



El impacto de la pandemia  
en los aprendizajes  
de los estudiantes  
de América Latina y el Caribe

---

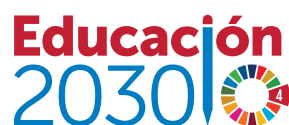
## La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



## La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



---

Publicado en 2024 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional Multisectorial de la UNESCO en Santiago, Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile.

© UNESCO 2024



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (<https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Ilustración de cubierta: Carolina Salas

Ícono manos (pág. 3): Tinashe Mugayi / Noun Project

Ícono ampollita (págs. 4): TrendWaveMaker / Noun Project

Edición y maquetación: Fértil provincia SpA. ([tipografica.io](http://tipografica.io))



## Agradecimientos

Esta publicación es una iniciativa del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), bajo el liderazgo de Claudia Uribe, directora de la Oficina UNESCO Santiago. En ella trabajó el equipo Laboratorio LLECE compuesto por Carlos Henríquez (coordinador general), Fabián Fuentealba (especialista) y los consultores, Claudia Matus, Juan Bravo y Álvaro Romero.

La producción de este documento se ha realizado en el contexto del trabajo con los diecinueve países que conforman actualmente el LLECE, no obstante, este

estudio solo consideró a los países que implementaron sus evaluaciones nacionales antes y después de la pandemia. Por esto, el LLECE agradece la colaboración de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Perú, República Dominicana y Uruguay por facilitar el uso de los datos de sus evaluaciones nacionales.

Esperamos que este documento aporte información para los distintos actores educativos de la región para mejorar las oportunidades de bienestar y aprendizaje de todos las niñas y niños de América Latina y el Caribe.



Los resultados de las evaluaciones nacionales más recientes realizadas en América Latina y el Caribe, dejan en evidencia la magnitud de la pérdida de aprendizajes de los estudiantes de la región producto de la crisis educativa generada por la pandemia del covid-19, sin embargo, también muestran que hubo sistemas educativos más resilientes que incluso lograron avances, a pesar de las enormes dificultades..

En la mayoría de los países analizados, la crisis tuvo un mayor efecto en la asignatura de Matemática y afectó principalmente a las mujeres, por lo que es relevante que estos hallazgos sean considerados en la elaboración de una agenda de recuperación educativa a nivel regional.

El desafío de política educativa es enorme y requiere intervenciones urgentes basadas en la evidencia disponible, porque en algunos casos las pérdidas estimadas son cercanas a dos años de escolaridad en las distintas áreas curriculares evaluadas.

## Introducción

La pandemia covid-19 provocó una crisis educativa sin precedentes a nivel global. El cierre de las escuelas tuvo un impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes (Betthäuser, Bach-Mortensen y Engzell, 2023), afectando profundamente su interacción con los docentes y sus pares, y su vínculo con la escuela.

En América Latina y el Caribe el cierre de escuelas fue más prolongado que en otras regiones del mundo, superando en algunos casos un año escolar completo sin clases presenciales. Por esto, se presume fundadamente que se produjeron pérdidas de aprendizaje significativas y un aumento de las brechas de resultados, según el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes.

Este estudio pretende aportar evidencia que permita dimensionar el impacto de la crisis educativa provocada por la pandemia covid-19 en los logros de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria de América Latina y el Caribe, a partir de la información de los sistemas nacionales de evaluación de la región que lograron recopilar antes y después de la pandemia. Se espera que la evidencia obtenida contribuya a retroalimentar el diseño de las políticas nacionales postpandemia y a delinear políticas e iniciativas regionales con una perspectiva contextualizada.

## Contexto y antecedentes

Con el propósito de contextualizar los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes en

diferentes países de la región, a continuación se presentan antecedentes sobre el alcance de la crisis educativa provocada por la pandemia y, por otro lado, se describen los esfuerzos realizados por los países para dar una respuesta oportuna y pertinente a la crisis, mediante políticas y estrategias que apuntaron a evitar o atenuar la pérdida del aprendizaje escolar.

## La crisis educativa provocada por la pandemia

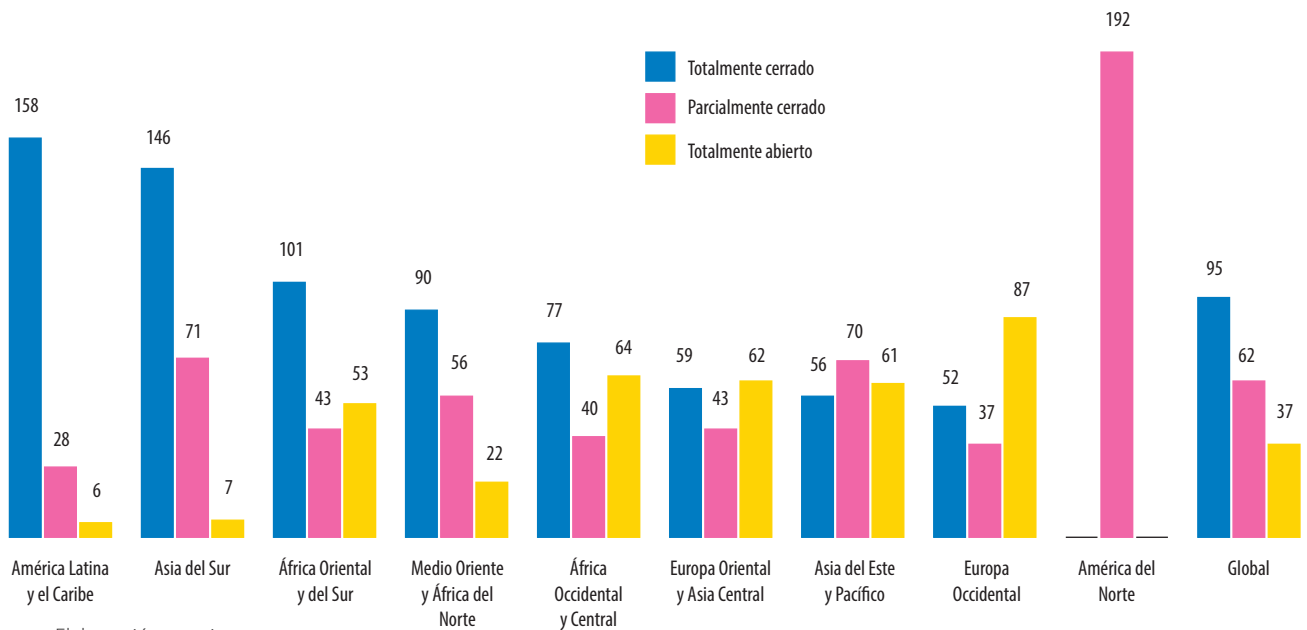
La crisis educativa provocada por la pandemia covid-19 tuvo como principal consecuencia en el ámbito educacional, la interrupción del proceso de aprendizaje de los estudiantes producto del cierre de escuelas a nivel global.

Tal como se muestra en la **figuras 1 y 2**, el cierre de escuelas en América Latina y el Caribe fue más prolongado que en otras regiones del mundo (UNICEF, 2021), a tal punto que algunos países de la región como Honduras, Venezuela, Panamá, México y Costa Rica tuvieron los periodos de cierre de escuelas más largos del mundo. Por esta razón, se preveía preliminarmente que la crisis educativa tendría un gran impacto en los aprendizajes de los estudiantes de la región.

## La respuesta educativa en pandemia

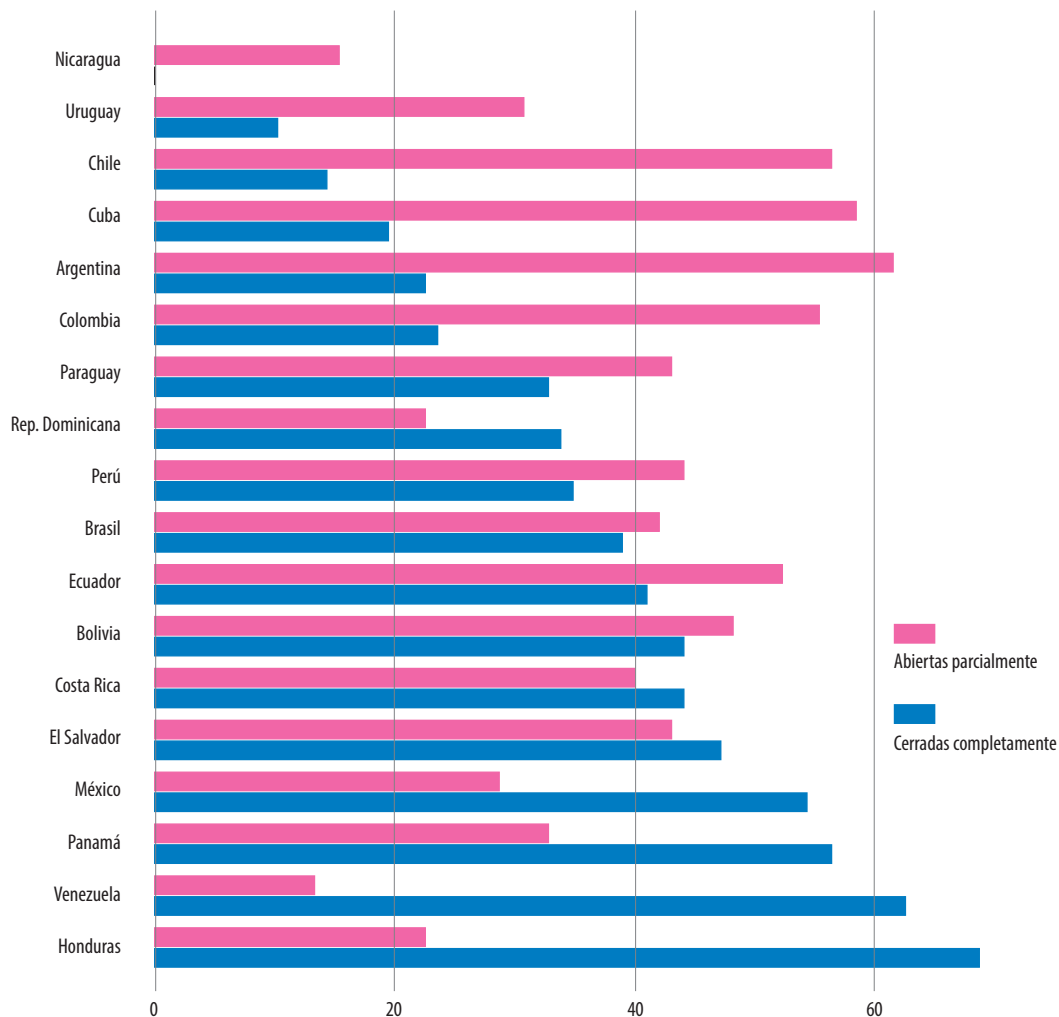
Para enfrentar el impacto del cierre de escuelas los gobiernos de los países de la región implementaron diversas políticas para prevenir la pérdida de aprendizajes, las que abarcaron desde ajustes al

**Figura 1. Cantidad de días que las escuelas estuvieron cerradas en diferentes regiones del mundo entre marzo de 2020 y febrero de 2021, ponderada por matrícula en los distintos niveles educativos. Fuente: UNICEF, 2021**



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 2. Cantidad de semanas que las escuelas estuvieron cerradas en los países de América Latina y El Caribe. Fuente: UNESCO, map on school closures (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>) Nota: No hay registros de semanas cerradas completamente para Nicaragua**



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 1. Tipos de medidas adoptadas en los países de la región en contexto de pandemia con relación al currículum**

| País                 | Elaboración de documento curricular de emergencia | Normas u orientaciones de tipo curricular | No se adoptaron medidas específicas en el ámbito curricular |
|----------------------|---|---|---|
| Argentina            |   | X   |   |
| Bolivia              | X   |   |   |
| Brasil               |   | X   |   |
| Chile                | X   |   |   |
| Colombia             |   |   | X   |
| Costa Rica           |   |   | X   |
| Cuba                 | X   |   |   |
| Ecuador              | X   |   |   |
| El Salvador          | X   |   |   |
| Guatemala            | X   |   |   |
| Honduras             | X   |   |   |
| México               |   |   | X   |
| Nicaragua            | X   |   |   |
| Panamá               | X   |   |   |
| Paraguay             | X   |   |   |
| Perú                 |   | X   |   |
| República Dominicana | X   |   |   |
| Uruguay              | X   |   |   |
| Venezuela            |   | X   |   |

Fuente: UNESCO. 2024. *Análisis curricular: Currículos utilizados durante la pandemia en la región.*

currículum hasta la implementación de evaluaciones en línea a gran escala.

En primer lugar, la mayoría de los ministerios de la región y sus unidades curriculares adoptaron medidas para adaptar sus currículos a la situación sanitaria, dado que las condiciones imperantes hacían previsible una disminución importante de la cobertura curricular. En general, se implementaron distintos tipos de iniciativas: la elaboración de currículums de emergencia, la promulgación de normas curriculares específicas y la entrega de orientaciones para la implementación curricular.<sup>1</sup> En la **tabla 1** se presenta una síntesis de las medidas adoptadas por los países que forman

parte del LLECE, donde es posible comprobar que la medida más recurrente fue la elaboración de currículos de emergencia, que priorizaron los contenidos de aprendizaje más relevantes desde el punto de vista del desarrollo de los estudiantes.

Otra estrategia que se implementó en la mayoría de los países durante la crisis sanitaria fue el desarrollo de plataformas educativas digitales y la realización de clases remotas o en línea. Sin embargo, la desigualdad en el acceso y la disponibilidad de recursos para la escolarización a distancia expuso las brechas existentes, tanto en el acceso de los estudiantes a los recursos vía internet debido a la falta de conectividad, como desde la oferta de aprendizaje a distancia por parte de las escuelas; esto también limitó significativamente la eficacia de las estrategias de aprendizaje a distancia (Banco Interamericano de Desarrollo, 2022).

<sup>1</sup> Véase Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2024).

**Tabla 2. Información de resultados educativos recopilada por país**

| País                 | Grado | Año pre | Año post | Prueba                   | Tipo medición   |
|----------------------|-------|---------|----------|--------------------------|-----------------|
| Argentina            | 6°    | 2018    | 2021     | Aprender                 | Censal          |
| Brasil               | 5°    | 2019    | 2021     | SAEB                     | Censal*         |
| Chile                | 4°    | 2018    | 2022     | Simce                    | Censal          |
| Ecuador              | 7°    | 2019    | 2021     | Ser Estudiante           | Censal          |
| Perú                 | 4°    | 2019    | 2022     | EM (evaluación Muestral) | Muestral        |
| República Dominicana | 6°    | 2018    | 2022     | EVA/EDN                  | Censal/muestral |
| Uruguay              | 6°    | 2017    | 2020     | ARISTA                   | Muestral        |

\* Censo en escuelas públicas/muestra en escuelas privadas.  
 \*\* Censal/muestral: censo en 2018/muestra en 2022.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la información enviada por los países que colaboraron con la realización del estudio.

Por último, cabe señalar que las evaluaciones nacionales con propósito sumativo estuvieron pausadas durante la pandemia en la mayoría de los países de la región, tanto por las dificultades operativas para realizar evaluaciones a gran escala como por las legítimas dudas sobre la validez del uso de este tipo de instrumentos en una situación de emergencia sanitaria. Sin embargo, en algunos países surgieron iniciativas de evaluación a gran escala con propósito formativo, tales como Avanzar para Aprender en Colombia y el Diagnóstico integral de aprendizajes en Chile; así como plataformas de evaluación formativa como la plataforma Acompañar en Argentina. Estas herramientas evaluativas permitieron a los docentes contar con un diagnóstico del estado de los aprendizajes de los estudiantes durante el cierre de escuelas, pero fueron cruciales sobre todo durante el retorno a clases presenciales, para identificar y apoyar a los estudiantes con mayores pérdidas de aprendizaje.

### Datos y metodología de análisis

Tal como se mencionó previamente, durante el periodo más álgido de la pandemia no se aplicaron evaluaciones nacionales en la mayoría de los países de la región, con excepción de Uruguay, debido al buen manejo de la crisis sanitaria en ese país. Sin embargo, a partir de 2021, y especialmente en 2022, se retomaron las evaluaciones estandarizadas a gran escala, lo que en la mayoría de los casos permitió obtener resultados comparables con las mediciones previas a la pandemia y, por ende, abrió la posibilidad de realizar un análisis a nivel regional a partir de la recopilación de toda la información disponible de los resultados educativos.

En la **tabla 2** se presenta la información de los resultados educativos recopilada por país, correspondiente a las áreas de Lenguaje (o equivalente) y Matemática en educación primaria, para los años previos y posteriores a la pandemia.

Cabe señalar que los datos fueron provistos por los organismos oficiales de cada país y que en el caso de Colombia, que también colaboró con la entrega de los resultados de las pruebas Saber de los grados de primaria para los años 2017 y 2022, los análisis se omitieron debido a que se realizó un cambio de año base para dichas pruebas en 2022.

En cuanto a la metodología de análisis, los resultados de aprendizaje se analizaron teniendo en consideración los factores de expansión correspondientes a cada prueba y los ajustes por no respuesta. Así mismo, para el cálculo de variabilidad mencionada en los documentos técnicos de cada prueba, se tomó en cuenta el diseño muestral y las consideraciones técnicas de los instrumentos de evaluación de cada país (valores plausibles, estimadores *a posteriori*, etcétera).

Los resultados promedio de los estudiantes en cada evaluación se calcularon en forma agregada a nivel nacional y desagregados por género (hombre o mujer), quintil de nivel socioeconómico<sup>2</sup> y ruralidad, reportándose en primera instancia las diferencias absolutas entre los resultados promedio pre y post pandemia. Sin embargo, dado que las escalas en que

<sup>2</sup> Del estudiante o del establecimiento según lo indicado en las bases de datos respectivas.



**Tabla 3. Tamaño del efecto para las mediciones comparables pre y postpandemia por país**

| País                 | Diferencia DS Lenguaje (pre-post) | Diferencia DS Matemática (pre-post) |
|----------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Argentina            | 0,671*                            | 0,249*                              |
| Brasil               | 0,130*                            | 0,224*                              |
| Chile                | 0,076*                            | 0,199*                              |
| Ecuador              | - 0,007                           | - 0,371*                            |
| Perú                 | 0,141*                            | 0,383*                              |
| República Dominicana | - 0,222*                          | - 0,065                             |
| Uruguay              | - 0,128*                          | - 0,018                             |

\* Indica significancia estadística.  
Fuente: Elaboración propia en base a datos públicos de evaluaciones nacionales.

se reportan los resultados son diferentes en cada país, a objeto de obtener una medida comparable entre países, finalmente se reporta la razón de las diferencias absolutas a la desviación estándar prepandemia, es decir, el delta de Glass como tamaño del efecto (Cohen, 1988; Glass, 1981). Esta razón permite interpretar de manera estandarizada las diferencias. Por ejemplo, esta razón igual a 1 significa que los resultados medios pre y post pandemia están a una desviación estándar prepandemia entre sí.

## Resultados y hallazgos

Los resultados obtenidos muestran el tamaño del efecto en unidades de desviaciones estándar para las mediciones comparables dentro de cada país pre y postpandemia (tabla 3), desagregándose posteriormente por género, nivel socioeconómico<sup>3</sup> y ruralidad. Estos resultados se estimaron calculando la diferencia entre las mediciones prepandemia y las mediciones postpandemia, por lo que los valores positivos cuya diferencia es estadísticamente significativa son indicativos de la pérdida de aprendizajes y los valores negativos de un avance en los aprendizajes.

En cuanto a la referencia utilizada para determinar que un efecto es equivalente a un año de escolaridad, se adoptó el criterio de 0,33 desviaciones estándar

<sup>3</sup> Con fines de estandarizar la información los análisis sobre NSE se realizan con los quintiles más alto y más bajo de cada país, esto no implica una comparabilidad directa de quintiles, dada la realidad interna de cada país.

utilizado en otros estudios de pérdida de aprendizajes (Patrinos, Vegas y Carter-Rau, 2022).

En general, se observa que las diferencias son mayores en Matemática que en Lenguaje, lo cual es consistente con los estudios de pérdida de aprendizaje realizados en países de distintas regiones del mundo, dado que el aprendizaje en esta área depende del proceso de escolarización y de la presencialidad de los estudiantes, puesto que el lenguaje y la lectura, en particular, también pueden desarrollarse en el hogar (Alexander, 2001; Aucejo, 2016; Goodman, 2014; Gottfried, 2011).

## Resultados nacionales

Los resultados a nivel nacional muestran que existe evidencia de pérdida de aprendizajes en Matemática para Perú, Argentina, Brasil y Chile. En el caso de Lenguaje, esto también ocurre en Argentina, Perú y Brasil (figura 3). En cuanto a la magnitud, cabe señalar que las pérdidas de aprendizaje de Argentina en Lenguaje y de Perú en Matemática son las más altas, superando el equivalente a un año de escolaridad. Por otro lado, la evidencia también muestra que hubo avances significativos en Uruguay y República Dominicana en Lenguaje, así como en Ecuador en Matemática.

## Resultados por género

Considerando las diferencias de aprendizajes por género, en primer lugar, se puede observar que en Lenguaje la pérdida de aprendizaje de las estudiantes mujeres es levemente mayor que la de los hombres en

Argentina y Chile (figura 4); mientras que en Matemática esta diferencia se repite de forma más evidente en la mayoría de los países con información disponible (figura 5). En cuanto a los avances observados, solo en el caso de Ecuador se observa una tendencia favorable a los hombres, tanto en Lenguaje como en Matemática.

### Resultados por nivel socioeconómico

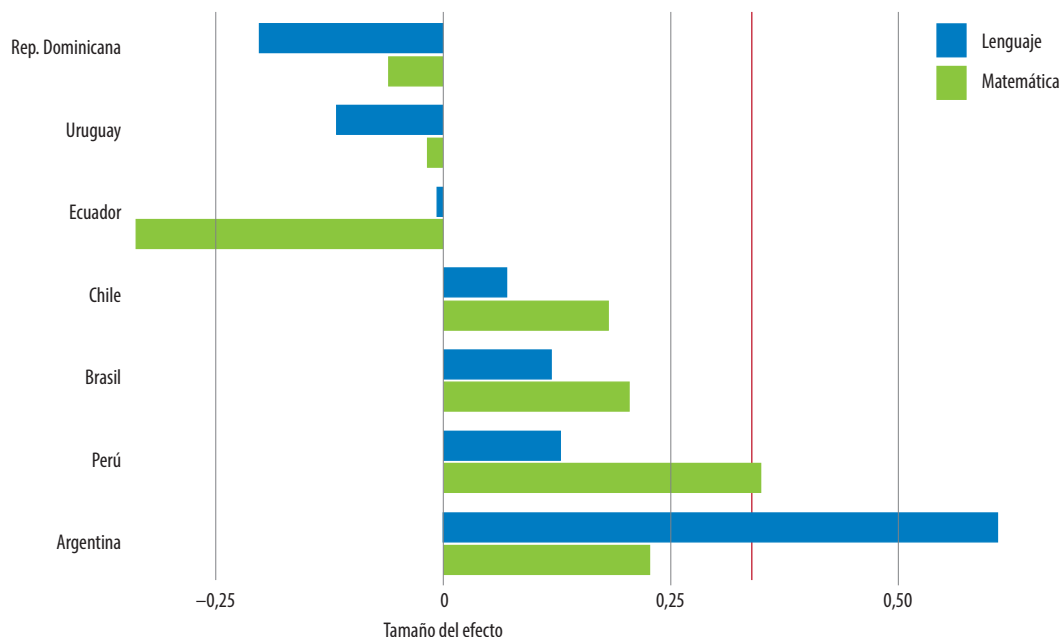
Con relación a las pérdidas de aprendizaje según nivel socioeconómico, los estudiantes del nivel socioeconómico más bajo en Argentina y Perú son los que evidencian mayores pérdidas de aprendizaje, en Lenguaje y Matemática (figuras 6 y 7), respectivamente; alcanzando una magnitud cercana a los dos años de escolaridad.

En cuanto a las diferencias entre nivel socioeconómico alto y bajo, se observa un contraste marcado entre Lenguaje y Matemática, puesto que las diferencias en Lenguaje muestran que en general el grupo bajo fue más perjudicado (figura 6), mientras que en Matemática la tendencia no es tan clara, ya que las pérdidas fueron similares en ambos grupos e incluso a veces mayores para el grupo alto (figura 7).

### Resultados por ruralidad

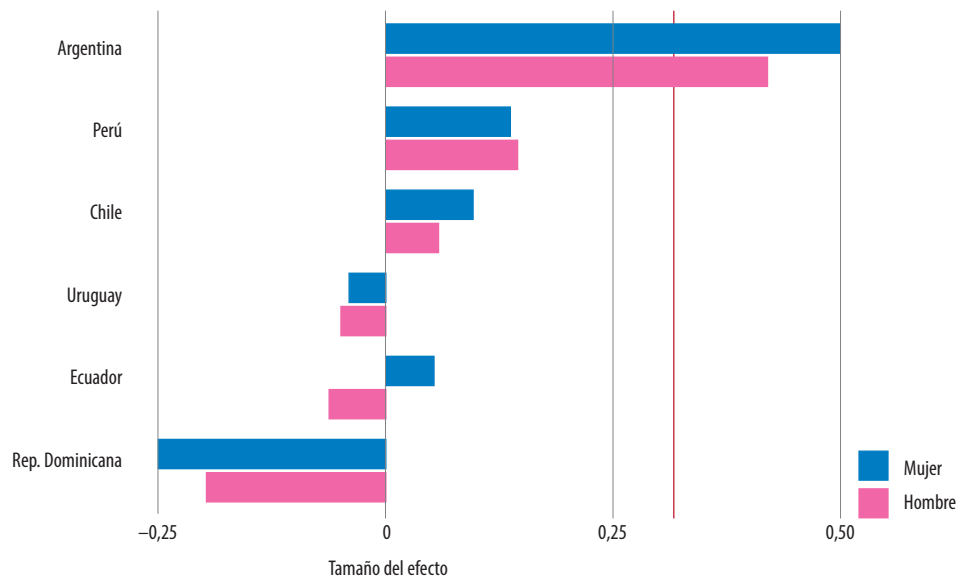
Respecto de las diferencias observadas entre estudiantes de escuelas urbanas y rurales, en general, las pérdidas observadas son similares en Lenguaje y Matemática (figuras 8 y 9). Sin embargo, se observan diferencias entre los resultados de los estudiantes de escuelas rurales y urbanas, en los países que registraron avances.

Figura 3. Pérdidas de aprendizaje estimadas para Lenguaje y Matemática por país



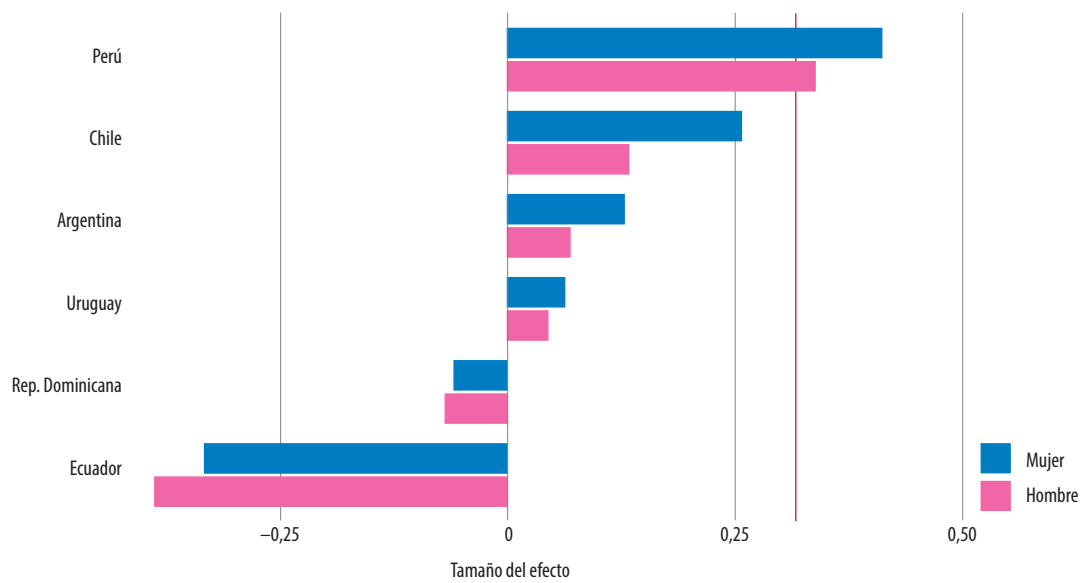
Fuente: Elaboración propia.

**Figura 4. Pérdidas de aprendizaje estimadas para hombres y mujeres en Lenguaje por país**



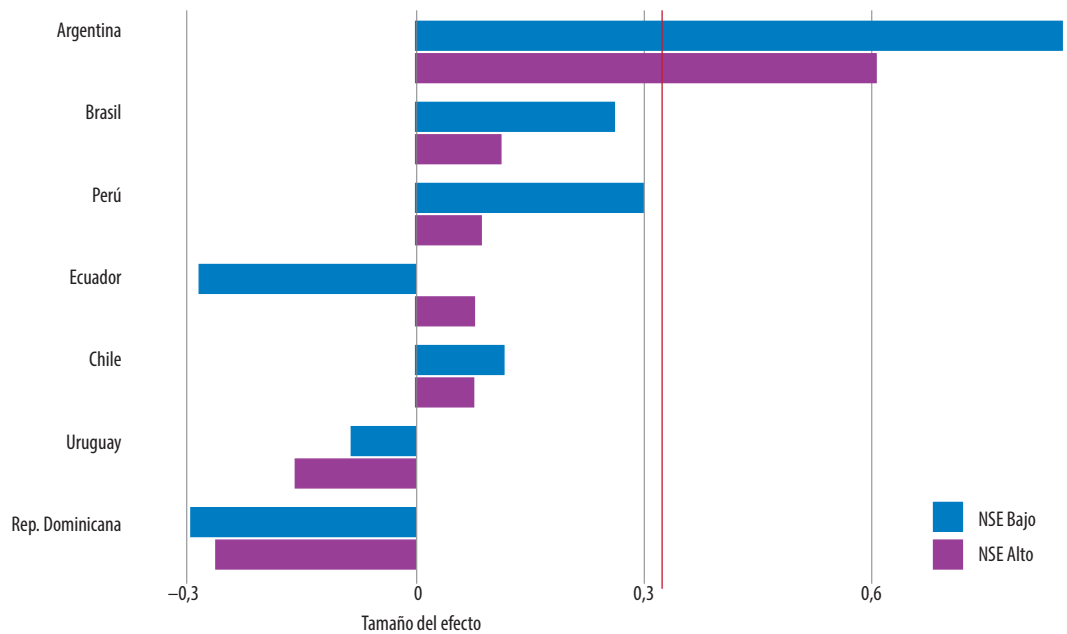
Fuente: Elaboración propia.

**Figura 5. Pérdidas de aprendizaje estimadas para hombres y mujeres en Matemática por país**



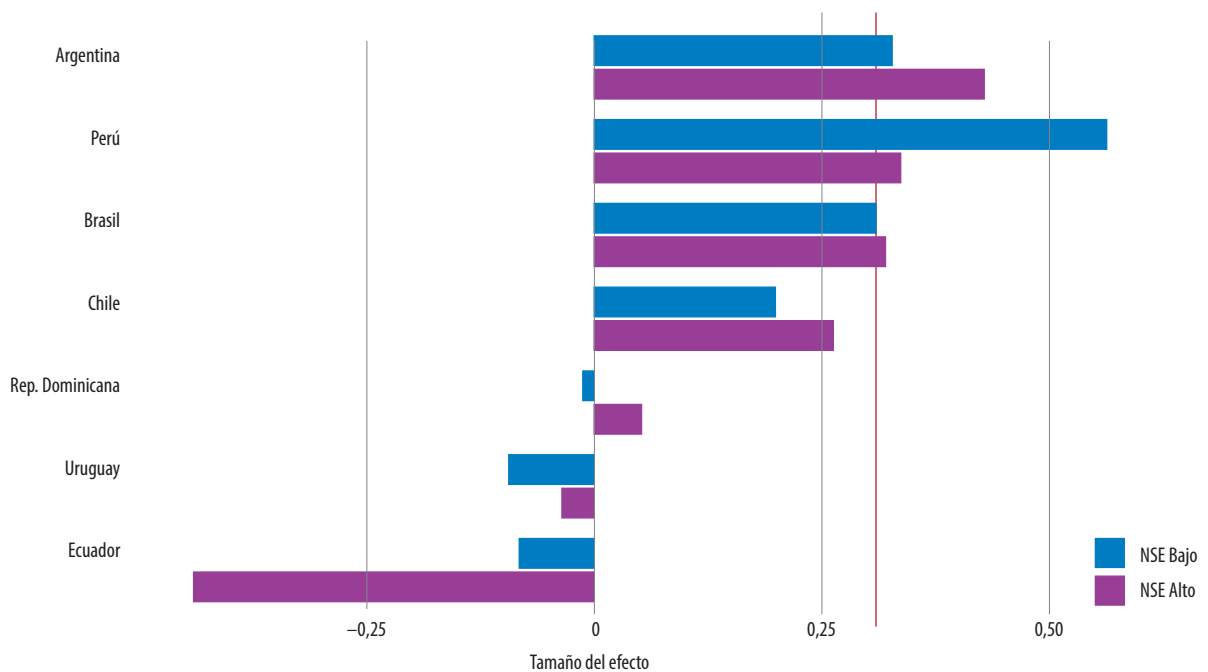
Fuente: Elaboración propia.

**Figura 6. Pérdidas de aprendizaje estimadas para los estudiantes de los quintiles del NSE más alto y más bajo en Lenguaje por país**



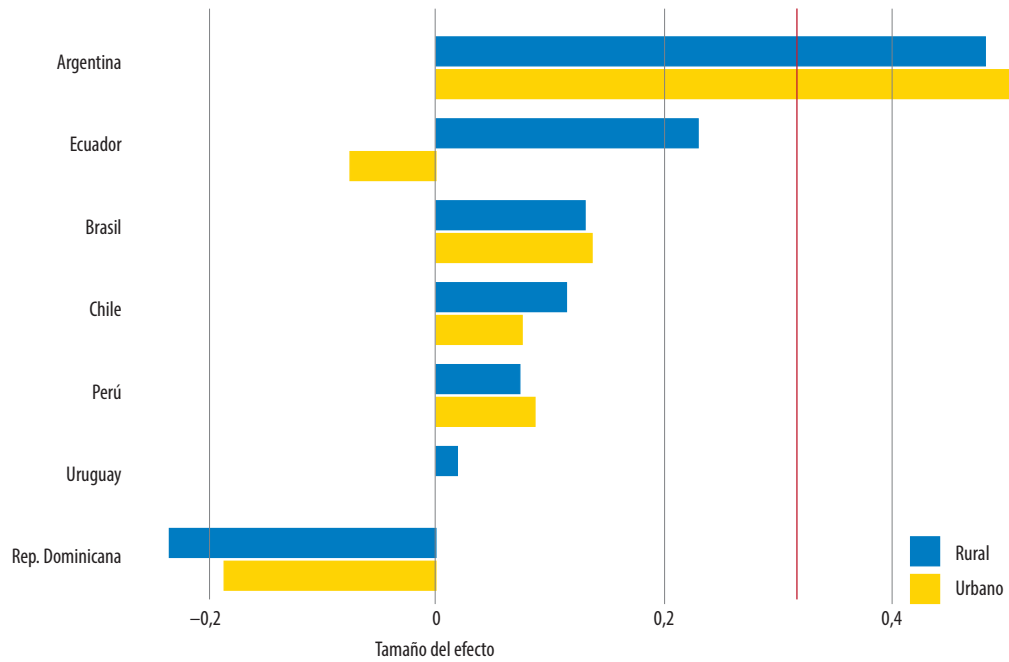
Fuente: Elaboración propia.

**Figura 7. Pérdidas de aprendizaje estimadas para los estudiantes de los quintiles del NSE más alto y más bajo en Matemática por país**



Fuente: Elaboración propia.

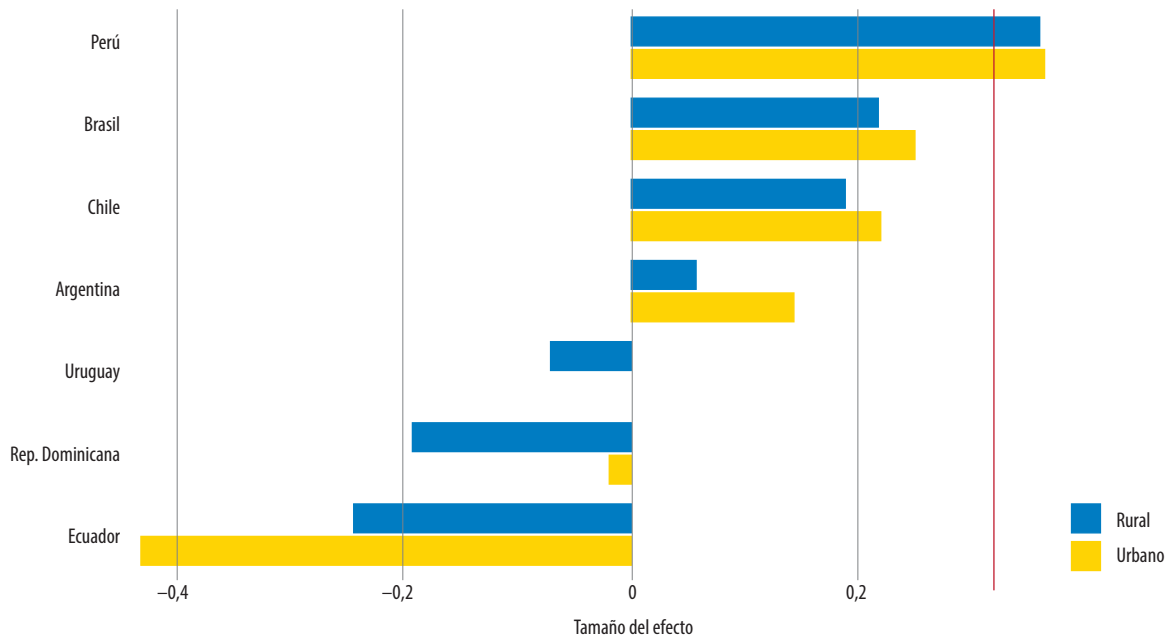
**Figura 8. Pérdidas de aprendizaje estimadas para los estudiantes de escuelas rurales y urbanas en Lenguaje por país**



Fuente: Elaboración propia.

Nota: No se muestran pérdidas de aprendizaje en escuelas urbanas de Uruguay debido a indecisión sobre cómo utilizar expansores específicos para datos de 6to grado del año 2017, y por falta de detalles sobre cualquier ajuste adicional que pueda existir para estos datos en específico, dada la diferencia en las escalas utilizadas en ese año en comparación con 2020.

**Figura 9. Pérdidas de aprendizaje estimadas para los estudiantes de escuelas rurales y urbanas en por país**



Fuente: Elaboración propia.

Nota: No se muestran pérdidas de aprendizaje en escuelas urbanas de Uruguay debido a indecisión sobre cómo utilizar expansores específicos para datos de 6to grado del año 2017, y por falta de detalles sobre cualquier ajuste adicional que pueda existir para estos datos en específico, dada la diferencia en las escalas utilizadas en ese año en comparación con 2020.

## Conclusiones y recomendaciones

En concordancia con los hallazgos realizados en distintas regiones del mundo (Patrinos, Vegas y Carter-Rau, 2022; Betthäuser, Bach-Mortensen y Engzell, 2023), al comparar los resultados de las evaluaciones nacionales realizadas en América Latina y el Caribe antes y después de la pandemia, estimando las diferencias de manera estandarizada en cada país, se pudo verificar la magnitud de la pérdida de aprendizajes de los estudiantes de la región producto de la pandemia covid-19. Los resultados obtenidos dan cuenta de que existe un desafío, compartido por la mayor parte de los sistemas educativos de la región, de impulsar y poner en marcha una agenda de recuperación educativa, que priorice los aprendizajes en Matemática con una perspectiva de género.

En cuanto a la magnitud de la pérdidas, si se tiene como referencia que diferencias del orden de 0,33 de desviaciones estándar pueden asociarse a la pérdida de aproximadamente de un año de escolaridad, se observa que los estudiantes de educación básica en Perú experimentaron pérdidas de aprendizaje en Matemática equivalentes a un año escolar, mientras que los estudiantes de Argentina, Brasil y Chile presentan pérdidas equivalentes al 75%, 68% y 60% de un año escolar, respectivamente. En el caso de Lenguaje, la situación más preocupante es la de Argentina con una pérdida equivalente a dos años de escolaridad, seguida por Perú y Brasil con una pérdida del 43% y 39% de un año escolar, respectivamente.

Por otra parte, al desagregar los resultados por género en Matemática, se observa que la pérdida de aprendizaje experimentada por las estudiantes mujeres en Perú superaría un año de escolaridad, y en Chile sería equivalente al 80% de un año escolar, contrastando con la situación de los hombres en ambos países, quienes experimentaron pérdidas significativamente menores.

En relación con los resultados según nivel socioeconómico, las pérdidas de aprendizaje de los estudiantes en Lenguaje mostraron una mayor diferencia entre los estudiantes pertenecientes al grupo socioeconómico más bajo y más alto, destacando los casos de Argentina, donde la magnitud de las pérdidas de aprendizaje de los estudiantes del grupo socioeconómico más bajo supera los dos años de escolaridad, y de Perú y Brasil con pérdidas equivalentes al 91% y 80% de un año escolar, respectivamente. En Matemática, las diferencias son menores, especialmente en los casos de Argentina, Brasil y Chile, lo que da cuenta de que en estos países el desafío de la mejora de los aprendizajes en esta asignatura es transversal y trasciende los grupos sociales.

En lo que refiere a las diferencias entre estudiantes de centros escolares urbanos y rurales, cabe señalar que en general no se observan grandes diferencias entre estos.

Por último, un hallazgo no previsto que debiera ser objeto estudio a futuro, lo constituyen los avances observados en algunos países, cuyos sistemas educativos mostraron una mayor resiliencia en contexto de Pandemia.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. 2023. Prueba Simce 2018/2022 Presentación Resultados Educativos.
- Alexander, K.L., D.R. Entwisle y L. S. Olson 2001. Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Núm. 23, pp 171-191.
- Aucejo, E. M. y T. F. Romano. 2016. Assessing the effect of school days and absences on test score performance. *Economics of Education Review*, Núm. 55, pp. 70-87.
- Banco Interamericano de Desarrollo. 2022. ¿Como reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un mejor futuro para la juventud.
- Betthäuser, B., A. Bach-Mortensen y P. Engzell. 2023. A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the covid-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, Núm. 7, pp. 375-385.
- Bloom, H.S., C. J. Hill, A. Rebeck Black y M.W. Lipsey. 2018. Performance trajectories and performance gaps as achievement effect-size benchmarks for educational interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, Núm. 1: pp. 289-328.
- Cohen, J. 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Nueva York, Routledge.
- Glass, G. V., B. McGaw y M. Lee Smith. 1981. *Meta-Analysis in Social Research*. Thousand Oaks, Sage.
- Goodman, J. 2014. Flaking out: Student absences and snow days as disruptions of instructional time. *National Bureau of Economic Research, Working Paper* Núm. 20221, pp. 1-39.
- Gottfried, M. A. 2011. The detrimental effects of missing school: Evidence from urban siblings. *American Journal of Education*, Núm. 117, pp. 147-182.
- Hill, C. J., H.S. Bloom, A.Rebeck Black y M.W. Lipsey. 2008. Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child development perspectives*, Núm. 2, pp. 172-177.
- Patrinos, H., E. Vegas y R. Carter-Rau. 2022. An Analysis of COVID-19 Student Learning Loss. *Policy Research Working Paper*, Núm. 10033, pp. 1-31.
- UNICEF. 2021. COVID-19 and school closures: One year of education disruption.

## **Anexos**



**Tabla A1. Semanas abiertas y cerradas por país**

| País                 | Abiertas parcialmente | Cerradas completamente |
|----------------------|-----------------------|------------------------|
| Argentina            | 60                    | 22                     |
| Bolivia              | 47                    | 43                     |
| Brasil               | 41                    | 38                     |
| Chile                | 55                    | 14                     |
| Colombia             | 54                    | 23                     |
| Costa Rica           | 39                    | 43                     |
| Cuba                 | 57                    | 19                     |
| República Dominicana | 22                    | 33                     |
| Ecuador              | 51                    | 40                     |
| Honduras             | 22                    | 67                     |
| México               | 28                    | 53                     |
| Nicaragua            | 15                    | 0                      |
| Panamá               | 32                    | 55                     |
| Perú                 | 43                    | 34                     |
| Paraguay             | 42                    | 32                     |
| El Salvador          | 42                    | 46                     |
| Uruguay              | 30                    | 10                     |
| Venezuela            | 13                    | 61                     |

Fuente: UNESCO map on school closures (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>) and UIS, March 2022 (<http://data.uis.unesco.org>).

**Tabla A2. Diferencia absoluta y a desviación estándar de resultados en Lenguaje y Matemática por país**

| País                 | Diferencia absoluta (pre-post) Lenguaje | Diferencia a desviación estándar Lenguaje | Diferencia absoluta (pre-post) Matemática | Diferencia a desviación estándar Matemática |
|----------------------|---|---|---|---|
| Argentina            | 58,648*                                 | 0,671*                                    | 25,653*                                   | 0,249*                                      |
| Brasil               | 6,554*                                  | 0,130*                                    | 10,958*                                   | 0,224*                                      |
| Chile                | 4,081                                   | 0,076                                     | 9,716*                                    | 0,199*                                      |
| Ecuador              | - 0,835                                 | - 0,007                                   | - 40,315*                                 | - 0,371*                                    |
| Perú                 | 11,756*                                 | 0,141*                                    | 38,119*                                   | 0,383*                                      |
| República Dominicana | - 11,118*                               | - 0,222*                                  | - 3,270                                   | - 0,065                                     |
| Uruguay              | - 6,418*                                | - 0,128*                                  | - 2,588                                   | - 0,018                                     |

\* Indica significancia estadística. Fuente: Elaboración propia en base a datos públicos de evaluaciones nacionales.

**Tabla A3. Diferencia absoluta y a desviación estándar de resultados según género en Lenguaje, por país**

| País                 | Diferencia absoluta (pre-post) |          | Diferencia a desviación estándar |          |
|----------------------|--------------------------------|----------|----------------------------------|----------|
|                      | Mujer                          | Hombre   | Mujer                            | Hombre   |
| Argentina            | 43,065*                        | 36,721*  | 0,500*                           | 0,420*   |
| Brasil               | –                              | –        | –                                | –        |
| Chile                | 4,938                          | 3,218    | 0,096                            | 0,058    |
| Ecuador              | 6,367*                         | – 7,729* | 0,053*                           | – 0,063* |
| Perú                 | 11,290*                        | 12,209*  | 0,137*                           | 0,145*   |
| República Dominicana | – 12,372*                      | – 9,970* | – 0,251*                         | – 0,198* |
| Uruguay              | – 2,073                        | – 2,490  | – 0,041                          | – 0,050  |

\* Indica significancia estadística. Fuente: Elaboración propia en base a datos públicos de evaluaciones nacionales. En Uruguay existe un 20% de estudiantes aproximadamente en 2022 que no se identifica con género masculino/femenino y que tienen resultados significativamente superiores a ambos géneros. En Brasil, en 2022 se preguntó si era hombre o mujer, pero esa pregunta no está en 2019.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla A4. Diferencia absoluta y a desviación estándar de resultados según género en Matemática, por país**

| País                 | Diferencia absoluta (pre-post) |           | Diferencia a desviación estándar |          |
|----------------------|--------------------------------|-----------|----------------------------------|----------|
|                      | Mujer                          | Hombre    | Mujer                            | Hombre   |
| Argentina            | 11,371*                        | 6,210     | 0,132*                           | 0,071    |
| Brasil               | –                              | –         | –                                | –        |
| Chile                | 12,733*                        | 6,709*    | 0,264*                           | 0,137*   |
| Ecuador              | – 36,845*                      | – 43,278* | – 0,341*                         | – 0,397* |
| Perú                 | 41,142*                        | 35,214*   | 0,422*                           | 0,347*   |
| República Dominicana | – 2,998                        | – 3,542   | – 0,060                          | – 0,070  |
| Uruguay              | 3,145                          | 1,579     | 0,065                            | 0,046    |

\* Indica significancia estadística. Fuente: Elaboración propia en base a datos públicos de evaluaciones nacionales. En Uruguay existe un 20% de estudiantes aproximadamente en 2022 que no se identifica con género masculino/femenino y que tienen resultados significativamente superiores a ambos géneros. En Brasil, en 2022 se preguntó si era hombre o mujer, pero esa pregunta no está en 2019.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla A5. Diferencia absoluta y a desviación estándar de resultados según nivel socioeconómico en Lenguaje, por país**

| País                 | Diferencia absoluta (pre-post) |              | Diferencia a desviación estándar |              |
|----------------------|--------------------------------|--------------|----------------------------------|--------------|
|                      | Quintil bajo                   | Quintil alto | Quintil bajo                     | Quintil alto |
| Argentina            | 67,683*                        | 49,725*      | 0,855*                           | 0,609*       |
| Brasil               | 12,396*                        | 5,023        | 0,263*                           | 0,113        |
| Chile                | 6,075*                         | 3,507        | 0,117                            | 0,077        |
| Ecuador              | – 32,689*                      | 9,833*       | – 0,286*                         | 0,078*       |
| Perú                 | 23,146*                        | 7,171*       | 0,301*                           | 0,087*       |
| República Dominicana | – 13,508*                      | – 13,337*    | – 0,297*                         | – 0,264*     |
| Uruguay              | – 4,253                        | – 7,445      | – 0,085                          | – 0,159      |

\* Indica significancia estadística. Fuente: propia en base a datos públicos de evaluaciones nacionales. Para Brasil, se usó la categorización de la base colapsando los niveles I (muy bajo y muy pequeño) con II y el VI con VII (muy pequeño).

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla A6. Diferencia absoluta y a desviación estándar de resultados según nivel socioeconómico en Matemática, por país**

| País                 | Diferencia absoluta (pre-post) |              | Diferencia a desviación estándar |              |
|----------------------|--------------------------------|--------------|----------------------------------|--------------|
|                      | Quintil bajo                   | Quintil alto | Quintil bajo                     | Quintil alto |
| Argentina            | 29,532*                        | 42,023*      | 0,314*                           | 0,411*       |
| Brasil               | 13,541*                        | 13,592*      | 0,297*                           | 0,307*       |
| Chile                | 9,053*                         | 10,208*      | 0,191                            | 0,252*       |
| Ecuador              | - 59,085                       | - 46,355*    | - 0,079*                         | - 0,422*     |
| Perú                 | 53,627                         | 29,833       | 0,540                            | 0,323        |
| República Dominicana | - 4,021                        | 2,596        | - 0,012*                         | 0,050        |
| Uruguay              | - 3,956                        | - 1,712      | - 0,090                          | - 0,034      |

\* Indica significancia estadística. Fuente: Elaboración propia en base a datos públicos de evaluaciones nacionales. Para Brasil, se usó la categorización de la base colapsando los niveles I (muy bajo y muy pequeño) con II y el VI con VII (muy pequeño). En Perú, no hay nivel socioeconómico en 2019.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla A7. Diferencia absoluta y a desviación estándar de resultados de Lenguaje, según ruralidad y por país**

| País                 | Diferencia absoluta (pre-post) |          | Diferencia a desviación estándar |          |
|----------------------|--------------------------------|----------|----------------------------------|----------|
|                      | Rural                          | Urbano   | Rural                            | Urbano   |
| Argentina            | 40,313*                        | 44,816*  | 0,4714*                          | 0,514*   |
| Brasil               | 6,341*                         | 6,670*   | 0,128*                           | 0,134*   |
| Chile                | 5,869*                         | 3,943    | 0,112*                           | 0,074    |
| Ecuador              | 27,501*                        | - 8,949  | 0,225*                           | - 0,074  |
| Perú                 | 5,515*                         | 6,941*   | 0,072*                           | 0,085*   |
| República Dominicana | - 10,505*                      | - 9,234* | - 0,229*                         | - 0,182* |
| Uruguay              | 1,111                          | 12,810*  | 0,0184*                          | -        |

\* Indica significancia estadística. Fuente: Elaboración propia en base a datos públicos de evaluaciones nacionales.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla A8. Diferencia absoluta y a desviación estándar de resultados de Matemática, según ruralidad y por país**

| País                 | Diferencia absoluta (pre-post) |           | Diferencia a desviación estándar |          |
|----------------------|--------------------------------|-----------|----------------------------------|----------|
|                      | Rural                          | Urbano    | Rural                            | Urbano   |
| Argentina            | 5,645                          | 13,327    | 0,053                            | 0,133    |
| Brasil               | 9,630*                         | 11,201*   | 0,202*                           | 0,232*   |
| Chile                | 8,347*                         | 9,930*    | 0,175*                           | 0,204*   |
| Ecuador              | - 24,560*                      | - 43,584* | - 0,227*                         | - 0,401* |
| Perú                 | 33,266*                        | 32,752*   | 0,334*                           | 0,338*   |
| República Dominicana | - 8,925*                       | - 0,900*  | - 0,179*                         | - 0,018* |
| Uruguay              | - 3,188                        | - 0,805   | - 0,066                          | -        |

\* Indica significancia estadística.

Fuente: Elaboración propia en base a datos públicos de evaluaciones nacionales.

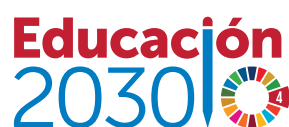
### La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



### La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



## Contacto

Oficina Regional Multisectorial  
de la UNESCO en Santiago  
Enrique Delpiano 2058,  
7511019 Providencia  
Santiago, Chile



[santiago@unesco.org](mailto:santiago@unesco.org)



[es.unesco.org/fieldoffice/santiago](http://es.unesco.org/fieldoffice/santiago)



[@unescosantiago](https://twitter.com/unescosantiago)



[@unescosantiago](https://facebook.com/unescosantiago)



[@unesco.santiago](https://instagram.com/unesco.santiago)



[company/unescosantiago](https://linkedin.com/company/unescosantiago)



[unescosantiago](https://youtube.com/unescosantiago)

4 EDUCACIÓN DE CALIDAD



Objetivos de  
Desarrollo  
Sostenible