

Evidencias sobre los resultados de aprendizaje de los adolescentes en contextos frágiles: **Un análisis general**

Abril 2022



Este informe fue dirigido por :





Contenido

Reconocimientos	3
Listado de siglas	3
Resumen ejecutivo	4
1. Antecedentes, metodología, y enfoque de investigación	5
2. Panorama actual y temas clave	6
3. El lamentable estado del aprendizaje de los adolescentes	7
Barreras combinadas para las niñas adolescentes y adolescentes con discapacidad durante las crisis	9
4. Evidencias sobre el aprendizaje a nivel de secundaria	11
La base de evidencias: Limitada pero en aumento	11
Rutas múltiples /flexibles hacia la educación secundaria	12
5. Mejores prácticas para promover el aprendizaje durante crisis	14
Desarrollo de la flexibilidad en los programas en términos de tiempo, ubicación, y entrega	14
Adaptar el currículo a las necesidades de los estudiantes	14
Estrategias pedagógicas mejoradas	15
Integrar rutas flexibles múltiples en los marcos educativos nacionales	17
Aprovechar la tecnología para apoyar el aprendizaje de los adolescentes	18
Apoyar a los maestros durante situaciones de fragilidad y crisis para mejorar el aprendizaje	20
6. Mejorar el aprendizaje para las niñas adolescentes	21
Apoyo económico para las niñas adolescentes	21
Hacer que las escuelas sean físicamente más accesibles y seguras	22
Espacios seguros, mentoría femenina, y modelos a seguir para las niñas adolescentes	22
Instalaciones escolares que respondan a cuestiones de género: Gestión del saneamiento y salud menstrual	23
7. Hacer que el aprendizaje sea más inclusivo y flexible para los adolescentes con discapacidad: Lecciones de la COVID-19	25
8. Discusión: Contornos de la base de evidencias y recomendaciones	27
Lo que sabemos	27
Brechas en la base de evidencias	27
Recomendaciones para la agenda de futuras investigaciones	28
Recomendaciones para formuladores de políticas, administradores, e implementadores	28
Anexo 1: Indicadores de pobreza de aprendizaje según datos disponibles de la Evaluación al Aprendizaje a julio 2021.	30
Bibliografía	31



Reconocimientos

Este análisis general fue escrito para el Grupo de Trabajo de Educación Secundaria (SEWG) [por sus siglas en inglés] presidido por La Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR). Fue escrito por Mabruk Kabir con fondos de ACNUR a través del SEWG y supervisión de Plan International, ACNUR y UNICEF. Rachel Cooper, de la Sección de Educación Global de UNICEF, lideró la supervisión y coordinación del reporte con apoyo de Giti Mohn, y Bassem Nasir. Los siguientes colegas brindaron apoyo, orientación, y retroalimentación: Shiraz Chakera, Katherine Curtiss, Takudzwa Kanyangarara, Neven Knezevic, Janet Lennox, Kathleen Letshabo, Asma Maladwala, Maida Pasic de UNICEF; Maggie Shergill, Alison Joyner, Rachael Lumley de Plan International; Cirenía Chavez, y Martha Hewison de ACNUR.

Listado de siglas

ABAL	Aprendizaje Acelerado Basado en Habilidades (ABAL, por sus siglas en inglés)
ACNUR	Agencia de la ONU para los Refugiados [UNHCR por sus siglas en inglés]
AEP	Programa de Educación Acelerada (AEP, por sus siglas en inglés)
AEWG	Grupo de Trabajo de Educación Acelerada (AEWG, por sus siglas en inglés)
ASH	Agua, Saneamiento, e Higiene [WASH, por sus siglas en inglés]
AwD	Adolescentes con Discapacidad (AwD, por sus siglas en inglés)
CCTE	Programa de Transferencias Monetarias Condicionadas para la Educación [CCTE, por sus siglas en inglés]
CEFMU	Matrimonio Infantil, Temprano, Forzado y Uniones Tempranas [CEFMU, por sus siglas en inglés]
CLA	Evaluaciones Lideradas por Ciudadanos [CLA, por sus siglas en inglés]
CoTM	Niños en Tránsito [CoTM, por sus siglas en inglés]
DUA	Diseño Universal del Aprendizaje
Ed-tech	Tecnología Educativa [Ed-tech por sus siglas en inglés]
EGRA /EGMA	Evaluación de Lectura Inicial /Evaluación de Habilidades Numéricas Iniciales [EGRA/EGMA respectivamente, por sus siglas en inglés]
EMIS	Sistema de Información sobre la Gestión de la Educación [EMIS, por sus siglas en inglés]
GPPS	Programa Global para Escuelas Seguras [GPPS, por sus siglas en inglés]
IDP	Personas Desplazadas Internas [IDP, por sus siglas en inglés]
IEI	Iniciativa de Educación Inclusiva
IRC	Comité Internacional de Rescate [IRC, por sus siglas en inglés]
IRI	Instrucción por Radio Interactiva
LD	Privación del aprendizaje [LD por sus siglas en inglés]
LP	Pobreza de aprendizaje [LP por sus siglas en inglés]
LUL	Aprendamos [LUL, por sus siglas en inglés]
MFP	Rutas Múltiples y Flexibles [MFP, por sus siglas en inglés]
MHM	Manejo de Higiene Menstrual [MHM, por sus siglas en inglés]
MICS	Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados [MICS, por sus siglas en inglés]
NRC	Consejo Noruego para Refugiados [NRC, por sus siglas en inglés]
OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD por sus siglas en inglés]
PISA	Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos [PISA, por sus siglas en inglés]
PPP	Asocios Públicos y Privados [PPP, por sus siglas en inglés]
RCT	Ensayo Controlado Aleatorio [RCT, por sus siglas en inglés]
SD	Privación de escolarización [SD por sus siglas en inglés]
SEWG	Grupo de Trabajo de Educación Secundaria [SEWG, por sus siglas en inglés]
STEM	Ciencias, Tecnología, Ingeniería, y Matemáticas [STEM, por sus siglas en inglés]
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
TVET	Educación y Formación Técnica y Vocacional [TVET, por sus siglas en inglés]
UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO [UIS, por sus siglas en inglés]
VBG	Violencia Basada en Género



Resumen ejecutivo

Este análisis ofrece una descripción general de la base de evidencias sobre los resultados de aprendizaje de los adolescentes en contextos de fragilidad, crisis, y emergencias –enfocado en niñas adolescentes y adolescentes con discapacidad (AwD [*por sus siglas en inglés*])–. Aunque la base de evidencias a nivel de la educación secundaria es relativamente limitada, las intervenciones efectivas hacen eco de las mejores prácticas y lecciones de la literatura educativa en general.

Cuando la educación ha sido interrumpida, los enfoques de rutas múltiples y flexibles (MFP [*por sus siglas en inglés*]) han demostrado resultados prometedores en contextos frágiles y de crisis. Las evidencias preliminares demuestran que los programas de educación acelerada son efectivos para mejorar los resultados del aprendizaje fundamental. Estos programas tienden a brindar un “paquete” de intervenciones, y las mejores prácticas generalmente incluyen la entrega flexible; pedagogías activas, relevantes, y estructuradas; currículo condensado enfocado en las competencias básicas; así como la agrupación basada en competencias, y la instrucción diferenciada.

Para las niñas adolescentes, existen áreas de emergente consenso y otras en las que es necesario investigar más. Las evidencias sobre los programas que abordan las limitantes económicas –haciendo que las escuelas sean más asequibles mediante la eliminación de las cuotas escolares, la dotación de becas y transferencias monetarias– y que reducen las barreras físicas a la escuela –como la construcción de escuelas, y las opciones de transporte– se consideran sustentadas y representan la parte más sólida de la base de evidencias. Sin embargo, faltan evidencias sobre las intervenciones relacionadas con espacios seguros,

habilidades para la vida, mejoras a la gestión de la higiene y salud menstrual, y otras adaptaciones para niñas embarazadas. Aunque estos programas probablemente no impactan directamente en los resultados educativos, sí desempeñan un papel importante en la protección, el bienestar emocional, y el fomento de habilidades transferibles de los niños. Si bien existe una fuerte incidencia política en torno a respuestas inclusivas de discapacidad para adolescentes, pocos estudios revisados por colegas se enfocan específicamente en estudiantes con discapacidad. No obstante, está surgiendo una base de buenas prácticas, incluyendo la incorporación de los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en el desarrollo de programas de educación.

Si bien la base de evidencias está creciendo, existen varias áreas que se beneficiarían de políticas de atención e investigación enfocadas. Primero, existe una importante agenda de investigación y políticas para el fortalecimiento de datos y evidencias a nivel de la secundaria en general. En lo particular, una mejor medición y documentación de los resultados de aprendizaje académico, así como de las medidas de bienestar o habilidades transferibles son un punto de partida crucial. Segundo, la base de evidencias sobre las rutas flexibles para la educación secundaria, incluyendo los programas de educación acelerada, es prometedora, pero se beneficiaría de evaluaciones más rigurosas. Finalmente, es importante redireccionar el trabajo de investigación hacia las regiones en donde se carece de evidencia –incluyendo países con las mayores necesidades en educación–.



1 Antecedentes, metodología, y enfoque de investigación

Este análisis rápido de evidencias ha sido encargado por el Grupo de Trabajo de Educación Secundaria (SEWG) con fondos de ACNUR y supervisión de Plan International, ACNUR y UNICEF), para sintetizar las evidencias sobre la mejora en los resultados de aprendizaje de adolescentes en contextos de fragilidad y crisis –con enfoque en niñas adolescentes/mujeres jóvenes, y adolescentes con discapacidad (AwDs)–. Este informe no es un análisis sistemático o riguroso, pero brinda un panorama actualizado (al año 2021) y contextual de la literatura disponible, sintetizando hallazgos de estudios sistemáticos y metaanálisis ya existentes.

La metodología combinó la investigación documental, entrevistas con informantes clave, y análisis de los hallazgos y recomendaciones emergentes con un grupo de referencia. Esto fue complementado con documentos de programas provenientes de agencias donantes y ONGs, incluyendo evaluaciones cualitativas y cuantitativas, papeles de trabajo, e informes de políticas, con el fin de identificar políticas y prácticas prometedoras para mejorar el aprendizaje¹ en la educación secundaria. Se priorizó el estudio de casos basado en aquellos que recopilaron los resultados de aprendizaje de adolescentes, y otros derivados de la literatura existente, así como de los referidos por especialistas de programas. Aunque muchos de los temas que surgieron ameritaban un estudio más profundo, este estaba fuera del alcance de este análisis más bien general de la situación. No obstante, los hallazgos en este informe buscan brindar a los miembros del SEWG e implementadores de programas, formuladores de políticas, y administradores de la educación una comprensión sobre la actual base de conocimientos, definir brechas, e informar las directrices para futuras investigaciones, políticas, y programas.

La investigación se basó en las siguientes preguntas:

Pregunta de Investigación: ¿Qué prácticas son exitosas en mejorar los resultados de aprendizaje de los adolescentes en contextos frágiles y afectados por crisis?

Subpreguntas:

- **RQ1:** ¿Qué intervenciones son exitosas en mejorar los resultados de aprendizaje de los adolescentes a nivel de la secundaria en general?
- **RQ2:** ¿Qué intervenciones son exitosas en mejorar los resultados de aprendizaje de las niñas adolescentes en contextos frágiles y afectados por emergencias y crisis?
- **RQ3:** ¿Qué intervenciones son exitosas en mejorar los resultados de aprendizaje de adolescentes con discapacidad en contextos frágiles y afectados por emergencias y crisis?
- **RQ4:** ¿Cuáles son los factores de éxito /mejores prácticas, limitantes, y lecciones aprendidas?

Criterios y definiciones de inclusión:

Contexto: Esta síntesis cubre una amplia gama de contextos afectados por crisis, que incluyen emergencias Nivel 2 y Nivel 3 (N2/N3)², países frágiles y afectados por crisis, así como contextos de desplazamiento forzado –incluyendo refugiados, poblaciones desplazadas internas, y Niñez en Tránsito (CoTM [*por sus siglas en inglés*])³–. Las emergencias tienden a ser complejas, prolongadas, y multidimensionales –y demandan respuestas diferenciadas–, no obstante, este análisis tiene un alcance más amplio, y maneja contextos de crisis como aquellos en los que la educación para adolescentes se ha visto interrumpida. También se citarán evidencias de contextos no afectados por crisis cuando así corresponda.

Población: Este estudio define “adolescentes” como personas jóvenes entre los 10-19 años. Los parámetros de algunos programas –particularmente programas no formales/alternativos– a veces incluyen a niñas y niños menores de 10 años que hacen su transición al nivel de educación secundaria.

Resultados de aprendizaje: Tradicionalmente, se ha hecho referencia a los resultados de aprendizaje como las competencias relacionadas a la alfabetismo y aritmética, sin embargo, los resultados incluyen un concepto cada vez más amplio de habilidades y competencias. Estas incluyen habilidades “transferibles” o blandas –incluyendo creatividad, comunicación, resolución de problemas, y habilidades socioemocionales– así como habilidades digitales necesarias para participar en la economía del siglo XXI. Si bien los programas a nivel de la educación secundaria generalmente incluyen habilidades vocacionales, la evaluación de programas dirigidos a los resultados sobre el empleo/trabajo están fuera del alcance de este estudio.

Estudio de Casos: Los casos seleccionados muestran programas que ejemplifican las mejores prácticas para mejorar los resultados de aprendizaje de adolescentes. Se prioriza el estudio de casos con resultados de aprendizaje cuantificables.

¹ Learning primarily defined as foundational/academic skills, but also includes transferable skills. For a typology of various forms of skills, see: UNICEF (2021) Why measure the skills children and youth need for life?

² A list of L2/L3 Countries can be found at: <https://www.corecommitments.unicef.org/level-3-and-level-2-emergencies>. ACNUR define “Emergencia Compleja” como: “Una crisis humanitaria multidimensional en un país, región o sociedad donde existe una ruptura total o considerable de la autoridad, resultado de un conflicto interno o internacional y que requiere una respuesta internacional multisectorial que vaya más allá del mandato o la capacidad de cualquier agencia o el actual programa de país de la ONU.

³ For typology of fragility and crisis, see INEE (2020) Background Paper Non-formal Education for Adolescents and Youth in Crisis and Conflict Contexts: a Proposed Taxonomy.



2 Panorama actual y temas clave

El impulso global por lograr la educación primaria universal ha planteado mayores demandas sobre los sistemas de educación secundaria. Existe una fuerte evidencia de que completar la educación secundaria está relacionado con mayores beneficios económicos, sociales, y políticos. Si bien la educación secundaria para los jóvenes es el puente a más educación o al mercado laboral en general, para las niñas adolescentes tiene un alto rendimiento. La educación secundaria está asociada a una mayor participación y desarrollo económico para las niñas adolescentes; aumenta su salud, nutrición, y bienestar; además de su equidad individual, agencia, y capacidad de tomar decisiones⁴. Incluso, cada año adicional de educación secundaria que una niña completa está asociado con menos riesgo de matrimonio y de embarazo tempranos, a veces hasta en seis puntos porcentuales; y las mujeres con mejor educación tienen menores tasas de fecundidad y de mortalidad infantil⁵. Incluso, la educación de las madres está fuertemente asociada con el rendimiento y logro educativo de las niñas y los niños⁶. Particularmente, en contextos frágiles y afectados por conflictos, el acceso equitativo a la educación secundaria puede reducir los factores de conflicto promoviendo valores compartidos, mitigando las frustraciones de los jóvenes, y visibilizando el compromiso de los gobiernos para con la población.

Hay un renovado enfoque en mejorar el acceso a, y la calidad de, la educación secundaria para los adolescentes dada la cuasi universalidad (antes de la COVID-19) de la educación primaria y el retorno a la educación secundaria. No obstante, de cada 100 estudiantes que ingresan a la educación primaria, 61 completan la educación secundaria elemental, y sólo 35, la educación secundaria superior⁷. Cerca de 200 millones de adolescentes entre los 12 y 17 años siguen quedando fuera de la escuela, la mayoría nunca inició o completo la educación primaria⁸. Antes de la pandemia del COVID-19, se estimaba que de los 1,400 millones de niñas, y niños en edad escolar, en países de bajo y mediano ingreso, 825 millones no desarrollarían habilidades básicas a nivel de secundaria para el 2030; la pandemia ha exacerbado aún más esta situación⁹.

Los desafíos a la educación aumentan en contextos de fragilidad, conflicto, emergencias, y desplazamiento. La cantidad de personas que se han visto a forzadas a desplazarse –estimada en 80 millones– es la más alta desde el fin de la Segunda Guerra Mundial¹⁰. Muchas han estado en situaciones de desplazamiento prolongado por más de cinco años, lo que hace necesario encontrar soluciones para desarrollar su capacidad productiva de largo plazo. Adicionalmente, se espera que el cambio climático –un factor creciente de fragilidad– forzará el desplazamiento interno de 140 millones de personas para el 2050¹¹. En países afectados por conflictos, los adolescentes tienen el 50% menos de probabilidades de completar la escuela secundaria, en comparación con sus pares alrededor del mundo¹². Datos recientes sugieren variaciones

dentro del sector de educación secundaria. Mastercard Foundation encontró que entre una muestra de 21 países afectados por el conflicto en el África subsahariana, la matriculación bruta en la secundaria superior es 18% menor que en la secundaria elemental (mientras que la brecha neta de matriculación es del 15%)¹³.

La COVID-19 ha ocasionado una emergencia de educación a una extraordinaria escala de más de 1,500 millones de estudiantes –90% de la población estudiantil del mundo– que vieron su educación interrumpida. El mundo experimentó rápidamente la crisis dentro de la crisis –la emergencia mundial de salud pública que exacerbó la ya existente “crisis de aprendizaje”–. Datos recientes del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS [*por sus siglas en inglés*]) muestran que en países de bajo ingreso, las escuelas de secundaria elemental y secundaria superior perdieron, en promedio, 85 días de instrucción¹⁴. Cientos de millones de adolescentes que asistían a la escuela sin adquirir habilidades básicas en lectoescritura y aritmética se atrasaron aún más, lo que a su vez aumentó la deserción y el deterioro en puntos clave de la transición.

Reconocer la importancia de la educación secundaria para las niñas, los recientes compromisos mundiales, incluyendo los asumidos por los líderes de la Commonwealth y del G7, ha llevado al compromiso con “No Dejar a Ninguna Niña ni Mujer Atrás”.

En el 2018, el G7, mediante la Declaración de Charlevoix sobre la Educación de Calidad para las Niñas, Adolescentes y Mujeres en Países en Desarrollo, se comprometió a invertir en la educación de calidad para las niñas y mujeres durante situaciones de conflicto y crisis, incluyendo a personas refugiadas y desplazadas internas¹⁵. En el 2021, la declaración del G7 sobre la Educación de las Niñas: “Recuperarse de la COVID-19 y Desbloquear la Agenda 2030”, reafirmó el compromiso de 12 años de educación de calidad para todos los niños y, específicamente, para las niñas¹⁶. Adicionalmente, otras metas mundiales dependen del logro del Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que demanda “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Particularmente, la Meta 4.1 pide que todas las niñas y los niños completen una educación primaria y secundaria que sea de calidad suficiente para garantizar resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos”. La atención mundial reenfocada en los resultados de aprendizaje a nivel de secundaria se captura en el indicador 4.1.1. (c), que monitorea la proporción de niños, niñas, y adolescentes que al completar la educación secundaria elemental, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas. Sin embargo, la naturaleza múltiple, compleja, y prolongada de las crisis –tales como los conflictos internos, pandemias, y el desplazamiento forzado–, en combinación con el cambio climático, están complicando los esfuerzos por cumplir los objetivos y metas mundiales.

4 Wodon et al. (2018).

5 Evans and Yuan (2021).

6 *ibid.*

7 World Bank. 2018. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.

8 Generation Unlimited.

9 UNICEF (2020) Secondary Education Guidance Multiple and Flexible Pathways.

10 UNICEF (2021) Unlocking the Power of Digital Technologies to Support 'Learning to Earning' for Displaced Youth, UNICEF, New York, 2021.

11 Plan International (2019) Left out, Left Behind: Adolescent girls' secondary education in crises.

12 Education Cannot Wait (2017) Results Report.

13 King et al (2019) Secondary Education for Youth Affected by Humanitarian Emergencies and Protracted Crises.

14 UNESCO, UNICEF, the World Bank and OECD (2021). What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic.

15 Charlevoix declaration on quality education for girls, adolescent girls and women in developing countries.

16 <https://www.gov.uk/government/publications/g7-foreign-and-development-ministers-meeting-may-2021-communique/declaration-on-girls-education-recovering-from-covid-19-and-unlocking-agenda-2030>.



3 El lamentable estado del aprendizaje de los adolescentes

Hacen falta de datos sistemáticos a nivel de secundaria.

Para identificar necesidades, apoyar la incidencia política, e informar las respuestas de la política pública es necesario contar con herramientas de medición que sean confiables, válidas, comparables, y relevantes al contexto. Sin embargo, las encuestas globales revelan que sólo el 46% de los países recopilan datos sobre la competencia lectora a nivel de la educación secundaria elemental. Esta cifra fue del 33% para los países del África Subsahariana, y de 42% para los de Asia y el Pacífico (Fig. 1)¹⁷. Aún y cuando los países que recopilan datos sobre el aprendizaje, generalmente lo hacen basándose en evaluaciones ad hoc, lo que no permite llevar un monitoreo sistemático en el tiempo o entre países. La falta de una buena medición significa que quienes planifican la educación generalmente están trabajando a ciegas.

Esta brecha en datos sobre la educación es particularmente mayor en contextos de fragilidad, crisis y emergencias. Los cortos ciclos de financiamiento humanitario, en combinación con los desafíos de llevar a cabo las evaluaciones sistemáticas del aprendizaje, se traducen en falta de datos desagregados, confiables, y actualizados durante situaciones de emergencia. Incluso, la recopilación de datos tiende a enfocarse en la matriculación y finalización más que en la calidad de la educación. La falta de sistemas integrales de información sobre educación implica que las agencias implementadoras generalmente tengan que comenzar la recopilación de datos desde cero –razón clave por la cual las definiciones de los indicadores y métodos de recopilación de datos varían considerablemente entre programas–. En el mejor de los casos, esto genera un sistema fragmentado que carece del intercambio sistemático u obligatorio de información. Estos desafíos se agravan cuando se trata de refugiados, poblaciones en desplazamiento, y niñas y niños en tránsito pues no existen conjuntos de datos transnacionales que informen las respuestas de la política pública.

Para superar esta brecha, están surgiendo esfuerzos para encontrar el balance entre los estándares y los procesos de datos a nivel de la secundaria. El Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA [*por sus siglas en inglés*]), de la OECD [*por sus siglas en inglés*], busca ampliar la participación de los países de bajo y mediano ingreso para evaluar el aprendizaje de los adolescentes de 15 años. Aunque la cobertura aún es limitada, están participando países como Honduras y Guatemala que se caracterizan por la violencia y el desplazamiento internos¹⁸. La [Learning Metrics Task Force](#) [*Comisión Especial sobre Métricas del Aprendizaje*] identificó siete dominios del aprendizaje que representan las competencias esenciales que niñas, niños, y jóvenes deben desarrollar y que abarcan las habilidades fundamentales, como el alfabetismo y aritmética, así como una gama de competencias sociales y emocionales relevantes para los jóvenes que viven en la adversidad. A la fecha, el trabajo ha incluido consultas con 100 países, incluyendo Sudan del Sur y la República Democrática del Congo¹⁹. Otro ejemplo es [The Global Proficiency Framework](#) [*Marco de Competencia Global*], el cual reúne el consenso global sobre las habilidades mínimas que los estudiantes deben poder demostrar en lectura y matemáticas

durante su recorrido de aprendizaje hacia el noveno grado. Como primera instancia, las evaluaciones lideradas por ciudadanos (CLAs [*por sus siglas en inglés*]) sobre el aprendizaje sirven como una importante fuente de datos cuando la recopilación de datos a nivel de sistemas no es posible. Algunas encuestas domésticas que cubren varios propósitos también han comenzado a incluir módulos de evaluación rápida del aprendizaje. Debido a que estos métodos se aplican en contextos no escolares, son mejores para captar estudiantes marginados, incluyendo a los que tienden a quedar fuera de la evaluación escolar.

Muchos adolescentes con discapacidad, especialmente las niñas, siguen siendo invisibles en los esfuerzos de recopilación de datos²⁰.

Para abordar esto, UNICEF y el Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad recientemente desarrollaron el Módulo sobre el Funcionamiento en Niños y Niñas para su uso en censos y encuestas. A partir del 2016, el módulo fue incluido en los cuestionarios de las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS [*por sus siglas en inglés*]) de UNICEF y actualmente está siendo utilizado para recopilar datos sobre niñas y niños de 2 a 17 años de edad. El módulo busca brindar un estimado, a nivel de población, del número y proporción de niñas y niños con dificultades funcionales en el aprendizaje –y se espera que brinde importantes ideas en el futuro–.

La evaluación comparativa del aprendizaje global a nivel de educación secundaria: Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA)

Diferentes países definen las habilidades de forma diferente, pero comparten algunas aspiraciones centrales incorporadas en sus currículos. De acuerdo con la OECD's PISA benchmarks [Evaluación comparativa PISA de la OECD] para adolescentes de 15 años, los estudiantes matriculados en la educación secundaria normalmente debiera poder "ubicar uno o dos tipos de información que tendrán que inferir y que deberá cumplir con varias condiciones. Otras evaluaciones comparativas requieren que puedan reconocer la idea principal en un texto, comprender las relaciones o interpretar el significado dentro de una parte específica del texto cuando la información no es obvia y la persona que lee debe hacer inferencias menores". En matemáticas, los estudiantes generalmente pueden "extraer información relevante de una fuente única y hacer uso de un único modo de representación. Los estudiantes en este nivel pueden emplear algoritmos, fórmulas, procedimientos, o convenciones básicos para resolver problemas con números enteros. Son capaces de hacer interpretaciones literales de los resultados".

¹⁷ World Bank. 2018. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.

¹⁸ OECD: PISA for Development. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/>

¹⁹ World Bank. 2018. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. Note: the Task Force has been disbanded.

²⁰ UNICEF (2021) Leave no girl with disabilities behind.



Evidencias sobre los resultados de aprendizaje de los adolescentes en contextos frágiles

EL LAMENTABLE ESTADO DEL APRENDIZAJE DE LOS ADOLESCENTES

FIG. 1: DEFINICIÓN PRÁCTICA DE HABILIDADES TRANSFERIBLES

FUENTE: UNICEF (2019) MARCO GLOBAL SOBRE HABILIDADES TRANSFERIBLES

Adapted from UNICEF



Existe un reconocimiento cada vez mayor de la importancia de las habilidades “transferibles” –algunas veces llamadas habilidades para la vida, habilidades del siglo XXI, o habilidades socioemocionales²¹-. Estas habilidades son particularmente relevantes para los adolescentes pues los preparan para mayores responsabilidades en la edad adulta, incluyendo la transición hacia el mundo laboral. Las habilidades transferibles complementan y facilitan la adquisición de una gama de habilidades, fundamentales, digitales, y las relacionadas con el emprendimiento y el trabajo. Los estudiantes de secundaria, en particular, requieren habilidades intelectuales de orden superior, habilidades para trabajo en equipo, y habilidades de comunicación que tienen sus raíces en las habilidades fundamentales. Los sistemas educativos buscan cada vez más integrar las habilidades transferibles en el currículo nacional para promover la empleabilidad, el emprendimiento, el compromiso cívico, y la resiliencia en los adolescentes²². Si bien no existe consenso sobre la definición y evaluación comparativa de las habilidades transferibles específicas, los instrumentos tales como el marco de [Life Skills and Citizenship Education \(LSCE\)](#) [*Habilidades para la Vida y Educación para la Ciudadanía*] y [Holistic Assessment of Learning](#) [*Evaluación Integral del Aprendizaje*] en Siria (a nivel de primaria) proporcionan una base para el diálogo en torno a la política para la medición de estas habilidades.²³

Sin embargo, lo que sí sabemos es que los resultados de aprendizaje a nivel de secundaria pintan un panorama alarmante.

Varias estimaciones, de diversa naturaleza, demuestran que los resultados de aprendizaje en países de bajo ingreso están a nivel de crisis. El UIS estima que, a nivel mundial, 6 de cada 10 adolescentes no pudieron cumplir con los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas (a nivel de la secundaria elemental)²⁴. Esta cifra es mucho más alta en el África Subsahariana (89%) y en Asia Central y Sur (80%)²⁵. Las estimaciones del Banco Mundial, del 2021, ilustran que la tasa

de “pobreza de aprendizaje” –una combinación de aprendizaje y privación escolar– es de casi el 90% en estados considerados frágiles o en situación de emergencia (según países cuyos datos están disponibles, vea el Anexo 1 para conocer más detalles). De igual forma, los resultados del PISA para el Desarrollo demuestran que sólo el 6% de la población de 15 años, en siete países en desarrollo, demostró competencia en matemáticas²⁶. En otro estudio llevado a cabo en 51 países de bajo y mediano ingreso, sólo el 50% de las mujeres adultas jóvenes que habían completado el 6to grado, pudo leer una oración sencilla²⁷.

El desplazamiento forzado se sitúa en la intersección de múltiples crisis, y los retos en el aprendizaje son exacerbados por las barreras coincidentes²⁸. Estructuralmente, los refugiados generalmente son excluidos de las escuelas secundarias nacionales, ya sea por una explícita exclusión desde la política pública, o porque el acceso (lugares para el registro y capacidad) para los refugiados no ha sido negociado con las autoridades nacionales. Generalmente, los sistemas formales requieren documentación (tal como certificados de nacimiento y documentos de identidad), y este problema a menudo es agravado por la falta de reconocimiento y aceptación transfronteriza de los certificados y equivalencias. Para los jóvenes refugiados que aspiran asistir a la escuela secundaria en un nuevo país, el ya esperado aumento de complejidad de conceptos y vocabulario, propios de la escuela secundaria, puede ser desafiante en un nuevo idioma de instrucción. Estas barreras se reflejan en las mediciones tanto del acceso como de la calidad. Datos mundiales recientes de ACNUR, sugieren que la tasa bruta de matriculación promedio es de tan solo el 34% a nivel de secundaria²⁹. Aunque la información sobre el aprendizaje a nivel de secundaria es muy limitada, los hallazgos iniciales de las evaluaciones de lectura llevadas a cabo a nivel de primaria en los campos de refugiados en Kenia, y entre las niñas y los niños rohingyas refugiados en Bangladés, indican que los resultados de aprendizaje continúan siendo alarmantemente bajos³⁰. Este desafío probablemente sea mayor en el caso de los adolescentes.

²¹ For a discussion of typology of skills, and in particular the importance of transferable skills, see: Why measure the skills children and youth need for life? <https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/why-measure-the-skills-children-and-youth-need-for-life/>

²² See [UNICEF 2019-2030 Education Strategy “Every Child learns”](#).

²³ Measuring Life Skills in the context of Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa https://www.unicef.org/mena/reports/measuring-life-skills_e

²⁴ UIS. (2017). More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide (Fact Sheet No. 46). UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>

²⁵ *ibid*.

²⁶ Ward (2018).

²⁷ Sandefur, Justin, Mari Oye, and Lant Pritchett. 2016. ‘Girls’ Schooling is Good, Girls’ Schooling with Learning is Better’, Background paper for the International Commission on Financing Global Education Opportunity.

²⁸ Dryden-Peterson (2016).

²⁹ UNHCR (2021) Education Report 2021: ‘Staying the course’ - The challenges facing refugee education.

³⁰ Piper et al (2020); Uwezo. (2018). Are our children learning? Uwezo learning assessment in refugee contexts in Uganda.



En muchos campos de refugiados, los servicios de educación secundaria sólo satisfacen a una fracción de la demanda. Por ejemplo, en los campamentos de Dadaab en Kenia, existen sólo siete escuelas secundarias (en relación a 33 escuelas primarias), las cuales funcionan al doble de su capacidad para acomodar a tan sólo el 13% de la población adolescente³¹. Las niñas adolescentes que están desplazadas expresan con frecuencia su frustración, pues su actual situación les impide asistir a la escuela o tener acceso a capacitación vocacional³². En entrevistas con las niñas refugiadas en Bangladesh, Sudán del Sur, y la Cuenca del Chad, la limitada disponibilidad de escuelas, y la distancia hacia las que existen, destacan como las principales barreras a su educación³³. De igual forma, las entrevistas con niñas adolescentes en las áreas de conflicto de Burkina Faso resaltan la destrucción de las escuelas, así como la pobreza, la inseguridad, y la discriminación, como factores que impactan en la asistencia a la escuela³⁴.

Barreras combinadas para las niñas adolescentes y adolescentes con discapacidad durante las crisis

Las crisis exacerban las disparidades en la educación, aumentando el riesgo a la violencia basada en género (VBG), al matrimonio infantil, temprano y forzado, y uniones tempranas (CEFMU [por sus siglas en inglés]), a la vez que amplían las barreras socioculturales que limitan el acceso de las niñas al aprendizaje. En una situación de emergencia, las niñas adolescentes son las primeras en ser retiradas de la escuela, y soportan la carga más pesada durante la crisis, desde las limitaciones a su libertad de movimiento, el trabajo de cuidado sin remuneración, y la labor doméstica en sus hogares, hasta la probabilidad de ser dadas en matrimonio. Un análisis reciente de UNICEF sugiere que 10 millones más de niñas están en riesgo de matrimonio infantil debido a la COVID-19³⁵. Las políticas de exclusión generalmente generan que las niñas embarazadas sean retiradas de la escuela, y los difíciles requerimientos para su reingreso crean barreras a la continuación de su educación³⁶.

En los países afectados por situaciones de conflicto, las niñas tienen dos veces y media más probabilidades de estar fuera del sistema escolar, y las niñas adolescentes, un 90% más de probabilidades de quedar fuera de la educación secundaria, en comparación con sus contrapartes que viven en países no afectados³⁷. Entre las refugiadas birmanas en Bangladesh, por ejemplo, sólo el 4% de las niñas de 15 a 19 años asistieron a un centro educacional, en comparación con el 14% de los niños³⁸. La falta de equidad en el acceso se traduce en falta de equidad en el aprendizaje. De acuerdo a un análisis de la UIS, las niñas en el África Subsahariana no lograron buenos resultados en lectura, el

59% no logró los niveles mínimos de competencia global a nivel de la secundaria elemental³⁹. Este dato es aún mayor en el África Subsahariana, en donde el 89% no logró los niveles mínimos de lectura⁴⁰.

La COVID-19 también aumentó las desigualdades existentes, incluyendo el estrés económico y las restricciones a la movilidad de las niñas adolescentes y personas con discapacidad. Cuando las escuelas reabrieron, las niñas estaban en mayor riesgo de no regresar. Un estudio de casi 4,000 adolescentes de entre 10 y 19 años en Kenia, reveló que las niñas tenían el doble de posibilidades de no regresar cuando las escuelas reabrieron en enero del 2021⁴¹. Después de seis meses de cierre en Uganda, el 18% de las niñas no regresó comparado con el 2% de los niños en 12° Grado⁴². El cierre de las escuelas también se traduce en pérdida de aprendizaje. Un reciente estudio sobre las niñas adolescentes (de 12 a 19 años) en Bangladés encontró que la mediana de puntajes en alfabetización y aritmética cayó 6.25% en el 2021 después del cierre de las escuelas (comparado con la línea de base del 2018)⁴³.

Las soluciones educativas basadas en la tecnología (Ed-tech [por sus siglas en inglés]) pueden excluir a grandes grupos de estudiantes en desventaja, incluyendo a las niñas adolescentes. Las intervenciones que no tienen como eje la inclusión, incluyendo el aprendizaje a distancia o remoto, tienden a exacerbar las desigualdades existentes⁴⁴. Existe evidencia que demuestra que las mujeres y las niñas tienden a beneficiarse más de la tecnología educativa que sus contrapartes masculinos, tanto en términos de acceso como de aprendizaje⁴⁵. Sin embargo, aún antes de la COVID-19, las investigaciones subrayaban una importante “brecha digital de género” en lo que respecta a tecnología y dispositivos para el aprendizaje a distancia⁴⁶. Un estudio de UNICEF encontró que las niñas adolescentes de 15 a 19 años de edad tuvieron menos probabilidades de usar el Internet en el 2020, y menos posesión de teléfonos móviles que los niños⁴⁷. Esta disparidad tiene sus raíces en un sesgo actitudinal y cultural más amplio acerca de las niñas y la tecnología –tanto dentro del aula como en el hogar⁴⁸.

Adicionalmente, la situación de discapacidad sigue siendo uno de los factores más fuertes de exclusión para los adolescentes⁴⁹. Un informe reciente de UNICEF, *Seen, Counted and Included*, estima que hay 240 millones de niñas y niños con discapacidad en el mundo⁵⁰. La educación para niñas, niños, y adolescentes con discapacidad ha demostrado generar beneficios significativos a nivel económico y social. Las investigaciones transnacionales han encontrado que cada año adicional de escolaridad de

31 UNHCR (2015). Education Brief 6: Secondary Education for Refugee Adolescents. UNHCR

32 Plan International (2018) Adolescent Girls in Crisis: Experiences of risk and resilience across three humanitarian settings.

33 ibid.

34 Plan International (2020) Adolescent Girls in Crisis: Voice from the Sahel.

35 UNICEF (2021) 10 million additional girls at risk of child marriage due to COVID-19. <https://www.unicef.org/press-releases/10-million-additional-girls-risk-child-marriage-due-covid-19>

36 Unterhalter (2013).

37 UNESCO EFA Global Monitoring Report (2015) Humanitarian aid for education: why it matters and why more is needed.

38 ibid.

39 UIS. (2017). More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide (Fact Sheet No. 46). UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>

40 ibid.

41 Evans et al (2021).

42 Kwauk et al (2021).

43 Amin, S., M.I. Hossain, S. Ainul. 2021. "Learning loss among adolescent girls during the COVID-19 pandemic in rural Bangladesh." New York: Population Council.

44 Remote and distance learning is understood as digital, including online and offline platforms, TV, radio or paper-based packages.

45 Zelezný-Green, R. (2011). The Potential Impact of Mobile-Assisted Language Learning on Women and Girls in Africa: A Literature Review. Ubiquitous Learning: An International Journal, 3(1). <https://doi.org/10.18848/1835-9795/cgp/v03i01/40257>.

46 Tiers-Chowdhury and Binder (2021) What we know about the gender digital divide for girls.

47 UNESCO (2021) When Schools Shut: Gendered Impacts of COVID-19.

48 Webb, D. Barringer, K. Torrance, R. Mitchell, J. (2020). G irls' Education Rapid Evidence Review. EdTechHub.

49 Leonard Cheshire Disability & UNGEI. (2017). Still left behind: Pathways to inclusive education for girls with disabilities. <https://www.ungei.org/publication/still-left-behind>.

50 UNICEF (2021) Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities, UNICEF, New York, 2021.



las personas con discapacidad reduce, entre 2 y 5 puntos porcentuales, su probabilidad de estar en los dos quintiles más pobres de la población⁵¹. Sin embargo, el estigma en torno a la discapacidad puede estar profundamente arraigado, y el diseño de la infraestructura y la planificación urbana raras veces incorporan componentes inclusivos de la discapacidad en países de bajo y mediano ingreso. Adolescentes y jóvenes con discapacidad requieren de adaptaciones especiales que les ayuden a superar las barreras prácticas y físicas a la participación, lo que implica arreglos flexibles en la educación que rara vez se encuentran disponibles en contextos de crisis.

La recopilación sistemática de datos sobre discapacidad es limitada, sin embargo, los estudiantes con discapacidad representan uno de los grupos más marginados en contextos de fragilidad y crisis. El porcentaje de niñas y niños (de 5 a 17 años) con una o más dificultades funcionales fue mayor en países considerados frágiles y afectados por crisis, incluyendo la República Centroafricana, Chad, Sierra Leona, e Irak. En entornos inseguros, los adolescentes con discapacidad enfrentan barreras combinadas que impiden su aprendizaje –incluyendo restricciones a su movilidad, y un mayor riesgo de sufrir abuso, la violencia basada en género, negligencia, y trauma psicosocial de largo plazo⁵²–. En Mali, por ejemplo, sólo el 17.6% de las mujeres con discapacidad son alfabetas, en comparación con el 21.4% de mujeres sin discapacidad, y el 39.2% de hombres sin discapacidad⁵³. Un estudio del 2018, [study of Syrian refugees in Jordan and Lebanon](#) [Estudio sobre personas sirias refugiadas en Jordania y Líbano], encontró que entre los adolescentes de 13 años de edad o menos, los refugiados con discapacidad tenían mayores probabilidades de ser analfabetas y de no haber sido matriculados en la escuela jamás⁵⁴. De acuerdo al informe del 2018 de Syria Relief, cuatro de cinco niñas y niños que viven con discapacidad dentro de la República Árabe de Siria, reportaron no tener acceso a la educación⁵⁵.

⁵¹ World Bank. 2018. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.

⁵² INEE (2021). Mind the gap: The state of girls' education in crisis and conflict.

⁵³ Humanity & Inclusion (2021) Education, girl, disability: An equation to solve.

⁵⁴ Humanity & Inclusion (2018) Removing Barriers: The Path Towards Inclusive Access – Disability Assessment among Syrian refugees in Jordan and Lebanon, Amman, 2018.

⁵⁵ UNICEF (2021) Children with Disabilities in Situations of Armed Conflict: Discussion Paper.



4 Evidencias sobre el aprendizaje a nivel de secundaria

Esta sección analiza los contornos de la base de evidencias sobre los resultados de aprendizaje de adolescentes a nivel de secundaria. Primero identifica las principales limitantes al aprendizaje de calidad a nivel de la secundaria en general. Luego describe la base de evidencias relacionadas al aprendizaje en contextos frágiles, de crisis, y de emergencia, seguido por las características de los programas particularmente efectivos para las niñas adolescentes, y adolescentes con discapacidad (AWDs).

La base de evidencias: Limitada pero en aumento

En contraste con una creciente base de evidencias sobre el aprendizaje a nivel de primaria, la literatura empírica a nivel de la secundaria es menor. Sin embargo, muchas de las mejores prácticas y hallazgos de la evaluación se replican en ambos niveles, sugiriendo que los principios clave siguen siendo válidos. La evidencia converge en cuatro principios clave⁵⁶:

- **Los enfoques pedagógicos atractivos y activos que promueven la solución de problemas, el aprendizaje cooperativo, y las estrategias educativas basadas en el constructivismo han demostrado ser promisorios a nivel de la secundaria**⁵⁷. Adicionalmente, los enfoques que adaptan la enseñanza a las competencias de los estudiantes –incluso mediante evaluaciones formativas dirigidas por los maestros o el aprendizaje asistido por la tecnología– han demostrado los resultados más sólidos y consistentes a nivel de la primaria, y observados cada vez más a nivel de la secundaria elemental⁵⁸. Sin embargo, existe una amplia variación en la magnitud de los efectos dependiendo de las características de los programas –indicativo de la necesidad de una mayor investigación más allá de los grados de la educación primaria–.

- **Reducir los costos económicos de la escuela secundaria ha demostrado aumentar tanto la matriculación como el aprendizaje.** Hacer que las escuelas sean asequibles eliminando las cuotas escolares, ofreciendo becas y, hasta cierto punto, transferencias monetarias, ha generado una sólida evidencia y ha demostrado tener gran impacto en las niñas adolescentes. También existe una creciente evidencia empírica en torno a la reducción de las barreras al acceso a la escuela (ej. reducción de la distancia a la escuela y brindar opciones de transporte).
- **Contar con maestros competentes, motivados, y bien apoyados es indispensable para el aprendizaje de los estudiantes.** En contraste con los modelos generalizados de capacitación para maestros prevalentes en muchos países de bajo ingreso, los regímenes de capacitación sostenida y de largo plazo dentro del aula –enfocados no en la inspección, sino en la mejora pedagógica– han sido altamente efectivos. Las guías estructuradas para maestros, que definen una secuencia de instrucción, así como estrategias de instrucción explícitas también han estado asociadas a mejores puntajes en pruebas a estudiantes (aunque esta evidencia se deriva principalmente del nivel de primaria)⁵⁹.
- **Las inadecuadas contribuciones de las escuelas, combinadas con una mala gestión y gobernanza generalmente menoscaban la calidad de la educación.** Si bien la gobernanza, gestión, y liderazgo efectivos no inciden directamente en un mayor aprendizaje de los estudiantes, sí lo hacen indirectamente, mejorando la calidad de la enseñanza y garantizando el uso efectivo de los recursos⁶⁰.

FIG. 2: BARRERAS A LA EDUCACIÓN A NIVEL DE SECUNDARIA

¿Cuáles son las principales barreras al aprendizaje a nivel de secundaria en el mundo?	¿Qué funciona para el aprendizaje en contextos de emergencia y crisis?	¿Qué funciona para las niñas adolescentes /AWDs en contextos frágiles?
<ul style="list-style-type: none"> • Débil gobernanza de los sistemas educativos, incluyendo incentivos inadecuados para maestros y administradores. • Maestros mal capacitados y con apoyo inadecuado. • Carencia de pedagogía en las aulas. • Falta de concordancia entre el currículo, la pedagogía, y las evaluaciones. • Falta de insumos escolares y materiales de aprendizaje. • Barreras económicas a la participación en la educación formal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo flexible de instrucción. • Currículo condensado para facilitar la recuperación. • Pedagogía activa /centrada en el estudiante. • Enseñanza al nivel correcto. • Conexión con el conocimiento previo. • Apoyo psicosocial y en habilidades para la vida. • Apoyo pedagógico estructurado, y capacitación, y acompañamiento continuos para los maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitigar las barreras económicas mediante la eliminación de las cuotas escolares, e implementando las transferencias monetarias y becas. • Abordar las barreras físicas al acceso dotando suministros escolares y soluciones en transporte. • Mujeres como maestras, mentoras, y asistentes en el salón de clases. • Integrar los Principios del Diseño Universal del Aprendizaje para el acceso inclusivo de Adolescentes con Discapacidad.

⁵⁶ Analysis drawn from prior evidence syntheses and meta-reviews, including Evans and Papova 2016; Evans and Acosta 2021; Null et al 2017; Stern et al 2020.

⁵⁷ Null et al (2017).

⁵⁸ Evans and Papova (2016).

⁵⁹ Evans and Papova 2016, Evans and Acosta 2021.

⁶⁰ World Bank (2018) World Development Report.



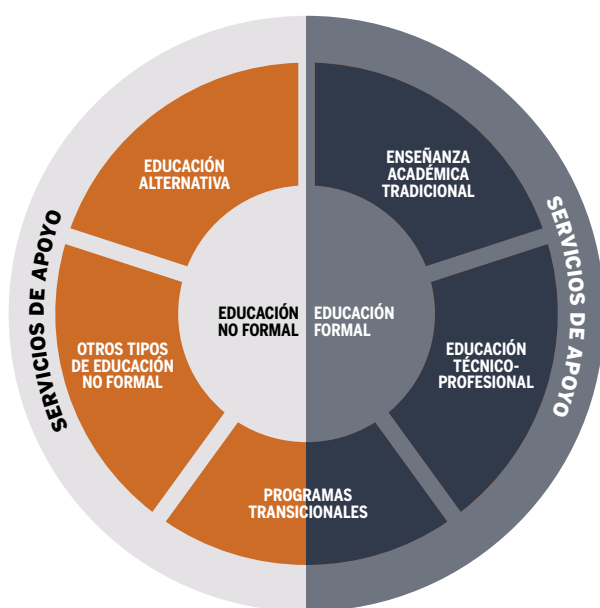
Cabe resaltar que la literatura actual continua subrayando la brecha en la evidencia a nivel de secundaria y, específicamente, sobre los adolescentes en nivel de secundaria superior⁶¹.

Aunque razonablemente pueda presumirse que muchos de los hallazgos relacionados con los resultados de aprendizaje aplican tanto a nivel de primaria como de secundaria, las necesidades psicosociales y de desarrollo de niñas, niños, y jóvenes son diferentes, y existe una importante agenda para investigaciones más dirigidas a este nivel.

Rutas múltiples /flexibles hacia la educación secundaria

Después de períodos de instrucción interrumpida, ya sea debido a la pandemia del COVID-19, o a otras crisis o emergencias, los adolescentes que han experimentado esta interrupción requieren de rutas flexibles y diversas para satisfacer sus distintas necesidades de aprendizaje. El método de Rutas Múltiples y Flexibles (MFP) cubre una amplia gama de programas en diferentes contextos, e incluye sistemas formales así como enfoques alternativos para cubrir el terreno perdido y preparar a los adolescentes para iniciar la escuela en el nivel adecuado⁶². Los estudiantes que han estado fuera de la escuela durante menos de un año necesitarán programas de recuperación que cubran brechas más cortas, mientras que estudiantes mayores de edad que ha perdido más de un año necesitará Programas de Educación Acelerada (AEPs [*por sus siglas en inglés*]) que les ayuden a recuperar el contenido y aprendizaje perdidos. Otros enfoques pueden incluir programas de transición, tales como clases para aprender el idioma local para apoyar a niñas y niños que no tengan competencias en el idioma bajo el cual recibirán instrucción; así como programas de capacitación vocacional y en habilidades que preparen a los estudiantes para acceder a actividades de generación de ingresos⁶³.

FIG. 3: TAXONOMÍA DE LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL
FUENTE: INEE (2021) PAPER ON NON-FORMAL EDUCATION AND TAXONOMY



Los métodos de MFPs han proliferado particularmente en contextos frágiles, de crisis y emergencia, y representan una amplia gama de modelos para impartir educación. Por ejemplo, en los años siguientes a la guerra civil, el gobierno de Sudán del Sur estableció un sistema de educación alternativa para casi 165,000 adolescentes (la mayoría en edades de 12 a 18 años), que concentró ocho años de educación básica en un período acelerado de cuatro años, y permitió que los adolescentes reingresaran al sistema regular de la escuela secundaria. UNICEF Turquía apoyó al Ministerio Nacional de Educación (MoNE [*por sus siglas en inglés*]) para establecer un programa acelerado para adolescentes sirios fuera del sistema escolar a nivel de la secundaria elemental. Al final del AEP, los estudiantes fueron evaluados y recibieron certificados de equivalencia acreditados por el MoNE para ingresar al sistema de educación formal.

La evidencia preliminar sobre los programas AEP es prometedora. Una reciente revisión demuestra que los estudiantes en AEPs superan a sus contrapartes (niñas, niños, y adolescentes fuera del sistema escolar o en escuelas gubernamentales), en alfabetismo y aritmética⁶⁴. Por ejemplo, *VAS-Y Fille! Congo* es un curso comprimido de tres años diseñado para preparar a niñas, niños, y adolescentes entre los 9 y 15 años de edad para que tomen el examen nacional de fin de la primaria y hagan su transición a la secundaria. Las niñas que asistieron al programa obtuvieron calificaciones más altas, aproximadamente en 15 puntos porcentuales en EGRA, y 10 puntos porcentuales en la prueba EGMA [*que evalúan lectura y matemáticas respectivamente en los primeros años*], en comparación con las niñas que permanecieron fuera de la escuela. De igual forma, quienes participaron en el *Ethiopia's Speed School model* [*Modelo de escuela acelerada de Etiopía*], que imparte un currículo acelerado para adolescentes hasta los 14 años de edad que están fuera del sistema escolar, ha estado demostrando puntuar entre un 7 y 10% más alto que sus contrapartes estudiantes en escuelas públicas. Evaluaciones similares citadas en el *AEWG Evidence review* [*estudio sobre la evidencia de la educación acelerada por parte del Grupo de Trabajo de Educación Acelerada*] también encontró resultados prometedores por parte de Irak, Mali, Kenia, Afganistán –aunque la mayoría de los programas están dirigidos a estudiantes en edades para la educación primaria⁶⁵–.

Estas evaluaciones individuales pintan un panorama prometedor, sin embargo, la mayoría de las evaluaciones actuales sobre los AEP no se consideran rigurosas, pues no incorporan un contrafactual creíble en sus diseños. No obstante, los estudios de caso y evaluaciones preliminares brindan pruebas del concepto y pueden señalar vías prometedoras hacia pruebas futuras. Han surgido varias estrategias efectivas derivadas de evaluaciones al programa. Las principales lecciones que surgen de los programas exitosos pueden catalogarse en tres áreas: entrega flexible, adaptación del currículo, y pedagogía relevante centrada en el estudiante.

61 Null et al 2017.

62 For a typology of Alternative Education programmes, see: INEE (2020). Non-formal Education for Adolescents and Youth in Crisis and Conflict Contexts: a Proposed Taxonomy and Background Paper. New York, NY. <https://inee.org/resources/non-formal-educationadolescents-and-youth-crisis-and-conflict-proposed-taxonomy-and-UNICEF's-Multiple-and-Flexible-Pathways-Secondary-Education-Guidance>. <https://inee.org/system/files/resources/Policy%20Paper%20on%20Non%20Formal%20Education%20v1.1%20LowRes.pdf>.

63 AEWG (2017) Guide to the Accelerated Education Principles.

64 Accelerated Education Working Group (2020) Accelerated Education Evidence Review, Strengthening the Evidence Base for Accelerated Education.

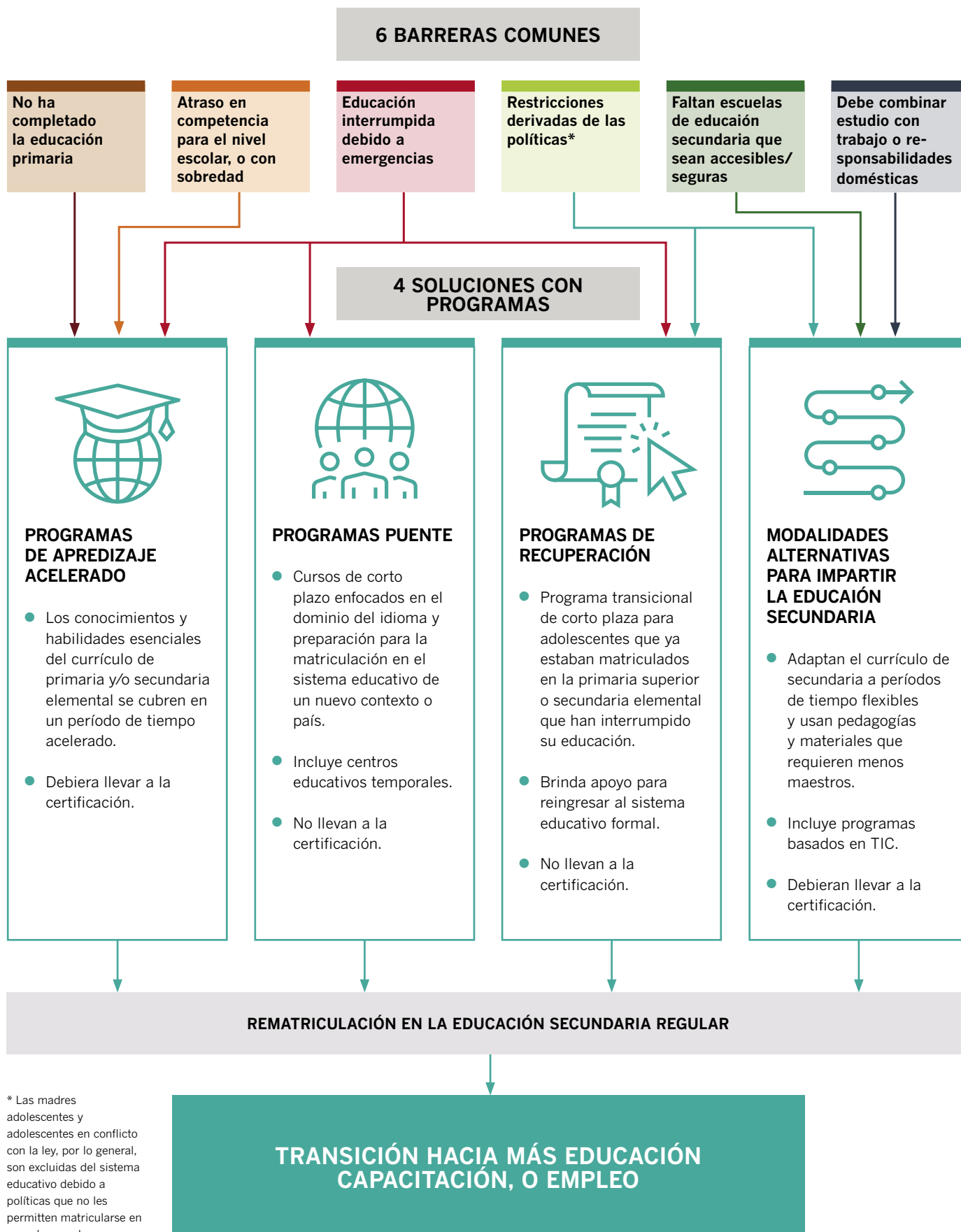
65 Accelerated Education Working Group (2020) Accelerated Education Evidence Review, Strengthening the Evidence Base for Accelerated Education.



FIG. 4: RUTAS MÚLTIPLES Y FLEXIBLES HACIA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

FUENTE: UNICEF (2020) *SECONDARY EDUCATION GUIDANCE MULTIPLE AND FLEXIBLE PATHWAYS* (TRADUCIDO PARA EFECTOS DE ESTE DOCUMENTO).

Adapted from UNICEF





5 Mejores prácticas para promover el aprendizaje durante crisis

Desarrollo de la flexibilidad en los programas en términos de tiempo, ubicación, y entrega

Los métodos educativos que ofrecen flexibilidad en el horario, ubicación, e ingreso/salida han demostrado mejorar el acceso y asistencia en general. La flexibilidad puede referirse al tiempo (momentos en los que los estudiantes asisten, el aumento de las horas de clase por semana); la modalidad de entrega (presencial, mixta, a distancia, y autoestudio); la ubicación, y los procesos de certificación. Adaptar las horas de instrucción es especialmente importante para cubrir las necesidades de los grupos marginados –tales como niñas, madres adolescentes, estudiantes con discapacidad, estudiantes que trabajan, y minorías religiosas y étnicas–. Ampliar las horas de contacto, incluyendo los “campamentos de aprendizaje” intensivo, demuestra ser prometedor tanto a nivel de primaria como de secundaria. Los modelos de Escuela Acelerada –que han mostrado grandes avances en el aprendizaje de adolescentes en Etiopía y Uganda– imparten clases en horarios que abarcan entre 6 y 8 horas al día, hasta 6 días por semana⁶⁶. A nivel de secundaria, en los Estados Unidos de América (*middle school*) los programas para ampliar las horas de contacto, tales como los programas de escuela de verano, han demostrado consistentemente avances en el aprendizaje⁶⁷. Los métodos de MFP también ofrecen un importante punto de partida para la integración de los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para mejorar la inclusión –incluyendo adaptaciones basadas en necesidades individuales, materiales de aprendizaje accesibles en varios formatos, y diversas formas de interactuar con el contenido–.

Adaptar el currículo a las necesidades de los estudiantes

Cuando la educación se ha interrumpido, los alumnos pueden estar reiniciando a diferentes niveles en sus competencias educativas. Las tasas de pérdida de aprendizaje están determinadas por el estatus socioeconómico, género, discapacidad, etnia, y condición de persona refugiada. Las evaluaciones del aprendizaje después de la interrupción pueden ayudar a establecer una línea de base, identificar las necesidades de los estudiantes, informar las estrategias pedagógicas para facilitar la recuperación, o definir programas que abarquen todo el sistema –como los destinados al desarrollo profesional de los maestros–. [The Second Chance Schools](#) [Las Escuelas de Segunda Oportunidad] en Liberia, y [Escuela Nueva](#) en Colombia, por ejemplo, están altamente personalizadas y apartan días para las evaluaciones formativas individuales de los estudiantes para medir la fluidez lectora y habilidades aritméticas.

Independientemente de los beneficios, la experiencia en la implementación sugiere que no es fácil integrar las evaluaciones del aprendizaje en los procesos de aprendizaje. En la práctica, los maestros ya están sobrecargados, y consideran que las evaluaciones requieren de tiempo y trabajo intenso –limitantes que se agravan en contextos de crisis y emergencia–. Existe una importante agenda de investigación sobre cómo mejorar la implementación de las evaluaciones rápidas, incluso de forma

digital, especialmente a niveles de secundaria. Particularmente, los formuladores de políticas, deben considerar el contexto del país al diseñar las evaluaciones, incluyendo el balance en el método de evaluación (oral, escrita, o ambas), seleccionando evaluaciones basadas en competencia o basadas en contenido, y dominios (alfabetismo, aritmética, aprendizaje socioemocional, lengua materna, evaluaciones comparativas más avanzadas en asignaturas específicas).

A medida que los estudiantes regresan a la escuela después de una crisis prolongada, los gobiernos nacionales deben apoyar a la fuerza laboral educativa, adaptando el currículo para que priorice más habilidades fundamentales para los adolescentes, a la vez que también incorpore el aprendizaje socioemocional, incluyendo las habilidades para la colaboración, comunicación, y para afrontar posibles adversidades. Las actuales evaluaciones a los enfoques alternativos y no formales señalan dos estrategias remediales: “a nivel de grado” para interrupciones cortas, y programas de educación acelerada para estudiantes cuya interrupción ha sido de largo plazo.

En casos de interrupciones cortas (desde unos cuantos meses hasta un año), los programas debieran permanecer “a nivel de grado” y garantizar que los estudiantes permanezcan en el grado correcto para su edad. En lugar de comenzar a partir de donde los estudiantes fueron interrumpidos en su educación, enfocarse en los estándares a nivel de grado –con apoyo para las habilidades fundamentales integradas dentro del currículo– permite los estudiantes mantener el impulso y la motivación⁶⁸. En los Estados Unidos de América, las directrices posteriores al cierre de las escuelas del nivel de secundaria, por ejemplo, sugieren agrupar temas relacionados conceptualmente, y proporcionar andamios de instrucción que permitan el uso de textos a nivel de Grado, en lugar de limitar a los estudiantes a textos según su nivel independiente detectado de lectura⁶⁹.

Cuando las interrupciones son de largo plazo, los programas de educación acelerada que condensan currículos han generado resultados positivos. Los currículos condensados generalmente se enfocan en objetivos prioritarios de aprendizaje y en el conocimiento y habilidades clave que los estudiantes necesitan para lograr las competencias acorde al nivel del grado, en lugar de enseñar con más rapidez las áreas de todas las asignaturas. A nivel de secundaria elemental, por ejemplo, el modelo de Escuelas Aceleradas, de Etiopía, dedica cuatro veces más tiempo a la lectura que una típica clase formal⁷⁰. Las Escuelas de Segunda Oportunidad de Liberia (para edades de 8 a 12 años) dedicaban 5 horas para alfabetización y 2 para aritmética al día⁷¹. Debido a que los adolescentes en grados mayores se mueven más allá de las competencias fundamentales, es necesario adaptar estas estrategias a un currículo más especializado y avanzado.

Es necesario apoyar rutas de aprendizaje no lineales, incluyendo la identificación y selección de recursos curriculares que sean de alta calidad y funcionen en una variedad de niveles. Las mejores

⁶⁶ *ibid.*

⁶⁷ Terzin and Moore (2017).

⁶⁸ Accelerated Education Working Group (2020) Accelerated Education Evidence Review, Strengthening the Evidence Base for Accelerated Education.

⁶⁹ Student Achievement Partners (SAP). 2020-2021 Priority instructional content.

⁷⁰ Accelerated Education Working Group (2020) Accelerated Education Evidence Review, Strengthening the Evidence Base for Accelerated Education.

⁷¹ *ibid.*



ESTUDIO DE CASO 1

Clases Remediales para Niñas Adolescentes en Campamentos de Refugiados en Kenia

El programa de la World University Service de Canadá apoyó un programa de educación remedial para niñas adolescentes (de 5° a 8° Grados), brindándoles espacios seguros, sólo para niñas, para aquellas niñas que estaban en riesgo en los campos de refugiados de Dadaab y Kakuma en Kenia.

Características del Programa: El programa capacitó a los maestros para que identificaran áreas en las que las niñas presentaban dificultad, y adaptaran la educación remedial al horario después de clases según las necesidades específicas de las niñas. El tamaño de las clases fue limitado a 40 estudiantes, lo que permitía que el maestro proporcionara mayores niveles de instrucción y apoyo

individualizados, en comparación con las clases normales de la escuela (que algunas veces superaban los 100 estudiantes). El programa también proporcionó espacios en donde las niñas se sentían cómodas de plantear problemas lejos de sus contrapartes masculinos, así como un equipo de movilizadores comunitarios formado por las propias personas refugiadas. Estas personas apoyaron el monitoreo del programa remedial, incluyendo el seguimiento con estudiantes que habían perdido lecciones y sirviendo como nexo entre las escuelas y la comunidad.

Resultados: Entre el 2004 y el 2015, los datos del monitoreo interno a las niñas de



6° Grado revelaron una mejora del 10% en los puntajes de las pruebas de alfabetismo. Incluso, el 91% de las niñas que asistieron al menos 5 horas a las clases remediales, mejoraron sus puntajes.

Fuente: <https://www.promisingpractices.online/world-university-service-of-canada>

prácticas sobre las plataformas digitales tienen a garantizar que (i) la selección y adaptación del contenido sea “cocreado” y desarrollado con la experiencia local, (ii) los programas tienen incorporado el apoyo para el desarrollo de capacidades de los maestros, (iii) las plataformas digitales refuerzan y complementan los sistemas existentes, evitando la duplicidad de esfuerzos⁷². El Pasaporte al Aprendizaje de UNICEF, por ejemplo, es la plataforma de un sistema adaptable de gestión del aprendizaje que presenta medios personalizados tanto en línea como fuera de línea. Cada estudiante tiene un registro personalizado de su historial de aprendizaje que es único y que puede atravesar fronteras físicas y digitales⁷³. Kiron es un programa que busca darle a los adolescentes refugiados sirios acceso a educación superior mediante cursos masivos abiertos en línea (MOOCs [por sus siglas en inglés]) a distancia, y se asocia con universidades para la acreditación de la calidad educativa de dichos MOOCs. Invertir en un repositorio de contenidos para el aprendizaje a distancia, incluyendo aquellos que no se basan puramente en soluciones técnicas tales como el envío de paquetes de currículo por correo, representa una agenda crucial en un mundo posCOVID-19.

Estrategias pedagógicas mejoradas

Las prácticas pedagógicas se refieren a las actividades y estrategias que los educadores emplean para motivar la interacción con el contenido. Para los adolescentes que han experimentado la interrupción a su educación, y/o no han dominado las competencias fundamentales, la instrucción dirigida de acuerdo a los niveles existentes de aprendizaje ha demostrado ayudarles en su recuperación⁷⁴. La instrucción en el aula es más efectiva cuando está en línea con los niveles actuales de aprendizaje, un principio que es apoyado por una amplia variedad de evidencias de todas las disciplinas académicas y sistemas educativos⁷⁵.

Aunque mucha de la evidencia inicial sobre los grupos basados en competencias era a nivel de la primaria⁷⁶, esta modalidad se está replicando cada vez más en la secundaria. Las revisiones a los programas de UNICEF [Let Us Learn](#) (LUL [siglas en inglés para “Aprendamos”]) demuestran que las rutas basadas en el aprendizaje acelerado basado en habilidades (ABAL [por sus siglas en inglés]) han sido efectivas para reincorporar a los adolescentes durante y después de los cierres generados por la COVID-19, y para poder reconstruir las habilidades fundamentales en un período de tiempo acelerado. En Bangladés, LUL fue dirigido a niñas, niños, y adolescentes (entre los 8 y 14 años) fuera del sistema escolar mediante una ruta flexible. El programa –que funcionó en instalaciones administradas por la comunidad con horarios flexibles y aprendizaje basado en capacidades (agrupando a los estudiantes según su nivel de aprendizaje en cada asignatura)– contribuyó a que el 90% de estudiantes en ABAL aprobaran las pruebas estandarizadas en alfabetismo y aritmética básicos después del primer año, además de lograr avances en habilidades sociales y no cognitivas⁷⁷. Durante el cierre de escuelas por la COVID-19 en Nepal, LUL apoyó círculos de aprendizaje que facilitaron una instrucción más personalizada que la que hubiera sido posible en el contexto de aulas más grandes. Estas plataformas brindaron apoyo individualizado a estudiantes marginados, tales como a los adolescentes con discapacidad⁷⁸.

Combinar la remediación de corto plazo, con esfuerzos de más largo plazo, como la readaptación del currículo al ritmo de aprendizaje del estudiante, podría ser una ruta para mitigar la prolongada pérdida de aprendizaje relacionada con el cierre de escuelas por la COVID-19. Sin embargo, en la práctica, se ha encontrado que la aplicación de estrategias de aprendizaje personalizadas representan un desafío en su implementación, dada la necesidad de evaluaciones formativas frecuentes, y la

⁷² Cambridge University Press & Cambridge Assessment. (2020). The Learning Passport: Research and Recommendations Report. Cambridge, UK: Cambridge University Press & Cambridge Assessment.

⁷³ For additional resources on the Learning Passport, see <https://www.learningpassport.org/about-learning-passport>; https://www.cambridge.org/files/8615/8465/3596/The_Research_and_Recommendations_Report.pdf

⁷⁴ Evidence reviews that foreground pedagogical approaches include: Evans and Papova (2016); Evans and Fei (2019); Conn (2014); McEwan (2015), and Kremer, Brannen, and Glennerster (2013).

⁷⁵ Pershad, D., Comba, R., and Bergmann, J., ‘From schooling to learning for all: Reorienting curriculum and targeting instruction’, Background paper prepared for the Save Our Future white paper Averting an Education Catastrophe for the World’s Children, Save Our Future, 2020.

⁷⁶ *ibid.*

⁷⁷ UNICEF (2021). Ready to Start School, Learn and Work: Evidence from three education Programmes for out-of-school children and adolescents in Bangladesh, Innocenti Research Report.

⁷⁸ UNICEF (2021). Continuing learning for the most vulnerable during COVID-19: Lessons from Let Us Learn in Afghanistan, Bangladesh, Liberia, Madagascar and Nepal, Innocenti Research Briefs no. 2021-02.



ESTUDIO DE CASO 2

Aprendizaje Acelerado y Pedagogía Centrada en el Alumno en las Escuelas Aceleradas de Etiopía

Las Escuelas Aceleradas son un modelo del programa de educación acelerada para niñas, niños, y adolescentes, entre los 8 y 14 años, que están fuera del sistema escolar y que cubre a varios países, incluyendo Etiopía, Líbano, Liberia, y Uganda. En Etiopía los estudiantes cubren los primeros 3 años del currículo nacional en 10 meses y utilizan los mismos libros de texto que las escuelas públicas; después de ello hacen su transición a la educación formal.

Características del Programa: Además de un currículo condensado, el aprendizaje ocurre en el idioma materno de los estudiantes y se basa en el contexto cultural local. Las actividades permiten maximizar el tiempo en la tarea y se enfocan en la lectura



básica –en las aulas, a las actividades del lectura se les asigna cuatro veces más tiempo que en las aulas formales–. El programa usa la pedagogía activa centrada en el estudiante, enfatizando las prácticas de enseñanza que se centran en

la demostración, la explicación, el diálogo entre maestros y estudiantes, y el trabajo en grupo. Las actividades dentro y fuera de las aulas apoyan el sentido de pertenencia de los estudiantes a su escuela y a su comunidad.

Resultados: En una evaluación comparando a estudiantes graduados de la Escuela Acelerada, con estudiantes de escuelas públicas que eran elegibles pero no asistieron a las Escuelas Aceleradas, los que habían estudiado en Escuelas Aceleradas puntuaron 10, 13, y 7 puntos porcentuales más alto en matemáticas, sidamo, e inglés, respectivamente.

Fuente: AEWG (2020) Reigniting Learning: Strategies for Accelerating Learning Post-crisis

capacidad para agrupar a los estudiantes según su capacidad a nivel del aula. Incluso, la instrucción dirigida debe ser diseñada localmente e implementarse para garantizar que no se estigmatice a los adolescentes marginados, especialmente a quienes padecen discapacidad. Está de más decir que estas limitantes aumentan en contextos de crisis y bajo ingreso.

Los métodos pedagógicos centrados en el estudiante también son frecuentemente citados dentro de los programas exitosos.

Los estudios enfocados en los estudiantes de secundaria en Nigeria y Kenia resaltan las estrategias de enseñanza basadas en la solución de problemas, el aprendizaje cooperativo, y las prácticas constructivistas como las que tienen los efectos más significativos en la mejora del aprendizaje⁷⁹. Para los adolescentes de poblaciones desplazadas, las “pedagogías de previsibilidad” dan un sentido de estabilidad y seguridad. La dinámica entre maestros y estudiantes es especialmente importante en contextos de crisis –particularmente debido al apoyo psicosocial adicional necesario para la juventud–. Recientes investigaciones etnográficas con estudiantes sirios de secundaria (9° Grado) en Líbano, sugieren que los adolescentes refugiados encuentran gran valor en la “previsibilidad”, que involucra un ambiente de calma, horario establecido, y tener expectativas claramente comunicadas y establecidas colectivamente sobre el comportamiento de los estudiantes. Adicionalmente, los jóvenes encuentran un gran valor en las pedagogías de la explicación, para superar los sentimientos de “quedarse atrás”, pues sus maestros usan términos simples, responden preguntas, refuerzan ideas y conceptos, se enfocan en procesos más que en hechos, y participan con sus estudiantes en la relevancia de lo que están aprendiendo⁸⁰.

Brindar oportunidades para que los estudiantes se conecten con el conocimiento previo y garanticen la relevancia práctica del currículo. Integrar deliberadamente oportunidades para que los estudiantes aprovechen lo que han aprendido previamente ha sido

ampliamente considerado como buena práctica, en donde vincular el aprendizaje a algo que los estudiantes ya saben crea un sentido de familiaridad. Los maestros receptivos a la cultura conectan su currículo a eventos actuales y motivan a sus estudiantes a ser agentes de cambio⁸¹. Los Círculos de Aprendizaje de Escuela Nueva en Colombia incluyen actividades para niñas y niños mediante las cuales recopilan historias sobre sus vecindarios a través de entrevistas con ancianos de la comunidad, o trabajan con las familias para la construcción de linternas domésticas. Para las poblaciones desplazadas, las oportunidades de aprender sobre carreras futuras, eventos comunitarios y familiares de cuentacuentos, y las entrevistas con ancianos de la comunidad pueden generar un vínculo tanto al pasado como al futuro. Amala, una ONG que ofrece un diplomado de escuela secundaria superior para refugiados, incorpora un programa de asesoramiento de rutas y brinda a sus beneficiarios orientación detallada para carreras. Las evaluaciones del programa han citado el sentido de agencia de los estudiantes, y las oportunidades de convertirse en agentes del cambio en sus comunidades, como los ingredientes clave para el éxito del programa⁸².

Acomodar la diversidad cultural y brindar apoyo sociolingüístico.

Muchos sistemas débiles y carentes de recursos no pueden responder a las necesidades de las minorías en estados multiétnicos. Los actuales modelos de inclusión dentro de los sistemas educativos nacionales atienden sólo parcialmente las necesidades lingüísticas de los refugiados, IDPs, y CoTM. Las entrevistas con adolescentes refugiados en Uganda y Líbano encontraron un enfoque centrado en el país de acogida que no pudo satisfacer tres necesidades clave de los jóvenes en el exilio: la necesidad de tener una oportunidad, conexión, y raíces estables⁸³. Las mejores prácticas apuntan a un enfoque aditivo –uno que se base en las habilidades ya adquiridas en el idioma de los refugiados (y que permita la recuperación cuando ha habido interrupción)– y que además brinde apoyo estructurado

⁷⁹ Null et al 2017.

⁸⁰ Chopra, V., & Dryden-Peterson, S. (2020). Borders and belonging: Displaced Syrian youth navigating symbolic boundaries in Lebanon. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 449–463.

⁸¹ ‘Culturally and Linguistically Responsive Teaching’, California Department of Education website.

⁸² Collected from interviews with Mia Eskelund and Polly Akhurst from Amala.

⁸³ Reddick and Chopra 2021, Piper et al 2020.



para aprender los idiomas requeridos para futuras oportunidades educativas y profesionales. A la luz de la creciente necesidad de apoyar a las poblaciones desplazadas y refugiadas, el comprender cómo las consideraciones del idioma, a la par del apoyo psicosocial, impactan la trayectoria del aprendizaje es un área urgente para futuras investigaciones.

Brindar apoyo psicosocial en crisis y emergencias: Los estudios han demostrado que los eventos adversos que ocasionan síntomas de angustia o estrés traumático entre niñas y niños pueden interferir con su aprendizaje⁸⁴. Las organizaciones internacionales han hecho inversiones significativas de recursos para desarrollar escuelas y espacios amigables para los niños, y las *Normas Mínimas para la Educación* de INEE indican que “En situaciones de emergencia y hasta la recuperación, una educación de calidad proporciona la protección física, psicosocial y cognitiva necesaria para mantener y salvar vida”⁸⁵ (INEE, 2010, p. 7). Si bien la literatura empírica sobre la intervención psicosocial es variada, particularmente en lo que respecta a los resultados de aprendizaje⁸⁶, el proceso educativo brinda a niñas, niños, y maestros un sentido de estructura y normalidad en un entorno que de otra forma sería disruptivo, y el apoyo dirigido en salud mental y psicosocial puede mitigar los efectos dañinos del estrés y el trauma⁸⁷. Además de los servicios de protección, las escuelas son un punto de partida para dar a niñas, niños, y comunidades acceso a nutrición salud, o a servicios de agua y saneamiento.

Integrar rutas flexibles múltiples en los marcos educativos nacionales

Las rutas múltiples y flexibles son más efectivas cuando son implementadas con el apoyo y reconocimiento de los gobiernos nacionales. La sociedad civil y OINGs/ONGs prestadoras de servicios deben involucrar proactivamente a los representantes de gobierno para garantizar la correlación entre la estrategia, la política, el financiamiento, la gestión, el currículo, y los sistemas de monitoreo /evaluación de la educación nacional. El Consejo Noruego para Refugiados (NRC [*por sus siglas en inglés*]), en apoyo a las necesidades inmediatas de niñas y niños sirios estableció relaciones sólidas con el Ministerio Libanés de Educación y Educación Superior. Eligió miembros del subcomité de ONGs, permitiéndoles dar sus contribuciones acerca de las decisiones relacionadas a políticas⁸⁸.

Las realidades del desplazamiento prolongado requieren de una respuesta integral, más que de una repuesta temporal de emergencia. Las poblaciones forzadas a desplazarse enfrentan varias barreras a nivel administrativo y de políticas, incluyendo la falta de documentación (como el documento de identificación, prueba de la educación previa, o certificado de vacunas), la falta de correlación entre el idioma materno y el idioma de instrucción, y las políticas que restringen a los no residentes la entrada al sistema educativo y al mercado laboral local⁸⁹. Los socios en el desarrollo, y representantes de la educación, deben involucrar a los gobiernos de acogida para mitigar estas barreras en la política pública, incluyendo la promoción de la inclusión significativa de los refugiados dentro de los sistemas educativos del estado de acogida, y garantizando que los programas no formales mantengan

ESTUDIO DE CASO 3

Entrega Flexible para Adolescentes Sirios Refugiados en Turquía

El programa LEARN, de Mercy Corps, fue diseñado para atender a los jóvenes sirios refugiados (de 11 a 18 años) que están fuera del sistema escolar “en donde se encuentran”, tanto en términos de competencias de aprendizaje como de las limitaciones del mundo real.

Características del Programa: Dado que muchos estudiantes de LEARN han estado fuera de la escuela por largos períodos (el 39% por más de 4 años, 37% entre 2 y 4 años), la intervención se basó en cuatro componentes centrales: i) instrucción individual; ii) grupos de personas afines; iii) tablets con software seleccionado; y iv) sesiones informativas para padres y cuidadores. El diseño flexible del programa permitió impartir la instrucción en horarios cuando y en donde los estudiantes estaban disponibles para aprender. El horario de clases se complementó con el uso de tablets precargadas que los estudiantes usaban en su propio horario. Incluso, si bien el currículo principal estaba en idioma árabe sirio, LEARN también ofrecía el idioma Turco como un módulo principal para apoyar la integración de los estudiantes a sus nuevas vidas en Turquía.

Resultados: Después de dos cohortes del proyecto LEARN, el estudio de línea final y las evaluaciones demostraron que los estudiantes lograron grandes avances en matemáticas, inglés, árabe, y turco. LEARN fue efectivo en reincorporar al aprendizaje a los adolescentes que estaban fuera del sistema escolar, así como en aumentar su interés y disposición para volver a matricularse en el sistema de educación formal.

la flexibilidad en sus políticas de matriculación. Los esfuerzos para la certificación de equivalencias y transferencias –incluyendo el Pasaporte al Aprendizaje de UNICEF y Microsoft– pueden dar pruebas del aprendizaje logrado durante el desplazamiento y otorgan credenciales transferibles para ingresar a las modalidades de educación formal.

Para muchos adolescentes para los que ya no es factible continuar estudiando, las rutas hacia el desarrollo de habilidades requeridas para el trabajo y medios de vida pueden expandir oportunidades. Una importante agenda de política pública se refiere a la integración de más habilidades en el lugar de trabajo y capacitación vocacional a nivel de la secundaria. Los programas para el desarrollo de habilidades que son inclusivos, escalables, y coherentes con los mercados laborales locales pueden brindar a los adolescentes que están fuera del sistema escolar, rutas alternas para medios de vida importantes. Incorporar estos esfuerzos en los marcos de cualificación modernos también puede facilitar los movimientos laterales entre las corrientes académicas y las de la Educación y Formación Técnica y Vocacional (TVET). A medida que crece la presencia del trabajo independiente en línea

⁸⁴ Elbert et al., 2009.

⁸⁵ INEE (2010) Normas mínimas para la educación : preparación, respuesta, recuperación.

⁸⁶ Burde et al 2016.

⁸⁷ Winthrop & Kirk, 2008; Davies & Talbot, 2008.

⁸⁸ Save the Children, UNHCR Pearson (2017) Promising Practices in Refugee Education: Synthesis Report.

⁸⁹ Bengtsson & Naylor, 2016; UNHCR, 2015; Zakharia & Menashy, 2018.



y los grupos digitales, surge la creciente necesidad de integrar las habilidades digitales dentro de los programas vocacionales⁹⁰. También es necesario vincular los esfuerzos humanitarios con una mentalidad de desarrollo de largo plazo que lleve a la inclusión económica de las niñas, niños, y jóvenes refugiados y desplazados internos dentro de sus comunidades de acogida, y al establecimiento de un ambiente legal, reglamentario y financiero favorable para lograrlo. A este respecto se han logrado algunos avances. Kenia, como uno de los países de acogida para refugiados más grande del mundo, ha aprobado la Ley de Refugiados del 2021 que busca crear un ambiente favorable para los refugiados y comunidades de acogida en lo que respecta a medios de vida, resiliencia, y autosuficiencia, destinando tierra para uso agrícola, desarrollando mercados, y enseñando habilidades comercializables a los jóvenes refugiados⁹¹.

Aprovechar la tecnología para apoyar el aprendizaje de los adolescentes

La tecnología educativa (EdTech [abreviatura en inglés]) desempeña muchos roles: desde extender las horas de contacto, facilitar el aprendizaje autodidacta en tiempos de interrupción, mejorar la calidad de la instrucción, hasta promover el cambio de comportamiento en el hogar. La agenda del aprendizaje a distancia a través de la tecnología ha tomado una renovada urgencia a la luz de la pandemia del COVID-19 y da importantes lecciones para expandir la prestación del servicio a otras situaciones de crisis o emergencia. Sin embargo, los estudios han encontrado impactos mixtos en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, las experiencias en la implementación apuntan hacia un conjunto de prácticas⁹². La tecnología también tiene el potencial de exacerbar las ya existentes desigualdades socioeconómicas y de género, y toda implementación debe anteponer las consideraciones de igualdad en el diseño e implementación.

El exitoso despliegue de la tecnología educativa depende de una evaluación realista de las limitantes locales, incluyendo la disponibilidad de la infraestructura nacional⁹³. Por ejemplo, el programa piloto del Pasaporte al Aprendizaje en Líbano ofrece clases nocturnas como una solución a los cortes de energía durante el día. El iCampus de Gana brinda servidores iBox que crean una red Wi-Fi local, permitiendo a los estudiantes acceder a contenido a través del Wi-Fi en los terrenos de la escuela antes y después de las lecciones. Los arreglos institucionales que aprovechan los socios del sector privado, incluyendo a las operadoras nacionales de telecomunicaciones, son una vía para abordar rápidamente las brechas en infraestructura. En Turquía, las operadoras de redes móviles están adaptando paquetes de teléfonos móviles e Internet a los requerimientos de los refugiados sirios, en su propio idioma y a un precio accesible⁹⁴.

Existe evidencia prometedora de que las soluciones de baja tecnología como la radio y teléfonos celulares pueden

complementar la enseñanza formal en el aula para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, especialmente cuando la educación formal es interrumpida⁹⁵. Los estudios sobre los programas de Instrucción por Radio Interactiva (IRI [por sus siglas en inglés]) –que combina lecciones por la radio con instrucción en el aula o comunidad– han demostrado tener grandes efectos a nivel de primaria en contextos frágiles⁹⁶. Métodos similares pueden aprovecharse a nivel de la secundaria mediante conferencias grabadas por los maestros en segmentos claramente articulados –aunque esta es un área para futuras pruebas y replicación^{97–}.

La creciente penetración de los teléfonos móviles en áreas rurales y afectadas por conflictos son una prometedora forma de llegar a los adolescentes en desventaja. El aprovechamiento de servicios de tutoría mediante SMS o llamadas telefónicas, pueden promover la continuidad del aprendizaje y, a diferencia de las transmisiones, la tecnología móvil básica puede facilitar la interacción de doble vía. También permite las evaluaciones y la retroalimentación continuas entre estudiantes y educadores –lo que se considera una buena práctica pedagógica^{98–}. El programa [ENEZA Shupavu291](#) de Kenia, es un buen ejemplo de una herramienta de estudio basada en SMS que permite a los estudiantes acceder al currículo keniano completo, que incluye lecciones, evaluaciones, y ensayos de fin de curso, además que les permite a los estudiantes chatear en vivo con su profesor a través de los SMS. Las evaluaciones a la implementación piloto en Dadaab y Kakuma muestran que hubo un impacto positivo –en donde niñas y niños refugiados demostraron un mejor aprendizaje promedio comparado con otros estudiantes refugiados de la escuela primaria^{99–}.

Cada vez más, las nuevas tecnologías de aprendizaje permiten precargar contenido de aprendizaje en tablets y teléfonos inteligentes, el cual puede ser consultado después fuera de línea. Particularmente, para los estudiantes a nivel de secundaria, en donde el currículo es más avanzado, las tablets pueden compensar la falta de libros de texto, materiales de aprendizaje, aulas, y maestros¹⁰⁰. En Zambia, la evaluación del Programa [GirlsRead!](#) [las niñas leen] mostró que el e-reader [lector electrónico] aumentó las habilidades de alfabetismo básico de las niñas matriculadas en el 7° Grado. Las estimaciones indicaron que las niñas en la metodología del e-reader puntuaron significativamente mejor en dos evaluaciones de alfabetismo básico así como en razonamiento no verbal en comparación con las niñas en el grupo de control¹⁰¹. [Can't Wait to Learn](#) [no puedo esperar a aprender], un programa de War Child Holland empleó juegos de “edutainment [entretenimiento educativo]” basados en el currículo nacional para mejorar el aprendizaje de niñas y niños fuera del sistema escolar de primaria en Sudan, Chad, Jordania, y Líbano. Los estudiantes juegan individualmente y pueden continuar a su propio ritmo, y el currículo incorpora las historias de vida de las niñas y los niños, retroalimentación de los participantes, y dibujos de diseñadores locales como base para el entorno educativo. La investigación

90 UNICEF (2021) Unlocking the Power of Digital Technologies to Support 'Learning to Earning' for Displaced Youth, UNICEF, New York, 2021.

91 CGD (2021) From Displacement to Development. How Kenya Can Create Shared Growth by Facilitating Economic Inclusion for Refugees.

92 Bulman and Fairlie (2016); Escueta et al. (2020); Evans and Mendez Acosta (2021).

93 UNESCO (2018). A Lifeline to learning: leveraging mobile technology to support education for refugees. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261278>.

94 How Turkish mobile operators are helping the vast Syrian refugee population to help themselves <https://www.computerweekly.com/feature/How-Turkish-mobile-operators-are-helping-the-vast-Syrian-refugee-population-to-help-themselves>

95 e

96 Jennifer Ho and Hetal Thukral. (2009). 'Tuned in to Student Success: Assessing the impact of interactive radio instruction for the hardest-to-reach', Journal of Education for International Development.

97 UNICEF (2021) Reimagining Girls' Education Solutions to Keep Girls Learning in Emergencies.

98 Joe Hallgarten, Kristine Gorgen and Kate Sims. (2020). 'Report Overview of Emerging Country-Level Response to Providing Educational Continuity under COVID-19: What are the lessons learned from supporting education in conflicts and emergencies that could be relevant for EdTech-related responses to Covid-19?'

99 UNICEF (2021) Reimagining Girl's Education. Solutions to keep girls learning in emergencies.

100 UNESCO. (2018). 'A Lifeline to Learning: Leveraging mobile technology to support education for refugees', UNESCO, France.

101 Mench et al (2021) Effects of an e-reader intervention on literacy, numeracy and non-verbal reasoning among adolescent girls in Zambia.



derivada de una rigurosa evaluación demostró que los puntajes de niñas y niños en las pruebas orales de matemáticas se duplicaron, mientras que en el grupo de control, durante el mismo período, los estudiantes no aumentaron sus puntajes¹⁰².

Además de las competencias fundamentales, la educación que va más allá del alfabetismo y aritmética es esencial para preparar a los adolescentes en la economía del conocimiento. Las habilidades transferibles, las habilidades digitales, y la educación en STEM –incluyendo el conocimiento, habilidades, y actitudes que permiten a los adolescentes aprender, socializar, y trabajar en ambientes digitales– serán críticas para la agenda de educación y empoderamiento del siglo XXI¹⁰³. Particularmente, en contextos frágiles y de crisis, las habilidades digitales ofrecen una importante ruta al acceso de oportunidades de aprendizaje, a oportunidades más amplias para medios de vida, y al emprendimiento. De hecho, si no se invierte específicamente en la educación en STEM para las niñas adolescentes y AwD, se excluirá a las niñas y a las mujeres de una amplia gama de ocupaciones futuras que requerirán habilidades técnicas. Existe una importante agenda de investigación relacionada con las competencias digitales entre adolescentes y rutas de evaluación para mejorar las habilidades digitales y en STEM.

La tecnología educativa tiene también el potencial para apoyar al bienestar emocional y psicosocial de los adolescentes. Una evaluación de impacto de [EduApp4Syria](#) –un juego de aprendizaje vía teléfonos inteligentes para niñas y niños sirios en edad para la educación primaria– no sólo encontró mejoras estadísticas significativas en la fluidez de lectura oral, sino también llevó a mejoras en el bienestar psicosocial de niñas y niños¹⁰⁴. La tecnología también ha demostrado ayudar a las niñas adolescentes a construir redes y a mantener relaciones académicas de apoyo. Entrevistas específicas con refugiadas adolescentes somalíes en los campamentos para refugiados de Dadaab en Kenia identifican que la tecnología móvil es clave para desarrollar redes de apoyo por afinidad, lo que a su vez aumenta en las niñas que viven campamentos para refugiados, sus aspiraciones a la educación superior¹⁰⁵. El dar apoyo psicosocial más profundo y efectivo requerirá inevitablemente una presencia individualizada, cara a cara, y con uso intenso de recursos, pero los estudios de caso sugieren que las tecnologías pueden ser una solución rápida de corto plazo para llegar a niñas, niños, y adolescentes en contextos de crisis.

Las emergencias y las crisis pueden ser un catalizador para mejorar los datos de educación a nivel de sistemas. La tecnología puede apoyar el mapeo desagregado de los estudiantes vulnerables, y dar ideas sobre el impacto de las emergencias en grupos o localidades particulares. Ha habido varias iniciativas prometedoras a este respecto. En Kenia, Etiopía, Ruanda, y Malasia, el FHI360 desarrolló para ACNUR una aplicación personalizada para la recopilación de datos en campamentos de refugiados y comunidades de acogida. Esta aplicación también ha sido usada en Liberia para ayudar al Ministerio de Educación a conocer y comprender la capacidad del sistema de educación después de una guerra civil de 14 años, y el brote del Ébola en

ESTUDIO DE CASO 4



Métodos Inclusivos a través el programa Leh wi Lan Programme en Sierra Leona

Leh wi Lan en Sierra Leona es un programa que busca mejorar los resultados de aprendizaje en inglés y matemáticas a nivel de secundaria. El programa tiene cuatro objetivos clave: hacer que las escuelas sean seguras para las niñas adolescentes, fortalecer la capacidad de prestación del servicio a nivel central y de distrito, mejorar las condiciones del aprendizaje, y mejorar el monitoreo y aprendizaje. Aunque actualmente el programa está siendo evaluado, ya se definen algunas buenas prácticas, incluyendo:

- Aprendizaje centrado en el estudiante.
- Mejorar la recopilación de datos a través de tablets cargadas con el software Tangerine para la recopilación de datos e informes en la escuela.
- Establecer un programa de desarrollo profesional continuo para maestros de inglés y matemáticas impartido por oficiales de apoyo de la escuela.
- Mejorar las oportunidades de aprendizaje mediante dispositivos de ayuda para casi 2,000 niñas y niños con impedimentos y discapacidades, incluyendo 940 libros de idioma inglés en Braille para escuelas a las que asisten niñas y niños con necesidades especiales, grabadoras de voz para 114 niñas y niños con ceguera y anteojos para 2,085 para niñas y niños con impedimentos visuales.

Fuente: <https://mbsse.gov.sl/leh-wi-lan/>

el 2014¹⁰⁶. En Sudán del Sur, los recopiladores de datos fueron equipados con teléfonos Android con GPS para recopilar datos del Sistema de Información sobre la Gestión de la Educación (EMIS [*por sus siglas en inglés*]) de casi 1,900 escuelas¹⁰⁷. Más recientemente, la App Mobenzi para teléfonos inteligentes se ha utilizado para recopilar datos similares en Siria¹⁰⁸. En Sierra Leona, un consorcio de ONGs utiliza una “cultura de datos” mejorada, desarrollada durante el brote del Ébola para estimular mejoras en la recopilación de datos y en las acciones informadas con datos mediante el programa de educación secundaria “Leh Wi Learn¹⁰⁹”.

¹⁰² UNICEF (2021) Reimagining Girls' Education Solutions to Keep Girls Learning in Emergencies.

¹⁰³ UNICEF (2020) Towards an equal future: Reimagining girls' education through STEM.

¹⁰⁴ Comings, J. (2018). Assessing the impact of literacy learning games for Syrian refugee children: An executive overview of Antura and the Letters and Feed the Monster impact evaluations. Washington D.C.: World Vision and Foundation for Information Technology Education and Development.

¹⁰⁵ Dahya, N., and Sarah Dryden-Peterson. (2016). Tracing Pathways to Higher Education for Refugees: The Role of Virtual Support Networks and Mobile Phones for Women in Refugee Camps. Comparative Education (December).

¹⁰⁶ Hallgarten et al (2020). Overview of emerging country-level response to providing educational continuity under COVID-19. Education Development Trust.

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Ibid.

¹⁰⁹ Ibid.



En preparación para futuros conflictos, enfermedades, desastres naturales, y emergencias relacionadas al clima es necesario fortalecer la resiliencia de los sistemas a través de la inversión en métodos mixtos de aprendizaje. La experiencia sugiere que los métodos multimodales son los más prudentes en contextos de baja capacidad, incluyendo una combinación de intervenciones que puedan replicarse hacia arriba o hacia abajo en respuesta a la capacidad local y etapas de la reapertura de escuelas. Adicionalmente, la tecnología educativa puede aprovecharse en áreas en las que puede generar avances rápidos, tales como facilitar las evaluaciones formativas, o convocar a maestros y estudiantes en grupos, adaptar y establecer el ritmo del currículo al nivel de cada estudiante, o facilitar nuevas formas de acceso para AwDs. Integrar ayudas visuales, interpretaciones con lenguaje de señas, o capacidades para leer en voz alta, pueden mejorar el acceso para los AwDs, o también pueden incorporarse al currículo apoyo para psicosocial y para el idioma que apoyen a los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, se necesita más evidencia sobre qué enfoques funcionan mejor bajo los distintos tipos de emergencias.

Apoyar a los maestros durante situaciones de fragilidad y crisis para mejorar el aprendizaje

Los maestros son clave para toda innovación educativa.

La evidencia demuestra que los maestros calificados y con experiencia son el factor de aprendizaje más fuerte, a nivel escolar, del aprendizaje de los estudiantes a todo nivel. Particularmente, a nivel de secundaria, se espera que los maestros refuercen las competencias fundamentales de los adolescentes a la vez que los preparan para que desarrollen conocimientos específicos sobre las asignaturas y habilidades socioemocionales avanzadas. Adicionalmente, los maestros también están en primera línea para brindar apoyo psicosocial durante situaciones de emergencia. Existe un reconocimiento cada vez mayor de la relación entre el bienestar de los maestros y el desarrollo social y emocional de sus alumnos¹¹⁰.

Los esfuerzos por mejorar el aprendizaje se intensifican por el hecho de que la disponibilidad de maestros, y sobre todo de maestras, de secundaria es menor en situaciones de emergencia y contextos de crisis. La presencia de maestras en las escuelas ha estado relacionada con una mayor matriculación, retención, y resultados de aprendizaje de las niñas¹¹¹. Sin embargo, a nivel de secundaria, sólo el 38% de los maestros en países afectados por crisis son mujeres, en comparación con un poco más del 50% en países de mediano ingreso y el promedio mundial. Los datos de los países de bajo ingreso son aún menores, por ejemplo, en Chad sólo el 7.9% de los maestros de secundaria son mujeres, y en Mauritania, el 11.2%¹¹². El movimiento mundial por la educación de calidad en contextos de crisis requiere atender con urgencia el reclutamiento, desarrollo profesional, y bienestar de los maestros.

Ha habido algunas lecciones aprendidas que han surgido de la literatura reciente:

- **Primero, la evidencia empírica demuestra que la capacitación individualizada, continua para maestros –bajo un método o tarea específicos– es la forma más efectiva de desarrollar la capacidad de los maestros en intervenciones como las del aprendizaje acelerado¹¹³.** En contraste con los programas de capacitación para maestros que son centralizados y basados en talleres, se ha demostrado que, a largo plazo, la mentoría de maestros o la formación de maestros en la escuela, son más efectivas para impulsar el aprendizaje¹¹⁴. Dar a los maestros instrucciones claras sobre la enseñanza, incluyendo plan de lecciones con guión, ha demostrado tener el mayor impacto en la mejora de la calidad de la instrucción¹¹⁵. Un ejemplo de esto es el proyecto del Comité Internacional de Rescate (IRC), [Healing Classrooms](#) [aulas sanadoras] para refugiados de Eritrea al norte de Etiopía, en donde el entrenamiento virtual por semejantes, la mentoría, y las oportunidades para continuar la educación fueron vistos muy positivamente por los maestros durante las entrevistas¹¹⁶.
- **Segundo, dados los retos de desplegar maestros calificados de secundaria –particularmente maestras– durante crisis, las intervenciones que utilizan paraeducadores o tutores de la comunidad han resultado ser efectivas para aumentar el aprendizaje (aunque la evidencia es en gran medida a nivel de la educación primaria¹¹⁷).** Adicionalmente, en contextos de desplazamiento, contratar maestros dentro de la población refugiada también puede ayudar a abordar los problemas agudos de falta de maestros en contextos de refugiados e IDPs. Los programas para situaciones de emergencia y crisis también debieran incorporar intervenciones para apoyar el bienestar emocional de los maestros. Los maestros, al igual que todos, también son susceptibles de experimentar pérdidas, por lo que pueden necesitar apoyo. El cierre prolongado de escuelas también suele tener un impacto en su motivación, a la vez que enfrentan riesgos y pérdida de ingresos¹¹⁸.
- **Tercero, es necesario contar con más orientación sobre los diferentes métodos tecnopedagógicos.** La pandemia del COVID-19 reveló que muchos maestros no estaban preparados para comunicar y enseñar usando métodos en línea y de aprendizaje a distancia. Ayudar a los maestros a comprender los usos prácticos y apropiados de la tecnología debe ser un componente imprescindible de las estrategias del sector para mejorar la igualdad, calidad, y resiliencia de los sistemas educativos.

¹¹⁰ Falk, D., Varni, E., Finder, J., & Frisoli, P. (2019). Landscape review: Teacher well-being in low resource, crisis, and conflict-affected contexts. Education Equity Research Initiative: Washington, D.C.

¹¹¹ Naylor & Gorgen, 2020.

¹¹² Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). 2021 Mind the gap: The state of girls' education in crisis and conflict.

¹¹³ AEWG (2020) Reigniting Learning: Strategies for Accelerating Learning Post-Crisis.

¹¹⁴ Evans and Fei 2019; Berlinski and Busso 2017; Yoshikawa et al. 2015.

¹¹⁵ Evans & Popova 2015.

¹¹⁶ Kirk & Winthrop, 2007.

¹¹⁷ Bannerjee et al 2006.

¹¹⁸ World Bank IEI (2021) Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities.



6 Mejorar el aprendizaje para las niñas adolescentes

Las investigaciones que analizan los programas desagregados por género encontraron que las principales barreras al aprendizaje son comunes tanto para los niños como para las niñas. En general, la evidencia señala que mejorar la enseñanza y la pedagogía es la intervención más efectiva para ambos sexos¹¹⁹. Sin embargo, aunque las intervenciones generales son efectivas en abordar las barreras compartidas a la educación, las intervenciones dirigidas a las niñas son relevantes para abordar las barreras que son más pronunciadas para las niñas (como el acceso a la escuela), o las barreras que son únicas de las niñas (la maternidad adolescente)¹²⁰. Las situaciones de fragilidad, crisis, y emergencias exacerban y perpetúan estos riesgos físicos y adquieren una significativa importancia. Con la finalidad de mejorar el aprendizaje de las niñas, los formuladores de políticas deben abordar simultáneamente tanto las barreras pedagógicas como las distintas barreras que son específicas a las niñas.

La base de evidencias para las niñas adolescentes puede dividirse en dos categorías. Primero, una sólida base de evidencias se refiere a suavizar las limitantes económicas (eliminación de cuotas escolares, implementación de programas de becas y transferencias monetarias), y las barreras físicas al acceso (mejorar el acceso a la escuela mediante una mayor oferta, reduciendo distancias, y aumentando la seguridad). Estas intervenciones alivian las principales limitantes al acceso a la educación y han sido encontradas efectivas para impulsar el acceso y aprendizaje en contextos frágiles y no frágiles¹²¹. Segundo, las intervenciones que promueven habilidades para la vida, mentoría, espacios seguros para las niñas, o mejoras al saneamiento están positivamente relacionadas con el bienestar emocional y las habilidades transferibles de los adolescentes, sin embargo, existe limitada evidencia empírica que indique mejoras en el aprendizaje académico¹²². Estas y otras áreas con limitada evidencia demuestran oportunidades para que investigadores y formuladores de políticas continúen innovando y probando programas. La siguiente sección resalta la evidencia y mejores prácticas actuales (incluyendo ejemplos relevantes de contextos de bajo ingreso pero sin crisis):

Apoyo económico para las niñas adolescentes

Eliminación de cuotas escolares: Al igual que con la eliminación de cuotas escolares para las escuelas primarias, los cambios en este sentido a las políticas a nivel de secundaria han demostrado aumentar el acceso y aprendizaje en los países. Dar vales para cubrir el costo de la escuela privada secundaria en Uganda aumenta el número de estudiantes que toman el examen de graduación en un 16%, sin caídas en los puntajes de las pruebas, mientras que en Colombia y Pakistán esto ha aumentado tanto los puntajes en las pruebas, como las tasas de graduación de las niñas de la escuela secundaria (aunque los niños se han beneficiado a la

misma tasa)¹²³. En Gambia, la eliminación de las cuotas escolares de secundaria para las niñas aumentó el número de niñas que toman el examen de graduación de la secundaria superior en más del 50% y aumentó también los puntajes en las pruebas¹²⁴. En Tanzania, un programa que pagó las cuotas escolares de niñas vulnerables produjo puntajes más altos en las pruebas de las niñas que en las escuelas de control, además que redujo la deserción¹²⁵.

Becas: A diferencia de los niños, la educación para las niñas adolescentes generalmente no se ve como una inversión¹²⁶. Las becas han demostrado compensar algunos de los costos directos e indirectos, pero también mejoran una serie de habilidades transferibles. Por ejemplo, un programa de becas en la República Democrática del Congo, para más de 100,000 niñas en los grados de primaria superior y secundaria elemental, elevó los puntajes tanto en lectura como en matemáticas¹²⁷. A nivel de la escuela secundaria, dar becas a los jóvenes en Ghana que habían aprobado el examen de ingreso a la secundaria resultó en mejores puntajes en lectura y matemáticas, así como en un aumento en las tasas de graduación de las niñas de la escuela secundaria superior, mayores probabilidades de matriculación en la educación vocacional y profesional, además de menos embarazos, mejor conocimiento político, participación en los medios, y probabilidades más altas de tener una cuenta bancaria¹²⁸.

Transferencias monetarias: Las transferencias monetarias son herramientas usadas ampliamente para abordar riesgos de protección social, así como otros objetivos relacionados con la salud y la educación. La mayoría de investigaciones reportan impactos positivos y consistentes en la matriculación escolar de las niñas, con mayores impactos para programas condicionados, pero menores impactos en los puntajes de las pruebas¹²⁹. Adaptar las intervenciones de transferencias monetarias y de activos a las edades de las niñas, y posiblemente a la asistencia a la escuela, podría ayudar a mitigar los riesgos de shocks económicos durante emergencias y crisis. Por ejemplo, en Malawi, la evidencia derivada de un Ensayo Controlado Aleatorio (RCT [*por sus siglas en inglés*] revisado entre colegas encontró que las transferencias condicionadas tuvieron un mayor impacto en la reducción de las tasas de deserción de las niñas adolescentes en comparación con las transferencias no condicionadas¹³⁰. De acuerdo con el [Conditional Cash Transfer for Education Programme \(CCTE\)](https://www.unicef.org/turkey/en/conditional-cash-transfer-education-ccte-programme) [*Programa de transferencias monetarias condicionadas para la educación*], para estudiantes sirios refugiados (dirigido a primaria y secundaria), las familias recibían apoyo monetario cada dos meses a través de Kizilaycard con la condición de que la niña o niño asistiera a la escuela al menos el 80% del tiempo. Una evaluación reciente demostró los impactos positivos del programa¹³¹. Sin embargo, los programas condicionados plantean desafíos al implementarse en situaciones de crisis y emergencia,

¹¹⁹ See evidence reviews including: Evans and Yuan 2019, Psaki et al. (2021), Bergstrom and Ozler (2021).

¹²⁰ Psaki et al. (2021).

¹²¹ Psaki et al. (2021).

¹²² Evans et al. (2021).

¹²³ Evans et al. (2020).

¹²⁴ Blimpo et al. (2019).

¹²⁵ Sabates et al. (2021).

¹²⁶ Alam et al. (2016).

¹²⁷ Randall and Garcia (2020).

¹²⁸ Dufflo et al. (2021d).

¹²⁹ Baird et al. (2014); Evans et al. (2020).

¹³⁰ Baird et al. (2011).

¹³¹ UNICEF (2021) The Conditional Cash Transfer for Education (CCTE) Programme <https://www.unicef.org/turkey/en/conditional-cash-transfer-education-ccte-programme>.



pues la capacidad y datos administrativos necesarios probablemente no estén disponibles. En tales circunstancias, deberán considerarse otros métodos no condicionados.

Programas de alimentación escolar: Los programas de alimentación escolar representan un fuerte incentivo para que los adolescentes permanezcan en la escuela, particularmente en contextos de conflicto en donde las oportunidades de generación de ingresos son escasas. En el 2019, el 38% de los 17 millones de niñas y niños apoyados por [World Food Programme school feeding programmes](#) [programas de alimentación escolar del Programa Mundial de Alimentos] estaba en países afectados por conflictos o crisis¹³². La alimentación escolar durante las emergencias también puede ayudar a contribuir a proteger a las niñas adolescentes del matrimonio forzado /temprano, y de varias formas de trabajo infantil. Un estudio reciente de las regiones afectadas por el conflicto en Mali reveló que la alimentación escolar tuvo un impacto positivo en la matriculación, con un incremento de casi 10 puntos porcentuales con relación al grupo de control, además de reducir también en casi 10 puntos porcentuales la participación de las niñas en el trabajo¹³³. Incluso, si bien estudios anteriores han demostrado que la alimentación escolar impulsa la matriculación, las evaluaciones recientes también sugieren mejoras en el aprendizaje del alumno, particularmente en el caso de las niñas¹³⁴. Aunque la base de evidencias sobre la alimentación escolar es a nivel de la primaria, las intervenciones menores de alimentación escolar sí están dirigidas a los adolescentes, y tienden a tener impactos similares¹³⁵.

Hacer que las escuelas sean físicamente más accesibles y seguras

Construir escuelas o centros educativos cercanos a las niñas ha demostrado generar resultados significativos. Mientras que la construcción de escuelas puede representar desafíos en contextos de conflicto y crisis, los centros educativos comunitarios o no formales han sido altamente efectivos a nivel de la primaria. En Afganistán, establecer escuelas primarias en comunidades/ aldeas próximas a los hogares de los niños llevó a un aumento del 52% en la matriculación de las niñas, y a puntajes promedio en las pruebas con una desviación estándar de 0.65 (comparado la desviación estándar de 0.4 para los niños). En áreas afectadas por la insurgencia Boko Haram en Nigeria, un programa que aumentaba el acceso a educación segura mediante espacios de aprendizaje semipermanente dirigidos a adolescentes produjo avances significativos en el aprendizaje, las niñas demostraron, en promedio, aumentos mayores que los niños en el reconocimiento de números¹³⁶. En años recientes, los socios públicos y privados (PPP [por sus siglas en inglés]) han sido vistos como una forma de expandir la disponibilidad de las escuelas secundarias en donde los recursos y capacidad públicos eran limitados. No obstante, distintos enfoques hacia a la privatización de la educación –como los como vales, subsidios, acuerdos/contratos– siguen siendo controversiales y la evidencia sobre el impacto en el aprendizaje sigue siendo variada¹³⁷.

Brindar opciones de transporte también han demostrado ser positivo para reducir los desafíos planteados por la distancia a la escuela. En contextos de conflicto, los servicios de transporte pueden reducir los riesgos de protección y seguridad para las niñas adolescentes. En Mafrq, Jordania, por ejemplo, las organizaciones locales establecieron *carpools* [viajes compartidos] con familias que tenían carro, y en Ar Ramtha, UNICEF ha apoyado el servicio de bus escolar. Los refugiados palestinos que viven en un campamento Libanés han creado un “bus pedestre” para garantizar el trayecto seguro de niñas adolescentes hacia y desde la escuela¹³⁸. Evaluaciones rigurosas de contextos que no están en crisis también proporcionan evidencias convincentes. Un programa de transferencias monetarias en India apoyó la compra de bicicletas para más de 150,000 niñas, logrando no solo reducir la brecha de género en la escuela secundaria, sino también aumentar la proporción de niñas que aprueban el examen final de la secundaria superior en 12%¹³⁹. De igual forma, se encontró que un programa en Zambia que distribuyó bicicletas a niñas de la escuela secundaria (en 7° Grado) mejoró los puntajes en matemáticas, a la vez que redujo el ausentismo, el tiempo de traslado, y el acoso¹⁴⁰.

Espacios seguros, mentoría femenina, y modelos a seguir para las niñas adolescentes

La evidencia rigurosa demuestra cada vez más que dar a las niñas mentoría y modelos positivos a seguir puede mejorar el aprendizaje, junto con otros resultados sociales. Algunos programas innovadores han sido implementados en África y Asia del Sur. Una evaluación independiente del programa [CAMFED-supported Learner Guide Programme](#) [Programa: guía del estudiante apoyado por CAMFED] en Tanzania –que despliega niñas de la secundaria superior para que apoyen a otras niñas, adolescentes, y jóvenes en sus estudios– encontró que las niñas en las escuelas apoyadas fueron un 33% menos propensas a la deserción y duplicaron la tasa de aprendizaje (en matemáticas e inglés), en relación con los grupos de comparación¹⁴¹. Otro experimento encontró que mostrar a estudiantes de secundaria en Uganda un filme presentando a una niña adolescente ugandesa de bajos ingresos sobresaliendo en ajedrez, mejoró los puntajes de los estudiantes en las pruebas en 0.13 desviaciones estándar, con efectos más significativos en matemáticas¹⁴². De igual forma, en India, los estudios demuestran que reservar puestos para mujeres en los consejos de aldea aumentaba las aspiraciones y matriculación de las niñas¹⁴³. Otras intervenciones han encontrado beneficios sociales tales como retraso en embarazos y matrimonios. [Girl Empower](#) [Las niñas empoderan] una intervención de mentoría ofrecida a niñas adolescentes (13 a 14 años) en Liberia, proporcionó una mentora capacitada en un espacio seguro designado en la comunidad. El programa no evaluó el aprendizaje, pero redujo la probabilidad de que las niñas se casaran alguna vez, redujo en número de parejas sexuales, y aumentó las prácticas de sexo seguro (pero no redujo el número de embarazos).

¹³² World Food Programme (2020) State of School Feeding Worldwide.

¹³³ Aurino et al. (2019).

¹³⁴ Evans, Acosta and Yuan (2021).

¹³⁵ Drake et al (2017).

¹³⁶ Perezniato et al (2017).

¹³⁷ For a review of evidence on PPPs, see: Aslam, M.; Rawal, S.; Saeed, S. (2017). Public-Private Partnerships in Education in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence. Ark Education.

¹³⁸ Perezniato et al (2017).

¹³⁹ Muralidharan and Prakash, 2017.

¹⁴⁰ Fiala et al. (2020).

¹⁴¹ Hanahan (2021).

¹⁴² Riley (2019).

¹⁴³ Beaman et al. (2012).



Los ambientes adaptados para las niñas juegan un importante papel en la protección infantil, aunque el impacto en el aprendizaje académico aún está por verse. No obstante, la evidencia actual apunta hacia mejores resultados socioemocionales. En los campos de rohingyas en Bangladés, UNICEF proporcionó un espacio a los miembros de la comunidad para que hicieran el piloto de un modelo educativo para “*girls-only sessions [sesiones sólo para niñas]*” para niñas entre los 11 y 14 años. Estas sesiones motivaban a las niñas a desarrollar redes sociales, ofrecían apoyo social y mentoría, así como un espacio seguro en donde podían intercambiar información y desarrollar habilidades cruciales en alfabetismo y solución de problemas¹⁴⁴. Un programa que formó clubes para más de 50,000 niñas adolescentes en Uganda y proporcionó capacitación vocacional e información sobre salud reproductiva, ayudó a reducir el embarazo en adolescentes y a aumentar la participación en actividades de generación de ingresos cuatro años más tarde¹⁴⁵. Las mejores prácticas sobre la creación de ambientes escolares seguros, no violentos, están siendo compiladas por varias instituciones, incluyendo la [Campaign for Girls Education \(CAMFED\)](#), [Raising Voices](#), y el Programa Global para Escuelas Seguras del Banco Mundial ([GPSS \[por sus siglas en inglés\]](#)).

Los programas alternativos y los no formales ofrecen un punto de partida para mejorar varias habilidades transferibles. Algunos estudios de caso muestran impactos prometedores en las habilidades transferibles –aunque el impacto en los resultados de aprendizaje sigue siendo inconcluso¹⁴⁶–. Por ejemplo, el programa [Nashatati](#), apoyado por UNICEF es una intervención extracurricular para niñas y niños de 12 a 15 años en Jordania –un contexto en donde la violencia y el acoso escolar siguen siendo un problema, especialmente para los niños refugiados sirios–. El programa emplea los deportes y juegos para promover habilidades para la vida, la tolerancia, la consciencia sobre la diversidad, y un sentido compartido de pertenencia. Una evaluación participativa demostró que maestros y estudiantes participantes en el programa mejoraron sus habilidades de comunicación y resolución de problemas, y promovieron un mayor sentido de comunidad para los adolescentes¹⁴⁷. De igual forma, el programa de CARE, [Power to Lead \[Poder para liderar\]](#), estableció un programa de desarrollo de liderazgo para niñas adolescentes en Yemen (y otros cinco países), y demostró tener impactos positivos en las mediciones de las habilidades de liderazgo y autoconfianza¹⁴⁸. En Nepal, el programa [STEM-II](#) proporcionó habilidades de alfabetización financiera a las niñas adolescentes y se encontró que mejora la autoconfianza de las niñas, su autoeficacia, habilidades para la toma de decisiones, y su agencia.

La evaluación en contextos que no están afectados por crisis muestra impactos positivos en varias habilidades socioemocionales y para la vida. Una evaluación en Zambia encontró que las niñas de 8° Grado que recibieron capacitación en

habilidades para la negociación fueron más capaces de convencer a sus padres/cuidadores sobre el valor de continuar con su educación¹⁴⁹. Una intervención de empoderamiento para niñas que asignaba “movilizadoras sociales” a las escuelas para impartir clases sobre habilidades para la vida y mentoría, alcanzó a un poco más de 95,000 niñas adolescentes en nueve países. En India, una evaluación experimental del programa demostró efectos positivos en la reducción de las tasas de deserción, además de la adquisición de habilidades para la vida tales como planificación a futuro, empoderamiento, y actitudes hacia las normas de género –aunque esos avances no se tradujeron a puntajes en las pruebas¹⁵⁰–.

A pesar de los enfoques para fomentar las habilidades para la vida de las niñas, estos programas plantean desafíos a la hora de ser evaluados y comparados debido a que las intervenciones difieren sustancialmente entre contextos. Esta es un área en la que la estandarización de las definiciones, evaluaciones más rigurosas (que aíslan el impacto en las habilidades dentro de las intervenciones que involucran componentes múltiples), y la expansión de los grupos de beneficiarios para que incluyan a AwDs, proporcionarían un valor agregado para los formuladores de políticas.

Instalaciones escolares que respondan a cuestiones de género: Gestión del saneamiento y salud menstrual

Mundialmente, los programas de agua, saneamiento, e higiene (WASH [por sus siglas en inglés]) parecen ser efectivos para reducir la deserción y ausentismo escolar, aunque el balance de la evidencia sobre el aprendizaje es inconcluso¹⁵¹. Un estudio reciente sobre un programa nacional de construcción de letrinas escolares en India, por ejemplo, no encontró ningún aumento en el aprendizaje, pero las niñas y los niños se presentaron y aprobaron sus exámenes oficiales escolares a tasas más altas¹⁵². Para las niñas más jóvenes, cualquier letrina impulsaba la matriculación. Por lo contrario, para las niñas adolescentes que habían alcanzado la pubertad (es decir en primaria superior o secundaria elemental), sólo las instalaciones específicas para su sexo impulsaban la matriculación –sugiriendo la importancia de instalaciones segregadas para WASH a nivel de la secundaria¹⁵³–.

Muchas niñas adolescentes enfrentan el estigma, acoso, y exclusión social durante la menstruación –un riesgo que es aún mayor para las niñas con discapacidad¹⁵⁴–. Las evidencias sobre el efecto que dotar materiales para la higiene menstrual tiene en el acceso al aprendizaje es inconclusa, pero demuestra impactos positivos en el bienestar emocional de las estudiantes¹⁵⁵. Estimaciones recientes sobre el ausentismo relacionado con la menstruación varían entre países, con gran impacto estimado en Bangladés e India, pero con pocos efectos en Kenia, Malaui, Nepal, y Uganda¹⁵⁶. En Kenia, sin embargo, proveer toallas sanitarias redujo el ausentismo y mejoró significativamente el bienestar emocional y social de las niñas

¹⁴⁴ INEE (2021). Mind the gap: The state of girls' education in crisis and conflict.

¹⁴⁵ Bandiera et al. (2020).

¹⁴⁶ INEE (2018). Guidance Note: Facilitating psychosocial wellbeing and social and emotional learning; INEE 2016 INEE Background Paper on Psychosocial Support and Social & Emotional Learning for Children & Youth.

¹⁴⁷ UNICEF (2019). Learning, Life Skills and Citizenship Education and Social Cohesion through game-based sports – Nashatati Programme. <https://www.unicef.org/documents/learning-life-skills-and-citizenship-education-and-social-cohesion-through-game-based>

¹⁴⁸ Miske Witt & Associates Inc (2011). The Power to Lead Alliance (PTLA): Empowering Girls to Learn and Lead https://www.careevaluations.org/wp-content/uploads/PTLA-FINAL-EVALUATION-REPORT_MWAI.pdf

¹⁴⁹ Ashraf, N., Bau, N., Low, C., & McGinn, K. (2020). Negotiating a better future: How interpersonal skills facilitate intergenerational investment. *The Quarterly Journal of Economics*, 135(2), 1095-1151.

¹⁵⁰ Edmonds et al. (2019).

¹⁵¹ Psaki et al (2021); Evans Acosta and Yuan (2021).

¹⁵² Adukia (2017).

¹⁵³ *ibid*.

¹⁵⁴ For further details, see: UNICEF Guidance Note: Menstrual Health & Hygiene for Girls and Women with Disabilities. <https://www.unicef.org/documents/menstrual-health-hygiene-girls-and-women-disabilities>

¹⁵⁵ Evans Acosta and Yuan (2021).

¹⁵⁶ Benschaul-Tolonen et al (2020).



adolescentes¹⁵⁷. Tanto el impacto de las instalaciones para WASH, como la gestión de la higiene menstrual son áreas que necesitan investigarse más, pero los resultados preliminares demuestran que son inversiones que valen la pena aún si el impacto en los resultados de aprendizaje es variado.

Proporcionar rutas para que las niñas reingresen al sistema educativo durante y después del embarazo sigue siendo un desafío crítico para la política pública¹⁵⁸. Primero, existe una agenda importante para eliminar la prohibición de la educación a niñas embarazadas. Un estudio sobre cambios a las políticas en nueve países africanos indicó que dos años después de la eliminación de las prohibiciones relacionadas con el embarazo, se matricularon más niñas embarazadas en la escuela¹⁵⁹. Segundo, se deben abrir otras rutas flexibles para las niñas adolescentes embarazadas. Durante el primer año de la pandemia del COVID-19, Kenia vio un aumento de 131% en el número de niñas que completaron sus exámenes de la escuela secundaria en el hospital después de haber dado a luz¹⁶⁰. En Sierra Leona, después del brote de Ébola en el 2014, El Ministerio de Educación, Ciencia, y Tecnología (MEST [*por sus siglas en inglés*]), implementó un programa de emergencia de educación por radio que impartía una hora de lecciones transmitidas por la radio –los primeros 30 minutos eran dedicados a la enseñanza, y en los otros 30, los estudiantes podían llamar a un maestro a través de una

línea gratuita-. Después de nueve meses de cierre, cuando las escuelas reabrieron, el MEST implementó un programa nacional de recuperación para ayudar a las casi 14,000 niñas que estaban embarazadas, además de programas de educación no formal en centros comunitarios de aprendizaje para ayudar las niñas embarazadas y madres adolescentes a continuar sus estudios¹⁶¹.

En Tanzania, de los 60,000 estudiantes que desertan de la escuela secundaria cada año, 5,500 la dejan debido al embarazo¹⁶². El Proyecto SEQUIP del Banco Mundial busca específicamente retener a los jóvenes en la escuela mediante dos rutas alternas de aprendizaje: “Open Schools [*Escuelas Abiertas*]”, que enseña el currículo de educación secundaria mediante programas presenciales y de autoestudio en centros educativos, y “Folk Development Colleges [*colegios para el desarrollo popular*]” ubicados principalmente en áreas periurbanas y semirurales que brindan programas residenciales para madres jóvenes, así como servicios de guardería¹⁶³.

¹⁵⁷ Benshaul-Tolonen et al (2021).

¹⁵⁸ Evans Acosta and Yuan (2021).

¹⁵⁹ Evans and Acosta (2020) “Lifting bans on pregnant girls in school,” *Lancet*, vol. 396(10252), 667-668

¹⁶⁰ Kwauk et al (2021).

¹⁶¹ AEWG (2020) Catch-up Programme: 10 Principles for Helping Learners Catch Up and Return to Learning.

¹⁶² World Bank: SEQUIP Programme Appraisal Document. <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P170480>.

¹⁶³ World Bank (2020). SEQUIP Programme Appraisal Document. <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P170480>



7 Hacer que el aprendizaje sea más inclusivo y flexible para los adolescentes con discapacidad: Lecciones de la COVID-19

El aprendizaje en línea y a distancia presenta una oportunidad para crear sistemas de entrega de educación más flexibles, equitativos e inclusivos. Estos métodos tienen el potencial de reducir las limitaciones para AWD, las cuales incluyen la distancia geográfica de los centros educativos, problemas sensoriales (ej. visión y oído) y problemas de movilidad (ej. discapacidad física), así como las desigualdades de género y económicas. Sin embargo, la discapacidad abarca un amplio espectro y aún adolescentes con leves dificultades de aprendizaje, tales como trastornos por déficit de atención, pueden enfrentarse al hecho de que lograr la automotivación que necesitan para trabajar independientemente frente a una computadora o dispositivo sea un gran desafío.

Al formular políticas y diseñar programas es importante tomar en cuenta la gama de barreras que enfrentan los AWDs. El aprendizaje para los AWDs se complica por la accesibilidad de las tecnologías digitales, la falta de materiales, la necesaria instrucción especializada, las habilidades diferenciadas para interactuar con el currículo, así como por la priorización que se le da su aprendizaje dentro de los hogares. Existe un renovado interés en abordar los desafíos para los jóvenes con discapacidad por parte de donantes, profesionales, e investigadores –enfanzado por el [2020 UNESCO Global Education Monitoring Report on Inclusion](#) [Informe GEM sobre Inclusión]–. Una reciente Iniciativa de Educación Inclusiva (IEI [por sus siglas en inglés]) COVID-19 Survey on Children with Disabilities [Estudio sobre Niñez con Discapacidad] resalta las limitantes combinadas que enfrentaron los AWD durante la pandemia, incluyendo:

- **Falta de acceso equitativo a las tecnologías digitales, incluyendo el Internet y dispositivos digitales.** Una encuesta del Banco Mundial encontró que sólo el 46% de padres/cuidadores de niñas y niños con discapacidad tenían acceso a Internet, y aún menos (25%) indicaron que los programas de Internet habían sido diseñados de forma que fueran útiles y accesibles para niñas y niños con discapacidad¹⁶⁴. Dada la brecha digital de género, este déficit tiende a ser más pronunciado para niñas adolescentes con discapacidad. Adicionalmente, incluso cuando se cuenta con Internet y dispositivos en el hogar, las dinámicas internas del hogar pueden ocasionar que otras hermanas o hermanos tengan prioridad en los horarios de aprendizaje.
- **Acceso limitado o nulo a dispositivos de asistencia o materiales de aprendizaje accesibles.** Aún y cuando los

estudiantes tenían acceso a infraestructura de ICT y dispositivos tecnológicos, la “utilidad” de cada dispositivo o material dependió de las limitantes físicas, cognitivas, y conductuales de cada estudiante en particular. Por ejemplo, el 80% de los estudiantes con discapacidad, dijeron que la TV, teléfonos celulares, y teléfonos inteligentes no eran “útiles” para su aprendizaje¹⁶⁵. Cada Plataforma educativa a distancia tiene compensaciones, y cada modalidad/plataforma puede incluir y excluir simultáneamente a ciertos segmentos de la población. Brindar educación transmitida (ej. por radio o televisión) significa que generalmente se impartirá sólo en un idioma. La radio, aunque es la de uso más común, difícilmente será accesible para estudiantes con sordera, dificultades para oír, o con sordoceguera.

- **Diferencias entre las habilidades de padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en casa.** Muchas plataformas de aprendizaje a distancia requieren la participación significativa de los padres y asumen que estos saben leer y escribir en el idioma de instrucción, o que las responsabilidades laborales de los cuidadores son lo suficientemente flexibles para permitirles estar disponibles como prestadores de educación. Los estudiantes de familias marginadas están en mayor desventaja, aumentando las barreras interseccionales que enfrentan los AWDs.

Aunque existe un conocimiento cada vez mayor sobre las barreras interseccionales y combinadas para los AWDs, hay una falta de evaluaciones concretas en los programas para AWDs. Lo que sí sabemos es prometedor pero no concluyente. Por ejemplo, el programa [GATE-GEC programme](#) en Sierra Leona apoyó a niñas con discapacidad marginadas en las escuelas secundarias elementales. Una evaluación encontró que, si bien el proyecto contribuyó a un conjunto de condiciones favorables para el aprendizaje de AWDs, tuvo poco impacto en los resultados de aprendizaje en sí¹⁶⁶. Por otra parte, evidencia de China (que no es un país en crisis) demuestra que un programa que proveyó gafas a casi 30,000 estudiantes con problemas de visión logró un aumento en los puntajes de las pruebas, equivalente a casi un año completo de escolaridad, beneficiando tanto a niñas como a niños con problemas de visión¹⁶⁷.

A pesar de la escasez de evidencia empírica, los países alrededor del mundo han demostrado varias buenas prácticas usando métodos de baja y alta tecnología y garantizando el acceso a

FIG. 5: BARRERAS COMBINADAS A LA EDUCACIÓN PARA AWDs

FUENTE: WORLD BANK IEI (2021) PIVOTING TO INCLUSION: LEVERAGING LESSONS FROM THE COVID-19 CRISIS FOR LEARNERS WITH DISABILITIES - TRADUCIDA PARA ESTE DOCUMENTO.



¹⁶⁴ World Bank IEI (2021). Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities.

¹⁶⁵ *ibid.*

¹⁶⁶ NFER (2021). GATE-GEC Endline Evaluation Report.

¹⁶⁷ Glewwe et al. (2016).



dispositivos accesibles y apoyo para padres/cuidadores. En Guatemala, por ejemplo, la Plataforma [Aprendo en Casa](#) impartió lecciones por video que incluían subtítulos para estudiantes con impedimentos auditivos, también se produjeron grabaciones de audio que permitieron la lectura para estudiantes con ceguera, baja visión, o para aquellos con limitado acceso a textos impresos. El Ministerio de Educación de Colombia contactó al Ministerio de TIC y al Sistema Distrital de Discapacidad para incorporar estrategias pedagógicas para la flexibilidad curricular y apoyos en el hogar, y proporcionó acceso libre al software ZoomText y JAWS para estudiantes con discapacidades visuales¹⁶⁸. En Etiopía el Centro Etíope para Discapacidad y Desarrollo configuró una línea directa gratuita, un servicio de mensajería, y estableció comunidades virtuales de apoyo para brindar información durante la pandemia¹⁶⁹. Adicionalmente, se implementó el uso de un reproductor de audio impulsado por energía solar llamado MegaVoice para dar a los estudiantes ciegos acceso a libros de texto, y materiales adicionales para el aprendizaje y lectura¹⁷⁰. [Özelim Eđitimdeyim](#) (Soy Especial, Estoy en la Educación) de Turquía, es una plataforma móvil diseñada para estudiantes con diferentes impedimentos (por ejemplo, lectura de texto en voz alta desde la pantalla, lenguaje de señas, y letras para personas disléxicas)¹⁷¹. A medida que las escuelas alrededor del mundo reabren sus puertas, es importante crear más rutas inclusivas de la discapacidad. La reciente experiencia de implementación ha resaltado principios amplios relevantes para expandir la accesibilidad para AwDs:¹⁷²

A. Diseñar métodos de aprendizaje con los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Los programas que presentan material a través de un canal –tal como la escuela, o el teleaprendizaje a través de la TV o radio– pueden excluir de varias formas a estudiantes con discapacidad. Para mejorar la accesibilidad y adaptabilidad, el desarrollo del currículo debe adoptar los principios del DUA para permitir a los estudiantes participar con el contenido en varias formas, formatos, y plataformas. Las tecnologías debieran ser adaptadas y ajustadas para apoyar las necesidades individuales de los estudiantes, y muchas buenas prácticas implementan el mismo currículo a través de métodos sin tecnología, de baja tecnología, y de alta tecnología (*no-tech*, *low-tech*, y *high-tech* respectivamente). Las metodologías del DUA llaman a la participación con especialistas en educación locales e inclusivos, maestros de educación especial y asesores pedagogos, y familias de AwDs para comprender mejor las necesidades y adaptar los programas en lo posible.

B. Los recursos comunitarios deben evaluarse y abordarse rápidamente mediante información adicional, dotación de tecnología, o apoyo financiero. Más allá del acceso regular a energía eléctrica y cobertura de Internet, es necesario distribuir dispositivos accesibles, tales como radios, teléfonos celulares, tablets a las familias en desventaja para garantizar que niñas y niños puedan permanecer conectados a los materiales educativos a través de métodos multimodales.

C. Aumentar el apoyo a maestros: Es necesario garantizar que los maestros puedan apoyar la continuidad del aprendizaje de todos sus estudiantes. Existe una importante agenda

ESTUDIO DE CASO 5

Aprendizaje inclusivo a distancia en Ruanda durante la COVID-19

Después del cierre de las escuelas en el 2020, la Junta de Educación de Ruanda (REB [por sus siglas en inglés]) se movilizó rápidamente para desarrollar y entregar un programa de aprendizaje a más de 3 millones de estudiantes de primaria y secundaria. La primera lección de radio salió al aire el 4 de abril del 2020 y diseñó lecciones que salían al aire 7 días a la semana en 10 estaciones de radio (que juntas cubrían a gran parte del país) y 8 canales de televisión (con cobertura nacional, pero pocas familias tenían acceso a la televisión).

El programa de Ruanda fue único en su inclusividad, pues priorizó el apoyo para estudiantes con discapacidad y dificultades de aprendizaje, así como a aquellos sin acceso a tecnología. Por ejemplo, la REB creó lectores digitales complementarios accesibles en kinyarwanda y un libro de texto del estudiante para estudiantes en los primeros años con apoyo de UNICEF y la Agencia de Cooperación para el Desarrollo, de los Estados Unidos (USAID). Estos materiales siguieron los principios del DUA e incluyeron el componente del lenguaje ruandés de señas. Todos los materiales se compartieron con familias ruandesas a través de varios canales, incluyendo la plataforma eLearning de la REB, YouTube, WhatsApp, radio, and televisión.

Para garantizar el acceso equitativo a dispositivos para el aprendizaje a distancia, con el apoyo de Save the Children, la REB distribuyó 950 radios de energía solar para familias en 10 distritos, con la esperanza de aumentar el número de distritos alcanzados. Para garantizar que las lecciones de radio fueran inclusivas, la REB imprimió y distribuyó los guiones de las lecciones de radio para los Grados de 2° a 6° en matemáticas, inglés, y kinyarwanda. La REB, con apoyo de UNICEF y Humanity & Inclusion, complementó las lecciones por televisión con interpretación en lenguaje de señas para apoyar a estudiantes con sordera.

Para apoyar a los padres, la REB diseminó orientación para complementar el material de aprendizaje. Por ejemplo, directores de escuela y voluntarios comunitarios capacitados fueron desplegados para llegar a las familias con niñas y niños con discapacidad, ya sea por teléfono o a través de visitas domiciliarias para garantizar que las niñas y los niños interactuaran con los materiales de aprendizaje y asegurar su retención hasta el cierre del período escolar. Los jóvenes con discapacidades también fueron motivados a apoyar a familias que tuvieran niños más jóvenes con discapacidad, fortaleciendo los sistemas de apoyo comunitarios.

Fuente: World Bank IEI (2021). *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities*

para apoyar al bienestar y resiliencia de los maestros y para equiparlos con tecnología y capacitación necesarias para adaptarse a las necesidades de los AwDs cuando el aprendizaje en el aula no sea posible. En tiempos de interrupción de la educación, los maestros están en primera línea para identificar y responder a la pérdida de aprendizaje, especialmente dado a que los AwDs son más propensos a quedar excluidos de la educación durante el confinamiento por la COVID-19.

¹⁶⁸ UNESCO (2021). Disability inclusive COVID-19 response: Best Practices.

¹⁶⁹ World Bank IEI (2021). *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities*.

¹⁷⁰ *ibid.*

¹⁷¹ Vidal (2020).

¹⁷² World Bank IEI (2021). *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities*.



8 Discusión: Contornos de la base de evidencias y recomendaciones

Lo que sabemos

Existe una creciente innovación y experimentación en el desarrollo de programas para la educación en contextos de fragilidad, crisis, y emergencias. Las primeras evidencias sobre los métodos de MFP –incluyendo aquellos que apoyan la educación acelerada– han demostrado que son prometedores en mejorar los resultados de aprendizaje fundamental –incluyendo alfabetismo y aritmética–. Estos programas tienden a brindar un “paquete” de intervenciones, y las mejoras prácticas generalmente incluyen la entrega flexible; pedagogías activas, relevantes, y estructuradas; currículo condensado, enfocado en competencias fundamentales; así como agrupaciones por competencias e instrucción diferenciada.

Para las niñas adolescentes, existen áreas de emergente consenso, y otras que es necesario investigar más. Las evidencias sobre los programas que abordan las limitantes económicas (haciendo que las escuelas sean más asequibles mediante la eliminación de las cuotas escolares, y el otorgamiento de becas) así como los que reducen las barreras físicas a la escuela (ej. construcción y escuelas, y opciones de transporte) son consideradas sólidas y representan la parte más fuerte de la base de evidencias. Las intervenciones destinadas a abordar necesidades tales como espacios seguros, desarrollo de habilidades para la vida, mejora de la gestión de la higiene y salud menstrual, así como para la inclusión de niñas embarazadas, generalmente no han sido evaluadas en cuanto a los resultados sobre el aprendizaje. Sin embargo, los principales objetivos de estas intervenciones –proteger a las niñas, promover su bienestar, y prepararlas para la vida después de la escuela– son importantes de por sí, y se ha encontrado que son efectivas para fomentar las habilidades transferibles. Incluso, aunque los estudios de caso o las evaluaciones a pequeñas muestras no pueden informar directamente las políticas a gran escala, sí validan concepto y representan una oportunidad para evaluaciones a futuro–. Aunque no hay suficientes evidencias sobre las intervenciones específicas para AwDs, existen varios principios y mejores prácticas que surgen y que representan una importante agenda de investigación.

Brechas en la base de evidencias

Existen varias áreas en la actual base de evidencias que se beneficiarían de una política de atención e investigación enfocadas:

Primero, a nivel de secundaria, los resultados de aprendizaje académico no son medidos o documentados sistemáticamente, y tampoco hay otras mediciones sobre el bienestar o las habilidades transferibles. Las revisiones a programas alternativos, por ejemplo, subrayan la amplia variedad de formas en que se reportan los datos sobre la matriculación, retención, transición, y aprendizaje. Para la muy limitada cantidad de intervenciones que sí miden los resultados de aprendizaje, la mayoría se centra en alfabetismo básico y habilidades aritméticas. Para los estudiantes de secundaria, es necesario contar con métricas más adecuadas a la edad, que sean integrales y estandarizadas para que capturen habilidades y destrezas cognitivas de mayor nivel. Incluso, especialmente

en contextos de crisis y para las niñas adolescentes, existe la necesidad de contar con métricas estandarizadas sobre el bienestar psicosocial, adquisición de habilidades para la vida, competencias socioemocionales, preparación para el trabajo, y autoconfianza/autoeficacia general.

La actual base de evidencias sobre los métodos de MFP generalmente está limitada a pequeñas muestras y falta de contrafactuales creíbles. Particularmente en casos de crisis y emergencias, existe la necesidad de comprender mejor cómo las distintas rutas pueden escalarse para apoyar la agenda sobre el aprendizaje en general. Primero, la mayoría de las evaluaciones existentes no se consideran rigurosas, pues su diseño no incorpora a grupos de control o de comparación válidos. En otras palabras, no está claro si cualquier avance en el aprendizaje se deba a una intervención específica o a factores externos. Los estudiantes de las escuelas públicas, u otros niños fuera del sistema escolar podrían también no ser grupos de comparación válidos, pues estos estudiantes pueden diferir de diferentes formas de aquellos en los programas alternativos. Segundo, la mayoría de los programas alternativos y/o acelerados combinan varias intervenciones, haciendo difícil desenmarañar y aislar el impacto de una intervención o método específico. Por último, es importante mencionar que muchos programas reportan resultados basados en evaluaciones específicas de los programas. Como se menciona anteriormente, las métricas estandarizadas son esenciales para garantizar la comparabilidad entre contextos y para informar mejor las políticas.

Aunque existe una fuerte incidencia en torno a las respuestas inclusivas de discapacidad para adolescentes, pocos estudios revisados por colegas se enfocan específicamente en estudiantes con discapacidad. Hoy, puesto que los sistemas educativos abarcan varios métodos mixtos de aprendizaje, tenemos una oportunidad única para garantizar que los sistemas sean más equitativos e inclusivos. Primero, existe una importante agenda de investigación relacionada a la recopilación y análisis de datos desagregados para los AwDs. Segundo, es necesario integrar aún más los principios del DUA en el currículo y la pedagogía, y desarrollar una base de evidencias en torno a lo efectivas que han sido las distintas tecnologías de ayuda para satisfacer las necesidades de aprendizaje. La investigación en curso debe examinar las experiencias de las niñas y niños con discapacidad en el uso de los diferentes métodos digitales y a distancia durante el período de la pandemia como fuente de lecciones.

También existe la necesidad de redireccionar la investigación hacia regiones en donde falta evidencia. Para las niñas adolescentes, los estudios sistemáticos han encontrado una sobrexistencia de investigaciones en países tales como India, Kenia, Bangladés, y Uganda. En contraste, existen pocas evaluaciones de países con los menores niveles de matriculación/ logros de las niñas adolescentes, tales como Somalia, República Centroafricana, Nigeria, y Chad. También es necesario priorizar aquellas áreas en las que la investigación es más difícil pero cuya necesidad es aún mayor, incluyendo contextos en los que la emergencias se combinan e interrelacionadas.



Recomendaciones para la agenda de futuras investigaciones

Existe una apremiante necesidad de contar con más datos e investigación a nivel de educación secundaria. Primero, puede asumirse que muchos de los hallazgos a nivel de la primaria pueden ser relevantes para el nivel de secundaria –especialmente en lo que respecta a adolescentes en sobreedad o que han visto interrumpida su educación–. Sin embargo, las necesidades psicosociales y de desarrollo de las niñas, niños, adolescentes, y jóvenes difieren. Una agenda de investigación más detallada que refleje las necesidades de los adolescentes a diferentes niveles (haciendo distinción entre la secundaria elemental y la superior) es crucial para informar políticas y programas. Segundo, algunas barreras de género para los adolescentes son menos comprendidas, incluyendo la medida en que las intervenciones prometedoras, como las de escuelas seguras, ambientes adaptados para niñas, acceso a Agua, Saneamiento, e Higiene (ASH) y Manejo de Higiene Menstrual (MHM), se traducen en impactos sostenibles. Es necesario investigar más estas áreas a fin de mejorar los resultados de aprendizaje de las niñas adolescentes.

Existe una importante agenda de investigación en torno a la intersección de la escuela secundaria con las situaciones de fragilidad, crisis, y emergencia. La mayoría de países afectados por la fragilidad y el conflicto tienen grandes poblaciones de jóvenes y adolescentes, lo que enfatiza la necesidad de educación y desarrollo de habilidades (incluyendo las transferibles y las relacionadas con el trabajo). Incluso, las crisis que incluyen conflicto y desastres son de una naturaleza cada vez más compleja, prolongada, y dinámica. Examinar las intersecciones entre varias formas de crisis podría ofrecer importantes reflexiones para los formuladores de políticas y determinar intervenciones más estructuradas. Por ejemplo, como en anteriores situaciones de shock, la COVID-19 ha llevado al aumento de embarazos en adolescentes y matrimonio infantil. De igual forma, dado el número creciente de niños y adolescentes en tránsito, existe una importante agenda para reajustar los sistemas de datos y las prioridades de investigación, y la inversión en programas en torno a esta agenda debe reflejar esta realidad.

El fortalecimiento de socios para investigación-políticas pueden facilitar evaluaciones más efectivas. Primero, los diseños de evaluación mejorados (tales como los RCTs) requieren involucramiento durante las primeras etapas del diseño del programa, y deben integrarse a lo largo de varias fases de la implementación. Segundo, las evaluaciones más útiles serán aquellas que evalúen los programas multicomponentes de forma que ofrezcan ideas sobre qué componentes, o que combinaciones específicas de componentes, son más eficaces. Tercero, además de identificar *qué* funciona, existe una importante brecha relacionada con qué intervenciones pueden escalarse y son rentables a nivel de secundaria. Esta información puede ayudar a formuladores de políticas, donantes, y grupos de interés a evaluar el balance y priorización entre las intervenciones, y a aprovechar al máximo los recursos limitados. Cuarto, los resultados nulos y negativos también deben ser diseminados. A menos que tengamos un claro panorama de lo que no funciona, es probable que las mismas evaluaciones sean replicadas. Los agregadores de evidencias tienen entonces un valioso papel que desempeñar en organizar y sintetizar la base del conocimiento en constante evolución.

A pesar de los profundos impactos de la pandemia, esta crisis global también dejó lecciones sobre cómo hacer que los sistemas educativos sean más adaptables y resilientes. Cada plataforma de educación a distancia tiene sus contrapesos que excluyen a

ciertas poblaciones, pero también tiene el potencial de promover principios y prácticas inclusivos. En lo particular, los AwDs tienen mucho que ganar del uso adecuado de las tecnologías. Existe una importante agenda para evaluar distintas tecnologías en cuanto a su capacidad para satisfacer las necesidades de accesibilidad y aprendizaje de los AwDs. Adicionalmente, una mejor comprensión de la intersección del aprendizaje a distancia con la pedagogía –incluyendo cómo lograr que el aprendizaje sea más efectivo a través de métodos remotos/a distancia– mejorará la enseñanza y responderá a varios niveles de aprendizaje perdido después de los períodos de interrupción.

Recomendaciones para formuladores de políticas, administradores, e implementadores

Planificadores y formuladores del sector educativo tienen un importante rol a desempeñar en la priorización de la educación secundaria. Hay algunas áreas en las que es necesario reenfocar la atención. Primero, en el aprendizaje, hay oportunidades para mejorar la recopilación de datos y escalar la implementación de programas basados en la evidencia, particularmente a nivel de la secundaria superior. Segundo, quienes tienen a su cargo la planificación de la educación deben mejorar la capacidad de los sistemas para acomodar las necesidades de los estudiantes más marginados en momentos de crisis y emergencias. Cada vez más investigaciones subrayan la persistencia de las brechas en la matriculación, logros, y aprendizaje de las niñas adolescentes, y AwDs.

Es necesario el compromiso más fuerte con la recopilación y medición sistemática de datos entre el sector, junto con una mayor desagregación. Particularmente durante crisis y emergencias, los datos son cruciales para identificar el tamaño y necesidades de la población estudiantil que corre el riesgo de quedarse atrás –incluyendo niñas, refugiados, personas desplazadas internas, y CoTM–. Cuando los procesos normales para la recopilación de datos no son factibles de aplicar, es necesario ampliar las técnicas creativas e innovadoras, por ejemplo, el monitoreo de alta frecuencia basado en datos de teléfonos móviles, la integración de las evaluaciones rápidas de aprendizaje a las encuestas domésticas, o aprovechar las herramientas inferenciales basadas en big data y aprendizaje automático. Adicionalmente, es necesario estandarizar y buscar concordancia entre las mediciones a nivel de la secundaria. En el contexto de las rutas múltiples y flexibles, existe el riesgo, cada vez mayor, de la fragmentación a medida que el número de implementadores y programas crece. Esta es un área en la que entes como el SEWG pueden agregar un significativo valor, basándose en recursos existentes (ej. Paquete de Herramientas de M&E del AEWG) para concordar los indicadores y medidas para la presentación de informes –y permitir la comparación entre programas, así como un mayor conocimiento sistemático de la escala y alcance de los diferentes métodos de MFP–.

Los formuladores de políticas y diseñadores de programas deben aprovechar la base de evidencias existente y comprometerse con ella para la formulación de políticas y programas. Las revisiones mundiales han encontrado que pocos programas incluyen métodos con las evidencias más sólidas, incluyendo aquellos que abordan la pedagogía deficiente o los que usan la agrupación por competencias. En áreas en las que la evidencia que surge es inconclusa o mixta, es importante enfocarse en los principios fundamentales detrás de los programas efectivos, en lugar de enfocarse en los resultados (o “señalar estimaciones”) de estudios



individuales. En el corto plazo, a medida que el mundo emerge después de la pandemia del COVID-19, hay varias intervenciones sencillas que los formuladores de políticas debieran considerar:

- Priorizar las evaluaciones rápidas para establecer líneas de base sobre la pérdida de aprendizaje e informar las necesidades en áreas prioritarias. Los maestros también deben ser apoyados para administrar las evaluaciones formativas y adoptar enfoques pedagógicos que promuevan métodos remediales y prioricen el aprendizaje fundamental.
- Desplegar la tecnología educativa de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, siendo compatible con los recursos locales y en línea con el currículo local, y prioridades educativas.
- Fortalecer los vínculos y correlación de los diferentes MFPs con los sistemas educativos nacionales.
- Priorizar los principios del DUA en todas las áreas de programas para la educación, garantizando la adaptación para alumnos con diversas necesidades.

Considerar la relación entre las políticas educativas y otros sectores sociales para mejorar el apoyo a la adolescencia.

Los planes y políticas sobre la educación son parte de un sistema sociopolítico más amplio que define las experiencias y oportunidades de los jóvenes. Mejorar el acceso sin abordar a la vez los problemas de calidad en la educación, protección social, o las oportunidades después de la escuela puede no ser efectivo o tener efectos adversos para los jóvenes, la cohesión social, y el desarrollo. A este respecto, existe una fuerte necesidad de coordinación entre el gobierno y actores del sector privado y sociedad civil para recopilar datos, mejorar la comunicación con los maestros, padres, y estudiantes; hacer hasta el último esfuerzo por prestar el servicio en áreas difíciles de llegar; y mitigar el desproporcionado impacto de las crisis para las poblaciones en desventaja, tales como las niñas adolescentes, y AwDs.

Jóvenes, adolescentes, sus familias, y sus comunidades deben ser involucrados en la evaluación de necesidades, diseño, y etapas de implementación de programas. Involucrar a los adolescentes y jóvenes en este proceso garantiza que los programas sean relevantes para las realidades locales, y que las aspiraciones de los participantes en el programa se vean reflejadas en las políticas y programas. Particularmente para población adolescente, es necesario moverse más allá de los resultados de aprendizaje para apoyar su desarrollo integral, desarrollar sus habilidades de liderazgo, y darles un sentido de agencia al lograr sus metas.



Anexo 1:

Indicadores de pobreza de aprendizaje según datos disponibles de la Evaluación al Aprendizaje a julio 2021.

PAÍS	TASA DE POBREZA DE APRENDIZAJE	FUENTE DE DATOS/NIVEL DE GRADO
Afganistán	93.4	Evaluación Nacional de Aprendizaje (2013) (Grade 6)
Chad	94.3	PASEC 2019 (Grade 6)
República Democrática del Congo	96.6	PASEC 2019 (Grade 6)
Etiopía	90.3	Evaluación Nacional de Aprendizaje (2015)
Madagascar	95.1	PASEC 2019 (Grade 6)
Myanmar	89.3	SEA-PLM 2019 (Grade 6)
Nigeria	90.4	PASEC 2019 (Grade 6)
Filipinas	90.5	SEA-PLM 2019 (Grade 5)
Yemen	94.7	TIMSS 2011 (Grade 4)

Nota: Los países seleccionados son aquellos clasificados como frágiles o con Emergencias N2/N3 de los cuales los datos de evaluación del aprendizaje estaban disponibles. El indicador de pobreza de aprendizaje (LP [*por sus siglas en inglés*]) combina la porción de niños fuera de la escuela y que están en edad para la escuela primaria que están privados de escolarización (SD [*por sus siglas en inglés*]), y la porción de estudiantes por debajo de la competencia mínima en lectura que están privados de aprendizaje (LD [*por sus siglas en inglés*]).

Fuente: Azevedo J et al 2021. Learning Poverty Updates and Revisions: What's New?. Learning Poverty Monitoring Series; No. 1. World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36082>



Bibliografía

- Accelerated Education Working Group. (2020). *Reigniting Learning: Strategies for Accelerating Learning Post-Crisis*. https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/Technical_Report_Accelerating_Learning_Post-Crisis_Full_Report.pdf
- Accelerated Education Working Group. (2021). *Catch-up Programmes: 10 Principles to Help Learners Catch Up and Return to Learning*. https://inee.org/system/files/resources/AEWG%20Catch-up%20Programmes%20-%2010%20Principles_screen.pdf
- Adukia, A. (2017). Sanitation and Education. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(2), 23–59. <https://doi.org/10.1257/app.20150083>
- Amin. (2021). *Learning loss among adolescent girls during the COVID-19 pandemic in rural Bangladesh*. Population Council. <https://doi.org/10.31899/sbsr2021.1033>
- Ashraf, N., Bau, N., Low, C., & McGinn, K. (2020). Negotiating a better future: How interpersonal skills facilitate intergenerational investment. *The Quarterly Journal of Economics*, 135(2), 1095–1151.
- Aslam, M., Rawal, S., & Saeed, S. (2016). Public-Private Partnerships in Education in Developing Countries. Ark Education Partnerships Group.
- Aurino, E., Tranchant, J.-P., Sekou Diallo, A., & Gelli, A. (2019). School Feeding or General Food Distribution? Quasi-Experimental Evidence on the Educational Impacts of Emergency Food Assistance during Conflict in Mali. *The Journal of Development Studies*, 55(sup1), 7–28. <https://doi.org/10.1080/00220388.2019.1687874>
- Baird, S., Ferreira, F. H. G., Özler, B., & Woolcock, M. (2014). Conditional, unconditional and everything in between: A systematic review of the effects of cash transfer programmes on schooling outcomes. *Journal of Development Effectiveness*, 6(1), 1–43. <https://doi.org/10.1080/19439342.2014.890362>
- Baird, S., McIntosh, C., & Özler, B. (2011). Cash or condition? Evidence from a cash transfer experiment. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4), 1709–1753.
- Bandiera, O., Buehren, N., Burgess, R., Goldstein, M., Gulesci, S., Rasul, I., & Sulaiman, M. (2020). Women's empowerment in action: Evidence from a randomized control trial in Africa. *American Economic Journal: Applied Economics*, 12(1), 210–259.
- Banerjee, A. V., Cole, S., Duflo, E., & Linden, L. (2007). Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India*. *The Quarterly Journal of Economics*, 122(3), 1235–1264. <https://doi.org/10.1162/qjec.122.3.1235>
- Beaman, L., Duflo, E., Pande, R., & Topalova, P. (2012). Female leadership raises aspirations and educational attainment for girls: A policy experiment in India. *Science*, 335(6068), 582–586.
- Bengtsson, S. & Naylor, R. (2016). *Education for refugees and IDPs in low- and middle-income countries: Identifying challenges and opportunities*.
- Benschaul-Tolonen, A., Zulaika, G., Nyothach, E., Odour, C., Mason, L., Obor, D., Alexander, K. T., & Laserson, K. F. (2021). *Sanitary products, absenteeism and psychosocial well-being: Evidence from a three-arm cluster randomized controlled feasibility study in Western Kenya*. 31.
- Benschaul-Tolonen, A., Zulaika, G., Sommer, M., & Phillips-Howard, P. A. (2020). Measuring Menstruation-Related Absenteeism Among Adolescents in Low-Income Countries. In C. Bobel, I. T. Winkler, B. Fahs, K. A. Hasson, E. A. Kissling, & T.-A. Roberts (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Menstruation Studies*. Palgrave Macmillan. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK565672/>
- Bergstrom, K., & Ozler, B. (2021). *Improving the Well-Being of Adolescent Girls in Developing Countries*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9827>
- Berlinski, S., & Busso, M. (2017). Challenges in educational reform: An experiment on active learning in mathematics. *Economics Letters*, 156(C), 172–175.
- Blake, S., Temin, M., Abularrage, T., & Said, N. (n.d.). *Adolescent girls and COVID-19: Mapping the evidence on interventions*. 55.
- Blimpo, M. P., Gajigo, O., & Pugatch, T. (2019). Financial constraints and girls' secondary education: Evidence from school fee elimination in the Gambia. *The World Bank Economic Review*, 33(1), 185–208.
- Bulman, G., & Fairlie, R. (2016). *Technology and Education* (pp. 239–280) [Handbook of the Economics of Education]. Elsevier. https://econpapers.repec.org/bookchap/eeeeduchp/v_3a5_3ay_3a2016_3ai_3ac_3ap_3a239-280.htm
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in Emergencies: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- Cambridge University Press & Cambridge Assessment. (2020). *The Learning Passport: Research and Recommendations Report*. Cambridge, UK: Cambridge University Press & Cambridge Assessment.
- Center for Global Development. (2021). *From Displacement to Development: How Kenya Can Create Shared Growth by Facilitating Economic Inclusion for Refugees*. Refugees International. <https://www.refugeesinternational.org/reports/2021/11/15/from-displacement-to-development-how-kenya-can-create-shared-growth-by-facilitating-economic-inclusion-for-refugees>



- Cheshire. (2017). *Still left behind: Pathways to inclusive education for girls with disabilities* - World. ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/world/still-left-behind-pathways-inclusive-education-girls-disabilities>
- Chopra, V., & Dryden-Peterson, S. (2020). Borders and belonging: Displaced Syrian youth navigating symbolic boundaries in Lebanon. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 449–463. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1744428>
- Coim, S. (n.d.). *Assessing the Impacts of Literacy Learning Games for Syrian Refugee Children*. Save the Children's Resource Centre. Retrieved December 20, 2021, from <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/eduapp4syria-ie-summary-2018.pdf/>
- Comings, J. et al. (2018). *Assessing the impact of literacy learning games for Syrian refugee children: An executive overview of Antura and the Letters and Feed the Monster impact evaluations*. Washington D.C.: World Vision and.
- Conn, K. M. (2017). Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A Meta-Analysis of Impact Evaluations. *Review of Educational Research*, 87(5), 863–898. <https://doi.org/10.3102/0034654317712025>
- Dahya, N., & Dryden-Peterson, S. (2017). Tracing pathways to higher education for refugees: The role of virtual support networks and mobile phones for women in refugee camps. *Comparative Education*, 53(2), 284–301. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1259877>
- Davies, L., & Talbot, C. (2008). Learning in Conflict and Postconflict Contexts. *Comparative Education Review*, 52(4), 509–518. <https://doi.org/10.1086/591295>
- Drake, L., Woolnough, A., Bundy, D., & Burbano, C. (2016). *Global school feeding sourcebook: Lessons from 14 countries*. world scientific.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee Education: The Crossroads of Globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473–482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>
- Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2021). *The impact of free secondary education: Experimental evidence from Ghana*. National Bureau of Economic Research.
- Edmonds, E., Feigenberg, B., & Leight, J. (n.d.). *The impact of mentoring and life skills on secondary school progression and child labor among girls: A randomized controlled trial in Rajasthan, India* [Data set]. American Economic Association. <https://doi.org/10.1257/rct.1046-3.0>
- Education Cannot Wait. (2017). ECW Results Report: April 2017. *Educationcannotwait*. <https://www.educationcannotwait.org/download/ecw-results-report-april-2017-march-2018/>
- *Education, girl, disability an equation to solve.pdf*. (n.d.). Retrieved December 15, 2021, from <https://www.ungei.org/sites/default/files/2021-02/Education-girl-disability-2021-eng.pdf>
- Elbert, T., Schauer, M., Schauer, E., Huschka, B., Hirth, M., & Neuner, F. (2009). Trauma-related impairment in children—A survey in Sri Lankan provinces affected by armed conflict. *Child Abuse & Neglect*, 33(4), 238–246. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.02.008>
- Escueta, M., Nickow, A. J., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020). Upgrading Education with Technology: Insights from Experimental Research. *Journal of Economic Literature*, 58(4), 897–996. <https://doi.org/10.1257/jel.20191507>
- Evans, D. K., & Acosta, A. M. (2020). Lifting bans on pregnant girls in school. *Lancet (London, England)*, 396(10252), 667–668.
- Evans, D. K., Acosta, A. M., & Yuan, F. (2021). *Girls' Education at Scale*. 43.
- Evans, D. K., & Popova, A. (2016). What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews. *The World Bank Research Observer*, 31(2), 242–270. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkw004>
- Evans, D. K., & Yuan, F. (2019). What We Learn About Girls' Education from Interventions that Do Not Focus on Girls (SSRN Scholarly Paper ID 3430559). Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=3430559>
- Evans, D. K., & Yuan, F. (2021). *What We Learn about Girls' Education from Interventions that Do Not Focus on Girls*. 45.
- Fairlie, R. (2016). *Technology and Education: Computers, Software, and the Internet*. 67.
- Falk, D et al. (2019). *Landscape Review: Teacher Well-being in Low Resource, Crisis, and Conflict-affected Settings*. ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/world/landscape-review-teacher-well-being-low-resource-crisis-and-conflict-affected-settings>
- Fiala, N., Garcia-Hernandez, A., Narula, K., & Prakash, N. (2020). *Wheels of Change: Transforming Girl's Lives with Bicycles*. 68.
- Glewwe, P., Park, A., & Zhao, M. (2016). A better vision for development: Eyeglasses and academic performance in rural primary schools in China. *Journal of Development Economics*, 122, 170–182.
- Hallgarten, J., Gorgen, K., & Sims, K. (2020). *Report Overview of emerging country-level response to providing educational continuity under COVID-19*. 29.
- Hannahan, P., Perlman Robinson, J., & Kwauk, C. (2021a). Improving learning and life skills for marginalized children: Scaling the Learner Guide Programme in Tanzania. Available at SSRN 3956199.
- Hannahan, P., Perlman Robinson, J., & Kwauk, C. (2021b). Improving learning and life skills for marginalized children: Scaling the Learner Guide Programme in Tanzania. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3956199>



- Ho, J., Thukral, H., & Laflin, I. M. (2009). *Journal of Education for International Development* 4:2 December 2009 Tuned In To Student Success Assessing the Impact of Interactive Radio Instruction for the Hardest-to-Reach.
- Howe, P. & World Food Programme. (2006). *Hunger and learning*. World Food Programme ; Stanford University Press.
- Humanity International. (2018). *Removing Barriers: The Path towards Inclusive Access (Jordan Report, July 2018)* - Jordan. ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/jordan/removing-barriers-path-towards-inclusive-access-jordan-report-july-2018>
- Humanity International. (2021). *Education, girl, disability: An equation to solve*.
- INEE. (2016). *INEE Background Paper on Psychosocial Support and Social & Emotional Learning for Children & Youth*.
- INEE. (2018). *Guidance Note: Facilitating psychosocial wellbeing and social and emotional learning*;
- INEE. (2021). *Mind the Gap: The State of Girls' Education in Crisis and Conflict* | INEE. <https://inee.org/resources/mind-gap-state-girls-education-crisis-and-conflict>
- Jones, N., Sanchez Tapia, I., Baird, S., Guglielmi, S., Oakley, E., Yadete, W. A., Sultan, M., & Pincock, K. (2021). Intersecting barriers to adolescents' educational access during COVID-19: Exploring the role of gender, disability and poverty. *International Journal of Educational Development*, 85, 102428. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102428>
- Kwauk, D. S., and Erin. (2021, September 22). What do we know about the effects of COVID-19 on girls' return to school? *Brookings*. <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2021/09/22/what-do-we-know-about-the-effects-of-covid-19-on-girls-return-to-school/>
- McBurnie, C. (2020, April 23). The role of interactive radio instruction in the coronavirus (COVID-19) education response. *EdTech Hub*. <https://edtechhub.org/2020/04/23/the-role-of-interactive-radio-instruction-in-the-coronavirus-covid-19-education-response/>
- Mensch, B. S., Haberland, N., Soler-Hampejsek, E., Digitale, J., Jackson-Hachonda, N., Chelwa, N., Nyirenda, P., Chuang, E., Polen, L., Psaki, S. R., Kayeyi, N., & Mbizvo, M. T. (2021). Effects of an e-reader intervention on literacy, numeracy and non-verbal reasoning among adolescent girls in Zambia: Evidence from a randomised controlled trial. *Journal of Development Effectiveness*, 13(3), 247-275. <https://doi.org/10.1080/19439342.2021.1953566>
- Miske Witt & Associates Inc. (2011). *The Power to Lead Alliance (PTLA): Empowering Girls to Learn and Lead*. https://www.careevaluations.org/wp-content/uploads/PTLA-FINAL-EVALUATION-REPORT_MWAI.pdf
- Muralidharan, K., & Prakash, N. (2017). Cycling to school: Increasing secondary school enrollment for girls in India. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(3), 321-350.
- Naylor, R., & Gorgen, K. (2020). Overview of emerging country-level response to providing educational continuity under COVID-19 What are the lessons learned from supporting education for marginalised girls that could be relevant for EdTech responses to COVID-19 in lower- and middle-income countries? (p. 22). EdTech Hub.
- Ndirangu, C. N., King, E. K., Dunlop, E. D., & Kelcey, J. K. (2019a). *Secondary Education for Youth Affected by Humanitarian Emergencies and Protracted Crises*. Mastercard Foundation. <https://doi.org/10.15868/socialsector.36830>
- Ndirangu, C. N., King, E. K., Dunlop, E. D., & Kelcey, J. K. (2019b). *Secondary Education for Youth Affected by Humanitarian Emergencies and Protracted Crises*. Mastercard Foundation. <https://doi.org/10.15868/socialsector.36830>
- Null, C., Cosentino, C., Sridharan, S., & Meyer, L. (2017). Policies and Programmes to Improve Secondary Education in Developing Countries: A Review of the Evidence. In *Mathematica Policy Research Reports* (516e420e637c4851b15e6a3f6c42c600; Mathematica Policy Research Reports). Mathematica Policy Research. <https://ideas.repec.org/p/mpr/mprres/516e420e637c4851b15e6a3f6c42c600.html>
- OECD. (2018). *PISA for Development: Results in Focus* (PISA in Focus No. 91; PISA in Focus, Vol. 91). <https://doi.org/10.1787/c094b186-en>
- Pereznieta, P., Magee, A., & Fyles, W. N. (2017b). *Mitigating threats to girls' education in conflict-affected contexts*. 52.
- Piper, B., Dryden-Peterson, S., Chopra, V., Reddick, C., & Oyanga, A. (2020). Are Refugee Children Learning? Early Grade Literacy in a Refugee Camp in Kenya. *Journal on Education in Emergencies*, 5, 71. <https://doi.org/10.33682/flwr-yk6y>
- Psaki, S., Haberland, N., Kozak, M., & Woyczynski, L. (2021). *Girls' Education Roadmap: 2021 Report*. Population Council. <https://doi.org/10.31899/pgy17.1026>
- Plan International. (2018). *Adolescent Girls in Crisis: Experiences of risk and resilience across three humanitarian settings*. <https://plan-international.org/publications/adolescent-girls-crisis>
- Plan International. (2019). *Left out, Left Behind: Adolescent girls' secondary education in crises*. <https://plan-uk.org/file/plan-uk-left-out-left-behind-reportpdf/download?token=kSlq8iq1>
- Plan International. (2020). *Adolescent Girls in Crisis: Voice from the Sahel*.
- Randall, J., & Garcia, A. (2020). Let's Go Girls!: Evaluating the Effectiveness of Tutoring and Scholarships on Primary School Girls' Attendance and Academic Performance in the Democratic Republic of the Congo (DRC). *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(3), 19-35.
- ACNUR (2015). *Education Brief 6: Secondary Education for Refugee Adolescents*. ACNUR. <https://www.ACNUR.org/publications/education/560be1759/education-brief-6-secondary-education-refugee-adolescents.html>



- Riley, E. (2019). *Role models in movies: The impact of Queen of Katwe on students' educational attainment*. 75.
- Sabates, R., Rose, P., Alcott, B., & Delprato, M. (2021). Assessing cost-effectiveness with equity of a programme targeting marginalised girls in secondary schools in Tanzania. *Journal of Development Effectiveness*, 13(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/019439342.2020.1844782>
- Sandefur, J., Oye, & Pritchett, L. (2016). "Girls" Schooling is Good, Girls' Schooling with Learning is Better', Background paper for the International Commission on Financing Global Education Opportunity.
- Taka, M. (2021). When education in emergencies fails: Learners' motivations for a second chance education in post-conflict Rwanda. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1886908>
- Terzian, M., & Moore, K. A. (2009). *What Works for Summer Learning Programmes for Low-Income Children and Youth: Preliminary Lessons from Experimental Evaluations of Social Interventions: (616462009-001)* [Data set]. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/e616462009-001>
- Tyers-Chowdhury, A., & Binder, G. (2021). What we know about the gender digital divide for girls:
- UNESCO. (2018). *A Lifeline to learning: Leveraging mobile technology to support education for refugees—UNESCO Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000261278>
- UNESCO. (2021a). *Disability inclusive COVID-19 response: Best practices—UNESCO Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000378354>
- UNESCO. (2021b). *When schools shut: New UNESCO study exposes failure to factor gender in COVID-19 education responses*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/when-schools-shut-new-unesco-study-exposes-failure-factor-gender-covid-19-education-responses>
- UNICEF. (2020). *Towards an equal future: Reimagining girls' education through STEM*, New York, 2020.
- UNICEF. (2021a). *Children with disabilities in situations of armed conflict—Discussion Paper*. 24.
- UNICEF. (2021b). *Continuing learning for the most vulnerable during COVID-19: Lessons from Let Us Learn in Afghanistan, Bangladesh, Liberia, Madagascar and Nepal*. UNICEF-IRC. <https://www.unicef-irc.org/publications/1211-continuing-learning-for-the-most-vulnerable-during-covid-19-lessons-from-let-us-learn.html>
- UNICEF. (2021c). *Unlocking the Power of Digital Technologies to Support 'Learning to Earning' for Displaced Youth*,.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2019). *Global Framework on Transferable Skills*. UNICEF. 3 United Nations Plaza, New York, NY 10017. Tel: 212-326-7000; Fax: 212-887-7465
- ACNUR. (2021). *Education Report 2021: 'Staying the course'—The challenges facing refugee education*. <https://www.ACNUR.org/uk/publications/education/612f85d64/ACNUR-education-report-2021-staying-course-challenges-facing-refugee-education.html>
- Unterhalter, E. (2013). Connecting the private and the public: Pregnancy, exclusion, and the expansion of schooling in Africa. *Gender and Education*, 25(1), 75–90. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.742218>
- UWEZO. (2018). *Are our children learning? Uwezo learning assessment in refugee contexts in Uganda | Unesco IIEP Learning Portal*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/are-our-children-learning-uwezo-learning-assessment-in-refugee-contexts-in-uganda>
- Vidal, Q. (2020). *Education continuity during the Coronavirus crisis in Turkey: Özelim Editimdeyim (I am special, I am in education)*. 8.
- Webb, D., Barringer, K., Torrance, R., & Mitchell, J. (2020). *Girls' Education and EdTech: A Rapid Evidence Review* (EdTech Hub Rapid Evidence Review). EdTech Hub.
- Winthrop, R., & Kirk, J. (2008). Learning for a Bright Future: Schooling, Armed Conflict, and Children's WellBeing. *Comparative Education Review*, 52(4), 639–661. <https://doi.org/10.1086/591301>
- Wodon, Q., Montenegro, C. E., Nguyen, H., & Onagoruwa, A. (2018). Missed Opportunities: The High Cost of Not Educating Girls. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6624>
- World Bank. (2020). *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities*.
- World Bank. (2021a). *Pivoting to Inclusion—Leveraging Lessons from the Covid-19 Crisis for Learners with Disabilities*. 78.
- World Bank. (2021b). *Learners with Disabilities and COVID-19 School Closures: Findings from a Global Survey Conducted by the World Bank's Inclusive Education Initiative*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36326>
- World Food Programme. (2020). *State of School Feeding Worldwide 2020*. <https://www.wfp.org/publications/state-school-feeding-worldwide-2020>
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M. C., Weiland, C., Gomez, C. J., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N., & Arbou, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development programme in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309–322. <https://doi.org/10.1037/a0038785>
- Zakharia Zeena, & Menashy Francine. (2018). *Private sector engagement in refugee education | Forced Migration Review*. <https://www.fmreview.org/syria2018/zakharia-menashy>



Foto de portada: © UNICEF/UN0581074/Sujan

Publicado por: Grupo de Trabajo de Educación Secundaria
[SEWG, por sus siglas en inglés] Agencia de la ONU para los
Refugiados [UNHCR por sus siglas en inglés] Ginebra, Suiza

SEWG © 2022

<https://inee.org/collections/secondary-education>

Licencia: Este documento tiene una licencia Creative Commons
Atribución-CompartirIgual 4.0. Se le atribuye el Grupo de
Trabajo de Educación Secundaria (SEWG)

Cita sugerida: Grupo de Trabajo de Educación Secundaria -
SEWG. (2022). Evidencias sobre los resultados de aprendizaje
de los adolescentes en contextos frágiles: Un análisis general.
Ginebra: SEWG c/o Agencia de la ONU para los Refugiados
(ACNUR).