



CEM

Centro de
Estudios
Mineduc

EVIDENCIAS

52

**Efectos de la suspensión de clases presenciales
en contexto de pandemia por COVID-19**

MAYO 2021

Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19

Centro de Estudios MINEDUC
© 2021 Ministerio de Educación
www.mineduc.cl

Ministro de Educación: Raúl Figueroa S.
Subsecretario de Educación: Jorge Poblete A.
Subsecretario de Educación Superior: Juan Eduardo Vargas D.
Subsecretaria de Educación Parvularia: María Jesús Honorato E.

En el presente documento se utilizan, con un fin inclusivo, los términos genéricos para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares. Sin embargo, este tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión del texto.

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

Para referenciar, emplear el siguiente formato:
Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2021). *Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19*. Evidencias 52. Santiago, Chile.

Índice

Resumen.....	4
1. Antecedentes generales de los efectos de la suspensión presencial de clases en contexto de pandemia.....	5
2. Efectos directos	7
2.1. Efectos en el proceso de aprendizajes	7
2.2. Aumento en tasas de deserción/exclusión escolar	11
2.3. Disminución de los dispositivos de apoyo de la escuela al desarrollo integral (nutrición, apoyo psicológico, bienestar)	12
2.4. Efectos en la salud mental	13
2.5 Agobio docente	13
3. Efectos indirectos	15
3.1. Impacto en las dinámicas y ambiente del hogar	15
3.2. Efecto económico.....	15
3.3. Aumento trabajo infantil.....	16
3.4 Aumento de situaciones de violencia/abuso	16
3.5 Aumento de brechas sociales	17
Referencias.....	19

Resumen

Como consecuencia de la pandemia causada por el COVID-19, se realizó una revisión a partir de antecedentes nacionales e internacionales, sobre los efectos que generó la suspensión de clases presenciales como medida adoptada a raíz de la emergencia sanitaria en los años 2020 y 2021.

Por un lado, se abordaron los efectos directos en los estudiantes y en el sistema educativo, como el impacto negativo en el nivel de logros de aprendizaje, la disminución de la interacción social y de la estimulación para los niños, niñas y jóvenes, y, por otro lado, la falta de espacios educativos para el desarrollo de habilidades prácticas y blandas que se podrían dar con la modalidad de enseñanza remota. Este último punto tendría un efecto de mayor magnitud en la educación técnico-profesional, por las competencias presentes en las bases curriculares de esta modalidad.

Además, como consecuencia del cierre temporal de las escuelas se podría dar un aumento en la exclusión escolar, una disminución de los dispositivos de apoyo que la escuela entrega para el desarrollo integral de los estudiantes (nutrición, apoyo psicológico, bienestar, entre otros) y efectos en la salud mental de estos.

Asimismo, se identificaron como efectos indirectos, que también podrían tener consecuencias en el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, el impacto generado por los cambios de las dinámicas en el hogar, la crisis económica, y el posible aumento del trabajo infantil y de las situaciones de violencia intrafamiliar y/o de abuso.

Todo lo anterior se agrava por las distintas brechas que existen en el país, por ejemplo, en términos académicos: los estudiantes de menor nivel socioeconómico se verían aún más afectados por las secuelas de la pandemia en relación con su desempeño educativo, así como también, quienes viven en zonas rurales debido al limitado acceso a internet, o quienes están en un contexto de mayor vulnerabilidad familiar llevándolos a interrumpir su trayectoria educativa.

En síntesis, la pandemia sin duda está generando efectos en el proceso educativo de los niños, niñas y jóvenes, impactando en gran medida su trayectoria educativa y el desarrollo del aprendizaje de manera integral. Es por ello que se hace necesario mirar el contexto y las implicancias que tendría continuar con una suspensión de clases presenciales extendida en el tiempo.

1. Antecedentes generales de los efectos de la suspensión presencial de clases en contexto de pandemia

Dada la emergencia sanitaria producto de la pandemia por COVID-19, en el último periodo se produjo el cierre temporal de establecimientos educativos en gran parte de los países del mundo. Según la UNICEF (2021), desde marzo del 2020 a febrero del 2021 las escuelas estuvieron cerradas en promedio 95 días, y en América Latina y el Caribe ese valor aumenta a 158 días, siendo la región con la mayor cantidad de días promedio en que estos establecimientos estuvieron en dichas condiciones. De esta forma, los 33 países de América Latina y el Caribe han cerrado sus establecimientos educativos temporalmente a nivel nacional (UNESCO 2020), lo que ha implicado que aproximadamente 167 millones de niños, niñas y jóvenes han debido mantenerse en sus casas con el objetivo de prevenir el contagio (CEPAL, 2020; UNESCO, 2020). Si bien esta medida permite evitar en parte la propagación del virus, tiene una serie de consecuencias de distinta índole que será revisada con detalle en los próximos apartados.

Cabe señalar que, aunque en Chile como en el resto de los países del mundo la mayoría de los distintos sistemas educativos han realizado esfuerzos por responder a la demanda formativa de manera virtual, pareciera ser que no ha sido suficiente para el desarrollo de los aprendizajes, dado que independiente de cuan preparada esté la escuela para implementar un curriculum de modo virtual, existen otros factores que afectan también este proceso, como es el caso de estudiantes con menos recursos que no cuentan con acceso a internet o es muy limitado. Por ejemplo, en Estados Unidos se ha registrado que uno de cada siete niños carece de acceso a internet en el hogar, con una tasa dos veces mayor en las comunidades de bajos ingresos (Masonbrink & Hurley, 2020). Si se analiza esto último, los datos señalan que más de un tercio (35%) de los hogares con niños, niñas y jóvenes de 6 a 17 años y un ingreso anual inferior a US30.000 al año no tiene una conexión a internet de alta velocidad, en comparación con solo el 6% de los hogares que tienen ingresos de US75.000 o más al año (Mitchell, 2020).

En Chile, según la IX Encuesta de Acceso y Usos de Internet de la Subsecretaría de Telecomunicaciones (2017), el 56% de los hogares tenía acceso a internet fija, el 14% no tenía acceso a internet, y el 30% tenía acceso solo por telefonía móvil. Además, según los datos de la encuesta, la no conectividad es más alta en sectores rurales y en hogares de menores ingresos.

Otro factor clave para el desarrollo de los programas educativos en modo virtual, es el apoyo de las familias en este proceso. Esto se vuelve particularmente complejo cuando las escuelas cierran, porque son los padres y/o tutores los que deben hacerse cargo del proceso de aprendizaje de sus hijos en el hogar, aunque puedan tener dificultades para realizar esta tarea, especialmente, aquellos padres y/o tutores con educación y recursos limitados (UNESCO,2020).

Contexto chileno

A partir de lo anteriormente señalado y situándolo en el contexto chileno, la escuela es un apoyo importante para las familias de mayor vulnerabilidad no solo por el servicio educativo que entrega, sino también, porque provee de otros apoyos necesarios para el desarrollo integral de los estudiantes como es en algunos casos: la alimentación, los apoyos profesionales de psicólogos y asistentes sociales, entre otros; por lo tanto, se puede asumir que esta situación de suspensión temporal de clases debido a la pandemia, podría acrecentar una serie de brechas de aprendizajes que existen en la actualidad y que pueden ser indicadores de un impacto poco favorable para el futuro de los estudiantes.

En relación con la brecha académica, por ejemplo, según un seguimiento longitudinal realizado a 200.000 individuos en Chile, los niños, niñas y jóvenes no presentan diferencias en peso y talla al nacer que se puedan asociar al tipo de establecimiento al que posteriormente asistirán (municipal, particular subvencionado o particular pagado), sin embargo, ya en 4° básico existen brechas en el desempeño del SIMCE según el tipo de establecimiento al que asisten. Estas brechas solo se mantienen en el tiempo y se replican tanto en el puntaje en la Prueba de Selección Universitaria como en las remuneraciones que reciben en el mercado laboral (Urzúa, 2013).

Si a lo anterior se incorporan datos más específicos respecto a las brechas existentes a nivel socioeconómico, es posible señalar que de acuerdo con los resultados del Estudio Nacional de Lectura de 2° básico (2017), los niños de grupos socioeconómicos alto y bajo presentan dos años de escolaridad de diferencia en los puntajes obtenidos.

Por último, si se consideran las brechas a nivel país, los resultados de la prueba PISA 2018 muestran que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo presentan tres años de escolaridad de rezago respecto de los de nivel socioeconómico alto tanto en Lectura como en Matemática. En comparación con otros países del mundo, la prueba PISA 2018 indica que los estudiantes chilenos presentan un año de escolaridad de rezago en Lectura y dos años de rezago en Matemática respecto al promedio de aquellos pertenecientes a los países de la OCDE.

En este escenario es importante advertir que una suspensión de clases presenciales extendida, si bien puede contribuir a minimizar el contagio, también implica ciertas consecuencias en diferentes aspectos que serán revisados detalladamente y que serán objeto de desafíos futuros para los sistemas educativos de todo el mundo. No obstante, hay que considerar que los efectos de la pandemia por COVID-19 en la educación a nivel mundial y nacional están recién siendo estudiados, por lo que la información que se describe a continuación es preliminar y está en permanente revisión y actualización. Se espera que en el mediano plazo se obtengan datos más robustos.

2. Efectos directos

2.1. Efectos en el proceso de aprendizajes

Existe una amplia evidencia respecto al impacto que tiene la suspensión de clases presenciales en los logros y en los aprendizajes de estudiantes en los diferentes niveles educativos (la literatura aborda tanto el contexto con y sin pandemia). Este impacto se ve reflejado en distintos aspectos del proceso de aprendizaje como: los años de rezago según el curriculum, la disminución del puntaje o de las calificaciones globales aplicadas en los distintos países, en el aspecto social del aprendizaje e, incluso, en el ámbito más específico de la educación TP que es de carácter práctico.

2.1.1. Disminución en el nivel de logro del aprendizaje

Aunque puede parecer prematuro hablar de los efectos de la suspensión de clases presenciales en el aprendizaje de los estudiantes en la mayoría de los países a causa de la pandemia por COVID-19, existe suficiente evidencia para pensar que, a pesar de los esfuerzos realizados por los diferentes países, hubo un impacto negativo en este ámbito.

Respecto a la educación remota que ha sido la alternativa que ha surgido producto del cierre de las escuelas, los hallazgos de un estudio desarrollado en Estados Unidos durante el año 2019, que analiza el caso de escuelas que en circunstancias normales funcionan con clases virtuales, se detectó que los estudiantes que asisten a dichos establecimientos tienen resultados académicos más descendidos (Fitzpatrick et al., 2020). Cabe destacar que este tipo de escuelas está diseñado para impartir clases de manera remota, a diferencia de las medidas promulgadas para contener la pandemia en las que no existió una preparación previa por parte de docentes, estudiantes y apoderados para esta forma de aprendizaje.

Son variadas las investigaciones que se han realizado en la actualidad para visualizar los efectos directos que ha tenido la suspensión de clases presenciales a causa de la pandemia por COVID-19. Una de ellas es un estudio desarrollado por investigadores del Banco Mundial, publicado en Julio del año 2020, en que se consideraron datos de 157 países en los cuales se elaboró una serie de proyecciones y correlaciones a partir de distintos escenarios según el tiempo de cierre de las escuelas (tres, cinco y siete meses), y diferentes niveles de calidad de las medidas tomadas. Al respecto, este estudio concluye que el nivel global de escolaridad y aprendizaje disminuirá. En términos concretos, la pandemia podría traer como efecto una pérdida de 0,3 a 0,9 años de escolaridad ajustada por calidad, reduciendo los años efectivos de escolaridad básica que los estudiantes logran durante su vida de 7,9 años a un rango de 7 a 7,6 años. La exclusión y la desigualdad probablemente se exacerbarán en los grupos ya marginados y vulnerables, como las niñas, las minorías étnicas y las personas con discapacidad, y se verán más afectados por el cierre de escuelas (Azevedo, et al., 2020).

Algunos autores enfatizan en los efectos de esta situación, por ejemplo, en estudiantes con menores recursos. En Estados Unidos se ha planteado que si la educación en línea se convierte en una norma de enseñanza, una generación de niños, niñas y jóvenes de bajos ingresos perderá meses de educación formal, lo que ampliará la brecha educativa entre los estudiantes de menor y mayor nivel socioeconómico (Mitchell, 2020).

Es indiscutible entonces que, si bien los efectos en los aprendizajes serían visibles en todos los estudiantes, aquellos que viven en situaciones más precarias se encontrarían en mayor desventaja. En Francia, producto del cierre de escuelas por la segunda ola de COVID-19, se observó un aumento en la brecha entre estudiantes con mayores y menores recursos en los puntajes de los exámenes; en tanto, en Holanda (un país que mantuvo una cuarentena corta y tiene una alta preparación tecnológica) los resultados de los exámenes muestran que los alumnos han aprendido significativamente menos durante la pandemia en comparación con años anteriores. La pérdida de aprendizaje promedio es equivalente a una quinta parte de un año escolar, casi exactamente el mismo periodo en que las escuelas permanecieron cerradas. El efecto sería aún peor para alumnos provenientes de hogares desaventajados. Estos resultados implican que los estudiantes progresaron poco o nada mientras aprendían desde casa y sugieren pérdidas mucho mayores en países menos preparados para el aprendizaje a distancia (Engzell, Frey and Verhagen, 2021).

Otra manera de visualizar los efectos negativos del cierre temporal de las escuelas en el mundo se encuentra en una investigación desarrollada en Estados Unidos cuyo objetivo fue obtener una proyección sobre las pérdidas del aprendizaje relacionada con el COVID-19. Esta proyección evidenció que los estudiantes al perder medio año de clases presenciales obtuvieron solo del 63% al 68% del aprendizaje en Lectura y del 37% al 50% del aprendizaje en Matemáticas en relación con un año escolar normal. Sin embargo, se observó que estas pérdidas de contenidos de aprendizaje durante el cierre de las escuelas no fueron universales, ya que el tercio superior del alumnado no se vio tan afectado (Kuhfeld, et al., 2020).

Lo anterior concuerda con una encuesta aplicada por la OCDE y la Universidad de Harvard a 59 países, que concluye que el aprendizaje durante el periodo de suspensión de clases presenciales ha sido, en el mejor de los casos, solo una proporción de lo que los estudiantes hubiesen aprendido en las escuelas (OCDE, 2020). En línea con esto, un estudio de Liu, Lee y Gershenson refuerza la importancia de lo presencial en el aprendizaje, toda vez que identifica la inasistencia a clases como un factor perjudicial en los resultados académicos de los alumnos, tanto en el desempeño académico como en el rezago escolar e ingreso a educación superior (Liu et al., 2021).

En Alemania, un estudio preliminar llevado a cabo durante el año 2020 indica que los estudiantes con desempeño bajo se verían particularmente afectados por la falta de apoyo educativo durante la pandemia, reemplazando de forma desproporcionada el tiempo de aprendizaje con actividades como la televisión o juegos de computadora (Grewenig et al., 2020).

A nivel nacional, una estimación elaborada por el MINEDUC (2020) a partir de una herramienta de simulación y asesoría proporcionada por el Banco Mundial, reveló que en un escenario con diez meses de educación remota:

- Los estudiantes de Chile podrían perder, en promedio, un 88% de los aprendizajes de un año, y al desagregar por nivel socioeconómico, los alumnos de menores recursos (quintil 1) podrían perder, en promedio, un 95% de sus aprendizajes; mientras que aquellos de mayores recursos (quintil 5) podrían perder un 64%.
- La escolaridad ajustada según aprendizaje en Chile podría tener un retroceso de 1,3 años. Así, se ha de suponer que el cierre de escuelas no solo impacta en la pérdida de aprendizajes durante el año, sino que también genera una merma de conocimientos adquiridos previamente, que también dificultaría la adquisición de conocimiento a futuro.
- La educación a distancia solo podría mitigar un 12% del efecto negativo del COVID-19 sobre los estudiantes chilenos, el cual incluye impactos negativos sobre aprendizajes presentes, pasados y futuros. En el caso de aquellos alumnos que asisten a establecimientos públicos, la educación a distancia podría mitigar solo un 6% del efecto del cierre de escuelas.

A pesar de lo anteriormente planteado, cabe considerar que los efectos negativos de la pandemia en educación por COVID-19 pueden tener diferentes fundamentos, incluso al considerar países como Suecia, que mantuvo sus clases presenciales con medidas preventivas por mucho más tiempo que el resto de Europa. Un estudio elaborado por el Instituto de Evaluación del Mercado Laboral y Políticas Educativas de Suecia evidenció que, durante el periodo de clases presenciales, aumentó el ausentismo escolar en todos los niveles: un 50% de niños en edad preescolar y casi un 70% en el caso de estudiantes en edad escolar. También señala que se generó un aumento en el ausentismo de los docentes (70%), lo que sumado a todo lo anterior podría perjudicar el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes (Engdahl et al., 2021).

2.1.2. Efectos en el aspecto social y estimulación de la escuela

Los cierres de escuelas no solo tienen implicaciones prácticas como la falta de acceso a internet, sino también sociales. Las escuelas se utilizan como vehículos de socialización que pueden proporcionar un refugio potencial para los estudiantes con entornos complejos en el hogar (Mitchell, 2020).

Lo anterior es importante a lo largo de todo el nivel escolar, pero principalmente relevante para la educación primaria (prekínder a 6° básico), donde actualmente, debido al cierre de los establecimientos educacionales y de los jardines infantiles, se produjo una pérdida de los ambientes estimulantes para los aprendizajes y de la interacción social con compañeros y docentes (ONU, 2020). Este mismo hallazgo se plantea en el estudio de Engdahl (2021) que señala que el aprendizaje remoto podría disminuir las oportunidades de interacción, que surgen de forma más natural cuando se da la asistencia presencial a clases de estudiantes y docentes.

2.1.3. Dificultades para el desarrollo de habilidades prácticas y blandas

Existe una especial preocupación por lo que sucede tanto en la educación secundaria como en la educación superior respecto al desarrollo de habilidades prácticas en la formación técnico-profesional, porque si bien el componente teórico de la formación puede abordarse de manera virtual, el componente práctico enfrenta obstáculos especialmente grandes para continuar con los aprendizajes. Esto ocurre, por una parte, porque se requieren herramientas e instalaciones que difícilmente se encuentran en el hogar del estudiante, y, por otra parte, por la mayor vulnerabilidad socioeconómica de quienes siguen programas de este tipo, la que está asociada a menores niveles de digitalización y a un limitado acceso a conectividad (ONU, 2020).

Además, en la educación técnico-profesional (en adelante TP) los estudiantes adquieren conocimientos, pero también necesitan dominar habilidades prácticas y sociales. Las habilidades prácticas y blandas pueden ser hasta el 80% de un programa y pueden ser imposibles de desarrollar de forma remota. Por lo tanto, la mayoría de los programas deben incluir el aprendizaje presencial en talleres o lugares de trabajo para practicar y dominar estas habilidades, lo que dificultaría seguir ofreciendo educación TP cuando las instituciones educativas y las empresas están cerradas (Commonwealth of Learning, 2020).

Este contexto puede amenazar la continuidad de estudios y dejar de ser un factor protector para estudiantes más vulnerables, ya que, según la evidencia de un estudio del BID desarrollado en Brasil, los estudiantes de educación técnica secundaria tuvieron de un 42% a un 47% menos de probabilidad de desertar antes del último año en comparación con aquellos que se matricularon en educación secundaria humanista-científico (Elacqua et al., 2019).

La situación de la formación secundaria técnica en Chile no es diferente, dado que el aprendizaje práctico usualmente tiene lugar en talleres y laboratorios instalados en escuelas o empresas asociadas. Este componente de la educación TP ha estado ausente en la gran mayoría de los casos y durante todo el periodo de suspensión de clases presenciales, lo que afecta a 156.998 estudiantes que cursan 3° y 4° medio en modalidad TP, y que abarca el 37% de estos niveles en todo el país.

En términos de adquisición de aprendizajes, estimaciones del MINEDUC¹ respecto de la suspensión de clases presenciales, indican que desde el 16 de marzo del año 2020, los estudiantes de los 732 liceos TP que no abrieron en meses posteriores (el 78% del total de establecimientos TP a nivel nacional) tuvieron solamente dos semanas de clases, lo que equivale al 5% de las clases que debieran haber recibido.

Con base en estos elementos, se presentan estimaciones sobre el porcentaje de horas de formación específica que perdieron estos alumnos de 3° y 4° medio TP (sobre el total de 836 horas anuales asociadas a la especialidad cursada), debido exclusivamente al componente práctico de los programas que no se desarrollaron.

¹ Las estimaciones fueron calculadas según las horas prácticas y teóricas estipuladas en la Priorización Curricular elaborada por la UCE y la Base de Datos de Matrícula del año 2020.

La tabla 1 muestra el promedio de horas prácticas que no realizaron los estudiantes de educación media TP al cierre del año escolar 2020. Los alumnos de 3° medio se vieron privados de 459 horas de trabajo práctico, lo que equivale al 55% del total de horas de formación específica (considerando módulos teóricos y prácticos) que les correspondía cursar este año. En 4° medio este perjuicio llega a 446 horas en promedio, alcanzando el 53% de la formación específica correspondiente.

En suma, casi la mitad (54%) de las horas de formación específica que les corresponde a estos estudiantes este año no pudieron llevarse a cabo, pues requieren necesariamente de un trabajo presencial, lo que supone una pérdida de aprendizaje muy importante dentro de su desarrollo profesional.

Tabla 1. Horas prácticas no realizadas al 7 de agosto de 2020

Nivel	Número de estudiantes	Promedio de horas prácticas que no se han realizado	Horas no realizadas como % del total de horas de formación específica
3° medio TP	81.070	459	55%
4° medio TP	75.785	446	53%
Total	156.855	453	54%

Fuente: Centro de Estudios, Ministerio de Educación.

En la tabla 2 se observa la distribución de los estudiantes de 3° y 4° medio TP, según proporción de horas prácticas perdidas, sobre el total de horas de formación específica.

Tabla 2. Distribución de los estudiantes TP según porcentaje de horas de formación perdidas, 2020

Rango de horas prácticas perdidas (% del total de horas de formación específica)	Número de estudiantes	Porcentaje del total
20% - 30%	3.093	2%
30,1% - 40%	5.821	4%
40,1% - 50%	70.197	45%
50,1% - 60%	17.066	11%
60,1% - 70%	33.814	22%
70,1% - 80%	26.864	17%

Fuente: Centro de Estudios, Ministerio de Educación.

2.2. Aumento en tasas de deserción/exclusión escolar

La suspensión de clases producto del COVID-19 incrementa el riesgo de deserción escolar, tanto por la precarización económica de los hogares como por la inasistencia física a clases, lo cual constituye un factor relevante que perjudica no solo los aprendizajes, sino el grado de conexión del estudiante con sus compañeros, docentes y la comunidad escolar en general.

La UNESCO estima que habrá 23,8 millones de niños, niñas y jóvenes que abandonarán sus estudios solo debido al impacto económico de la pandemia (ONU, 2020); en tanto, un estudio del Banco

Mundial establece que cerca de siete millones de estudiantes desde la educación primaria hasta la secundaria podrían abandonar debido al impacto de la pandemia (Azevedo et al., 2020). En ambos casos, independiente de los métodos para las distintas estimaciones, la situación es preocupante; en tanto, regiones como América Latina y el Caribe históricamente han contado con mayores tasas de deserción/exclusión que otras regiones, lo que acrecentaría aún más las desigualdades.

En este sentido, según un estudio del BID, se estima que el incremento porcentual en promedio de la exclusión escolar por motivos económicos derivado de la pandemia para la región de América Latina y el Caribe es del 7%. Si a este factor se suma la exclusión por motivos académicos, se evidencia que, en promedio, se estima para la región un incremento de un 15% en la exclusión escolar en comparación con la situación previa a la pandemia del COVID-19. Los países más afectados son Panamá, México, Costa Rica y Bolivia con valores superiores al 20%. Les siguen Uruguay, El Salvador, Colombia, Ecuador, Chile (14%), República Dominicana, Brasil, Paraguay, Argentina, Guatemala, Surinam y Perú con valores del 10% al 17%. Además, habrá un aumento regional de 2.7 millones de jóvenes que no estudian ni trabajan por la pandemia, asociado con un aumento del 21% para la región en su conjunto. Los países con un mayor incremento en esta categoría son Bolivia, Perú y Ecuador con un 52%, 51% y 42% respectivamente. Chile se posiciona cuarto con un 41% (Azevedo et al., 2020).

Según cálculos del MINEDUC (2020b), hay una relación directa entre inasistencia y deserción, por ende, en el contexto COVID-19 en el peor escenario, las simulaciones indican que se podría generar un aumento de un 43% de desertores respecto del año anterior, lo que equivale a 81.099 estudiantes que saldrían del sistema. Para poner el resultado en perspectiva se debe considerar que actualmente hay 186.723 estudiantes que se encuentran fuera del sistema escolar según la tasa de prevalencia de la deserción. Así, de acuerdo con esta proyección, solo durante el año 2020 el número de desertores podría aumentar hasta 267.822, lo que implica un aumento del 43% en el total del alumnado fuera del sistema escolar en solo un año (MINEDUC, 2020c).

2.3. Disminución de los dispositivos de apoyo de la escuela al desarrollo integral (nutrición, apoyo psicológico, bienestar)

Como se ha planteado, las consecuencias de la suspensión de clases presenciales van más allá de los aprendizajes, dado que en muchos países las escuelas entregan alimentación y salud física y mental; la provisión de estos bienes se dificulta –en ciertos casos, se imposibilita– en contexto de educación a distancia (ONU, 2020).

De esta forma, existe evidencia que señala que uno de los efectos importantes del cierre temporal de las escuelas, debido a la pandemia por el COVID-19, tiene relación con la pérdida de acceso de estos recursos por parte de los estudiantes y sus familias. Un estudio de EE. UU. indica que los cierres de escuelas primarias y secundarias a nivel nacional han dejado sin estos servicios a casi 60 millones de estudiantes (Masonbrink & Hurley, 2020). Se plantea también que el impacto relacionado con la pandemia y la inestabilidad económica afectarán de manera desproporcionada a los niños en

situación de pobreza que dependen, en gran medida, de los servicios escolares para sus necesidades nutricionales, físicas y de salud mental; en efecto, una encuesta realizada en abril del año 2020 detectó que el 35% de los hogares con niños menores de 18 años sufren de inseguridad alimentaria, un aumento del doble en comparación con el año 2018 (Masonbrink & Hurley, 2020). Ciertamente esta situación tiene un impacto importante en el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, ya que una buena (o mala) alimentación puede ser un factor clave para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los estudiantes (Bajaña et al., 2017).

2.4. Efectos en la salud mental

De acuerdo con un informe de la OCDE y la Universidad de Harvard (OCDE, 2020) el periodo de aprendizaje en casa ha dejado en evidencia los grandes beneficios que los estudiantes obtienen al asistir regularmente a la escuela, aprender en contacto con sus docentes y compañeros, y con acceso total a la amplia variedad de servicios que estos establecimientos proveen como alimentación, apoyo psicológico y sanitario.

Además de los beneficios que implica un proceso de aprendizaje entre pares para la salud mental, hay situaciones ambientales en las que el cierre de los establecimientos educativos puede agudizar aún más el abordaje de dichas experiencias. Tal es el caso de Suecia, en donde la situación de padres y/o tutores que han estado con la enfermedad del coronavirus ha generado un impacto negativo no solo en la asistencia a la escuela, sino además, en el bienestar de los estudiantes; sin embargo, más fuerte ha sido el impacto en aquellos que han sufrido la pérdida de un miembro de la familia, ya que afecta el bienestar emocional de los menores con consecuencias muy negativas para su proceso educativo. Esta situación, en ocasiones y dadas las restricciones de desplazamiento, pueden provocar que los procesos de duelos sean aún más complejos en el contexto de la pandemia (Engdahl et al., 2021).

2.5 Agobio docente

Otro efecto importante de la suspensión de clases presenciales es el agobio y las dificultades a las que se enfrentan los docentes para responder a la demanda educativa. En ese sentido, la UNESCO (2020) señala que los docentes experimentan confusión y estrés, ya que a menudo no están seguros de sus obligaciones y de cómo mantener conexiones con los estudiantes para apoyar el aprendizaje. Las transiciones a las plataformas de aprendizaje a distancia tienden a ser complicadas y frustrantes, incluso en las mejores circunstancias. En muchos contextos, los cierres de escuelas dan lugar a licencias o despidos de profesores.

En línea con lo anterior, el Instituto de Evaluación del Mercado Laboral y Políticas Educativas de Suecia señala en su estudio que, en el contexto de clases virtuales, algunos docentes no contaban con las habilidades para realizar clases de forma remota o no les alcanzaba el tiempo para planificar el año con esa modalidad, lo cual originó dificultades para el buen desarrollo de las clases de los

estudiantes, incluso, un mayor estrés laboral. El Sindicato sueco de profesores les realizó una encuesta y la mayoría respondió que era más difícil enseñar en el contexto de la pandemia y en modalidad a distancia (Engdahl et al.,2021).

En un estudio realizado en Argentina, donde se aplicó una encuesta a 678 docentes, se identificó que solo la mitad de los profesores contaba con un espacio aislado y acceso a computadora de uso exclusivo. El teletrabajo fue acompañado de la percepción mayoritaria respecto de la ampliación de la jornada laboral y de una mayor carga mental debido a que se combinaban aspectos institucionales, sociales, personales, laborales y familiares. Simultáneamente, se pudo identificar un conjunto de temas que se vivenciaron de manera distinta dependiendo de las características personales y laborales de los docentes. Por lo tanto, en las instancias de teletrabajo docente también se identificó una desigualdad en las vivencias y experiencias (Meo y Dabenigno, 2020).

En un estudio elaborado por EducarChile (2020) a más de 2.500 docentes en Chile identificó que, comparando el nivel de agotamiento laboral de docentes con otras profesiones, previo y durante la pandemia, los resultados son alarmantes. Por un lado, se identificó un nivel basal de agotamiento superior a otras profesiones que, sumado al nuevo contexto, generó una presión adicional causada principalmente, por el estrés tecnológico, la incertidumbre por la situación doméstica propia y de sus estudiantes, entre otros aspectos.

También a nivel nacional, en una encuesta realizada a más de 2.000 docentes se identificaron algunos efectos de la pandemia. Uno de los alcances fue el cambio en el modo de enseñar y aprender. Un tercio de los docentes encuestados manifestó que pudo realizar clases sincrónicas, y que a pesar de la dificultad evidente que este proceso conlleva, tuvieron que adoptar o generar nuevas estrategias como: creación de videos, elaboración de cápsulas, realización de clases asincrónicas, entrega presencial de material educativo, uso de WhatsApp, reuniones presenciales en establecimientos, entre otras. Con esto, más de dos tercios de los docentes manifestó tener dificultades para la realización de las clases (por el tiempo que implicaba la preparación, por la desmotivación de los estudiantes e incluso por problemas técnicos), lo que se convirtió en una causante de estrés. En estas formas de enseñar y aprender se pudo identificar diferencias según la dependencia administrativa de los docentes. Otro efecto advertido fue el impacto en la situación personal y familiar de los profesores. Se observó que casi dos tercios de los docentes declaró estar bastante preocupado por su estado emocional y el de su entorno familiar (CIAE, Centro de Educación Inclusiva y Eduglobal, 2020).

Dado este panorama a nivel mundial, la OCDE (2021) hizo un diagnóstico similar al anterior y detectó que el cierre de escuelas también ha tenido un impacto importante en los profesores, ya que implicó que muchos de ellos tuvieron que adquirir nuevas habilidades, preparar materiales pertinentes al contexto de aprendizaje virtual, asumir nuevas responsabilidades y destinar mayor tiempo a la comunicación y a la cooperación con padres y/o tutores (OECD, 2021).

3. Efectos indirectos

Existen además otras consecuencias que no tienen un impacto directo en la escuela, pero sí en los estudiantes y sus familias, lo que indirectamente pueden perjudicar los procesos de enseñanza.

3.1. Impacto en las dinámicas y ambiente del hogar

Con las escuelas y jardines infantiles cerrados los padres y/o tutores son los únicos responsables del cuidado de los niños e incluso de la educación en el hogar. Sin embargo, muchos padres y/o tutores también están trabajando desde casa, mientras que otros han aumentado sus preocupaciones financieras debido a la pérdida de sus trabajos, y otros que trabajan en el sector de la salud pueden estar distanciados de sus familias para reducir la exposición al virus (Fisher et al., 2020). Esto tiene un impacto relevante en las relaciones familiares, lo que a veces puede implicar un cambio de roles para el cual las familias no están preparadas.

Al respecto, en Suecia se observó que en periodos de cierre de escuelas, los padres y/o tutores no pueden contar con las redes de familiares y amigos que en otras circunstancias los podrían apoyar, debido al distanciamiento social. Esto generó que muchos padres y/o tutores hayan renunciado a sus trabajos, o bien, hayan sido desvinculados laboralmente, quedado desempleados y con un mayor estrés en el ambiente familiar generando presión en los niños (Engdahl et al., 2021). De hecho, según las estadísticas de la Agencia del Seguro Social de Suecia, las solicitudes para atender a niños enfermos fueron aproximadamente un 33% más altas en el periodo de marzo a agosto de 2020 en comparación con el mismo periodo de 2019 (Engdahl et al., 2021), lo que es clara evidencia de la repercusión de este y otros factores que están afectando la salud mental de niños, niñas y jóvenes.

Esta situación puede ser aún peor; cuando las familias que ya viven en situaciones precarias se enfrentan a sus propios factores estresantes relacionados con la pandemia, por ejemplo, desempleo o trabajos en riesgo, carecen del tiempo o los recursos para apoyar el aprendizaje a distancia (Masonbrink & Hurley, 2020).

Si bien las medidas de cuarentena como el cierre de las escuelas o la restricción de los desplazamientos se consideran necesarias, están interrumpiendo los sistemas de apoyo y las costumbres habituales de los niños. Además, están añadiendo nuevos factores de estrés a los padres y/o tutores que, en muchos casos, tienen que renunciar al trabajo (UNICEF, 2020).

3.2. Efecto económico

Muy vinculado con el punto anterior, el efecto económico del cierre de los establecimientos surge cuando afecta la posibilidad de trabajar que tienen los padres y/o tutores. La escuela como un lugar seguro, confiable y que se encuentra abierto gran parte del día es un componente esencial para que

distintos trabajadores acudan a sus lugares de trabajo o tengan un mejor desempeño desde el hogar. Esto afecta especialmente a las mujeres, quienes se han visto forzadas en mayor medida a cargar con estas responsabilidades (ONU, 2020). La evidencia de lo anterior se observa en Suecia, donde el aumento del desempleo se ha dado principalmente en las mujeres con hijos pequeños (esto es de 0 a 6 años), lo que repercute en las finanzas de las familias. Esta situación se ha estudiado previamente y la literatura señala que los niños expuestos a la angustia financiera y al desempleo parental tienen peores resultados educativos y de salud que otros en situaciones más favorables (Engdahl et al.,2021).

En otros lugares, los miembros de la familia pasan más tiempo en contacto cercano y las familias tienen que lidiar con el estrés adicional y la posible pérdida económica o laboral (Storz, 2020).

3.3. Aumento trabajo infantil

La desaceleración de la producción, el desempleo, la baja cobertura de la protección social, la falta de acceso a seguridad social y los mayores niveles de pobreza son condiciones que favorecen el aumento del trabajo infantil (OIT, 2009 en CEPAL,2020). Es en esos contextos donde se deterioran las condiciones de vida y se encuentran mayores justificaciones para enviar a los hijos a trabajar o para retirarlos de la escuela ya que no pueden asumir los costos educativos (UNESCO, 2015 en CEPAL, 2020); por ende, el cierre temporal de los establecimientos educacionales es otro de los efectos sociales de la pandemia por la COVID-19 que tiene el potencial de aumentar el trabajo infantil (CEPAL, 2020).

Según datos de la UNESCO (2020), todos los países de América Latina y el Caribe (33) han cerrado temporalmente sus escuelas a nivel nacional. Ello implica que alrededor de 167 millones de niños, niñas y jóvenes se encuentran en sus casas para prevenir el contagio y la diseminación del virus. Esta interrupción de las actividades en centros educativos no solo tendrá efectos significativos en el aprendizaje, sino también en una serie de factores que crean un ambiente que tiende a favorecer el aumento del trabajo infantil (CEPAL, 2020).

3.4 Aumento de situaciones de violencia/abuso

Otro impacto preocupante en la suspensión de clases y el cierre de escuelas es que niños, niñas y jóvenes quedan expuestos a situaciones de maltrato y embarazo adolescente. Estas problemáticas, dañinas de por sí, aumentan la probabilidad de que la trayectoria de esos estudiantes se vea interrumpida de forma permanente (ONU, 2020).

En este contexto, la UNICEF (2020) señala situaciones que podrían favorecerse de un cierre extenso de los establecimientos educativos; uno de ellos dice relación con la exposición de los niños de todo el mundo a amenazas a la seguridad y al bienestar como el maltrato, la violencia de género, la explotación, la exclusión social y la separación de sus padres. En ese sentido, UNICEF (2020) pone

como antecedente lo ocurrido con la emergencia sanitaria por el ébola en África Occidental desde el año 2014 al 2016, periodo en que las tasas de abuso y explotación infantil aumentaron considerablemente.

Por su parte, y en línea con lo anterior, la Organización Mundial de la Salud (OMS) señaló que hay un número cada vez mayor de informes de diferentes países sobre el aumento de la violencia doméstica desde que comenzó el brote de COVID-19. Según la OMS, los niños y sus familias que viven en relaciones abusivas están ahora más propensos a estar expuestos a la violencia. El Children's Advocacy Centers of Texas de Estados Unidos explica esta situación señalando que, debido al distanciamiento social y a la suspensión de la escuela regular y de muchos centros de cuidado infantil, los niños están en casa, donde es más probable que el abuso infantil no sea denunciado. Por esta razón indican que el abuso sexual a menores durante la pandemia podría estar subreportado. La disminución en el número de casos de abuso sexual infantil reportado refleja lo que sucede durante los meses de verano, cuando los niños no están en la escuela (Varma, 2020).

Frente al visible aumento de la violencia doméstica en relación con el COVID-19 en los Estados Unidos, el secretario general de las Naciones Unidas, Antonio Guterres, pidió a los gobiernos que pongan la seguridad de las mujeres en primer lugar mientras responden a la pandemia (Fisher et al., 2020). Esta situación no solo se da en Estados Unidos, ya que, en países como Suecia, también la crisis económica que se ha generado, sumado al aumento del desempleo y al desgaste familiar que lo anterior implica, ha llevado, en ciertos casos, a una mayor tensión en el ambiente familiar y a un aumento de la violencia intrafamiliar (Engdahl et al., 2021).

En América Latina, específicamente en Argentina, un informe estadístico del Ministerio de Justicia de dicho país alerta sobre el riesgo de violencia y abuso sexual infantil en cuarentena. El estudio mostró que el hogar es el lugar donde más frecuentemente se registran los casos de agresiones sexuales denunciados en sus líneas de atención, con un porcentaje del 46 %. Además, el 57 % de los abusadores son los varones de la familia y ocho de cada diez víctimas de abuso sexual infantil son niñas (Alvado, 2020). En tanto, en Chile, la "ONG Activa" denunció un aumento del 42% en casos de maltrato a menores durante la cuarentena por la pandemia, en algunas comunas del país. Durante marzo, cuatro de cada diez denuncias de violencia intrafamiliar estuvieron asociadas a violencia ejercida sobre menores, y se concentró en el segmento que va de 0 a 14 años (Stuardo y González, 2020).

3.5 Aumento de brechas sociales

Es importante destacar que una de las consecuencias que tendría el cierre de escuelas sería el aumento de las brechas sociales que actualmente existen en el país. De acuerdo con la Encuesta Casen 2017, al considerar la cobertura bruta con respecto al acceso a la educación superior, en el quintil de mayores ingresos, nueve de cada diez jóvenes asisten a la educación superior, mientras que en el quintil de menores ingresos solo cuatro de cada diez lo hacen. Asimismo, datos del proceso de admisión a la educación superior 2018 reflejan que el 48% de los estudiantes egresados de colegios municipales no logró superar los 450 puntos promedio en las pruebas de Lenguaje y

Matemática (lo cual los inhabilita de poder postular a las diferentes instituciones y los descalifica para la asignación de becas y créditos estatales).

Un informe de la OCDE (2020) destaca que si no se toman medidas para revertir la pérdida del aprendizaje ya generada en los estudiantes, probablemente se tenga un costo económico en las sociedades que se traduciría en la disminución de la productividad y del crecimiento. Como aproximación, un año escolar perdido puede ser equivalente a la pérdida del 7% al 10% de los ingresos de toda la vida. Por ese motivo, los beneficios de la reapertura de establecimientos educacionales son incuestionablemente valiosos. Por otro lado, Azevedo et al. (2020) mencionan que los estudiantes de la cohorte actual podrían, en promedio, enfrentar una reducción de US 355, US 872 o US 1.408 en ganancias anuales. En términos de valor presente, esto equivale desde US 6.472 a US 25.680 dólares en ganancias perdidas durante la vida de un estudiante típico.

Lo anterior se complejiza aún más al advertir que las consecuencias de la pandemia y del cierre de escuelas tienen un efecto mayor en los sectores más vulnerables, lo que aumentan las brechas sociales. Engdahl et al. (2021) reiteran que los efectos de la pandemia (menor nivel de logros educativos, problemáticas familiares, entre otros) se dan en mayor medida en los sectores más vulnerables, lo que a futuro podría aumentar las brechas económicas de la población. A su vez, Fisher et al. (2020) destacan que es probable que el cierre de escuelas y la dependencia de la educación aumenten la desigualdad de oportunidades, ya que las familias difieren en lo que pueden ofrecer, en relación con factores como el nivel de educación de los padres, la pobreza, la salud física y psicológica, el hacinamiento, la disponibilidad de computadoras y un acceso adecuado a internet para participar en el aprendizaje a distancia.

Por otra parte, la literatura internacional enfatiza que abandonar el sistema educacional sin haber completado ciertas credenciales académicas mínimas constituye un hito perjudicial en la trayectoria socioeconómica y laboral de un estudiante, incrementando el riesgo de caer en una situación de pobreza y/o exclusión social. Si bien la incidencia de la deserción en Chile (evento de dos años sucesivos) presenta una reducción en el periodo 2012-2019 y su nivel actual es bajo, con una tasa de 1,5% tiende a ser más alta en el nivel socioeconómico bajo, y los efectos de la pandemia y el cierre de escuelas podrían elevar dicha tasa, aumentando las brechas sociales existentes.

Referencias

Acevedo, I., Castro, E., Fernandez, R., Flores, I., Pérez, M., Szekely, M. y Zoido, P. (2020, noviembre). *Los Costos Educativos de la Crisis Sanitaria en América Latina y el Caribe*. División de Educación Sector Social. Nota técnica N°IDB-TN-02043.

Agencia de la Calidad de la Educación (2017). *Estudio Nacional de Lectura de 2do básico*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE_LECTURA_2018_2BASICA_WEB_ALTA_11_JUL.pdf

Alvado, M. (15 de abril 2020). *Alertan sobre el riesgo de violencia y abuso sexual infantil en cuarentena*. Recuperado de https://www.telam.com.ar/notas/202004/452073-aislamiento-riesgo-violencia-abuso-sexual-infantil.html?fbclid=IwAR3JG7LDb-gMOVUIVr-2PMNOI7paTczTde0dlaSS8MSXth_vJOBiGx7Kdb8

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Aroob, S. y Geven, K. (2020). *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9284>.

Bajaña, R., Quimis, M., Sevilla, M., Vicuña, L., & Calderón, J. (2017). Alimentación saludable como factor influyente en el rendimiento escolar de los estudiantes de instituciones educativas en Ecuador. *FACSALUD-UNEMI*, 1(1), 34-39. Recuperado de <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/facsalud-unemi/article/view/580>

Centro de Investigación Avanzada en Educación, Centro de Educación Inclusiva, Eduglobal (2020). *COVID-19 Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia Docente en Chile. La enseñanza vivida por 2.205 docentes de establecimientos educacionales del país*. Recuperado de <http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/10/CIAE-COVID-VFinal-1.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *La pandemia por COVID-19 podría incrementar el trabajo infantil en América Latina y el Caribe*. Nota Técnica N° 1. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45679-la-pandemia-la-covid-19-podria-incrementar-trabajo-infantil-america-latina>

Commonwealth of Learning (2020). *Strategies for blended TVET IN RESPONSE TO COVID-19*. Recuperado de http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3624/2020_COLStrategies_for_blended_TVET_COVID19.pdf?sequence=1&isAllowed=y

EducarChile (2020). *Engagement y agotamiento en las y los docentes de Chile: una mirada a partir de la realidad COVID-19*. Recuperado de <https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2020-08/Estudio%20Engagement%20Docentes.pdf>

Elacqua, G., Navarro-Palau, P., Prada, M. y Soares, S. (2019). *Does technical education improve academic outcomes? Evidence from Brazil*. Inter-American Development Bank. Recuperado de https://publications.iadb.org/publications/english/document/Does_Technical_Education_Improve_Academic_Outcomes_Evidence_from_Brazil_en.pdf

Engdahl, M., Hall, C., Holmlund, H., Lundin, M., Mühlrad, H., Sjögren, A. and Öckert, B. (2021). *Swedish children and youth during the COVID-19 pandemic. Evidence from research on childhood environment, schooling, educational choice and labour market entry*. Working paper 2021: 3. Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy. Sweden.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). *Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>

Figlio, D., Rush, M., & Yin, L. (2013). Is It Live or Is It Internet? Experimental Estimates of the Effects of Online Instruction on Student Learning. *Journal of Labor Economics*, 31(4), 763-784. <https://doi.org/10.1086/669930>

Fisher, J., Languilair, J. C., Lawthom, R., Nieuwenhuis, R., Petts, R. J., Runswick-Cole, K., & Yerkes, M. A. (2020). *Community, work, and family in times of COVID-19*. *Community, Work and Family*, Routledge. <https://doi.org/10.1080/13668803.2020.1756568>

Fitzpatrick, B. R., Berends, M., Ferrare, J. J., & Waddington, R. J. (2020). Virtual Illusion: Comparing Student Achievement and Teacher and Classroom Characteristics in Online and Brick-and-Mortar Charter Schools. *Educational Researcher*, 49(3), 161-175. <https://doi.org/10.3102/0013189X20909814>

Grewenig, Lorgetporer, Werner, Woessmann and Zierow (2020). *COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students*. Working paper. Recuperado de https://www.cesifo.org/DocDL/cesifo1_wp8648.pdf

Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>

Liu, Lee and Gershenson (2021). *The Short- and Long-Run Impacts of Secondary School Absences*. Recuperado de <https://edworkingpapers.org/sites/default/files/ai19-125.pdf>

Masonbrink, A. R., & Hurley, E. (2020). *Advocating for children during the COVID-19 school closures*. American Academy of Pediatrics. Recuperado de <https://doi.org/10.1542/PEDS.2020-1440>

Meo, A. y Dabenigno, V. (2020). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 103-127. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>.

Ministerio de Desarrollo Social (2017). *Encuesta CASEN 2017*. Recuperado de <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017>

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020a). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Recuperado de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020b). *Deserción escolar: diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia*. Documento de trabajo 22. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22_2020_f01.pdf

Ministerio de Educación, División de Educación General (2020c). *Propuestas Mesa Técnica para la prevención de la Deserción Escolar*. Recuperado de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/propuestas_desercionescolar.pdf

Mitchell, S. I. (2020). Ethical Concerns of School Closures for Low-Income School Aged Children. *Voices in Bioethics*, 6. <https://doi.org/10.7916/vib.v6i.7057>

Organización de las Naciones Unidas (2020). *Education during COVID-19 and beyond ONU*. Recuperado de https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2021). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the COVID-19 pandemic is changing education*. Recuperado de https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). *PISA 2018*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

Storz, M. A. (2020). Child abuse: a hidden crisis during covid-19 quarantine. *J Paediatr Child Health*, 56, 990-991. <https://doi.org/10.1111/jpc.14919>

Stuardo, M. y González, M. (12 de abril de 2020). *En un 42% aumentaron los casos de maltrato a menores desde llegada de la pandemia a Chile según ONG*. Recuperado de <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2020/04/12/en-un-42-aumentaron-los-casos-de-maltrato-a-menores-desde-llegada-de-la-pandemia-a-chile-segun-ong.shtml>

Subsecretaría de Telecomunicaciones (2017). *IX Encuesta de Acceso y Usos de Internet*. Recuperado de https://www.subtel.gob.cl/wpcontent/uploads/2018/07/Informe_Final_IX_Encuesta_Acceso_y_Usos_Internet_2017.pdf

The Economist (13 de febrero 2021). *COVID-19 school closures are widening Europe's class divisions*. Recuperado de <https://www.economist.com/europe/2021/02/13/covid-19-school-closures-are-widening-europes-class-divisions>

UNESCO (2020). *Adverse consequences of school closures*. Recuperado de <https://es.unesco.org/node/320395>

UNICEF (2020). *Protection of Children during the Coronavirus Disease (COVID-19) Pandemic: Technical Note*. Recuperado de <https://www.unicef.org/documents/technical-note-protection-children-coronavirus-disease-2019-covid-19-pandemic>

Urzúa, S. (2013). *Seminario Encuesta Longitudinal de Primera Infancia*. Microdatos, Universidad de Chile. Recuperado de <https://econ.uchile.cl/es/noticia/datos-de-encuesta-longitudinal-de-primera-infancia-ya-est-n-disponibles>

Varma, T. (22 de Julio 2020). *Experts say cases of child sexual abuse may be under-reported during coronavirus pandemic*. KRGV.COM. Recuperado de <https://www.krgv.com/news/experts-say-cases-of-child-sexual-abuse-may-be-under-reported-during-coronavirus-pandemic/>