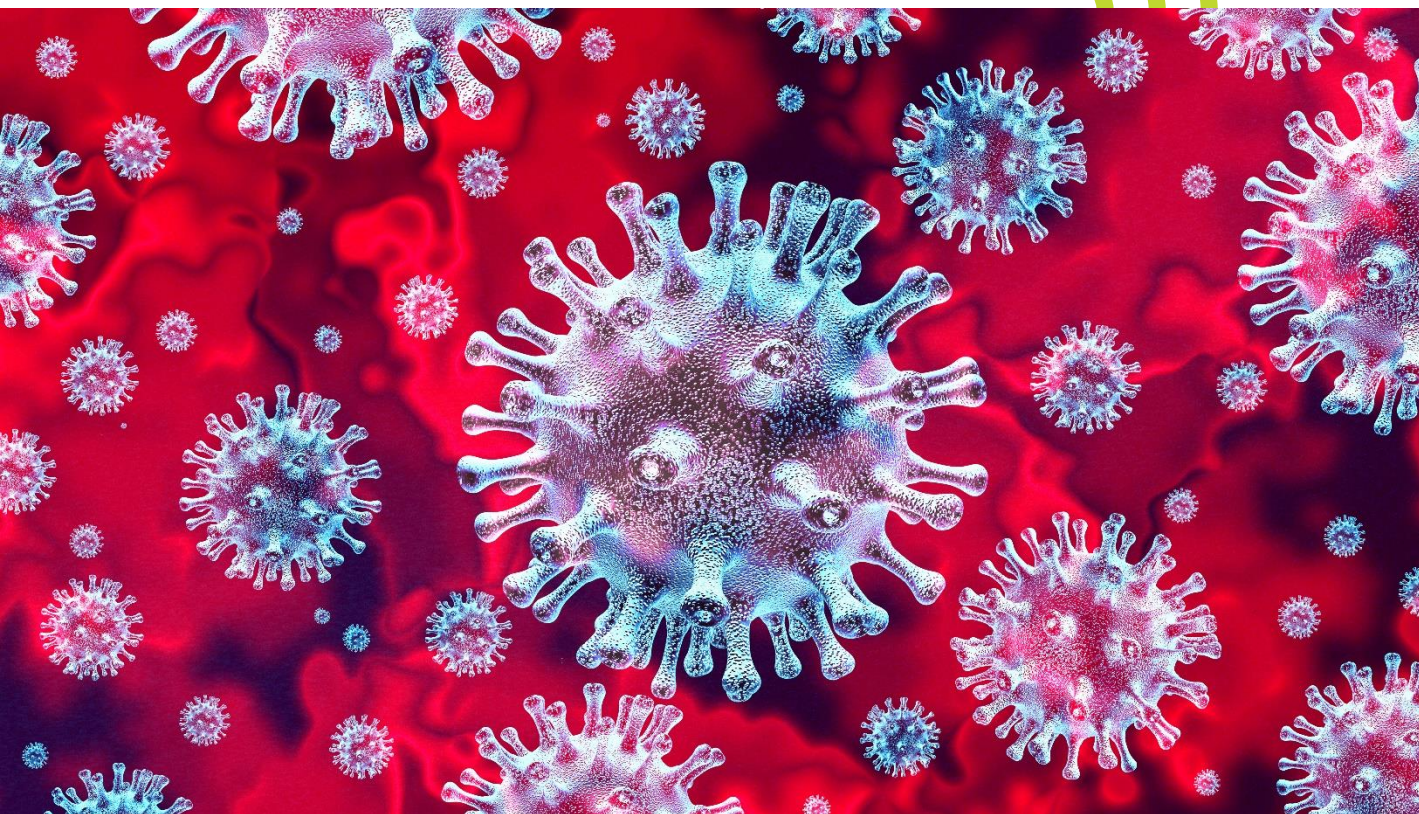


OEI



***Efectos en la Educación
Iberoamericana:
un año después de la COVID-19***



Reservados todos los derechos.

Ni la totalidad ni parte de este estudio puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la OEI.

EDICIÓN 2021

© OEI

© Autores

Jorge Sáinz
Ismael Sanz
Ana Capilla

Tabla de contenido

Presentación.....	5
1. Introducción.....	8
2. ¿Qué ha sucedido en la educación iberoamericana durante el pasado año?	9
3. ¿Qué sabemos hasta ahora?	12
3.1 Impacto educativo	14
3.2 Impacto económico	19
4. ¿Cómo solucionarlo?.....	19
5. Conclusiones	22
6. Bibliografía	24
Apéndice	28
Sobre los autores	31



Presentación

La declaración de la pandemia por COVID-19 en marzo de 2020 y la consecuente interrupción de la actividad escolar presencial alteró, como no podía ser de otro modo, el programa de trabajo de una organización como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), que se ha caracterizado en estos 72 años por trabajar de manera continuada a favor de la educación en Iberoamérica.

Durante estos meses hemos sido testigos directos de la preocupación con la que los ministros de Educación de nuestra región, con los que hemos tenido un contacto frecuente y muy intenso, a veces casi diario, han afrontado esta situación sin precedentes. Todos ellos han dedicado sus mejores esfuerzos a poner en marcha estrategias con el propósito de tratar de dar continuidad educativa a los millones de niños y jóvenes iberoamericanos cuya educación presencial se vio interrumpida. Desde la OEI hemos puesto a su disposición todo tipo de recursos, contenidos educativos y cursos de formación para apoyarles en este importante cometido.

Además, gracias al apoyo de entidades socias, desde la OEI hemos lanzando sucesivas convocatorias de becas para formar en metodología de educación virtual a maestros y profesores de todas las etapas educativas. Es una línea en la que seguimos trabajando ya que la demanda siempre excede la oferta, y esto es una muestra irrefutable del compromiso de nuestros docentes. Quiero aprovechar estas palabras para dedicarles un sincero reconocimiento, porque la inmensa mayoría de ellos han demostrado su profesionalidad, dedicación y entrega hacia sus alumnos en circunstancias a veces ciertamente complicadas y, con frecuencia, sin los recursos necesarios. En este informe se dan algunos ejemplos, pero para los que conocemos bien Iberoamérica sabemos que lamentablemente abundan zonas remotas y marginales como el Maipu o la sierra de Tarahumara, cuyos estudiantes son los que se están viendo más afectados por el cierre de los centros educativos.

Desde la OEI en estos meses también nos hemos preocupado por poner a disposición de los responsables políticos y la comunidad educativa iberoamericana en su conjunto información actualizada sobre cómo estaban respondiendo nuestros sistemas educativos a la pandemia y las consecuencias que se pudieran derivar de la misma. En los primeros compases de la pandemia publicamos el informe “Efectos de la crisis del coronavirus en la educación”, que tuvo una gran repercusión por ser el primero de esas características en nuestra región. En el mismo, sus tres autores, a partir de la evidencia existente, nos advertían de los riesgos que se podían derivar de un cierre prolongado de las escuelas y colegios en términos de pérdida de aprendizaje por parte de los alumnos y qué medidas se podían poner en marcha para mitigar los mismos.

Un año después he solicitado a sus autores que elaboren el presente informe en el que hagan el balance de lo acaecido en estos meses en la educación iberoamericana, para saber hasta qué punto esos efectos previstos al inicio de la crisis sanitaria han afectado a nuestros sistemas educativos. Lamentablemente, y a diferencia de lo que sucede en otros países, carecemos de los datos y la información necesaria para medir ese impacto. Cabe destacar la excepción del estado de São Paulo, que sí ha hecho una prueba diagnóstica en el primer trimestre de 2021 para conocer la pérdida de aprendizaje de sus alumnos. Los resultados de la muestra de este estado brasileño y las cifras que arrojan esos otros países, países occidentales y que partían de una situación más aventajada que la nuestra, dan cuenta de que nos encontramos ante la crisis educativa más grave que ha afrontado nunca Iberoamérica.

Se puede afirmar que el pasado año ha sido un año perdido desde el punto de vista educativo para millones de estudiantes iberoamericanos, pues no han podido seguir aprendiendo o la adquisición de nuevos conocimientos ha sido muy pobre y limitada. A pesar de los esfuerzos que antes me refería, no hemos logrado evitar lo que más temíamos, una importante pérdida de aprendizaje por parte de nuestros estudiantes.

La actividad escolar se está retomando ahora en la mayor parte de los países de la región, lo que supone una suspensión muy prolongada en el tiempo. Es cierto que la situación sanitaria sigue siendo crítica en varios de esos países, pero también que el ejemplo de España o Portugal evidencia que las escuelas son lugares seguros.

También entristece saber que nuestra región lidera, a nivel mundial, el número de días lectivos perdidos como consecuencia de la pandemia. Una catástrofe generacional, como ha calificado el Secretario General de la ONU que, sin lugar a dudas, tendrá consecuencias negativas en nuestro desarrollo social y económico y cuyos orígenes no solo podemos atribuir a razones de salud sino, también, a las presiones de grupos relacionados con la educación para quienes sus intereses personales o gremiales prevalecen por encima del derecho de todos a una educación de calidad.

Por otra parte, hay un porcentaje importante de la población iberoamericana que carece de conectividad y que, incluso, tampoco cuenta con una buena señal de televisión o radio. Ha sido muy difícil llegar hasta quienes más necesitan las oportunidades asociadas a la educación. Ellos son, además, los que corren un mayor riesgo de no volver a la escuela. Si bien una buena conectividad no ha supuesto tampoco una garantía para los alumnos que han disfrutado de la misma, porque muchos profesores carecían de las competencias digitales necesarias para trasladar al medio virtual la enseñanza, además de no contar tampoco con contenidos o recursos pedagógicos adaptados a las TIC.

Es posible que la pandemia convirtiera el futuro en presente en cuestión de horas. Pero para veteranos en la educación iberoamericana como yo, no nos puede dejar de sorprender que después de décadas abogando por ello se considerara que la formación docente en metodología y educación virtual era una cuestión de futuro para la que aún había tiempo. Como les sucede a muchos estudiantes que confían en estudiar el día antes del examen, cuando el mismo llega por sorpresa el resultado no puede ser peor.

Hablando de pruebas, resulta también descorazonador para quienes llevamos mucho tiempo defendiendo la utilidad de pruebas estandarizadas que nos proporcionen un diagnóstico certero de nuestros sistemas educativos, carecer de las mismas en un momento en que serían fundamentales para conocer hasta dónde alcanza la pérdida de aprendizaje de nuestros alumnos.

No obstante, la gravedad de la situación no nos puede arrastrar a ejercicios tan estériles como el de la culpa o el lamento. Sirvan estas dos licencias personales que me he permitido para ser conscientes de que si no adoptamos ahora las medidas necesarias, antes o después nos acabaremos arrepintiéndolo. Las más inmediatas son aquellas que permitan compensar el rezago educativo sufrido. Agradezco, por tanto, a los autores que hayan adoptado una actitud propositiva y, de nuevo, ofrezcan propuestas de acción para poner remedio a la pérdida de aprendizaje sufrida por nuestros alumnos, en base a una robusta evidencia científica.

Todos somos conscientes de que la pandemia ha dibujado un panorama extremadamente complicado en nuestra región en términos de crecimiento y desarrollo; también de que ha borrado

de un plumazo los esfuerzos realizados en la última década para combatir la pobreza. Es el momento de tomar decisiones difíciles pensando no sólo en el próximo año sino también en la próxima década. La educación debe ser una prioridad absoluta de todas nuestras agendas políticas, ya que tenemos que evitar que la generación COVID sea una generación perdida, lastrada por este año sin clases y, retomando la cita anterior, víctima de la “catástrofe generacional”.

Mariano Jabonero
Secretario General de la OEI



1. Introducción

Hace algo más de un año la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) nos encargó un informe sobre los efectos que cabía esperar a causa de la pandemia por COVID-19 y el cierre de centros escolares en nuestra región.

Este informe suponía una primera llamada de atención sobre los riesgos que la interrupción de la educación presencial podía tener en la formación de los niños y jóvenes iberoamericanos. Además, se proponían una serie de medidas que, de acuerdo a la evidencia existente hasta ese momento, podían contribuir a mitigar los efectos más negativos del cierre de las aulas.

Resulta digno de reconocimiento la valentía de la OEI por ofrecer a los gobiernos de la región datos y evidencias acerca de los perjuicios que podían derivarse de la suspensión de la actividad escolar presencial, en un momento de gran incertidumbre y desconcierto ante una situación sin precedentes.

Transcurrido algo más de un año de esa primera publicación y a la luz de lo acaecido en este tiempo, consideramos oportuno hacer un balance de los efectos que esto puede tener en la educación en Iberoamérica y cómo remediarlo. Durante estos meses, la región ha destacado por ser aquella que ha tenido durante más tiempo sus aulas clausuradas. A día de hoy aún hay millones de estudiantes iberoamericanos que no han retomado la actividad escolar presencial o no lo han hecho de manera plena.

Por este motivo no es de extrañar que se hayan cumplido las previsiones más negativas del informe original sobre las pérdidas de aprendizaje que están sufriendo los estudiantes iberoamericanos como consecuencia del cierre temporal de sus colegios. También las advertencias sobre el agravamiento que se podría producir en términos de equidad, debido al impacto asimétrico que podría tener este cierre en función de los niveles sociales y de renta de las familias.

Otros de los aspectos que se consideró en el informe fue el efecto que un uso intensivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) podían tener sobre la educación. Nunca hasta entonces se había producido una innovación educativa a tan gran escala en un periodo tan corto de tiempo. Términos como docencia sincrónica y asincrónica, que eran prácticamente desconocidos, han pasado a ser vocabulario común para la mayor parte de los docentes iberoamericanos. Precisamente ese desconocimiento previo sobre cómo conducir su docencia a través de medios telemáticos es una de las principales razones que explican el complicado horizonte que la pandemia ha dibujado en la educación iberoamericana.

Todo ello ha propiciado un gran interés por parte de académicos y expertos de educación, que han ido recabando mucha evidencia empírica. No obstante, nuestros investigadores están encontrando especiales dificultades para llevar a cabo estudios cuantitativos por la ausencia en general de datos, y están recurriendo en la mayoría de los casos a investigaciones cualitativas. En las próximas páginas se hace una revisión de las principales publicaciones con el propósito de tratar de medir el efecto que la pandemia está teniendo sobre los sistemas educativos de los países iberoamericanos.

Jorge Sáinz
Ismael Sanz
Ana Capilla

2. ¿Qué ha sucedido en la educación iberoamericana durante el pasado año?

Todos los países iberoamericanos, con la excepción de Nicaragua, suspendieron clases en 2020 y algunos han ido retornando paulatinamente a las escuelas en septiembre del año pasado (España, Portugal y Andorra) o a lo largo de 2021. Así, en marzo de este año 14 países iberoamericanos habían optado por volver a las clases presenciales. No obstante, en algunos casos esta vuelta a los colegios es voluntaria. Lo cierto es que el porcentaje de alumnos que a día de hoy están asistiendo a clase varía mucho entre países y también entre distintas zonas o regiones de los países (OEI, 2021). Además, esta decisión sobre el reinicio de la actividad académica presencial sigue supeditada a la evolución de la pandemia, que no en todos los casos es positiva. Por ejemplo, Argentina, coincidiendo con la llegada del invierno, ha decretado en varias ocasiones un confinamiento estricto, volviendo a cerrar las escuelas.

Como se señaló en el informe original, en su momento había evidencia empírica a favor de la adopción de esta medida como modo de evitar la progresión de enfermedades altamente infecciosas. A día de hoy, tal y como afirma el Secretario General de la OEI, ya se ha probado que la escuela es un espacio seguro, enriquecedor y saludable en el que el nivel de contagios es mínimo. Por ello resulta necesario retomar la actividad escolar presencial de manera plena, pues su interrupción ha sido tan prolongada que ha mermado la adquisición de nuevos conocimientos por parte de los alumnos y, por tanto, su progresión en el proceso de aprendizaje o, directamente, su continuidad en el sistema educativo.

Según el Informe COVID- 19 de CEPAL y UNESCO, casi todos los países latinoamericanos han establecido diversas formas de dar continuidad a los estudios de los alumnos en sus distintas etapas educativas. La mayoría de los países, 22, optaron por combinar la enseñanza puramente virtual con la educación en remoto fuera de línea; otros 4 eligieron sólo enseñanza virtual y 2 apostaron únicamente por modalidades no virtuales (CEPAL-UNESCO, 2020). En el caso de Portugal y España el cierre de las escuelas se desarrolló entre marzo y junio de 2020, coincidiendo con el fin de curso. Durante ese tiempo, se pusieron en marcha medidas que también combinaban la virtualidad con la modalidad a distancia, para garantizar el acceso de todos los alumnos a las mismas.

En el anterior informe se expuso la literatura académica que avala el hecho de que la enseñanza en línea puede proporcionar la misma efectividad que la presencial. Si bien en un momento de confinamiento domiciliario todo ello depende, en primer lugar, de una premisa fundamental y que no depende precisamente de las autoridades educativas: el nivel de conectividad de los hogares. A lo que se suma otro factor importante en las circunstancias tan particulares que se están dando durante la pandemia, y es el número de dispositivos que hay también en los domicilios familiares, teniendo en cuenta que muchos progenitores teletrabajan. Precisamente por ese motivo se advertía que cada semana que dura el confinamiento se agranda la brecha de aprendizaje.

Los datos del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE muestran que la mayoría de los sistemas educativos que participaron en la aplicación más reciente del PISA en 2018, no están preparados para ofrecer a un porcentaje destacado de los estudiantes oportunidades para aprender en línea. El panorama es especialmente complicado en Iberoamérica. En México, el 94% de los jóvenes de 15 años procedentes de entornos privilegiados tienen conexión a Internet en sus hogares, frente al 29% de los que proceden de entornos desfavorecidos. En cuanto al acceso a ordenadores o dispositivos electrónicos, en el Perú el 88% de los estudiantes

de las escuelas privilegiadas cuentan con un dispositivo para trabajar en casa, pero ese porcentaje desciende al 17% de los estudiantes de las escuelas desfavorecidas (Reimers y Schleicher, 2020).

Existen, por tanto, serios obstáculos para desplegar de manera generalizada modelos educativos en línea que den continuidad al proceso de aprendizaje-enseñanza. Y aunque en la región hay una amplia experiencia en el desarrollo de estrategias educativas alternativas precisamente en zonas remotas caracterizadas por la marginalidad, la precariedad tecnológica y los problemas de comunicación, las mismas no se habían aplicado durante un periodo tan largo de tiempo y su efectividad está siendo reducida.

De este modo, resulta interesante una investigación que se ha centrado en la respuesta proporcionada por los maestros del espacio rural de Maipú, Argentina. Estos docentes están acostumbrados a la suspensión periódica de las clases debido a las dificultades de transporte y comunicación en momentos de climatología adversa, así que tienen planificado cómo dar continuidad pedagógica a los alumnos cuando no pueden acudir a la escuela. No obstante, la pérdida de días lectivos no ha superado ningún año el 20% del total. De modo que, a pesar de contar con una dinámica de trabajo en remoto con los alumnos y una sólida relación entre la escuela y las familias para que estas últimas apoyaran el aprendizaje de sus hijos, la adquisición de conocimientos se ha visto perjudicada. Esas estrategias de continuidad pedagógica se dedicaban a repasar contenidos ya impartidos o ampliarlos. En el momento en que se tuvo que comenzar a impartir nuevos contenidos, estos se han tenido que reducir a los prioritarios (Annessy y Acosta, 2021).

Un resultado similar arroja un estudio sobre las modalidades de atención educativa desarrolladas por los docentes de enseñanza básica de la sierra de Tarahumara del Estado de Chihuahua, México. La Secretaría de Educación Pública de este país puso en marcha el recurso “Aprende en casa” a través de diversos canales de televisión, para garantizar la continuidad escolar. Pero los alumnos de la zona muestran una ostensible falta de servicios: el 75.2% tienen luz eléctrica, el 10.5% está provisto de Internet, el 51.1% de señal de televisión, el 34.6% de radio y el 53.4% de celular.

En consecuencia, los profesores tuvieron que buscar medios alternativos para seguir atendiendo a sus estudiantes. El más eficaz para ellos fueron los cuadernillos de trabajo (92.5%), los contactos por *WhatsApp* (55.6%), los libros de texto (51.9%) y en menor medida, los complementos didácticos (40.6%). En un segundo nivel se ubican las clases por televisión (30.8%) y de modo testimonial, la plataforma *Classroom* (6%), las llamadas telefónicas (0.8%) y los mensajes de texto (0.8%).

No obstante, reconocen que la enseñanza a partir del intercambio de cuadernillos de trabajo es muy limitada. La tercera parte de los docentes encuestados confirman que los estudiantes realizan las actividades, pero mal resueltas (36.9%) y uno de cada cuatro reconocen que muy pocos contestan todos los ejercicios (29.5%). Tan sólo el 33.6% cree que este material es eficaz para aprender (Mendoza y Abellán, 2021).

Estos son tan sólo dos ejemplos que ilustran las limitaciones que las estrategias educativas a distancia están teniendo especialmente entre los alumnos de entornos más desfavorecidos. Estos estudiantes en algunos casos se encontraban, en un primer momento, en una situación de ventaja frente a los alumnos de escuelas urbanas por estar más acostumbrados a frecuentes interrupciones en la enseñanza presencial. Sin embargo, la extensión del tiempo de cierre escolar ha hecho que las medidas de continuidad educativa que venían aplicando dejaran de ser eficaces. Por ello, son estos estudiantes los que están perdiendo más aprendizajes, acrecentando el peligro cierto de deserción escolar.

Esta percepción es compartida por los docentes portugueses pese a que, como se ha señalado, fue uno de los países en el que el periodo de suspensión de clases ha sido de los más breves. Opinan que los alumnos rezagados han sido los más penalizados y que, en general, se ha producido una pérdida de aprendizajes. En el aspecto positivo, la mayoría de ellos reconocen que van a incorporar los cambios derivados de la pandemia en los procesos de aprendizaje, sobre todo lo que se refiere a un uso más intensivo de las TIC (Pacheco, Morgado, Sousa, y Maia, 2021).

Los profesores son, precisamente, otro de los aspectos claves para garantizar una educación en línea eficaz y así lo advertía el informe original. A pesar de la abundante literatura que se ha producido en las últimas décadas sobre la necesidad de formar a los docentes en las denominadas competencias digitales, carecemos de datos para saber cuántos de los maestros iberoamericanos tenían los conocimientos necesarios para dar continuidad a su docencia por medios digitales. Esta formación va más allá de un conocimiento avanzado de las TIC, pues requiere que el profesor aprenda la metodología propia de la educación virtual, la aplicación de las herramientas tecnológicas al proceso de enseñanza, cómo crear y desarrollar sus propios recursos educativos, etc.

A pesar de tratarse de una muestra muy reducida, apenas 39 docentes de educación básica de Brasil, el artículo de Alves, Martins y Moura nos proporciona una idea muy poco optimista. La mayoría de los profesores encuestados reconocían tener un nivel básico (39.4%) o intermedio (42.4%) en cuanto a nivel usuario de TIC (Alves, Martins y Moura, 2021). Esto es, que no sólo carecían de los conocimientos indispensables para el uso de la tecnología en la enseñanza, sino que un porcentaje importante de los mismos ni siquiera era un usuario avanzado.

Por otra parte, y así se mencionaba también en el informe original, la suspensión de las clases presenciales ha dado un gran protagonismo a los padres en el proceso educativo de sus hijos. Este aspecto representa una desventaja para los alumnos procedentes de entornos más desfavorecidos, pues resulta más difícil que consigan el apoyo académico que necesitan por parte de sus familias.

La encuesta realizada por Bonal y González, entre más de 35.000 familias catalanas, revela que los alumnos de primaria recibieron durante el confinamiento un apoyo similar por parte de sus progenitores, mayoritariamente por parte de sus madres, independientemente de si estas tenían una titulación superior o no. Sin embargo, en el caso de alumnos de los primeros cursos de Secundaria, sólo el 38% de aquellos cuya madre tiene educación obligatoria recibieron ayuda por parte de ella, frente al 48% de los alumnos con madres con titulación superior. El 28% de las que no ayudaron a sus hijos reconocen que se debió a la falta de conocimientos (Bonal y González, 2020).

Estos datos vendrían a confirmar que hubo una implicación similar por parte de todos los progenitores en el proceso de enseñanza a distancia o virtual de sus hijos, pero los menos formados tuvieron dificultades para apoyar el mismo en Secundaria.

Se puede alcanzar una conclusión similar a partir de las respuestas dadas por las familias chilenas en el estudio llevado a cabo por la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el marco del proyecto transnacional *International COVID-19 Impact on Parental Engagement Study (ICIPES)*, liderado por la Universidad de Bath y que se llevó a cabo en 23 países. Hay una escasa diferencia entre familias con educación superior y las que tienen educación básica a la hora de consultar frecuentemente los correos electrónicos, el blog, el sitio Web o el medio utilizado por el centro educativo para seguir las actividades que sugieren los docentes para los estudiantes. El porcentaje entre las primeras asciende al 77.9% y entre las segundas al 74%. En cambio, los padres con menos formación tienden a tomar más ideas de familiares o amigos a la hora de ayudar a sus hijos a estudiar, un 29% frente al 14%

de los padres con titulación superior. Estos últimos también tienden menos a buscar en internet ideas para fortalecer el proceso educativo de sus hijos, un 41% frente al 53% de los padres con educación básica. Cuestiones que, según los autores, se explican debido al mayor capital cultural de los padres con educación superior (Treviño, Miranda, Hernández y Villalobos, 2021).

Resulta interesante también, debido a que el confinamiento implicó una mayor interacción entre padres e hijos, apreciar las diferencias en relación a actividades de aprendizaje no académicas, esto es, las actividades extraescolares. De este modo, en los hogares catalanes con niños entre 3 y 8 años el 59% de los padres con estudios superiores se dedicaron a leer con sus hijos, frente al 37% de las familias con estudios básicos. La diferencia se reduce cuando se les pregunta por el uso de una lengua extranjera, ya que el 44% de las familias con padres con título superior realizaban frecuentemente actividades en otro idioma, mientras que el 36% de las familias con progenitores con educación básica también lo hacían. Donde sí se aprecia una mayor diferencia es en cuanto a la práctica de deportes, pues el 81% de los padres con titulación universitaria reservaban al ejercicio físico varios días a la semana, frente al 66% de las familias con educación obligatoria (Bonal y González, 2020).

En cuanto a las familias chilenas, también el porcentaje de aquellas con educación superior que dedicaron tiempo a la lectura (un 65% a la lectura de libros impresos y un 40.8% a libro electrónico) es mayor que el de las familias con educación básica (un 37% en el caso del libro impreso y un 25% en el caso de libro electrónico). Del mismo modo también se aprecian diferencias en cuanto a la importancia dada a realizar ejercicio físico. El 50.4% de las familias con estudios superiores reservaron tiempo para jugar en el jardín, frente al 34.6% de las familias con estudios básicos (Treviño, Miranda, Hernández y Villalobos, 2021).

En último lugar, resulta también hacer necesario una mención a los efectos que la pandemia ha tenido a nivel socio-afectivo en los alumnos y sus familias, así como en los profesores. En un informe realizado por las profesoras López-Cassá y Pérez-Escoda para conocer la percepción del profesorado sobre cómo han influido las emociones en la educación antes y después del confinamiento, resulta llamativo que todos (estudiantes, padres y docentes) coinciden en que las emociones predominantes durante estos pasados meses han sido de angustia, miedo e incertidumbre. Hasta el punto que el 82.5% de los profesores encuestados afirmaron que durante el confinamiento se plantearon priorizar la atención emocional y el bienestar de sus estudiantes, y por extensión de sus familias, frente a los contenidos académicos (López-Cassá y Pérez-Escoda, 2020).

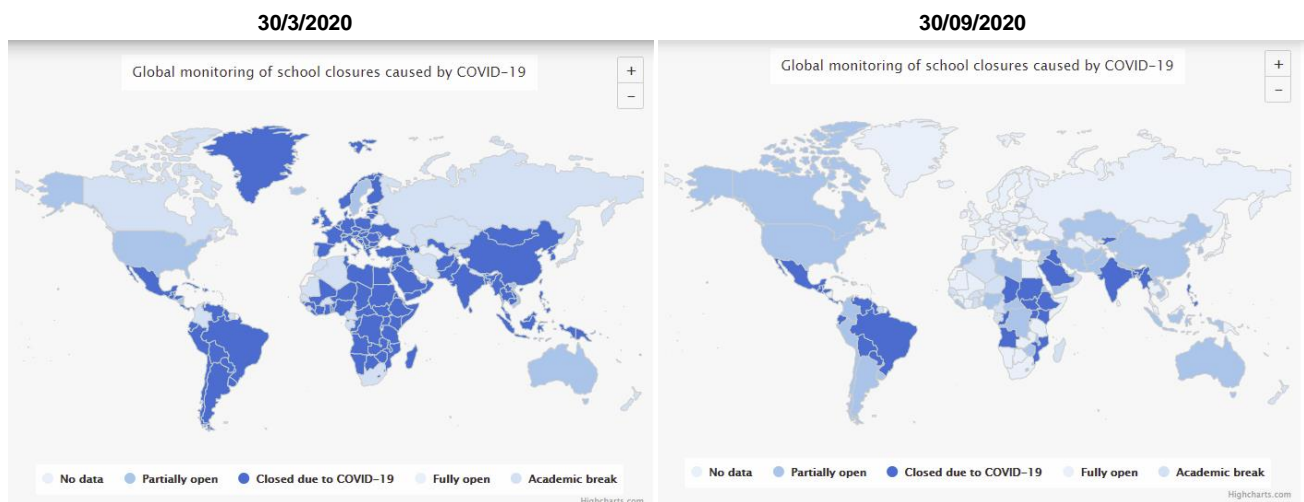
3. ¿Qué sabemos hasta ahora?

Sanz et al. (2020) recogía una buena parte de la literatura existente hasta ese momento sobre los efectos de cierre de los colegios, tanto en aprendizajes como el impacto sobre el bienestar futuro de aquellos que se habían visto afectados con situaciones similares. Siguiendo a Woessmann (2016), se señalaba que un 10% en la reducción de la duración de la formación en las aulas disminuye en un 1,5% de la desviación estándar el rendimiento académico. Por lo que se hacía una estimación para España según la cual el cierre de los colegios, desde marzo del 2020 hasta el fin del curso académico, podría suponer una reducción del salario futuro de estos alumnos de hasta un 1%, esto es, 200 euros al año. El informe también advertía que estas estimaciones no tenían en cuenta el efecto de la innovación tecnológica, ya que era la primera vez que se utilizaba de manera generalizada la educación virtual.

Por este motivo, hasta la OCDE reconoce que no es fácil determinar la magnitud del impacto de la pandemia en el ámbito educativo. Ni siquiera si nos circunscribimos a una región como la nuestra pues, como se ha indicado más arriba, la interrupción de la educación presencial no se ha hecho de manera homogénea ni está teniendo la misma duración. Es más, como se ha apuntado también, ni siquiera hay homogeneidad dentro de muchos países iberoamericanos debido a que tienen modelos de administración descentralizada. Incluso los efectos pueden variar también entre centros en una misma región por las distintas normativas anticovid, la capacidad de digitalización educativa, muchas veces dependiente de la renta y la rapidez con la que ésta se ha hecho (Schleicher, 2020).

Como muestra la Figura 1 y aunque la incidencia ha sido muy diversa, el 30 de marzo de 2020 el cierre escolar era casi total en los países iberoamericanos, afectando a los más de 110 millones de estudiantes que hay en la región. A finales de septiembre la incidencia era significativamente menor¹.

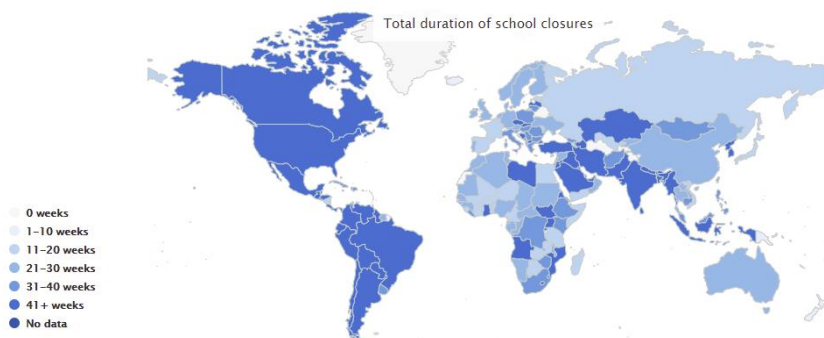
Figura 1: Cierres escolares en países iberoamericanos



Fuente: UNESCO (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>)

También, y como muestra la Figura 2, la duración ha sido distinta dependiendo de los países. El cierre escolar ha variado desde las 15 semanas de España a las 47 semanas de Bolivia. Estas diferencias hacen todavía imposible generalizar cuál ha sido el impacto real en términos educativos de la pandemia. Los datos existentes son incompletos y difíciles de conseguir. Por esa razón, en este momento vamos a analizar los ya existentes para tratar de establecer algunas líneas generales de lo que sería esperable.

Figura 2: Duración de los cierres escolares en países iberoamericanos



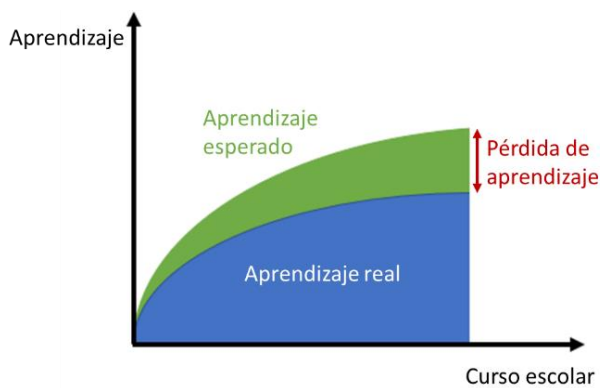
Fuente: UNESCO (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>)

¹ <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>

3.1 Impacto educativo

El impacto educativo de la pandemia se analiza a través del concepto de “pérdida de aprendizaje”. El término está siendo discutido, ya que el aprendizaje no se produce exclusivamente en las aulas (Downey et al., 2004; Ferlazzo, 2020) y su intensidad depende de cómo se realice la estimación (Reed et al., 2021) y no incluye aspectos transversales como resiliencia, habilidades tecnológicas, etc., aunque estas pueden ser más relevantes que las puramente académicas (Williams, 2020). Aun así, por su facilidad de manejo lo seguiremos empleando. La Figura 3 muestra la pérdida de aprendizaje como la diferencia entre el conocimiento académico que se esperaba que fuera a alcanzar un estudiante frente al realmente alcanzado, medido en términos de conocimientos o competencias.

Figura 3: Pérdida de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia



Tabla 1: Principales resultados de la revisión de la literatura en los efectos educativos del Covid-19

Artículo	País	Metodología	Resultados
Depping et al., (2021)	Alemania (Hamburgo)	-≅14.000 alumnos de 3º y 5º de primaria - Comparación curso 19/20 - 18/19 en pruebas estandarizadas de competencias -2 meses de cierre -Estrategia de análisis: Comparación de medias	-Resultados ambiguos -No hay pérdida de competencias -Sólo son significativas en 5º de matemáticas -Al inicio de 5º los alumnos mostraban menos competencias en general que años anteriores
Dorn et al., (2020)	EE.UU.	-357.731 estudiantes de matemáticas y 255.018 de lectura de 5º de primaria -Comparación curso 19/20 con años anteriores en pruebas estandarizadas -Los cierres de colegios varían según estados -Estrategia de análisis: Comparación de medias	-33% (3 meses) de pérdidas en matemáticas y 13% (1.5 meses) en lectura -Estudiantes de minorías y de familias en riesgo aumentan esos datos hasta el 59% en matemáticas y 77% en lectura -Acceso a internet reduce pérdidas
Engzell et al., (2021)	Países Bajos	-Niños de 8-11 años -8 semanas de cierre (19 marzo-11 mayo) --Comparación curso 19/20 a los tres años anteriores en pruebas estandarizadas -Estrategia de análisis: <i>Differences in Differences</i>	-Pérdidas de 0.08 desviaciones típica -Un 40% más en aquellos estudiantes con padres con menos formación -Importante variación entre colegios -No hay variación por sexo, asignatura o comportamiento previo
Gore et al., (2021)	Australia (Nuevo Gales del Sur)	-4.800 estudiantes de 3º y 4º de primaria -Al menos 8 semanas de cierre y cierres intermitentes -Comparación curso 19/20 - 18/19 en pruebas en 51 colegios seleccionados -Estrategia de análisis: Comparación de medias	-No hay diferencias significativas de aprendizaje -Bajada en matemáticas en 3º para estudiantes con familias en riesgo de exclusión -No hay diferencias en estudiantes indígenas
Kuhfeld et al., (2020)	EE.UU.	-Estudiantes de 3º a 8º de primaria en lectura y matemáticas -Comparación 1er trimestre de 2019 con 1er trimestre de 2020 -Los cierres de colegios varían según estados -Estrategia de análisis: Comparación de medias	-No hay diferencias significativas en lectura -Bajada en aprendizaje en matemáticas entre 5%-10% -Puede existir sesgo en los datos al omitir estudiantes en riesgos de exclusión
Maldonado & De Witte, (2020)	Bélgica (Comunidad flamenca)	-Estudiantes de 4º y 6º de primaria en sociales, lengua y matemáticas -Comparación curso 19/20 con 12/13 al 18/19 de pruebas estandarizadas -9 semanas de cierre (incluye 2 de vacaciones Semana Santa) -Estrategia de análisis: <i>Differences in Differences</i>	-Disminución de 0,19 de la desviación típica para matemáticas y a 0,29 desviaciones típicas para lengua -La desigualdad dentro de las escuelas aumenta un 17% en matemáticas y un 20% en lengua -La desigualdad entre escuelas aumenta un 7% en matemáticas y un 18% en lengua
Pier et al., (2021)	EE.UU. (California)	-Estudiantes de 8 distritos de California grados 4 a 10 -La mayoría de los colegios cerrados desde la primavera de 2020 -Comparación curso 19/20 con 16/17 al 18/19 de pruebas estandarizadas -Estrategia de análisis: Comparación de medias	-Pérdidas significativas en lengua y matemáticas grados 4-9, pequeñas ganancias en 10 -Las pérdidas, especialmente en lengua, se centran en los estudiantes menos favorecidos y aquellos que no tienen el inglés como lengua materna
Schult et al., (2021)	Alemania (Baden-Wuttemberg)	-Estudiantes de 5º de primaria (+de 80.000) -2 meses de cierre -Comparación año 2020 con 2017-2019 de pruebas estandarizadas -Estrategia de análisis: Comparación de medias	-Pérdidas pequeñas, 0,07 desviaciones típicas para la comprensión lectora, 0,09 para operativa y 0,03 para habilidades numéricas -Alta correlación entre el resultado el nivel socioeconómico de las familias
Tomasik et al., (2020)	Suiza	-28.565 estudiantes de primaria y secundaria en alemán y matemáticas -8 semanas de cierre (16 marzo-11 mayo) -Comparación 1er trimestre de 2019 con 1er trimestre de 2020 -Estrategia de análisis: Ecuaciones estructurales; modelo de crecimiento latente	-Alumnos de primaria aprendieron más del doble de rápido en persona vs online -En secundaria no se vieron afectados significativamente -El proceso de aprendizaje varía de enseñanza presencial a online

Fuente: Elaboración propia

Donnelly & Patrinos (2021) han realizado la primera gran revisión sistemática de la literatura sobre la pérdida de aprendizaje. Sobre su selección excluimos a Gonzalez et al. (2020) ya que se refiere a la educación superior y su muestra es pequeña (estudios de STEM en una única universidad de tamaño medio) y añadimos los estudios de Depping et al. (2021) y Dorn et al. (2020) que probablemente fuesen excluidos el primero por estar publicado en alemán y el segundo por ser producto de una empresa de consultoría. No obstante, creemos que estos dos artículos aportan matices interesantes y merece la pena su análisis.

Todos ellos, independientemente de la sofisticación de la metodología estadística utilizada, encuentran, al comparar los resultados de la adquisición de conocimientos durante los cierres de la pandemia con los mismos periodos del año o años anteriores, una pérdida de aprendizaje en la dimensión de nuestra definición anterior. Sin embargo en algunos casos, como muestran Depping et al. (2021), en relación a las competencias adquiridas por los alumnos de 5º de primaria en la ciudad de Hamburgo, esas pérdidas están muy concentradas en un grupo de la población o en una edad determinada y no son generalizadas. Los métodos estadísticos empleados van desde la simple comparación de medias, al empleo de ecuaciones estructurales o los métodos de “*differences in differences*” con variables instrumentales, estándar actual en los modelos econométricos para analizar el impacto de escenarios como la pandemia.

Existe un sesgo importante en cuanto a los países que tienen ya los primeros datos para probar la pérdida de aprendizaje. Todas las referencias se centran en países occidentales desarrollados: Estados Unidos, Alemania, Australia, Suiza, Bélgica y Países Bajos. Cabe destacar, además, que estos países, con la excepción de Australia y Suiza, cuentan con pruebas estandarizadas, las cuales si ya son de por sí un instrumento útil de diagnóstico educativo, en estos momentos de pandemia resultan aún más decisivas.

Es el caso del estado de São Paulo, que desde 1990 realiza cada dos años una evaluación de conocimientos (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica) y esto le ha permitido realizar en el primer trimestre de 2021, coincidiendo con el inicio de curso, una prueba muestral para medir el impacto de la pandemia en sus estudiantes. Para poder comparar los resultados con los de las pruebas de la SAEB, se han evaluado a alumnos de los cursos de los que hay más serie histórica: 7.135 de 5º de Primaria, 7.190 de 9º de Primaria, y 6.418 de 3º de Secundaria.

Las notas de los alumnos en las pruebas de la SAEB han experimentado una constante mejora a lo largo de los años. Por ese motivo las proyecciones para 2021 suponían también un cierto incremento en la nota de los alumnos respecto a la de 2019. No obstante, no era realista esperar que se mantuviera esa progresión ascendente en los resultados tras la pandemia, sino más bien que hubiera un estancamiento o, incluso, un cierto retroceso. Más aún porque la prueba, al ser diagnóstica y tratar de medir el efecto de la pandemia, se ha realizado a inicio de curso y no al final como en el caso de las pruebas SAEB. Aún así, las cifras sorprenden por lo que evidencian en cuanto a pérdida de aprendizaje.

Los alumnos de 5º de Primaria han obtenido en esta prueba muestral en Lengua Portuguesa el mismo resultado que en 2011, esto es, que ha habido un retroceso de 10 años en el aprendizaje de esta asignatura instrumental. Para los alumnos de 9º de Primaria y 3º de Secundaria el retroceso en esta materia es de 6 años, pues obtienen los mismos resultados que en 2015.

En lo que se refiere a Matemáticas, el retroceso de los alumnos de 5º de Primaria es aún más pronunciado porque es de 14 años, obtienen los mismos puntos que sacaron los alumnos en 2007. Los de 9º de Primaria retroceden 8 años con una puntuación similar a la de 2013, y los de 3º de Secundaria experimentan el mayor retroceso, nada más y nada menos que de 16 años, con resultados como los de 2005.

De acuerdo a los resultados de las pruebas SAEB, lo aprendido por los alumnos en Matemáticas en los primeros cursos de Primaria equivale a 4 puntos de mejora en la puntuación. Si tenemos en cuenta que los alumnos de 5º Primaria de la muestra han obtenido 47 puntos menos que los alumnos de ese mismo curso que se examinaron en 2019, esto supone que hacen falta 11 años para recuperar el aprendizaje perdido.

Tabla 2. SAEB 2019 y evaluación muestral 2021. Lengua Portuguesa

Etapa	SAEB 2019	Muestral 2021	Diferencia de competencia (Muestral – SAEB 2019)
5º año de educación primaria	223	194	-29
9º año de educación primaria	262	250	-12
3º grado de educación secundaria	279	268	-11

Fuente: Secretaria de Educação. Governo do Estado São Paulo. O impacto da pandemia na educação (2021)

Tabla 3. SAEB 2019 y evaluación muestral 2021. Matemática

Etapa	SAEB 2019	Muestral 2021	Diferencia de competencia (Muestral – SAEB 2019)
5º año de educación primaria	243	196	-47
9º año de educación primaria	262	248	-14
3º grado de educación secundaria	273	255	-18

Fuente: Secretaria de Educação. Governo do Estado São Paulo. O impacto da pandemia na educação (2021)

La pérdida de aprendizaje ha afectado sobre todo a Matemáticas y esto se puede comprobar también comparando los resultados de los estudiantes de 5º curso de Primaria con las notas que esos mismos alumnos obtuvieron en las pruebas SAEB de 2019 cuando estaban en 3º de Primaria. Se aprecia que hay una leve mejora en Lengua Portuguesa de 7 puntos y un retroceso de 16 puntos en Matemáticas, esto es, que saben menos de esta materia de lo que sabían hace 15 meses cuando se sometieron a la prueba SAEB (Tablas 2 y 3, ver gráficos en Apéndice).

El ejemplo de São Paulo resulta más bien una excepción en Iberoamérica, ya que en líneas generales no resulta fácil conseguir datos debido bien a que no existen, o bien a que no se han puesto a disposición de los investigadores por distintas causas. Por ello conviene insistir una vez más que los efectos que se señalan a continuación deben tomarse con cierta precaución.

En primer lugar, porque tan sólo contamos con una muestra muy pequeña de estudiantes iberoamericanos, gracias a la evaluación diagnóstica llevada a cabo por el estado de São Paulo. Por otra parte, estos resultados son difícilmente comparables con los de Holanda, que es el país que tiene más desarrollada la red internet de alta velocidad en toda la OCDE y que rápidamente puso a disposición de sus estudiantes equipos que facilitarían la realización de clases sincrónicas. Lo mismo puede decirse respecto a Alemania, Suiza o Estados Unidos.

A pesar de que estos análisis no son comparables en cuanto a sus resultados por las razones que se acaban de apuntar, sí que llama la atención que todos ellos concluyen que en estos países desarrollados los alumnos en circunstancias de exclusión o pertenecientes a los niveles de renta más bajos sufren más los efectos del cierre de los colegios. Dorn et al. (2020) llega a evaluar esta pérdida hasta en un 77% en el caso de los conocimientos matemáticos para estudiantes de minorías raciales e inmigrantes en Estados Unidos. Como señala Gore et al. (2021), estos datos pueden incluso quedarse cortos si se tiene en cuenta que las bases analizadas no incluyen a los alumnos que hayan abandonado el sistema educativo en estos meses. Para ellos la pandemia ha significado un punto y aparte en su trayectoria educativa y esto supone una grave pérdida para el sistema educativo que no está reflejada en los datos.

También es importante reseñar el hecho de que la mayor parte de las investigaciones recogen que las pérdidas de aprendizaje son menos sensibles a medida que los estudiantes aumentan su nivel educativo (Maldonado & De Witte, 2020; Schult et al., 2021; etc.). Este resultado es consistente con distintos análisis realizados a priori sobre los efectos de la pandemia (Burzynska et al., 2020; Van Lancker & Parolin, 2020) y demuestra que a medida que se adquieren competencias, los estudiantes son más capaces de gestionar autónomamente su aprendizaje al margen de su entorno familiar, pues son capaces de realizar por sí mismos, sin ayuda de terceros, las tareas escolares.

De hecho, el estudio elaborado por Gonzalez et al. (2020) a nivel universitario señala que los estudiantes en educación superior no han visto afectado su adquisición de competencias e incluso, los han podido ver mejorados. Algo que se explica por el hecho de que en la educación en remoto o a distancia se trabajan muchas competencias blandas o transversales, que son precisamente las más demandadas por el sector productivo según el reciente informe “Educación Superior, productividad y competitividad” publicado por el Instituto Iberoamericano de Educación y Productividad de la OEI (OEI, 2021).

Por último, hay que destacar dos aspectos interesantes. A pesar de las expectativas en ese sentido (Burzynska & Contreras, 2020) los estudios no recogen efectos de género significativos. También es cierto que todos los análisis están realizados en países que lideran los rankings en igualdad de género, lo que puede presentar un sesgo significativo. Por otra parte, Gore et al. (2021) incluye el análisis de las minorías aborígenes dentro de su muestra, no encontrando pérdidas de aprendizaje significativas, aunque como los propios autores reconocen la muestra es relativamente pequeña y los resultados no son concluyentes.



© Películas Pendelton

3.2 Impacto económico

Nuestro objetivo en este caso es reflejar la primera evidencia empírica que empieza a aparecer sobre el impacto en el aprendizaje de los escolares, combinándola con las principales actuaciones en el ámbito iberoamericano de las autoridades educativas. Como señalan Psacharopoulos et al. (2021), los efectos no han sido homogéneos en los distintos países. Su estimación global, para todos los niveles educativos, varía entre una pérdida del 18% al 12% del nivel de renta según los niveles de participación de la fuerza laboral. Sin embargo, y como acabamos de señalar, las diferencias son muy importantes dependiendo del nivel de desarrollo y las características de cada país y de cómo se ha podido sustituir la educación presencial por la digital o remota. Todos estos aspectos tienen un impacto notable en las pérdidas totales.

Como se puede ver en la Tabla 4, las pérdidas con una participación laboral del 70% en un país de renta alta se pueden estimar en una caída del PIB presente y futuro en términos actuales del 6%. Esa cifra para un país de renta media puede llegar a multiplicarse por más de 2 y hasta por 7 en los de renta baja.

Tabla 4: Pérdidas por los cierres educativos como % acumulado del PIB en términos actuales según nivel de renta

Nivel de renta	Participación de la fuerza laboral	
	100%	70%
Global	18	12
Alto	9	6
Medio	22	15
Bajo	61	43

Fuente: Psacharopoulos et al., (2021)

4. ¿Cómo solucionarlo?

Los resultados mostrados anteriormente, los primeros sobre el efecto de la pandemia en la educación, confirman la intuición de su efecto catastrófico sobre el desarrollo social y económico de sus estudiantes y, por ende, de sus países (Burgess & Sievertsen, 2020; Fuchs-Schündeln et al., 2020; Hanushek & Woessmann, 2020; Sanz, Cuerdo, et al., 2020, etc.). Aunque existen más factores a tener en cuenta vinculados a los cierres de los colegios que los meramente educativos, como demuestran Baron et al. (2020), nos centraremos en estos por hacer el empeño abarcable.

Los resultados de nuestra revisión de la literatura muestran unos rasgos comunes a la hora de plantear los objetivos de política educativa generalizados que se pueden resumir en las siguientes medidas:

- La primera propuesta es muy simple: **los colegios deben mantenerse abiertos lo máximo posible**, especialmente en las primeras etapas educativas y aquellos que atiendan a estudiantes más desfavorecidos. La evidencia sobre el escaso impacto de los niños en la transmisión del COVID en contraste con el enorme beneficio que de ello se deriva para su aprendizaje y salud física y mental así lo recomienda (DellaVigna & Gentzkow, 2010;

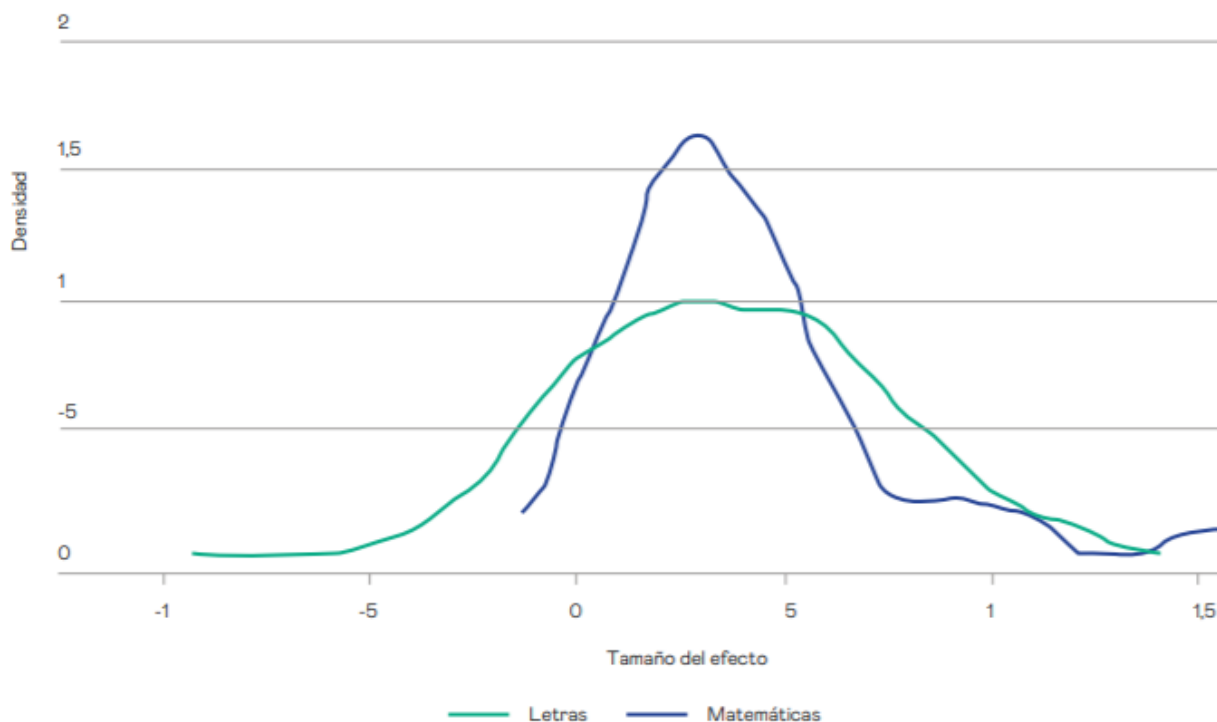
Donnelly & Patrinos, 2021; Donohue & Miller, 2020; Golberstein et al., 2020; Lee, 2020; Munro & Faust, 2020; Schleicher, 2020, etc.).

- ▶ En el caso de que lo anterior no fuese posible, y como complemento a las clases presenciales **los países deben reforzar su capacidad de enseñanza digital y a distancia**. La digitalización, como demuestran Bacher-Hicks et al. (2021) y Sanz, Cuervo, et al. (2020) ha sido fundamental, aunque su aplicación no ha sido homogénea y en gran parte ha dependido de las infraestructuras, así como de la capacidad de docentes y alumnos de adaptarse al nuevo sistema. De este modo, uno de los grandes obstáculos, además de la brecha digital, es la falta de experiencia y formación de los docentes a la hora de adaptar su enseñanza a las características propias de la educación a distancia.
- ▶ Como señala Sevilla et al. (2020), ningún país se puede permitir dejar que un grupo de sus jóvenes se queden rezagados. Para ello resulta necesario, en primer lugar, medir y evaluar el rezago y/o riesgo de abandono escolar de los alumnos. La implementación de medidas debería ir precedida de un diagnóstico previo que incremente su efectividad. Los distintos estudios muestran que la forma más efectiva de recuperar la pérdida de aprendizaje, que efectivamente se haya producido por el cierre de los centros, es **la realización de tutorías de pequeños grupos de refuerzo y apoyo**. Estas tutorías pueden ser presenciales o no, e incluso ir más allá de las medidas temporales y convertirse en una medida estructural de equidad y refuerzo educativo. Para que su funcionamiento sea óptimo deben tener unas características determinadas como incluir un riguroso proceso de selección de tutores. Estos tienen que ser educadores, con formación superior, y trabajar a tiempo completo a lo largo del año académico con el mismo grupo de alumnos. Además, los tutores deben contar con formación y apoyo continuo y coordinarse con los profesores para mejorar resultados (Kraft, 2020).

Nickow et al. (2020) muestra, en un metaanálisis de 96 artículos de experimentos aleatorios publicado en el National Bureau of Economic Research (NBER), que el efecto de las tutorías en pequeños grupos es importante y significativo (37% de la desviación estándar). Cuando los impactos son superiores al 30% de la desviación estándar se consideran grandes impactos, especialmente en el contexto de intervenciones educativas. Los efectos son más positivos para los programas de tutoría de docentes y profesionales que los impartidos por voluntarios y padres. Los efectos para las intervenciones de Lectura y Matemáticas son similares, aunque la tutoría de Lectura tiende a producir tamaños de efectos más elevados en los primeros cursos, mientras que la tutoría de Matemáticas tiende a producir tamaños de efectos más altos en los cursos posteriores. Los programas de tutoría realizados durante la escuela tienden a tener mayores impactos que los realizados después del colegio.

Además, hay muchas razones para ser optimistas y pensar que la tutoría tendría beneficios más allá de apoyar el desarrollo académico de los estudiantes: puede mejorar también su desarrollo socioemocional, su apego y asistencia a la escuela y favorecer que interactúen con compañeros mayores, que actúen como mentores y les apoyen académicamente. La tutoría podría proporcionar, además, valiosas oportunidades de empleo y experiencias para los jóvenes.

Gráficas de densidad de Kernel representan la distribución de los tamaños de efecto del programa de tutoría



Fuente: Nickow, A., Oreopoulos, P. y Quan, V. (2020). Gráficas de densidad de Kernel representan la distribución de los tamaños de efecto del programa de tutoría. Los tamaños del efecto son g de Hedges no ponderados.

- **Apertura de los centros educativos y reinicio de las clases presenciales**
- **Mantener la educación virtual como complemento y refuerzo de la formación presencial**
- **Medir y evaluar la pérdida de conocimientos y realizar un diagnóstico educativo**
- **Adopción de medidas para recuperar la pérdida de aprendizaje, sobre todo a través de tutorías**

Por supuesto que estas medidas no son las únicas, pero sí creemos que son importantes por su impacto educativo, social y sobre la equidad. Distintos organismos internacionales tienen propuestas más amplias (Gouëdard et al., 2020; F. M. Reimers & Schleicher, 2020; F. Reimers et al., 2020; WorldBank, 2020), pero creemos firmemente en la eficacia y el impacto óptimo en términos coste-beneficio de las anteriores.

5. Conclusiones

En estos 15 meses de pandemia se ha confirmado en Iberoamérica el peor escenario educativo posible de los previstos en el informe original. Una prolongadísima interrupción de la actividad escolar a la que se suma la debilidad de aquellos elementos que podrían contribuir a paliar sus efectos: una educación virtual o a distancia efectiva; una adecuada formación del profesorado en metodologías de enseñanza a distancia; y el apoyo académico familiar.

Podemos afirmar que se ha producido una notable pérdida de aprendizajes por parte de los alumnos de la región, y que esta pérdida se ha cebado en aquellos procedentes de entornos más desfavorecidos, aumentando la desigualdad educativa en Iberoamérica.

En este informe hemos tratado de prever las consecuencias que se pueden derivar de este escenario tan negativo con el propósito de proponer medidas reparadoras, de acuerdo con el espíritu de la OEI, Organización auspiciadora de este trabajo. La realidad que se dibuja en estas páginas es ciertamente inquietante y, aún así, lamentamos no poder ofrecer una imagen más nítida, ya que sería de gran utilidad para perfilar aún mejor las políticas a adoptar para poner remedio a tan grave situación.

Los investigadores iberoamericanos están realizando extraordinarios esfuerzos para tratar de ofrecer algo de luz acerca de lo sucedido en la educación en el pasado año y medio, pero la ausencia de una cultura de la transparencia y rendición de cuentas en nuestros sistemas educativos dificulta enormemente que se puedan definir estrategias de acción claras y precisas.

Por este motivo, y a parte de la excepción del estado de São Paulo, que ha realizado una pequeña prueba muestral, hemos tenido que recurrir a las evidencias que se están recogiendo en otros países que, igual que la región carioca, cuentan con pruebas estandarizadas que les están permitiendo medir con precisión la pérdida de aprendizaje de sus estudiantes. Como se ha indicado varias veces a lo largo del informe, trasladar sus resultados a nuestros sistemas educativos, sociedades y economías es una tarea compleja y, por ello, las predicciones de este informe deben tomarse con precaución.

Y no con precaución sino con preocupación, con mucha preocupación, debe tomarse la conclusión general del mismo, que ya se ha avanzado: se ha producido una importante pérdida de aprendizaje de nuestros alumnos que no somos capaces de medir con exactitud pero que equivale a varios cursos académicos. Esto tiene graves consecuencias inmediatas para estos alumnos y nuestros sistemas educativos; así como también en el medio plazo, al lastrar su capacidad futura de insertarse con éxito en el mercado de trabajo y la economía productiva, contribuyendo así al bienestar y desarrollo de nuestros países.

Cualquier plan de recuperación post-covid creíble debe prestar una especial atención a la educación y centrarse, en primer lugar, en conocer la pérdida de aprendizaje de sus alumnos en los pasados quince meses, para poner en marcha programas de refuerzo y tutorías que pongan fin a ese rezago. Esa inversión es imprescindible para evitar hipotecas a cuenta del futuro crecimiento y productividad y, por tanto, para lograr no sólo recuperar los niveles de PIB anteriores a la pandemia sino, sobre todo, para lograr un crecimiento sostenido en el tiempo que libre a nuestros países definitivamente de la trampa de la renta media.



Por este motivo coincidimos plenamente con la OEI en que tenemos una oportunidad única para reformar profundamente nuestros modelos educativos. Hay que priorizar la recuperación de los aprendizajes perdidos, pero también aprovechar los enormes esfuerzos que desde todos los estamentos educativos se han hecho en estos difíciles meses para, desde una acción de gobierno coordinada, hacer posible una verdadera digitalización de la educación, con todo lo que ello implica en cuanto a conectividad, formación del profesorado, desarrollo de contenidos, etc.

Del mismo modo, desde aquí queremos animar a la OEI a seguir produciendo conocimiento y apoyar nuevas investigaciones en torno a los efectos que el COVID-19 ha tenido en la educación iberoamericana. En concreto, nos parece importante recoger evidencias sobre el impacto que la pandemia ha tenido en términos de desescolarización, y articular propuestas para lograr que esos alumnos retomen sus estudios.



6. Bibliografía

- Annessi, G.J. y Acosta, J.I. (2021). La educación rural en tiempos de COVID-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 43-61. <https://doi.org/10.35362/rie8614145>
- Araújo de Sousa Alves, L., Alexandra da Costa Souza Martins, & Adriana Alves de Moura. (2021). Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. *Revista Ibero-Americana De Educação*, 86(1), 61-78. <https://doi.org/10.35362/rie8614373>
- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., & Mulhern, C. (2021). Inequality in household adaptation to schooling shocks: Covid-induced online learning engagement in real time. *Journal of Public Economics*, 193, 104345. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104345>
- Baron, E. J., Goldstein, E. G., & Wallace, C. T. (2020). Suffering in silence: How COVID- 19 school closures inhibit the reporting of child maltreatment. *Journal of Public Economics*, 190, 104258. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104258>
- Bonal & González (2020) «The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis», *International Review of Education* <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. VOXEU. <https://voxeu.org/article/impact-Covid-19-education>
- Burzynska, K., & Contreras, G. (2020). Gendered effects of school closures during the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, 395(10242), 1968. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31377-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31377-5)
- Burzynska, K., Contreras, G., & Onyema, E. M. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 395(10242), 1968. <https://doi.org/10.7176/jep/11-13-12>
- Cuerdo, M., Doncel, L. M., & Sanz, I. (2020). El efecto del coronavirus en el aprendizaje de los alumnos: efecto en el uso de recursos digitales educativos. *Papeles de Economía Española*, 166, 2–17.
- DellaVigna, S., & Gentzkow, M. (2010). Persuasion: Empirical Evidence. *Annual Review of Economics*, 2(1), 643–669. <https://doi.org/10.1146/annurev.economics.102308.124309>
- Depping, D., Lüken, M., Musekamp, F., & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler* innen vor und während der Corona-Pandemie. *Schule Während Der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse Und Überblick Über Ein Dynamisches Forschungsfeld*, 51–79.
- Donnelly, R., & Patrinos, H. (2021). Learning Loss During COVID-19: An Early Systematic Review. In *Covid Economics, Vetted and Real-Time Papers* (Vol. 77).
- Donohue, J. M., & Miller, E. (2020). COVID-19 and School Closures. In *JAMA - Journal of the American Medical Association*, 324(9), 845–847. American Medical Association. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.13092>
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). COVID-19 and learning loss—disparities grow and students need help. *McKinsey & Company*, December, 8.
- Downey, D. B., Von Hippel, P. T., & Broh, B. A. (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. *American Sociological Review*, 69(5), 613–635.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, 118(17), 1–7. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118/-/DCSupplemental.y>

- Ferlazzo, L. (2020). *The Idea of "Learning Loss" Begg Us to Ask, "Loss From What?"* Education Week. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-the-idea-of-learning-loss-begs-us-to-ask-loss-from-what/2021/02>
- Fierro, M., Morales Vásquez, M., Norambuena Díaz, D., Bravo González, B., & Contreras Poblete, P. (2021). Objetivos priorizados del eje de lectura en la región del Maule, Chile: problemáticas y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 135-152. <https://doi.org/10.35362/rie8614295>
- Fuchs-Schündeln, N., Krueger, D., Ludwig, A., & Popova, I. (2020). *The long-term distributional and welfare effects of Covid-19 school closures* (No. 27773; NBER Working Paper). National Bureau of Economic Research.
- Gluz, N., Ochoa, M. D., Cáceres, V., Martínez del Sel, V., & Sisti, P. (2021). Continuidad pedagógica en pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 27-42. <https://doi.org/10.35362/rie8614440>
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. In *JAMA Pediatrics* (Vol. 174, Issue 9, pp. 819–820). American Medical Association. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456>
- Gonzalez, T., De La Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PloS One*, 15(10), e0239490.
- Gore, J., Fray, L., Miller, A., Harris, J., & Taggart, W. (2021). The impact of COVID-19 on student learning in New South Wales primary schools: an empirical study. In *Australian Educational Researcher* (Issue 0123456789). <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00436-w>
- Gouédard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). *Education responses to COVID-19: Implementing a way forward* (No. 224; OECD Education Working Papers). OECD. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>
- Guzmán Gómez, C. (2021). Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia. El caso de los bachilleratos rurales en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 153-168. <https://doi.org/10.35362/rie8614360>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses* (No. 225; OECD Education Working Papers). OECD. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/21908d74-en>
- Kraft, M. (2020). *What If Every Struggling Student Had a Tutor?* Education Week. <https://www.edweek.org/education/opinion-what-if-every-struggling-student-had-a-tutor/2015/08>
- Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Lewis, K. (2020). Learning during COVID-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth. *NWEA*, November.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- López-Cassà, E. & Pérez-Escoda, N. (2020). *La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19. El caso de España desde la percepción del profesorado.* [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/173449/4/2020 Informe La%20influencia%20de%20las%20emociones%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20ante%20la%20COVID-19.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/173449/4/2020%20Informe%20La%20influencia%20de%20las%20emociones%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20ante%20la%20COVID-19.pdf)

- Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2020). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *KU Leuven Department of Economics Discussion Paper DPS20*, 17.
- Mendoza Caro, J. C., & Abellán Fernández, J. (2021). Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 169-185. <https://doi.org/10.35362/rie8614342>
- Munro, A. P. S., & Faust, S. N. (2020). Children are not COVID-19 super spreaders: Time to go back to school. In *Archives of Disease in Childhood*, 105(7), 618–619. BMJ Publishing Group. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2020-319474>
- OEI (2021). Retorno escolar presencial pospandemia en Iberoamérica: Avances, reflexiones y recomendaciones. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-retorno-escolar-postpandemia-en-iberoamerica-avances-reflexiones-y-recomendaciones>
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J., & Maia, I. B. (2021). Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 86(1), 187-204. <https://doi.org/10.35362/rie8614346>
- Pier, L., Hough, H. J., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B., & Miller, R. (2021). COVID-19 and the educational equity crisis: Evidence on learning loss from the CORE Data Collaborative. *Policy Analysis for California Education*. https://Edpolicyinca.Org/Newsroom/Covid-19-and-Educational-Equity-Crisis#Footnote1_gdx51np.
- Ponce Mancilla, T., Vielma Hurtado, C., & Bellei Carvacho, C. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 97-115. <https://doi.org/10.35362/rie8614415>
- Psacharopoulos, G., Collis, V., Patrinos, H. A., & Vegas, E. (2021). The COVID-19 Cost of School Closures in Earnings and Income across the World. *Comparative Education Review*, 000–000. <https://doi.org/10.1086/713540>
- Reed, D. K., Aloe, A. M., Park, S., & Reeger, A. J. (2021). Exploring the summer reading effect through visual analysis of multiple datasets. *Journal of Research in Reading*.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. In *OECD*. Retrieved April, 14(2020).
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic. In *OECD*, 1(1).
- Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 9-23. <https://doi.org/10.35362/rie8614557>
- Ribeiro, L. P., Angélica Alves Leal, Álida, Oliveira, L., & Regina Sanches Ribas, S. (2021). Educação, povos do campo e pandemia da COVID-19: reflexões a partir de um projeto de extensão de uma universidade pública brasileira. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 86(1), 79-96. <https://doi.org/10.35362/rie8614259>
- Sanz, I., Sáinz, J., & Capilla, A. (2020). Efectos de la crisis del coronavirus sobre la educación. *Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura (OEI)*. [OEI | Secretaría General | Publicaciones | Efectos de la crisis del coronavirus en la educación](https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-retorno-escolar-postpandemia-en-iberoamerica-avances-reflexiones-y-recomendaciones)
- Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020. In *OECD Journal: Economic Studies*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., & Lindner, M. A. (2021). Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies Before and After the First Pandemic Wave. In *PsyArXiv Preprints*. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/OSF.IO/PQTGF>
- Secretaria de Estado de Educação. Governo do Estado São Paulo (2020). O impacto da pandemia na Educação. Avaliação amostral da aprendizagem dos estudantes <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostral.pdf>
- Sevilla, A., Sainz, J., & Sanz, I. (2020). *Una propuesta para evitar el efecto negativo de los cierres de los centros educativos en el futuro de los jóvenes españoles – Nada es Gratis*. Nada Es Gratis. <https://nadaesgratis.es/admin/una-propuesta-para-evitar-el-efecto-negativo-de-los-cierres-de-los-centros-educativos-en-el-futuro-de-los-jovenes-espanoles>
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2020). 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*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Treviño, E., Miranda, C., Hernández, M., & Villalobos, C. (2021). Clase social y estrategias parentales de apoyo a los estudiantes en pandemia. Resultados para Chile del International COVID-19 Impact on Parental Engagement Study. *Revista Iberoamericana De Educación*, 86(1), 117-133. <https://doi.org/10.35362/rie8614449>
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. In *The Lancet Public Health*, 5(5), e243–e244. Elsevier Ltd. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Williams, J. (2020). *How to Read and Understand Educational Research*. Sage.
- Woessmann, L. (2016). The economic case for education. *Education Economics*, 24(1), 3–32. <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1059801>
- WorldBank. (2020). *The COVID-19 Crisis Response: Supporting Tertiary Education for Continuity, Adaptation, and Innovation*. World Bank.

Apêndice



Secretaria de
Educação

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Resultados em contexto – Anos Iniciais

8

Evolução Temporal para o 5º Ano Ensino Fundamental - Língua Portuguesa
SAEB vs. Avaliação Amostral



Secretaria de
Educação

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Resultados em contexto – Anos Finais

9

Evolução Temporal para o 9º Ano Ensino Fundamental - Língua Portuguesa
SAEB vs. Avaliação Amostral





Secretaria de
Educação

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Resultados em contexto – Ensino Médio

10



Secretaria de
Educação

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Resultados em contexto – Anos Iniciais

11





Secretaria de
Educação

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Resultados em contexto – Anos Finais

12

Evolução Temporal para o 9º Ano Ensino Fundamental - Matemática
SAEB vs. Avaliação Amostral



Secretaria de
Educação

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Resultados em contexto – Ensino Médio

13

Evolução Temporal para a 3ª Série Ensino Médio - Matemática
SAEB vs. Avaliação Amostral



Sobre los autores

Ismael Sanz

Doctor en Economía Aplicada en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Premio Extraordinario de Tesis Doctoral 2007 de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (UCM).

Profesor Titular del Departamento de Economía Aplicada I de la Universidad Rey Juan Carlos, en la actualidad es Vicerrector de Calidad en dicha universidad.

Director General de Innovación, Becas y Ayudas de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (Julio 2015- Agosto 2019). Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012-2015). Chair del Strategic Development Group de PISA de la OCDE (Noviembre 2014-Julio de 2015).

Ha realizado cursos de ampliación de estudios y estancias de investigación en la Universidad de California Santa Bárbara, Victoria University of Wellington (Nueva Zelanda), Australian National University, Kennedy School of Government (Harvard) o Universidad de Nottingham.

Es autor de artículos en revistas de investigación extranjeras como *Economic Journal*, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, *Scandinavian Journal of Economics*, *Canadian Journal of Economics*, *European Journal of Political Economy*, *Public Choice* o *IZA Journal of Labour Studies*.

Jorge Sainz

Licenciado en Ciencias Económicas por la Universidad Complutense de Madrid y en Derecho por la UNED. MBA (especialización en finanzas y políticas públicas) Simon School, University of Rochester (Estados Unidos) y Doctor en Economía por la Universidad Rey Juan Carlos.

Es catedrático en el Departamento de Economía Aplicada I e Historia e Instituciones Económicas (y Filosofía Moral) en la Universidad Rey Juan

Carlos de Madrid, Visiting Fellow en el Institute for Policy Research, University of Bath y miembro del Consejo Asesor de la OEI. Ha sido profesor e investigador invitado en universidades españolas y extranjeras, habiendo publicado más de 50 artículos en revistas científicas, de divulgación y libros.

Profesionalmente ha sido Economista jefe de sala del broker de deuda Pública Intermoney/CIMD; responsable de análisis start up tecnológico Bescos.com y responsable de Comercio Electrónico en Yahoo!. En la Administración Pública ha sido Asesor del Gabinete de la Consejera de Educación de la Comunidad de Madrid y Subdirector General de Investigación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. En el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha sido Director General de Política Universitaria y Secretario General de Universidades.

Ana Capilla

Directora de Educación Superior y Ciencia de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y profesora de Relaciones Internacionales en la Universidad Francisco de Vitoria. De mayo de 2016 a junio de 2018 ha sido Jefa de la Unidad de Verificación de la Fundación para el Conocimiento Madrimasd de la Comunidad de Madrid, encargada de verificar los títulos nuevos propuestos por las universidades madrileñas. Entre 2011 y 2015 fue asesora del Ministro de Educación, Cultura y Deporte y responsable del área de internacional de la Secretaria General de Universidades del Ministerio. Entre 2007 y 2011 fue asesora de la Consejera de Educación del Gobierno de la Comunidad de Madrid.

Es doctora cum laude en Historia Contemporánea por la Universidad Española de Educación a Distancia (UNED). Se licenció en Derecho, con especialidad en Derecho Europeo, en la Universidad San Pablo CEU en 2005 y realizó el Máster en Estudios Políticos y Administrativos del Colegio de Europa (promoción Beethoven 2005-2006).

OEI






Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos



C/ Bravo Murillo 38
28015 Madrid, España
Tel.: +34 91 594 43 82
Fax.: +34 91 594 32 86

oei.int

-  Organización de Estados Iberoamericanos
-  Paginaoei
-  @EspacioOEI
-  @Espacio_OEI
-  Organización de Estados Iberoamericanos