "Rethinking Evidence-Based Practice and Two-Generation Programs to Create the Future of Early Childhood Policy." Development and Psychopathology 25 (4 Pt 2): 1635–53. doi:10.1017/S0954579413000813.

Snilstveit, Birte, Jennifer Svensson, Radhika Menon, Daniel Phillips, Emma Gallagher, Maisie Meleen, Hannah Jobse, Tanja Schmidt, and Emmanuel Jimenez. 2016. "The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries | 3ie." Systematic review summary 7. International Initiative for Impact Evaluation (3ie). <https://www.3ieimpact.org/evidence-pub/publications/systematic-review-summaries/impact-education-programmes-learning-school-participation-low-and-middle-income-countries>.

Soares, Fábio Veras, Rafael Perez Ribas, and Rafael Guerreiro Osório. 2010. "Evaluating the Impact of Brazil's Bolsa Familia: Cash Transfer Programs in Comparative Perspective." Latin American Research Review 45 (2): 173–90. <https://www.jstor.org/stable/27919200>.

Solis, S. Lynneth, Claire W. Liu, and Jill M. Popp. 2020. "Learning to Cope through Play: Playful Learning as an Approach to Support Children's during Times of Heightened Stress and Adversity." LEGO Foundation. <https://www.legofoundation.com/media/3298/learning-to-cope-through-play.pdf>.

Stoops, Terry. 2021. "Test Scores Show Learning Loss Is Real." John Locke Foundation. September 9.

<https://www.johnlocke.org/update/test-scores-show-learning-loss-is-real/>.

Tennessee Department of Education. 2021. "Tennessee Releases 2020-21 Spring TCAP State-Level Results." August 2. <https://www.tn.gov/education/news/2021/8/2/tennessee-releases-2020-21-spring-tcap-state-level-results-.html>.

Texas Education Agency. 2021. "TEA Releases Spring 2021 STAAR Grades 3-8 and End-of-Course Assessment Results; Outcomes for In-Person Learners Appreciably Higher Than for Those Who Were Remote." June 28. <https://tea.texas.gov/about-tea/news-and-multimedia/news-releases/news-2021/tea-releases-spring-2021-staar-grades-3-8-and-end-of-course-assessment-results-outcomes-for-in-person-learners-appreciably-higher-than-for-those-who-were-remote>.

The Local. 2021. "Covid-19: Italian Schools Set to Keep Using Masks and Distancing from September," June 7. <https://www.thelocal.it/20210705/covid-19-italian-schools-set-to-keep-using-masks-and-distancing-from-september/>.

Tomasik, Martin J., Laura A. Helbling, and Urs Moser. 2021. "Educational Gains of In-Person vs. Distance Learning in Primary and Secondary Schools: A Natural Experiment during the COVID-19 Pandemic School Closures in Switzerland." *International Journal of Psychology* 56 (4): 566–76. doi:10.1002/ijop.12728.

UNESCO. 2016. "Out-of-School Children and Youth." November 18. <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth#:~:text=About%2058%20million%20children%20and,million%20of%20upper%20secondary%20age>.

2020a. "COVID-19 Response Toolkit." <https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-response-toolkit-remediation.pdf>.

2020b. "How Many Students Are at Risk of Not Returning to School?" Advocacy paper. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>.

2021a. "Uneven Global Education Stimulus Risks Widening Learning Disparities." <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379350>.

2021b. "COVID-19: Reopening and Reimagining Universities, Survey on Higher Education through the UNESCO National Commissions." Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174>.

2021c. "When Schools Shut: Gendered Impacts of COVID-19 School Closures." <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379270>.

UNESCO, UNICEF, and World Bank. 2020. "What Have We Learnt?: Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19." Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/34700.

UNESCO, UNICEF, World Bank, and OECD. 2021. "What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic." Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36393>.

UNICEF. 2019. "The State of the World's Children 2019. Children Food and Nutrition: Growing Well in a Changing World." New York: United Nations Children's

Fund. <https://www.unicef.org/media/63016/file/SOWC-2019.pdf>.

2020a. "Education and COVID-19." UNICEF DATA. September 2020. <https://data.unicef.org/topic/education/covid-19/>.

2020b. "Covid-19: Are Children to Continue Learning During School Closures? A Global of the Potential Reach of Remote Learning Policies Data from 100 Countries." New York: United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/brazil/media/10006/file/remote-learning-factsheet.pdf>.

UNICEF. 2021a. "Schools Still Closed for Nearly 77 Million Students 18 Months into Pandemic." September 15. <https://www.unicef.org/press-releases/schools-still-closed-nearly-77-million-students-18-months-pandemic-unicef>.

2021b. "Education Disrupted: The Second Year of the COVID-19 Pandemic and School Closures." New York: United Nations Children's Fund. <https://data.unicef.org/resources/education-disrupted/> 2021c. "Education and COVID-19." September 2020. <https://data.unicef.org/topic/education/covid-19/>

2021d. "Reopening with Resilience:Lessons from Remote Learning during COVID-19." Florence, Italy: UNICEF Office of Research – Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Reopening-with-Resilience.pdf>.

2021e. "COVID-19 and School Closures: One Year of Education Disruption." New York: United Nations Children's Fund. [https:// data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/](https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/).

2021f. "COVID-19: A Threat to Progress Against Child Marriage." New York: United Nations Children's Fund. [https:// data.unicef.org/resources/covid-19-a-threat-to-progress-against-child-marriage/](https://data.unicef.org/resources/covid-19-a-threat-to-progress-against-child-marriage/)

2021g. "Ensuring Equal Access to Education in Future Crises: Findings of the New Remote Learning Readiness Index." New York: United Nations Children's Fund. [https://data.unicef.org/ resources/remote-learning-readiness-index/](https://data.unicef.org/resources/remote-learning-readiness-index/).

UNICEF, FAO, IFAD, WFP, and WHO. 2021. "The State of Food Security and Nutrition in the World 2021." [https://data.unicef.org/ resources/sofi-2021/](https://data.unicef.org/resources/sofi-2021/).

UNICEF, and ILO. 2021. "Child Labour: Global Estimates 2020, Trends and the Road Forward." [https://data.unicef.org/ resources/child-labour-2020-global-estimates-trends-and-the-road-forward/](https://data.unicef.org/resources/child-labour-2020-global-estimates-trends-and-the-road-forward/).

UNICEF and International Telecommunication Union. 2020. "How Many Children and Young People Have Internet Access at Home? Estimating Digital Connectivity During the COVID-19 Pandemic." New York: United Nations Children's Fund. [https://www.unicef.org/ media/88381/file/How-many-children-and-young-people-have-internet-access-at-home-2020.pdf](https://www.unicef.org/media/88381/file/How-many-children-and-young-people-have-internet-access-at-home-2020.pdf)

UNICEF ROSA. 2020. "Guidance on Distance Learning Modalities: To Reach All Students and Youth during School Closures." [https:// www.unicef.org/rosa/media/7996/file/Guidance%20Continuity%20of%20Learning%20during%20COVID-19%20-%20Reaching%20All%20Children_UNICEF%20ROSA.pdf](https://www.unicef.org/rosa/media/7996/file/Guidance%20Continuity%20of%20Learning%20during%20COVID-19%20-%20Reaching%20All%20Children_UNICEF%20ROSA.pdf).

UNICEF Sri Lanka & UNICEF ROSA. 2021. 2021. "Sri Lanka Distance Learning Findings July 2021.Pptx." July.

<https://www.dropbox.com/s/cwkudx2wtwuob9d/Sri%20Lanka%20Distance%20Learning%20Findings%20July%202021.pptx?dl=0>.

United Nations. 2021. "SDG Indicators. COVID-19 Has Led to the First Rise in Extreme Poverty in a Generation." <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/goal-01/>.

Valenza, Marco, Djibo Abdou, Yacouba and Dreesen, Thomas. 2021. Reopening With Resilience: Lessons from Remote Learning during COVID- 19 – West and Central Africa, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence, Italy. <https://www.unicef-irc.org/publications/1269-reopening-with-resilience-lessons-remote-learning-west-central-africa-covid.html>

Viner, Russell M., Oliver T. Mytton, Chris Bonell, G. J. Melendez- Torres, Joseph Ward, Lee Hudson, Claire Waddington, et al. 2021. "Susceptibility to SARS-CoV-2 Infection Among Children and Adolescents Compared With Adults: A Systematic Review and Meta-Analysis." *JAMA Pediatrics* 175 (2): 143. doi:10.1001/jamapediatrics.2020.4573.

Wang, Yixin, Garen Avanesian, Akito Kamei, Sakshi Mishra, and Suguru Mizunoya. 2021. "Which Children Have Internet Access at Home? Insights from Household Survey Data." *Evidence for Action*. May 21. <https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/where-do-children-have-internet-access-at-home-insights-from-household-survey-data/>.

Whizz Education. 2021. "Measuring the Impact of COVID-19 on Learning in Rural Kenya." Whizz Education. <https://www.whizzeducation.com/wp-content/uploads/Kenya-Covid-Impact-SCREEN.pdf>.

WHO. 2021. "COVID-19 Disease in Children and Adolescents." Scientific brief. https://www.who.int/publications-detail-redirect/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Children_and_adolescents-2021.1.

Wodon, Quentin, Benedicte de la Briere, Corinne Siaens, and Shlomo Yitzhaki. 2003. "Mexico's PROGRESA : Innovative Targeting, Gender Focus and Impact on Social Welfare." Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/10396>.

Wolf, Sharon, Elisabetta Aurino, Noelle Suntheimer, Esinam Avornyo, Edward Tsinigo, Jasmine Jordan, Solomon Samanhyia, J. Aber, and Jere Behrman. 2021. "Learning in the Time of a Pandemic and Implications for Returning to School: Effects of COVID-19 in Ghana." CPRE Working Papers, August. [https:// repository.upenn.edu/cpre_workingpapers/28](https://repository.upenn.edu/cpre_workingpapers/28).

World Bank. 2020. "Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities." <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/147471595907235497-0090022020/original/IEIssuesPaperDisabilityInclusiveEducationFINALACCESSIBLE.pdf>.

2021a. "Read@Home." Text/HTML. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/read-at-home>.

2021b. "Learners with Disabilities and COVID-19 School Closures: Findings from a Global Survey Conducted by the World Bank's Inclusive Education Initiative." Washington, DC: World Bank.

<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36326>.

World Food Programme. (2021). "Global Monitoring of School Meals During COVID-19 School Closures." <https://cdn.wfp.org/2020/school-feeding-map/>.

World Vision. 2020. "The Assessment of Socio-Economic Impact of COVID-19 on the Most Vulnerable Families in Afghanistan." <https://www.wvi.org/sites/default/files/2020-08/Assessment.pdf>.

Xie, Xinyan, Qi Xue, Yu Zhou, Kaiheng Zhu, Qi Liu, Jiajia Zhang, and Ranran Song. 2020. "Mental Health Status Among Children in Home Confinement During the Coronavirus Disease 2019 Outbreak in Hubei Province, China." *JAMA Pediatrics* 174 (9): 898–900. doi:10.1001/jamapediatrics.2020.1619.

Zafra, Ignacio. 2021. Spain Wants to Keep Face Masks and Distancing at Schools during next Academic Year..EL PAÍS English Edition, May 13. https://english.elpais.com/spanish_news/2021-05-13/spain-wants-to-keep-face-masks-and-distancing-at-schools-next-year.html.

Zemrani, Boutaina, Mario Gehri, Eric Masserey, Cyril Knob, and Rachel Pellaton. 2021. "A Hidden Side of the COVID-19 Pandemic in Children: The Double Burden of Undernutrition and Overnutrition." *International Journal for Equity in Health* 20 (1): 44. doi:10.1186/s12939-021-01390-w.

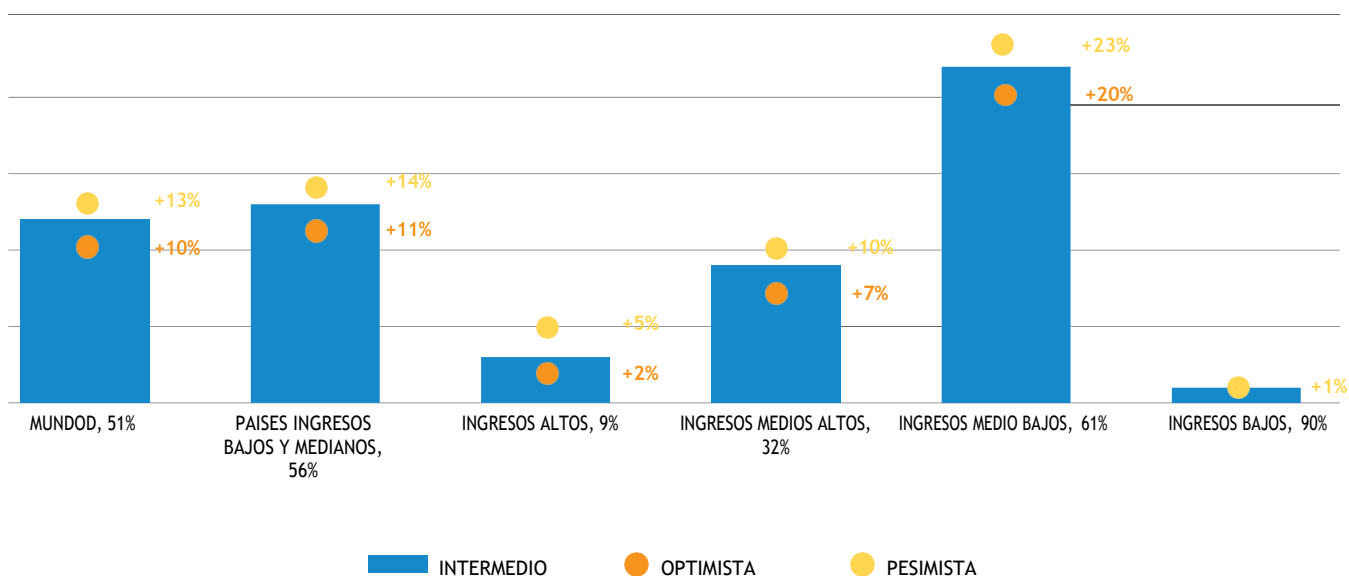
Zhu, Yanshan, Conor J. Bloxham, Katina D. Hulme, Jane E. Sinclair, Zhen Wei Marcus Tong, Lauren E. Steele, Ellesandra C. Noye, et al. 2021. "A Meta-Analysis on the Role of Children in Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 in Household Transmission Clusters." *Clinical Infectious Diseases: An Official Publication of the Infectious Diseases Society of America* 72 (12): e1146–53. doi:10.1093/cid/ciaa1825.

Zvyagintsev, Roman. 2021. "Pandemic effects on general education quality: review of international research and presentation of Russian data." September 22. <https://ioe.hse.ru/ds/news/508614771.html>.

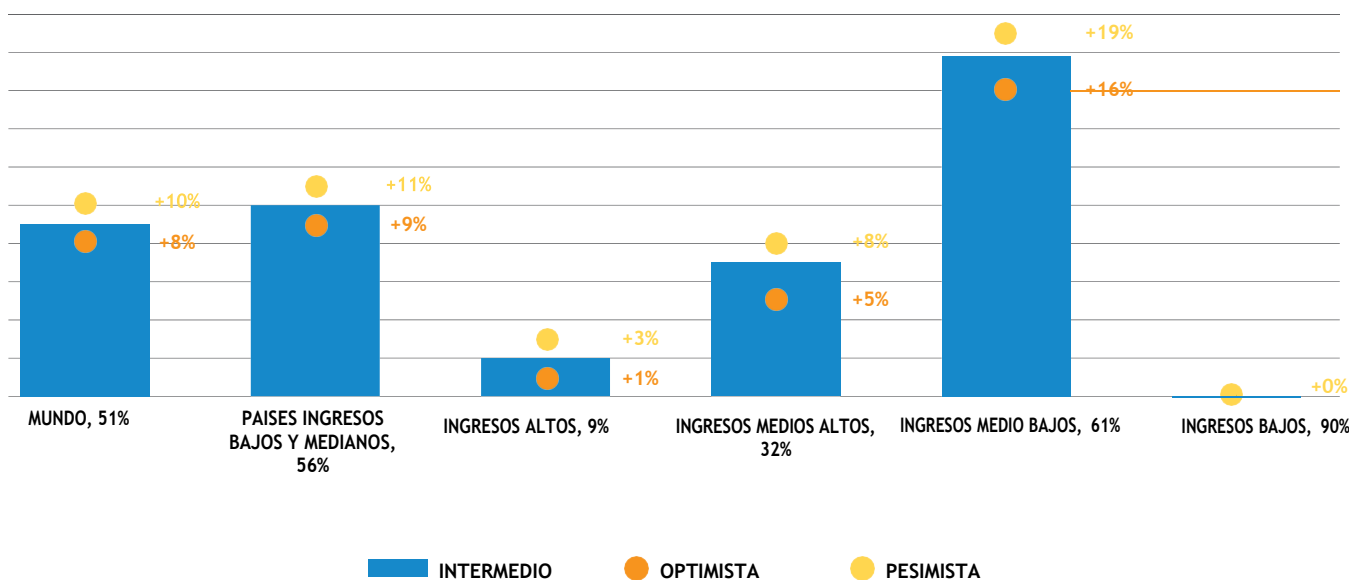
APÉNDICE

FIGURA A.1. Pobreza de aprendizaje es probable que empeore aún más

A. SIN APERTURA PARCIAL

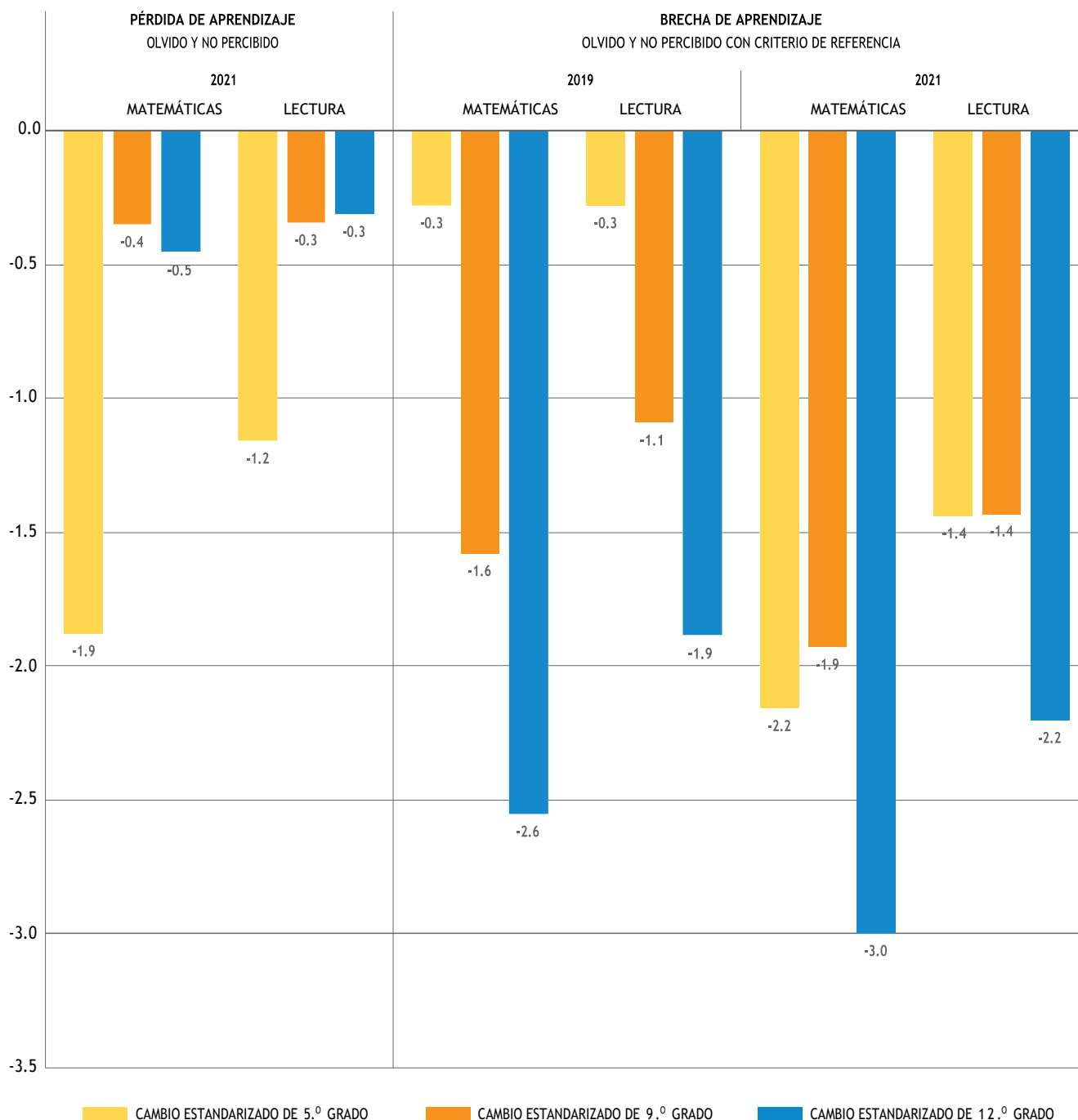


B. REAPERTURA PARCIAL = 50%



Notas: Países con ingresos bajos y medios (LMICs). Para mayor información sobre la actualización de la simulación véase Azevedo, Cloutier et al (2021).

FIGURA A.2. Pérdida de aprendizaje vs brecha de aprendizaje



Notas: (1) El «olvido» se refiere al aprendizaje que los estudiantes olvidaron durante el cierre de las escuelas, mientras que el aprendizaje «no percibido» apunta a aquel que normalmente tuvo que haber tenido lugar, pero que no ocurrió durante el cierre de las escuelas. Mientras que la mayoría de los estudios los reportan en una medición combinada, algunos distinguen entre los dos y unos pocos solo miden el olvido (2) En este documento clasificamos como medidas de pérdidas de aprendizaje los estudios que siguen los resultados de los mismos estudiantes antes y durante la pandemia (utilizando el diseño panel o pseudopanel), mientras que otros comparan los resultados del mismo grado a través de diferentes cohortes: una prepandémica comparada con una afectada por la pandemia (utilizando un diseño de secciones transversales repetidas); (3) una distinción importante es cómo los diferentes autores han estimado lo «perdido». En algunos casos, el valor esperado del aprendizaje se estimó empíricamente sobre la base de los datos de aprendizaje pasados, mientras que, en otros, el contrafactual se basó en criterios (normativos), basándose en los niveles esperados de competencias dado el plan de estudios nacional. Este caso normativo es en realidad una medida de la brecha de aprendizaje, no de la pérdida de aprendizaje.

Fuente: Estimados de los autores utilizando datos de Resultados estandarizados para el Estado de São Paulo (SEDUC-SP, 2021).